

Université de Nantes

Unité de Formation et de Recherche – “Médecine et Techniques Médicales”

Année Universitaire 2010/2011

Mémoire pour l'obtention du Diplôme de Capacité d'Orthophoniste

Présenté par

Tiphaine POITRENAUD (née le 19/05/1988)

Maëlle RAULO - LARS (née le 10/03/1984)

**La compréhension orale des métaphores et des expressions
idiomatiques chez des enfants souffrant de difficultés graves
de l'affectivité : études de cas**

Président du Jury :

Monsieur Alain BRICE, Maître de conférences psychologie clinique et pathologique, chargé de cours à l'université de Nantes

Directeur du Mémoire :

Madame Sandrine BORIE, orthophoniste, chargée de cours à l'université de Nantes

Membre du Jury :

Madame Valérie FAVRIL, orthophoniste

« Par délibération du Conseil en date du 7 mars 1962, la Faculté a arrêté que les opinions émises dans les dissertations qui lui seront présentées doivent être considérées comme propres à leurs auteurs et qu'elle n'entend leur donner aucune approbation ou improbation. »

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
ASSISES THEORIQUES	
I- Les difficultés graves de l'affectivité	8
1) Définition	8
2) L'affectivité	9
a) Les humeurs.....	9
b) L'affect.....	9
c) La notion de traumatisme psychique	10
c.1) Définition	10
c.2) Les troubles réactionnels de l'enfant	11
d) Les troubles névrotiques chez l'enfant.....	12
d.1) Définition de la névrose	12
d.2) Névrose infantile	13
5) La structure	14
a) La structure en psychopathologie	14
b) La structure en psychanalyse.....	15
6) La notion de « structure » du sujet chez S. Freud.....	16
a) L'appareil psychique.....	16
b) Les trois instances de l'appareil psychique	16
c) Les mécanismes de défense.....	17
c.1) Définition	17
c.2) Le refoulement	18
c.3) Le déplacement	19
d) Les complexes fondateurs du sujet: l'œdipe et la castration.....	19
d.1) La définition du complexe d' Œdipe	19
d.2) La reprise de ce mythe en psychanalyse	20
d.3) La définition du complexe de castration	20
e) Les stades de développement	21
e.1) Définition	21
e.2) Les différents stades	21
7) La notion de « structure » du sujet selon J. Lacan	23
a) Le courant structuraliste	23
b) Le stade du miroir.....	23
II- La pragmatique du langage	27
1) Qu'est-ce que la pragmatique du langage ?	27
a) Historique et définitions	27

b) Les fondateurs de la pragmatique.....	28
b.1) Austin.....	28
b.2) Searle et Vanderveken.....	30
b.3) Grice.....	30
c) L'interdisciplinarité de la pragmatique avec la psychologie.....	32
d) Les axes de la pragmatique.....	33
2) Le développement de la compétence pragmatique.....	35
a) Définition.....	35
b) L'évolution selon l'âge.....	36
c) Les troubles de la pragmatique.....	40
III- Le langage non littéral.....	42
1) Qu'est-ce que le langage non littéral ?.....	42
a) Définition.....	42
b) Les processus mis en jeu.....	42
c) Les différentes théories.....	43
c.1) Searle.....	43
c.2) Grice.....	45
c.3) Sperber et Wilson : la théorie de la pertinence.....	46
d) Le discours figuratif.....	50
2) Le cas de la métaphore, des comparaisons et des expressions idiomatiques.....	51
a) Les métaphores.....	51
a.1) Définition.....	51
a.2) Les caractéristiques de la métaphore.....	52
a.3) La typologie des métaphores.....	54
a.4) Le processus d'acquisition de la métaphore.....	54
b) Les comparaisons.....	57
c) Les expressions idiomatiques.....	58
c.1) Définition.....	58
c.2) Les caractéristiques des expressions idiomatiques.....	59
c.3) Le processus d'acquisition des expressions idiomatiques.....	60
PARTIE CLINIQUE	
I- Problématique.....	65
II- Hypothèses.....	65
III- Méthodologie.....	65
1) Démarche générale.....	65
2) Cadre de l'étude.....	67
3) Population étudiée.....	68
4) Méthode d'observation.....	69

a) Matériel	69
a.1) Elaboration d'un questionnaire	69
a.2) Evaluation de la compréhension verbale.....	70
a.3) Evaluation de la compréhension d'énoncés métaphoriques et d'expressions idiomatiques.....	70
b) Description des épreuves	71
b.1) Population cible.....	71
b.2) Population témoin	71
b.3) Passation commune à la population cible et à la population témoin.....	71
c) Recueil et construction des données	72
d) Méthode d'analyse des données	73
IV- Analyse des résultats	74
1) Résultats et analyses pour chaque enfant de la population cible	74
2) Résultats et analyses pour les enfants de la population témoin	96
a) Les élèves de CE2	96
b) Les élèves de CM1	98
c) Les élèves de CM2	99
d) Les élèves de 6 ^{ème}	101
3) Regroupement des résultats pour la population-témoin et la population-cible et analyses	103
a) Résultats à l'épreuve de compréhension de l'ELO	103
b) Résultats pour le matériel utilisé.....	103
b.1.1) Enoncés métaphoriques	104
b.1.2) Expressions idiomatiques.....	105
b.1.3) Enoncés littéraux.....	106
b.1.4) Nombre total d'erreurs	107
c.2) Population témoin	108
c.3) Comparaison entre les deux populations.....	111
c.3.1) Niveau CE2	111
c.3.2) Niveau CM1	112
c.3.3) Niveau CM2	112
c.3.4) Niveau 6 ^{ème}	113
V- Discussion.....	115
CONCLUSION.....	121
BIBLIOGRAPHIE.....	122
ANNEXES.....	129

INTRODUCTION

« Chez certains enfants, l'anxiété au sujet de l'acquisition des connaissances n'est qu'un aspect de la peur plus générale d'explorer le monde et d'apprendre. Ils sont effrayés par le fait qu'apprendre, explorer, peut les amener sur une découverte dévastatrice ; de telles peurs s'expriment souvent par l'inhibition de tout apprentissage ». (Bettelheim)

Un certain nombre d'orthophonistes exerçant en centre d'accueil aujourd'hui des adolescents souffrant de troubles du langage élaboré, dont certains avec des difficultés graves de l'affectivité. Celles-ci ont des origines qui peuvent être très diverses, mais les besoins d'une prise en charge en orthophonie sont toujours là en deuxième instance, contrairement à des troubles structurels, comme la dyslexie ou la dysphasie.

Dans le champ très large de l'acquisition des connaissances, nous nous sommes intéressées à la pragmatique du langage et plus précisément au langage non-littéral, à travers la compréhension orale des métaphores et des expressions idiomatiques. La pragmatique du langage faisant partie intégrante de la relation aux autres, les enfants ayant des difficultés graves de l'affectivité auraient sans doute du mal à comprendre certaines subtilités du langage, notamment non-littéral.

Notre but sera de faire le lien entre des difficultés de l'affectivité et d'éventuelles atteintes de la compréhension des métaphores et des expressions idiomatiques. Les enfants cités pour l'étude de cas de ce mémoire ont des blocages par rapport à l'apprentissage et des problèmes langagiers consécutifs aux difficultés affectives. Nous chercherons entre autres à déterminer si le niveau de compréhension verbale correspond à l'âge scolaire des adolescents ayant des difficultés graves de l'affectivité et si la compréhension des métaphores et des expressions idiomatiques est moins aisée chez ces adolescents que chez des enfants n'ayant pas de difficultés affectives

Dans une première partie, les travaux présentés définissent les difficultés graves de l'affectivité à travers les notions d'affects, de traumatismes psychiques, de troubles névrotiques et de structure, du point de vue psychopathologique et psychanalytique.

Puis l'étude explore succinctement la notion de pragmatique et approfondit le domaine du langage non-littéral.

Dans une seconde partie, nous détaillerons nos travaux effectués grâce à un matériel non-étalonné proposé aux adolescents de la population cible et à la population témoin. Son utilisation a pour but de comparer les résultats de ces deux groupes, de la manière la plus objective possible. Leur analyse permettra de vérifier la pertinence de nos hypothèses de départ.

ASSISES THEORIQUES

I- Les difficultés graves de l'affectivité

Nous allons détailler les difficultés graves de l'affectivité, en évoquant les conséquences de traumatismes psychiques sur des structures internes en développement, que sont celles des enfants.

1) Définition

Les difficultés de l'affectivité sont l'ensemble des perturbations « *des réactions psychiques de l'individu face au monde extérieur* »¹. L'affectivité fait partie du domaine des sentiments et des émotions et peut donc difficilement être analysée objectivement, a fortiori lorsqu'il s'agit d'un enfant. « *La notion d'affect ou d'émotion est liée à celle d'expérience subjective, à un vécu du sujet. On conçoit que chez l'enfant, compte-tenu de la difficulté ou de l'incapacité de celui-ci de communiquer par le langage ce qu'il ressent, il y ait difficulté encore plus grande que chez l'adulte à aborder ce domaine.* »²

Ces difficultés ont des causes psychologiques, à comprendre dans le cadre de la structure du sujet et s'inscrivent dans le champ des névroses. Elles sont donc à distinguer de symptômes présents lors de pathologies psychiatriques diverses. Elles doivent plutôt être considérées comme la conséquence d'un ou plusieurs traumatismes psychiques.

