

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

Année 2013-2014

MEMOIRE

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

présenté par

Pauline GOUTE

LA COMPREHENSION DES EXPRESSIONS IDIOMATIQUES
PAR LES ADOLESCENTS PORTEURS DU SYNDROME
D'ASPERGER OU D'AUTISME DE HAUT NIVEAU

Directrice du mémoire : Madame Virginie Laval, Professeur des Universités

Co-directrice du mémoire : Madame Sandrine Gil, Maître de Conférences

Autres membres du jury : Madame Hélène Dupin, Orthophoniste
Monsieur Ludovic Gicquel, Professeur des Universités

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

Année 2013-2014

MEMOIRE

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

présenté par

Pauline GOUTE

LA COMPREHENSION DES EXPRESSIONS IDIOMATIQUES
PAR LES ADOLESCENTS PORTEURS DU SYNDROME
D'ASPERGER OU D'AUTISME DE HAUT NIVEAU

Directrice du mémoire : Madame Virginie Laval, Professeur des Universités

Co-directrice du mémoire : Madame Sandrine Gil, Maître de Conférences

Autres membres du jury : Madame Hélène Dupin, Orthophoniste
Monsieur Ludovic Gicquel, Professeur des Universités

Remerciements

Je tiens à remercier très sincèrement toute les personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce mémoire :

Madame Virginie Laval, Professeur des Universités à l'Université de Poitiers, et Madame Sandrine Gil, Maître de Conférences à l'Université de Poitiers qui ont encadré ce mémoire. Leur investissement, leurs conseils et leur rigueur dans l'encadrement de ce travail de recherche m'ont été précieux tout au long de cette année. Je leur témoigne toute ma reconnaissance et ma gratitude ;

Madame Hélène Dupin, Orthophoniste au Centre de Ressources Autisme Poitou-Charentes et maître de stage, pour sa disponibilité, son soutien, ses conseils et sa contribution à ce travail. Je la remercie tout particulièrement pour sa confiance et le temps précieux qu'elle a su m'accorder ;

Monsieur Ludovic Gicquel, Professeur des Universités, Chef du Pôle Universitaire de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent du Centre Hospitalier Henri Laborit et Responsable de la Clinique Adolescence, d'avoir accepté de faire partie et de présider le jury de ma soutenance ;

Monsieur Yves Almecija, Assistant Ingénieur Audiovisuel, pour sa disponibilité, ses conseils techniques et son investissement dans la réalisation de notre outil vidéo ;

Tous les acteurs bénévoles et leurs parents d'avoir participé et ne nous avoir consacré du temps et de l'énergie pour le tournage des films. Merci d'avoir permis à ce projet d'exister ;

Les adolescents porteurs du syndrome d'Asperger ou d'Autisme de Haut Niveau ainsi que leurs familles pour leur participation et leur intérêt porté à cette recherche. Je les remercie de m'avoir accordé du temps et d'avoir partagé leurs expériences avec moi ;

Toutes les associations, les structures d'accueils et les professionnels libéraux ayant répondu à notre appel. Ces échanges ont été très enrichissants ;

Tous les membres de l'équipe du CRA pour leur accueil chaleureux et convivial, leur collaboration durant mon stage et encouragements dans ce travail. Ainsi, je tiens à remercier particulièrement le Dr Varenne, Sophie, Christiane, Emmanuelle, Philippe, Charlotte, Sylvie, et Véronique. Merci pour toutes les connaissances que vous m'avez fait partager et pour le plaisir de travailler dans une équipe dynamique et sympathique ;

Mes adorables collègues de mémoire : Anne Jonquet, étudiante en première année de Master de Psychologie à la Faculté de Sciences Humaines de Poitiers, Charlotte Toillon et Anne Ansieau, étudiantes en Master de Psychologie à la Faculté de Sciences Humaines de Poitiers avec qui ce travail de recherche à été possible. J'ai été ravie de partager cette tranche de vie avec vous. Merci pour votre bonne humeur, votre soutien, vos connaissances et vos conseils pratiques qui ont été un véritable enrichissement ;

Les orthophonistes qui m'ont accueilli en stage en libéral durant cette 4^{ème} année. Je tiens également à remercier Lucie Bonnet de m'avoir transmis sa passion, son expérience et le goût des logico-mathématiques, du bégaiement et des prises en charge précoces. Un grand merci pour ta gentillesse et ton oreille attentive.

Je remercie Émilie Meurin pour toutes les connaissances théoriques et pratiques qu'elles a su me transmettre. Merci pour ta disponibilité et ta confiance.

Elles m'ont toutes deux permis d'accéder à une réflexion et une ouverture professionnelle dans la pratique orthophonique. Je les remercie de m'avoir donné des ailes pour prendre mon envol ;

Les orthophonistes qui m'ont accueilli tout au long de ma formation : Mme Christine Guéry-Rayssac, Mme Baudequin, Mme Fargeau, Mme Bouyer, Mme Pluchon, Mme Dupin, Mme de Corbier, Mme Saïdi, Mme Veau, Mme Cividino et Mme Berger, qui ont su me montrer différentes facettes du métier d'orthophoniste et m'ont donné envie d'approfondir mes connaissances dans de nombreux domaines. Merci d'avoir accepté de partager avec moi vos connaissances et votre savoir-faire ;

Tous les patients, petits ou grands, avec qui j'ai eu le plaisir de travailler durant cette année scolaire. Ils m'ont beaucoup appris, aussi bien au niveau professionnel que personnel. Leur gentillesse, leur humour et leur bonne volonté me resteront ;

Les enseignants et l'équipe de direction de l'école d'orthophonie de Poitiers ;

Les étudiantes de la promotion Helen Keller 2010-2014 pour ces quatre années, avec une pensée particulière pour Elo et Poppy, deux véritables amies. Bonne route à toutes !

Mes amis de toujours pour leur bonne humeur, leur soutien sans faille et leur amour. Merci à eux d'être là en toutes circonstances ;

Mes deux relecteurs officiels Matthieu et ma maman, des durs à cuire de la formulation de phrase ! Merci pour leur regard extérieur et leur précision. Ce mémoire n'aurait pas été le même sans eux. Merci pour ces relectures et tous ces encouragements ;

Je remercie tout particulièrement mes parents d'avoir toujours cru en moi, de m'avoir permis de faire ces études et de m'avoir soutenu avec amour. Je ne vous remercierai jamais assez pour tout ce que vous avez fait et continuez de faire pour moi. Je remercie également mon frère, Raphaël. J'espère qu'il sera fier de moi comme je suis fière de lui ;

Mes remerciements se dirigent finalement vers Matthieu pour son amour, son écoute, sa patience et son soutien durant ces années d'études.

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| Liste des Annexes..... | 1 |
| Liste des Tableaux et des Figures..... | 2 |
| Liste des abréviations..... | 3 |
| INTRODUCTION..... | 4 |
| INTRODUCTION THEORIQUE..... | 7 |
| I. La pragmatique développementale..... | 8 |
| 1. La pragmatique..... | 9 |
| 1.1. Théorie des actes de langage | 10 |
| 1.2. Théorie des maximes conversationnelles..... | 13 |
| 2. Les théories interactionnistes..... | 15 |
| 2.1. Théorie de Vygotski..... | 15 |
| 2.2. Théorie de Bruner..... | 16 |
| II. Les expressions idiomatiques..... | 18 |
| 1. L'idiome, une forme de langage non littéral..... | 18 |
| 2. Définition d'une expression idiomatique..... | 18 |
| 3. Trois facteurs impliqués dans la compréhension des idiomes..... | 19 |
| Familiarité..... | 19 |
| Transparence..... | 21 |
| Contexte..... | 22 |
| III. Syndrome d'Asperger et Autisme de Haut Niveau | 26 |
| 1. Histoire..... | 26 |

| | |
|--|-----------|
| 2. Définitions et classifications..... | 27 |
| 2.1. Définitions..... | 27 |
| 2.2. Classifications..... | 28 |
| Classification Internationale des Maladies (CIM-10)..... | 28 |
| Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM)..... | 29 |
| Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent (CFTMEA)..... | 31 |
| 3. Particularités de la personne porteuse du SA ou d'AHN..... | 31 |
| 4. Diagnostic..... | 33 |
| 4.1. Critères diagnostiques..... | 33 |
| 4.2. Démarche diagnostique..... | 34 |
| 4.3. Diagnostic différentiel..... | 35 |
| 4.4. Différence entre Syndrome d'Asperger et Autisme de Haut Niveau | 36 |
| 5. Prévalence et incidence..... | 37 |
| 6. Troubles associés et comorbidités..... | 37 |
| 7. Hypothèses étiologiques..... | 38 |
| 8. Hypothèses explicatives des déficits..... | 39 |
| 9. Évolution..... | 41 |
| IV. Difficultés pragmatiques dans le syndrome d'Asperger et l'Autisme de Haut Niveau..... | 42 |
| 1. Profil linguistique particulier..... | 42 |
| 2. Troubles pragmatiques diversifiés..... | 42 |
| 3. Langage non littéral perturbé..... | 43 |
| 4. Compréhension des expressions idiomatiques..... | 44 |
| V. Les outils d'évaluation de la fonction pragmatique..... | 46 |

| | |
|--|-----------|
| 1. Évaluations de la compréhension..... | 47 |
| 2. Évaluations en situation de jeu symbolique..... | 47 |
| 3. Inventaires..... | 48 |
| 4. Outils d'évaluation orthophoniques | 49 |
| VI. Problématiques et hypothèses..... | 53 |
| METHODE..... | 56 |
| I. Participants..... | 57 |
| II. Matériel..... | 58 |
| 1. Phase préliminaire : construction du matériel expérimental..... | 58 |
| 1.1. Sélection des idiomes..... | 58 |
| 1.2. Réalisation des films..... | 60 |
| 2. Matériel expérimental | 60 |
| III. Procédure..... | 64 |
| Phase 1 : Idiomes Hors Contexte | 65 |
| Phase 2 : Idiomes En Contexte..... | 65 |
| RESULTATS..... | 66 |
| I. Codage des réponses | 67 |
| II. Analyse descriptive des réponses des participants..... | 69 |
| III. Analyse inférentielle des scores idiomatiques | 70 |
| IV. Analyse des erreurs..... | 72 |
| DISCUSSION..... | 74 |
| I. Rappel des objectifs et des hypothèses | 75 |

| | |
|---|-----------|
| II. Principaux résultats et validation des hypothèses..... | 76 |
| III. Discussion des résultats..... | 76 |
| IV. Limites de l'étude sur le plan méthodologique..... | 84 |
| 1. Limites liées à la population..... | 84 |
| 2. Limites du matériel..... | 85 |
| 3. Limites liées à la passation..... | 87 |
| V. Perspectives de recherche..... | 87 |
| VI. Perspectives orthophoniques..... | 89 |
| | |
| CONCLUSION..... | 94 |
| | |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 96 |
| | |
| ANNEXES | |

Liste des Annexes

- Annexe I :** Critères diagnostiques des Troubles du Spectre de l'Autisme 299.00 (F84.0) dans le Manuel Diagnostique et Statistique des troubles mentaux (DSM-5)
- Annexe II :** Présentation du Centre de Ressources sur l'Autisme Poitou-Charentes
- Annexe III :** Courrier de recrutement des participants
- Annexe IV :** Liste des 50 idiomes retenus
- Annexe V :** Carnet d'évaluation du degré de transparence des idiomes
- Annexe VI :** Ensemble des scénarii contextualisant les idiomes dans les films
- Annexe VII :** Accord de droit à l'image pour les acteurs
- Annexe VIII :** Autorisation parentale pour les adolescents mineurs
- Annexe IX :** Formulaire de consentement pour les participants majeurs
- Annexe X :** Catégorisation et codage des réponses des participants avec SA ou AHN dans la condition Hors Contexte
- Annexe XI :** Catégorisation et codage des réponses des participants avec SA ou AHN dans la condition En Contexte
- Annexe XII :** Codage des réponses idiomatique par case expérimentale et statistiques descriptives
- Annexe XIII :** Nombre et pourcentage de réponses par catégorie et par case expérimentale
- Annexe XIV :** Statistiques descriptives et analyse de la variance des scores idiomatiques
- Annexe XV :** Nombre et pourcentage de réponses par catégorie en fonction de la condition
- Annexe XVI :** Analyse de la variance des réponses sans lien idiomatique en condition Hors Contexte

Liste des Tableaux et des Figures

- Tableau 1 :** Principales caractéristiques des participants avec SA ou AHN.
- Tableau 2 :** Expressions idiomatiques étrangères sélectionnées et degré de transparence associé.
- Tableau 3 :** Exemple du déroulement des films en contexte avec l’idiome opaque « Donner un coup de pied dans le seau ».
- Tableau 4 :** Exemple du déroulement des films hors contexte avec l’idiome opaque « Donner un coup de pied dans le seau ».
- Tableau 5 :** Exemples de réponses par catégorie pour l’idiome transparent « S'en tirer après un meurtre ».
- Figure 1 :** Pourcentage de réponses par catégorie et par case expérimentale.
- Figure 2 :** Score idiomatique moyen en fonction du contexte et du degré de transparence.
- Figure 3 :** Pourcentage des réponses erronées par catégorie en fonction du contexte.
- Figure 4 :** Nombre de réponses sans lien idiomatique dans la condition Hors Contexte en fonction du degré de transparence de l’idiome.

Liste des abréviations

| | |
|------------------|--|
| AHN : | Autisme de Haut Niveau, ou Autiste de Haut Niveau |
| ANOVA : | ANalysis Of VAriance |
| cf. : | Confer (se reporter à) |
| CFTMEA : | Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent |
| CIM : | Classification Internationale des Maladies |
| CRA : | Centre de Ressources Autisme |
| CRA PC : | Centre de Ressources Autisme Poitou-Charentes |
| DSM : | Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders (DSM-R : Révisé) |
| EC : | En Contexte |
| ET : | Écart-type |
| FE : | Fonctions Exécutives |
| FCC : | Faible Cohérence Centrale |
| HC : | Hors Contexte |
| ICV : | Indice de Compréhension Verbale (subtest de la WISC-IV) |
| M : | Moyenne |
| OMS : | Organisation Mondiale de la Santé |
| PC : | Personnal Computer |
| QCM : | Questions à Choix Multiples |
| QI : | Quotient Intellectuel |
| SA : | Syndrome d'Asperger |
| SESSAD : | Service d'Éducation Spéciale et de Soins à Domicile |
| SPSS : | Statistical Package for the Social Sciences (Logiciel) |
| SUPEA : | Service Universitaire de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent |
| TdE : | Théorie de l'Esprit |
| TED : | Trouble Envahissant du Développement |
| TED NS : | Trouble Envahissant du Développement Non Spécifié |
| TEDSDI : | Trouble Envahissant du Développement Sans Déficience Intellectuelle |
| TSA : | Trouble du Spectre de l'Autisme |
| TSL : | Trouble Spécifique du Langage |
| vs : | Versus (contre) |
| WISC-IV : | Wechsler Intelligence Scale for Children, 4 ^{ème} édition |
| ZPD : | Zone Proximale de Développement |

INTRODUCTION

Le langage est une capacité très poussée de l'espèce humaine qui s'acquiert sans apprentissage explicite dans toutes les cultures. L'ancrage social du langage est au cœur des problématiques actuelles de recherche : les études sur le langage en contexte (production et compréhension) et sur le lien entre interactions (sociales et verbales) et acquisition du langage sont de plus en plus nombreuses (Laval, Aguert & Gil, 2012).

L'apprentissage et la maîtrise du langage sont des phénomènes complexes qui nécessitent la maîtrise simultanée de plusieurs composantes : les aspects formels du langage (phonologie, sémantique, syntaxe) et les aspects pragmatiques (Dardier, 2004). Ces aspects pragmatiques sont en réalité des règles gouvernant les usages du langage en contexte et sont donc directement impliqués dans la production et la compréhension du langage. En effet, dans notre usage quotidien du langage, la transparence de celui-ci n'est pas toujours de mise. Les compétences pragmatiques permettent alors d'accéder au sens de l'énoncé grâce à l'inférence. Or, il n'existe à l'heure actuelle que très peu d'outils permettant cette évaluation du langage.

Notre étude cherchait à approfondir les connaissances sur le langage et son acquisition au fil du développement chez les personnes présentant un syndrome d'Asperger (SA) ou un Autisme de Haut Niveau (AHN). En effet, cette recherche avait pour objectif principal l'évaluation de la compréhension des expressions idiomatiques chez des adolescents SA ou AHN. Pour cela, la création d'un outil d'innovant et écologique des aspects pragmatiques de la compréhension du langage applicable à la période de l'adolescence a été nécessaire. Cette période développementale charnière est souvent oubliée des recherches du domaine du développement langagier et peu d'outils permettent une exploration de la compréhension du langage en situation écologique chez des adolescents. Nous nous sommes intéressés à cette période car les recherches les plus récentes montrent une progression dans la maîtrise de la langue jusqu'à l'adolescence. Chez l'enfant ne présentant pas de pathologie du langage ou de la communication, la compréhension du langage oral, et notamment des expressions idiomatiques, s'améliore avec l'âge grâce à l'évolution des processus mentaux mis en jeu (Bernicot, Laval & Chaminaud, 2007 ; Cain, Towse & Knight, 2009). Ce matériel expérimental novateur se base sur de courts scénarii filmés. L'utilisation des expressions idiomatiques ambiguës traduites de langues étrangères permettait d'écartier l'effet de familiarité et d'évaluer l'importance des inférences sémantique et contextuelle dans la compréhension du langage chez les adolescents (Laval, 2003).

Grâce à cet outil, nous avons donc cherché à étudier les capacités inférentielles des jeunes présentant un syndrome d'Asperger et des adolescents Autistes de Haut Niveau. Ces jeunes

avec SA ou AHN présentent en effet un développement normal du langage formel, à l'inverse des autres Troubles du Spectre de l'Autisme (TSA), mais des altérations des compétences pragmatiques. Comme le souligne Attwood (2008), les personnes avec un syndrome d'Asperger ont tendance à interpréter les énoncés de façon littérale et n'ont pas toujours accès aux énoncés non transparents par manque d'identification des intentions d'autrui. Cependant, ces compétences pragmatiques ne sont pas nulles. Cette recherche avait donc aussi pour objectif l'étude des processus qui interviennent dans la compréhension des expressions idiomatiques chez ces adolescents.

Enfin, grâce à l'évaluation précise de ces capacités d'inférence pragmatique permettant d'accéder au sens d'un énoncé, des pistes de rééducation ou de remédiation plus adaptées pourront s'ouvrir et être proposées à ces jeunes. Ainsi, les répercussions de cette recherche sur la prise en charge orthophonique peuvent être importantes car les troubles pragmatiques constituent un handicap majeur pour l'insertion sociale et la constitution d'interactions soutenantes.

Quatre parties composent ce mémoire. Dans la première, sont présentées les bases théoriques sur lesquelles nous nous sommes appuyés. Ainsi, les théories pragmatiques et développementales sont exposées, les expressions idiomatiques, le Syndrome d'Asperger (SA) et l'Autisme de Haut Niveau (AHN) sont définis. Puis nous avons développé les difficultés pragmatiques que les jeunes présentant un SA ou AHN rencontrent et les outils actuellement à notre disposition pour l'évaluation de la compréhension du langage. La deuxième partie aborde les aspects méthodologiques de cette recherche. Les résultats sont présentés dans une troisième partie. Enfin, ces résultats et les apports de cette recherche sont discutés dans une dernière partie.

INTRODUCTION

THEORIQUE

I. La pragmatique développementale

La psychologie développementale pragmatique a été initiée par Bates (1976), Ervin-Tripp et Mitchell-Kernan (1977) (Bernicot, 2000 ; Bernicot & Bert-Erboul, 2009 ; Dardier, 2004). En effet, vers les années 1970, la psychologie développementale s'est intéressée plus particulièrement à la pragmatique, notamment dans des travaux tournés vers la compréhension de la genèse des capacités pragmatiques chez l'enfant. Grâce aux appuis sur les théories pragmatiques et interactionnistes, ces recherches ont une approche fonctionnelle du langage et de la communication (Dardier, 2004).

La pragmatique développementale s'intéresse aux processus mis en jeu dans le développement de l'utilisation du langage en relation et de la communication (Dardier, 2004). La communication dépend de la compréhension d'éléments littéraux mais aussi d'éléments non littéraux (contexte, intonation, expression faciale, etc.). Contrairement aux aspects formels du langage (phonologie, syntaxe, etc.), les aspects pragmatiques ont été étudiés plus tardivement. Or, le langage permet surtout de « *signifier pour autrui* » (Bernicot & Bert-Erboul, 2009, p. 73) et est donc utilisé dans un contexte précis. L'enfant, au cours de son développement, apprend à utiliser le langage de façon adaptée. Dans la communication, la structure du langage et le contexte de production sont assurément liés (Bernicot, 2000). Ainsi, dans son chemin vers l'acquisition du langage et de son utilisation, l'enfant va acquérir progressivement un système de règles sociales et de pratiques lui permettant de s'inscrire dans une situation de communication et d'être acteur de l'échange.

Selon Bernicot, la situation de communication se caractérise par trois composantes principales en pragmatique du développement : les caractéristiques des participants, leurs activités et leur disposition spatio-temporelle (Dardier, 2004).

L'étude de la compréhension du langage en contexte nécessite des apports de la pragmatique et de la psychologie du développement (Bernicot, 1992 ; cité par Laval & Ryckebusch, 2010). Bernicot (1994) a d'ailleurs montré les points de convergence entre la théorie des actes de langage et les théories interactionnistes (Laval & Ryckebusch, 2010). La pragmatique développementale naît de la rencontre entre les théories pragmatiques et les théories interactionnistes développées par Vygotski ou Bruner. Ces théories convergent et confirment que l'enfant développe son langage en lien avec son environnement.

1. La pragmatique

La pragmatique est la composante de la linguistique qui a pour objectif de définir et d'étudier l'utilisation du langage, et notamment le rapport entre l'énoncé, le contexte de production et les interlocuteurs (Bernicot, 2000 ; Bernicot & Bert-Erboul, 2009). Elle propose une approche fonctionnelle du langage et s'intéresse à l'importance du rôle des informations contextuelles et textuelles lors de la production ou de la compréhension d'un énoncé (Dardier, 2004). Elle peut également être définie comme l'étude de l'usage du langage dans des contextes sociaux. Verschueren (1999) a défini la pragmatique comme l'étude cognitive, sociale et culturelle du langage et de la communication (Dardier, 2004 ; Bernicot & Bert-Erboul, 2009).

Au début du XIX^{ème} siècle, le courant pragmatique émerge par opposition aux théories dyadiques selon lesquelles l'analyse du langage se fait au niveau du signe. L'opposition signifiant/signifié de Ferdinand de Saussure ne convient plus pour l'étude du langage. Le philosophe américain Peirce propose alors une définition triadique du signe (Dardier, 2004). En 1955, Charles Morris distingue trois niveaux dans le langage :

- la syntaxe qui étudie la relation entre les signes,
- la sémantique qui étudie l'attribution du sens au signe,
- la pragmatique qui étudie les règles d'utilisation des signes par les interlocuteurs.

Morris définit la pragmatique comme « *l'analyse de la relation existant entre les signes et les interprètes* » (Dardier, 2004, p. 45).

S'il est communément admis que l'acquisition du langage oral s'établit naturellement et progressivement entre la naissance et l'âge de 6 ans, en réalité, le développement des compétences langagières et pragmatiques se poursuit après cet âge. L'enfant acquiert le langage par l'intégration de connaissances linguistiques d'une part et de connaissances sociales d'autre part. Lorsque ces compétences sont mises en correspondance, le processus complexe d'acquisition du langage aboutit. Ainsi, le système de communication est acquis seulement quand l'enfant est capable de maîtriser le lien entre la structure d'un énoncé et son contexte de production (Bernicot & Bert-Erboul, 2009).

L'enfant apprend naturellement à parler sa langue maternelle au sein de sa famille et des différentes structures qui l'accueillent. Cependant, si l'enfant parle bien sa langue maternelle à 6 ans, il ne maîtrise pas pour autant parfaitement celle-ci en profondeur. En effet, des différences sont aisément observables entre les discours d'enfants de 6 ans, les discours

d'adolescents et ceux d'adultes, bien que tous maîtrisent le code linguistique. Au delà de 6-7 ans, l'enfant va acquérir une certaine maîtrise pragmatique indispensable aux apprentissages plus complexes et aux relations adaptées et harmonieuses avec les autres.

En somme, la maîtrise de la langue nécessite :

- l'apprentissage de sa structure, c'est à dire le code linguistique (prononciation des mots, enrichissement du lexique, agencement des mots dans la phrase),
- et l'apprentissage de la mise en correspondance de la structure de la langue et des caractéristiques des situations sociales, c'est à dire des compétences pragmatiques.

La pragmatique est donc une compétence qui s'acquiert « naturellement », sans apprentissage explicite et se développe tout au long de la vie.

Les deux théories pragmatiques issues du même courant philosophique sont la théorie des actes de langage et la théorie des maximes conversationnelles. Ces deux théories permettent d'étudier le langage en situation, dans son usage courant et non plus seulement sous ses aspects structurels. Le langage est alors considéré comme un objet de relation et non un objet d'étude autonome. Les théories d'Austin, Searle, Vanderveken et Grice ont permis de réintroduire le rôle du contexte dans la situation de communication (Laval & Ryckebusch, 2010). Le contexte module le sens de l'énoncé et devient alors aussi important que la phonologie ou la syntaxe. Les théories présentées ici constituent la base de l'approche pragmatique moderne.

1.1. Théorie des actes de langage

De nombreux auteurs ont étudié la relation et la distinction entre ce qui est dit et ce qui est signifié. La théorie des actes de langage, initiée par John Langshaw Austin dans son ouvrage *How to do things with Words* (1962) traduit en français en 1969, et reprise par Searle (1969), est une théorie majeure dans la pragmatique.

Selon **Austin** (1911-1960), le langage est un moyen d'agir. Il s'intéresse à l'implicite contenu dans le langage et considère les utilisations du langage comme dénombrables et définissables (Dardier, 2004). Il va donc entamer des procédures de classification des actes de langage. Selon Austin, l'énoncé doit être pris en compte dans sa globalité et considéré selon trois aspects. La production d'un acte de langage consiste à réaliser trois actes : l'acte locutoire (acte d'énonciation et acte propositionnel selon Searle), l'acte illocutoire et l'acte perlocutoire. L'acte locutoire correspond à la production des mots de l'énoncé, « dire quelque chose ». Il

peut être sous-divisé en acte phonétique, phatique et rhétique (Dardier, 2004). L'acte illocutoire représente l'acte social réalisé lors de la prise de parole, l'intention du locuteur, ce qu'il veut dire ou faire passer comme message. Lors de l'acte illocutoire, le fait de dire quelque chose revêt une certaine valeur (Bernicot, 1992). Austin a réalisé la première classification des actes illocutoires en actes verdictifs, exercitifs, commissifs, expositifs, comportatifs (Dardier, 2004). L'acte perlocutoire représente l'effet effectivement produit par le locuteur sur le destinataire de façon intentionnelle ou non. Il peut ne pas correspondre aux intentions du locuteur. La réalisation de ces trois actes lors d'une situation de communication fonde l'unité minimale de la communication.

Austin (1962) mettra particulièrement en lumière l'acte illocutoire ; selon lui, « Dire, c'est faire. » (p. 47). Grâce à la distinction effectuée entre l'acte locutoire et l'acte illocutoire, il est possible d'exprimer une même intention par différentes formes linguistiques, et inversement, une forme linguistique peut traduire différentes intentions en fonction de son contexte de production (Dardier, 2004).

Notre étude s'est intéressée particulièrement à cet acte illocutoire. En effet, dans la vie quotidienne, l'interprétation de l'énoncé dépend souvent du contexte (Laval & Guidetti, 2004). Les interlocuteurs doivent prendre de la distance avec l'acte locutoire, permettant une compréhension littérale des énoncés, et s'intéresser aux nombreux indices contextuels pour accéder à la compréhension précise du message. Ces indices nous permettent ainsi de comprendre un énoncé non transparent ou sans lien apparent avec l'échange en cours. Ainsi, l'acte illocutoire est l'élément nécessaire à la compréhension des idiomes dans cette recherche ; grâce à lui, l'interlocuteur mobilise ses capacités d'inférence et accède à la compréhension non littérale du message pour en saisir tout le sens.

J.R. Searle (1932-) considère davantage le langage comme un moyen d'action sur le monde. Il va donc, à partir des principes d'Austin, formuler une théorie du langage fondée sur l'action. Pour Searle (1969), les règles sociales permettent la construction de nos énoncés ainsi que la compréhension des énoncés d'autrui (Dardier, 2004).

Ainsi, en 1969, il initie une classification des actes illocutoires selon l'intention communicative. Dans les typologies de Searle (1979) et de Searle et Vanderveken (1985), la classification des actes de langage est progressivement affinée et généralisée. Ces deux classifications sont les plus utilisées en psychologie du développement et leur validité a été montrée dans plusieurs études en pragmatique développementale (Bernicot, 1992). Ces auteurs considèrent alors qu'un acte de communication correspond à un acte social, alors

appelé « acte de langage ». Ils proposent de distinguer 5 types d'actes illocutoires en fonction de leur but, de la direction d'ajustement entre le monde et les mots et de l'état psychologique exprimé (Bernicot, 1992 ; Guidetti, 2003 ; Dardier, 2004) :

- les assertifs permettent de décrire le monde. Ils engagent la responsabilité du locuteur sur l'existence d'un état de chose (affirmer, témoigner supposer, etc.), comme par exemple : « Marin est dans sa chambre » ;
- les directifs permettent de demander quelque chose à quelqu'un. Ils sont des tentatives de la part du locuteur de faire faire quelque chose à l'auditeur (demander, ordonner, suggérer, etc.). L'énoncé « Donne moi ce jouet » est, par exemple, un énoncé directif ;
- l'engagement permet de s'engager à quelque chose. Il oblige le locuteur à adopter une certaine conduite future (promettre, faire un vœu, menacer, etc.). L'énoncé « Je t'achèterai des bonbons » est un exemple d'engagement ;
- les expressifs sont des actes dans lesquels sont exprimés des sentiments vis à vis du monde ou de soi-même. Ils consistent à exprimer un état psychologique à propos de l'état du monde (excuses, félicitations, etc.). « Bravo ! » est un exemple d'énoncé expressif ;
- les déclaratifs provoquent par leur accomplissement une mise en correspondance du contenu propositionnel avec la réalité et entraînent une modification du statut de l'objet. En réalité, il en existe peu car ils sont dépendants du pouvoir de celui qui le dit (par exemple : « Je vous déclare mari et femme », « Vous êtes en état d'arrestation », etc.).

Cependant, ces critères de classification ne sont pas suffisants pour que l'énoncé produit remplisse sa fonction d'acte illocutoire. L'énoncé est également soumis à des conditions de réalisation essentielles citées par Searle et Vanderveken (1985 ; cité par Dardier, 2004) :

- le mode de réalisation de la force illocutoire : différents moyens peuvent permettre d'accomplir un même but ;
- les conditions du contenu propositionnel : elles concernent ce qui est dit, l'énoncé doit respecter les règles de syntaxe et la sémantique de la langue ;
- les conditions préparatoires : elles concernent les caractéristiques des interlocuteurs (locuteur et auditeur) et les caractéristiques du contexte qui jouent un rôle dans la réalisation de l'acte illocutoire ;
- les conditions de sincérité : elles concernent ce qui est exprimé (croyances, intentions, états psychologiques) lors de l'accomplissement de l'acte ;

- l'intensité de la force illocutoire : l'acte sera réalisé avec plus ou moins de force. L'intensité significative peut être variable bien que le but visé soit identique ; l'interlocuteur ne percevra donc pas le message de la même manière. Elle dépend du lexique, de la modalité, mais aussi de l'intonation employée, du statut social des locuteurs, etc. (Brin, Courrier, Lederlé & Masy, 2004).

Dans la théorie des actes de langage, la notion d'acte illocutoire met l'accent sur la différence entre ce qui est dit et l'intention du locuteur, soit entre l'énoncé lui-même et le sens qu'il prend en contexte. L'acte illocutoire se définit donc par ses deux composantes : d'une part grâce à ses caractéristiques linguistiques et d'autre part grâce aux caractéristiques contextuelles (Dardier, 2004). Ainsi, l'énoncé et le contexte peuvent être tous deux porteurs de la valeur illocutoire de l'énoncé ; il est donc indispensable de considérer les éléments structuraux du langage et les éléments contextuels pour obtenir une évaluation de la compréhension du langage la plus adaptée possible à la réalité (Laval & Ryckebusch, 2010). Selon Bernicot (2000), la théorie des actes de langage porte un intérêt particulier au langage non littéral et aux processus inférentiels (Dardier, 2004). La notion d'acte de langage et celle d'acte illocutoire font donc partie intégrante des bases théoriques nécessaires à l'étude de la compréhension des expressions idiomatiques.

Les capacités pragmatiques sont également définies par la maîtrise des règles régissant les interactions linguistiques et sociales. Dans son modèle théorique (1957, 1975, 1979), Paul Grice (1913-1988) a théorisé la nécessité de règles favorisant la compréhension entre interlocuteurs et a établi le Principe de Coopération.

1.2. Théorie des maximes conversationnelles

La théorie pragmatique de **Paul Grice** apporte également des notions importantes et nécessaires à l'étude de la compréhension des expressions idiomatiques. Par sa théorie des maximes conversationnelles ou règles du discours, Grice a mis en évidence l'importance de la relation existant entre les interlocuteurs dans l'usage du langage. Sa théorie a fortement influencé le développement de la pragmatique (Dardier, 2004).

Selon Grice (1975), la réussite de la conversation repose sur le respect du Principe de Coopération par les interlocuteurs. Par ce Principe de Coopération, chacun des deux partenaires de communication facilite la tâche de l'autre (Montfort, Juarez-Sanchez &

Montfort-Juarez, 2005). Ce principe fondamental gouverne l'utilisation du langage, il est mutuellement présupposé et respecté par les interlocuteurs. Le respect du Principe de Coopération garantit la réussite de l'échange (Bernicot & Bert-Erboul, 2009). En effet, les deux partenaires de la communication vont s'engager dans l'action et faire en sorte qu'elle soit efficace. Des conduites vont être réalisées par les partenaires afin de réaliser le but commun : avoir la conversation souhaitée et un échange réussi. Ce Principe de Coopération est défini par quatre règles nommées maximes conversationnelles :

- la maxime de quantité : « *Donnez autant d'informations qu'il est requis et ne donnez pas plus d'informations qu'il n'est requis* ». Il faut donner suffisamment d'informations, ni trop, ni trop peu. En fonction de notre connaissance de l'interlocuteur, on peut avoir plus ou moins besoin d'informations pour le comprendre ;
- la maxime de qualité : « *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* », Pour respecter cette maxime, le locuteur doit être sincère, donner de l'information vraie, supposée vraie ou pertinente pour faire avancer la conversation ;
- la maxime de relation : « *Soyez pertinent* ». Ce qui est dit doit avoir du sens pour notre interlocuteur, être ajusté à la situation, au thème et à l'objectif de la conversation ;
- la maxime de modalité ou de clarté : « *Soyez clair* ». Le message doit prendre la forme la plus claire possible, sans ambiguïté et être compréhensible (Dardier, 2004, p. 59).

La continuité de l'échange est donc assurée par le respect de ces maximes. Cette théorie a permis à Grice d'ouvrir son champ de recherche à d'autres formes de langage, dont le langage indirect. En effet, enfreindre ces règles ne conduit pas nécessairement à l'échec de la conversation. L'intérêt principal de ces maximes n'est pas qu'elles doivent être absolument respectées mais qu'elles sont présupposées avoir été respectées par les deux participants (Principe de Coopération) même lorsqu'elles sont en apparence transgressées. Si l'interlocuteur a compris l'intention du locuteur, il peut accéder au sens de l'énoncé sans difficulté. Comme les maximes conversationnelles sont supposées avoir été respectées, l'interlocuteur doit alors effectuer une inférence pour récupérer le sens sous-entendu de l'énoncé appelée « implicature conversationnelle » (Dardier, 2004). L'implicature permet alors de rétablir le respect de la maxime transgressée. Ainsi, dans les conversations quotidiennes, certaines maximes sont transgressées sans que cela ait d'incidence sur la communication car l'interlocuteur bénéficie de ces compétences pragmatiques (Chaminaud, Laval & Bernicot, 2006). Grâce au Principe de Coopération l'interlocuteur n'interprète pas les productions non

littérales du locuteur comme non pertinentes mais il cherche à les interpréter comme lui étant destinées et comme étant compréhensibles (Bernicot & Bert-Erboul, 2009).

En résumé, notre recherche prend appui sur deux théories clés distinctes : la théorie des actes de langage initiée par Searle d'une part et la théorie des maximes conversationnelles de Grice d'autre part. Cependant, ces concepts se rejoignent par le constat d'un décalage possible entre ce qui est dit et ce qui est signifié. Ces théories, et les deux concepts clés sous-jacents que sont la notion d'acte illocutoire et la notion d'implicature conversationnelle, ont permis de réhabiliter le contexte de communication et de lui rendre sa place dans la situation de communication. L'objet d'étude de la pragmatique n'est donc pas le langage seul mais le langage en contexte.

2. Les théories interactionnistes

Les théories interactionnistes mettent en évidence l'importance de l'environnement, et donc des interactions sociales, dans l'acquisition, la compréhension et l'utilisation du langage (Bernicot 2005, 2006 ; cité par Bernicot & Bert-Erboul, 2009). Vygotski et Bruner, ont été deux acteurs clés du courant interactionniste qui considère l'expérience des individus mais également les intentions et les croyances de ces derniers (Bernicot, 2000). Ces deux auteurs ont travaillé sur le développement de l'enfant et notamment sur la place centrale des interactions sociales dans l'acquisition et le développement du langage.

2.1. Théorie de Vygotski

Tout d'abord, **Lev Semionovitch Vygotski** (1896-1934) a fondé cette perspective interactionniste sociale entre les années 1925 et 1934, mais c'est seulement en 1962, lors de la publication de son livre *Pensée et Langage* traduit du russe à l'américain, que ses idées sont diffusées largement. Pour lui, l'unique fonction du langage est sociale ; le but de la production d'un énoncé est toujours d'établir un acte social. Le langage est alors vu comme un outil permettant la communication (Bernicot & Bert-Erboul, 2009).

Vygotski a développé une théorie basée sur trois principes fondamentaux : l'approche historico-culturelle, l'ancrage social du développement et la notion d'instruments psychologiques (Laval, 2011). L'approche historico-culturelle est basée sur l'ancrage culturel du développement des fonctions psychiques supérieures. Le groupe social qui entoure l'enfant

joue alors le rôle de médiateur entre celui-ci et son environnement. L'ancrage social correspond au fait que le développement de l'enfant se fait au sein d'interactions sociales avec un ou plusieurs adultes experts. Les instruments psychologiques décrits par Vygotski sont les instruments sociaux (et non individuels) que l'adulte expert apporte à l'enfant. Ces instruments, dont le langage, font partie de la culture de la société à laquelle l'adulte appartient. L'enfant deviendra ensuite lui-même médiateur de ces instruments.