Ces traumatismes peuvent être uniques ou répétés et être différents, ce qui explique que la notion de difficultés graves de l'affectivité soit très large. De plus, chaque individu réagit d'une manière qui lui est propre à un même événement, en fonction, entre autres, de sa structure psychique interne, de son vécu et de sa personnalité. « *La clinique en effet a montré qu'il n'y a pas de relation simple entre les événements repérables de la vie d'un enfant et les troubles durables du développement de sa personnalité. Tel enfant qui vit apparemment dans des conditions socio-économiques défavorables n'aura pas de troubles, alors que tel autre qui vit dans de bonnes conditions apparentes en aura. Tel enfant qui a connu des événements pénibles n'aura pas de troubles, alors que tel autre qui n'aura rien connu de semblable en aura.* »³

¹Dictionnaire de Psychologie, Paris, Larousse, 2000, p.28

²Ph. Mazet, D. Houzel, *Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent*, Paris, Maloine, 1993, p.63

³Ph. Mazet, D. Houzel, *Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent*, Paris, Maloine, 1993, p.285

2) L'affectivité

L'affectivité définit la capacité d'éprouver, en réponse à un événement touchant la sensibilité, des émotions et des sentiments. C'est « *l'ensemble des réactions psychiques de l'individu face au monde extérieur* »⁴. Les différentes branches de la psychologie ont étudié l'affectivité avec des approches très diverses, notamment à travers les humeurs et l'affect.

a) Les humeurs

La théorie des humeurs, conception d'Hippocrate, fut l'une des bases de la médecine antique. Selon elle, l'être humain s'équilibrait entre quatre humeurs :

- Le sang produit par le foie et reçu par le cœur (caractère sanguin ou jovial, chaleureux)
- La lymphe rattachée au cerveau (caractère lymphatique)
- La bile jaune venant également du foie (caractère bilieux, anxieux)
- La bile noire venant de la rate (caractère mélancolique)

Un déséquilibre mineur entraîne des sautes d'humeur chez le sujet et un déséquilibre plus important remet en cause la santé du sujet.

Cette conception d'Hippocrate est naturellement dépassée mais elle est la première à populariser les notions d'humeurs et par là, d'affectivité.

b) L'affect

La notion d'affect a été étudiée très tôt en psychanalyse, en particulier par S. Freud. Il s'agit de l' « *expression émotionnelle, éventuellement réprimée ou déplacée, des conflits constitutifs du sujet* »⁵. L'affect est, en d'autres termes, la manifestation consciente d'une pulsion (qui elle, par définition, est inconsciente). Il se manifestera sous forme de sensation.

Cette sensation peut être en adéquation avec le conflit interne au sujet, par exemple, éprouver une sensation de dégoût ou de plaisir face à un événement évoquant respectivement une pulsion de dégoût ou de plaisir. Mais la sensation peut aussi être inversée par rapport au conflit interne et se manifester par une sensation de plaisir là où la pulsion serait plutôt une pulsion de dégoût et réciproquement. Ainsi, une enfant ayant été sexuellement abusée peut avoir des

⁴Dictionnaire de Psychologie, Paris, Larousse, 2000, p.28

⁵Dictionnaire de Psychologie, Paris, Larousse, 2000, p.28

attitudes provocantes vis à vis des hommes adultes.

Ainsi, les notions d'affectivité et d'affect sont très liées et peuvent entretenir une certaine confusion. L'affectivité sera le mode de réaction face à un événement venu de l'extérieur et l'affect, une illustration d'un conflit venant de l'intérieur. Les enfants ayant des difficultés graves de l'affectivité, réagissent de manière décalée et non-adaptée à des événements extérieurs car leur psychisme est perturbé par un événement antérieur. Cet événement, faisant partie de leur structure interne, donc leur étant constitutif, ne peut que faire sortir des affects eux aussi perturbés et parfois complètement inadaptés.

c) La notion de traumatisme psychique

Les difficultés affectives graves ont pour principale cause, un traumatisme personnel. Ces traumatismes ont eu un impact grave sur leur psychisme, en fragilisant leur développement et en contribuant à développer une pathologie réactionnelle. Ces réactions sont la réponse symptomatique et inconsciente d'un événement traumatique.

c.1) Définition

Le traumatisme psychique est un « *événement subi par un sujet qui en ressent une très vive atteinte affective et émotionnelle, mettant en jeu son équilibre psychologique et entraînant souvent une décompensation de type psychotique ou névrotique ou diverses somatisations.* »⁶

On ne peut dissocier les notions de « traumatisme » et de « réaction ». En effet, la pathologie réactionnelle suppose un événement traumatique ou une situation traumatique. Mais on peut difficilement réduire un traumatisme à un événement strictement extérieur au sujet. Car si ce traumatisme fait écho à un conflit interne, les conséquences (ou symptômes) seront sans doute plus profondes et donc plus enclines à s'inscrire dans le fonctionnement interne du sujet. La pathologie réactionnelle ne peut donc pas s'envisager que d'un point de vue situationnel, mais aussi d'un point de vue structural. Celui-ci « *permet de décrire l'organisation de la réalité psychique intérieure sur laquelle viennent agir les événements et circonstances traumatiques.* »⁷

L'atteinte portée par un traumatisme psychique peut être d'autant plus importante chez un

⁶Dictionnaire de Psychologie, Paris, Larousse, 2000, p.965

⁷Ph. Mazet, D. Houzel, *Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent*, Paris, Maloine, 1993, p.286

enfant, que sa personnalité est en plein développement et donc soumise à des angoisses et des conflits. La « rencontre » entre un traumatisme et un conflit interne s'illustrera sous forme de symptômes réactionnels.

c.2) Les troubles réactionnels de l'enfant

Les troubles, ou symptômes réactionnels sont donc la réponse à un événement traumatique et se situent entre les variations de la « normale » et une organisation névrotique proprement dite.

On peut distinguer deux aspects des troubles réactionnels de l'enfant :

1) Il y a eu un événement traumatique repérable et les troubles ont suivi cet événement. (...)

Dans un ordre chronologique, on peut repérer les événements suivants:

- A partir de l'établissement de la relation d'objet (début du deuxième semestre de l'existence jusqu'à au moins trois ans) : les séparations d'avec le personnage maternel, la naissance d'un puiné
- Pendant la période œdipienne (entre la troisième et la sixième année) : les traumatismes sexuels, tout accident, mutilation ou intervention chirurgicale, particulièrement celles portant sur les organes génitaux, la séparation des parents, la mort d'un des parents.
- Pendant la période de latence (de la septième année à la puberté) : la pathologie d'origine traumatique devient plus rare. Citons les deuils, les accidents graves, les échecs sérieux, les attentats sexuels.
- A la puberté et à l'adolescence : la mort d'un des parents, les déceptions sentimentales, les échecs scolaires, professionnels ou universitaires, etc...

2) Il n'y a pas d'éléments traumatiques précis repérables, mais l'enfant vit dans des conditions sociales, familiales et psychologiques néfastes qui paraissent induire ces troubles. Ici, on emploie l'adjectif « réactionnel » dans la mesure où l'on pressent que les conflits ne sont pas encore définitivement intériorisés par l'enfant et où la modification des circonstances extérieures de vie de l'enfant permet un amendement de ses troubles soit par une séparation du milieu pathogène, soit par une modification à l'intérieur de ce milieu. ⁸

⁸Ph. Mazet, D. Houzel, *Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent*, Paris, Maloine, 1993, p.288

Les troubles réactionnels à un traumatisme psychique ne s'ancrent pas systématiquement dans la manière de fonctionner d'un individu. Ce qui les fait passer de défense temporaire à un conflit, à une inscription définitive dans l'organisation psychique, est le comportement de l'entourage. Si celui-ci se comporte de manière adaptée, en rassurant et en étant tolérant par rapport à des angoisses ou des questionnements, le trouble a des chances de se résorber puis de disparaître. Mais si l'entourage ne répond pas de manière cohérente, en n'apaisant pas les angoisses ou en se montrant lui-même angoissé, voire agressif ou indifférent, le trouble réactionnel risque de perdurer. Et ce mode de fonctionnement a des risques de s'organiser en un état névrotique, voire en une névrose.

d) Les troubles névrotiques chez l'enfant

Le terme de névrose a été créé en 1769 par W. Cullen, un professeur de médecine écossais, désireux de regrouper l'ensemble des maladies nerveuses et progressivement, celui des maladies mentales. Plus tard, S. Freud lui donna sa définition actuelle, après des recherches en particulier sur l'hystérie, puis sur la névrose obsessionnelle.

d.1) Définition de la névrose

La névrose est un terme reconnu en psychiatrie et en médecine en général, même si un recueil américain de classification psychiatrique, le DSM IV, l'a exclu lors de sa parution en 1980. Il s'agit « *d'une maladie mentale dont le sujet reste douloureusement conscient et qui, malgré les troubles permanents de la personnalité qu'elle peut entraîner, n'en affecte pas profondément les fonctions essentielles* »⁹

Les névroses peuvent se définir selon des critères d'inclusion et des critères d'exclusion:

– Critères d'inclusion :

Une souffrance psychique est présente, la plupart du temps sous forme d'angoisse. Cette angoisse est traduite par des symptômes réactionnels, qui servent à lutter contre l'angoisse en tentant de gérer les conflits internes. Il y a la présence de mécanismes de défense, eux aussi mis inconsciemment en place afin de réduire l'angoisse. Et enfin, le sujet est tout à fait conscient de la morbidité de ses troubles. Même s'il peut avoir une attitude en dehors de la norme admise, il

⁹*Dictionnaire de Psychologie*, Paris, Larousse, 2000, p.616

s'en rend compte et tente de la dissimuler ou de la faire passer comme cohérente.

– Critères d'exclusion :

Le sujet ne doit pas avoir de perte du sens de la réalité; la communication et les relations avec les autres doivent être tout à fait possibles. Il n'y a pas non plus de confusion entre la réalité extérieure et la réalité interne; en d'autres termes, le sujet ne confond pas ses fantasmes avec la réalité.

Ces critères permettent de distinguer la névrose d'autres affections mentales : la psychose et l'état-limite. La psychose se caractérise par une absence de conscience de la morbidité des troubles et par une non-différenciation entre fantasmes et réalité. L'état-limite, se définissant comme la « frontière » entre structure névrotique et structure psychotique, présente une grande insécurité intérieure et des relations affectives instables.

Il existe quatre grands types de névroses:

- La névrose hystérique
- La névrose d'angoisse
- La névrose obsessionnelle
- La névrose phobique

d.2) Névrose infantile

Les recherches sur la névrose de l'enfant ont été faites à la suite de celles sur la névrose de l'adulte. Deux différences fondamentales sont apparues : les aspects parcellaires des symptomatiques infantiles, regroupant la plupart du temps des symptômes de plusieurs types de névroses, et la fréquence plus élevée de symptômes névrotiques chez l'enfant, n'augurant pas d'une névrose établie à l'âge adulte.

Il existe également une discontinuité entre les symptômes de l'enfant et la pathologie de l'adulte. En effet, les symptômes névrotiques développés par un enfant ne seront pas nécessairement les mêmes à l'âge adulte. Par exemple, les manifestations obsessionnelles de l'enfance ne sont pas habituellement suivies par l'éclosion d'une névrose obsessionnelle chez l'adulte.

5) La structure

La notion de structure se retrouve dans beaucoup de domaines très différents et est définie généralement comme un « *Ensemble, système formé de phénomènes solidaires tels que « chacun dépend des autres et ne peut être ce qu'il est que dans et par sa relation avec eux »* (Lalande) »¹⁰. Ce qui donne à l'ensemble son unité et aux parties leur valeur.

Mais plus précisément, les traumatismes ayant pour conséquences des difficultés graves de l'affectivité ont un impact certain sur la structure psychique du sujet et ici, de l'enfant. La structure est définie en psychologie comme « *l'ensemble ordonné et autonome d'éléments interdépendants, dont les rapports sont régis par des lois* ». ¹¹ Les notions de structure les plus importantes en psychologie ont été développées par J. Bergeret en psychopathologie et par S. Freud puis par J. Lacan en psychanalyse.

a) La structure en psychopathologie

Le modèle structural est essentiellement représenté en France par les travaux de Jean Bergeret, de 1972 à 1985. Il distingue deux grandes structures, de nature psychotique et de nature névrotique, et une catégorie dite « astructurations ». Cette catégorie concerne globalement les états limites.

J. Bergeret tient tout d'abord à distinguer les structures névrotiques et psychotiques de la psyché, ses modes de fonctionnement, des pathologies névrotiques et psychotiques. La psyché peut fonctionner sur une structure névrotique sans présenter de pathologie névrotique, ou sur une structure psychotique sans présenter de pathologie psychotique.

– « *Au sein de la structure névrotique, le mode d'organisation de la psyché est vectorisé par le complexe d'Edipe, la reconnaissance et l'intégration des différences de sexes et de générations. L'angoisse est essentiellement l'angoisse de castration et les modalités défensives sont hiérarchisées par le refoulement et ses effets. Il n'y a pas de « cassure » au sein de la psyché.* »¹²

¹⁰ Josette Ray-Debove, Alain Rey, Le Robert, *Le Nouveau Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris : Le Robert, 2006, p.2441

¹¹ *Dictionnaire de Psychologie*, Paris, Larousse, 2000, p.616

¹² R. Roussillon, *Manuel de Psychologie et de psychopathologie clinique générale*, Issy-les-Moulineaux, Masson, 2007, p.252

En d'autres termes, la communication et les relations humaines ainsi que les tabous fondamentaux sont bien intégrés et respectés; le sujet est de plus, conscient de ses troubles et ne confond pas fantasme et réalité.

– « *Au sein de la structure psychotique, le mode d'organisation est spécifié par l'échec de l'organisation œdipienne. Les différences de sexes et de générations n'organisent pas le fonctionnement psychique. L'angoisse est relative à l'anéantissement, au morcellement, et les modalités défensives sont structurées par le clivage, le déni et la projection. Il existe une « cassure » au sein de la psyché telle que le sujet est coupé de lui-même.* »¹³

Les notions de tabous fondamentaux et de relations humaines ne sont pas intégrées car mises en échec, les mécanismes de défense sont différents de ceux relatifs à la structure névrotique et le sujet confond fantasme et réalité.

– « *Dans le cadre de l'aménagement état-limite (ou astructurations), l'Œdipe ne se présente pas comme un triangle narcissique, mais comme triade narcissique qui distingue petits et grands, forts et faibles. La différence des sexes et des générations ne sont pas pleinement organisatrices du fonctionnement psychique et jouent dans le registre narcissique. L'angoisse est d'abord une angoisse de perte, de séparation, et les modalités défensives font appel au déni, au clivage et à l'étayage.* »¹⁴

Il y a une grande insécurité intérieure, qui fait ressentir chaque tentative extérieure de relation humaine comme un jugement. Ces relations sont instables, car guidées par le besoin du sujet de toujours se tourner vers lui-même. L'état-limite est considéré comme étant un état intermédiaire entre la structure névrotique et la structure psychotique.

Ce modèle de J. Bergeret est toujours discuté mais reste un corpus théorique cohérent qui a beaucoup aidé à la compréhension de la psychopathologie. Il peut aussi éclairer la structure inhérente des troubles graves de l'affectivité qui est une structure névrotique.

b) La structure en psychanalyse

S. Freud utilisera le premier le terme de « structure » en 1900, dans *L'interprétation des*

¹³R. Roussillon, *Manuel de Psychologie et de psychopathologie clinique générale*, Issy-les-Moulineaux, Masson, 2007, p.252

¹⁴R. Roussillon, *Manuel de Psychologie et de psychopathologie clinique générale*, Issy-les-Moulineaux, Masson, 2007, p.252

Rêves. Il y décrit la structure de l'appareil psychique. Cette théorie sera la base de la notion de « structure du sujet » dans son œuvre et influencera toute la pratique psychanalytique.

Le terme de structure sera repris par J. Lacan qui le met en relation dans la psychanalyse avec le courant structuraliste. Il s'inspire de Ferdinand de Saussure et de C. Lévi-Strauss afin de développer cette notion.

6) La notion de « structure » du sujet chez S. Freud

La notion de structure a largement été développée dans l'œuvre de S. Freud pour décrire la structure de l'appareil psychique du sujet, qui sera développée ci-dessous.

a) L'appareil psychique

Les difficultés graves de l'affectivité sont à comprendre dans le cadre de la structure du sujet puisqu'elles agissent sur celle-ci. La définition générique d'une structure est « *l'ensemble ordonné et autonome d'éléments interdépendants, dont les rapports sont régis par des lois.* »¹⁵ Cette définition, quoique pouvant s'appliquer à toute structure existante, simplifie la théorie de Freud sur la constitution psychique du sujet.

Cette notion de structure qui parcourt toute l'œuvre de Freud désigne en particulier l'appareil psychique. Le terme d'appareil est trompeur et ne concerne en aucun cas une vision mécaniciste mais plus neurophysiologiste. Freud se base sur sa formation de neurologue afin de développer une théorie selon laquelle l'esprit aurait besoin d'un lieu psychique où dérouler les processus de l'inconscient. L'organisme serait incapable d'assumer désir et plaisir sexuels sans en ressentir des désordres dans son fonctionnement même. L'esprit aurait donc besoin d'un lieu psychique, formalisé par la structure élémentaire et fondamentale qu'est l'appareil psychique, afin de concilier désirs immédiats et règles de vie en communauté, sans trop de conflits internes. Freud distingue pour cela les trois instances de l'appareil psychique.

b) Les trois instances de l'appareil psychique

¹⁵Dictionnaire de Psychologie, Paris, Larousse, 2000, p.904

Freud distingue trois instances de l'appareil psychique: le ça, le moi et le sur-moi.

- Le *ça* n'accède à la conscience que par les symptômes somatiques des maladies psychiques et les rêves. Il est présent dès la naissance et est régi par le principe de plaisir et de satisfaction immédiate. C'est « *l'instance psychique, (...), qui est la plus ancienne, la plus importante et la plus inaccessible des trois instances.* »¹⁶

- Le *moi* suit le principe de réalité en se pliant aux exigences d'une vie en communauté. Il tente de réduire les tensions et d'éviter les souffrances en utilisant les mécanismes de défense (refoulement, déplacement, extériorisation, clivage). Il rend la vie sociale possible. C'est « *le siège de la conscience et aussi le lieu des manifestations inconscientes; il est l'instance du registre imaginaire par excellence, donc des identifications et du narcissisme.* »¹⁷

- Le *sur-moi* se développe lorsque l'enfant a résolu son complexe d'Œdipe. Il intériorise les interdits et les modèles extérieurs et incite le *moi* à pratiquer le refoulement en réponse à la pression sociale, provoquant ainsi remords et culpabilité. C'est « *l'instance de notre personnalité psychique dont le rôle est de juger le moi.* »¹⁸

En admettant que la constitution psychique de l'individu ait comme racine les trois instances de l'appareil psychique, la psychopathologie peut se résumer structurellement aux difficultés liées à l'articulation du *ça*, du *moi* et du *sur-moi*.