Les facteurs sociaux et les interactions sociales tiennent une place centrale dans la théorie de Vygotski : ce sont les interactions sociales qui permettent le développement du langage et l'intégration des normes et pratiques socio-culturelles de la société (Dardier, 2004).

Vygotski note deux phases dans l'apprentissage du langage : la construction du code par l'enfant au contact de son environnement puis l'utilisation du code pour lui-même. La phase interpsychologique correspond à la période de construction du code grâce aux interactions (l'adulte donne une interprétation aux productions de l'enfant) tandis que la phase intrapsychologique correspond à l'utilisation de ce code (l'enfant peut lui-même réguler l'échange et utiliser le code de façon autonome) (Bernicot, 2000 ; Dardier, 2004). La période intermédiaire entre ces deux phases correspondrait à la Zone Proximale de Développement (ZPD). Selon Vygotski, la relation asymétrique entre l'enfant-novice et l'adulte-expert permet, via l'interaction, le développement des fonctions supérieures, dont le langage (Dardier, 2004). Le concept de ZPD peut être défini comme « *la distance entre le niveau de développement actuel [...] et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par un adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés* » (Bernicot & Bert-Erboul, 2009, p. 119). L'asymétrie dans le niveau d'expertise permet l'évolution de l'enfant ; l'adulte, en donnant un sens social aux productions de l'enfant, participe à l'acquisition du langage, outil nécessaire au développement de l'intelligence d'après Vygotski (Bernicot, 2000). L'adulte transmet donc par ce biais les significations sociales à l'enfant (Dardier, 2004).

2.2. Théorie de Bruner

Les travaux de **Jérôme Bruner** (1915-) s'inscrivent dans la continuité des travaux de Vygotski. En 1983, Bruner a notamment développé les notions de format d'interaction, de ritualisation (routines interactives), de relation d'étayage (relation de tutelle) et de relation d'aide (Laval, 2011).

Selon Bruner, la seule façon d'apprendre le langage est de s'en servir pour communiquer avec

autrui (Dardier, 2004). Ainsi, le langage est avant tout un moyen de communication qui intègre la situation de communication. Il ne peut donc pas se résumer à un simple code linguistique. Bruner (1975) s'intéresse aux utilisations du langage et non plus à la forme des productions langagières (Dardier, 2004) à l'instar des spécialistes des théories pragmatiques.

La communication par le langage se met donc en place progressivement à partir des intentions des locuteurs. Les formats d'interaction constituent la structure de base d'un échange prototypique qui se répète (Bernicot, 2000). Les routines interactives mises en place précocement entre l'adulte et l'enfant sous forme de petits jeux en sont des exemples (Dardier, 2004). Les énoncés produits sont alors considérés comme faisant partie intégrante du format au même niveau que le contexte. Les formats permettent l'apprentissage de l'attribution d'intentions communicatives, des règles d'utilisation du langage et des aspects implicites des conversations.

Par ailleurs, Bruner met en évidence les fonctions de l'étayage par l'adulte et notamment le processus de tutelle (Dardier, 2004) et rejoint ici la notion indispensable d'asymétrie dans la relation que l'on retrouvait chez Vygotski. En effet, pour Bruner, l'adulte se trouve dans la position du tuteur face à l'enfant et l'aide à résoudre un problème qu'il ne sait pas résoudre seul. Par cet étayage, l'adulte permet à l'enfant d'accéder à des formes standardisées d'échange et de mettre en place de nouveaux formats. L'enfant pourra ensuite réutiliser ces formats dans les situations de communication futures.

Les théories pragmatiques et théories interactionnistes du développement se rejoignent et constituent les bases théoriques de la pragmatique développementale. L'importance du contexte de production dans la compréhension des énoncés et l'intention communicative sont alors au cœur des recherches s'inscrivant dans ce courant. Ainsi, la pragmatique développementale étudie plus précisément l'acquisition des habiletés langagières permettant d'accéder au décalage observé entre ce qui est dit et ce qui est signifié. Le contexte de production, élément important de la situation de communication, prend alors une place majeure.

Au cours de son développement, l'enfant acquiert la maîtrise des aspects formels (phonologie, sémantique, syntaxe, etc.) et pragmatiques du langage. Il apprend progressivement à utiliser les éléments du contexte pour accéder à l'intention du locuteur et donc au sens de l'énoncé produit. La notion d'intention communicative apparaît donc comme un concept partagé par les théories pragmatiques et interactionnistes du développement. Dire quelque chose et vouloir signifier autre chose est un phénomène courant dans la vie quotidienne, comme en témoignent les usages fréquents de formes non littérales.

II. Les expressions idiomatiques

1. *L'idiome, une forme de langage non littéral*

Le langage non littéral présente de multiples intérêts pour l'observation de la pragmatique du langage. Il existe différentes formes de langage non littéral (métaphores, expressions idiomatiques, etc.) utilisées comme support aux études de recherche chez l'enfant notamment. Le langage non littéral repose sur la non transparence de notre langage. En effet, il est très courant dans les situations de communications quotidiennes de constater un décalage entre ce qui est dit et ce qui est signifié. Ce décalage peut être réduit par une inférence pragmatique : en accédant à la signification illocutoire de l'énoncé, l'interlocuteur comprendra la signification de celui-ci (Laval, 2011).

Le langage non littéral est utilisé au quotidien car il permet de s'adapter à l'autre en fonction des situations et d'ouvrir de nouvelles possibilités grâce aux demandes indirectes, à l'ironie, aux idiomes, aux métaphores, etc. Ces expressions non littérales sont des outils intéressants pour l'évaluation des capacités pragmatiques chez l'enfant car elles « *signifient* » autre chose que ce qu'elles « *disent* » (Bernicot, 2000, p.71).

Searle (1972, 1979) abordera la question du langage non littéral. Selon lui, il est possible de faire la distinction entre l'acte locutoire et l'acte illocutoire grâce aux stratégies inférentielles mises en œuvre par l'interlocuteur. Si Searle a décrit dix étapes pour passer du sens locutoire au sens illocutoire, Bernicot (1992) n'en retient que trois :

- l'interprétation littérale,
- la décision d'inadéquation entre le sens littéral et le contexte de production de l'énoncé,
- et l'établissement d'une autre interprétation davantage compatible avec le contexte.

L'intérêt principal du langage non littéral pour notre étude repose sur le fait que l'interprétation de la forme et la signification réelle dans le contexte ne coïncident pas. Il est donc possible de déterminer les rôles respectifs de la structure de l'énoncé d'une part et du contexte d'autre part lors de l'interprétation (Bernicot, 2000).

2. *Définition d'une expression idiomatique*

Les expressions idiomatiques, ou idiomes, sont définies comme des locutions grammaticales stéréotypées. La signification de ces expressions est conventionnelle et n'est pas toujours

« déductible » du sens des unités qui la composent (Bernicot & Bert-Erboul, 2009). L'idiome est une forme de langage figuratif qui peut avoir un sens littéral et un sens figuratif, non littéral, en fonction du contexte (Cain, Oakhill & Lemmon, 2005 ; Cain et al. 2009). Laval (2003) met en évidence deux critères définissant les expressions idiomatiques : la non coïncidence entre les composantes locutoire et illocutoire, et le caractère conventionnel de l'expression. Les expressions idiomatiques sont généralement spécifiques à une langue donnée et ne possèdent de signification que si l'on considère l'ensemble des termes. Ces expressions ne peuvent se traduire mot à mot d'une langue à l'autre en conservant le même sens (Brin et al., 2004).

Il existe deux types d'expressions idiomatiques. Les expressions idiomatiques ambiguës possèdent un sens littéral ainsi qu'un sens idiomatique selon le contexte et permettent donc une double interprétation. Les expressions « chercher la petite bête », « mettre la main à la pâte » ou « vider son sac » sont donc dites ambiguës. Les expressions idiomatiques possédant seulement un sens idiomatique, quant à elles, ne présentent pas d'ambiguïté. Ainsi, les expressions « tuer le temps » ou « être sur son 31 » sont des expressions non ambiguës. Lors de la construction de notre outil d'évaluation des capacités pragmatiques, nous avons choisi des expressions idiomatiques ambiguës pour mettre en évidence les capacités inférentielles des participants.

3. Trois facteurs impliqués dans la compréhension des idiomes

Les recherches développementales ont mis l'accent sur trois facteurs influençant la compréhension des expressions idiomatiques : la familiarité, la transparence et la présence d'un contexte.

- *Familiarité*

La familiarité correspond à la fréquence à laquelle un idiome apparaît dans la langue (Nippold & Taylor, 1995). Les expressions idiomatiques se répartissent en deux catégories : les expressions familières comme « avoir du pain sur la planche » d'une part, et les expressions non familières comme « manger son pain blanc » d'autre part.

La majorité des études portant sur la familiarité montre que les idiomes familiers sont mieux compris que les idiomes non familiers. Les enfants et adultes estiment que les idiomes les plus familiers sont plus simples à comprendre que les non familiers (Levorato & Cacciari, 1992 ;

Cain et al., 2005). L'effet de la familiarité serait dépendant de l'exposition de l'enfant aux idiomes au cours de son développement parfois appelé « expérience du langage ». Selon cette hypothèse du développement figuratif, développée par Nippold et Taylor (2002), l'apprentissage de l'interprétation des expressions idiomatiques se fait grâce aux rencontres successives de ceux-ci dans le langage écrit et/ou parlé. Cependant, les auteurs s'opposent quant à l'importance de l'exposition dans la familiarité et quelques études, comme celle de Levorato et Cacciari (1992), ne mettent pas évidence cet effet de la familiarité. En effet, l'exposition aux idiomes ne suffit pas à expliquer les progrès importants dans l'acquisition et la compréhension des expressions idiomatiques au fil du développement. Si la familiarité des idiomes et les capacités de définition d'un idiome augmentent avec l'âge (Chan & Marinellie, 2007), le rôle joué par la familiarité dans la compréhension des expressions idiomatiques ne fait pas l'unanimité parmi les auteurs. Ainsi, Levorato et Cacciari (1992) sont plutôt en faveur d'un rôle mineur de la familiarité dans la compréhension des idiomes tandis que Nippold et Rudzinski (1993) et Nippold et Taylor (1995) pensent que la familiarité joue un rôle majeur jusqu'à 17 ans. Les différentes méthodologies utilisées ont pu contribuer à ces résultats contradictoires.

De plus, l'étude de Cain et al. (2005) met en évidence que les enfants les plus âgés (9-10 ans) ont plus de facilités à expliquer les idiomes familiers mais également non familiers que les enfants les plus jeunes (7-8 ans). Ainsi, les différences développementales sont évidentes dans la connaissance des idiomes. Seuls les enfants de 11-12 ans ne répondent pas par hasard pour les idiomes familiers-opaques sans contexte ce qui traduit une certaine compréhension de ces expressions non littérales (Cain et al., 2009).

Pour Cain et al. (2005), même si le sens de l'idiome a été bien appris, il est nécessaire d'avoir des expositions répétées avec le contexte approprié pour bien le comprendre. Cependant, il est important de noter qu'une simple exposition à un idiome n'explique pas l'acquisition de son sens.

La méthodologie innovante utilisée par Cain, basée sur des idiomes traduits de langues étrangères, est la seule permettant de mettre en évidence cet effet de familiarité. Les recherches récentes menées par Cain et al. (2005) et Cain et al.(2009) visaient à comprendre les processus impliqués dans la compréhension des idiomes chez des enfants de 7-8 ans et 9-10 ans. La particularité de ces études repose sur le fait que les trois facteurs des expressions idiomatiques (familiarité, transparence et contexte) ont été manipulés. Ainsi, Cain a utilisé une méthodologie originale permettant d'explorer sous un nouvel angle l'importance de la

familiarité dans la compréhension des énoncés non littéraux. Grâce à l'utilisation de nouveaux idiomes dans notre outil, la familiarité a été contrôlée comme c'était partiellement le cas dans les études de Cain et al. (2005) et Cain et al. (2009).

- *Transparence*

La transparence correspond au degré de cohérence entre les deux sens d'un idiome : son sens littéral et son sens figuratif. La transparence d'un idiome peut être plus ou moins élevée. Ainsi, l'expression « tirer la sonnette d'alarme » est transparente, tandis que l'expression « tailler une bavette » est opaque. En effet, la transparence dépend du degré de facilité avec lequel on retrouve l'interprétation idiomatique à partir de l'interprétation littérale (par l'analyse sémantique). L'analyse sémantique repose sur l'analyse des aspects formels et structurels du langage comme la phonologie, la syntaxe et la morphologie notamment. Pour une expression idiomatique transparente, l'enfant procédera donc à une analyse séquentielle (en mot à mot) de l'énoncé jusqu'à en tirer le sens idiomatique.

La transparence soutient la compréhension des expressions idiomatiques. Ainsi, les idiomes sont plus facilement interprétables s'ils sont transparents que s'ils sont opaques à tout âge (Cain et al., 2005 ; Cain et al., 2009 ; Gibbs, 1987, 1991 ; Levorato & Cacciari, 1999). Ces résultats suggèrent que les enfants, y compris ceux de 7-8 ans, sont capables d'utiliser l'analyse sémantique pour accéder au sens de mots inconnus et notamment des expressions idiomatiques (Cain et al., 2005). Dans l'étude de Cain et al. (2009), les adultes et le groupe d'enfants de 9-10 ans arrivent à comprendre les nouveaux idiomes transparents à l'inverse des enfants de 7-8 ans. Les adultes et enfants les plus âgés sont capables d'utiliser l'analyse sémantique pour dériver le sens des idiomes transparents inconnus (ce qui confirme les résultats de Levorato et Cacciari (1999)) alors que l'analyse sémantique n'est pas encore en place chez les plus jeunes. Ainsi, on constate que l'analyse sémantique prend de l'importance dans les étapes tardives du développement des compétences figuratives (Cain et al., 2009).

La recherche de Nippold et Rudzinski (1993) vient confirmer l'effet de la transparence sur la compréhension d'idiomes : dans leur étude, les adolescents de 11, 14 et 17 ans comprenaient mieux les expressions idiomatiques transparentes et les paraphrasaient plus facilement (Marquer, 1994).

Les résultats sont contradictoires à propos de l'âge auquel l'analyse sémantique peut être utilisée par les enfants pour le traitement du sens d'un idiome. Alors que plusieurs études parlent d'une compétence précoce, comme Gibbs qui montre qu'à l'âge de 5 ans les enfants

traitent mieux les expressions idiomatiques transparentes que les opaques, d'autres travaux, à l'inverse, mettent en avant le développement plus tardif des compétences de traitement sémantique. Ainsi, Nippold montrait une corrélation positive entre la transparence et la performance sur une tâche d'explication d'idiomes à 14 et 17 ans alors que cette corrélation n'avait pas été retrouvée à 11 ans (Cain et al., 2009).

L'utilisation de l'analyse sémantique est uniquement possible pour les idiomes transparents. En effet, les idiomes opaques, pour lesquels l'interprétation de l'énoncé mot à mot s'avère infructueuse, sont hermétiques à l'analyse sémantique.

- *Contexte*

En pragmatique, le contexte correspond à l'ensemble des données verbales ou non verbales qui concourent à l'énonciation et qui permettent à l'énoncé de prendre une valeur dans la communication. On distingue le contexte littéral (co-texte) du contexte situationnel (ensemble non verbal accompagnant la production verbale : lieu, mimiques, rapport entre les interlocuteurs, etc.) (Brin et al., 2004). Le contexte facilite la compréhension du langage non littéral car il fournit des informations sémantiques supplémentaires permettant d'en inférer le sens. En effet, le contexte joue un rôle essentiel dans la compréhension des expressions idiomatiques (Ackerman, 1982 ; Nippold & Martin, 1989 ; Levorato & Cacciari, 1992 ; Qualls, Treaster, Blood & Hammer, 2003), et cela à partir de 6-7 ans (Ackerman, 1982 ; Cacciari & Levorato, 1989 ; Gibbs, 1987, 1991 ; Levorato & Cacciari, 1992, 1995, 1999).

Ainsi, les idiomes sont plus faciles à comprendre quand ils sont placés dans un contexte narratif que s'ils sont présentés isolément (Cacciari & Levorato, 1989 ; Gibbs, 1987, 1991 ; Levorato & Cacciari, 1995 ; Nippold & Martin, 1989 ; Cain et al., 2005 ; Cain et al., 2009). Le rôle du contexte est plus important avec certains types d'idiomes. En effet, il est davantage bénéfique pour les idiomes les moins familiers, dont le sens n'est pas ou peu connu, ou les idiomes opaques, dont on ne peut pas dériver le sens par l'analyse sémantique.

Plusieurs auteurs ont étudié l'influence du contexte dans la compréhension des idiomes au cours du développement. Selon certains auteurs, le rôle du contexte est inexistant chez les enfants les plus jeunes, et notamment avant l'âge de 6 ans (Abkarian, Jones & West, 1992 ; Marquer, 1994). A l'inverse, Gibbs (1987) a montré une sensibilité précoce au contexte (entre 4 et 6 ans). Or, des idiomes familiers ont été utilisés dans cette étude donc les enfants pouvaient en connaître partiellement le sens précocement. Pour la majorité des auteurs, le

contexte serait à l'origine de la compréhension des expressions idiomatiques. Selon Bernicot (2000), si l'idiome est isolé, la compréhension ne pourra être que tardive (vers 10 ans).

Plus tard dans le développement, à l'adolescence, le contexte prend toujours une place importante dans la compréhension des expressions idiomatiques (Nippold & Martin, 1989 ; Nippold & Rudzinski, 1993 ; Nippold & Taylor, 1995 ; Nippold, Taylor & Baker, 1996). En revanche, le contexte ne joue pas de rôle dans la compréhension des idiomes par les adultes (Cacciari & Levorato, 1989). On notera tout de même que l'inférence du contexte sert de support à la compréhension des idiomes pendant une longue partie du développement.

Les études récentes de Cain et al. (2005) et Cain et al. (2009) montrent que, selon la présence ou l'absence du contexte, les performances varient mais le contexte reste un facteur facilitateur, surtout s'il s'agit d'un idiome familier ou transparent. En effet, les deux groupes d'enfants (7-8 ans et 9-10 ans) bénéficient de la présence du contexte et peuvent alors sélectionner la cible, y compris les plus jeunes (Cain et al., 2009). D'une part, l'effet du contexte est largement majoré dans le cas des idiomes transparents, bien que tous les groupes soient aidés par le contexte pour les idiomes familiers et non familiers. D'autre part, les réponses sont plus précises même pour les idiomes opaques quand le contexte est présent (Cain et al., 2005).

Les enfants accèdent plus facilement au sens de l'idiome quand deux sources d'informations sont disponibles (contexte et analyse sémantique) (Cain et al., 2005).

Pour conclure, la compréhension des idiomes a pu être mise en évidence chez de très jeunes enfants (moins de 10 ans) (Gibbs, 1987, 1991 ; Levorato & Cacciari, 1992) mais elle reste incomplète, même chez des enfants plus âgés et des adolescents (Nippold & Martin, 1989 ; Nippold & Rudzinski, 1993 ; Nippold & Taylor, 1995, 2002). De plus, des progrès ont été montrés entre 19 et 55 ans (Cain et al., 2005). La capacité à comprendre le sens figuratif des idiomes croît donc sur une période de développement étendue.

Levorato et Cacciari (1995, 1999) ont proposé un modèle afin d'expliquer l'acquisition du langage non littéral au cours du développement, et notamment les étapes d'acquisition des expressions idiomatiques. Le modèle d'élaboration globale de Levorato et Cacciari (1995, 1999) décrit le développement des stratégies impliquées dans la compréhension du langage depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte. Lors de la confrontation à un idiome nouveau dont le sens est inconnu, deux stratégies de traitement de texte peuvent aider à sa compréhension :

l'analyse sémantique et l'inférence du contexte. L'inférence pragmatique repose sur l'utilisation des informations du contexte tandis que l'inférence sémantique repose sur l'analyse sémantique de l'expression dans le but d'accéder au sens idiomatique de l'expression. Ces deux stratégies sont importantes à différents moments du développement. Dans ce modèle, le lien entre le sens de l'idiome et le contexte est crucial.

Selon ce modèle, quatre phases se succèdent dans la compréhension des expressions idiomatiques. Tout d'abord les enfants utilisent une stratégie littérale et ne se soucient pas du contexte. Cette stratégie peut être utilisée jusqu'à l'âge de 6-7 ans. Ensuite, le contexte prend beaucoup plus d'importance au détriment de l'analyse sémantique. Les enfants vont donc s'appuyer davantage sur les éléments fournis par le contexte pour inférer le sens de l'expression idiomatique. Dans la troisième phase, vers l'âge de 10-11 ans environ, l'analyse sémantique prédomine et le contexte perd de l'influence. Malgré cela, les enfants sont conscients que certains énoncés peuvent avoir plusieurs sens et comprennent la plupart des expressions les plus courantes dans leur environnement linguistique. Enfin, dans une quatrième et dernière phase, le sens idiomatique des expressions est fixé, l'enfant peut les comprendre et les expliquer.

Dans ce modèle, les difficultés d'interprétation des idiomes par les plus jeunes enfants de l'étude de Cain et al. (7-8 ans) seraient dues à un traitement non global de l'idiome et pas seulement aux difficultés de traitement syntaxico-sémantique ou à la méconnaissance des expressions (Cain et al., 2005). Les enfants de cet âge font donc une analyse principalement contextuelle. Cependant, les résultats de Cain et al. (2005) et Cain et al. (2009) remettent partiellement en cause le modèle d'élaboration globale à deux niveaux. D'une part, les processus d'inférences sémantique et contextuelle sont utilisés à des âges de développement différents de ceux évoqués par Levorato et Cacciari (1995, 1999). En effet, selon Cain et al. (2009), l'analyse sémantique contribue plus précocement à la compréhension des idiomes dans le développement des compétences figuratives. Ainsi, les enfants de 7 ans sont capables d'utiliser l'analyse sémantique pour dériver le sens des idiomes transparents. De plus, le contexte facilite la compréhension des idiomes dès 5-6 ans (Laval, 2003 ; cité par Weil-Barais, 2004). Ainsi, l'enfant utilise progressivement de plus en plus le contexte et l'analyse sémantique pour traiter une expression idiomatique non familière. D'autre part, Cain et al. (2009) rapportent que le développement de ces deux compétences de traitement se poursuit au-delà de 11 ans. Ainsi, les meilleures performances en compréhension d'idiomes en contexte pour tous les groupes d'âge montrent que le contexte reste un élément majeur sur lequel les enfants, adolescents et adultes peuvent s'appuyer à tout âge pour accéder au sens de l'idiome

(Laval, 2003). Pour cette raison, notre recherche ne s'inscrit pas totalement dans le modèle de Levorato et Cacciari (1995, 1999).

La compréhension des expressions non littérales, telles que les expressions idiomatiques, est influencée par de nombreuses variables. Notre recherche a pris en compte trois facteurs impliqués dans la compréhension des expressions idiomatiques : la familiarité, la transparence et la présence d'un contexte. Ainsi, des idiomes ambigus issus de langues étrangères et présentant deux degrés de transparence (opaques et transparents) ont été sélectionnés. Ces idiomes ont été présentés isolément puis intégrés dans un contexte. Ces choix méthodologiques nous ont donc permis d'isoler l'inférence contextuelle d'une part, et de mesurer l'inférence sémantique d'autre part.

Les personnes porteuses d'un SA ou d'un AHN sont caractérisées par des difficultés d'inférences pragmatiques. Lors d'une évaluation complète, des outils adaptés, innovants et écologiques, comme ceux basés sur des expressions idiomatiques, pourraient ouvrir de nouvelles possibilités aussi bien dans l'évaluation que dans la prise en charge des patients.

III. Syndrome d'Asperger et Autisme de Haut Niveau

1. Histoire

Le terme d'autisme, utilisé pour la première fois en 1911 par le psychiatre Eugène Bleuler (1857-1939), qualifiait le repli sur eux-mêmes des patients schizophrènes (Dardier, 2004). C'est seulement en 1933 que des cas d'enfants atteints de caractéristiques proches de l'autisme ont été décrits par Potter. Il parle alors de schizophrénie infantile.

Les premières descriptions d'enfants fondatrices de la conception de l'autisme que l'on connaît aujourd'hui datent de 1943. Le pédopsychiatre américain, Léo Kanner (1896-1981) décrit l'autisme infantile à partir de 11 cas d'enfants présentant des troubles autistiques, qu'il appelle troubles du contact social (Lenoir, Malvy & Bodier-Rethore, 2007) mais qu'il dissocie de la schizophrénie. Ainsi, il observe une incapacité à développer des relations avec autrui, une incapacité ou un retard dans l'acquisition du langage, une recherche constante de routines, un isolement extrême et des réactions inadaptées aux situations. Les enfants ainsi décrits sont des enfants déficitaires.

A la même époque, soit en 1944, le pédiatre autrichien Hans Asperger (1906-1980) décrit quatre cas de psychopathies autistiques chez de jeunes garçons. Certains symptômes qu'il observe sont proches de ceux décrits par Kanner (retrait social, stéréotypies) mais d'autres symptômes divergent (pas de réduction du langage notamment). Dans les descriptions faites par Asperger, on retrouve des troubles du contact et des particularités de comportement de la « triade » autistique (cf. § III-2.1.) mais les altérations semblent être d'une intensité moindre. Ainsi, les troubles des habiletés sociales, de maladresse de la communication et d'intérêts routiniers, restreints, inhabituels seront mis en avant (Lenoir et al., 2007). A l'inverse de l'autisme de Kanner, les personnes avec SA n'auraient pas de retard cognitif, pas de retard de langage et un début plus tardif des troubles.

Hans Asperger classait plutôt les troubles décrits comme des troubles de la personnalité tandis que Kanner classait l'autisme dans les troubles du développement (Lenoir et al., 2007). La différenciation entre les deux pathologies a été effectuée en 1971 seulement. En 1981, Lorna Wing (1928-), psychiatre américaine, a utilisé des termes de Syndrome d'Asperger pour la première fois pour le diagnostic et a participé à la popularisation du SA.

La reconnaissance du syndrome d'Asperger est très récente, au travers des critères diagnostiques internationaux (DSM-IV et CIM-10).

2. Définitions et classifications

2.1. Définitions

La définition des Troubles Envahissants du Développement (TED) utilisée lors de notre recherche repose principalement sur deux classifications : la CIM 10 d'une part et le DSM-IV d'autre part. Les TED constituent un groupe de troubles neurodéveloppementaux très hétérogène. Ils se rapprochent cependant par des altérations communes définies par la « **triade** » autistique, aussi appelée trépied de Rutter :

- des altérations qualitatives des interactions sociales réciproques ;
- des altérations qualitatives des modalités de communication et du langage ;
- la présence d'intérêts et d'activités restreints, stéréotypés et répétitifs.

Toutes ces altérations sont mises en évidence lors de l'enfance et envahissent le développement de l'enfant dans sa construction et son fonctionnement au quotidien.

Comme les TED sont hétérogènes, ils regroupent des descriptions cliniques très diversifiées avec différents degrés d'atteinte et de handicap dans la vie courante. Rapin (1996) définit l'autisme comme « *un trouble congénital du comportement se manifestant durant l'enfance. Il est marqué par une altération qualitative, de gravité variable, des interactions sociales, de la communication verbale et non verbale et de l'accès à l'imaginaire. Ces troubles sont associés à une restriction marquée du champ des activités et des intérêts.* » (Dardier, 2004, p.213).

Les définitions du Syndrome d'Asperger (SA), dont les limites sont encore mal définies, sont nombreuses et variables selon les auteurs. Depuis la définition de Hans Asperger, les études et descriptions cliniques se contredisent ou apportent des éléments différents. Ainsi, l'âge d'apparition, les notions de retard mental ou de retard de langage dans ce syndrome ne font pas consensus.

Cependant, le syndrome d'Asperger peut être défini comme un trouble complexe du spectre de l'autisme. Il se manifeste par des troubles de communication, du langage, de la socialisation, des atteintes neurosensorielles, avec structure de pensée « autistique » (Andrieu, Crunelle, Lorendeau & Masson, 2012) mais plus rarement une atteinte intellectuelle (Brin et al., 2004). Les personnes avec SA ont des difficultés majeures dans les rapports sociaux. Elles ont souvent un comportement répétitif, des intérêts et des activités spécifiques. Cependant, il y aurait peu ou pas de retard mental et le langage formel serait préservé. Des troubles d'origine neuro-biochimique affectant les fonctions du cerveau seraient en cause dans ce syndrome.

La distinction entre le syndrome d'Asperger (SA) et l'Autisme de Haut Niveau (AHN) fait actuellement débat. Pour Dardier (2004), les enfants présentant un syndrome d'Asperger sont aussi dits enfants Autistes de Haut Niveau et Mottron (2004) regroupe les deux entités sous les termes de TED sans déficience intellectuelle (TEDSDI).

2.2. Classifications

Les progrès et l'évolution des connaissances dans le domaine de l'autisme entraînent une évolution constante des classifications (Andrieu et al., 2012). Trois classifications principales permettent de définir et d'encadrer les notions de TED : la CIM-10 et le DSM, qui sont des classifications internationales, et la CFTMEA, qui est une classification française. La complexité réside dans le fait que ces trois cadres utilisent des termes différents pour parler de troubles identiques (Andrieu et al., 2012). En 2005, la Haute Autorité de Santé (HAS) recommande l'utilisation de la CIM-10 pour le diagnostic des enfants (Andrieu et al., 2012). Dans notre recherche, nous nous sommes basés sur les critères de la CIM-10. En effet, les jeunes avec SA ou AHN ayant participé à notre étude ont été diagnostiqués selon les critères diagnostiques de cette classification. De plus, la CIM-10 est la classification recommandée par la Haute Autorité de Santé et elle est utilisée lors du diagnostic au Centre de Ressources Autisme (CRA) de Poitiers.

- *Classification Internationale des Maladies (CIM-10)*

Dans la dixième édition de la classification internationale des troubles mentaux et du comportement de l'Organisation Mondiale de la Santé (CIM-10, OMS, 1992), les TED (F84) comprennent 8 pathologies dont le syndrome d'Asperger (F84.5).

La CIM-10 (1993) définit les TED comme « *un groupe de troubles caractérisés par des altérations qualitatives des interactions sociales réciproques et des modalités de communication et un répertoire d'intérêts et d'activités restreint, stéréotypé et répétitif. Ces anomalies qualitatives constituent une caractéristique envahissante du fonctionnement du sujet, en toutes situations.* » (p. 224). Les critères diagnostiques de la CIM-10 reposent donc sur les éléments clés de la triade de Rutter.

Dans la CIM-10, les TED regroupent l'autisme infantile, l'autisme atypique, le syndrome de Rett, les autres troubles désintégratifs de l'enfance, le trouble hyperactif avec retard mental et stéréotypies, les autres TED, le TED Non Spécifié et le syndrome d'Asperger (code F84.0 à F84.9). Cependant, le syndrome d'Asperger y est défini comme un « *trouble de validité*

nosologique incertaine, caractérisé par une altération qualitative des interactions sociales réciproques [...] associée à un répertoire d'intérêts et d'activités restreint, stéréotypé et répétitif. » (p. 229) le rapprochant de l'autisme. La CIM-10 différencie tout de même le syndrome d'Asperger de l'autisme par l'absence d'un retard ou d'une déficience du langage ou du développement cognitif. La CIM-10 rapproche les deux notions en considérant que certains cas de syndrome d'Asperger seraient des formes atténuées d'autisme.

La CIM-10 se rapproche du DSM-IV dans sa conception des troubles et leurs caractéristiques.

- *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM)*

La 5^{ème} version de la classification internationale de l'Association Psychiatrique Américaine (DSM) est parue en 2013. Auparavant, dans le DSM-IV-R (1994), les Troubles Envahissants du Développement regroupaient cinq types de troubles dont l'autisme, les TED non spécifiés, et de nouvelles catégories diagnostiques comme le syndrome d'Asperger, le syndrome de Rett, et le trouble désintégratif de l'enfance (Dardier, 2004).

Les critères diagnostiques du Syndrome d'Asperger dans le DSM-IV (Vermeulen, 2009 ; Attwood, 2008) étaient les suivants :

A. Anomalies/altérations qualitatives de l'interaction sociale, manifestées par au moins deux des signes suivants :

- 1) Nettes anomalies dans l'utilisation des différents comportements non verbaux tels que le contact visuel, l'expression faciale, les postures du corps et les gestes qui servent à réguler l'interaction sociale ;
- 2) Incapacité à développer des relations appropriées à l'âge avec les pairs ;
- 3) Manque de recherche spontanée du partage des activités ludiques, des intérêts ou de ce que l'on fait avec les autres ;
- 4) Manque de réciprocité sociale ou émotionnelle.

B. Comportements, intérêts et activités restreints comme cela se manifeste par au moins un des signes suivants :

- 1) Préoccupation persistante pour un ou plusieurs centres d'intérêts restreints et stéréotypés anormale par l'intensité ou le thème ;
- 2) Adhésion apparemment inflexible à des routines ou rituels non fonctionnels ;
- 3) Maniérismes moteurs stéréotypés et répétitifs (agitation des mains et des doigts ou mouvements complexes du corps) ;

4) Préoccupations persistantes pour des parties d'objet.

C. Les troubles entraînent des anomalies significatives dans le fonctionnement social, professionnel ou dans d'autres domaines importants.

D. Il n'y a pas de retard significatif dans le développement du langage.

E. Il n'existe pas de retard significatif dans le développement cognitif ou dans le développement des compétences concernant l'autonomie personnelle, les comportements d'adaptation et de la curiosité à l'égard de l'environnement dans l'enfance.

F. Les critères d'un autre TED particulier ou de la schizophrénie ne sont pas remplis.

Cependant, la sortie du nouveau DSM a fait évoluer la vision sur les troubles du spectre de l'autisme. En effet, dans le DSM-IV, il existait deux sous-groupes : les troubles neurodéveloppementaux (syndrome de Rett, syndrome désintégratif) et les troubles du spectre de l'autisme (autisme infantile, autisme atypique, TED-NS, SA). L'évolution des concepts a donné naissance au DSM-5 dans lequel on retrouve une des sous-classes du DSM-IV : les Troubles du Spectre de l'Autisme (TSA).

Dans le DSM-5, les termes de TED disparaissent de la nosographie, au profit des termes de Troubles du Spectre de l'Autisme, déjà largement utilisés dans la pratique. Le DSM-5 propose l'utilisation des termes de TSA pour rendre compte de la variabilité d'expression et de sévérité de l'autisme. Alors que le groupe des TED comprenait cinq diagnostics, les TSA seraient un seul diagnostic. Les différentes formes de TED et d'autisme sont dorénavant vues sous la forme d'un continuum ; le syndrome d'Asperger n'est plus considéré comme un trouble à part mais intégré dans les TSA. Cette évolution vers un continuum a été motivée par le manque d'adaptation des catégories du DSM-IV aux profils cliniques rencontrés (Andrieu et al., 2012). Le diagnostic d'autisme, avec le DSM-5, ne reposerait plus sur une « triade » de signes autistiques mais sur une « dyade » : les altérations de la communication et des interactions sociales d'une part, et le caractère répétitif et restreint des comportements, intérêts et activités d'autre part (cf. Annexe I). La précocité des troubles reste un élément diagnostique important dans le DSM-5.

Par cette réduction du nombre de critères et la nécessité d'en satisfaire davantage, le diagnostic gagne en précision et le risque d'erreur est réduit (Andrieu et al., 2012). Cependant, il est nécessaire d'ajouter une notion dimensionnelle supplémentaire pour caractériser les troubles. Sur les deux catégories de critères diagnostiques, l'altération peut être qualifiée afin

de préciser le degré de l'atteinte (TSA sévères, moyennement sévères, moins sévères, etc.) (Andrieu et al., 2012). Le diagnostic devient donc dimensionnel et non plus catégoriel. Le SA est alors considéré comme un TSA d'intensité faible avec handicap variable. Avec le DSM-5, l'accent est mis sur le niveau de sévérité des troubles et donc sur les difficultés spécifiques à chacun (Andrieu et al., 2012).

Le syndrome d'Asperger « disparaît » donc du DSM. Dans le DSM-IV, le SA regroupait les personnes n'ayant pas d'atteinte du langage ni de déficience intellectuelle, parmi celles du spectre autistique. Cependant, étant apparu dans la nosographie internationale récemment (avec le DSM-IV), ce syndrome est moins bien défini que d'autres et n'est pas vu comme une entité distincte par tous. Cette imprécision et le débat sur l'existence d'un trouble distinct abonderaient dans le sens d'une suppression de ce syndrome du DSM (Lenoir et al., 2007).

- *Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent (CFTMEA)*

La 5^{ème} édition de la Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent (CFTMEA, 2012), révisée en 2012, s'organise selon deux axes principaux. Le syndrome d'Asperger (coté 1.03) appartient à la première catégorie intitulée « Autisme et TED » (1.0) du 1^{er} axe de la CFTMEA définissant les catégories cliniques de base. Le syndrome d'Asperger est défini par la « *présence d'un syndrome autistique sans retard du développement cognitif et surtout du développement du langage.* » (p. 22).

La CFTMEA émet cependant des doutes quant à l'autonomie du syndrome d'Asperger vis à vis de l'autisme infantile et de l'autisme de haut niveau plus particulièrement.

En résumé, les deux classifications principales sont la CIM-10, utilisée en France pour le diagnostic, et le DSM, utilisée internationalement. Cependant, quelle que soit la classification utilisée, le déficit pragmatique est toujours un élément prépondérant dans la population avec SA ou AHN.

3. Particularités de la personne porteuse du SA ou d'AHN

Le syndrome d'Asperger ou l'Autisme de Haut Niveau (AHN) font partie du continuum des TED ou des TSA. Ainsi, la sémiologie du SA et de l'AHN présente des altérations communes à tous les TED ou TSA, mais également des particularités qui leurs sont propres.

- Les altérations des interactions sociales

Les personnes avec un syndrome d'Asperger ont bien souvent une incapacité ou une absence de désir à établir des liens avec les pairs, ainsi que des comportements sociaux et émotionnels inappropriés (comportements inadaptés et fuite du contact). Elles ont des difficultés à comprendre les codes sociaux (Andrieu et al., 2012) et l'expérience ne leur permet pas d'acquérir ces conventions ; un apprentissage explicite des règles sociales est donc nécessaire (Lenoir et al., 2007). Ainsi, dans l'échange, elles ont des difficultés d'adaptation au contexte et d'ajustement à l'autre, de maintien d'une distance sociale adaptée avec l'interlocuteur, un manque de tact ou une certaine maladresse.

- Les altérations de la communication et du langage

Le langage est souvent préservé sur le plan formel et se développe aux âges attendus, mais l'expression est parfois maladroite et la prosodie inadaptée. En effet, le langage est souvent utilisé dans un but concret mais ne l'est pas dans un but social (Courtois-du-Passage & Galloux, 2004). Le discours peut être précieux ou pédant par la richesse et la précision du vocabulaire, et peut porter sur des thèmes dont l'intérêt de l'interlocuteur est souvent restreint (astronomie, horaires de trains, etc.).

L'interprétation des énoncés est souvent littérale. La compréhension et l'utilisation des formes les plus complexes du langage (langage non littéral, figures de style, etc.), du langage abstrait et de l'implicite est compliquée.

La communication non verbale est également perturbée : les gestes conventionnels sont inappropriés, les erreurs d'interprétation des signaux corporels et des expressions faciales sont fréquentes (Lenoir et al., 2007 ; Andrieu et al., 2012).