Seront considérées comme psychoses, l'envahissement perpétuel du *ça* et du *sur-moi* sur le *moi*.

Seront considérées comme névroses, la menace permanente des frontières et des éléments de protection du *moi* par le *ça* et le *sur-moi*.

c) Les mécanismes de défense

c.1) Définition

Les mécanismes de défense sont des stratégies psychiques utilisées inconsciemment afin

¹⁶Dictionnaire de Psychologie, Paris, Larousse, 2000, p.133

¹⁷Dictionnaire de Psychologie, Paris, Larousse, 2000, p.582

¹⁸Dictionnaire de Psychologie, Paris, Larousse, 2000, p.914

de se protéger de pulsions inconciliables avec le *moi*. « *Il s'agit de l'ensemble des opérations dont la finalité est de réduire, de supprimer toute modification susceptible de mettre en danger l'intégrité et la constance de l'individu bio-psychologique.* »¹⁹ Le sujet déformera la réalité ou refoulera ces émotions afin de diminuer l'angoisse provoquée par elles. Les symptômes normaux de ces mécanismes de défense sont les rêves, les lapsus et les actes manqués.

Le plus souvent, ces mécanismes se font de manière souple et banale, comme l'utilisation de l'humour, qui met les émotions nées d'un conflit à distance, de la sublimation, qui permet l'aboutissement de la pulsion par une autre voie (à travers l'art ou le sport) et de la répression, permettant de mettre le problème à l'écart, afin d'y repenser à un moment opportun. Mais lorsque les conflits psychiques entre les trois instances ou entre elles et la réalité s'intensifient, les mécanismes de défense se modifient et témoignent d'un comportement psychopathologique.

c.2) Le refoulement

Le refoulement est l'une des principales réponses à l'angoisse du sujet, c'est un mécanisme dit « névrotique ». Il est le premier mécanisme de défense décrit par S. Freud. C'est un « *processus de mise à l'écart des pulsions qui se voient refuser l'accès à la conscience.* »²⁰

L'individu va chercher à protéger ces représentations psychiques pulsionnelles en les refoulant dans ce qui va devenir peu à peu l'inconscient, afin qu'elles n'entrent pas en conflit avec d'autres représentations. Ce processus permettra aussi de préserver l'esprit du sujet.

Il y a deux sortes de refoulement:

- Le refoulement originaire qui concerne une scène particulièrement gênante se déroulant dans l'histoire archaïque du sujet (scène primitive...). Cette représentation n'atteint jamais la conscience mais influencera les refoulements futurs.
- Le refoulement proprement dit exige la mise hors de la conscience des pulsions attirées par le refoulement originaire, grâce aux deux instances interdictrices, le *moi* et le *sur-moi*.

Les représentations peuvent parfois réapparaître sous forme de rêves, de lapsus ou d'actes manqués, mais aussi sous forme de symptômes, qui révèlent alors l'échec du processus de refoulement.

¹⁹J. Laplanche et J.B Pontalis, *Vocabulaire de la Psychanalyse*, Presses Universitaires de France, Paris, 2004, p.56

²⁰*Dictionnaire de Psychologie*, Paris, Larousse, 2000, p.785

c.3) Le déplacement

Le déplacement est « *une opération caractéristique des processus primaires par laquelle une quantité d'affects se détache de la représentation inconsciente à laquelle elle est liée et va se lier à une autre qui n'a avec la précédente que des liens d'association peu intenses ou même contingents.* »²¹

La deuxième représentation, moins douloureuse et donc beaucoup plus acceptable que la première pour le sujet, va attirer un intérêt psychique démesuré sur elle afin de permettre à la première d'être refoulée dans l'inconscient.

Par exemple, le déplacement de l'affect sur le corps dans la névrose hystérique. Le déplacement est un mécanisme dit « névrotique » au même titre que le refoulement.

Ces deux principaux mécanismes de défense sont dits « névrotiques » car ils sont potentiellement constitutifs de perturbations psychiques de type névrotique. La prévalence de ces mécanismes de défense rend compte en général d'une organisation névrotique car ce sont les processus mis en place lors de conflits survenant entre les trois instances de l'appareil psychique. Mais contrairement à des mécanismes dits « psychotiques » comme la projection ou le clivage, ils ne témoignent pas de la transformation du rapport du sujet à la réalité.

d) Les complexes fondateurs du sujet: l'œdipe et la castration

d.1) La définition du complexe d'Œdipe

Les mécanismes de défense aident le sujet à développer son inconscient et ses relations au monde extérieur, au risque de basculer vers la pathologie. Mais ils ne suffisent pas à établir sa constitution psychique. Car pour exister, l'individu a besoin de comprendre le déroulement de sa vie et son origine. Le complexe d'Œdipe va lui permettre de se raconter une histoire sur sa naissance et ceux qui l'ont engendré et de trouver la place qu'il occupe dans le monde.

Le complexe d'Œdipe désigne « *l'ensemble des investissements amoureux et hostiles que*

²¹Dictionnaire de Psychologie, Paris, Larousse, 2000, p.255

l'enfant fait sur les parents lors de la phase phallique » ainsi que « le procès qui doit conduire à la disparition de ces investissements et à leur remplacement par des identifications. »²² Il s'agit du désir inconscient de tout enfant d'avoir un rapport sexuel avec le parent du sexe opposé (inceste) et de tuer le parent du même sexe, considéré comme son rival (parricide).

C'est un concept central de la psychanalyse que S. Freud a découvert très tôt, en 1897, après une auto analyse. (Ce qui lui vaudra par la suite des critiques nombreuses entre autres, quant aux circonstances de l'élaboration du Complexe d'Œdipe).

d.2) La reprise de ce mythe en psychanalyse

Freud a très vite repéré les manifestations du complexe d'Œdipe et mesuré leur importance dans la vie de l'enfant comme dans l'inconscient de l'adulte. Il écrit à W. Fliess en 1897 « *J'ai trouvé en moi comme partout ailleurs des sentiments d'amour envers ma mère et de jalousie envers mon père, sentiments qui sont, je pense, communs à tous les jeunes enfants. »*

Partant du destin tragique d'Œdipe, S. Freud considère que cette histoire ne raconte pas qu'une tragédie familiale mais reflète un schéma de pensée commun à tous les hommes. Le désir d'un enfant pour sa mère ainsi que la jalousie envers son père. Mais l'histoire d'Œdipe fonde aussi les limites de l'individu dans son rapport avec l'extérieur car les deux bornes qu'Œdipe dépasse structurent deux interdits fondamentaux: le parricide et l'inceste.

Mais le complexe d'Œdipe n'est pas que l'ensemble de ces investissements, il est aussi « le procès qui doit conduire à la disparition de ces investissements et à leur remplacement par des identifications ». Il s'agit d'une épreuve psychique décisive pour le développement du sujet: la prise en compte de ces investissements suivi de son dépassement.

L'impossibilité d'accès à ce dépassement définit le champ des psychoses, tandis que l'arrêt sur ce conflit décrit le champ des névroses.

d.3) La définition du complexe de castration

Pour S. Freud il s'agit de « *l'ensemble des conséquences subjectives, principalement inconscientes, déterminées par la menace de la castration chez l'homme et par l'absence de pénis chez la femme. »²³*

²²Dictionnaire de Psychologie, Paris, Larousse, 2000, p.737

²³Dictionnaire de Psychologie, Paris, Larousse, 2000, p.142

Le complexe de castration partirait d'une interrogation infantile fondamentale : « pourquoi le corps maternel et le corps paternel sont-ils différents? ». L'enfant va tenter de trouver à cette interrogation une explication rationnelle en utilisant les éléments dont il dispose. « Or dans ce contexte, la différence des sexes est une question qui ne peut obtenir qu'une réponse: si l'homme et la femme ont des organes génitaux différents, c'est parce que la seconde a été privée, -châtrée-, de l'organe sexuel mâle considéré comme référence. »²⁴

Le petit garçon interprète la castration comme une menace engendrant de l'angoisse, destinée à renoncer à la mère en tant qu'objet du désir. Il illustre la fin du complexe d'Œdipe et l'entrée dans une période de latence. Pour la petite fille, c'est l'entrée dans l'Œdipe, puisqu'elle considère l'absence de pénis comme une injustice et cherche à s'identifier à son père, afin d'avoir l'illusion de posséder le phallus.

Cette hypothèse freudienne est elle aussi contestée, puisqu'elle repose sur la preuve de l'interrogation fondamentale de l'enfant au sujet de la différence des sexes et sur l'existence d'une phase phallique lors du développement psychique. Or les deux sont difficiles à établir, même si les exemples cliniques de l'existence du complexe de castration sont nombreux.

e) Les stades de développement

e.1) Définition

C'est dans la troisième édition des *Trois Essais sur la Théorie Sexuelle* en 1915, que S. Freud parle de manière systématique de la notion de stades en psychanalyse. Il définit les stades comme étant, « chacun des degrés d'organisation libidinale dans le développement de l'être humain qui ont un caractère topographique (zones érogènes) et un caractère objectal (choix d'objet). »²⁵

Il distingue deux modalités d'organisation de la libido, prégénitale (stade oral et anal) et génitale.

e.2) Les différents stades

²⁴J. Ménéchal, *Introduction à la Psychopathologie*, Paris, Dunod, 1997, p. 25

²⁵*Dictionnaire de Psychologie*, Paris, Larousse, 2000, p.892

– Le stade oral:

« Premier stade de l'évolution libidinale, caractérisé par le fait que le nourrisson trouve son plaisir dans l'alimentation, l'activité de la bouche et des lèvres. Il est caractérisé par une organisation sexuelle cannibale, au cours de laquelle l'activité sexuelle n'est pas séparée de la fonction de dévoration. »²⁶

– Le stade sadique- anal:

« Stade prégénital d'organisation libidinale entre 2 et 4 ans. Il est caractérisé par la prédominance des pulsions sadique et érotico-anale et par l'opposition activité-passivité. L'activité étant la manifestation de la pulsion d'emprise et la passivité celle de l'érotisme anal proprement dit, dont la source est la muqueuse anale érogène. »²⁷

– Le stade phallique:

« Phase de la sexualité infantile, entre 3 et 6 ans, dans laquelle les pulsions s'organisent autour du phallus. Phase caractéristique du déclin du complexe d'Œdipe, essentiellement marqué par l'angoisse de la castration. Aussi bien chez la fille que chez le garçon, ce stade succède aux stades oral et anal, dans une unification des pulsions partielles sur la région génitale représentée par le phallus. Pour les deux sexes, en avoir ou pas caractérise ce stade: en effet cette phase ne connaît qu'une seule sorte d'organe génital, l'organe masculin. »²⁸

– Le stade génital:

« Période de latence qui sépare « la première poussée », qui commence entre 2 et 5 ans et caractérisée par la nature infantile des buts sexuels et « la deuxième poussée », qui commence à la puberté et détermine la forme définitive que prendra la vie sexuelle. »²⁹

« Les stades rappellent avant tout que toute pathologie psychique peut systématiquement se voir repérée dans un triple système de références : la dimension organique, incluant en premier lieu la génétique, qui marque la contrainte biologique à laquelle se confronte le sujet, la dimension environnementale, liée aux relations que le sujet entretient avec son entourage (entendu au sens large), la dimension proprement personnelle enfin, qui laisse en toutes circonstances au sujet une certaine latitude de choix, en particulier quant à la détermination de

²⁶Dictionnaire de Psychologie, Paris, Larousse, 2000, p.892

²⁷Dictionnaire de Psychologie, Paris, Larousse, 2000, p.892

²⁸Dictionnaire de Psychologie, Paris, Larousse, 2000, p.892

²⁹Dictionnaire de Psychologie, Paris, Larousse, 2000, p.892

*ses mécanismes de défense et des risques qu'il est prêt à assumer. »*³⁰

La notion de structure est donc centrale dans les recherches de S. Freud, il s'en est servi comme base de l'illustration du développement psychique du sujet.

Un autre psychanalyste va reprendre cette notion fondamentale afin lui aussi d'expliquer le développement psychique: J. Lacan.

7) La notion de « structure » du sujet selon J. Lacan

a) Le courant structuraliste

J. Lacan va reprendre la notion de structure en le mettant en relation avec le courant structuraliste.

Le structuralisme est un courant des sciences humaines qui s'inspire du modèle linguistique. Il trouve son origine dans le *Cours de Linguistique Générale* de Ferdinand de Saussure en 1916. Celui-ci propose d'appréhender toute langue comme un système, dans lequel chacun des éléments n'est définissable que par les relations d'équivalence ou d'opposition qu'il entretient avec les autres. Cet ensemble de relations forme la structure. Il faut néanmoins préciser que Ferdinand de Saussure n'emploie pas le terme de « structure » mais de « système ».

J. Lacan va reprendre ce modèle en s'inspirant également des recherches anthropologiques de C. Lévi-Strauss et de la théorie de S. Freud.

Au sujet du développement psychique de l'enfant, J. Lacan développe une notion fondamentale dans la construction de sa structure interne : le stade du miroir. Ce thème illustrera la théorie de J. Lacan au sujet de la structure.

b) Le stade du miroir

J. Lacan va parler de ce thème important durant tout son enseignement en le développant. Il s'agit d'un « *phénomène consistant dans la reconnaissance, par l'enfant à partir de six mois, de son image dans le miroir ; [...]* »³¹. Le stade du miroir est développé pour la première fois par

³⁰J. Ménéchal, *Introduction à la Psychopathologie*, Paris, Dunod, 1997, pp. 28-29

³¹ *Dictionnaire de Psychologie*, Paris, Larousse, 2000, p.577

Henri Wallon, philosophe et neurologue français (1879-1962).

Le stade du miroir est avant tout une réflexion sur deux concepts : le concept du corps propre, désignant l'intuition de l'unité de sa personne par le bébé et le concept de la représentation, qui est la capacité à organiser les images et à se situer dans l'ordre de ces images.

J. Lacan affirme que l'enfant est capable d'anticiper sur son unité corporelle, même si elle n'est pas encore physiologiquement accomplie. Pour cela, il s'identifie à une image extérieure qu'il a été capable de différencier des autres : la sienne.

Dans un premier temps, l'enfant voit une image et pense que c'est un autre réel.

Puis il découvre que ce n'est qu'une image, qu'il ne peut la toucher.

Enfin il se rend compte qu'il s'agit de son image et peut s'y identifier. Il peut ainsi appréhender son corps tout entier, même si son unité corporelle n'est pas accomplie, du fait de la maturation incomplète de son système nerveux. Car l'enfant, avant cette découverte, ne fait aucune différence entre le corps de sa mère et le sien, ni entre lui et le monde extérieur. Il se voit à travers une image spéculaire, celle-ci étant « *l'image reflétée par le miroir, généralement circonscrite au visage* »³². Cette image spéculaire va permettre une identification imaginaire et donner à l'enfant la forme intuitive de son corps, ainsi que la relation de son corps à la réalité environnante.

Mais ce qui est essentiel dans cet événement et fondamental pour l'élaboration de la structure interne du sujet, c'est le regard de sa mère quant à cette découverte. L'enfant ne peut se reconnaître que si sa mère atteste par la parole que c'est bien lui dans le miroir. C'est la parole de sa mère (ou d'un substitut) qui l'authentifie et l'affirme en tant que sujet. L'enfant porté par sa mère se retourne pour lui demander de confirmer ce qui n'est qu'une intuition d'identification et il est fondamental qu'un assentiment de celle-ci soit alors donné.

J. Lacan va nommer « l'Autre » ou « le grand Autre », cet autre qui n'est pas semblable (là, en l'occurrence, incarné par la mère). L'enfant doit avoir une place dans le grand Autre afin de pouvoir intérioriser son image. C'est par le langage que l'Autre va donner sa place de sujet à l'enfant.

Le stade du miroir est l'avènement du narcissisme. Le narcissisme, renvoyant au mythe de Narcisse, est « *l'amour que porte le sujet à lui-même pris comme objet* »³³. Cette étape du développement permet donc à l'enfant non seulement de découvrir son corps, mais aussi et

³² *Dictionnaire de Psychologie*, Paris, Larousse, 2000, p.453

³³ *Dictionnaire de Psychologie*, Paris, Larousse, 2000, p.600

surtout de se l'approprier, de le découvrir comme le sien propre.

Selon Lacan, avant le stade du miroir permettant le narcissisme et l'appropriation du corps, l'enfant n'a pas d'identité constituée et n'est donc pas encore un sujet véritable. On comprend dès lors l'importance fondamentale de cette étape : c'est l'authentification par la parole de la mère de la découverte de l'enfant, qui permet à celui-ci de forger son identité et devenir un véritable sujet. Tout dysfonctionnement lors du stade du miroir peut aboutir à des difficultés de construction psychique du sujet.

A travers l'analyse du stade du miroir, on comprend que la notion de structure est importante dans toute l'œuvre de J. Lacan. Il est le premier à avoir fait le lien entre la psychanalyse et le courant structuraliste et développera ses théories tout au long de son enseignement et de sa pratique psychanalytiques.

Il semble nécessaire de préciser que J. Lacan a développé une théorie concernant la métaphore et la métonymie.

Notre mémoire ayant pour titre « la compréhension des métaphores et des expressions idiomatiques chez les enfants souffrant de difficultés graves de l'affectivité », il nous semblait important d'évoquer les définitions lacaniennes de la métaphore et de la métonymie.

La métaphore est, dans le sens psychanalytique du terme, « *la substitution d'un signifiant à un autre, ou le transfert de dénomination* »³⁴. Le signifiant étant, en psychologie, le concept du mot. La substitution n'est pas complète, elle se fait seulement en surface et conserve quelque chose du signifiant remplacé. Un exemple serait la métaphore « lion » pour dire « homme courageux ».

La métonymie est « *un mot mis à la place d'un autre et désignant une partie de ce qu'il signifie* »³⁵. Par exemple serait « boire un verre » pour dire « boire de l'eau ».

Pour J. Lacan, le désir a deux manières d'être exprimé : par la métaphore et par la métonymie. Ces figures de style, habituellement plus utilisées en poésie, seraient des recours linguistiques exprimant une impossibilité du sujet à conceptualiser en totalité son mal et son refoulé.