- La restriction des activités et des intérêts

Les personnes atteintes du syndrome d'Asperger ont souvent un comportement répétitif, des intérêts restreints et des activités spécifiques. Les intérêts électifs sont surdéveloppés, amenant des connaissances poussées dans certains domaines. L'intolérance au changement et la mise en place de routines traduisent une anxiété et une rigidité cognitive (Lenoir et al., 2007 ; Andrieu et al., 2012).

- Les particularités sensorielles et motrices

Des particularités psychomotrices et sensorielles peuvent être retrouvées dans le syndrome d'Asperger (gestes maladroits, démarche guindée, insensibilité au froid, etc.) à l'instar de ce

que l'on peut trouver dans les TSA (Lenoir et al., 2007 ; Andrieu et al., 2012). Les capacités langagières des jeunes avec SA ou AHN ont permis d'accéder à une meilleure connaissance de ces particularités sensorielles.

- Les fonctions cognitives supérieures

Chez les personnes SA ou AHN, les capacités intellectuelles sont préservées : le Quotient Intellectuel (QI) est normal ou subnormal. Le QI verbal est souvent supérieur au QI performances. Ils présentent un mode de pensée particulier assez rigide (Lenoir et al., 2007) avec un hyper-rationalisme. Leur mémoire mécanique bien développée leur permet de faire de longs monologues sur leurs thèmes de prédilection.

Les fonctions exécutives sont déficitaires, notamment au niveau de l'organisation, de la planification, de l'inhibition et de la mémoire à court terme (Andrieu et al., 2012). D'autre part, les personnes avec SA présentent souvent un temps de latence important et une pensée en détail (défaut de cohérence, qui les ralentit) (Andrieu et al., 2012).

4. Diagnostic

Le diagnostic est une étape importante dans le cheminement des personnes concernées et de leurs familles. Par la description et l'évaluation détaillée de l'enfant, ses compétences et ses points faibles sont mis en évidence. De plus, il sera possible d'évaluer le retentissement du handicap au quotidien (Mottron, 2004). Il permet donc de mettre des mots sur les difficultés de l'enfant et d'envisager des aménagements, des rééducations et des prises en charges adaptées.

L'évaluation doit être pratiquée par une équipe pluri-disciplinaire, comme celle du CRA Poitou-Charentes (cf. Annexe II).

4.1. Critères diagnostiques

Le diagnostic de TED est toujours clinique, puisqu'il n'existe pas d'examen biologique spécifique (Mottron, 2004). Le diagnostic de syndrome d'Asperger repose sur une accumulation et une combinaison de signes, car il ne possède pas de signe pathognomonique. Le diagnostic peut être posé quand le nombre de signes dépasse un seuil parmi ceux du DSM ou de la CIM-10 (Mottron, 2004). En France, les critères de la CIM-10 prévalent pour le diagnostic.

Les signes à reconnaître, et à rechercher dans le cadre d'une évaluation de l'enfant, sont ceux de la classification (absence de déficience intellectuelle, signes de la « triade » autistique) et des particularités sensorielles.

Les premiers signes de trouble du spectre de l'autisme peuvent être repérés très précocement (bébé très calme, stéréotypies, indifférence aux personnes, etc.) et le diagnostic est possible dès l'âge de 30 mois (Lord, 1995 ; cité dans Dardier, 2004). Les signes précoces du syndrome d'Asperger sont assez difficilement perceptibles dans les premières années de vie mais apparaissent, le plus souvent, lors des premiers contacts avec des pairs (notamment à l'entrée en maternelle).

4.2. Démarche diagnostique

Les signes de TED sont présents et alertent l'entourage dès la première année de vie, ce qui permet un diagnostic précoce. L'entourage doit se montrer vigilant (Lord, 1995; cité par Dardier, 2004) et consulter si l'enfant est trop calme, indifférent à autrui, s'il a des comportements ou des réactions anormales et si ces particularités perdurent.

Dans le cas du syndrome d'Asperger ou de l'Autisme de Haut Niveau, le diagnostic est souvent plus tardif par rapport aux autres TED à cause de l'absence de déficience intellectuelle et du développement du langage aux âges attendus. Malgré les particularités de comportement et de fonctionnement, l'enfant parvient donc à suivre une scolarité ordinaire à l'école maternelle puis élémentaire. La demande et la démarche diagnostique émergent souvent lors des années de scolarisation en élémentaire ou au collège. Le jeune est alors beaucoup plus en difficulté dans les relations sociales avec ses pairs mais aussi avec l'adulte.

Le diagnostic est toujours établi par une équipe pluridisciplinaire. Ce diagnostic clinique nécessite des observations de l'enfant, un entretien médical avec les parents et les bilans de différents professionnels du développement (bilans psycho-moteur, orthophonique, psychologique et neuro-psychologique). Afin de confirmer une hypothèse étiologique, des examens tels que l'analyse du caryotype (en consultation génétique), un bilan orthoptique, des potentiels évoqués auditifs, des imageries cérébrales ou un électro-encéphalogramme peuvent être demandés.

4.3. Diagnostic différentiel

Lors du diagnostic, des signes communs à d'autres pathologies peuvent être observés. Les

équipes doivent donc comparer le tableau clinique de l'enfant avec les diagnostics différentiels.

A la différence de l'autisme, la personne atteinte du syndrome d'Asperger ne présente pas de retard mental, les signes du spectre sont moins marqués et l'isolement est moins important.

Chez les plus jeunes enfants, il faut écarter les soupçons de surdité ou de cécité. Une surdité peut induire une absence de réaction à certains sons ou un retard de parole et de langage. Cependant, l'enfant sourd présente une appétence à la communication, il s'inscrit dans l'échange et dans une interaction même si celle-ci n'est pas vocale. De même, les enfants malvoyants peuvent avoir, comme les enfants avec autisme, des comportements oculomoteurs anormaux, une absence d'interaction visuelle, un désintérêt pour les objets présentés. La sensibilité aux bruits, la recherche du contact ou l'émergence du langage sans difficultés permettront d'écarter le diagnostic d'autisme (Lenoir et al., 2007).

Un diagnostic différentiel du syndrome d'Asperger est l'ensemble des Troubles structurels Spécifiques du Langage (TSL) dont la dysphasie (Lenoir et al., 2007). Dans le cas d'une dysphasie sévère, appelée dysphasie sémantico-pragmatique, l'enfant ne peut pas s'exprimer ; cet empêchement de la communication retentit sur son comportement et son développement (socialisation notamment). Chez les jeunes enfants, il est difficile de faire la distinction entre les signes primaires et les comportements adaptatifs aux symptômes initiaux. Dans la pratique, il est nécessaire de prendre en compte les aspects qualitatifs de l'interaction sociale pour différencier les deux pathologies (Mottron, 2004). Dans la dysphasie, il y a un retard de langage et de parole, des troubles de la compréhension, ainsi que des troubles secondaires (troubles du comportement et de la relation). Cependant, l'enfant dysphasique a une appétence à la communication et utilise souvent une mimo-gestualité importante pour s'exprimer. De plus, la restriction des centres d'intérêt n'est pas présente chez l'enfant dysphasique.

Lors du cheminement diagnostic, il faudra également écarter d'autres troubles psychiatriques tels que la schizophrénie, le trouble dépressif, le trouble anxieux, les Troubles Obsessionnels du Comportement, etc. Le syndrome d'Asperger doit être différencié des troubles de la personnalité (schizoïde, paranoïaque ou antisociale) ou de la schizophrénie de l'enfant.

Les enfants avec un Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité ou un surdon peuvent également présenter des particularités proches des caractéristiques du syndrome d'Asperger.

4.4. Différence entre Syndrome d'Asperger et Autisme de Haut Niveau

Les définitions du Syndrome d'Asperger et de l'Autisme de Haut Niveau sont encore assez floues, variables selon les auteurs et peuvent concerner les mêmes enfants. A l'heure actuelle, le syndrome d'Asperger est toujours une entité distincte dans la CIM-10, classification de référence pour les diagnostics.

Le syndrome d'Asperger se distingue de l'Autisme de Haut Niveau par la moindre présence de signes dans le domaine de la communication, donc d'anomalies de l'expression langagière (retard de langage, écholalie, inversion pronominale, néologismes et langage stéréotypé). De plus, le parcours développemental du syndrome d'Asperger est différent : les signes sont moins visibles avant 3 ans, et les troubles de socialisation ne surviennent qu'au moment de la complexification des exigences sociales (sortie de la sphère familiale et entrée à l'école maternelle). Par conséquent, le diagnostic de SA est retardé par rapport à l'autisme (Lenoir et al., 2007 ; Mottron, 2004). Ainsi, les personnes avec SA auraient un meilleur développement précoce malgré une atténuation de cette différence au fil du développement.

Par ailleurs, l'Autisme de Haut Niveau est défini comme un autisme sans retard mental. Dans le cas de l'autisme, le développement de l'enfant est plus atypique (Mottron, 2004). En effet, des particularités comportementales sont retrouvées dans l'autisme dès les premiers mois de vie.

Au niveau du langage et de la communication, les auteurs ont mis en évidence des différences entre les AHN et les porteurs du SA. Les personnes présentant un syndrome d'Asperger auraient un meilleur niveau de langage (Ramberg et al., 1996 ; cité par Lenoir et al., 2007) et aucun retard dans l'apparition de celui-ci (Eisenmajer et al., 1996 ; cité par Lenoir et al., 2007). La personne porteuse du syndrome d'Asperger aurait un langage précoce et pédant (Lenoir et al., 2007). A l'inverse, l'AHN présenterait un délai allongé dans l'apparition du langage (comme pour les enfants autistes dits typiques) avec un langage apparaissant tard. Les Autistes de Haut Niveau auraient plus de difficultés dans la fonction pragmatique (Lenoir et al., 2007). Cependant, Lenoir et al. (2007) estiment que les niveaux de langage semblent équivalents.

Du point de vue de la socialisation, plusieurs auteurs rapportent un meilleur fonctionnement social, une meilleure communication et une vie quotidienne moins entravée chez les personnes SA par rapport aux AHN pendant l'enfance (Ozonoff, 2000 ; Gilchist, 2001 ; cités par Lenoir et al., 2007). Cependant, à l'adolescence, ces différences s'estompent (Lenoir et al., 2007).

Les personnes avec SA ont moins de résistance au changement et plus de jeu symbolique que

les Autistes de Haut Niveau (Szatmari, 1995 ; cité par Lenoir et al., 2007) mais ces différences disparaissent également à l'adolescence.

De plus, les activités et intérêts sélectifs et restreints se remarquent davantage chez les porteurs du syndrome d'Asperger, car la maîtrise du langage leur permet d'exposer leurs connaissances spécifiques (textes hébreux, horaires de bus, mythologie, etc.).

Selon certains auteurs, le syndrome d'Asperger peut être placé dans trois cadres nosographiques : une forme d'autisme de haut niveau, un trouble grave de la personnalité ou un autre TED (Lenoir et al., 2007). Pour Dardier (2004), les enfants porteurs du syndrome d'Asperger sont aussi dits enfants autistes de haut niveau. Mottron (2004) regroupe les deux entités sous les termes de TED sans déficience intellectuelle (TEDSDI).

5. Prévalence et incidence

Nous avons peu d'informations quant aux prévalences et incidences pour le SA et l'AHN. Il est en effet difficile d'obtenir des chiffres précis pour de nombreuses raisons. Les changements de classification, la définition variable du SA, la variation des critères diagnostiques, la moindre visibilité et les diagnostics tardifs dus aux compensations par les personnes atteintes dans la vie quotidienne peuvent expliquer ces lacunes épidémiologiques.

La prévalence du syndrome d'Asperger serait de 6/10000 (Fombonne, 2009 ; cité par HAS, 2010) en considérant les critères diagnostic du DSM-IV.

Le SA toucherait 8 garçons pour une fille selon la CIM-10 (4 garçons pour une fille dans l'autisme).

6. Troubles associés et comorbidités

Dans le SA, les comorbidités avec d'autres pathologies sont fréquentes. L'épilepsie est associée à l'autisme dans 30 à 40% des cas (Gillberg, 1991 ; cité par Lenoir et al., 2007). Cependant, une épilepsie concernerait seulement 4% des personnes avec SA.

En revanche, les personnes porteuses du syndrome d'Asperger présentent fréquemment une comorbidité psychiatrique. Les sujets SA sont plus disposés à développer une schizophrénie (Taiminen, 1994 ; cité par Lenoir, 2007), des troubles de l'humeur (Berthier, 1995 ; cité par Lenoir et al., 2007), des troubles alimentaires (Gillberg, 1992 ; cité par Lenoir et al., 2007) et des troubles obsessionnels compulsifs (Thomsen, 1994 ; cité par Lenoir et al., 2007).

Plusieurs recherches mettent également en évidence la présence d'une hyperactivité avec déficit de l'attention dans le syndrome d'Asperger (Ghaziuddin, Weidmer-Mikhail et Ghaziuddin, 1998 ; cités par Mottron, 2004). Selon Mottron (2004), cette hyperactivité toucherait au moins 50% des personnes avec SA.

Les troubles du sommeil, l'anxiété, la dépression, l'apparition de rituels de pensée envahissants peuvent apparaître pendant l'adolescence (Mottron, 2004). Des troubles de la sphère émotionnelle sont également retrouvés (émoussement affectif, labilité de l'humeur, forte sensibilité à la frustration) (Dardier, 2004).

7. Hypothèses étiologiques

Les théories psycho-dynamiques ont longtemps considéré que l'autisme était dû à un trouble de la relation entre la mère et son enfant (Bettelheim, 1969 ; Malher, 1973 ; Tustin, 1977 ; cités par Dardier, 2004). Selon ces théories, l'enfant autiste avait connu des perturbations dans ses interactions précoces avec sa mère, dont la responsabilité était alors fortement engagée.

Aujourd'hui encore, nous ignorons les causes exactes de l'autisme mais un faisceau de facteurs serait impliqué (Dardier, 2004). Grâce aux avancées médicales (en neurologie, neurophysiologie et neurobiologie), il est admis qu'il s'agit d'un trouble neurodéveloppemental et les mères ne sont plus mises en cause. Finalement, le modèle intégré de Tordjman (1998) rassemble les facteurs biologiques et les facteurs environnementaux (biologiques et psychologiques) (Lenoir et al., 2007).

Tout d'abord, l'autisme et le syndrome d'Asperger auraient probablement une étiologie génétique ou hormonale ; en effet, le sex-ratio mettrait en évidence un lien avec le chromosome X ou la testostérone (Dardier, 2004). L'hypothèse génétique repose aussi sur les antécédents de TED dans la fratrie. D'ailleurs, certains gènes impliqués dans les TED semblent avoir été identifiés.

Par ailleurs, les progrès de la médecine ont abouti à des hypothèses biologiques, telles que des suspicions de perturbations au niveau du cervelet, du tronc cérébral, des lobes préfrontal et temporal et au niveau de l'hémisphère droit (Damasio et Maurer, 1978 ; Gaffner et al., 1988 ; Gillberg et al., 1993 ; Ozonoff et Miller, 1996 ; Rapin et Katzman, 1998 ; Baron-Cohen et al., 1999 ; cités par Dardier, 2004). D'autres chercheurs, comme Cook (1990) et Zilbovicius et al. (2000), ont montré des perturbations dans la régulation dopaminergique, ou encore une réduction des flux sanguins dans les lobes temporaux (Dardier, 2004). Une autre hypothèse étiologique concerne des perturbations du fonctionnement cérébral (Lenoir et al., 2007).

L'hypothèse de dysfonctionnements hémisphériques reste à l'étude, étant donné l'implication des hémisphères variable selon les formes d'autisme (Lenoir et al., 2007) bien qu'il soit peu probable qu'un dysfonctionnement d'une zone du cerveau explique l'ensemble des symptômes. De plus, les facteurs environnementaux sont de différentes natures. Des difficultés lors de l'accouchement et des antécédents périnataux ont été rapportés chez les personnes SA (Wing, 1976, 1981 ; Ornitz 1977 ; cités par Lenoir et al., 2007, et Dardier, 2004). Les maladies infectieuses, les vaccins pourraient aussi être à l'origine d'un autisme. Ainsi, Chess (1977) et Ghaziuddin (1995) ont mis en évidence la relation entre la rubéole congénitale et l'encéphalite herpétique congénitale dans l'autisme (Lenoir et al., 2007).

8. Hypothèses explicatives des déficits

Depuis les années 1980, il est admis que « *l'autisme implique des déficits neuropsychologiques fondamentaux et durables* » (Valeri & Speranza, 2009, p. 35). Si aucun modèle n'intègre les divers déficits et anomalies cognitifs et neuropsychologiques associés à l'autisme, trois modèles théoriques neuropsychologiques ont cependant émergé et tenté d'expliquer les caractéristiques de l'autisme : le déficit de mentalisation (ou déficit en Théorie de l'Esprit), le déficit des Fonctions Exécutives (FE) et la Faible Cohérence Centrale (FCC). Ces modèles ont été mis en place selon deux perspectives (« spécifique » et « générale ») correspondant à deux principaux modèles théoriques et deux méthodologies de recherche.

D'une part, la perspective « spécifique » postule que les déficits cognitifs de base sont caractéristiques et impliquent le fonctionnement socio-cognitif. Le déficit de mentalisation, plus connu sous les termes de déficit en Théorie de l'Esprit (TdE), s'inscrit dans cette perspective. Les altérations portent spécifiquement sur les cognitions sociales, le traitement des informations sociales et la compréhension sociale. Les personnes avec autisme auraient un retard ou un déficit de TdE se traduisant par des difficultés de compréhension intuitive et d'attribution d'états mentaux (tels que les croyances ou les désirs) à autrui comme à eux-mêmes. Les Autistes de Haut Niveau présenteraient seulement des difficultés aux épreuves avancées de TdE (compréhension d'états mentaux et émotionnels complexes). Les précurseurs de la TdE seraient également déficitaires, ce qui expliquerait la précocité des troubles.

Par ailleurs, le traitement atypique des informations du visage (analyse de traits spécifiques plutôt que de la configuration globale) et un dysfonctionnement possible du système des neurones miroirs sont également évoqués. Cependant, les hypothèses spécifiques ne peuvent

expliquer qu'une partie des signes cliniques, à savoir les altérations sociales et de la communication.

D'autre part, la perspective « générale » étudie l'implication des déficits neuropsychologiques moins spécifiques comme le déficit des FE et la FCC, dans les TED.

Les FE regroupent l'« *ensemble des capacités impliquées dans le maintien de stratégies appropriées à la résolution de problèmes afin d'atteindre un objectif futur* » (Damasio & Maurer, 1978 ; cités par Valeri & Speranza, 2009, p. 38). Elles comprennent notamment la flexibilité cognitive, la planification, l'inhibition, la mémoire de travail, et la génération de nouvelles idées et actions. De nombreuses recherches ont confirmé les déficits des FE dans l'autisme. Ces déficits peuvent théoriquement expliquer les comportements répétitifs et les intérêts restreints. Cependant, des troubles des FE ne sont pas spécifiques à l'autisme.

La Faible Cohérence Centrale (FCC) correspond à une anomalie cognitive altérant les processus de traitement de l'information. La cohérence centrale permet de donner une signification à des éléments en les intégrant dans un contexte plus large. La FCC est un style de traitement de l'information par morceaux et focalisé sur les détails (Happé & Frith, 2006 ; cité par Valeri & Speranza, 2009) plutôt que dans le contexte (traitement des parties du tout), provoquant alors des difficultés d'accès au sens global. Cette FCC pourrait expliquer en partie le développement de compétences particulières et ciblées ainsi que l'intérêt pour les détails des personnes présentant un syndrome d'Asperger notamment. Cependant, les résultats sont contradictoires, puisque la FCC n'est pas retrouvée dans tous les cas de TED.

Ces modèles ne sont pas considérés comme totalement satisfaisants car ils n'expliquent qu'une partie de la symptomatologie clinique. Selon certains chercheurs, l'autisme serait caractérisé par des déficits primaires multiples, avec une coexistence possible entre des déficits spécifiques et généraux et non un déficit unique primaire. De plus, il est difficile de déterminer quel est le déficit cognitif primaire (Pennington, 2006 ; cité par Valeri & Speranza, 2009), et des stratégies cognitives compensatoires peuvent masquer les déficits neuropsychologiques fondamentaux chez les personnes SA ou AHN (Minshew, Goldstein & Siegel, 1997 ; cité par Valeri & Speranza, 2009).

9. Évolution

L'évolution des personnes avec SA ou AHN est encore mal connue. Le SA ou l'AHN persiste

tout au long de la vie mais l'évolution du sujet dépend de nombreux facteurs (prise en charge, situation familiale, etc.). Lors de l'entrée à l'école, les particularités tonico-motrices primaires de l'enfant s'accompagnent de troubles du comportement et des interactions sociales. La présence et le degré de troubles du langage est alors un indicateur pour le pronostic (Venter, Lord & Schopler, 1992 ; Koegel, 2000 ; cités par Dardier, 2004).

Le pronostic du SA reste le meilleur des pronostics du spectre autistique puisque l'accès à l'autonomie, à un travail et à une vie de famille est possible. A l'adolescence, la personne SA pourra évoluer vers des troubles anti-sociaux (Everall, 1990 ; cité par Lenoir et al., 2007). Cependant, des difficultés d'empathie (vis-à-vis des émotions), des difficultés dans la modulation des interactions et des troubles dépressifs sont retrouvés chez l'adulte.

Le Syndrome d'Asperger ou l'Autisme de Haut Niveau se différencie des TED par une efficacité intellectuelle normale ou sub-normale ainsi qu'une absence de trouble des aspects formels du langage. Ces troubles neuro-développementaux induisent cependant de nombreuses difficultés dans les interactions sociales et la communication (pragmatique du langage, communication non verbale, etc.). Les particularités dans la pragmatique du langage chez ces populations handicapent le jeune au quotidien.

A l'heure actuelle, peu de connaissances sont disponibles sur les difficultés de compréhension pragmatique du langage de ces populations, surtout concernant la période de l'adolescence. Ainsi, notre intérêt s'est porté sur le développement des compétences d'inférences sémantique et contextuelle chez l'individu au développement typique afin de pouvoir mettre en évidence les processus touchés dans le SA ou l'AHN.

IV. Difficultés pragmatiques dans le syndrome d'Asperger et l'Autisme de Haut Niveau

1. Profil linguistique particulier

Même si les auteurs s'accordent pour mettre en évidence l'absence de retard de développement du langage et un langage formel préservé dans le SA et l'AHN, des caractéristiques linguistiques inhabituelles sont présentes. Dans ces pathologies, les troubles ciblent des domaines plus spécifiques du langage comme la pragmatique, la sémantique et la prosodie (Attwood, 2003). Ainsi, des troubles pragmatiques, un langage formel adapté et une absence de déficience intellectuelle peuvent être concomitants (Attwood, 2003 ; Martin & McDonald, 2003 ; cités par Dardier, 2004).

Hans Asperger puis Gillberg et Gillberg (1989) ont regroupé les caractéristiques inhabituelles de la langue et du discours. Ces particularités confèrent aux jeunes SA ou AHN un profil particulier de compétences linguistiques (Attwood, 2003). Ainsi, ils présentent au moins trois des caractéristiques suivantes : un développement tardif du langage, un langage expressif apparemment parfait, un langage formel pédant, une prosodie curieuse, une étrangeté de la voix et/ou des altérations dans la compréhension, y compris l'interprétation erronée du sens littéral et du sens figuré.

Les difficultés pragmatiques des jeunes porteurs du SA ou d'un AHN entraînent des difficultés dans les situations d'échange avec leurs pairs ou avec l'adulte. La recherche de Adams, Green, Gilchrist et Cox (2002) montre qu'il y a plus de difficultés pragmatiques en situation de conversation chez les enfants autistes que chez les enfants au développement typique, surtout quand le thème abordé est en relation avec la sphère émotionnelle (Dardier, 2004, p.221).

2. Troubles pragmatiques diversifiés

Les altérations des compétences pragmatiques peuvent induire des difficultés très variées. Elles peuvent se manifester dès l'ébauche d'une conversation. En effet, le jeune peut avoir des difficultés avec les règles conversationnelles. Ainsi, il peut être dans l'incapacité de s'engager dans une conversation, initier une conversation sur un sujet improbable, se lancer dans un monologue, avoir des difficultés à se joindre à une conversation, à respecter l'alternance des

prises de parole ou faire des commentaires hors de propos voire déplacés. De plus, les sujets de conversation sont souvent restreints aux intérêts électifs et aux connaissances spécifiques du jeune (Attwood, 2003).

Le jeune avec SA ou AHN peut également avoir des difficultés à comprendre les situations sociales, à prendre en compte les informations données par autrui et à reconnaître les mimiques et les intonations. De plus, l'élaboration d'une histoire ou la compréhension de formes complexes du langage (comme l'implicite, l'ironie, les idiomes, etc.) peuvent également lui poser problème (Andrieu et al., 2012 ; Attwood, 2003 ; Dardier, 2004).

L'aisance verbale peut être touchée dans le syndrome d'Asperger : l'enfant parle trop ou trop peu (Attwood, 2008). L'écholalie différée peut donner l'impression d'un dialogue, d'un échange avec autrui mais il s'agit en réalité de phrases apprises et plaquées (Dardier, 2004).

Enfin, la prosodie est souvent altérée : elle est monocorde, donnant un aspect robotique.

3. Langage non littéral perturbé

Les formes complexes du langage, telles que celles du langage non littéral, sont source de difficultés et d'incompréhensions pour les jeunes avec SA ou AHN. En effet, la compréhension du langage non littéral est fortement perturbée ; le plus souvent, les jeunes n'accèdent pas au sens des expressions figuratives, de l'ironie, des figures de rhétorique, des sous-entendus et des sarcasmes (Attwood, 2003, 2008). Ces difficultés d'interprétation du langage et surtout du langage non littéral (Frith, 1989 ; Happé & Frith, 1996 ; cités par Dardier, 2004) naissent, en partie, des difficultés à inférer l'interprétation des données contextuelles ou de l'état mental d'autrui (Dardier, 2004). En effet, ils exploitent leurs compétences en analyse sémantique et ont donc tendance à faire une traduction littérale de ce qui est dit (Attwood, 2008). Ainsi, lorsqu'on demande à une personne SA : « Tu peux fermer la porte ? », il y a de grandes chances pour qu'elle réponde « Oui » sans initier l'action. Les éléments du contexte (comme l'attitude du locuteur) ne sont pas pris en compte pour choisir l'interprétation littérale ou non littérale (Happé, 1993 ; cité par Dardier, 2004). Des difficultés à comprendre l'humour, les sarcasmes, l'implicite et le sens figuré des expressions sont fréquentes car ils ne se saisiraient pas des indices fournis par le contexte, n'auraient pas toujours conscience de la polysémie et interpréteraient l'énoncé de façon littérale. Ce contexte pourrait pourtant leur permettre de repérer l'incongruité et d'inférer le sens (Attwood, 2003).

En résumé, les troubles pragmatiques sont principalement dus à des difficultés à faire des

inférences de scripts sociaux, de métaphores, d'actes de langage, etc. Les troubles pragmatiques incluent des troubles de la compréhension ; l'enfant commet des erreurs d'interprétation entre le sens littéral et le sens implicite d'une part, et la compréhension du langage figuratif est perturbée d'autre part. Les jeunes porteurs du syndrome d'Asperger ont tendance à faire une traduction littérale de ce qui est dit (Attwood, 2008) car ils utilisent essentiellement l'analyse sémantique.

Les altérations pragmatiques trouvées dans l'autisme se rapprochent de ceux des patients cérébro-lésés droits (Rumsey & Hanahan, 1990 ; cité par Dardier, 2004). Ozonoff (1996) a notamment montré que les personnes SA et les AHN ont des difficultés d'accès au sens non littéral, avec des performances semblables aux patients cérébro-lésés droits (Dardier, 2004).

Il est important d'étudier les difficultés d'inférence pragmatique car elles affectent beaucoup la vie quotidienne de la personne avec SA (difficulté pour communiquer avec les pairs et pour s'insérer socialement) (Vogindroukas & Zikopoulou, 2011).

4. Compréhension des expressions idiomatiques

Les études portant sur la compréhension du langage non littéral par des personnes présentant un SA ou AHN sont très peu nombreuses et présentent parfois des limites méthodologiques importantes. Ainsi, l'étude de Vogindroukas et Zikopoulou (2011) montre que les enfants avec SA se sont principalement appuyés sur l'analyse sémantique pour le traitement des idiomes transparents. Cette étude prouve donc les difficultés des enfants avec SA ou AHN par rapport aux enfants et adultes témoins (dits typiques) et confirme ainsi les résultats des études précédentes. Cependant, les idiomes étaient présentés isolément ; l'inférence contextuelle n'était donc pas possible. Les idiomes étant présentés hors contexte, l'étude de Vogindroukas et Zikopoulou (2011) traiterait donc de l'inférence sémantique et non de l'inférence pragmatique.

Certaines expressions idiomatiques sont plus problématiques pour les jeunes avec SA. Il s'agit des moins connues (non familières) et des plus opaques, dont le sens n'est pas déductible par analyse sémantique. La familiarité et la transparence des expressions idiomatiques joueraient donc un rôle important dans l'interprétation des idiomes. Quelques réserves peuvent être émises puisque les expressions utilisées dans les études sont présentes dans la langue maternelle des adolescents avec SA (Vogindroukas & Zikopoulou, 2011). Il peut donc y avoir un effet de familiarité ou un apprentissage explicite antérieur. Ainsi, les idiomes transparents

pouvaient être compris grâce à l'analyse sémantique, tandis que certains idiomes opaques pouvaient être interprétés grâce aux connaissances antérieures des jeunes.

De plus, les expressions idiomatiques sont plus faciles à comprendre lorsqu'elles sont présentées en contexte pour les personnes avec SA ou AHN. En effet, le contexte donne davantage d'informations sémantiques à partir desquelles le sens peut être inféré.

Les jeunes avec SA sont moins performants que leurs pairs dans les tâches de compréhension d'idiomes, dans l'inférence pragmatique et les compétences langagières, et l'interprétation littérale est souvent privilégiée. Cependant, l'étude de Vogindroukas et Zikopoulou montre que les enfants SA ne sont pas dans l'incapacité complète d'utiliser l'inférence puisqu'ils peuvent interpréter certains idiomes malgré le déficit pragmatique problématique au quotidien. Ainsi, les jeunes avec SA ou AHN ont des capacités d'analyse sémantiques, d'apprentissage des idiomes et d'inférence contextuelle bien que ces dernières soient moindres et altérées. Ils n'ont pas besoin d'expositions répétées de l'idiome mais d'une explication claire du sens selon le contexte et l'acte de communication (Vogindroukas & Zikopoulou, 2011). Les résultats de Chappot de la Chanonie (2013) sur deux jeunes SA confirment que le contexte pourrait faciliter la compréhension d'expressions idiomatiques.

Des capacités inférentielles sont repérées chez les personnes porteuses d'un syndrome d'Asperger ou d'un Autisme de Haut Niveau, malgré leur moindre développement par rapport aux personnes typiques. Ainsi, les difficultés de compréhension des expressions idiomatiques sont majorées par l'opacité ou la non familiarité de l'expression. En effet, les jeunes avec SA ou AHN s'appuient principalement sur leurs connaissances antérieures et les informations linguistiques (inférence sémantique) et non sur les informations contextuelles pour accéder au sens d'un énoncé. La présence d'un contexte améliore les résultats mais dans une moindre mesure par rapport aux jeunes sans pathologie. En résumé, le SA et l'AHN recouvrent des difficultés à identifier l'intention du locuteur, à repérer l'incongruité d'un énoncé en contexte, et à utiliser les indices contextuels présents.

Mais, quels sont alors les outils disponibles pour évaluer ces capacités inférentielles? Aujourd'hui, la plupart des études et outils utilisent des situations non naturelles et un contexte plus souvent linguistique que situationnel. L'évaluation globale doit permettre de mesurer précisément ces difficultés d'inférence contextuelle en utilisant des outils adaptés, innovants et écologiques. Par la création d'un outil, nous espérons ainsi ouvrir de nouvelles perspectives aussi bien dans l'évaluation que dans la prise en charge.

V. Les outils d'évaluation de la fonction pragmatique.

Notre recherche s'intéressait à l'évaluation des inférences pragmatiques dans la compréhension des expressions idiomatiques. Nous avons donc regroupé ici les outils d'évaluations pouvant être utilisés lors des bilans pour mesurer les inférences pragmatiques.

L'évaluation des aspects pragmatiques est plus complexe que l'évaluation des aspects formels du langage. Afin d'évaluer au mieux ces compétences, il est nécessaire de s'approcher de la situation naturelle de communication. Or, la création d'un outil nécessite la prise en compte de contraintes de standardisation. La méthodologie doit permettre la généralisation du nouvel outil tout en proposant des situations proches des conditions naturelles d'interaction. Chaminaud, Laval et Bernicot (2006) ont d'ailleurs rapporté le peu d'instruments d'évaluation des capacités pragmatiques.

Connaissant le rôle majeur des compétences pragmatiques, les outils d'évaluation, jusqu'alors focalisés sur les aspects formels du langage, devraient donc prendre en compte cette dimension du langage et de la communication. Aujourd'hui, l'observation clinique reste la principale source d'information accessible malgré l'importance des données qualitatives et quantitatives.

Dans le domaine de l'évaluation des troubles du langage, les outils actuellement disponibles ne permettent pas une évaluation approfondie des troubles pragmatiques malgré les difficultés conversationnelles indéniables de certains enfants (De Weck, 2004 ; cité par Hupet, 2006).

De Weck et Rodi (2005 ; cité par Hupet, 2006) proposent de distinguer une composante conversationnelle et une composante discursive au sein de la compétence pragmatique, ou communicative. Cette habileté communicative regroupe ainsi la capacité à effectuer un choix approprié du point de vue du contenu, de la forme et de la fonction de l'énoncé. Cela implique donc la maîtrise d'habiletés spécifiques (pour le discours ou la conversation) mais également la maîtrise d'habiletés cognitives générales (capacités d'intégration, de traitement d'informations, etc.) (Hupet, 2006).

A l'heure actuelle, la difficulté de l'évaluation de la compétence communicative réside dans l'absence de « normes » développementales fiables due au manque de recherches dans le domaine (Hupet, 2006). Le manque de précision des normes de développement est dû à la difficulté de s'accorder sur la définition de chacune des habiletés, mais aussi au fait que les capacités pragmatiques se développent sous l'influence de deux types de facteurs : les facteurs endogènes et les facteurs exogènes (De Weck, 2005 ; cité par Hupet, 2006). Les

facteurs endogènes regroupent principalement les facteurs cognitifs, tandis que les facteurs exogènes correspondent au rôle de l'entourage dans le développement du langage de l'enfant.

Les recherches en anglais étant plus nombreuses et abouties, les outils disponibles en langue anglophone sont également plus nombreux.

Il existe aujourd'hui des parties de tests permettant d'évaluer certaines habiletés, mais les résultats obtenus devront être complétés par des observations de langage spontané de l'enfant.

1. Évaluations de la compréhension

La compréhension de la pragmatique peut être étudiée grâce au Test of Language Competence (Wiig & Secord, 1989), à l'Assessment of Comprehension and Expression (Adams, Cooke, Crutchley, Hesketh & Reeves, 2001) ou encore au Test Of Pragmatic Language (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 1992) (Hupet, 2006). Ces trois tests en langue anglaise comportent des éléments de test de la compétence pragmatique. Le Test of Language Competence (Wiig & Secord, 1989) évalue la compréhension d'énoncés ambigus, de métaphores et d'inférences chez l'enfant et l'adolescent (de 5 à 18 ans). L'Assessment of Comprehension and Expression (Adams et al., 2001) permet l'évaluation de la compréhension non littérale, la compréhension d'inférences et la production d'un récit chez des enfants de 6 à 11 ans. Le Test Of Pragmatic Language (TOPL) (Phelps-Terasaki & Phelps-Gunn, 1992) est le seul test entièrement consacré à l'évaluation de la compétence pragmatique. Il permet d'évaluer la compréhension de mots difficiles, le raisonnement verbal, l'adéquation du message à l'audience, la compréhension d'actes de langage, etc. chez des enfants de 5 à 13 ans. Ce test complexe contient 44 items, avec un support imagé et un contexte social explicite pour chacun des items. Hupet (2006) note cependant que ce test « *ne répondra toutefois pas aux attentes d'un clinicien qui souhaiterait une évaluation détaillée de telle ou telle habileté pragmatique spécifique* » (p. 95). En effet, les épreuves sont principalement issues de la recherche expérimentale. L'évaluation de la compréhension pragmatique ne possède donc pas d'outil parfaitement adapté et notamment pas d'outil en langue française.

2. Évaluations en situation de jeu symbolique

Cependant, quelques outils d'évaluation des compétences communicatives dans des situations de jeu symbolique sont disponibles en langue française. Ainsi, l'Évaluation du langage

accompagnant le jeu (Le Normand, 1991) et la Batterie d'Évaluation PsychoLinguistique, partie B : « Le bain des poupées » (BEPL-B) (Chevrie-Muller, Simon, Le Normand & Fournier, 1988) s'appuient sur des situations de jeu symbolique pour l'observation de compétences pragmatiques en production et en compréhension (Hupet, 2006). L'Évaluation du langage accompagnant le jeu (Le Normand, 1991) permet d'évaluer comment l'enfant de 2 à 4 ans s'exprime dans une situation de jeu symbolique. Les productions de l'enfant sont analysées sur les plans phonologique, lexical, morphosyntaxique et pragmatique, ainsi que les comportements non verbaux (gestes, regards, intonations). La BEPL-B : « Le bain des poupées » (Chevrie-Muller et al., 1988) évalue la capacité communicative d'enfants (de 2,9 à 4,3 ans en moyenne) lors d'une interaction avec l'adulte de 20 minutes autour d'un jeu symbolique avec un matériel standardisé. Les échanges sont analysés sous l'angle de leur structure formelle mais aussi pragmatique. L'analyse pragmatique repose sur l'initiative de l'enfant, les types d'actes de langage employés, et l'adéquation des réponses, donc, en partie, de sa compréhension.

L'échelle d'Évaluation de la Communication Sociale Précoce (ECSP) de Guidetti et Tourette (1993) évalue la compétence d'enfants de 3 à 30 mois à interagir précocement avec l'adulte. Par des interactions et situations de jeu variées, l'échange sera évalué sous trois dimensions : l'interaction sociale (comportement dont le but est d'attirer l'attention sur soi), l'attention conjointe (comportement dont le but est de partager avec l'autre) et la régulation du comportement (comportement cherchant à modifier le comportement d'autrui). Pour chaque dimension de l'interaction, l'enfant peut initier, répondre ou maintenir le comportement.

Cependant, ces tests évaluent principalement la production de l'enfant et non sa compréhension.

3. Inventaires

Des inventaires généraux (ou checklist) de la compréhension pragmatique peuvent permettre d'obtenir une évaluation globale de la capacité communicative basée sur le recueil d'observations. Il existe de nombreux inventaires évaluant les compétences et troubles pragmatiques. Cependant, nous allons ici nous intéresser aux deux outils les plus connus et les plus utilisés par les professionnels : le protocole pragmatique de Prutting et Kirchner (1987) et la Children Communication Checklist (CCC) de Bishop (1998).

Le protocole pragmatique de Prutting et Kirchner (1987) a été un des premiers inventaires complets de la compétence pragmatique. Il propose de relever 30 paramètres pragmatiques

répartis en trois catégories de comportements : les non verbaux, les paralinguistiques et les verbaux. Cette évaluation reste subjective du fait de la cotation « approprié/non approprié » de chaque item.

La Children Communication Checklist (CCC) de Bishop (1998) semble être la grille la plus utilisée aujourd'hui. Elle propose une évaluation complète et facile des compétences pragmatiques, mettant en évidence les difficultés communicatives de l'enfant, mais également ses points forts. De plus, elle a donné lieu à différentes mesures de validation. Bien qu'il n'existe pas d'adaptation de cet inventaire en français, il en existe plusieurs traductions (dont celle de Maillart, 2003). L'objectif de Bishop était de dégager, au sein d'un groupe d'enfants présentant des troubles du développement du langage, ceux présentant des troubles de la pragmatique associés. Cet inventaire se compose de 70 items répartis en 9 catégories. Les phrases proposées sont cotées par une personne de l'entourage de l'enfant (les parents, le professeur, l'orthophoniste) qui indique si l'item s'applique « pas du tout / un peu / tout à fait » à l'enfant.

4. Outils d'évaluation orthophoniques

Enfin, certains outils utilisés lors du bilan orthophonique prétendent également explorer les compétences pragmatiques de l'enfant, de l'adolescent ou de l'adulte. Ces outils dédiés restent à l'heure actuelle trop peu nombreux.

Le Protocole d'évaluation du langage élaboré de l'adolescent (Pélée) (Boutard, Guillon & Charlois, 2010) permet l'évaluation de certaines habiletés métalinguistiques. Le Pélée est axé sur le langage élaboré et pas spécifiquement sur l'évaluation des capacités pragmatiques. Cependant, certaines tâches sont proposées dans le but d'évaluer ces compétences, notamment :

- l'explication et la compréhension de métaphores, de métonymies et de périphrases. Dans l'épreuve de métaphores, les expressions non littérales (« se coucher avec les poules » par exemple) sont lues par l'examineur et l'adolescent doit les expliquer à l'oral, puis éventuellement répondre avec un choix multiple à l'oral ou à l'écrit. Il est important de noter que les expressions sont présentées hors contexte, ce qui ne se rapproche pas du tout des situations de la vie quotidienne. Par ailleurs, il est parfois nécessaire de se baser sur des connaissances antérieures pour accéder à la réponse, ou de procéder à l'élimination de certaines propositions pour répondre ;

- l'épreuve de génération de phrases. L'adolescent doit adapter son scénario en fonction

du « contexte » lu par l'examineur. Cependant, ce subtest n'évalue pas précisément la compréhension ni l'inférence pragmatique, et reste subjectif en fonction de l'examineur ;

- le repérage d'incongruités dans un texte. Ce subtest fait appel aux connaissances antérieures du jeune et à l'utilisation des indices du co-texte, donc à l'inférence sémantique et non à l'inférence pragmatique ;

- l'épreuve des inférences. Dans l'épreuve d'inférences, un « contexte » et des propositions sont lues par l'examineur. L'adolescent doit utiliser les informations implicites des scénarii lus et construire une représentation cohérente de la situation pour répondre aux questions. Cependant, ce subtest suppose une bonne compréhension du langage oral, une bonne mémoire à court terme et ne correspond pas à une situation écologique ;

- l'épreuve de récit (production d'une histoire à partir d'images). La cotation, et donc l'évaluation de la compréhension, est très difficile dans ce type de tâche. En effet, ce subtest évalue plutôt la production pragmatique et la cohérence du récit.

Ainsi, la compétence pragmatique serait principalement évaluée grâce aux épreuves d'inférence et de métaphores en interprétation. Cependant, même si ce test se présente en version orale, les concepts théoriques attendus ne sont pas retrouvés et il n'évalue pas l'inférence pragmatique.

Le protocole Montréal d'Évaluation de la Communication (MEC) (Joanette, Ska & Côté, 2004) a été conçu pour les adultes cérébro-lésés droits. Le protocole MEC recherche des troubles de la communication suite à l'altération de l'hémisphère cérébral droit, affectant notamment le discours et la pragmatique. D'après les auteurs, il peut également être utilisé chez des personnes présentant une autre altération neurologique. Il évalue donc les compétences susceptibles d'être touchées dans ce type d'atteinte, telles que les compétences lexico-sémantiques, discursives, prosodiques et pragmatiques. Certaines tâches visent l'évaluation des atteintes pragmatiques, telles que :

- le discours conversationnel. Il est évalué au cours d'une discussion avec des critères à observer. Cependant la compréhension du langage non littéral et l'influence du contexte dans la compréhension ne sont pas précisément évaluées. De plus, la standardisation de la conversation est impossible.

- l'interprétation d'actes de langage indirects. Le patient doit tenir compte du « contexte » lu par l'examineur pour proposer une explication spontanée des expressions non littérales. Dans un second temps, et si le patient échoue en spontané, des Questions à

Choix Multiples (QCM) lui sont proposées. Cependant, les actes de langage indirects sont présentés totalement hors contexte. En effet, pour l'item « Il fait frais ici, c'est confortable », la situation réelle du patient ne correspond pas forcément.

- l'interprétation de métaphores et d'idiomes. La personne doit expliquer des métaphores ou des idiomes lus par l'examineur, puis répondre à des QCM si elle échoue en spontané. Si les compétences sémantiques ne sont pas affectées et que l'adolescent a des connaissances sur les normes du monde qui l'entoure, il pourra déduire la réponse. Ainsi, les items, comme « Le professeur est un somnifère », sont présentés hors contexte et les propositions faites dans les QCM permettent une déduction de la réponse dès lors que les compétences sémantiques sont suffisantes.

Par ailleurs, il est important de noter que l'utilisation de cet outil est limitée par le manque de normes pour les enfants et adolescents.

La Gestion de l'implicite (Duchene May-Carle, 2000) s'adresse aux sujets présentant des troubles de la communication associés à des capacités de décodage verbal correctes. Cet outil cherche à mettre en évidence la capacité d'inférer le sens d'énoncés écrits.

Pour l'utilisation de cet outil, des « *compétences de décodage verbal explicite* » (Duchene May-Carle, 2000, p. 36) correctes ainsi que la réussite aux épreuves « préliminaires » de compréhension verbale sont nécessaires. En effet, le test comprend deux parties : la série A, plus facile, sert de présélection des sujets pour la seconde partie, et la série B est celle sur laquelle repose l'évaluation. Cependant, si la première étape permet de confirmer le bon niveau de décryptage explicite et de préparer les sujets au type de tâche particulier (c'est à dire prendre en compte les non dits contenus dans les textes), elle rend la passation assez longue.

Les auteurs reprochent aux outils existants d'évaluer le « savoir verbal » et non le « savoir faire ». Or, la Gestion de l'implicite fait de même. La situation est artificielle. Lorsque l'on recherche l'évaluation des compétences de communication et non des aspects formels du langage, le contexte prend une place majeure. Or, cet outil n'évalue pas le langage en contexte ni la conversation, mais l'écrit. Il s'appuie sur le co-texte et la recherche de cohérence interne du texte, donc sur les capacités sémantiques. De plus, à l'écrit, les réponses peuvent parfois être déduites par élimination. Dans la vie quotidienne, les situations de communication ne sont pas régies par le langage écrit. Par ailleurs, la présence de textes écrits pose une autre difficulté. Des troubles de la lecture et de la compréhension du langage écrit pourraient induire un échec lors de l'évaluation et biaiser les résultats. Le mode de présentation et les items n'évaluent donc pas réellement les compétences pragmatiques.

Ainsi, les concepts pragmatiques ne sont pas retrouvés dans la construction de ces trois outils. La présentation des énoncés en dehors de tout contexte de communication ne permet pas l'écologie attendue et ne teste donc pas les habiletés pragmatiques utilisées au quotidien (énoncé interprétable dans son contexte, différence entre le signifié et le signifiant, etc.).

Lors de l'évaluation complète du langage, les aspects formels et les aspects pragmatiques doivent être explorés. En effet, le langage doit être abordé sous l'angle de son utilisation : au quotidien, les énoncés sont intégrés dans une situation de communication. Or, à l'heure actuelle, il existe principalement des outils permettant l'évaluation des aspects formels du langage. Les compétences pragmatiques restent encore difficiles à explorer. Les outils prenant en compte cette dimension pragmatique ne sont pas toujours adaptés : les tâches sont éloignées de la vie quotidienne, elles manquent d'écologie ou testent plus les compétences d'inférence sémantique que celles d'inférence contextuelle.

VI. Problématiques et hypothèses

Notre recherche s'intéresse aux inférences impliquées dans la compréhension du langage non littéral. L'objectif de notre étude était d'évaluer la compréhension des expressions idiomatiques des adolescents porteurs du syndrome d'Asperger ou d'Autisme de Haut Niveau. Pour cela, nous avons créé un outil d'évaluation innovant et écologique des aspects pragmatiques de la compréhension du langage applicable à la période de l'adolescence. Puis, nous avons cherché à étudier les capacités inférentielles des jeunes avec SA ou AHN grâce à l'application de cet outil. Notre démarche de création de l'outil devait donc prendre en compte les résultats et analyses des précédentes recherches afin de proposer un outil adapté à l'évaluation des compétences d'inférence, donc des compétences pragmatiques.

Lors de la construction de notre outil, les idiomes ont été choisis de façon à étudier les stratégies inférentielles mises en jeu dans la compréhension des énoncés. Les expressions idiomatiques constituent, en effet, un outil qui peut être utilisé chez l'enfant à partir de 5 ans et chez l'adolescent. Nous avons sélectionné un certain type d'idiomes : des idiomes possédant une double interprétation (ambigus), non familiers, transparents et opaques.

Les capacités pragmatiques reposent principalement sur la capacité des individus à générer des inférences pour saisir l'intention communicative du locuteur. La situation de communication est donc le cadre fondamental de l'investigation pragmatique. Les expressions idiomatiques non familières constituent le matériel linguistique idéal pour étudier les inférences en jeu dans la compréhension du langage. Deux stratégies inférentielles peuvent alors être mises en place : l'inférence contextuelle (si le contexte le permet) ou l'analyse sémantique (pour les expressions transparentes). Les expressions idiomatiques traduites de langues étrangères nous permettent d'éliminer toute connaissance antérieure de l'idiome, liée à l'âge de l'enfant. Ainsi, ce choix d'idiomes de langues étrangères traduits en français, à l'instar des travaux de Cain et al. (2005), nous permet de neutraliser l'effet de familiarité. Grâce aux idiomes ambigus, l'aide apportée par le contexte peut être isolée des compétences d'analyse sémantique de l'enfant. L'étude porte plus particulièrement sur l'inférence du contexte dans la compréhension du langage. Les expressions idiomatiques ambiguës sont donc des outils privilégiés pour étudier ces stratégies inférentielles mises en jeu dans la compréhension du langage non littéral.

Cet outil a été construit dans une perspective de recherche expérimentale mais, à terme, des instruments standardisés pourraient en être issus pour permettre d'évaluer les capacités d'inférence de populations atypiques (autisme, dysphasie, traumatismes crâniens, etc.).

Nous avons sélectionné des idiomes traduits de langues étrangères, comme dans les études de Cain et al (2005) et Cain et al. (2009). Les études précédentes se basaient sur des idiomes de la langue du participant. Or, ces méthodologies ne permettaient pas d'exclure la possibilité que les différences développementales observées soient en partie influencées par une meilleure connaissance et un nombre d'exposition plus élevé à l'idiome des enfants plus âgés. Grâce à l'utilisation de nouveaux idiomes dans notre outil, la **familiarité** sera contrôlée comme c'était partiellement le cas dans les études de Cain et al. (2005) et Cain et al. (2009). De plus, la traduction d'idiomes de langues étrangères permet de déterminer l'importance relative de l'analyse sémantique et de l'inférence du contexte dans l'acquisition du sens des idiomes. Grâce à l'utilisation de nouvelles expressions idiomatiques, il est possible d'investiguer ces deux compétences sans confusion avec les connaissances antérieures de l'enfant.

L'effet de la **transparence** sur la compréhension des expressions idiomatiques sera évalué grâce à la présentation d'idiomes transparents et d'idiomes opaques.

La méthodologie de Cain et al. (2005) et Cain et al. (2009) a été partiellement reprise dans notre étude. Cependant, nous avons cherché à proposer un outil plus écologique puisque les situations de tests proposées par Cain et al. et dans les études précédentes restaient éloignées des situations d'utilisation habituelles du langage. Dans notre étude, nous avons donc choisi de nous baser sur des séquences filmées qui permettent d'introduire le **contexte** et d'intégrer le participant à la situation. L'adolescent a eu une première présentation de l'idiome hors contexte, puis, une deuxième présentation de l'idiome en contexte 15 jours plus tard. Cet outil a donc pu, en partie, recréer la complexité et la richesse d'une situation de communication naturelle. Par ailleurs, l'utilisation de l'outil informatique et des séquences filmées ont permis une standardisation des conditions de passation.

Comme le souligne Marquer (1994), de nombreuses études sont basées sur des tâches permettant de connaître uniquement le résultat du traitement et non les procédures mises en œuvre ou le cheminement suivi par le participant.

Selon de nombreux auteurs, les épreuves de Questions à Choix Multiple (QCM) minimisent la demande cognitive mais pénalisent les jeunes enfants qui ne savent pas inhiber la réponse littérale ou procèdent par élimination. Ainsi, les QCM sont utiles, mais d'autres mesures comme la tâche d'explication restent nécessaires (Cain et al., 2009). La tâche d'explication est considérée comme plus difficile car elle fait appel aux compétences métalinguistiques. Pour Nippold et Taylor (2002), cette tâche donne un aperçu des processus de pensée. Par ailleurs,

ce facteur seul ne peut pas expliquer de mauvaises performances. Le but de notre étude étant d'avoir un aperçu de la pensée et de voir quels éléments du contexte sont utilisés pour dériver le sens d'un idiome, la tâche d'explication semblait la plus indiquée.

Dans le SA ou l'AHN, les aspects formels du langage sont préservés alors que les aspects pragmatiques seraient en partie altérés. Les difficultés dans les interactions sociales et les déficits pragmatiques accentuent les difficultés d'insertion sociale du jeune avec SA ou AHN. L'évaluation précise des compétences pragmatiques est donc nécessaire pour mieux comprendre ces difficultés et prendre en charge ces troubles handicapants au quotidien.

L'outil créé grâce à cette étude pourra permettre d'évaluer à la fois l'inférence sémantique mais aussi l'inférence contextuelle dans la pratique clinique et de savoir si les adolescents avec SA ou AHN bénéficient du contexte. Les intérêts sont donc multiples ; l'intérêt premier est l'amélioration du diagnostic (meilleure précision). L'évaluation des difficultés pragmatiques permettra également de quantifier le handicap de communication et le handicap social. Ainsi, des axes de rééducation adaptés, ciblés et personnalisés pourront être proposés. L'entraînement des habiletés sociales, le travail de la compréhension du langage et notamment des formes de langage non littéral et de l'implicite pourront permettre de limiter les erreurs d'interprétation en situation de communication.

Les hypothèses de notre recherche se basent sur les connaissances théoriques actuelles.

En effet, nous émettons l'hypothèse que les adolescents avec SA ou AHN utilisent l'analyse sémantique pour accéder au sens d'un idiome. Ainsi, les expressions transparentes bénéficiant de l'analyse sémantique seraient mieux comprises que les expressions opaques.

Nous supposons également que des capacités pragmatiques sont présentes chez les adolescents avec SA ou AHN. Ils seraient donc capables de faire des inférences sémantiques mais aussi des inférences contextuelles. En effet, les études précédentes nous permettent de faire l'hypothèse d'une aide apportée par le contexte dans la compréhension des expressions non littérales.

Nous faisons l'hypothèse que l'inférence sémantique serait plus efficiente que l'inférence contextuelle chez les adolescents avec SA ou AHN. Les inférences sémantiques effectuées seraient alors proportionnellement plus nombreuses que les inférences contextuelles et de nombreuses réponses littérales seraient retrouvées.

Enfin, nous supposons que les expressions opaques bénéficient davantage du contexte que les transparentes.

METHODE

I. Participants

13 participants présentant un Syndrome d'Asperger ou un Autisme de Haut Niveau, âgés de 12 ans et 11 mois à 24 ans et 6 mois ans ont pris part à cette étude (11 garçons et 2 filles ; $M_{\text{âge}} = 16,5$; $ET = 3,4$). Ils ont été recrutés à l'aide du Centre Ressources Autisme de Poitiers (86), des associations de parents de Charente-Maritime, du SESSAD Autisme de La Rochelle et du SESSAD TED 86 (Poitiers) sur la base du volontariat. Le courrier de recrutement est présenté en Annexe III.

Les critères d'inclusion étaient les suivants :

- diagnostic de Syndrome d'Asperger (SA) ou d'Autisme de Haut Niveau (AHN)
- âge minimum de 11 ans.

Les jeunes ayant participé ont été diagnostiqués par des équipes pluridisciplinaires de La Rochelle (17) ou de Cognac (16), les Centres de Ressources Autisme de Bordeaux (33), de Lorraine (54), de Poitiers (86), de Tours (37), l'Hôpital La Grave de Toulouse (31) et le Centre d'Évaluation Savoyard de l'Autisme (73).

Les participants inclus n'ont ni difficulté d'audition ni autre trouble neuropsychiatrique (Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité, épilepsie, troubles de l'humeur) ou trouble des apprentissages (dysphasie et dyslexie). Tous les participants sont des locuteurs natifs français et sont scolarisés au collège, au lycée ou dans l'enseignement supérieur.

Les critères d'inclusion étant très précis, peu de participants ont pu être recrutés. Aussi, nous avons été conduits à choisir un échantillon plus large dans le but de tester notre outil sur des jeunes d'âges différents. Nous n'avons cependant pas pu constituer des groupes d'âge de jeunes porteurs d'un SA ou AHN. Le Tableau 1 présente les principales caractéristiques des participants.

Tableau 1 : Principales caractéristiques des participants avec SA ou AHN.

| Participant | Sexe | Date de naissance | Age (années ; mois) | Diagnostic | Ordres Hors Contexte / En Contexte | Lieu de passation |
|-------------|------|-------------------|---------------------|------------|------------------------------------|-------------------|
| 1 | M | 30/03/2001 | 12;11 | AHN | 1 / 1 | Domicile |
| 2 | M | 30/04/1992 | 21;10 | SA | 2 / 2 | Domicile |
| 3 | M | 29/06/1999 | 14;8 | SA | 4 / 4 | Domicile |
| 4 | F | 01/09/1989 | 24;6 | SA | 5 / 5 | CRA |
| 5 | M | 08/12/1998 | 15;3 | SA | 6 / 6 | Domicile |
| 6 | F | 06/04/1996 | 17;11 | SA | 1 / 1 | SESSAD |
| 7 | M | 05/02/2000 | 14;1 | SA | 3 / 3 | Collège |
| 8 | M | 21/08/1995 | 18;7 | SA | 6 / 6 | Domicile |
| 9 | M | 14/06/1997 | 16;9 | SA | 5 / 5 | SESSAD |
| 10 | M | 21/09/1998 | 15;6 | SA | 3 / 3 | Domicile |
| 11 | M | 13/09/1999 | 14;6 | AHN | 7 / 7 | Collège |
| 12 | M | 10/09/2000 | 13;6 | AHN | 2 / 2 | SESSAD |
| 13 | M | 11/05/1999 | 14;10 | AHN | 4 / 4 | Collège |

Certains participants ont été retirés de l'étude du fait de l'imprécision du diagnostic (TED ou TED-NS).

II. Matériel

1. Phase préliminaire : construction du matériel expérimental

1.1. Sélection des idiomes

Les 12 idiomes retenus sont issus d'une recherche préliminaire (Toillon, 2013). Une liste de 50 idiomes, pour lesquels il n'existe aucun équivalent français connu, avait été constituée (cf. Annexe IV). 14 adultes sans pathologie entre 20 et 35 ans ont jugé leur degré de transparence. Pour chaque idiome, ils devaient juger la force du lien entre le sens des mots qui composent l'expression et sa signification idiomatique sur une échelle en 5 points (cf. Annexe V). À partir des résultats obtenus lors de cette phase préliminaire, 12 idiomes expérimentaux ont été sélectionnés : les 6 idiomes jugés les plus opaques (avec un degré de transparence compris entre 1,14 et 1,78) et les 6 idiomes jugés les plus transparents (avec un degré de transparence

compris entre 4,07 et 4,35). Deux autres idiomes ont été ajoutés (un opaque et un transparent) pour effectuer deux essais préliminaires. Les idiomes ainsi que leurs degrés de transparence sont présentés dans le Tableau 2.

Tableau 2 : Expressions idiomatiques étrangères sélectionnées et degré de transparence associé.

| Liste des expressions idiomatiques | | Moyenne du degré de transparence |
|---|---|----------------------------------|
| Expressions idiomatiques opaques | | |
| Essai | Couper la moutarde (Réussir une tâche difficile) | |
| Expérimentales | 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 |
| | Être mouillé derrière les oreilles (Être jeune et expérimenté) | 1,50 |
| | Donner un coup dans le dos (Mettre quelqu'un dans une situation favorable) | 1,78 |
| Expressions idiomatiques transparentes | | |
| Essai | Avoir les mains pleines de pouces (Être maladroit) | |
| Expérimentales | Patiner sur de la glace trop mince (Être dans une situation périlleuse) | 4,07 |
| | 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 |
| | Être dans le puits (Être dans une mauvaise situation psychologique/économique) | 4,28 |
| | Laisser quelqu'un dans le froid (Ignorer délibérément ou exclure quelqu'un) | 4,35 |

1.2. Réalisation des films

Lors de la recherche de Toillon (2013), les 12 idiomes sélectionnés avaient été insérés dans de courtes histoires présentées sous forme de textes. Ces histoires permettaient de contextualiser l'idiome et d'induire la signification idiomatique de l'expression. Elles ont été pré-testées par un autre groupe de 14 adultes, de langue maternelle française, afin de vérifier que le contexte donné induisait bien l'interprétation idiomatique de l'expression. Puis, elles ont été adaptées pour qu'elles puissent correspondre à des scénarii de films. Deux scénarii ont été élaborés afin de contextualiser les idiomes d'essai. L'ensemble est présenté en Annexe VI.

Pour la réalisation des films, 19 figurants bénévoles ont été recrutés. Pour chacun, un accord de droit à l'image a été signé (cf. Annexe VII), soit par eux-mêmes pour les majeurs, soit par leurs parents pour les mineurs. Dans chaque film, aucun dialogue n'a été réalisé ; l'acteur produit uniquement l'idiome en s'adressant à la caméra.

Pour chaque histoire, un court enregistrement vocal présente le contexte sous forme de voix-off. Cette même voix pose une question de compréhension après chaque idiome.

2. Matériel expérimental

Notre outil d'évaluation se compose de petits films vidéo. Les 14 films (2 films d'essai et 12 films expérimentaux) présentent les 14 idiomes sélectionnés. Chaque film est composé d'images fixes et d'une vidéo dynamique, ainsi que d'une voix-off et d'une voix on-line. La voix-off a été enregistrée par un homme de langue maternelle française. La voix on-line est celle produite par l'acteur ou l'actrice du film. L'acteur principal s'adressait systématiquement à la caméra pour produire une seule phrase, correspondant à l'expression idiomatique.

Un ordinateur PC muni du logiciel PowerPoint permettait la présentation des films. Les participants étaient munis d'un casque audio lors du visionnage des vidéos. Un micro, relié à un système d'enregistrement, a été utilisé pour recueillir les réponses orales des participants.

Les films présentent des personnes dans des situations de la vie courante. Lors de l'expérimentation, ils variaient en fonction du contexte et de la transparence des expressions idiomatiques.

Les idiomes retenus présentaient deux degrés de transparence (opaque et transparent). Deux autres idiomes (un opaque et un transparent) ont été choisis pour les films d'essai. Ces films permettaient un court entraînement à la tâche.

Les 14 idiomes (7 transparents et 7 opaques) étaient alors présentés systématiquement dans deux conditions expérimentales : hors contexte (« Hors Contexte ») et dans un contexte induisant l'interprétation idiomatique (« En Contexte »).

Dans la condition En Contexte, chaque film est composé de quatre parties. La première partie situe le lieu où se déroule la scène, une image fixe apparaissant pendant 5 secondes. La deuxième partie pose clairement le contexte de production de l'idiome, une vidéo dynamique accompagnée de la voix-off se déroulant pendant 10 secondes en moyenne. La troisième partie correspond à la fin du contexte (déroulement de l'action) et à la production de l'idiome ; le locuteur s'adresse systématiquement à la caméra pendant 10 secondes en moyenne, simulant ainsi une interaction avec le participant. Enfin, il y a un arrêt sur image sur le visage de l'acteur et la voix-off interroge le participant quant à la signification de l'idiome (« *Que veut dire –prénom du personnage– ?* »). Le Tableau 3 spécifie le déroulement de chaque film à travers un exemple.

Tableau 3 : Exemple du déroulement des films en contexte avec l'idiome opaque « Donner un coup de pied dans le seau ».

| Partie | Description | Exemple | Capture d'écran |
|--------|--|---|--|
| 1 | <p><u>Lieu</u> : (5 secondes)</p> <p>Une image fixe présente le lieu où va se dérouler la scène.</p> | <p>Une photo de l'immeuble de Marie.</p> |  |
| 2 | <p><u>Contexte de production de l'idiome</u> : (10,4 secondes en moyenne ; entre 6 et 14 secondes)</p> <p>Une vidéo dynamique présente le contexte accompagné de la voix off.</p> | <p>Une vidéo de Marie, assise, caressant son chat qui a une patte bandée.</p> <p><i>Voix off</i>: « Tu vas rendre visite à Marie. Marie est triste à cause de son petit chat qui est gravement blessé. Il a été renversé par une voiture. »</p> |  |
| 3 | <p><u>Suite du contexte et Production de l'idiome</u> : (10,6 secondes en moyenne ; entre 6 et 15 secondes)</p> <p>L'énoncé de l'idiome est adressé à la caméra à la fin de la vidéo dynamique présentant une interaction.</p> | <p>Marie continue de caresser son chat. Elle pleure, la tête baissée.</p> <p>Puis elle relève la tête et dit : « Mon chat va donner un coup de pied dans le seau », d'un ton triste.</p> |   |
| 4 | <p><u>Demande d'explication</u> : (5 secondes)</p> <p>L'image est fixe (arrêt sur image) et la voix-off demande la signification de l'idiome.</p> | <p>Un arrêt sur image sur le visage de Marie.</p> <p><i>Voix off</i>: « Que veut dire Marie ? »</p> |  |

Pour bien différencier la phase de production de l'idiome (partie 3) de la phase de présentation du contexte (parties 1 et 2), un filtre de couleur sépia a été utilisé lors de la présentation du contexte pour chaque histoire. La couleur naturelle a été conservée pour la troisième partie de l'histoire correspondant à la fin du contexte et à la production de l'idiome. Les 12 histoires expérimentales de la condition En Contexte ont une durée moyenne de 31 secondes, variant entre 29 et 34 secondes.

Dans la condition Hors Contexte, les parties 1 et 2, ainsi que le début de la partie 3, correspondant à la présentation du contexte ont été supprimées. Les films ont donc été construits à partir de l'extraction de la fin de la troisième partie, soit uniquement la production de l'idiome, et de la quatrième partie, comme le spécifie le Tableau 4. Chaque idiome est alors présenté sous le même format vidéo dans chacune des conditions (condition En Contexte et condition Hors Contexte). Ainsi, l'expression idiomatique est produite à l'identique (intonation, expression faciale, regard, etc.) dans les deux conditions.

Tableau 4 : Exemple du déroulement des films hors contexte avec l'idiome opaque « Donner un coup de pied dans le seau ».

| | | | |
|--------------------|---|---|---|
| <p>3 (fin)</p> | <p><u>Production de l'idiome</u> : (8,4 secondes en moyenne ; entre 7 et 10 secondes) L'énoncé de l'idiome est adressé à la caméra à la fin de la vidéo dynamique présentant une interaction.</p> | <p>Marie relève la tête et dit : « <i>Mon chat va donner un coup de pied dans le seau</i> », d'un ton triste.</p> |  |
| <p>4</p> | <p><u>Demande d'explication</u> : (5 secondes) Une image fixe demande la signification de l'idiome par l'intermédiaire de la voix off.</p> | <p>Un arrêt sur image sur le visage de Marie. <u>Voix off</u> : « <i>Que veut dire Marie ?</i> »</p> |  |

Le rôle du contexte et de la transparence dans la compréhension d'expressions idiomatiques est donc évaluée précisément et sur le même support.

III. Procédure

Dans un premier temps, des autorisations parentales ont été remplies par les parents des adolescents souhaitant participer à la recherche (cf. Annexe VIII). Les majeurs ont également donné leur accord en complétant un formulaire de consentement (cf. Annexe IX).

La compréhension des idiomes a été testée par une tâche d'explication dans laquelle les participants devaient fournir une interprétation orale des idiomes. Cette tâche d'explication présente plusieurs avantages par rapport à la tâche de choix multiples. Premièrement, les options proposées dans une tâche à choix multiples peuvent biaiser les réponses des participants sauf si les distracteurs sont construits avec précaution (Nippold & Taylor, 1995). Ensuite, la tâche à choix multiples permet davantage de tester la capacité des participants à associer une phrase à une interprétation donnée que la capacité à inférer une signification à partir de l'expression idiomatique elle-même ou du contexte (Cain, Oakhill & Lemmon, 2005). Troisièmement, la tâche à choix multiples peut surestimer les capacités des participants (Levorato, Nesi & Cacciari, 2004). Enfin, les réponses produites par les participants dans une tâche d'explication permettent de révéler la stratégie de compréhension des idiomes qu'ils mettent en œuvre (Cain, Oakhill & Lemmon, 2005).

L'expérimentation a été réalisée dans une pièce isolée du SESSAD 86, du CRA de Poitiers, de l'établissement scolaire ou du domicile du participant. Un microphone, relié à un système d'enregistrement, a été utilisé pour collecter les réponses orales.

Chaque participant a assisté aux deux phases de passation individuelle ; dans un premier temps, les idiomes ont été présentés hors contexte, puis, dans un second temps, dans un contexte approprié. Un délai de deux semaines a été observé entre les deux passations.

Lors de chaque phase, le participant visionnait l'ensemble des 14 films : les 2 films d'essai et les 12 films expérimentaux. A la fin de chaque film, la voix-off posait une question portant sur l'interprétation de l'idiome (« *Que veut dire -prénom du personnage- ?* ») à laquelle le participant devait répondre oralement. Sans réponse spontanée du participant, l'examineur posait à nouveau une question portant sur l'interprétation de l'idiome (« *Qu'est-ce qu'il/elle a voulu te faire comprendre ?* »). Si le participant ne répétait pas l'idiome lors de cette première réponse, une deuxième question permettait de vérifier que l'idiome avait bien été pris en compte (« *Peux-tu me répéter ce qu'il/elle a dit ?* »).

Afin de contrôler l'effet que pourrait avoir l'ordre de présentation des films, quatorze ordres de présentation différents ont été tirés au sort : sept pour la condition En Contexte, et sept autres pour la condition Hors Contexte.

- *Phase 1 : Idiomes Hors Contexte*

La consigne était donnée oralement par l'expérimentateur : « *Tu vas assister à la projection de plusieurs petits films, dans lesquels tu vas être impliqué. A chaque fois, la personne va te dire quelque chose. Tu vas devoir me dire ce que la personne a voulu te faire comprendre. Écoute et regarde bien ce qui se passe dans chaque film. On va essayer avec deux exemples* ». Deux films essais étaient alors visionnés avant de présenter les films testant la compréhension des douze idiomes expérimentaux. Si le participant avait donné une réponse orale pour les deux films d'essai, les films expérimentaux étaient annoncés par la consigne suivante : « *Très bien. Tu as bien compris ce qu'il faut faire, maintenant on continue avec d'autres films. Tu es prêt(e) ?* ».

Après chaque film, l'examineur pouvait poser oralement les deux questions complétant celle posée par la voix-off à la fin du film. Celles-ci lui permettaient d'appréhender le degré d'interprétation de l'idiome et sa bonne prise en compte.

- *Phase 2 : Idiomes En Contexte*

Les idiomes en contexte ont été présentés deux semaines après la première phase. Les participants visionnaient les courts scénarii et devaient répondre aux questions posées à la fin de chaque film. La consigne était la suivante : « *Comme la dernière fois, tu vas assister à la projection de plusieurs petits films, dans lesquels tu vas être impliqué. Mais cette fois-ci, tu vas te retrouver avec d'autres personnes dans différentes situations. Il faut donc que tu imagines bien participer à l'histoire. À chaque fois, la personne va te dire quelque chose. À la fin de chaque histoire, tu vas devoir me dire ce que la personne a voulu te faire comprendre. Écoute et regarde bien ce qui se passe dans chaque film. On va essayer avec deux exemples* ».

Comme pour la phase 1, 2 films d'essais précédaient les 12 films testés. Si la tâche était comprise lors des deux items d'essai, les films expérimentaux étaient annoncés par la consigne suivante : « *Très bien, tu as bien compris ce qu'il faut faire, maintenant on continue avec d'autres films. Tu es prêt(e) ?* ».

À la fin de chaque film, les deux consignes orales de la phase 1 pouvaient également être proposées.

RESULTATS

I. Codage des réponses

Les explications des idiomes ont été classées en six catégories selon la classification utilisée par Cain et al. (2005) (cf. Tableau 5). Trois juges indépendants ont réalisé la catégorisation et le codage des réponses. Nous avons obtenu un taux d'accord inter-juges de 87,5% hors contexte et de 84% en contexte. Les tableaux de codage des réponses des participants sont disponibles en Annexe X pour la condition Hors Contexte, et en Annexe XI pour la condition En Contexte. Un point a été attribué pour les réponses ayant un lien idiomatique et deux points pour les réponses idiomatiques afin d'obtenir un score de compréhension par situation expérimentale (Hors Contexte-idiomes Transparents ; Hors Contexte-idiomes Opaques ; En Contexte-idiomes Transparents ; En Contexte-idiomes Opaques). Ce score est appelé « score idiomatique ». Aucun point n'était attribué pour toutes les autres réponses (cf. Annexe XII). Ainsi, le score maximum de compréhension pour un participant 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 des réponses données par le participant.

Tableau 5 : Exemples de réponses par catégorie pour l'idiome transparent « S'en tirer après un meurtre ».

| | |
|---|---|
| Exemple d'idiome : « S'en tirer après un meurtre » | |
| Histoire : <u>Voix off</u> : « Tu es chez Paul. Tu le vois voler de l'argent dans le porte-monnaie de sa maman, et sa mère arrive au même moment. Elle fait semblant de ne rien avoir vu. » <u>Maman</u> : « Cette fois, il s'en tire après un meurtre ! » <u>Voix off</u> : « Que veut dire la mère de Paul ? » | |
| Signification : Échapper à une punition pour quelque chose de sérieux. | |
| Réponse idiomatique : la réponse du participant indique une compréhension explicite du sens figuré de l'expression. | |
| | Hors Contexte : « Il s'en tire après avoir fait quelque chose de pas bien », « Que Paul a fait une bêtise mais qu'il est pas puni » |
| | En Contexte : « Il s'en tire après avoir fait la bêtise » « Qu'il n'est pas puni même s'il le mérite » |
| Réponse avec un lien idiomatique : la réponse du participant indique une compréhension partielle du sens figuré de l'expression. | |
| | Hors Contexte : « Qu'il a fait une grosse bêtise », « Qu'il s'en est bien sorti », « Qu'il ne sera pas puni » |
| | En Contexte : « Que Paul a fait une bêtise », « Qu'il a fait quelque chose de mal » |
| Réponse sans lien idiomatique : le participant 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 : « Il s'en tirera pas comme ça », « Il y aura des répercussions » |
| | En Contexte : « Pris sur le fait », « Qu'il doit redonner l'argent qu'il a volé » |
| Réponse littérale : la réponse du participant 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 : « Il a tué quelqu'un » |
| | En Contexte : « Elle le prend pour un meurtrier, Paul, son fils » |
| Répétition : la réponse est une répétition de l'expression. | |
| | Hors Contexte : « Il s'en tire après un meurtre » |
| | En Contexte : « Paul s'en tire après un meurtre » |
| Autre : le participant répond « Je ne sais pas » ou quelque chose de similaire. Le participant fournit une réponse inintelligible. | |
| | Hors Contexte : « Je ne sais pas » |
| | En Contexte : « Je ne sais pas », « Je n'en sais rien » |

II. Analyse descriptive des réponses des participants

Nous présentons ici la répartition des réponses par catégorie et par case expérimentale. Nous raisonnons sur le nombre de réponses données dans chaque catégorie par rapport au nombre total de réponses possibles. Pour rappel, le nombre de réponses possibles par catégorie et par case expérimentale est de 78 (13 participants, 6 idiomes par case expérimentale) (Annexe XIII). Afin de faciliter la lecture des résultats, nous présentons la répartition sous forme de pourcentage. La Figure 1 indique la répartition des réponses des participants par catégorie et par case expérimentale.

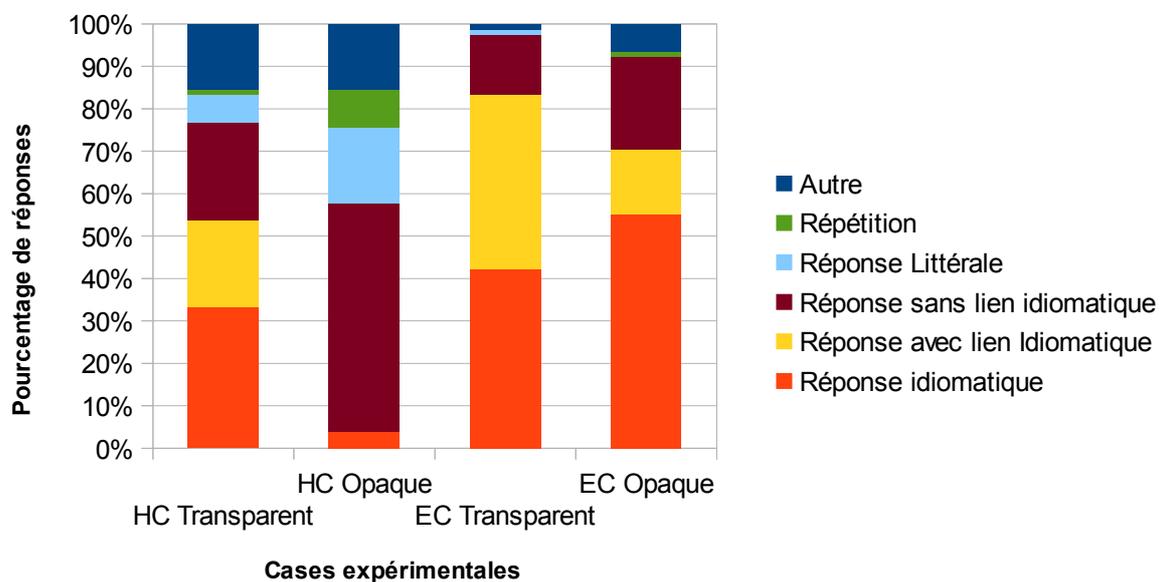


Figure 1 : Pourcentage de réponses par catégorie et par case expérimentale.