Nous n'approfondirons pas ce point de vue de J. Lacan dans ce mémoire, mais la notion de métaphore sera développée dans le chapitre du langage non-littéral. Nous avons en effet choisi d'étudier la métaphore sous son aspect linguistique et pragmatique, et non

³⁴ *Dictionnaire de Psychologie*, Paris, Larousse, 2000, p.470

³⁵ *Dictionnaire de Psychologie*, Paris, Larousse, 2000, p.575

psychanalytique.

Les difficultés graves de l'affectivité chez les enfants sont la conséquence de traumatismes psychiques d'origines diverses. Ces traumatismes peuvent intervenir à n'importe quel âge dans la vie de l'enfant et y laisser des séquelles psychiques, car leur structure interne étant en construction, elle est, par définition, plus fragile que celle d'un adulte. Ces difficultés graves de l'affectivité sont dans le champ de la névrose infantile, car les enfants ne perdent en aucun cas pied avec la réalité, mais ont une réelle souffrance psychique et la traduisent par différents symptômes réactionnels. La structure psychique d'un enfant a été étudiée par S. Freud et J. Lacan, deux grands psychanalystes du 20^{ème} Siècle, qui malgré leurs dissensions, se rejoignent sur le fait qu'un dysfonctionnement grave comme un traumatisme, peut avoir des conséquences tout aussi graves sur le psychisme d'un enfant et entraîner des difficultés de l'affectivité.

Nous allons maintenant aborder le domaine de la pragmatique en détaillant ses fondements, puis un de ses aspects plus spécifique : le langage non-littéral.

II- La pragmatique du langage

Nous allons tout d'abord présenter les fondements de la pragmatique avant de nous intéresser aux métaphores et expressions idiomatiques qui appartiennent au langage non littéral, un des versants de la pragmatique.

1) Qu'est-ce que la pragmatique du langage ?

a) Historique et définitions

Le mot « pragmatique » a pour origine le terme grec « pragmatikos » : « *qui concerne l'action* ». ³⁶

Le courant pragmatique prend sa source à partir de 1867 grâce à la théorie sémiotique de Peirce, philosophe américain. Il propose une théorie triadique du signe : « *Le representamen est l'image sonore ou visuelle du signe (par exemple « grenade »). L'interprétant est le signe équivalent ou plus développé qui est créé chez celui à qui s'adresse le representamen (arme, fruit, ville). L'objet est ce qui correspond au signe (par exemple la ville de Grenade.* » (Bernicot, 1994b) ³⁷. Cette définition du signe permet une approche polysémique des mots.

En 1938, Morris, héritier de Peirce, donne la première définition de la pragmatique : « *La pragmatique est cette partie de la sémiotique qui traite du rapport entre les signes et les usagers des signes.* » ³⁸ (Armengaud, 1993). Il rend compte de trois niveaux dans le langage : la syntaxe (étude des règles de la combinaison des signes), la sémantique (étude des règles d'attribution d'une signification aux signes), la pragmatique (étude des règles d'utilisation des signes par les sujets). « *La pragmatique présuppose la syntaxe et la sémantique. Il faut savoir quelle est la relation des signes entre eux et des signes aux choses pour envisager la relation des signes aux interprètes* » ³⁹. Morris reprend la théorie triadique du signe de Peirce en remplaçant le terme d'interprétant par celui d'interprète.

³⁶ Françoise Coquet, *Les habiletés pragmatiques chez l'enfant*, Rééducation orthophonique, n° 221, avril 2005, p.3

³⁷ Virginie Dardier, *Pragmatique et pathologies Comment étudier les troubles de l'usage du langage*, Rosny-sous-Bois, Bréal, 2004, p. 45

³⁸ Michèle Guidetti, *Pragmatique et psychologie du développement : comment communiquent les jeunes enfants*, Paris, Belin, 2000, pp.31-32

⁴¹ Françoise Armengaud, *La pragmatique*, Paris, PUF, 2007, p.33

En 1955, Morris définit la pragmatique comme « *étant l'analyse de la relation existant entre les signes et les interprètes* »⁴². Cette définition de la théorie du signe par Morris rejoint celle de Peirce et rompt avec celle de F. de Saussure (1916). Ce dernier proposait une définition dyadique du signe : signifié (concept qui est associé au mot) et signifiant (image acoustique correspondant à la production du mot). Il centrait son analyse sur le mot, ce qui l'obligeait à dissocier langue et parole dans les faits de langage : « *En séparant la langue de la parole, on sépare du même coup : 1° ce qui est social de ce qui est individuel ; 2° ce qui est essentiel de ce qui est accessoire et plus ou moins accidentel.* »⁴⁰ (Saussure, 1972). La définition du terme pragmatique en linguistique d'après Benveniste (1956) rejoint celle de Morris. Elle renvoie à « *l'étude du langage du point de vue de la relation entre les signes et les usagers* »⁴¹. Cette approche permet d'aborder les signes linguistiques de manière différente : en y insérant la parole.

Dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle, trois philosophes, Austin en 1955 avec sa théorie des actes du langage, Searle puis Grice en 1979 avec le principe de coopération fondent véritablement la pragmatique.

b) Les fondateurs de la pragmatique

C'est grâce aux philosophes du langage que la pragmatique a connu un tel essor. Austin suivi de Searle et Grice vont s'intéresser au langage et plus particulièrement à la notion de communication pour étudier les « *différents usages que les locuteurs peuvent faire des mots* »⁴².

b.1) Austin

Austin a mené douze conférences à Harvard en 1955 dans le cadre des William James Lecture. Ces conférences ont été publiées à titre posthume dans le recueil « *How to do things with words* » en 1962 traduit par « Quand dire c'est faire ».

Il y définit la notion d'actes de langage qui est une théorie de la relation entre les signes et les usagers. Elle s'intéresse à l'utilisation du langage, c'est-à-dire à la communication et aux différents usages possibles que les locuteurs font des mots. Grâce à Austin, « *le langage est*

⁴⁰ Nathalie Garric, Frédéric Calas, *Introduction à la pragmatique*, Paris, Hachette supérieur, 2007, p. 3

⁴¹ Françoise Coquet, op. cit, p.3

⁴² Martine Bracops, *Introduction à la pragmatique Les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*, Bruxelles, De Boeck - Duculot, 2010 (2005), p.33

considéré comme un mode d'action »⁴³ et non pas seulement comme un outil servant à la description du réel. Cette théorie aborde également le langage non littéral et les processus inférentiels nécessaires lors de la communication, mais nous reviendrons sur ce point dans la partie suivante. L'acquisition de langage se fait donc grâce à des éléments linguistiques (phonologie, syntaxe et sémantique) et à des savoirs sociaux qui vont nous permettre d'adapter notre langage en fonction du contexte d'élocution. C'est un acte social qui va permettre d'établir un lien entre le locuteur et le récepteur. Cet acte social mis en œuvre par le locuteur peut être modifié par « *les variations des intentions introduites au niveau des caractéristiques textuelles et/ou contextuelles* »⁴⁴.

Il est nécessaire de préciser les trois concepts de l'acte de langage :

- Le concept d'acte : parler c'est agir.
- Le concept de contexte : tout ce que l'on a besoin de savoir pour comprendre ce qui est dit.
- Le concept de performance : l'accomplissement de l'acte en contexte.

Dans cette situation, l'unité minimale de la théorie des actes du langage est « *l'accomplissement de certains types d'actes* »⁴⁵ et non le mot ou la phrase.

Austin élabore une classification où il juge nécessaire de considérer un énoncé dans sa globalité. Trois types d'actes de langage sont alors définis :

- **L'acte locutoire** : cela correspond à l'action d'énoncer quelque chose. Il est divisé en trois sous-actes : *l'acte phonétique* (produire des sons), *l'acte phatique* (produire des mots appartenant à une langue donnée), *l'acte rhétique* (articuler des mots en fonction d'une syntaxe).
- **L'acte illocutoire** : il correspond à l'acte que l'on accomplit en produisant un énoncé (par exemple : promettre quelque chose, ordonner). L'acte illocutoire est l'acte de langage essentiel selon Austin.
- **L'acte perlocutoire** : il correspond à la conséquence que l'acte de langage engendre chez l'interlocuteur. Elle peut être différente de ce qui est attendu par le locuteur.

⁴³ Martine Bracops, *op. cit.*, p.34

⁴⁴ Virginie Dardier, *op. cit.*, p. 47

⁴⁵ Michèle Guidetti, *op. cit.*, p.33

(par exemple : convaincre, empêcher).

Malgré les critiques de cette typologie des actes de langage, Austin pose les bases de la théorie des actes du langage. Elle sera développée de nouveau par Searle et Vanderveken.

b.2) Searle et Vanderveken

En 1969, Searle reprend la théorie des actes du langage d'Austin. Pour lui, « *toute intention du locuteur peut être exprimée explicitement et littéralement par un moyen conventionnel* »⁴⁶ car « *parler c'est accomplir des actes selon des règles* ». Le respect des règles du langage va permettre à l'interlocuteur de comprendre l'énoncé qui lui est adressé. Il distingue alors deux notions dans les actes illocutoires : la force illocutoire (F) et le contenu propositionnel (p).

Par exemple : Je te promets d'arrêter de fumer.

(F) (p)

La force illocutoire est déterminée par la dimension satisfait-non satisfait : l'acte illocutoire est réalisé ou non selon que le contenu propositionnel soit vrai ou faux. Par exemple, l'acte illocutoire est accompli si le contenu propositionnel est devenu vrai.