Dans la condition En Contexte, les participants produisent principalement des réponses idiomatiques, des réponses avec lien idiomatique, et des réponses sans lien idiomatique. Ainsi, pour les idiomes transparents présentés En Contexte, les participants proposent 42,31% de réponses idiomatiques, 41,03% de réponses avec un lien idiomatique et 14,10% de réponses sans lien idiomatique. Pour les idiomes opaques présentés En Contexte, on retrouve 55,13% de réponses idiomatiques, 15,38% de réponses avec un lien idiomatique et 21,79% de réponses sans lien idiomatique.

La présence de ces trois catégories est retrouvée dans la condition Hors Contexte Transparent, avec un pourcentage non négligeable de réponses littérales et « Autres ». En effet, pour les idiomes transparents présentés Hors Contexte, les participants ont fourni 33,33% de réponses idiomatiques, 20,51% de réponses avec lien idiomatique et 23,08% de réponses sans lien idiomatique. Par ailleurs, 6,41% des réponses sont dites littérales et 15,38% des réponses sont

classées dans la catégorie « Autre ».

Le pattern de résultats est différent dans la condition Hors Contexte Opaque où les réponses sans lien idiomatique dominant largement (53,85%) et les réponses idiomatices ou avec lien idiomatique sont peu représentées (respectivement 3,85% et 0% des réponses). Par ailleurs, 17,95% des réponses sont littérales et 15,38% sont des réponses « Autres ».

III. Analyse inférentielle des scores idiomatics

Nous raisonnons ici sur le score idiomatique calculé grâce aux réponses des participants. Une analyse de la variance (ANOVA) à deux facteurs intra-sujets (Contexte : Hors Contexte vs En Contexte ; Transparence : Opaque vs Transparent) a été réalisée à l'aide du logiciel SPSS sur le score idiomatique. Les tableaux des résultats et les analyses sont disponibles en Annexe XIV. La Figure 2 indique le score idiomatique moyen en fonction du contexte et du degré de transparence de l'expression.

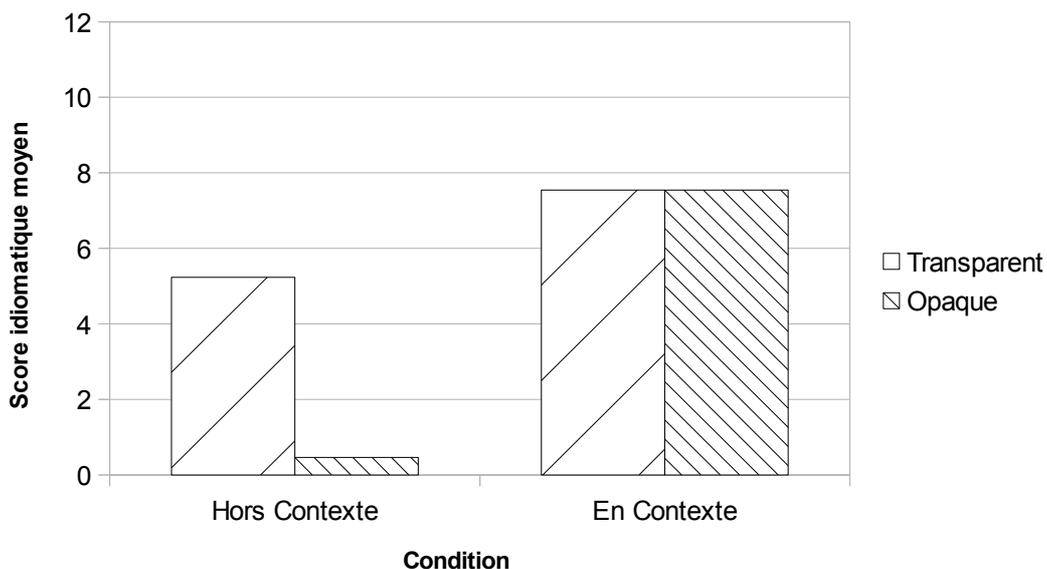


Figure 2 : Score idiomatique moyen en fonction du contexte et du degré de transparence.

Cette analyse révèle un effet principal du contexte ($F(1, 12) = 88,60, p < 0,001$). En effet, les participants ont donné davantage de réponses idiomatices ou avec lien idiomatique lorsque l'idiome était inséré dans un contexte ($M = 7,54, ET = 2,70$) plutôt que présenté hors contexte ($M = 2,85, ET = 2,99$) quel que soit le degré de transparence.

L'analyse révèle aussi un effet principal de la transparence ($F(1, 12) = 125,35, p < 0,001$) indiquant que les participants ont donné davantage de réponses idiomatices ou avec lien

idiomatique lorsque l'idiome est transparent ($M = 6,38$, $ET = 2,66$) plutôt que opaque ($M = 4$, $ET = 4,35$).

Enfin, l'interaction entre le contexte et la transparence apparaît significative ($F(1, 12) = 19,25$, $p = 0,001$). En effet, comme l'illustre bien la Figure 2, lorsque l'idiome était présenté hors contexte, le score idiomatique est quasi nul pour les idiomes opaques ($M = 0,46$, $ET = 0,88$) alors qu'il est bien supérieur pour les idiomes transparents ($M = 5,23$, $ET = 2,35$). Cette différence n'existe pas pour les idiomes présentés en contexte (opaques : $M = 7,54$, $ET = 3,41$; transparents : $M = 7,54$, $ET = 1,90$).

En résumé, on observe que les expressions idiomatiques transparentes entraînent plus de réponses idiomatiques que les expressions idiomatiques opaques dans la condition Hors Contexte ; les participants avec un syndrome d'Asperger ou Autistes de Haut Niveau ont pu avoir recours à l'analyse sémantique pour accéder au sens idiomatique bien que les scores restent proches de la moyenne.

Ensuite, les participants donnent davantage de réponses idiomatiques dans la condition En Contexte que dans la condition Hors Contexte. De plus, les idiomes opaques bénéficient davantage du contexte que les idiomes transparents. Cependant, la présence du contexte reste bénéfique pour les deux types d'idiomes. L'inférence contextuelle est donc possible pour les idiomes opaques et transparents.

Dans la condition En Contexte, les scores idiomatiques sont identiques, que l'expression soit opaque ou transparente. On observe une interaction entre le contexte et le degré de transparence sur les scores idiomatiques.

Ces résultats nous amènent donc à nous pencher sur les erreurs commises par les adolescents porteurs de SA ou AHN.

IV. Analyse des erreurs

La proportion de réponses qui étaient soit sans lien idiomatique, soit littérales, soit des répétitions, soit des réponses de type « Autre » a été calculée dans les deux conditions (Hors Contexte et En Contexte). La Figure 3 présente la répartition de ces réponses erronées par catégorie en fonction de la condition. Il s'agit de pourcentages de réponses calculés par rapport au nombre total de réponses, soit 156 réponses (13 participants, 12 expressions idiomatiques).

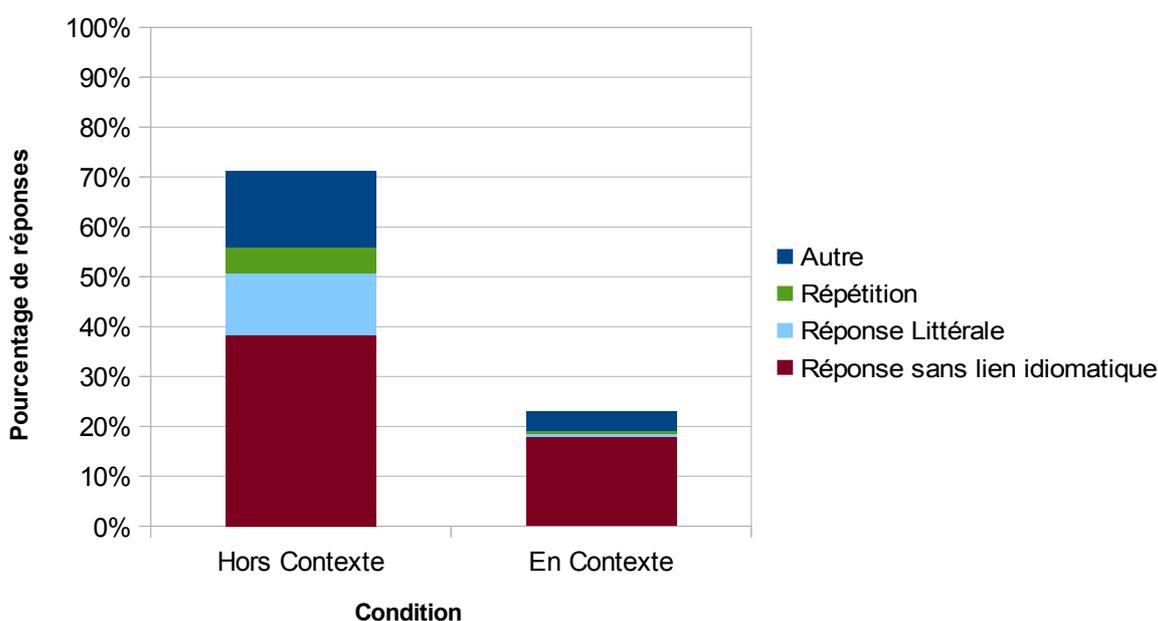


Figure 3 : Pourcentage des réponses erronées par catégorie en fonction du contexte.

En condition Hors Contexte, les adolescents ont fait 111 erreurs sur 156 réponses possibles (6 catégories, 13 participants), soit 71,15% d'erreur. En condition En Contexte, les adolescents ont fait 36 erreurs sur 156 réponses possibles, soit 23,08% d'erreur.

Idiomes Hors Contexte

Les réponses se distribuent de la façon suivante : 60 réponses sans lien idiomatique (38,46%), 19 réponses littérales (12,18%), 8 répétitions (5,13%) et 24 réponses « Autres » (15,38%) (cf. Annexe XV).

Comme l'indique la Figure 4, le nombre de réponses sans lien idiomatique variait de 18 pour les expressions transparentes (soit 23,08% du total des réponses) à 42 pour les expressions opaques (soit 53,85% du total des réponses) dans la condition Hors Contexte.

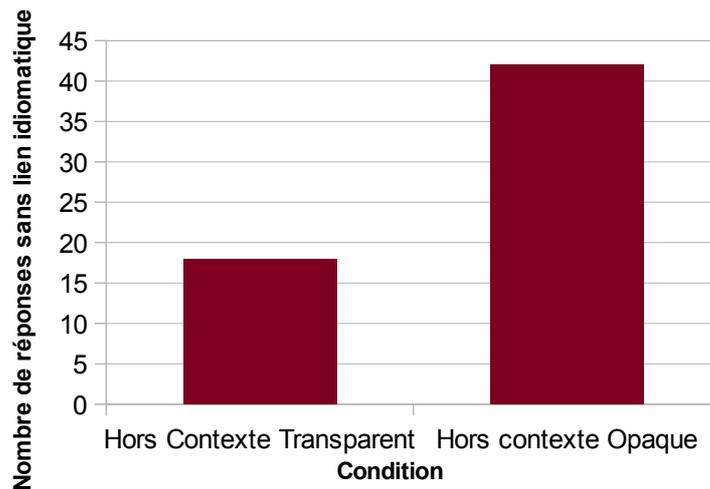


Figure 4 : Nombre de réponses sans lien idiomatique dans la condition Hors Contexte en fonction du degré de transparence de l'idiome.

Le nombre de réponses sans lien idiomatique a été analysé à l'aide d'une ANOVA à un facteur : le degré de transparence. Les tableaux des résultats et les analyses sont disponibles en Annexe XVI. L'effet du degré de transparence est significatif ($F(1, 12) = 16,78$; $p=0,001$). Les idiomes opaques entraînent significativement plus de réponses sans lien idiomatique ($M = 3,23$) que les idiomes transparents ($M = 1,38$).

Idiomes En Contexte

Les réponses se distribuent de la façon suivante : 28 réponses sans lien idiomatique (17,95%), 1 réponse littérale (0,64%), 1 répétition (0,64%) et 6 réponses « Autres » (3,84%) (cf. Annexe XV). Compte tenu du faible pourcentage de ces catégories, aucune analyse de la variance n'a été menée.

En résumé, lorsque les participants ne proposent pas de réponse idiomatique ou avec lien idiomatique, ils produisent principalement des réponses sans lien idiomatique dans les deux conditions. La condition Hors Contexte entraîne plus de réponses sans lien idiomatique que la condition En Contexte. De plus, les expressions opaques entraînent plus de réponses sans lien idiomatique que les expressions transparentes. Par ailleurs, les participants produisent également des réponses littérales ou des réponses classées dans « Autre », notamment en condition Hors Contexte.

DISCUSSION

I. Rappel des objectifs et des hypothèses

L'objectif de cette recherche était d'évaluer la compréhension des expressions idiomatiques chez les adolescents présentant un syndrome d'Asperger ou un Autisme de Haut Niveau. Faute de test adapté, nous avons construit un outil d'évaluation. Cet outil innovant cherchait à mettre en évidence les processus inférentiels impliqués dans la compréhension du langage non littéral par le biais des expressions idiomatiques. Des idiomes issus de langues étrangères et traduits en français ont été utilisés comme support afin d'écarter l'influence de la familiarité sur la compréhension du langage. La totalité de ces expressions idiomatiques, de deux degrés de transparence (opaque et transparent), a été présentée aux participants deux fois : en dehors de tout contexte, puis, deux semaines plus tard, dans un contexte induisant l'interprétation idiomatique de l'expression. Afin de proposer les situations les plus écologiques possibles, nous nous sommes basés sur des séquences filmées pour introduire le contexte et intégrer le participant à la situation. En effet, au quotidien, toute situation de communication est liée à un contexte précis. Afin d'évaluer les compétences pragmatiques au plus près de ce qu'elles sont dans la vie quotidienne de l'adolescent, il était nécessaire de s'approcher de ces situations naturelles d'utilisation du langage.

Le SA et l'AHN se caractérisent par une bonne voire très bonne maîtrise des aspects formels du langage, tandis que les aspects pragmatiques seraient altérés. Les enfants, adolescents et adultes présentant ces pathologies sont en difficulté dans les interactions sociales, l'insertion dans un groupe et les relations avec les pairs.

Selon notre première hypothèse, les adolescents avec SA ou AHN pourraient utiliser l'analyse sémantique pour accéder au sens d'un idiome. En effet, leurs bonnes compétences dans la maîtrise des aspects formels du langage pourraient leur permettre d'effectuer une analyse sémantique de qualité afin d'extraire le sens des expressions idiomatiques proposées. Les expressions transparentes seraient donc plus faciles à comprendre que les expressions opaques.

Nous avons également supposé, dans notre seconde hypothèse, que les adolescents avec SA ou AHN possédaient des capacités pragmatiques, et seraient donc également capables de faire des inférences contextuelles. La présence d'un contexte serait alors un élément facilitateur dans la compréhension des idiomes.

Selon notre troisième hypothèse, les adolescents porteurs du SA ou AHN, en lien avec leurs compétences au niveau du langage formel, présenteraient des capacités d'inférence

sémantique plus efficaces que les capacités d'inférence contextuelle. D'une part, les inférences sémantiques effectuées seraient proportionnellement plus nombreuses que les inférences contextuelles. La performance serait alors meilleure pour les idiomes transparents Hors Contexte que pour les idiomes opaques présentés En Contexte. D'autre part, nous avons supposé que de nombreuses réponses littérales seraient retrouvées.

Enfin, en quatrième hypothèse, les expressions opaques bénéficieraient davantage du contexte que les expressions transparentes.

II. Principaux résultats et validation des hypothèses

La première hypothèse est validée. En effet, de meilleurs scores idiomatiques ont été observés pour les expressions idiomatiques transparentes que pour les expressions opaques. Le sens idiomatique des expressions transparentes est donc mieux compris que celui des expressions opaques dans les deux conditions (Hors Contexte et En Contexte).

Nos résultats permettent également de valider notre deuxième hypothèse. En effet, les scores idiomatiques varient significativement en fonction de la présence ou de l'absence du contexte. Les adolescents sont donc capables d'utiliser une partie des informations du contexte pour accéder au sens idiomatique grâce aux inférences contextuelles.

En revanche, la troisième hypothèse est réfutée. Nos résultats montrent de meilleurs scores idiomatiques, et donc une meilleure interprétation des idiomes, pour les expressions opaques en condition En Contexte que pour les idiomes transparents Hors Contexte. Les capacités d'inférence contextuelle permettent aux adolescents un meilleur accès au sens que l'inférence sémantique seule. De plus, les erreurs des adolescents avec SA ou AHN sont principalement des réponses sans lien idiomatique et non des réponses littérales.

Enfin, la quatrième hypothèse est validée. Le contexte permet d'accéder aux sens des énoncés opaques et d'affiner la compréhension des idiomes transparents.

III. Discussion des résultats

Dans notre étude, l'intérêt a été porté sur la capacité des jeunes avec SA et AHN à utiliser les inférences sémantiques et contextuelles pour comprendre les expressions idiomatiques. Nous

avons donc comparé la compréhension des idiomes transparents et opaques dans les conditions Hors Contexte et En Contexte afin d'investiguer l'utilisation de ces deux stratégies de traitement. Nos résultats ont validé une partie des hypothèses qui ont été formulées en référence aux études réalisées chez les enfants, les adolescents et les adultes neurotypiques et porteurs du SA ou AHN. Cependant, notre échantillon de participants étant restreint, ces résultats sont à nuancer.

Le syndrome d'Asperger et l'Autisme de Haut Niveau sont définis par l'absence de déficience intellectuelle. Les capacités langagières sont, quant à elles, le reflet d'un fonctionnement particulier. Comme nous l'avons évoqué dans l'introduction théorique, les jeunes avec SA ou AHN présentent un langage formel tout à fait correct, avec parfois un langage pédant et un vocabulaire précieux ou extra-ordinaire. Ainsi, les compétences sémantiques sont présentes et ne semblent pas être altérées. Notre étude cherchait à démontrer si, lors du traitement d'un énoncé non littéral qu'est l'idiome, les adolescents pouvaient faire des inférences sémantiques afin d'en extraire le sens. Nous voulions mettre en évidence leur éventuelle capacité à utiliser leurs compétences sémantiques pour inférer le sens d'une expression idiomatique transparente inconnue. Au regard de nos résultats, nous pouvons valider cette hypothèse. D'une part, en l'absence de contexte, les adolescents avec SA ou AHN accèdent au sens d'idiomes transparents (score supérieur à 0). Ils utilisent alors l'analyse sémantique seule pour les comprendre. D'autre part, nos résultats montrent que les idiomes transparents sont plus simples à comprendre que les idiomes opaques en condition Hors Contexte et mettent ainsi en évidence l'analyse sémantique. L'inférence sémantique ne permet pas d'aboutir au sens des idiomes opaques, ce qui explique le très faible nombre de réponses idiomatiques ou avec un lien idiomatique Hors Contexte. Nos participants ont donc pu mettre en place une stratégie d'inférence sémantique. Les adolescents SA ou AHN ne présentent donc pas de déficit des processus d'inférence sémantique.

Cependant, ce résultat est à nuancer. En effet, Hors Contexte, les adolescents proposent une réponse idiomatique ou avec lien idiomatique pour 53,85% des idiomes transparents seulement. De plus, le score idiomatique moyen calculé se situe juste sous la moyenne (5,23/12). L'inférence sémantique seule ne permet donc pas la compréhension totale des idiomes chez ces adolescents et jeunes adultes. Nous pouvons alors nous interroger quant à l'évolution de cette compétence au cours du développement chez ces adolescents. Le développement de cette capacité suit-elle le développement ordinaire ? Y a-t-il un retard dans l'acquisition de la capacité d'inférence sémantique ? Avec l'âge, cette compétence se

perfectionnerait-elle chez ces adolescents ?

En résumé, nos résultats indiquent que les adolescents avec SA ou AHN peuvent avoir recours à l'inférence sémantique pour accéder au sens idiomatique d'une expression. Ainsi, ils sont en accord avec ceux de Nippold et Rudzinski (1993) et Toillon (2013) qui ont montré l'importance du degré de transparence dans la compréhension des expressions idiomatiques chez des enfants neurotypiques de 11, 14 et 17 ans. Le degré de transparence est un facteur facilitateur de la compréhension des idiomes pour les jeunes avec SA et AHN, à l'instar des jeunes neurotypiques. Notre recherche se rapproche aussi de celle de Cain et al. (2005) ; il s'agissait également d'une tâche d'explication orale et la catégorisation et la cotation des réponses sont identiques. Des idiomes également traduits de langues étrangères étaient lus à l'enfant isolément puis avec une histoire contextualisant l'idiome 15 jours plus tard. L'enfant devait alors en expliquer le sens oralement. Dans cette recherche, deux groupes avaient été constitués : les « bons compreneurs » et les « faibles compreneurs ». Cain et al. (2005) ont montré que, Hors Contexte, les deux groupes sont capables de tirer un sens figuré des mots ou des actions décrites dans les idiomes, bien que peu d'idiomes transparents aient été interprétés avec précision. Les adolescents et jeunes adultes avec SA ou AHN de notre étude obtiennent de meilleurs résultats que les deux groupes de Cain et al. (2005). Ainsi, ils proposent davantage de réponses idiomatiques ou avec lien idiomatique que les enfants neurotypiques de 9 ans pour les deux types d'idiomes en condition Hors Contexte. Le groupe testé dans notre étude possède donc des compétences d'inférence sémantique supérieures à celles d'enfants de 9 ans. Ces résultats sont cependant à nuancer du fait de la taille limitée et de l'hétérogénéité de notre échantillon. En effet, nos participants sont plus âgés que ceux de la recherche de Cain et al. (2005) et certains sont même de jeunes adultes (moyenne de 16,5 ans). L'importante différence de performance entre les enfants typiques de 9 ans et les adolescents avec SA ou AHN amène aux interrogations suivantes : Est-ce lié à l'augmentation de la capacité d'analyse sémantique avec l'âge ? A quel âge de développement de cette capacité se situeraient alors les adolescents et jeunes adultes avec SA ou AHN ?

D'autres recherches ont mis en évidence la présence de la capacité d'analyse sémantique chez les enfants typiques de 11 et 14 ans (Toillon, 2013 ; Levorato & Cacciari, 1995, 1999) et la poursuite de son développement entre ces deux âges (Toillon, 2013). Si l'on considère que les capacités d'analyse sémantique d'un enfant typique se développent toujours au cours de l'adolescence, on peut supposer que les résultats obtenus chez l'adolescent avec SA ou AHN pourraient s'inscrire également dans une continuité de développement. La capacité d'inférence sémantique de ces adolescents suivrait alors une trajectoire développementale semblable,

malgré un retard possible, et se développerait toujours après 11 ans.

Cain et al. (2009) avaient proposé une épreuve de choix (QCM), plus simple qu'une tâche d'explication, et la cotation des réponses était différente de la nôtre. Nos résultats ne sont donc pas comparables. Cependant, la même tendance est retrouvée : les idiomes transparents sont mieux interprétés que les idiomes opaques dans les deux conditions, chez les enfants et les adultes. Les capacités d'inférence sémantique restent malgré tout moins bonnes chez l'enfant de 9-10 ans que chez l'adulte. Par ailleurs, les adultes obtiennent des scores identiques pour les idiomes transparents Hors Contexte et En Contexte. Ainsi, on peut penser que l'analyse sémantique seule leur fournit suffisamment d'informations, si bien que la présence du contexte n'améliore pas le score. Nos adolescents avec SA ou AHN ne présentent pas ce type de résultats. De plus, l'étude des capacités inférentielles de l'adulte menée par Jonquet (2014), avec le même outil que celui utilisé dans notre recherche, montre que les expressions transparentes sont significativement mieux comprises par les adultes que les expressions opaques. Les adultes sont donc aidés par la transparence des expressions. Les scores idiomatiques calculés sont supérieurs aux scores des jeunes avec SA et AHN. Les capacités d'inférence sémantique de nos participants n'ont donc pas encore atteint celles des adultes ; elles sont peut-être encore en développement.

Cependant, des capacités d'inférence sémantique ne suffisent pas pour comprendre les énoncés produits et s'inscrire dans une conversation ; des capacités pragmatiques sont nécessaires pour compléter les compétences formelles acquises. Le SA ou l'AHN ont longtemps été définis par des capacités pragmatiques inexistantes ou inexploitable. Or, nos résultats récusent l'absence et la déficience de ces compétences et montrent que les adolescents avec SA ou AHN sont capables de prendre en compte certains éléments de la situation de communication. En effet, ils peuvent s'appuyer sur le contexte pour comprendre une expression idiomatique. D'une part, les expressions opaques, qui ne peuvent pas être décryptées dans la condition Hors Contexte, sont mieux comprises En Contexte. Pour les expressions opaques, l'analyse sémantique ne permet pas d'accéder au sens de l'idiome ; seule l'inférence contextuelle permet de le comprendre. D'autre part, la présence du contexte améliore la compréhension des idiomes ; les participants donnent davantage de réponses idiomatiques dans la condition En Contexte que Hors Contexte quel que soit le degré de transparence de l'idiome. L'augmentation des scores, en lien avec celle du nombre de réponses idiomatiques ou avec lien idiomatique, prouve l'influence du contexte. En effet, dans la condition En Contexte, près de 75% des réponses fournies par les adolescents sont des

réponses idiomatiques ou avec un lien idiomatique pour les idiomes opaques.

En résumé, ces résultats montrent que les adolescents et jeunes adultes avec SA ou AHN sont capables de faire des inférences contextuelles pour les deux types d'idiomes (opaques et transparents). Il n'y a donc pas de déficit des compétences pragmatiques. Les processus d'inférence contextuelle sont les mêmes chez les adolescents avec SA ou AHN que chez les enfants typiques.

La présence d'un contexte fournit certaines informations aux adolescents et jeunes adultes avec SA et AHN et leur permet parfois d'accéder à une compréhension adaptée et correcte de l'expression idiomatique. Dans la vie quotidienne, même si ces jeunes paraissent en difficulté pour s'inscrire dans un échange avec des pairs, s'insérer dans un groupe, etc., ils peuvent s'appuyer sur le contexte pour comprendre un énoncé.

Toutefois, le score moyen maximum obtenu par notre échantillon est seulement de 7,54/12 pour les idiomes opaques En Contexte. Les adolescents avec SA ou AHN ne peuvent donc pas accéder totalement au sens des idiomes malgré la présence du contexte. Ainsi, le contexte seul n'est pas suffisant pour extraire le sens des expressions idiomatiques.

Nos résultats vont donc dans le sens de ceux obtenus chez les enfants au développement typique. En effet, les scores idiomatiques des jeunes avec SA ou AHN sont supérieurs aux scores des deux groupes d'enfants typiques (bons et faibles compreneurs) de Cain et al. (2005). Ainsi, le groupe d'adolescents avec SA ou AHN tire davantage profit de la présence du contexte que les enfants de 9 ans et possède donc des capacités d'inférence contextuelle supérieures à celles d'enfants de 9 ans. Par ailleurs, nos résultats sont également supérieurs aux résultats des enfants typiques de 11 ans de Toillon (2013). Ces résultats sont également à nuancer car les protocoles expérimentaux utilisés différaient et notre échantillon était limité.

Comme expliqué dans la partie théorique de ce mémoire, les recherches de Cain et al. (2005), Cain et al. (2009) et Toillon (2013) ont en partie remis en cause en partie le modèle d'élaboration globale de Levorato et Cacciari (1995, 1999) ; leurs résultats indiquaient que l'interprétation des idiomes était meilleure lorsque le contexte est présent pour tous les groupes d'âge (7-8 ans, 9-10 ans, 11 ans, 14 ans et adultes). De même, les études de Nippold et Martin (1989), Nippold et Rudzinski (1993), Nippold et Taylor (1995), Nippold et al. (1996) confirment que chez l'enfant neurotypique, le contexte reste important dans la compréhension des idiomes, même à l'adolescence. De plus, l'étude de Toillon (2013) montre le rôle majeur du contexte pendant l'adolescence, l'inférence contextuelle se développant encore entre 11 et 14 ans. Le contexte reste donc un élément important dans la compréhension des idiomes (Cain et al., 2009 ; Toillon, 2013). Ces résultats ont été complétés par Jonquet

(2014) qui a mis en évidence l'aide apportée par la présence du contexte chez les adultes. Le contexte est donc, même à l'âge adulte, un facteur facilitateur pour l'accès au sens des idiomes. Les scores idiomatiques moyens des adultes de Jonquet (2014) sont supérieurs aux scores des participants avec SA ou AHN de notre étude. Les capacités d'inférence contextuelle ne sont donc pas aussi développées chez les adolescents avec SA ou AHN que chez l'adulte neurotypique. Nos résultats obtenus chez l'adolescent et le jeune adulte avec SA ou AHN pourraient s'inscrire dans ce développement au long court de l'inférence contextuelle. Malgré un éventuel retard, les participants les plus âgés de notre échantillon semblent encore bénéficier du contexte.

L'existence de capacités pragmatiques dans ces pathologies constitue une étape importante ; les personnes avec SA ou AHN ne sont pas dénuées de ces compétences. En revanche, même si les processus inférentiels sont identiques à ceux des personnes typiques, ils ne sont peut-être pas aussi développés.

Le langage formel étant dans la norme, nous nous sommes demandé si l'inférence sémantique était plus efficiente que l'inférence contextuelle pour accéder au sens de l'idiome. Ainsi, nous avons cherché à savoir si l'inférence sémantique seule permettait de meilleurs résultats que l'inférence contextuelle seule. Cette hypothèse a été réfutée. En effet, le score idiomatique pour les idiomes opaques dans la condition En Contexte, faisant appel à l'inférence contextuelle uniquement, est supérieur au score idiomatique pour les idiomes transparents Hors Contexte, faisant appel à l'analyse sémantique uniquement. L'accès au sens idiomatique est plus simple pour les jeunes avec SA et AHN s'ils peuvent s'appuyer sur l'inférence contextuelle (même si l'idiome est opaque) plutôt qu'avec l'inférence sémantique seule. Nous ne pouvons donc pas affirmer que les adolescents avec SA ou AHN possèdent des capacités d'analyse sémantique supérieures aux capacités d'inférence contextuelle pour déduire le sens d'une expression idiomatique.

Selon la même logique, nous pensons que les adolescents avec SA et AHN, en recourant préférentiellement à leurs compétences en langage formel, produiraient le plus souvent des réponses littérales, basées sur le sens concret des mots. Nos résultats montrent que les participants font quelques interprétations littérales dans la condition Hors Contexte, et visiblement davantage lorsque l'idiome est opaque. Ainsi, ils semblent produire des réponses littérales lorsque les inférences sémantiques et contextuelles ne sont pas possibles. La présence du contexte permet de limiter, voire de faire disparaître ces interprétations littérales. Le contexte permettrait donc à l'adolescent de chercher un sens non littéral pour l'expression à

laquelle il est confronté. Cependant, les erreurs des participants sont très majoritairement des réponses sans lien idiomatique. Les participants ont visiblement recherché un sens figuratif à l'expression proposée. De plus, un certain nombre d'adolescents a essayé de donner une réponse non littérale pour les idiomes Hors Contexte ; ces adolescents ont donc compris qu'une simple interprétation littérale ne conviendrait pas pour cette tâche. Au-delà des divergences méthodologiques, ces résultats ne soutiennent pas complètement les résultats de Vogindroukas et Zikopoulou (2011) qui montraient que les adolescents avec SA (de 11,3 ans en moyenne) avaient tendance à faire une interprétation littérale. En revanche, ce résultat coïncide avec les résultats de Cain et al. (2005) chez l'enfant typique. En effet, même si la part de réponses littérales est importante chez les enfants de 9 ans, il y a davantage de réponses sans lien idiomatique dans les deux conditions. En Contexte, les réponses littérales se faisaient même très rares. Les enfants de 9 ans s'attachent au sens concret des mots principalement quand le contexte est absent. Cependant, les deux groupes (bons et faibles compreneurs) s'efforçaient de trouver une interprétation figurative dans le contexte. De même, Toillon (2013) a montré la prépondérance des réponses sans lien idiomatique parmi les erreurs chez des adolescents typiques de 11 et 14 ans, et une diminution du nombre d'erreurs littérales entre ces âges.

Notre recherche soulève donc de nombreuses interrogations : Les adolescents avec SA ou AHN produisent-ils significativement plus de réponses littérales que les neurotypiques ? Les plus jeunes en produisent-ils davantage par rapport aux plus âgés ? L'utilisation de réponses littérales dure-t-elle plus longtemps dans le développement ?

Par ailleurs, le nombre de réponses littérales dépend également de la tâche proposée. En effet, il peut y avoir plus de réponses littérales lorsque l'épreuve se présente sous la forme de QCM (Nippold & Taylor, 1995).

Comme nous l'avons vu précédemment, le contexte est un facteur facilitateur pour l'accès au sens des expressions idiomatiques quel que soit leur degré de transparence. Cependant, une analyse plus fine de nos résultats a mis en évidence une différence dans l'aide apportée par le contexte en fonction du degré de transparence de l'idiome. En condition Hors Contexte, des éléments idiomatiques pouvaient être repérés pour les idiomes transparents (grâce à l'inférence sémantique), alors que les scores idiomatiques des idiomes opaques étaient quasiment nuls. Cependant, en condition En Contexte, les scores idiomatiques moyens des idiomes transparents et des idiomes opaques sont égaux. Le différentiel entre les scores montre donc que les idiomes opaques bénéficient davantage de la présence du contexte que

les idiomes transparents.

Pour les expressions opaques, la stratégie privilégiée par les adolescents est l'inférence contextuelle. En revanche, les adolescents peuvent utiliser les deux types de processus (l'inférence sémantique et l'inférence contextuelle) pour les expressions transparentes présentées En Contexte. En effet, la présence du contexte permet d'affiner la compréhension de ces expressions. Cependant, nos résultats ne nous permettent pas de dissocier l'apport de chaque type d'inférence pour les expressions transparentes. Les deux types d'inférences peuvent être concomitants, et le contexte semble encore jouer un rôle très important dans la compréhension des expressions idiomatiques.

Certains auteurs ont montré un accès au sens idiomatique plus aisé lorsque les deux sources d'information étaient disponibles. Ainsi, les résultats de Cain et al. (2009) et Toillon (2013) montraient que les enfants neurotypiques de 7-8, 9-10, 11 et 14 ans avaient de meilleurs scores idiomatiques En Contexte pour les idiomes transparents que pour les idiomes opaques. Or, nos résultats ne montrent pas cette tendance. Malgré la possibilité de faire des inférences contextuelles et sémantiques, le score idiomatique des idiomes transparents ne dépasse pas celui des idiomes opaques En Contexte. Dans notre recherche, les adolescents avec SA ou AHN obtiennent le même score idiomatique quand il y a seulement l'inférence contextuelle ou les deux types d'inférences (sémantique et contextuelle). Dans l'étude de Jonquet (2014), le même pattern de résultats a été observé chez l'adulte typique : les scores idiomatiques moyens En Contexte sont presque identiques que l'idiome soit opaque ou transparent. L'utilisation conjointe de stratégies d'inférences sémantiques et contextuelles fournit donc le même score que l'inférence contextuelle seule. De même, Cain et al. (2005) ont également montré que le degré de transparence n'était pas significatif En Contexte.

Par ailleurs, il faut noter que les scores idiomatiques moyens En Contexte restent inférieurs à 8/12. Ainsi, pour les expressions opaques comme transparentes, le score moyen est de 7,54. La combinaison de deux sources d'informations ne permet pas de dépasser cette valeur. Avec le même outil, les adultes ont des scores plus élevés (Jonquet, 2013). Nous pouvons donc nous interroger quant à cette limitation des scores. Est-ce dû à l'âge moyen de notre population ou à sa pathologie ? Les données de Cain et al. (2005) ne nous permettront pas de répondre puisqu'elles concernent des enfants typiques de 9 ans. Des études complémentaires chez les adolescents typiques à différents âges de l'adolescence jusqu'à l'âge adulte pourraient mettre en évidence une progression « type » dans l'interprétation des idiomes au cours du développement et une limitation éventuelle.

La limitation des scores observée pourrait être due à la petite taille de notre échantillon, à sa

grande hétérogénéité d'âge mais aussi au fait que les capacités inférentielles ne soient pas totalement développées ou aux troubles des Fonctions Exécutives (FE) de ces adolescents. L'inférence contextuelle ne serait donc pas maximale et la présence de deux sources d'information ne faciliterait pas l'interprétation des idiomes. En effet, les adolescents avec SA ou AHN pourraient avoir des difficultés à combiner les deux types de stratégies inférentielles pour les idiomes transparents du fait des troubles des FE. Avec le même outil, Jonquet (2014) a les mêmes patterns de résultats pour tous ses groupes d'adultes. Nous pouvons donc penser que cela peut être également lié à la qualité de notre outil ; certains contextes proposés pourraient, par exemple, faciliter la réponse idiomatique plus que d'autres.

Au-delà du fait que les méthodologies utilisées soient différentes entre notre recherche et les deux études précédemment citées (Cain et al., 2009 ; Toillon, 2013), nous pouvons nous interroger quant à la divergence de ces résultats. On aurait pu s'attendre à des scores supérieurs pour les expressions transparentes par rapport aux expressions opaques En Contexte. Cependant, nos résultats ne s'opposent pas frontalement à ces études. Le résultat de l'ANOVA que nous avons effectuée met en évidence une interaction entre le degré de transparence et la présence du contexte sur le score idiomatique des participants. La présence du contexte et le degré de transparence ont donc ensemble un effet significatif sur le score des adolescents. Les deux facteurs combinés permettraient à l'adolescent d'accéder plus facilement au sens idiomatique de l'expression. De plus, l'observation de la répartition des réponses en fonction des catégories met en évidence un nombre plus important de réponses idiomatiques ou avec lien idiomatique pour les idiomes transparents que pour les idiomes opaques en condition En Contexte. Lorsque l'idiome est transparent, les adolescents arrivent plus fréquemment à extraire tout ou partie du sens idiomatique.

IV. Limites de l'étude sur le plan méthodologique

Cette recherche comporte des limites méthodologiques concernant la population, le matériel utilisé et la passation qu'il est nécessaire de prendre en compte.

1. Limites liées à la population

Malgré la multiplication des actions pour le recrutement des participants (envoi de courriers électroniques et contacts téléphoniques avec différentes structures ou associations), l'aide apportée par le CRA Poitou-Charentes (parution de la recherche sur le site internet) et le

SESSAD TED 86, seuls 13 adolescents ont participé à cette étude. Davantage de passations ont été effectuées, mais certains jeunes ont été exclus du fait de l'imprécision du diagnostic. En conséquence, cet effectif est trop restreint pour obtenir des résultats significatifs et généralisables à l'ensemble des adolescents et jeunes adultes porteurs de SA ou d'AHN. Par ailleurs, notre échantillon comprenait 2 filles et 11 garçons. Cet échantillon n'est donc pas représentatif du sexe-ratio du SA ou de l'AHN. De plus, notre échantillon couvre une très large tranche d'âge (de 12 ans et 11 mois à 24 ans et 6 mois) si bien que des groupes d'âge homogènes n'ont pas pu être constitués. Ainsi, il ne nous a pas été possible d'étudier l'évolution des processus d'inférences au cours du développement des adolescents en comparant les groupes entre eux.