Searle s'est également intéressé au langage indirect car pour lui « *le locuteur ne se limite pas à produire des actes locutoires* »⁴⁷. Par langage indirect, on entend une non-correspondance entre la forme de l'énoncé et sa signification dans un contexte donné. On retrouve, entre autres, l'ironie, les métaphores, les expressions idiomatiques dans ce domaine.

Le langage indirect est un processus complexe qui nécessite la mise en œuvre d'une stratégie inférentielle chez l'auditeur. Mais nous reviendrons au langage indirect dans notre seconde partie.

b.3) Grice

La théorie de Grice a eu une influence importante dans le développement de la pragmatique. En effet, il met en avant l'importance de la relation qui existe entre les

⁴⁶ Martine Bracops, *op. cit.*, p.49

⁴⁷ Virginie Dardier, *op. cit.*, p.51

interlocuteurs pendant la conversation, aspect négligé par Austin et Searle. Il aborde également la notion d'état mental qui renvoie aux « *intentions des locuteurs au moment de la communication* »⁴⁸ ainsi que les processus inférentiels qui seraient nécessaires dans l'interprétation des énoncés.

La théorie de Grice permet d'interpréter les énoncés selon différents facteurs comme le sens de la phrase, le contexte d'énonciation et un principe de coopération. Ce dernier renvoie à une implication des partenaires dans la conversation : ils tendent vers un but commun. Ils vont alors respecter un certain nombre de règles pour que leur échange soit efficace. Pour Grice, « *les usages du langage sont codifiés suivant des règles, des maximes conversationnelles* »⁴⁹. Ces maximes conversationnelles sont au nombre de quatre :

- La maxime de quantité : chaque intervenant doit donner autant d'information que nécessaire et pas plus.
- La maxime de qualité : chaque intervenant doit être sincère (ne pas mentir) et parler à bon escient donc avoir des preuves pour soutenir ce qu'il affirme.
- La maxime de relation ou de pertinence : chaque intervenant doit parler à propos, donc émettre des énoncés en rapport avec ses énoncés précédents et avec ceux des autres intervenants.
- La maxime de manière : chaque intervenant doit s'exprimer clairement, sans obscurité ni ambiguïté, avec concision et en respectant l'ordre propice à la compréhension.

Le respect de ces différentes maximes permet la continuité de l'échange. Cependant, le locuteur peut devoir enfreindre certaines de ces règles dans des situations particulières sans que cela mette la communication en échec. Le locuteur peut réaliser des énoncés exprimant un sous-entendu que Grice nomme « implicature », « *l'auditeur doit alors inférer le sens réel de l'énoncé* »⁵⁰.

La théorie de Grice a influencé de nombreux chercheurs.

La pragmatique est désormais une discipline incontournable. Les sciences du langage ne peuvent plus l'ignorer. Elle s'ouvre ainsi à beaucoup de domaines différents ce qui explique que

⁴⁸ Martine Bracops, *Introduction à la pragmatique Les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*, Bruxelles, De Boeck - Duculot, 2010 (2005), p.69

⁴⁹ Virginie Dardier, *Pragmatique et pathologies Comment étudier les troubles de l'usage du langage*, Rosny-sous-Bois, Bréal, 2004, p. 57

⁵⁰ Virginie Dardier, *op. cit.*, p.59

le terme pragmatique soit aussi vaste. Plusieurs domaines se servent de la pragmatique et agissent sur elle en retour.

c) L'interdisciplinarité de la pragmatique avec la psychologie

La pragmatique constitue un champ de recherche important pour diverses disciplines notamment pour la psychologie.

C'est sûrement le domaine qui a été le plus influencé par la pragmatique. On distingue deux branches dans la psychologie :

- *La psychologie du développement* : depuis une vingtaine d'année, la pragmatique constitue un nouveau courant de recherche pour cette branche de la psychologie. Les recherches étudient « *les processus en jeu dans le développement de la communication et, d'une façon plus générale, la façon dont les enfants apprennent à utiliser le langage.* »⁵¹.

Pour Bernicot (1999) « *la psychologie pragmatique développementale présente de fortes convergences avec la théorie de Lev Vygotski (dont de nombreux éléments ont été repris par Jérôme Bruner)* »⁵² concernant le développement de la communication et l'acquisition du langage chez l'enfant : étayage de l'adulte et interaction adulte-enfant. Plusieurs thèmes sont étudiés en pragmatique développementale comme le développement des intentions communicatives, des règles de politesse.

- *La psychologie cognitive* : « *l'étude des processus en jeu dans le traitement du langage* »⁵³ (Bernicot et Trognon, 2002). Pour interpréter l'acte de langage d'autrui, surtout lorsqu'il est non littéral, nous devons tenir compte du contexte dans lequel est réalisé l'acte de langage. Ce contexte va nous permettre de comprendre l'intention du locuteur et de faire des inférences sur ce qu'il veut nous transmettre. La capacité à attribuer des états mentaux à autrui est donc nécessaire pour accéder à la compréhension de l'énoncé. Il peut exister un lien entre des troubles de la pragmatique et des troubles cognitifs rendant difficile l'interprétation de certains énoncés.

⁵¹ Virginie Dardier, op. cit., p.75

⁵² Virginie Dardier, op. cit., p.77

⁵³ Virginie Dardier, op. cit., p.43

d) Les axes de la pragmatique

La pragmatique s'intéresse à ce qui se passe lorsqu'on emploie le langage pour communiquer. Elle est, au même titre que la phonologie, la sémantique et la syntaxe, une des quatre composantes du langage.

La pragmatique se propose donc d'étudier, dans les énoncés, tout ce qui implique une situation d'interaction (Coquet, 2005b). Elle nécessite donc une analyse en termes de comportements qui sont au nombre de quatre.

- **l'intentionnalité** : elle est définie par une unité de base qui est l'acte de langage : « *acte social posé intentionnellement par le locuteur lors de la production d'un énoncé* »⁵⁴. Il existe divers actes de langage que nous avons décrit plus haut. Cette intentionnalité concerne à la fois celui qui parle et celui qui écoute, elle permet de nous interroger : « parler pour quoi ? », ce peut être par exemple pour donner un ordre, une information, demander une information, exprimer une émotion, jouer avec les mots, être en relation avec quelqu'un, protester, convaincre...

- **la régie de l'échange** : « la régie de l'échange ne peut être dissociée de l'appétence à communiquer et de la conscience du droit à la parole »⁵⁴. Elle prend sa source dans des compétences précoces telles que l'attention conjointe et les formats d'interaction. La régie de l'échange se compose de l'établissement du contact visuel, des tours de parole, des règles d'alternance des tours de parole et l'utilisation des signaux de réglage de cette alternance. Elle inclut également la mise en place d'un échange, son maintien et sa fin, le maintien d'un thème de conversation, les routines conversationnelles comme les formules de politesse et la prise en compte des demandes de reformulation, d'informations...

- **l'adaptation** : elle s'applique à divers domaines.

- *l'adaptation au contexte* : il existe quatre types de contextes (Armengaud, 1985)⁵⁴ : le contexte référentiel qui intègre les éléments existants dans le monde réel (endroit, moment, objets ou personnes présentes/absentes) ; le contexte situationnel qui correspond à l'aspect social et culturel (choix du registre de langage) ; le contexte interactionnel qui est constitué par l'enchaînement des actes de langage dans la conversation ; le contexte présuppositionnel qui inclut les croyances des interlocuteurs, leurs attentes et intentions dans l'échange.

⁵⁴ Françoise Coquet, *Les habiletés pragmatiques chez l'enfant*, Rééducation orthophonique, n° 221, avril 2005, pp.17-24

- *l'adaptation à l'interlocuteur* : tour à tour, les interlocuteurs deviennent locuteur et récepteur. Ils sont chacun caractérisés par leur âge, leur statut social, leur degré de familiarité, le savoir partagé... Il est également nécessaire de prendre en compte des capacités sensorielles de l'autre, son intérêt...

- *l'adaptation au message* : il est nécessaire que le message que le locuteur adresse à son partenaire lors de son tour de parole soit adapté à ce que son partenaire a énoncé auparavant pour qu'il y ait une continuité dans le discours. Une cohérence dans son propre tour de parole est également requise.

Toutes ces composantes permettent la nuance de registre en fonction de l'interlocuteur.

- **l'organisation de l'information** : pour que le message passe bien, il est nécessaire d'organiser l'information dans son discours. Pour cela, il faut veiller à une cohérence du contenu dans le discours ; une cohésion par rapport à la forme. Cette cohésion du discours est possible grâce à l'utilisation d'éléments lexicaux, morphosyntaxiques et para-verbaux (mimiques, postures...).

Aujourd'hui, le sens commun du terme « pragmatique » est « *l'étude cognitive, sociale et culturelle du langage et de la communication* »⁵⁵ (Verschueren, 1999). Son but est d'expliquer comment le langage fonctionne en société.

Elle répond à plusieurs théories telles que celles d'Austin, Searle et Grice. En plus de traiter du langage littéral, elles mettent en avant l'intérêt de l'étude du langage non littéral. Beaucoup de recherches sont menées sur ce sujet et nous allons traiter dans une seconde partie un aspect du langage non littéral concernant les métaphores et les expressions idiomatiques.