Certains facteurs pouvant influencer les résultats n'ont pas été contrôlés comme le niveau socio-culturel, le niveau scolaire, les antécédents de prise en charge et le niveau de compréhension du langage. Ce groupe hétérogène nous renvoie donc à l'étendue et à la variation des troubles au sein du SA ou de l'AHN.

L'efficacité intellectuelle n'a pas été prise en compte dans notre étude. En effet, Vogindroukas et Zikopoulou (2011) avaient montré qu'il n'existait pas de corrélation entre le Quotient Intellectuel (QI) et les performances dans une tâche de compréhension d'idiomes chez les adolescents SA. Cependant, le QI aurait pu être un des critères d'inclusion de notre étude, et notamment le QI verbal ou une autre mesure du langage oral et de la compréhension. En effet, deux des participants inclus dans notre étude ne présentaient pas le même pattern de réponses que les autres ; ainsi, les participants 12 et 13 ont fait chuter les moyennes. Ces observations semblent donc remettre en cause les résultats de l'étude de Vogindroukas et Zikopoulou (2011). Ces deux participants, avec diagnostic d'autisme sans déficience intellectuelle (ou AHN), présentent des Indices de Compréhension Verbale (ICV) inférieurs à 70 à la Wechsler Intelligence Scale for Children IV (WISC-IV), soit en deçà de la norme. Nos résultats ont donc pu être faussés par ces deux participants. Il pourrait alors être pertinent d'ajouter un critère de recrutement, tel qu'un niveau seuil à un test de langage ou à l'ICV de la WISC-IV, afin d'évaluer le niveau de compréhension du langage du jeune.

2. Limites du matériel

L'outil créé comporte des limites qu'il faut souligner. Tout d'abord, il a été validé par un groupe d'adultes (Jonquet, 2014) afin de vérifier la qualité des contextes des idiomes. Jonquet (2014) émet cependant une réserve quant à l'homogénéité de la transparence des idiomes et

l'équivalence des contextes entre eux. Par ailleurs, ces adultes étaient des experts (études supérieures) et nous n'avons pas vérifié si le vocabulaire ou la syntaxe utilisés étaient connus et usuels pour les adolescents présentant un SA ou un AHN.

De plus, cet outil a été utilisé à titre exploratoire chez l'adolescent et le jeune adulte avec SA ou AHN, car il n'a pas été validé. En effet, à ce jour, les étalonnages n'ont pas été effectués sur une population d'adolescents neurotypiques.

Par ailleurs, si le support vidéo permet de s'approcher des conditions naturelles d'utilisation du langage, il propose une interaction particulière et inhabituelle avec des acteurs qui pourrait troubler ces jeunes. Ainsi, par exemple, plusieurs adolescents ont été surpris et ont interpellé l'examineur lorsque la voix-off présentait « ton papa ». Leur difficultés à se projeter et à imaginer une situation sociale a donc pu impacter les résultats. Ces observations ponctuelles doivent être prises en compte pour les futures recherches et pour l'évolution de l'outil d'évaluation.

Par ailleurs, ce mode de présentation des idiomes permet la prise en compte des indices verbaux et non verbaux que peuvent fournir les locuteurs dans une situation de communication. Ainsi, la présence d'indices (prosodie, expression faciale et corporelle) dans les films Hors Contexte a pu biaiser les résultats, notamment surestimer les scores pour les expressions transparentes comme opaques. Par exemple, les réponses pour les idiomes transparents ne relèveraient plus seulement de l'inférence sémantique. Les participants ont pu s'appuyer sur ces éléments du contexte pour proposer une explication de l'expression. Inversement, pour l'expression « Donner un coup dans le dos », le directeur fait une moue signifiant son admiration. Or, la valeur positive de la mimique a souvent été perçue comme négative (probablement car les commissures descendaient vers le bas, signe de tristesse). Il y a donc pu avoir des contradictions gênantes entre ce que le participant a compris et ce qu'il a vu.

Il semblerait que l'articulation des acteurs joue également un rôle important dans la compréhension de l'idiome. Pour certains idiomes, les participants ont demandé une deuxième présentation de la vidéo. De plus, le traitement de l'information auditive pouvant être ralenti chez les jeunes avec autisme, il est nécessaire de proposer un outil dans lequel l'articulation est claire et le débit suffisamment lent.

Malgré tout, l'outil a suscité un vif intérêt chez tous nos participants. L'informatique était un domaine simplement apprécié et maîtrisé pour certains, mais aussi une passion pour d'autres. Si bien que l'outil a pu rendre la passation ludique et agréable.

3. Limites liées à la passation

Lors des passations, l'anxiété des adolescents (examineur inconnu, situation de test, tâche d'explication coûteuse, parfois lieu inconnu...) a pu introduire un biais dans les scores des adolescents, surtout pour la passation Hors Contexte. Afin de limiter ce biais, il pourrait être intéressant de proposer aux orthophonistes en libéral de faire passer ce test aux jeunes qu'elles suivent en prise en charge. L'orthophoniste et son cabinet étant des repères stables et sécurisants, cela contribuerait à faire chuter l'anxiété. De plus, cet outil étant à destination des professionnels du langage et ayant pour but d'être utilisé dans la pratique clinique, le biais introduit par l'anxiété serait alors résorbé.

Ces critiques ne remettent cependant pas en cause l'intérêt de cet outil dans l'évaluation de la compréhension des expressions idiomatiques chez les adolescents et jeunes adultes porteurs du SA ou d'AHN.

V. Perspectives de recherche

Malgré les limites de cette recherche, ce travail a contribué à mieux appréhender la compréhension des expressions idiomatiques chez les adolescents et jeunes adultes porteurs d'un SA ou d'AHN. Cependant, notre recherche ne permet pas d'apporter toutes les réponses quant au développement de la compréhension des expressions idiomatiques lors de l'adolescence et des processus inférentiels sous-jacents impliqués. Notre étude ouvre donc de nombreuses perspectives de recherche.

Tout d'abord, il serait intéressant de proposer cet outil à un grand nombre d'adolescents et de jeunes adultes neurotypiques. Les performances des adolescents et jeunes adultes avec SA ou AHN pourraient ainsi être comparées à cette norme.

Ensuite, notre faible effectif de participants avec SA ou AHN ne nous a pas permis de généraliser nos résultats. Il serait alors intéressant de poursuivre les recherches sur une population plus importante afin de pouvoir confirmer ou infirmer nos résultats. Ces recherches à plus grande échelle pourraient également permettre de constituer des groupes d'âge parmi les participants. Les adolescents testés seraient ainsi comparés aux adolescents typiques mais le seraient également entre eux en fonction de leur âge. Avec un spectre d'âges plus large, il serait possible de mieux apprécier l'évolution de leur capacité à comprendre les idiomes (donc le langage non littéral), mais également le développement des processus

inférentiels sous-jacents. Selon Toillon (2013), ces processus inférentiels se développent encore entre 11 et 14 ans chez l'adolescent neurotypique. On pourrait alors vérifier si le développement est identique chez les adolescents SA ou AHN. Un profil de développement des capacités inférentielles pourrait être tracé et comparé au profil des adolescents typiques. Ainsi, des similitudes, des décalages chronologiques (de type retard) ou une limitation dans le développement de certaines capacités pragmatiques (inférence sémantique et/ou contextuelle) pourraient être objectivés.

Dans notre étude, les réponses des participants reflétaient parfois clairement la prise en compte de certains éléments du contexte pour accéder à l'interprétation de l'idiome. Mais, elles étaient quelquefois assez succinctes : tous les indices utilisés n'étaient alors pas forcément exprimés et restaient implicites. Il serait alors intéressant de solliciter le jeune de façon à avoir une réponse la plus complète possible avec l'explicitation des justifications métapragmatiques. Ainsi, il serait possible de mieux appréhender les stratégies utilisées.

En complément, lors de la catégorisation des réponses, une catégorie supplémentaire, un indice ou une annotation pourraient permettre de repérer les réponses des participants basées sur une prise en compte exclusive du contexte visuel ou de la voix off. L'intérêt serait alors de voir si certains adolescents, certains types d'idiomes ou certains contextes entraînent des réponses basées uniquement sur l'une ou l'autre des modalités sensorielles et de traitement de l'information (modalité visuelle ou auditive). Les jeunes avec autisme présentent parfois des particularités sensorielles mais également une Faible Cohérence Centrale ou un déficit des Fonctions Exécutives qui pourraient entraver la prise en compte et la concaténation de toutes les informations contextuelles et sémantiques pour aboutir à la compréhension de l'idiome. Ils pourraient alors utiliser les informations leur parvenant d'un seul des deux canaux sensoriels.

Les futures recherches pourraient également s'intéresser au lien entre le développement des capacités inférentielles et d'éventuelles prises en charge, le niveau scolaire ou langagier. Le contrôle des facteurs pouvant influencer les résultats tels que l'existence de prises en charge, antérieures ou actuelles, ainsi que le niveau de langage (et notamment la compréhension du langage oral) serait pertinent. En effet, le modèle d'élaboration globale de Levorato et Cacciari (1995, 1999) faisait l'hypothèse qu'une compréhension supérieure des idiomes était liée aux capacités de traitement du langage. De plus, Cain et al. (2005) avaient mis en évidence un effet du niveau de compréhension de l'enfant sur le score idiomatique. Bien que les faibles compreneurs possèdent des capacités à interpréter les idiomes, ils ont des difficultés plus

spécifiques dans l'utilisation du contexte seul pour dériver le sens des idiomes opaques.

Enfin, des altérations pragmatiques peuvent également être retrouvées dans diverses pathologies telles que l'autisme, les Troubles Spécifiques du Langage (TSL), les aphasies, les maladies neurodégénératives, etc. Explorer ces différentes populations permettrait de repérer et prendre en charge le plus précocement possible ces difficultés afin d'éviter la mise en place de stratégies coûteuses et/ou inefficaces et l'isolement social de la personne.

VI. Perspectives orthophoniques

Notre recherche traite des capacités pragmatiques impliquées dans la compréhension des expressions non littérales chez les adolescents et jeunes adultes présentant un syndrome d'Asperger ou un Autisme de Haut Niveau. Ses intérêts pour l'orthophonie sont nombreux.

En s'intéressant aux capacités pragmatiques, nous nous sommes focalisés sur une composante du langage peu et tardivement étudiée. Ainsi, cette étude contribue à développer les connaissances sur les processus inférentiels impliqués dans la compréhension du langage non littéral par le biais des expressions idiomatiques. Par ailleurs, la période de l'adolescence, souvent oubliée du domaine de la recherche, ne bénéficie pas des mêmes apports scientifiques que la période de la petite enfance par exemple. Enfin, avec la progression des connaissances sur le SA et l'AHN, nous contribuons à l'amélioration des évaluations et prises en charge orthophoniques de ces personnes.

En améliorant les connaissances sur les compétences pragmatiques des adolescents avec SA ou AHN, notre étude participe donc à l'amélioration des savoir-être, des savoir-faire et des matériels utilisables avec ces personnes.

Les troubles pragmatiques s'observent dans de nombreuses pathologies telles que les Troubles du Spectre de l'Autisme, les TSL (dysphasie sémantico-pragmatique), le Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité, les aphasies, la surdité, etc. Ces difficultés peuvent entraîner une altération des relations sociales et amener à un isolement important. Dans sa pratique, l'orthophoniste peut être amené à prendre en charge des personnes souffrant de ces difficultés. Ce professionnel de soin se trouve alors lui-même en difficulté, n'ayant pas d'outil pour mesurer quantitativement et qualitativement les difficultés et leurs impact sur la vie quotidienne de la personne. Françoise Coquet (2005) présente les capacités pragmatiques

comme des compétences permettant d'utiliser le langage en situation en tenant compte de l'interlocuteur, de son intention de communication et du contexte de l'interaction. Ainsi, comment tester ces compétences dans des situations de bilan artificielles ? Les troubles pragmatiques doivent être évalués via des situations naturelles. A l'heure actuelle, les grilles et échelles disponibles permettent aux proches de l'enfant (parents, enseignants, soignants) de rapporter des éléments discordants et les difficultés dans la communication. Lors du bilan, l'orthophoniste collecte des informations anamnestiques précieuses et observe le plus souvent le patient en situation duelle. Il est ainsi difficile d'évaluer les interactions du jeune avec d'autres personnes, avec ses pairs, etc. De plus, la situation de bilan peut être stressante pour les jeunes. En effet, il s'agit d'une situation inhabituelle avec une personne inconnue dans un contexte d'évaluation et de notation.

Comme nous l'avons vu dans notre introduction théorique, il n'existe que très peu d'outils d'évaluation des compétences pragmatiques à destination des professionnels du langage. Le peu d'outils validés et disponibles explore les capacités pragmatiques de façon morcelée et décontextualisée. De plus, ces outils sont rarement étalonnés pour les adolescents. Ainsi, notre recherche s'inscrit dans cette faille de l'évaluation orthophonique et constitue un véritable intérêt pour l'orthophonie.

Premièrement, cette recherche présente un intérêt très pratique. La création d'un matériel informatisé, basé sur des films, pourrait combler l'absence de matériel adapté à l'évaluation des capacités pragmatiques réelles. Par l'utilisation des expressions idiomatiques, il est possible d'identifier les stratégies inférentielles utilisées par l'adolescent lors de la compréhension du langage non littéral. Après les étalonnages nécessaires, l'outil créé dans cette étude pourrait donc être mis à disposition des professionnels et utilisé dans la pratique orthophonique. Il permettrait ainsi de compléter le bilan orthophonique, jusqu'alors principalement orienté vers l'évaluation et l'observation des aspects formels du langage (phonologie, syntaxe, etc.). Le bilan deviendrait donc une évaluation complète et globale, prenant en compte tous les aspects du langage, et permettrait d'affiner le diagnostic. L'orthophoniste serait plus à même de comprendre son patient, d'avoir une vision globale des difficultés qu'il peut rencontrer au quotidien et d'affiner la prise en charge. Quelle que soit la pathologie, l'orthophoniste va, suite au bilan, s'appuyer sur les points forts du jeune et les renforcer d'une part, et améliorer les domaines dans lesquels il est plus en difficulté d'autre part. L'évaluation permettrait de voir comment fonctionne le jeune et quel type d'analyse il privilégie, à quel âge de développement ses capacités pragmatiques se situent et quels sont les

situations ou les indices de la situation de communication qu'il peut prendre en compte et interpréter. Les objectifs thérapeutiques et les axes de prise en charge seraient ainsi orientés et adaptés à chaque patient.

Deuxièmement, cette recherche présente un intérêt pour l'évolution de la prise en charge orthophonique des adolescents avec SA ou AHN. L'amélioration des connaissances et de l'évaluation des capacités pragmatiques entraîne une meilleure compréhension de ces compétences et donc une meilleure adaptation de l'accompagnement et de la prise en charge orthophonique. Celle-ci pourrait alors être plus personnalisée et plus écologique.

L'intervention de l'orthophoniste a lieu auprès du jeune et de sa famille, prenant ainsi la forme d'un triptyque : prise en charge individuelle, séances de groupe et accompagnement familial. Ces trois volets ne sont pas obligatoires et pas nécessairement concomitants. En fonction du profil du jeune, de ses compétences et de ses difficultés, la prise en charge sera adaptée. Pour les jeunes avec SA ou AHN, la prise en charge orthophonique peut prendre la forme d'un travail sur les habiletés sociales au sens large lors de séances individuelles ou de groupe.

En situation duelle, l'orthophoniste peut proposer un travail de certaines capacités pragmatiques comme le langage non littéral, l'implicite, la reconnaissance et la production des émotions et des expressions faciales, l'analyse du contexte, la compréhension de l'intention du locuteur et des pensées d'autrui, le repérage de l'incongruité entre l'énoncé et la situation de communication, l'homonymie et le repérage d'indices signifiants du contexte. Ainsi, la non transparence du langage est nécessairement abordée. En s'intéressant aux expressions idiomatiques, notre étude participe à une meilleure compréhension du langage non littéral, utilisé quotidiennement dans le discours. La compréhension de l'ironie, du second degré, des métaphores, de l'implicite, etc., participe à l'établissement de communications réussies, de liens et de relations durables (affinités). Ainsi, le langage non littéral participe à l'acquisition des codes sociaux qui nous entourent. Ce travail est nécessairement basé sur des exemples nombreux et variés et vise à faire comprendre au jeune qu'un énoncé peut avoir plusieurs significations en fonction du contexte. L'acquisition et la transposition dans la vie courante des connaissances acquises par l'adolescent sur les expressions idiomatiques, et le langage non littéral en général, pourra permettre de limiter les situations d'échec de l'échange et de handicap social. Grâce à ce travail, le jeune va pouvoir accéder à une certaine compréhension du langage non littéral utilisé au quotidien dans son environnement.

Les jeux ou supports comme Orion (Mouterde, 2010), Jeu dit tout (Cadina & Ruyer, 2010), Coup de théâtre (Lacuisse, 2013), Métaphores (Boutard, 2012), De retour en ville (Kuhn,

2012), 300 exercices de compréhension d'inférence logique et pragmatique et de chaînes causales (Boutard & Brouard, 2003), Sam et le monde intermédiaire (Roudières, 2005), A vos chaudrons (Mali, Moulin & Ropele, 2011) permettent de varier les supports de travail. Certains de ces jeux de plateaux ou de cartes se basent sur la mise en situation des enfants ou adolescents. Ils permettent donc de travailler de façon ludique différents aspects du langage tels que la fonction du langage, les inférences, les registres langagiers, l'imagination, la communication non verbale et para-verbale, les émotions, l'implicite, la prise en compte du contexte, et abordent certaines notions de la socialisation. D'autres sont des supports de travail et d'exercices qui ont pour objectif de faire réfléchir le jeune sur l'implicite, la non transparence des énoncés, l'intention du locuteur et l'adaptation à une situation sociale. Cependant, par ces supports, le jeune n'expérimente pas réellement la situation proposée ou n'est pas confronté aux énoncés dans un contexte naturel. Les études menées sur les capacités pragmatiques des adolescents avec SA ou AHN, dont la nôtre, contribuent ainsi à promouvoir la prise en charge de ces troubles via des situations plus écologiques. Il peut alors être intéressant de compléter la prise en charge par une séance en groupe ou un atelier avec des pairs présentant les mêmes difficultés.

Les groupes d'entraînement aux habiletés sociales ou groupes de communication sont un bon moyen de provoquer et multiplier les situations d'interaction. Le groupe lui-même est très porteur pour ces jeunes en peine avec la relation et l'adaptation à l'autre. Grâce à des situations réelles, des activités ou des jeux de rôles, le professionnel cherche à faire prendre conscience aux adolescents de l'importance des indices de la situation de communication (indices verbaux ou linguistiques, para-verbaux et non verbaux) pour comprendre l'énoncé produit par l'interlocuteur. Ainsi, ils seront mieux repérés, mieux compris et par la suite mieux utilisés. Si ces indices peuvent être détaillés isolément dans un premier temps, il est intéressant de les combiner pour qu'ils soient pris en compte simultanément et améliorent la compréhension. La somme des connaissances abordées en individuel ou en groupe permettront à l'adolescent d'accéder plus facilement à la compréhension du langage non littéral. Pourront alors être travaillées en groupe : les expressions faciales, la prosodie émotionnelle et l'intonation linguistique, la mimo-gestualité, l'intention communicative (en lien avec la Théorie de l'Esprit), la distance inter-personnelle, les conventions sociales (salutations, registre de langue, adaptation des propos, etc.). Ces multiples indices participent à la compréhension du langage et donc à la réussite de la communication. Si toutes ces compétences peuvent être travaillées en dehors de toute situation de communication pour les expliquer précisément, les proposer ensuite dans des situations plus naturelles est indispensable pour favoriser la généralisation

des acquis. Ainsi, des situations vécues par les adolescents dans le milieu scolaire, à la maison ou dans des lieux publics (discuter avec des pairs dans la cour de récréation, manger en famille, téléphoner, faire une course chez un commerçant ou prendre le bus seul par exemple) peuvent être travaillées. Après la phase de jeu de l'action, le groupe peut analyser et expliciter les situations et comportements avec l'étayage des professionnels encadrants. Le fait que les réponses verbales ou comportementales soient amenées par le groupe est davantage porteur et valorisant. Pour s'approcher de conditions écologiques et proposer des situations d'interactions contrôlées et limitées, des mises en situation peuvent également être proposées aux adolescents (par exemple aller à la boulangerie ou au supermarché).

Dans les deux types de suivis, l'adolescent va pouvoir se familiariser avec les différentes formes de langage non littéral et se les approprier afin de pouvoir ensuite les utiliser en situation de communication. Cependant, le lien avec la famille reste primordial car l'adolescent est le plus fréquemment confronté à ces difficultés dans son propre environnement. Les parents peuvent apporter des informations sur la vie à la maison et des exemples de situations de communication difficiles. L'accompagnement familial, ou guidance, permet de fournir aux proches (parents et fratrie) des explications sur les comportements du jeune ainsi que des conseils pour l'accompagner. Par cette recherche, nous contribuons à l'avancée des connaissances sur les troubles pragmatiques des patients atteints d'un SA ou AHN et donc à l'amélioration des informations et conseils donnés aux parents. Ainsi, l'orthophoniste peut proposer aux parents de limiter les sous-entendus, d'expliquer les situations comiques si leur enfant n'a pas compris, d'accompagner leur parole d'intonations, de gestes et de mimiques cohérents avec le message, de l'aider à s'inscrire dans un échange. L'aide et le soutien des parents sont précieux, pour la prise en charge mais surtout pour le développement de leur enfant.

CONCLUSION

Notre recherche se situe dans le champ de la pragmatique et s'intéresse à la compréhension du langage non littéral chez les adolescents porteurs du syndrome d'Asperger ou d'Autisme de Haut Niveau. Plus précisément, l'objectif était d'étudier les capacités inférentielles de ces adolescents impliquées dans la compréhension d'expressions idiomatiques. Notre recherche participe à l'avancée des connaissances sur le développement des capacités pragmatiques chez l'adolescent avec SA ou AHN et notamment des stratégies inférentielles mises en jeu dans la compréhension d'un énoncé non littéral. En effet, nos résultats montrent que ces adolescents possèdent les mêmes processus inférentiels que les adolescents au développement typique : ils peuvent utiliser l'analyse sémantique lorsque l'expression est transparente ainsi que les informations du contexte lorsque celui-ci est disponible pour accéder au sens des idiomes. Ces capacités inférentielles sont supérieures à celles d'enfants typiques de 9 ans (Cain et al., 2005), tant pour l'inférence sémantique que contextuelle. Cependant, prises isolément ou ensemble, ces stratégies sont insuffisantes pour accéder à une totale compréhension des expressions idiomatiques. Par ailleurs, l'analyse des erreurs a également montré que les participants font significativement plus d'interprétations non littérales que d'interprétations littérales.

Toutefois, cette étude n'est qu'une ébauche de la recherche sur le développement des processus inférentiels chez les adolescents avec SA ou AHN en raison de l'effectif restreint de notre échantillon, de la vaste tranche d'âge et de l'absence de groupe témoin. Les adolescents et jeunes adultes avec SA ou AHN présentent des processus inférentiels similaires aux adolescents typiques. Cependant, il est nécessaire de poursuivre cette étude afin de confirmer nos résultats. Un étalonnage sur un grand nombre de participants (enfants typiques puis avec SA ou AHN) permettrait de comparer les jeunes avec SA ou AHN à une norme et de mettre en évidence la présence d'un retard éventuel dans le développement des capacités inférentielles.

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.
- Adams, C., Green, J., Gilchrist, A., Cox, A. (2002). Conversational behaviour of children with Asperger syndrome and conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(5).
- Andrieu, J.-B., Crunelle, D., Lorendeau, A., Masson, O. (2012). *Troubles envahissants du développement, troubles envahissants du comportement : diagnostics différentiels et démarche d'accompagnement*. Roubaix : Ortho Édition.
- 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* (p.45-82). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bernicot, J., Laval, V., Chaminaud, S. (2007). Nonliteral language forms in children : In what order are they acquired in pragmatics and metapragmatics ? *Journal of Pragmatics*, Vol(39), 2115-2132.
- 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. (2012). *Métaphores*. Isbergues : Ortho Edition.
- Boutard, C., Brouard, E. (2003). *300 exercices de compréhension d'inférence logique et pragmatique et de chaînes causales*. Isbergues : Ortho Edition.
- Boutard, C., Guillon, A., Charlois, A.L. (2010). *Protocole d'Évaluation du Langage Élaboré de l'Adolescent*. Isbergues : Ortho Édition.
- Brin, F., Courrier, C., Lederlé, E., Masy, V. (2004). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues : Ortho Édition.
- Cacciari, C., Levorato, M.C. (1989). How children understand idioms in discourse. *Journal child Lang*, Vol(16), 387-405.
- Cadina, E., Ruyer A. (2010). *Jeu dit tout*. Isbergues : Ortho Edition.
- 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.
- Chan, Y.-L., Marinellie S.-A. (2007). Definitions of Idioms in Preadolescents, Adolescents and Adults. *Journal of Psycholinguistic Research*, Vol(102), 280-298.
- Chappot de la Chanonie C. (2013), *Inférence et compréhension du langage : vers la réalisation d'un outil d'évaluation pour les adolescents ayant un syndrome d'Asperger*, Mémoire pour l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie, Université de Poitiers.
- CFTMEA (2012). *Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent*. Rennes : Presses de l'EHESP.
- CIM-10 (1993). *Classification Internationale des Maladies : troubles mentaux et troubles du comportement – dixième édition*. Paris : Organisation Mondiale de la Santé/ Elsevier Masson.

- Coquet, F. (2005). Pragmatique : quelques notions de base. *Rééducation orthophonique*, Vol(221), 13-26.
- Courtois-du-Passage, N., Galloux, A.-S. (2004). Bilan orthophonique chez l'enfant atteint d'autisme : aspects formels et pragmatiques du langage. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, Vol(52), 478-489.
- Dardier, V. (2004). *Pragmatique et pathologies. Comment étudier les troubles de l'usage du langage*. Rosny-sous-Bois : Bréal éditions.
- 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.
- 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 – État des connaissances*. Repéré à http://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2010-03/autisme_etat_des_connaissances_argumentaire.fr.
- Hupet, M. (2006). Bilan pragmatique. In 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 Édition.
- Kuhn, V. (2012). *De retour en ville*. Isbergues : Ortho Edition.
- Lacuisse, L. (2013). *Coup de théâtre*. Isbergues : Ortho Edition.
- 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. (2011). *La psychologie du développement : modèles et méthodes*. Paris : Armand Colin.
- Laval, V., Ryckebusch, C. (2010), Etudier la compréhension en situation d'interaction : l'exemple des actes de langage. In J. Bernicot, M. Veneziano, M. Musiol, A. Bert-Erboul (Eds), *Interactions verbales et acquisition du langage* (p. 261-282), Paris : L'harmattan.
- Laval, V., Aguert, M. & Gil, S. (2012). Pragmatique et compréhension du langage chez l'enfant : la question de l'évaluation. In P. Allain, G. Aubin & D. Le Gall (Eds), *Cognition sociale et Neuropsychologie* (p.265-282), Paris : SOLAL.
- 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.
- Livorato, M.C., Nesi, B., Cacciari, C. (2004). Reading comprehension and understanding idiomatic expression : A developmental study. *Brain and Language*, Vol(91), 303-314.
- Mali, S., Moulin, M., Ropele, K. (2011). *A vos chaudrons*. Isbergues : 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 : Édition Entha.
- Mottron, L. (2004). *L'autisme : une autre intelligence*. Sprimont (Belgique) : Pierre Mardaga.
- 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.
- Qualls, C.D., Treaster, B., Blood, G.W., & Hammer, C.S. (2003). Lexicalization of idioms in urban fifth graders : a reaction time study. *Journal of Communication Disorders*, Vol(36), 245-261.
- Roudières, F. (2005). *Sam et le monde intermédiaire*. Isbergues : Ortho Edition.
- Toillon C. (2013), *La compréhension des expressions idiomatiques chez les adolescents de 11 et 14 ans*, Mémoire pour l'obtention de la première année de Master de Psychologie du développement, Université de Poitiers.
- Valeri, G., Speranza, M. (2009). Modèles neuropsychologiques dans l'autisme et les troubles envahissants du développement. *Développements*, Vol(1), 34-48.
- 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.
- Weil-Barais, A. (2004). *Les apprentissages scolaires*. Paris : Bréal.

ANNEXES

Annexe I : Critères diagnostiques des Troubles du Spectre de l'Autisme 299.00 (F84.0) dans le Manuel Diagnostique et Statistique des troubles mentaux (DSM-5)

Est présentée ici une traduction du texte intégral des critères de diagnostic des TSA tels qu'ils apparaissent dans la 5^{ème} édition du DSM.

A) Déficients persistants de la communication et des interactions sociales dans de multiples contextes, qui se manifestent ou se sont manifestés dans le passé par les éléments suivants (les exemples sont illustratifs, non exhaustifs) :

- (1) Déficients de réciprocité sociale et émotionnelle, allant, par exemple, de l'approche sociale anormale et de l'échec du tour de rôle dans la conversation ; au partage limité des intérêts, des émotions, ou des affects ; au défaut d'initiative ou de réponse aux interactions sociales.
- (2) Déficients dans les comportements de communication non verbale utilisés dans l'interaction sociale, allant, par exemple, de la communication verbale et non verbale mal intégrée ; à des anomalies de contact visuel et de langage corporel ou des déficits dans la compréhension et l'utilisation de gestes ; à un manque total d'expressions faciales et de communication non verbale.
- (3) Déficients dans le développement, le maintien et la compréhension des relations, allant, par exemple, de la difficulté à adapter son comportement en fonction de divers contextes sociaux ; à des difficultés à partager le jeu d'imagination ou à se faire des amis ; à l'absence d'intérêt pour les pairs.

Spécifier la gravité actuelle : La gravité est basée sur les déficits de communication sociale et les comportements répétitifs et restreints (voir le tableau ci-dessous).

B) Comportements, intérêts ou activités au caractère restreint et répétitif, comme en témoignent ou ont témoigné dans le passé au moins deux des éléments suivants (les exemples sont illustratifs, non exhaustifs) :

- (1) Mouvements, utilisations d'objets ou paroles stéréotypés ou répétitifs (par exemple, les stéréotypies motrices simples, l'alignement de jouets ou les tournoisements d'objets, l'écholalie, les phrases idiosyncrasiques).
- (2) L'insistance sur la similitude, l'adhérence aux routines ou les comportements verbaux ou non verbaux ritualisés (par exemple, la détresse extrême face aux petits changements, les difficultés avec les transitions, les modes de pensée rigides, les rituels de salutations, le besoin de prendre même itinéraire ou de manger la même nourriture tous les jours).

- (3) Intérêts anormalement restreints et fixés en intensité ou thème (par exemple, un fort attachement à des objets insolites, des intérêts excessivement limités ou persévératifs).
- (4) Hyper- ou hyporéactivité aux entrées sensorielles ou intérêt inhabituel pour les aspects sensoriels de l'environnement (par exemple, une apparente indifférence à la douleur/température, une réaction négative à des sons ou des textures spécifiques, des conduites excessives de reniflement ou de toucher des objets, la stimulation visuelle avec des lumières ou mouvements).

Spécifier la gravité actuelle : La gravité est basée sur les déficits de communication sociale et les comportements restreints et répétitifs (voir le tableau ci-dessous)

- C) Les symptômes doivent être présents dans la période de développement précoce (mais ne peuvent pas devenir pleinement manifeste jusqu'à ce que les demandes sociales dépassent les capacités limitées, ou peuvent être masqués par des stratégies apprises plus tard dans la vie).
- D) Les symptômes causent une altération cliniquement significative dans les domaines sociaux, professionnels, ou les autres domaines importants du fonctionnement actuel.
- E) Ces perturbations ne peuvent pas être expliquées par une déficience intellectuelle (trouble du développement intellectuel) ou un retard global de développement. La déficience intellectuelle et le TSA sont souvent co-existants ; pour faire le diagnostic de comorbidité de TSA et de déficience intellectuelle, la communication sociale devrait être inférieure à celle prévue pour le niveau de développement général.

Spécifier si :

- Accompagné ou non d'une déficience intellectuelle,
- Accompagné ou non de troubles du langage,
- Associé à une pathologie médicale ou génétique ou un facteur environnemental (Note de codage : Utiliser un code supplémentaire pour identifier la pathologie associée),
- Associé à un autre trouble neurodéveloppemental, mental, ou du comportement (Note de codage : Utiliser un/des codes supplémentaires pour identifier le/les troubles associés),
- Avec catatonie (voir les critères de la catatonie associée à un autre trouble mental pour la définition) (Note de codage : Utiliser un code supplémentaire 293,89 [F06.1] pour indiquer la présence de la catatonie en comorbidité des TSA).

Tableau des niveaux de sévérité des TSA :

| Niveau de gravité | Communication sociale | Comportements restreints, répétitifs |
|---|---|--|
| Niveau 3 "Exige un soutien très important" | De sévères déficits dans les compétences verbales et non verbales de communication provoquent des déficiences sévères dans le fonctionnement, l'initiation très limitée des interactions sociales, et la réponse minimale aux avances sociales des autres. Par exemple, une personne produisant peu de mots intelligibles initie rarement l'interaction et, quand elle le fait, fait des approches inhabituelles et ne répond seulement qu'aux approches sociales très directes. | Le manque de souplesse dans le comportement, l'extrême difficulté à faire face au changement, ou d'autres comportements restreints ou répétitifs interfèrent fortement avec le fonctionnement dans tous les domaines. Grande détresse ou difficulté changement de point de vue ou d'action. |
| Niveau 2 "Exige un soutien substantiel" | Des déficits marqués dans les compétences verbales et non verbales de communication sociale ; des déficits sociaux apparents même avec des supports en place ; des initiations limitées des interactions sociales ; et des réponses aux ouvertures sociales des autres réduites ou anormales. Par exemple, une personne qui produit des phrases simples, dont l'interaction est limitée à des intérêts particuliers étroits, et qui a une communication non verbale bizarre. | Le manque de souplesse du comportement, les difficultés à faire face au changement, ou d'autres comportements répétitifs ou restreints apparaissent assez fréquemment et sont évidents pour l'observateur occasionnel et interfèrent avec le fonctionnement dans divers contextes. Détresse et/ou difficulté changement de point de vue ou d'action. |
| Niveau 1 "Exige un soutien" | Sans un soutien en place, les déficits dans la communication provoquent des déficiences notables. Une difficulté à initier des interactions sociales et des réponses atypiques ou échouées aux avances sociales des autres. Il peut y avoir un intérêt diminué dans les interactions sociales. Par exemple, une personne capable de produire des phrases complètes et de s'engager dans la communication, mais dont le tour de rôle conversationnel échoue, et dont les tentatives pour se faire des amis sont étranges et/ou échouées. | Le manque de souplesse dans le comportement interfère significativement sur le fonctionnement dans un ou plusieurs contextes. Difficultés de changement entre des activités. Les problèmes d'organisation et de planification entravent l'indépendance. |

Remarque : Les personnes ayant un diagnostic bien établi avec le DSM-IV de trouble autistique, de syndrome d'Asperger ou TED-NS devraient avoir le diagnostic de TSA. Les personnes qui ont des déficits marqués dans la communication sociale, mais dont les symptômes ne satisfont pas par ailleurs les critères du TSA, doivent être évaluées pour un Trouble de la Communication Sociale (pragmatique) coté 315.39 (F80.89) dans le DSM-5.

Source : Publié par Autism Speaks sur internet :

<http://www.autismspeaks.org/what-autism/diagnosis/dsm-5-diagnostic-criteria> .

(Traduction personnelle)

Annexe II : Présentation du Centre de Ressources Autisme Poitou-Charentes (CRA PC)

Le CRA Poitou-Charentes 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 Centre Hospitalier Laborit de Poitiers, il a pour mission d'accueillir et d'informer toutes les personnes concernées par l'autisme et les troubles apparentés de la région Poitou-Charentes : les enfants, les adolescents, les adultes et leurs familles ainsi que les professionnels.

Le CRA est affilié à l'Association Nationale des Centres de Ressources Autisme (ANCRA) et adhère ainsi aux principes éthiques et de déontologiques définis par la charte de l'ANCRA.

Le C.R.A. Poitou-Charentes a pour vocation :

- l'expertise clinique : l'accueil et le conseil auprès des familles ; la réalisation de bilans et d'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. Ces évaluations s'articulent autour de l'observation clinique et de l'utilisation d'outils spécifiques et permettant l'établissement d'un diagnostic ;
- l'expertise professionnelle : l'information, la formation et le conseil auprès des équipes médicales, soignantes, éducatives et pédagogiques afin d'apporter des réponses à leurs questionnements relatifs aux problématiques rencontrées sur le terrain ;
- la recherche : enrichir les connaissances et les pratiques thérapeutiques, pédagogiques et éducatives sur les TED.

Le CRA est aussi une structure ressource : il a pour but de favoriser les échanges ; il permet la sensibilisation, la formation, l'organisation de séminaires et de colloques pour les familles et les professionnels ; l'information sur les dispositifs d'accueil, d'éducation, de soins et de loisirs ; il possède un centre d'information et de documentation ; il est un centre de production multimédia ; et il participe à l'animation d'un réseau à l'échelle locale, régionale et nationale.

Ces missions sont définies par la circulaire n°2005-124 du 08/03/2005 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, infirmière, orthophoniste, psychologues, psychomotricienne, éducatrice, documentaliste, technicien multimédia, secrétaire), spécialisée et expérimentée sur les TED.

Source : site internet du CRA PC : www.cra-pc.fr .

Annexe III : Courrier de recrutement des participants



Recherche de participants dans le cadre d'une étude sur le syndrome d'Asperger et l'Autisme de Haut Niveau

Qui effectue la recherche ?

Cette recherche est menée conjointement 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,
 - Sandrine Gil, Maître de Conférences à l'Université de Poitiers,
- Le Centre de Ressources Autisme de Poitiers et le SESSAD TED 86
 - Hélène Dupin, Orthophoniste au Centre de Ressources Autisme de Poitiers,
 - Véronique Bonnaud, Psychologue au Centre Ressources Autisme de Poitiers,
 - Laurent Dautry, Psychologue au SESSAD TED 86,
 - Charlotte Toillon et Anne Ansieau, Étudiantes en 2^{ème} année de Master Troubles de la Cognition et du Langage à l'Université de Poitiers, intègrent cette recherche dans le cadre de leur mémoire de fin d'étude,
 - Pauline Goute, Étudiante en 4^{ème} 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 diagnostiqués Asperger ou Autistes de Haut Niveau ayant entre 11 et 20 ans.

Objet et but de cette recherche :

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

Durée et déroulement du test :

Le protocole se fait en deux temps de trente minutes séparés de 15 jours. Il s'agit d'un exercice individuel de compréhension d'histoires présentées sur ordinateur. Le participant est invité à déterminer le sens de certaines expressions présentées dans chaque histoire.

Lieu : Dans les locaux du Centre de Ressources Autisme, du SESSAD TED 86 ou dans un lieu à votre convenance.

Cadre : Les données recueillies sont anonymes. L'autorisation écrite des parents est obligatoire pour les enfants mineurs.

Pour plus d'informations, vous pouvez nous contacter :

- Par téléphone au 06 70 88 24 97 (Charlotte Toillon), au 06 63 36 75 43 (Pauline Goute), au 05 49 44 57 59 (CRA de Poitiers) ou au 05 49 88 49 81 (SESSAD TED 86 pour Anne Ansieau).
- Par e-mail : pauline.goute@gmail.com, charlotte.toillon@yahoo.fr, secretariat-cra@ch-poitiers.fr ou sessadted86@ch-poitiers.fr.

Annexe IV : Liste des 50 idiomes retenus

| Expressions idiomatiques étrangères | 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 (Être considéré comme responsable d'une faute) | Espagne |
| Changer de drapeau (Changer d'opinion) | Italie |
| Être dans le puits (Être 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 seau (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 (Être très généreux) | Angleterre |
| Avoir ses moutons au sec (Avoir beaucoup d'argent) | Belgique |
| Se réveiller du mauvais côté (Être 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 (Être dans une situation périlleuse) | Angleterre |

| | |
|---|------------|
| Porter une torche (Être amoureux) | Angleterre |
| S'en tirer après un meurtre (Échapper 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) | |
| Être mouillé derrière les oreilles (Être 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 (Être incapable d'obtenir ce qu'on veut) | |
| Être en blanc d'un bout à l'autre (Être habillé avec soin) | |
| Faire demi-tour sur l'horloge (Revenir en arrière) | |
| Avoir les mains pleines de pouces (Être 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 V : 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 précision.

- 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 VI : Scenarii des films (2 histoires d'essai, 12 histoires expérimentales)

Essai 1. Couper la moutarde (réussir à faire quelque chose)

| Partie | Plans | Descriptif / <i>voix off</i> |
|--------|---|--|
| 1 | <u>Lieu</u> : Une image fixe présente le lieu où va se dérouler la scène. | Une photo de l'immeuble de Paul. |
| 2 | <u>Contexte de production de l'idiome</u> : Une vidéo dynamique présente le contexte accompagné de la voix off. | Une vidéo de Paul, assis, manipulant un casse-tête (Rubixcube). « <i>Tu es avec Paul qui est en train de faire un casse-tête très difficile.</i> » |
| 3 | <u>Suite du contexte et Production de l'idiome</u> : L'énoncé de l'idiome est adressé à la caméra à la fin de la vidéo dynamique présentant une interaction. | Paul est assis en train de faire le casse-tête, il fronce les sourcils et se tient la tête pour réfléchir. Paul termine le casse-tête avec un large sourire, fier de lui. Il relève la tête et dit : « <i>J'ai coupé la moutarde !</i> » (Ton : heureux et fier). |
| 4 | <u>Demande d'explication</u> : L'image est fixe (arrêt sur image) et la voix-off demande la signification de l'idiome. | Un arrêt sur image sur le visage de Paul. « <i>Que veut dire Paul ?</i> » |

Essai 2. Avoir les mains pleines de pouces (être maladroit)

| Partie | Plans | Descriptif / <i>voix off</i> |
|--------|--|--|
| 1 | <u>Lieu</u> : Une image fixe présente le lieu où va se dérouler la scène. | Une photo de l'immeuble de Paul. |
| 2 | <u>Contexte de production de l'idiome</u> : Une vidéo dynamique présente le contexte accompagné de la voix off. | Une vidéo de Paul, assis à table, face à la caméra, en train de manger un plat de pâtes. « <i>Tu es avec Paul en train de déjeuner.</i> » |

| | | |
|---|--|--|
| 3 | <p><u>Suite du contexte et Production de l'idiome :</u></p> <p>L'énoncé de l'idiome est adressé à la caméra à la fin de la vidéo dynamique présentant une interaction.</p> | <p>Paul continue de manger ses pâtes.</p> <p>Paul se lève pour aller chercher le sel et en se levant il renverse son verre rempli d'eau.</p> <p>Paul te regarde et dit : « <i>J'ai les mains pleines de pouces !</i> » (Ton : désabusé)</p> |
| 4 | <p><u>Demande d'explication :</u></p> <p>L'image est fixe (arrêt sur image) et la voix-off demande la signification de l'idiome.</p> | <p>Un arrêt sur image sur le visage de Paul.</p> <p>« <i>Que veut dire Paul ?</i> »</p> |

1. ***Donner un coup de pied dans le seau*** (Mourir)

| Partie | Plans | Descriptif / voix off |
|--------|--|--|
| 1 | <p><u>Lieu :</u></p> <p>Une image fixe présente le lieu où va se dérouler la scène.</p> | <p>Une photo de l'immeuble de Marie.</p> |
| 2 | <p><u>Contexte de production de l'idiome :</u></p> <p>Une vidéo dynamique présente le contexte accompagné de la voix off.</p> | <p>Une vidéo de Marie, assise sur une chaise, caressant son chat qui a une patte bandée.</p> <p>« <i>Tu vas rendre visite à Marie. Marie est triste à cause de son petit chat qui est gravement blessé. Il a été renversé par une voiture.</i> »</p> |
| 3 | <p><u>Suite du contexte et Production de l'idiome :</u></p> <p>L'énoncé de l'idiome est adressé à la caméra à la fin de la vidéo dynamique présentant une interaction.</p> | <p>Marie continue de caresser son chat. Elle pleure, la tête baissée.</p> <p>Puis elle relève la tête et dit : « <i>Mon chat va donner un coup de pied dans le seau !</i> » (Ton : triste)</p> |
| 4 | <p><u>Demande d'explication :</u></p> <p>L'image est fixe (arrêt sur image) et la voix-off demande la signification de l'idiome.</p> | <p>Un arrêt sur image sur le visage de Marie.</p> <p>« <i>Que veut dire Marie ?</i> »</p> |

2. **Tirer la jambe de quelqu'un** (Tromper, leurrer)

| Partie | Plans | Descriptif / voix off |
|--------|---|--|
| 1 | <u>Lieu</u> : Une image fixe présente le lieu où va se dérouler la scène. | Une photo de l'immeuble du participant. |
| 2 | <u>Contexte de production de l'idiome</u> : Une vidéo dynamique présente le contexte accompagné de la voix off. | « Marie te téléphone et te fait croire que tu as eu une très mauvaise note à ton contrôle. » Marie est au téléphone (téléphone portable contre l'oreille, face à la caméra, regard fuyant sur le côté, en train de parler). « Le lendemain, Marie te donne ton contrôle, tu as eu 19/20. » |
| 3 | <u>Suite du contexte et Production de l'idiome</u> : L'énoncé de l'idiome est adressé à la caméra à la fin de la vidéo dynamique présentant une interaction. | Marie est dans un couloir, et s'approche de la caméra en la regardant avec le contrôle dans la main. Elle tend le contrôle vers la caméra. Marie fait un grand sourire et dit : « Je t'ai tiré la jambe ! » (Ton : taquin, joyeux/rieur) |
| 4 | <u>Demande d'explication</u> : L'image est fixe (arrêt sur image) et la voix-off demande la signification de l'idiome. | Un arrêt sur image sur le visage de Marie. « Que veut dire Marie ? » |

3. **Lâcher le pigeon** (Ne pas se rendre à un rendez-vous)

| Partie | Plans | Descriptif / voix off |
|--------|--|------------------------|
| 1 | <u>Lieu</u> : Une image fixe présente le lieu où va se dérouler la scène. | Une photo d'un cinéma. |

| | | |
|---|--|--|
| 2 | <p><u>Contexte de production de l’idiome</u> :</p> <p>Une vidéo dynamique présente le contexte accompagné de la voix off.</p> | <p>Marie attend devant le cinéma.</p> <p>« Marie attend Paul depuis plus d'une demi-heure pour aller au cinéma. Le film a déjà démarré et Paul n'est toujours pas là. »</p> <p>Elle regarde sa montre et souffle, agacée.</p> <p>« <i>Énervée, elle décide de partir et vient te voir.</i> »</p> |
| 3 | <p><u>Suite du contexte et Production de l’idiome</u> :</p> <p>L'énoncé de l'idiome est adressé à la caméra à la fin de la vidéo dynamique présentant une interaction.</p> | <p>La porte l'appartement est fermée, la sonnette retentit. Marie ouvre la porte de l'appartement et avance très énervée vers la caméra en la fixant.</p> <p>Marie fixe la caméra et dit : « Paul a lâché le pigeon ! »</p> <p>(Ton : très énervée, presque furieuse)</p> |
| 4 | <p><u>Demande d'explication</u> :</p> <p>L'image est fixe (arrêt sur image) et la voix-off demande la signification de l’idiome.</p> | <p>Un arrêt sur image sur le visage de Marie.</p> <p>« <i>Que veut dire Marie ?</i> »</p> |

4. ***Porter une torche*** (Être amoureux de quelqu'un)

| Partie | Plans | Descriptif / voix off |
|--------|---|---|
| 1 | <p><u>Lieu</u> :</p> <p>Une image fixe présente le lieu où va se dérouler la scène.</p> | <p>Une photo d'un bâtiment de la faculté.</p> |
| 2 | <p><u>Contexte de production de l’idiome</u> :</p> <p>Une vidéo dynamique présente le contexte accompagné de la voix off.</p> | <p>« Paul te fait remarquer que ces derniers temps Marie a changé : elle n'arrête pas de te regarder et elle t'envoie sans arrêt des SMS. »</p> <p>Plan fixe sur Paul assis sur un banc, avec Marie en arrière-plan en train d'écrire un SMS. Marie jette de petits coups d'œil à Paul et sourit.</p> |

| | | |
|---|--|--|
| 3 | <p><u>Suite du contexte et Production de l'idiome :</u></p> <p>L'énoncé de l'idiome est adressé à la caméra à la fin de la vidéo dynamique présentant une interaction.</p> | <p>Paul tourné vers Marie, la regarde.</p> <p>Marie est en train d'écrire un SMS tout en regardant la Paul en souriant (air amoureux).</p> <p>Paul se retourne vers la caméra et dit : « <i>A mon avis, Marie porte une torche...</i> » (Ton : confidence, avec la main du secret et un petit sourire).</p> |
| 4 | <p><u>Demande d'explication :</u></p> <p>L'image est fixe (arrêt sur image) et la voix-off demande la signification de l'idiome.</p> | <p>Un arrêt sur image sur le visage de Paul.</p> <p><u>Voix off:</u> « <i>Que veut dire Paul ?</i> »</p> |

5. ***Donner un coup dans le dos*** (Mettre quelqu'un dans une situation favorable)

| Partie | Plans | Descriptif / voix off |
|--------|--|--|
| 1 | <p><u>Lieu :</u></p> <p>Une image fixe présente le lieu où va se dérouler la scène.</p> | <p>Une photo d'un bâtiment d'entreprise</p> |
| 2 | <p><u>Contexte de production de l'idiome :</u></p> <p>Une vidéo dynamique présente le contexte accompagné de la voix off.</p> | <p>« <i>Tu as un entretien pour un nouvel emploi. Ton ancien patron a fait parvenir au directeur une lettre dans laquelle il ne dit que du bien de toi.</i> »</p> <p>Directeur assis à son bureau, la lettre à la main, opinant de la tête.</p> |
| 3 | <p><u>Suite du contexte et Production de l'idiome :</u></p> <p>L'énoncé de l'idiome est adressé à la caméra à la fin de la vidéo dynamique présentant une interaction.</p> | <p>Le directeur à son bureau lit la lettre, avec un sourire progressif et un hochement de tête approbateur.</p> <p>Le directeur regarde la caméra et dit : « <i>Votre ancien patron vous a donné un coup dans le dos !</i> » (Ton : très enthousiaste en hochant la tête)</p> |

| | | |
|---|---|---|
| 4 | <u>Demande d'explication</u> : L'image est fixe (arrêt sur image) et la voix-off demande la signification de l'idiome. | Un arrêt sur image sur le visage du directeur. « <i>Que veut dire le directeur ?</i> » |
|---|---|---|

6. ***Être mouillé derrière les oreilles*** (Être jeune et inexpérimenté)

| Partie | Plans | Descriptif / voix off |
|--------|---|---|
| 1 | <u>Lieu</u> : Une image fixe présente le lieu où va se dérouler la scène. | Une photo d'un centre de loisirs. |
| 2 | <u>Contexte de production de l'idiome</u> : Une vidéo dynamique présente le contexte accompagné de la voix off. | Le directeur du centre de loisirs est assis à son bureau en train de lire le CV. « <i>Le directeur d'un centre de loisirs te reçoit pour décider s'il te prend dans son équipe. Mais il découvre en lisant ton CV que tu n'as jamais travaillé avec des enfants.</i> » |
| 3 | <u>Suite du contexte et Production de l'idiome</u> : L'énoncé de l'idiome est adressé à la caméra à la fin de la vidéo dynamique présentant une interaction. | Le directeur réfléchit pour se décider en regardant le CV. Il se gratte la tête ou se touche le menton. Le directeur commence à hocher la tête en faisant non et dit : « <i>Désolé, mais vous êtes mouillé derrière les oreilles.</i> » (Ton : sérieux, négatif, regret) |
| 4 | <u>Demande d'explication</u> : L'image est fixe (arrêt sur image) et la voix-off demande la signification de l'idiome. | Un arrêt sur image sur le visage du directeur. « <i>Que veut dire le directeur ?</i> » |

7. ***Laisser quelqu'un dans le froid*** (Exclure quelqu'un)

| Partie | Plans | Descriptif / <i>voix off</i> |
|--------|---|--|
| 1 | <u>Lieu</u> : Une image fixe présente le lieu où va se dérouler la scène. | Une photo de l'immeuble de Marie. |
| 2 | <u>Contexte de production de l'idiome</u> : Une vidéo dynamique présente le contexte accompagné de la voix off. | Marie en train d'écrire un SMS sur son sofa. « Marie organise une fête pour son anniversaire. Elle envoie un SMS d'invitation à tous les amis, sauf à toi. » |
| 3 | <u>Suite du contexte et Production de l'idiome</u> : L'énoncé de l'idiome est adressé à la caméra à la fin de la vidéo dynamique présentant une interaction. | Dans un couloir, un groupe de jeunes : ce sont les amis de Marie (dont Paul). Ils regardent le message qu'ils viennent de recevoir sur leur portable. Paul s'approche et dit: « Marie t'a laissé dans le froid ! » (Ton : compatissant) |
| 4 | <u>Demande d'explication</u> : L'image est fixe (arrêt sur image) et la voix-off demande la signification de l'idiome. | Un arrêt sur image sur le visage de Paul. « <i>Que veut dire Paul ?</i> » |

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

| Partie | Plans | Descriptif / <i>voix off</i> |
|--------|--|--|
| 1 | <u>Lieu</u> : Une image fixe présente le lieu où va se dérouler la scène. | Une photo de l'immeuble de Marie. |
| 2 | <u>Contexte de production de l'idiome</u> : Une vidéo dynamique présente le contexte accompagné de la voix off. | Marie, assise devant un bureau, cahier ouvert. « Marie essaie de résoudre un problème de mathématiques très difficile. Tu viens pour l'aider, mais vous n'y arrivez toujours pas. » |

| | | |
|---|--|---|
| 3 | <p><u>Suite du contexte et Production de l'idiome :</u></p> <p>L'énoncé de l'idiome est adressé à la caméra à la fin de la vidéo dynamique présentant une interaction.</p> | <p>Marie regarde en l'air, souffle, puis range ses affaires, dépitée.</p> <p>Marie lève la tête vers la caméra et dit, énervée : « <i>Autant essayer de faire un trou dans l'eau !</i> »</p> <p>(Ton : énervé, exaspéré)</p> |
| 4 | <p><u>Demande d'explication :</u></p> <p>L'image est fixe (arrêt sur image) et la voix-off demande la signification de l'idiome.</p> | <p>Un arrêt sur image sur le visage de Marie.</p> <p>« <i>Que veut dire Marie ?</i> »</p> |

9. ***Patiner sur de la glace trop mince*** (Être dans une situation périlleuse)

| Partie | Plans | Descriptif / voix off |
|--------|--|---|
| 1 | <p><u>Lieu :</u></p> <p>Une image fixe présente le lieu où va se dérouler la scène.</p> | <p>Une photo de l'immeuble de Marie.</p> |
| 2 | <p><u>Contexte de production de l'idiome :</u></p> <p>Une vidéo dynamique présente le contexte accompagné de la voix off.</p> | <p>« <i>Tu joues aux cartes avec Marie. Derrière, Tom tente d'attraper des bonbons avec un tabouret bancal. Il manque de tomber.</i> »</p> <p>Marie distribue des cartes face à la caméra. Tom en arrière-plan qui essaie d'attraper un bocal de bonbons perché sur un tabouret bancal.</p> |
| 3 | <p><u>Suite du contexte et Production de l'idiome :</u></p> <p>L'énoncé de l'idiome est adressé à la caméra à la fin de la vidéo dynamique présentant une interaction.</p> | <p>Marie tourne la tête vers Tom.</p> <p>Marie revient sur la caméra et dit : « <i>Tom patine sur de la glace trop mince !</i> »</p> <p>(Ton : exaspéré)</p> |

| | | |
|---|--|---|
| 4 | <p><u>Demande d'explication</u> :</p> <p>L'image est fixe (arrêt sur image) et la voix-off demande la signification de l'idiome.</p> | <p>Un arrêt sur image sur le visage de Marie.</p> <p>« <i>Que veut dire Marie ?</i> »</p> |
|---|--|---|

10. ***S'en tirer après un meurtre*** (Échapper à une punition pour quelque chose de sérieux)

| Partie | Plans | Descriptif / voix off |
|--------|--|--|
| 1 | <p><u>Lieu</u> :</p> <p>Une image fixe présente le lieu où va se dérouler la scène.</p> | <p>Une photo de l'immeuble de Paul.</p> |
| 2 | <p><u>Contexte de production de l'idiome</u> :</p> <p>Une vidéo dynamique présente le contexte accompagné de la voix off.</p> | <p>« <i>Tu es chez Paul. Tu le vois voler de l'argent dans le porte-monnaie de sa maman et sa mère arrive au même moment. Elle fait semblant de ne rien avoir vu.</i> »</p> <p>Paul est en train de fouiller dans un sac à main, sa maman arrive en arrière-plan au fond d'un couloir.</p> |
| 3 | <p><u>Suite du contexte et Production de l'idiome</u> :</p> <p>L'énoncé de l'idiome est adressé à la caméra à la fin de la vidéo dynamique présentant une interaction.</p> | <p>Paul sort un billet du sac à main.</p> <p>Sa maman arrive derrière et voit Paul lui voler le billet et le mettre dans sa poche.</p> <p>La maman dit à la caméra: « <i>Cette fois, il s'en tire après un meurtre.</i> »</p> <p>(Ton : très mécontente, sourcils froncés)</p> |
| 4 | <p><u>Demande d'explication</u> :</p> <p>L'image est fixe (arrêt sur image) et la voix-off demande la signification de l'idiome.</p> | <p>Un arrêt sur image sur le visage de la mère de Paul.</p> <p>« <i>Que veut dire la mère de Paul ?</i> »</p> |

11. **Mettre une chaussette dans la bouche de quelqu'un** (Faire taire)

| Partie | Plans | Descriptif / <i>voix off</i> |
|--------|---|---|
| 1 | <u>Lieu</u> : Une image fixe présente le lieu où va se dérouler la scène. | Une photo d'un bâtiment de la faculté. |
| 2 | <u>Contexte de production de l'idiome</u> : Une vidéo dynamique présente le contexte accompagné de la voix off. | Plan sur classe : Paul discute avec ses camarades. « <i>Tu es en classe assis à côté de Paul. Ton copain Paul perturbe la classe : il n'arrête pas de parler. Le professeur ne supporte plus ces bavardages.</i> » |
| 3 | <u>Suite du contexte et Production de l'idiome</u> : L'énoncé de l'idiome est adressé à la caméra à la fin de la vidéo dynamique présentant une interaction. | Situation de classe (élèves et professeur debout). Paul bavarde avec ses voisins de gauche/droite et de derrière (avec des chuchotements intenses). Professeur énervé, bras croisés Le professeur tourne la tête vers la caméra et dit : « <i>Parfois, on devrait lui mettre une chaussette dans la bouche !</i> » (Ton : énervé) |
| 4 | <u>Demande d'explication</u> : L'image est fixe (arrêt sur image) et la voix-off demande la signification de l'idiome. | Un arrêt sur image sur le visage du professeur. « <i>Que veut dire le professeur ?</i> » |

12. **Être dans le puits** (Être dans une mauvaise situation)

| Partie | Plans | Descriptif / <i>voix off</i> |
|--------|--|--|
| 1 | <u>Lieu</u> : Une image fixe présente le lieu où va se dérouler la scène. | Une photo d'un immeuble (immeuble « du participant »). |

| | | |
|---|--|---|
| 2 | <p><u>Contexte de production de l'idiome</u> :</p> <p>Une vidéo dynamique présente le contexte accompagné de la voix off.</p> | <p>« <i>Tu aimerais bien avoir une nouvelle paire de basket ce mois-ci. Ton papa est en train de faire les comptes, et il ne sait pas comment il va faire pour s'en sortir.</i> »</p> <p>Le papa regardant ses feuilles de compte.</p> |
| 3 | <p><u>Suite du contexte et Production de l'idiome</u> :</p> <p>L'énoncé de l'idiome est adressé à la caméra à la fin de la vidéo dynamique présentant une interaction.</p> | <p>Le papa est assis à une table avec, devant lui, des dossiers ouverts. Tête dépitée.</p> <p>Le papa souffle et pousse des papiers sur le bureau pour montrer son ras-le-bol.</p> <p>Le papa dit à la caméra : « <i>Nous sommes dans le puits.</i> »</p> <p>(Ton : dépité, la tête entre les mains)</p> |
| 4 | <p><u>Demande d'explication</u> :</p> <p>L'image est fixe (arrêt sur image) et la voix-off demande la signification de l'idiome.</p> | <p>Un arrêt sur image sur le visage du papa.</p> <p>« <i>Que veut dire ton papa ?</i> »</p> |

Annexe VII : Accord de droit à l'image pour les acteurs

Formulaire de renonciation au droit à l'image

Je soussigné(e) _____ (nom, prénom), accorde au Centre de Recherches sur la Cognition et l'Apprentissage (CeRCA, UMR CNRS 7295), ses représentants et toute personne agissant avec sa permission (y compris toute agence publiant ou distribuant le produit fini), la permission irrévocable de publier toutes les photographies ou les images que vous avez prises de moi le ____ / ____ / ____ à _____ (lieu).

Ces images peuvent être exploitées sous quelque forme que ce soit. Je m'engage à ne pas tenir responsable le photographe ou le réalisateur ainsi que ses représentants et toute personne agissant avec sa permission en ce qui relève de la possibilité d'un changement de cadrage, de couleur et de densité qui pourrait survenir lors de la reproduction.

Je déclare avoir 18 ans ou plus et être compétent(e) à signer ce formulaire en mon nom propre.

J'ai lu et compris toutes les implications de cette renonciation.

Nom du figurant : _____

Adresse : _____

Ville : _____ Code Postal : _____

Pays : _____

Signature du figurant : _____ Date : ____ / ____ / 2013

Renonciation par le parent/tuteur d'enfant mineur

Je déclare être le parent ou le tuteur légal du mineur nommé ci-dessus, et avoir l'autorité légale de signer cette renonciation en son nom. J'ai lu et compris toutes les implications de cette renonciation et consent à l'utilisation des photographies ou des images mentionnées dans ce formulaire.

Nom du parent/tuteur légal : _____

Signature du parent/ tuteur légal : _____ Date : ____ / ____ / 2013

Annexe VIII : Autorisation parentale pour les adolescents mineurs



Poitiers, le 20 Février 2014

Informations adressées aux parents

Dans le cadre d'une étude sur le développement, **Anne Ansieau**, **Charlotte Toillon**, étudiantes en Master 2 à l'Université de Poitiers, et **Pauline Goute**, étudiante en 4^{ème} et dernière année à l'école d'Orthophonie de Poitiers, recherchent des adolescents de 11 à 20 ans diagnostiqués Asperger ou Autistes de Haut Niveau afin de leur faire passer une épreuve de compréhension du langage non littéral.

Le protocole se déroulera sur deux séances individuelles d'environ 30 minutes chacune, séparées d'une période de 15 jours.

Les données recueillies sont anonymes, et les réponses seront enregistrées pour être retranscrites à l'écrit, après quoi, les enregistrements seront effacés. Elles sont analysées par groupe d'adolescents et jamais de façon personnalisée. Seuls les mineurs autorisés et consentants participeront à cette étude.

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 : _____,

autorise
Oui

n'autorise pas
NON

mon enfant à participer à l'étude proposée.

Signature :

Annexe IX : Formulaire de consentement pour les participants majeurs



Poitiers, le 20 Février 2014

Informations adressées aux participants

Dans le cadre d'une étude sur le développement, **Anne Ansieau**, **Charlotte Toillon**, étudiantes en Master 2 à l'Université de Poitiers, et **Pauline Goute**, étudiante en 4ème et dernière année à l'école d'orthophonie de Poitiers, recherchent des adolescents de 11 à 20 ans diagnostiqués Asperger ou Autistes de Haut Niveau afin de leur faire passer une épreuve de compréhension du langage non littéral.

Le protocole se déroulera sur deux séances individuelles d'environ 30 minutes chacune, séparées d'une période de 15 jours.

Les données recueillies sont anonymes, et les réponses seront enregistrées pour être retranscrites à l'écrit, après quoi, les enregistrements seront effacés. Elles sont analysées par groupe d'adolescents et jamais de façon personnalisée. Seuls les mineurs autorisés et consentants participeront à cette étude.

Avec nos remerciements,

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

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Je soussigné(e) _____ accepte de participer à l'étude.

Date de naissance : _____

Date et Signature du participant :

Annexe X : Catégorisation et codage des réponses des participants avec SA ou AHN dans la condition Hors Contexte

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

| Sujets | Explications données | Catégorisation | Cotation |
|----------|--|----------------|----------|
| Sujet 1 | Que son chat il l'embête. | 3 | 0 |
| Sujet 2 | Qu'il va se passer, elle pense qu'il va se passer quelque chose. Elle a un mauvais pressentiment. | 3 | 0 |
| Sujet 3 | Il s'est fait mal. | 3 | 0 |
| Sujet 4 | Je sais pas, peut-être qu'il l'a griffé. | 3 | 0 |
| Sujet 5 | Il m'a fait tomber. | 3 | 0 |
| Sujet 6 | Que son chat avait donné un coup de pied dans un seau. | 1 | 0 |
| Sujet 7 | Ça veut dire que son chat a donné un coup de pied dans le seau. | 1 | 0 |
| Sujet 8 | Elle l'a griffée je pense. Ça pourrait être ça. | 3 | 0 |
| Sujet 9 | Que le chat lui a donné un coup de pied dans le seau, ça peut pas être possible pour de vrai. Dans ce cas c'est une expression pour définir une partie du corps, je sais pas la tête... Ou un autre endroit je dis pas lequel. | 3 | 0 |
| Sujet 10 | Il lui a fait mal. | 3 | 0 |
| Sujet 11 | Que son chat s'est enfui. | 3 | 0 |
| Sujet 12 | Parce qu'elle a griffé. Le chat a griffé sur elle. | 3 | 0 |
| Sujet 13 | Son chat lui a donné un coup de pied dans le seau. | 1 | 0 |

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

| Sujets | Explications données | Catégorisation | Cotation |
|----------|--|----------------|----------|
| Sujet 1 | Qu'elle sait faire parce que c'est assez facile (de tirer la langue). | 3 | 0 |
| Sujet 2 | Que je t'en ai sorti, sorti d'une mauvaise situation. | 3 | 0 |
| Sujet 3 | Ça veut rien dire ! Moi je comprends pas les trucs qu'on dit pour la première fois, que j'ai jamais entendu. | 0 | 0 |
| Sujet 4 | C'est pas facile hein! Je n'ai pas d'idée. | 0 | 0 |
| Sujet 5 | Je t'ai pris. | 2 | 0 |
| Sujet 6 | J'aurais dit qu'elle l'aurait aidé. | 3 | 0 |
| Sujet 7 | Ben qu'elle a tiré la jambe à quelqu'un. Peut-être que ça veut dire : « Je t'ai eu ». | 5 | 2 |
| Sujet 8 | C'est une expression que je connais pas spécialement. Je ne sais pas. | 0 | 0 |
| Sujet 9 | Je t'ai tiré la jambe, je connais pas cette expression. Qu'elle m'a fait une farce ou qu'elle m'a eu, dans un sens comme ça. | 5 | 2 |
| Sujet 10 | Je t'ai aidé. | 3 | 0 |
| Sujet 11 | Qu'elle voulait me séduire. | 3 | 0 |
| Sujet 12 | Craqué la jambe. | 2 | 0 |
| Sujet 13 | Ben je sais pas. | 0 | 0 |

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

| Sujets | Explications données | Catégorisation | Cotation |
|----------|---|----------------|----------|
| Sujet 1 | Paul a lâché le pigeon. Je crois que j'ai compris là. Que Paul a laissé s'enfuir ses animaux. | 2 | 0 |
| Sujet 2 | Il a pris la fuite je dirais, il a pris la fuite rapidement. | 3 | 0 |
| Sujet 3 | Paul a abandonné. | 3 | 0 |
| Sujet 4 | Je sais pas du tout ce que c'est, j'ai jamais entendu ça non plus. | 0 | 0 |
| Sujet 5 | Alors là je vois pas du tout...Paul l'a laissé partir? | 2 | 0 |
| Sujet 6 | C'était un petit peu difficile à comprendre. Ce que j'aurais pensé, quand elle dit l'idée de lâcher un pigeon, j'aurais dit que c'est un secret qu'il aurait dévoilé par exemple. | 3 | 0 |
| Sujet 7 | Ben que Paul il a lâché le pigeon. | 1 | 0 |
| Sujet 8 | Elle s'est fait avoir... escroquée. | 3 | 0 |
| Sujet 9 | Ça doit peut-être un sens caché, dans ce cas mieux vaut le prendre dans le sens littéral, c'est qu'elle a simplement lâché un pigeon dans la nature. Sinon un pigeon c'est en général quelqu'un de pas très intelligent, que l'on trompe pour des arnaques. Dans ce cas, lâcher un pigeon c'est lâcher quelqu'un de pas très intelligent à l'air libre. C'est le meilleur sens que j'ai pu trouver. | 2 | 0 |
| Sujet 10 | Je sais pas. | 0 | 0 |
| Sujet 11 | Ca veut dire que Paul est insupportable. | 3 | 0 |
| Sujet 12 | Elle a perdu son pigeon. | 3 | 0 |
| Sujet 13 | Ben qu'il avait lâché le pigeon des mains. | 2 | 0 |

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

| Sujets | Explications données | Catégorisation | Cotation |
|----------|---|----------------|----------|
| Sujet 1 | Qu'elle a mal aux yeux. | 2 | 0 |
| Sujet 2 | Qu'elle a quelque chose en main, elle a une chance d'avoir quelque chose si elle s'en donne les moyens. | 3 | 0 |
| Sujet 3 | J'ai pas trop compris ce qu'il a dit (réécoute)... Je sais pas. | 0 | 0 |
| Sujet 4 | Je ne sais pas ce que ça veut dire par contre. | 0 | 0 |
| Sujet 5 | Elle est libre. | 3 | 0 |
| Sujet 6 | A mon avis c'est que, j'aurais dit qu'elle était un peu jalouse. | 3 | 0 |
| Sujet 7 | Ben, Marie porte une torche, j'ai oublié ce que ça voulait dire, porter un torche, mais c'est que c'est une expression. | 1 | 0 |
| Sujet 8 | Quelque chose de secret. Vu l'air qu'il prenait, je dis : ah ! Un secret. | 3 | 0 |
| Sujet 9 | Que la Marie en question porte une torche dans ses mains. | 2 | 0 |
| Sujet 10 | Elle a plein d'idées. | 3 | 0 |
| Sujet 11 | Que Marie elle porte un débardeur. | 3 | 0 |
| Sujet 12 | Je sais pas. | 0 | 0 |
| Sujet 13 | Ben qu'elle avait une torche. | 2 | 0 |

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

| Sujets | Explications données | Catégorisation | Cotation |
|----------|--|----------------|----------|
| Sujet 1 | Qu'il a mal travaillé. | 3 | 0 |
| Sujet 2 | (n'a pas entendu au 1er passage, réécoute après augmentation du volume) ça veut dire qu'il a une épée, comme on dit, une épée de Damoclès au dessus de la tête. Il peut lui arriver quelque chose. | 3 | 0 |
| Sujet 3 | Vous êtes viré. | 3 | 0 |
| Sujet 4 | Il lui a fait un mauvais coup je dirai. | 3 | 0 |
| Sujet 5 | Il a été renvoyé. | 3 | 0 |
| Sujet 6 | Je trouve que c'est plus une situation de travail, alors j'aurais pensé que son ancien patron l'aurait licencié. | 3 | 0 |
| Sujet 7 | Je ne sais pas, heu, peut-être un coup dans le dos. | 1 | 0 |
| Sujet 8 | Il a sorti. « Prends la porte » ou quelque chose comme ça. | 3 | 0 |
| Sujet 9 | Votre ancien directeur vous a donné un coup dans le dos, ça veut dire qu'il vous a sermonné ou quelque chose comme ça. | 3 | 0 |
| Sujet 10 | Donner un coup de main. | 5 | 2 |
| Sujet 11 | Mon patron m'a viré. | 3 | 0 |
| Sujet 12 | Ses camarades m'ont tapé, les autres tapent le dos. | 2 | 0 |
| Sujet 13 | Ben je sais pas. | 0 | 0 |

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

| Sujets | Explications données | Catégorisation | Cotation |
|----------|---|----------------|----------|
| Sujet 1 | Qu'on entend rien. | 2 | 0 |
| Sujet 2 | Qu'on a fait un coup dans le dos, je dirais. Que vous êtes dans une mauvaise situation. | 3 | 0 |
| Sujet 3 | (rires) Etre bouché, bouché des oreilles. | 2 | 0 |
| Sujet 4 | Ne Sait Pas, mouillé s'est être impliqué dans quelque chose mais comme ça je sais pas. | 3 | 0 |
| Sujet 5 | Il est stressé peut-être. | 3 | 0 |
| Sujet 6 | J'en n'ai aucune idée. | 0 | 0 |
| Sujet 7 | Ben qu'ils sont mouillés derrière les oreilles. | 1 | 0 |
| Sujet 8 | Vous êtes sourd, ou quelque chose comme ça. | 2 | 0 |
| Sujet 9 | Pour moi ça veut dire : on est mêlé dans des combines ou quelque chose comme ça. Normalement on dit « mouillé jusqu'au cou », « mouillés derrière les oreilles » ça doit être une variante, une expression. | 3 | 0 |
| Sujet 10 | Vous êtes pas... assez bien pour nous. | 3 | 0 |
| Sujet 11 | À mon avis ça veut dire que j'ai fait une bêtise. | 3 | 0 |
| Sujet 12 | Sais pas. | 0 | 0 |
| Sujet 13 | Ben que les oreilles sont mouillées. | 2 | 0 |

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

| Sujets | Explications données | Catégorisation | Cotation |
|----------|---|----------------|----------|
| Sujet 1 | Qu'elle t'a abandonné on pourrait dire. | 5 | 2 |
| Sujet 2 | Marie t'a laissé dans une mauvaise situation. | 3 | 0 |
| Sujet 3 | Marie t'a abandonné. | 5 | 2 |
| Sujet 4 | Je l'ai déjà entendu mais je ne me rappelle pas, laisser froid ça veut dire euh...non je vois pas. | 0 | 0 |
| Sujet 5 | T'es resté sans rien dire peut-être. | 3 | 0 |
| Sujet 6 | Elle est plus compliquée celle-là. À mon avis Marie l'aurait laissé dans une situation un peu délicate. | 3 | 0 |
| Sujet 7 | J'sais pas, que Marie a laissé quelque chose dans le froid. | 2 | 0 |
| Sujet 8 | Je vois pas. | 0 | 0 |
| Sujet 9 | Qu'elle m'a laissé, moi, dehors, dans le froid en plein hiver. | 2 | 0 |
| Sujet 10 | Elle t'a mis un vent. | 3 | 0 |
| Sujet 11 | Que Marie m'a laissé tomber. | 5 | 2 |
| Sujet 12 | C'est pas ça qui veut me faire comprendre -ne sait pas- | 0 | 0 |
| Sujet 13 | Heu, je sais pas. | 0 | 0 |

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

| Sujets | Explications données | Catégorisation | Cotation |
|----------|---|----------------|----------|
| Sujet 1 | Que son travail est trop dur. | 5 | 2 |
| Sujet 2 | Qu'elle est confrontée à un problème très dur. | 5 | 2 |
| Sujet 3 | ... Elle est plutôt pas contente. | 3 | 0 |
| Sujet 4 | Je pense qu'il perd son temps, un truc de ce genre là. | 4 | 1 |
| Sujet 5 | C'est faire quelque chose d'impossible. | 5 | 2 |
| Sujet 6 | D'après ce que j'ai vu sur l'image, je dirais qu'elle n'aurait pas envie de faire ce devoir compliqué. | 3 | 0 |
| Sujet 7 | Ca veut dire qu'elle a un exercice très compliqué à faire, et qu'il est aussi facile à résoudre qu'il est facile de faire un trou dans l'eau. | 5 | 2 |
| Sujet 8 | Tenter le diable. | 3 | 0 |
| Sujet 9 | Que ce qu'elle va faire est impossible. Autant essayer de faire un trou dans l'eau ça veut dire autant essayer de faire quelque chose de totalement impossible. | 5 | 2 |
| Sujet 10 | Ça veut dire autant travailler pour rien. | 3 | 0 |
| Sujet 11 | Que l'exercice est difficile. | 4 | 1 |
| Sujet 12 | Essayer de faire un trou dans l'eau, ben on peut pas c'est impossible. Parce que quand on est sous l'eau, si on fait un trou, un trou en terre là ça va s'écrouler très vite. | 4 | 1 |
| Sujet 13 | Ben faire un trou dans l'eau. | 1 | 0 |

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

| Sujets | Explications données | Catégorisation | Cotation |
|----------|---|----------------|----------|
| Sujet 1 | Qu'elle a du mal à travailler sur des choses faciles. Je pense. | 3 | 0 |
| Sujet 2 | Elle fait référence à quelque chose de fragile. C'est réussi mais c'est fragile. Elle a des liens fragiles avec quelque chose. | 3 | 0 |
| Sujet 3 | Je ne sais pas. | 0 | 0 |
| Sujet 4 | Il prend des risques, ça me semble l'image appropriée. | 5 | 2 |
| Sujet 5 | Il s'est raté? Non je vois pas du tout. | 3 | 0 |
| Sujet 6 | En fait, Paul ne patine pas très bien, parce qu'elle a dit Paul patine sur de la glace trop mince. | 3 | 0 |
| Sujet 7 | J'sais pas, parce que il y a un gars qui s'appelle Tom, il est dans la patinoire, et peut-être que il trouve que la glace est trop mince. | 2 | 0 |
| Sujet 8 | Il risque gros. | 4 | 1 |
| Sujet 9 | Que Tom fait quelque chose de dangereux. | 5 | 2 |
| Sujet 10 | Ça veut dire : il prend trop de risques. | 5 | 2 |
| Sujet 11 | Je n'ai pas bien compris ce qu'elle voulait dire. | 0 | 0 |
| Sujet 12 | Marie veut dire que... je ne sais plus. | 0 | 0 |
| Sujet 13 | Je sais pas. | 0 | 0 |

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

| Sujets | Explications données | Catégorisation | Cotation |
|----------|--|----------------|----------|
| Sujet 1 | Qu'il a fait une grosse bêtise. | 4 | 1 |
| Sujet 2 | Qu'il s'en est bien tiré, il s'en est bien sorti, il s'est bien sorti d'une situation. | 4 | 1 |
| Sujet 3 | Il s'en tire après quelque chose de raté. | 4 | 1 |
| Sujet 4 | Il ne sera pas puni, un truc dans ce genre là. | 4 | 1 |
| Sujet 5 | Elle s'en tire après avoir fait quelque chose de pas bien. | 5 | 2 |
| Sujet 6 | Là j'aurais dit qu'il échappait de justesse à une punition. | 4 | 1 |
| Sujet 7 | Ça veut dire que, que Paul a fait une bêtise mais qu'il est pas puni. | 5 | 2 |
| Sujet 8 | Il s'en tirera pas comme ça. | 3 | 0 |
| Sujet 9 | Qu'il sera pas puni ou quelque chose comme ça. | 4 | 1 |
| Sujet 10 | Ce qu'il a fait, y aura des répercussions. | 3 | 0 |
| Sujet 11 | Je me demande s'il y a vraiment eu un meurtre. Ne sait pas. | 0 | 0 |
| Sujet 12 | Je ne sais pas. | 0 | 0 |
| Sujet 13 | Heu, je sais pas trop. | 0 | 0 |

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

| Sujets | Explications données | Catégorisation | Cotation |
|----------|---|----------------|----------|
| Sujet 1 | J'ai pas compris le début : parfum veut mettre chaussette dans la bouche (relecture de la vidéo) Qu'il lui a mis le doigt dans la bouche, que Martin lui a mis le doigt dans la bouche. | 3 | 0 |
| Sujet 2 | Que personne ne devrait me mettre dans l'embarras. | 3 | 0 |
| Sujet 3 | Le son est mauvais. (réécoute) C'est un truc pas français. Il a une mauvaise haleine, mais ça va pas arranger la chaussette ! | 3 | 0 |
| Sujet 4 | Je pense que c'est qu'il devrait se taire. | 5 | 2 |
| Sujet 5 | Ca veut dire qu'il doit se taire. | 5 | 2 |
| Sujet 6 | Que parfois il faudrait qu'il se taise, parce qu'elle a dit que parfois il faudrait lui mettre une chaussette dans la bouche. | 5 | 2 |
| Sujet 7 | Peut-être un élève qui parle trop, du coup elle en a marre et elle voudrait lui mettre une chaussette dans la bouche. | 4 | 1 |
| Sujet 8 | Faut le faire taire. | 5 | 2 |
| Sujet 9 | Qu'il faudrait le faire taire. | 5 | 2 |
| Sujet 10 | Le faire taire. | 5 | 2 |
| Sujet 11 | Il voulait dire qu'il fait tellement bavard qu'on devrait lui mettre une chaussette dans la bouche. | 4 | 1 |
| Sujet 12 | Mettre une chaussette dans la bouche, mais on peut pas parce que c'est dégoûtant. Les paires de chaussettes ne sont pas des nourritures. | 2 | 0 |
| Sujet 13 | Ben je sais pas. | 0 | 0 |

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

| Sujets | Explications données | Catégorisation | Cotation |
|----------|--|----------------|----------|
| Sujet 1 | Je pense que ça veut dire qu'on est mal. | 5 | 2 |
| Sujet 2 | On est tout en bas quoi, dans une mauvaise situation. | 5 | 2 |
| Sujet 3 | Mon papa ? (je réponds qu'il faut imaginer) On est dans la misère. | 5 | 2 |
| Sujet 4 | On a des ennuis. | 4 | 1 |
| Sujet 5 | Ca veut dire qu'ils sont...qu'ils galèrent en quelques sortes. | 4 | 1 |
| Sujet 6 | J'aurais dit qu'il était dans une situation un peu difficile, genre ça peut être financièrement ou autre chose, je ne saurais pas trop quoi citer comme exemple. | 5 | 2 |
| Sujet 7 | Il ressemble pas trop à mon père. Il veut dire que nous sommes dans le puits, peut-être nous sommes dans la merde ou pas dans une bonne situation, un truc du genre. | 5 | 2 |
| Sujet 8 | Au fond du gouffre, on est mal. | 5 | 2 |
| Sujet 9 | Qu'on est pauvre ou qu'il vient juste de perdre son boulot, qu'il va se retrouver au chômage. | 4 | 1 |
| Sujet 10 | Nous sommes dans le puits, ça veut dire des problèmes financiers. | 5 | 2 |
| Sujet 11 | Ca veut sûrement dire que nous sommes... on a des problèmes. | 4 | 1 |
| Sujet 12 | Nous étions coincés en dessous. | 3 | 0 |
| Sujet 13 | Ben qu'il est dans le puits. | 2 | 0 |

Annexe XI : Catégorisation et codage des réponses des participants avec SA ou AHN dans la condition En Contexte

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

| Sujets | Explications données | Catégorisation | Cotation |
|----------|--|----------------|----------|
| Sujet 1 | Marie veut dire que son chat s'est fait renversé par une voiture. | 3 | 0 |
| Sujet 2 | Il va aller de plus en plus mal ou il va mourir. | 5 | 2 |
| Sujet 3 | Le chat s'est fait blesser. | 3 | 0 |
| Sujet 4 | C'est qu'il va pas bien, qu'il va mourir. | 5 | 2 |
| Sujet 5 | Il est triste. | 3 | 0 |
| Sujet 6 | Ben c'est sûr que son chat l'a rendue très triste, parce que rien que par une blessure, elle est désespérée. | 3 | 0 |
| Sujet 7 | "Mon chat a donné un coup de pied dans le seau" parce que son chat était gravement blessé par une voiture. | 3 | 0 |
| Sujet 8 | Je sais pas. | 0 | 0 |
| Sujet 9 | Heu« Donner un coup de pied dans le seau », et ben il me fait de la peine, ou quelque chose comme ça. Rassure-moi, le chat il est pas vraiment blessé, c'était juste déguisé pour la situation ? | 3 | 0 |
| Sujet 10 | Ca la rend triste que son chat s'est fait écraser. | 3 | 0 |
| Sujet 11 | Qu'il est blessé. | 3 | 0 |
| Sujet 12 | Son chat, il a été blessé par une voiture, il l'a jamais vue... Ah, un coup de griffe. | 3 | 0 |
| Sujet 13 | Elle dit ça parce que son chat il a une blessure très grave et il a un pansement à la patte et aussi au cou. | 3 | 0 |

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

| Sujets | Explications données | Catégorisation | Cotation |
|----------|--|----------------|----------|
| Sujet 1 | Marie veut dire qu'elle lui a fait croire qu'elle avait une mauvaise note. | 5 | 2 |
| Sujet 2 | Ça veut dire j't'ai bien eu ou j't'ai bien fait marcher. | 5 | 2 |
| Sujet 3 | Je t'ai piégé. | 5 | 2 |
| Sujet 4 | Je t'ai bien eu. | 5 | 2 |
| Sujet 5 | Je t'ai bien eu. | 5 | 2 |
| Sujet 6 | C'est qu'elle a fait une bonne blague. | 5 | 2 |
| Sujet 7 | Ben Marie elle me fait croire que j'ai eu une mauvaise note à mon contrôle. En fait j'ai eu 19/20 quand elle vient me montrer. Elle me dit : "je t'ai tiré la jambe". Ça veut dire : « j't'ai bien eu ou j't'ai fait une bonne farce". | 5 | 2 |
| Sujet 8 | « Ah je t'ai eu, ah, c'était une blague ! » Elle a dit « une mauvaise note » et là, « non, t'as 19 ». | 5 | 2 |
| Sujet 9 | Je t'ai fait une farce. | 5 | 2 |
| Sujet 10 | C'était de l'ironie. C'était une blague. | 5 | 2 |
| Sujet 11 | Elle veut dire qu'elle m'a fait une blague. | 5 | 2 |
| Sujet 12 | C'est bien Marie ! Merci. Yes, j'ai eu 19/20 ! Bravo ! Et toi tu as eu combien ? - Elle m'a félicité, j'ai eu 19/20 à mon contrôle. | 3 | 0 |
| Sujet 13 | Elle dit ça parce que elle annonce qu'y avait une mauvaise note et après, et après elle met le contrôle avec une bonne note. | 4 | 1 |

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

| Sujets | Explications données | Catégorisation | Cotation |
|----------|--|----------------|----------|
| Sujet 1 | Que Paul l'a laiss e toute seule. | 4 | 1 |
| Sujet 2 | Que Paul est pas venu. | 5 | 2 |
| Sujet 3 | Paul a oubli e d'aller au cinéma. | 4 | 1 |
| Sujet 4 | Elle lui a posé un lapin en fait, c'est une autre version de cette expression. | 5 | 2 |
| Sujet 5 | Elle lui a posé un lapin. | 5 | 2 |
| Sujet 6 | Qu'elle est un peu, comment on pourrait dire l'expression... qu'il lui a posé un lapin. | 5 | 2 |
| Sujet 7 | Ben que Paul il avait un rendez-vous au cinéma avec Marie mais Paul il vient pas. Du coup Marie elle en a marre, elle vient me voir, elle dit : " Paul il a lâch e le pigeon".  a veut dire que Paul vient pas, il veut pas venir au dernier moment". | 5 | 2 |
| Sujet 8 | Il est pas venu. | 5 | 2 |
| Sujet 9 | Ben, il a lâch e le pigeon  a veut dire il l'a laiss e tomber quoi. | 5 | 2 |
| Sujet 10 | Il lui a posé un lapin. | 5 | 2 |
| Sujet 11 | Elle veut dire qu'il est en retard, ou alors qu'il l'a abandonn e, ou qu'il lui a posé un lapin. | 5 | 2 |
| Sujet 12 | L cher le pigeon... le pigeon c'était une glace. Mais un pigeon c'est un oiseau. Je sais pas moi. | 0 | 0 |
| Sujet 13 | C'est que Paul il était en retard et donc elle a pas pu voir le film. | 3 | 0 |

Idiome 4 : Porter une torche ( tre amoureux de quelqu'un)

| Sujets | Explications données | Catégorisation | Cotation |
|----------|---|----------------|----------|
| Sujet 1 | Paul veut dire qu'il pense que Marie est amoureux de lui. | 5 | 2 |
| Sujet 2 | Qu'elle l'aime. | 5 | 2 |
| Sujet 3 | Euh... je sais pas. (répète l'idiome) Marie est amoureuse ? | 5 | 2 |
| Sujet 4 | Elle est amoureuse. | 5 | 2 |
| Sujet 5 | Elle est amoureuse. | 5 | 2 |
| Sujet 6 | Ben un peu qu'elle est amoureuse, parce que certaines fois on peut devenir tout rouge quand on est amoureux. | 5 | 2 |
| Sujet 7 | Ben, Marie elle est amoureuse de Paul, elle lui envoie plein de SMS. Paul la remarque en train d'envoyer des SMS. Il dit : "  mon avis Marie porte une torche", parce que peut-être qu'elle est timide. | 5 | 2 |
| Sujet 8 | Elle a une touche. à l'intéresse quoi : « il y a quelqu'un qui m'intéresse ici. » | 4 | 1 |
| Sujet 9 | Paul doit vouloir dire qu'elle est amoureuse de lui, probablement. Elle porte une torche,  a doit être à. | 5 | 2 |
| Sujet 10 | Elle est amoureuse de lui. | 5 | 2 |
| Sujet 11 | Il veut dire qu'elle est amoureuse de lui, ou alors qu'elle est insupportable. | 5 | 2 |
| Sujet 12 | Je sais pas ce qu'il a voulu faire comprendre. | 0 | 0 |
| Sujet 13 | Il dit  a parce qu'elle fait que de lui envoyer des SMS et de le regarder. | 3 | 0 |

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

| Sujets | Explications données | Catégorisation | Cotation |
|----------|---|----------------|----------|
| Sujet 1 | Le directeur veut dire que son ancien patron il lui a fait faire de gros progrès. | 3 | 0 |
| Sujet 2 | Que il l'a poussé vers le haut. | 5 | 2 |
| Sujet 3 | Votre ancien patron vous a bien fait travailler. | 4 | 1 |
| Sujet 4 | C'est qu'il l'a aidé du coup. | 5 | 2 |
| Sujet 5 | Il l'a sollicité. | 3 | 0 |
| Sujet 6 | Ben c'est que son ancien patron lui a vraiment donné un coup de main là. | 5 | 2 |
| Sujet 7 | En fait, là Paul a un nouvel emploi. Non, j'ai un nouvel emploi. Et le patron de ton ancien emploi il dit, il parle de lui au directeur de son nouvel emploi au téléphone, il dit que du bien de lui. Le nouveau directeur il dit : "Votre patron vous a donné un coup dans le dos" peut-être parce qu'il l'a aidé. | 5 | 2 |
| Sujet 8 | Il vous a donné beaucoup d'expérience. | 3 | 0 |
| Sujet 9 | Heu... qu'il lui a filé un coup de main, si on peut dire. Donner un coup dans le dos... Pris en amitié, ouais, quelque chose comme ça, ouais. | 5 | 2 |
| Sujet 10 | Un bon coup de main. | 5 | 2 |
| Sujet 11 | Ah. Il veut dire qu'il... un coup dans le dos ? Il veut dire qu'il dit que du bien de moi, ou alors qu'il veut faire croire que je suis une personne qui est du bien. Ou alors qu'il n'a pas tout dit. | 3 | 0 |
| Sujet 12 | Je sais pas, je sais pas rien. | 0 | 0 |
| Sujet 13 | Ben il appelle quelqu'un pour parler du bien de nous. Après : « votre ancien patron vous allez avoir un coup dans le dos. » | 1 | 0 |

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

| Sujets | Explications données | Catégorisation | Cotation |
|----------|--|----------------|----------|
| Sujet 1 | Le directeur veut dire que que j'ai jamais travaillé avec les enfants, qu'on a pas réussi pour le travail qui a donné. | 4 | 1 |
| Sujet 2 | Désolé mais vous êtes pas bien, je vais pas vous prendre. | 4 | 1 |
| Sujet 3 | Vous avez jamais travaillé avec des enfants. | 4 | 1 |
| Sujet 4 | Il est pas compétent. | 5 | 2 |
| Sujet 5 | Il voit qu'il a jamais fait ça, donc il dit ça. | 4 | 1 |
| Sujet 6 | Que en quelque sorte, j'ai aucune chance d'être pris, parce qu'il a dit : « vous êtes trempé derrière les oreilles ». | 4 | 1 |
| Sujet 7 | Je pourrais travailler comme animateur dans un centre de loisirs, mais je n'ai jamais travaillé avec des enfants. Donc le directeur dit : " Vous êtes mouillés derrière les oreilles". Ça veut dire que ça va pas. | 5 | 2 |
| Sujet 8 | Ça sera pas possible de vous prendre. Je pense si il lit le CV et qu'il voit pas d'expérience, c'est ça, ça va pas le faire. | 5 | 2 |
| Sujet 9 | Effectivement, la dernière fois j'ai répondu n'importe quoi. Donc « vous êtes mouillé derrière les oreilles », ça veut dire... ça veut dire quoi ? Pas que vous êtes un raté, non quand même pas. Heu... vous ne convenez pas peut-être. | 4 | 1 |
| Sujet 10 | Vous êtes pas le genre de personne qu'on recherche. Enfin vous avez pas assez de qualifications pour nous. | 5 | 2 |
| Sujet 11 | Il veut dire que je ne peux pas obtenir ce travail parce que j'l'ai jamais fait, et que je me suis surestimé je pense. | 5 | 2 |
| Sujet 12 | Je sais pas ce qu'il voulait me faire comprendre. | 0 | 0 |
| Sujet 13 | Il dit ça parce qu'il travaille pas avec les enfants. | 4 | 1 |

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

| Sujets | Explications données | Catégorisation | Cotation |
|----------|--|----------------|----------|
| Sujet 1 | Paul veut dire qu'elle m'a pas invité et puis que et puis que et puis elle m'a dit qu'elle m'a laissé en froid. | 5 | 2 |
| Sujet 2 | Marie t'a oublié. | 4 | 1 |
| Sujet 3 | Marie t'a pas invité. | 5 | 2 |
| Sujet 4 | Elle a oublié. | 4 | 1 |
| Sujet 5 | Elle t'a laissé toute seule. | 5 | 2 |
| Sujet 6 | Disons qu'elle m'a un peu laissée tombée puisque elle a oublié de m'envoyer une invitation. | 4 | 1 |
| Sujet 7 | Marie elle invite tout le monde sauf moi là, donc Paul il lui dit : "Marie t'a laissé dans le froid". Ça veut dire qu'elle t'a abandonné. | 5 | 2 |
| Sujet 8 | T'a laissé seul, ou j'sais pas quoi. | 5 | 2 |
| Sujet 9 | Qu'elle m'a oublié... laisser dans le froid... ouais, ça doit être ça. | 4 | 1 |
| Sujet 10 | Elle t'a lassé tout seul, elle veut pas de toi. | 5 | 2 |
| Sujet 11 | Il veut dire qu'elle m'a pas invité. | 5 | 2 |
| Sujet 12 | Marie ne veut pas de moi, parce que moi, j'i imagine que je l'embêtais, que je disais des gros mots, ben elle m'a jeté dans le froid. Je suis méchant. | 4 | 1 |
| Sujet 13 | Il dit ça parce qu'il l'a pas invité. | 5 | 2 |

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

| Sujets | Explications données | Catégorisation | Cotation |
|----------|---|----------------|----------|
| Sujet 1 | Elle veut dire qu'elle pourra jamais résoudre son problème de maths. | 4 | 1 |
| Sujet 2 | C'est impossible, qu'elle est confrontée à une chose impossible. | 5 | 2 |
| Sujet 3 | Que l'exercice est trop dur. | 4 | 1 |
| Sujet 4 | Bah peine perdue quoi. | 5 | 2 |
| Sujet 5 | Elle n'y arrive pas. | 4 | 1 |
| Sujet 6 | Que c'est tellement compliqué qu'on risque de ne pas y arriver. | 4 | 1 |
| Sujet 7 | Ben Marie, elle fait un exercice très difficile là de mathématiques, elle y arrive pas. Elle dit : " autant essayer de faire un trou dans l'eau". Ça veut dire que c'est aussi difficile que de faire un trou dans l'eau. | 4 | 1 |
| Sujet 8 | « Essaie au pif ». On tente au pif, allez ! | 3 | 0 |
| Sujet 9 | Que ce problème de maths est impossible. Faire un trou dans l'eau c'est... c'est impossible pareil. | 5 | 2 |
| Sujet 10 | Ça sert à rien de chercher en vain. | 4 | 1 |
| Sujet 11 | Ça veut dire qu'on n'y arrivera jamais. | 4 | 1 |
| Sujet 12 | Elle arrive pas à faire ses maths que un prof il a donné. Moi je suis là pour aider, plutôt elle a sa leçon devant elle... Il faut faire un trou dans l'eau... Faire un trou dans l'eau c'est impossible. | 4 | 1 |
| Sujet 13 | Elle dit ça parce qu'elle arrive pas à son problème. | 4 | 1 |

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

| Sujets | Explications données | Catégorisation | Cotation |
|----------|--|----------------|----------|
| Sujet 1 | Que Tom a essayé de voler les bonbons. | 3 | 0 |
| Sujet 2 | Tom fait quelque chose de risqué. | 5 | 2 |
| Sujet 3 | Que Tom est tombé. | 3 | 0 |
| Sujet 4 | Il prend des risques. | 5 | 2 |
| Sujet 5 | Il tient pas bien sur le tabouret. | 3 | 0 |
| Sujet 6 | Ben c'est qu'il risque de tomber là. | 4 | 1 |
| Sujet 7 | Ben là Tom est en train d'essayer d'attraper des bonbons mais son tabouret est trop petit, les bonbons sont trop haut. Du coup elle dit : "Tom patine sur de la glace trop mince", ça veut dire qu'il est à deux doigts de tomber, tellement que ce qui le retient au sol est fragile. | 4 | 1 |
| Sujet 8 | Attention il va tomber. En gros il va tomber, il trébuche quoi. | 4 | 1 |
| Sujet 9 | Que... Ben qu'il a fait quelque chose de dangereux. | 4 | 1 |
| Sujet 10 | Il fait pas attention. | 3 | 0 |
| Sujet 11 | Ah il est tombé, c'est ça. | 3 | 0 |
| Sujet 12 | Ah là je sais pas, je comprends pas là. Tout ça je comprends pas. | 0 | 0 |
| Sujet 13 | Elle dit ça parce qu'il fait bouger le tabouret, il pourrait tomber. | 4 | 1 |

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

| Sujets | Explications données | Catégorisation | Cotation |
|----------|--|----------------|----------|
| Sujet 1 | (dit « Oulala » pendant le film) Que Paul a fait une bêtise. | 4 | 1 |
| Sujet 2 | Qu'il a fait quelque chose de mal. | 4 | 1 |
| Sujet 3 | Cette fois, il réussit à me prendre de l'argent. | 3 | 0 |
| Sujet 4 | Il s'en sort bien. | 4 | 1 |
| Sujet 5 | Il s'en tire après avoir fait la bêtise, donc il s'en tire de peu. | 5 | 2 |
| Sujet 6 | Ben c'est que franchement, c'est que cette fois-ci il a eu chaud parce que sa mère elle a fait comme si elle n'avait rien vu. | 4 | 1 |
| Sujet 7 | Ça veut dire que, que Paul il fait une bêtise là. Il vole de l'argent à sa mère, sa mère elle le voit. Elle fait semblant de rien avoir vu. Elle dit : "Cette fois il s'en tire après un meurtre". Ça veut dire qu'il n'est pas puni, même s'il le mérite. | 5 | 2 |
| Sujet 8 | Pris sur le fait. | 3 | 0 |
| Sujet 9 | Et bien, ben qu'ils s'en tire après un meurtre ça veut dire qu'il va pas se faire gronder ou quelque chose comme ça. | 4 | 1 |
| Sujet 10 | Ben heu... cette fois il se fera pas engueuler. | 4 | 1 |
| Sujet 11 | Y veut dire qu'il va pas s'en sortir, enfin que... qu'il doit redonner l'argent qu'il a volé. | 3 | 0 |
| Sujet 12 | Paul a volé un billet de 100 euros. Elle le prend pour un meurtrier, Paul, son fils. | 2 | 0 |
| Sujet 13 | Elle dit ça parce qu'il a volé quelque chose dans son sac, un billet. Il a fait exprès de voler. | 3 | 0 |

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

| Sujets | Explications données | Catégorisation | Cotation |
|----------|---|----------------|----------|
| Sujet 1 | (sourit) Le professeur veut dire que parfois on devrait faire arrêter Paul parce qu'il parle à tout le monde et il dérange la classe. | 4 | 1 |
| Sujet 2 | On devrait tout faire pour qu'il se taise. | 5 | 2 |
| Sujet 3 | (sourit) On devrait le faire taire. | 5 | 2 |
| Sujet 4 | Il devrait se taire. | 5 | 2 |
| Sujet 5 | On devrait le faire taire. | 5 | 2 |
| Sujet 6 | Ben que certaines fois on devrait tout faire pour qu'il se taise. | 5 | 2 |
| Sujet 7 | Ben que, Paul il est en train de faire plein de bavardages, son professeur en a marre et il dit : " Parfois on voudrait lui mettre une chaussette dans la bouche". ça veut dire parfois on devrait lui mettre une chaussette dans la bouche pour le faire taire quoi. | 5 | 2 |
| Sujet 8 | On devrait le faire taire. | 5 | 2 |
| Sujet 9 | Qu'il faudrait le faire taire. | 5 | 2 |
| Sujet 10 | On devrait le faire taire. | 5 | 2 |
| Sujet 11 | Y veut dire qu'on devrait le faire taire. | 5 | 2 |
| Sujet 12 | C'est à la fac. Cette professeur va le punir parce qu'il bavarde trop depuis, à la fac, en classe. | 3 | 0 |
| Sujet 13 | Ben il dit ça parce qu'il arrête pas de bavarder. Il a voulu me faire comprendre qu'il faudrait avoir le silence. | 4 | 1 |

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

| Sujets | Explications données | Catégorisation | Cotation |
|----------|---|----------------|----------|
| Sujet 1 | Il veut dire, le papa veut dire nous sommes dans le puits, mon papa, le papa a voulu nous faire comprendre qu'il a pas trouvé comment faire pour acheter son nouveau terrain de basket. (Demande à revoir la vidéo) Il veut dire qu'il ne sait pas comment s'en sortir. | 4 | 1 |
| Sujet 2 | On n'a plus d'argent, on est dans une mauvaise situation. | 5 | 2 |
| Sujet 3 | Nous sommes dans la misère. | 5 | 2 |
| Sujet 4 | Ils ont plus d'argent donc ils sont... bah voilà à quoi. | 4 | 1 |
| Sujet 5 | Nous sommes en difficulté. | 4 | 1 |
| Sujet 6 | En quelque sorte que on est dans une situation assez difficile parce qu'il a dit : « nous sommes dans les puits », et être dans un puits, c'est sûr, c'est difficile d'y remonter. | 5 | 2 |
| Sujet 7 | Ben en fait je voulais une nouvelle paire de basket. Mais mon père il vérifiait les comptes. Mais leur niveau financier là c'est pas très bon, du coup il dit : " nous sommes dans le puits", ça veut dire nous sommes dans la merde. | 5 | 2 |
| Sujet 8 | On est un peu limite. Nous sommes dans le puits, nous sommes un peu limite. En gros, ça va être difficile d'acheter. | 4 | 1 |
| Sujet 9 | Heu, ben... qu'on n'a plus... qu'ils ont plus d'argent quoi. Nous sommes dans le puits ça veut dire ça... Avoir touché le fond aussi ça devrait être une expression similaire. | 5 | 2 |
| Sujet 10 | Nous sommes dans le rouge, il reste plus beaucoup d'argent. | 5 | 2 |
| Sujet 11 | Il veut dire que nous sommes en faillite. Ça veut dire que peut-être que les dépenses étaient plus importantes que ce que tu gagnes. | 5 | 2 |
| Sujet 12 | Son père... Il voulait avoir sa paire de baskets, avec son compte, mais il ne peut pas. | 4 | 1 |
| Sujet 13 | Ben il dit : « nous sommes dans le puits » parce qu'il a pas assez d'argent. | 5 | 2 |

Annexe XII : Codage des réponses par case expérimentale et statistiques descriptives

Codage des réponses des participants en fonction des cases expérimentales :

| Sujets | Age | Hors Contexte Expressions Opaques | Hors Contexte Expressions Transparentes | En Contexte Expressions Opaques | En Contexte Expressions Transparentes |
|----------|-------|---|---|---------------------------------------|---|
| Sujet 1 | 12;11 | 0 | 7 | 6 | 6 |
| Sujet 2 | 21;10 | 0 | 5 | 11 | 10 |
| Sujet 3 | 14;8 | 0 | 5 | 7 | 7 |
| Sujet 4 | 24;6 | 0 | 7 | 12 | 9 |
| Sujet 5 | 15;3 | 0 | 7 | 7 | 8 |
| Sujet 6 | 17;11 | 0 | 5 | 9 | 8 |
| Sujet 7 | 14;1 | 2 | 7 | 10 | 10 |
| Sujet 8 | 18;7 | 0 | 5 | 7 | 6 |
| Sujet 9 | 16;9 | 2 | 8 | 9 | 9 |
| Sujet 10 | 15;6 | 2 | 6 | 10 | 8 |
| Sujet 11 | 14;6 | 0 | 5 | 8 | 7 |
| Sujet 12 | 13;6 | 0 | 1 | 0 | 3 |
| Sujet 13 | 14;10 | 0 | 0 | 2 | 7 |

Statistiques descriptives :

| | Hors Contexte Expressions Opaques | Hors Contexte Expressions Transparentes | En Contexte Expressions Opaques | En Contexte Expressions Transparentes |
|-------------------|---|---|---------------------------------------|---|
| N | 13 | 13 | 13 | 13 |
| Moyenne | 0,4615 | 5,2308 | 7,5385 | 7,5385 |
| Minimum | 0 | 0 | 0 | 3 |
| Maximum | 2 | 8 | 12 | 10 |
| Ecart-type | 0,8771 | 2,3507 | 3,4063 | 1,8980 |

Annexe XIII : Nombre et pourcentage de réponses par catégorie et par case expérimentale

Nombre de réponses par catégorie et par case expérimentale :

| | Réponse idiomatique | Réponse avec lien Idiomatique | Réponse sans lien idiomatique | Réponse Littérale | Répétition | Autre |
|----------------------------------|---------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------|------------|-------|
| Hors Contexte Transparent | 26 | 16 | 18 | 5 | 1 | 12 |
| Hors contexte Opaque | 3 | 0 | 42 | 14 | 7 | 12 |
| En Contexte Transparent | 33 | 32 | 11 | 1 | 0 | 1 |
| En Contexte Opaque | 43 | 12 | 17 | 0 | 1 | 5 |

Pourcentage de réponses par catégorie et par case expérimentale :

| | Réponse idiomatique | Réponse avec lien Idiomatique | Réponse sans lien idiomatique | Réponse Littérale | Répétition | Autre |
|----------------------------------|---------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------|------------|-------|
| Hors Contexte Transparent | 33,33 | 20,51 | 23,08 | 6,41 | 1,28 | 15,38 |
| Hors contexte Opaque | 3,85 | 0,00 | 53,85 | 17,95 | 8,97 | 15,38 |
| En Contexte Transparent | 42,31 | 41,03 | 14,10 | 1,28 | 0,00 | 1,28 |
| En Contexte Opaque | 55,13 | 15,38 | 21,79 | 0,00 | 1,28 | 6,41 |

Annexe XIV: Statistiques descriptives et analyse de la variance des scores idiomatiques

Facteurs intrasujets :

| Contexte | Transparence | Variable dépendante |
|----------|--------------|---------------------|
| 1 | 1 | HorsC_Opaque |
| | 2 | HorsC_Trans |
| 2 | 1 | EnC_Opaque |
| | 2 | EnC_Trans |

Statistiques descriptives :

| | Hors Contexte Expressions Opagues | Hors Contexte Expressions Transparentes | Contexte Présent Expressions Opagues | Contexte Présent Expressions Transparentes |
|-------------------|---|---|---|---|
| N | 13 | 13 | 13 | 13 |
| Moyenne | 0,4615 | 5,2308 | 7,5385 | 7,5385 |
| Minimum | 0 | 0 | 0 | 3 |
| Maximum | 2 | 8 | 12 | 10 |
| Ecart-type | 0,8771 | 2,3507 | 3,4063 | 1,8980 |

ANOVA à deux facteurs (Contexte(2)*Transparence(2)) des scores idiomatiques :

Test des effets intrasujets :

| Source | | Somme des carrés de type III | ddl | Carré moyen | Signification | Paramètre de non-centralité | | Puissance observée ^a |
|------------------------------------|-------------------------|------------------------------|--------|-------------|---------------|-----------------------------|---------|---------------------------------|
| Contexte | Hypothèse de sphéricité | 286,231 | 1 | 286,231 | 88,595 | ,000 | 88,595 | 1,000 |
| | Greenhouse-Geisser | 286,231 | 1,000 | 286,231 | 88,595 | ,000 | 88,595 | 1,000 |
| | Huynh-Feldt | 286,231 | 1,000 | 286,231 | 88,595 | ,000 | 88,595 | 1,000 |
| | Borne inférieure | 286,231 | 1,000 | 286,231 | 88,595 | ,000 | 88,595 | 1,000 |
| Erreur (Contexte) | Hypothèse de sphéricité | 38,769 | 12 | 3,231 | | | | |
| | Greenhouse-Geisser | 38,769 | 12,000 | 3,231 | | | | |
| | Huynh-Feldt | 38,769 | 12,000 | 3,231 | | | | |
| | Borne inférieure | 38,769 | 12,000 | 3,231 | | | | |
| Transparence | Hypothèse de sphéricité | 73,923 | 1 | 73,923 | 125,348 | ,000 | 125,348 | 1,000 |
| | Greenhouse-Geisser | 73,923 | 1,000 | 73,923 | 125,348 | ,000 | 125,348 | 1,000 |
| | Huynh-Feldt | 73,923 | 1,000 | 73,923 | 125,348 | ,000 | 125,348 | 1,000 |
| | Borne inférieure | 73,923 | 1,000 | 73,923 | 125,348 | ,000 | 125,348 | 1,000 |
| Erreur (Transparence) | Hypothèse de sphéricité | 7,077 | 12 | ,590 | | | | |
| | Greenhouse-Geisser | 7,077 | 12,000 | ,590 | | | | |
| | Huynh-Feldt | 7,077 | 12,000 | ,590 | | | | |
| | Borne inférieure | 7,077 | 12,000 | ,590 | | | | |
| Contexte * Transparence | Hypothèse de sphéricité | 73,923 | 1 | 73,923 | 19,252 | ,001 | 19,252 | ,980 |
| | Greenhouse-Geisser | 73,923 | 1,000 | 73,923 | 19,252 | ,001 | 19,252 | ,980 |
| | Huynh-Feldt | 73,923 | 1,000 | 73,923 | 19,252 | ,001 | 19,252 | ,980 |
| | Borne inférieure | 73,923 | 1,000 | 73,923 | 19,252 | ,001 | 19,252 | ,980 |
| Erreur (Contexte* Transparence) | Hypothèse de sphéricité | 46,077 | 12 | 3,84 | | | | |
| | Greenhouse-Geisser | 46,077 | 12,000 | 3,84 | | | | |
| | Huynh-Feldt | 46,077 | 12,000 | 3,84 | | | | |
| | Borne inférieure | 46,077 | 12,000 | 3,84 | | | | |

a. Calcul à l'aide d'alpha =

Annexe XV : Nombre et pourcentage de réponses par catégorie en fonction de la condition

Nombre de réponses par catégorie et par condition :

| | Réponse idiomatique | Réponse avec lien Idiomatique | Réponse sans lien idiomatique | Réponse Littérale | Répétition | Autre |
|----------------------|---------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------|------------|-------|
| Hors Contexte | 29 | 16 | 60 | 19 | 8 | 24 |
| En Contexte | 76 | 44 | 28 | 1 | 1 | 6 |

Pourcentage de réponses par catégorie et par condition :

| | Réponse idiomatique | Réponse avec lien Idiomatique | Réponse sans lien idiomatique | Réponse Littérale | Répétition | Autre |
|----------------------|---------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------|------------|-------|
| Hors Contexte | 18,59 | 10,26 | 38,46 | 12,18 | 5,13 | 15,38 |
| En Contexte | 48,72 | 28,21 | 17,95 | 0,64 | 0,64 | 3,85 |

Annexe XVI: Analyse de la variance des réponses sans lien idiomatique en condition Hors Contexte

Facteurs intrasujets :

| | |
|--------------|------------------------|
| Transparence | Variable Dépendante |
| 1 | HorsC_Opaque |
| 2 | HorsC_Transp |

Statistiques descriptives :

| | Hors Contexte Expressions Opagues | Hors Contexte Expressions Transparentes |
|-------------------|---|---|
| N | 13 | 13 |
| Moyenne | 3,2308 | 1,3846 |
| Minimum | 0 | 0 |
| Maximum | 6 | 3 |
| Ecart-type | 1,8328 | 1,2609 |

ANOVA à un facteur (degré de Transparence(2)) des réponses sans lien idiomatique :

Test des effets intrasujets :

| Source | | Somme des carrés de type III | ddl | Carré moyen | Significa tion | Paramètre de non-centralité | | Puissance observée ^a |
|--------------------------|----------------------------|------------------------------------|--------|----------------|-------------------|--------------------------------|--------|------------------------------------|
| Transparence | Hypothèse de sphéricité | 22,154 | 1 | 22,154 | 16,777 | ,001 | 16,777 | ,963 |
| | Greenhouse- Geisser | 22,154 | 1,000 | 22,154 | 16,777 | ,001 | 16,777 | ,963 |
| | Huynh-Feldt | 22,154 | 1,000 | 22,154 | 16,777 | ,001 | 16,777 | ,963 |
| | Borne inférieure | 22,154 | 1,000 | 22,154 | 16,777 | 0 | 16,777 | ,963 |
| Erreur (Transparence) | Hypothèse de sphéricité | 15,846 | 12 | 1,321 | | | | |
| | Greenhouse- Geisser | 15,846 | 12,000 | 1,321 | | | | |
| | Huynh-Feldt | 15,846 | 12,000 | 1,321 | | | | |
| | Borne inférieure | 15,846 | 12,000 | 1,321 | | | | |

a. Calcul à l'aide d'alpha =

LA COMPREHENSION DES EXPRESSIONS IDIOMATIQUES PAR LES ADOLESCENTS PORTEURS DU SYNDROME D'ASPERGER OU D'AUTISME DE HAUT NIVEAU

Résumé

L'objectif de cette recherche était d'étudier la compréhension des expressions idiomatiques chez les adolescents présentant un syndrome d'Asperger ou un Autisme de Haut Niveau. Faute de test adapté, nous avons construit un outil d'évaluation innovant des processus inférentiels intervenant dans la compréhension du langage non littéral. Cet outil nous a permis d'étudier ces processus chez des adolescents avec SA ou AHN. Douze idiomes ambigus ont été choisis pour déterminer les stratégies inférentielles (inférences sémantique et contextuelle) impliquées dans la compréhension des énoncés non littéraux. Ces expressions, traduites de langues étrangères, présentaient deux degrés de transparence. Elles étaient présentées Hors Contexte puis En Contexte dans des situations filmées, se rapprochant ainsi de situations naturelles. Une tâche d'explication permettait de mettre en évidence les inférences mises en jeu dans la compréhension des expressions idiomatiques par les participants. Nos hypothèses étaient les suivantes : les adolescents avec SA ou AHN présenteraient des capacités d'analyse sémantique mais également des compétences pragmatiques (inférence contextuelle), ils privilégieraient l'analyse sémantique à l'inférence contextuelle, ils auraient tendance à fournir des réponses littérales et ils seraient davantage aidés par le contexte pour les expressions opaques. Nos hypothèses ont donc été partiellement validées. Les adolescents testés ont proposé plus de réponses idiomatiques pour les idiomes transparents que opaques et En Contexte que Hors Contexte ; ils possèdent donc des compétences d'inférences sémantique et contextuelle. Ils ne privilégient pas l'analyse sémantique et fournissent peu de réponses littérales. Cependant, le faible effectif d'adolescents recrutés ne nous permet pas de généraliser nos résultats. Ainsi, une future recherche viserait à étalonner l'outil chez des adolescents typiques de différents âges et étudier une population plus étendue d'adolescents avec SA ou AHN. Cette recherche ouvre des pistes dans l'évaluation et dans la prise en charge des personnes présentant des difficultés pragmatiques, troubles handicapants au quotidien.

Mots clés :

Pragmatique ; évaluation ; compréhension ; expression idiomatique ; adolescence ; syndrome d'Asperger ; Autisme de Haut Niveau ; outil vidéo