⁵⁵ Virginie Dardier, *Pragmatique et pathologies Comment étudier les troubles de l'usage du langage*, Rosny-sous-Bois, Bréal, 2004, p. 43

2) Le développement de la compétence pragmatique

a) Définition

Par rapport aux autres aspects du langage (la phonologie, la sémantique la morphosyntaxe), la pragmatique se développe sur une période très longue qui s'étend « jusqu'à l'âge adulte »⁵⁶.

Pour Coquet, « *La compétence pragmatique est une compétence communicative différenciée de la compétence linguistique considérée comme la maîtrise du code de la langue.* »⁵⁷. Les relations entre la compétence linguistique et la compétence pragmatique sont complexes.

Une des approches possible est le modèle d'utilisation du langage de Bloom et Lahey (1978). Ils envisagent le développement du langage « comme l'appropriation de conduites langagières qui se réalise dans le cadre de situations d'interaction »⁵⁷. Trois composantes forment les comportements de communication et la compétence langagière :

- La Forme : comment dire ? Le locuteur utilise des moyens verbaux (sons – articulation, syllabes – parole, mots – lexique, phrases – syntaxe) et des moyens non verbaux (postures, gestes, mimiques, prosodie).

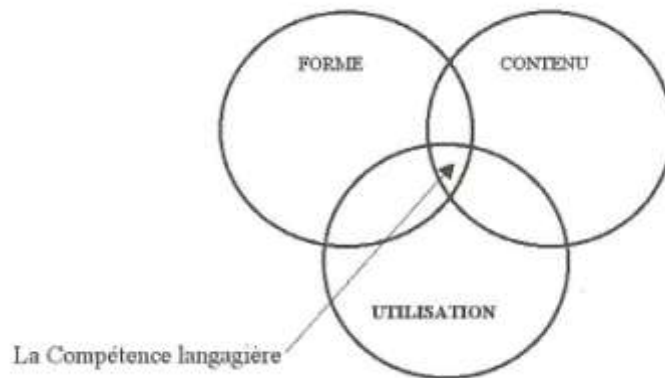
- Le Contenu : quoi dire ? Le langage transmet un message qui permet l'expression des sentiments, des désirs, des besoins et des idées.

- L'Utilisation : pour quoi dire ? Le langage sert pour réaliser des tâches ou des fonctions différentes, selon un contexte particulier et selon les interlocuteurs.

⁵⁶ Marc Monfort, Adoracion Juarez Sanchez , Isabelle Monfort Juarez, *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*, Madrid, Ortho édition – Entha, 2005, p.13

⁵⁷ Françoise Coquet, *Les habiletés pragmatiques chez l'enfant*, Rééducation orthophonique, n° 221, avril 2005, p17

Figure 1 : Schéma de Bloom et Lahey²⁷



D'après Hupet, la compétence pragmatique peut être définie comme « *la capacité d'un individu à effectuer des choix contextuellement appropriés de contenu, de forme et de fonction* »⁵⁸ (1996). Elle nécessite la maîtrise de différentes habiletés :

- des habiletés spécifiques : gérer l'alternance des rôles, initier un thème, négocier un changement de thème, établir un référent commun, procéder à des réparations conversationnelles par des demandes de clarification ou de confirmation.

- des habiletés cognitives générales : habiletés relatives au traitement de l'information en général, et au calcul des inférences en particulier, la capacité à intégrer plusieurs sources d'information, la capacité à adopter la perspective d'autrui...

(Hupet, 1996)

b) L'évolution selon l'âge

Le développement de la pragmatique s'appuie sur des précurseurs précoces ce qui permet son acquisition avant celle du langage oral. Selon M. Monfort *et al*, la pragmatique « *serait plus en interaction avec les autres domaines du développement, notamment cognitif et émotionnel* »⁵⁹ que la phonologie ou la syntaxe.

La recherche en pragmatique développementale a permis d'étudier l'acquisition des compétences pragmatiques. L'étude du langage en pragmatique a commencé grâce aux

⁵⁸ Françoise Coquet, *op. cit.*, p.17

⁵⁹ Marc Monfort, Adoracion Juarez Sanchez, Isabelle Monfort Juarez, *op. cit.*, p.14

travaux de Bates (1976), Ervin-Tripp et Mitchell-Kernan (1977) et Ochs et Shieffelin (1979) cités par Dardier en 2004. L'objectif de ces recherches est de déterminer « *comment les jeunes enfants apprennent à utiliser les informations textuelles (forme des énoncés) et les données contextuelles (liées aux situations de communication)* »⁶⁰.

Ces études ont montré que « *pour communiquer avec autrui, l'enfant doit faire l'apprentissage d'un système complexe de règles sociales, de pratiques et d'usages partagés par le plus grand nombre* »⁶¹.

En 1996, Ninio et Snow⁶² ont établi une liste en sept points des thèmes abordés dans le développement pragmatique :

L'acquisition des intentions communicatives et le développement de leurs expressions linguistiques. On y observe l'émergence du langage avec l'étude de la vocalisation et des gestes.

Le développement des capacités conversationnelles (les tours de parole, les interruptions...)

Le développement des systèmes linguistiques gérant la cohésion du discours et le type de discours.

Le développement de la mise en rapport d'une forme linguistique et de sa fonction sociale (étude des fonctions du langage et des actes de langage).

L'acquisition des règles de politesse et d'autres règles culturellement déterminées pour l'utilisation du langage.

L'acquisition des termes déictiques (pronoms et termes désignant le lieu).

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

Il existe peu de recherches sur le développement de la pragmatique. Cependant, un certain nombre de points peuvent nous aider à nous situer⁶³ :

- Plusieurs comportements entrant dans le champ de la pragmatique apparaissent très tôt (entre l'émergence du pré-langage et l'âge de trois ans) : les habiletés d'interprétation des

⁶⁰ Virginie Dardier, *Pragmatique et pathologies Comment étudier les troubles de l'usage du langage*, Rosny-sous-Bois, Bréal, 2004, p. 80

⁶¹ Virginie Dardier, op. cit., p.75

⁶² Josie Bernicot, *La pragmatique des énoncés chez l'enfant*, In M. Kail et M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage*, Tome 2 (pp. 45-82), Paris, PUF, p.9

⁶³ Marc Monfort, Adoracion Juarez Sanchez, Isabelle Monfort Juarez, *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*, Madrid, Ortho édition – Entha, 2005, p.20

intentions et des émotions, l'utilisation du langage pour différentes fonctions, l'expression spontanée d'états internes, l'ajustement au statut social de l'interlocuteur.

- Certaines habiletés pragmatiques liées au développement cognitif (savoir ainsi calibrer l'information nécessaire à l'interlocuteur et tenir compte de ce que celui-ci connaît déjà) se développent plus lentement, avec une inflexion significative à partir de sept ans.
- La diversification et l'enrichissement des habiletés pragmatiques les plus formelles semblent être en relation avec la qualité et l'intensité de la stimulation sociale.
- Le développement de la pragmatique s'étend sur une très longue durée, et, contrairement à la phonologie et à la syntaxe (dont la période critique est relativement courte), il se poursuit bien après l'enfance. Il est alors possible de compter sur des habiletés cognitives supérieures pour compenser certains déficits, en l'enseignant.
- Enfin, certains éléments de la pragmatique (comme la richesse des registres expressifs ou certaines formulations) semblent dépendre directement de facteurs sociaux et culturels.

Pour donner un aperçu de l'acquisition de la compétence pragmatique, nous reprenons ici le tableau présenté par F Coquet⁶⁴.

⁶⁴ Françoise Coquet, *Les habiletés pragmatiques chez l'enfant*, Rééducation orthophonique, n° 221, avril 2005, p.25

Figure 2 : MISE EN PERSPECTIVE DES HABILITES PRAGMATIQUES EN FONCTION DE L'AGE

Tableau 4 : Mise en perspective des habiletés pragmatiques en fonction de l'âge

	Compétences méta – pragmatiques
	Habiletés discursives
	Adaptation au contexte social (registres de langage)
	Organisation de l'information : prise en compte du point de vue de l'autre décodage du message (inférences) et production (choix lexicaux et morpho-syntaxiques adaptés, organisation du discours)
	Règles de coopération (GRICE),
	Diversité et efficacité des actes de langage selon le contexte
	Adaptation à l'interlocuteur (âge, disposition affective de l'autre, savoir partagé) et au contexte physique (lieu, moment, objets présents / absents)
	Conscience des préalables aux tours de parole
	Régie de l'échange : routines conversationnelles (attention à l'autre, alternance des tours de parole, initiation, maintien et clôture de l'échange), topicalisation de la conversation (lancement, maintien, changement et clôture des thèmes), prise en compte du feed back (réparation des bris, demande d'explicitation ...)
	Efficacité des actes de langage en termes d'intention (BERNICOT)
	Fonctions du langage (HALLIDAY) : informative, phatique, incitative, personnelle, heuristique, instrumentale, ludique
	Théorie de l'esprit
	Intentionnalité : comportements communicatifs (HARDLING) actes primitifs de parole (DORE)
	Tour de rôle dans les échanges de regard, les épisodes de coaction, les vocalisations, le babillage
	Attention Conjointe Mise en place des formats d'interaction (BRUNER)
3 mois à 6 mois	9 mois / 1 an
2 ans	3 ans
4 ans à 6 ans	7 ans
	10 ans

- D'après :
- Bruner, 1983
 - Bernicot, 1992
 - Cronck, 1987
 - Dore, 1979
 - Grice, 1979
 - Halliday, 1973
 - Hardling, 1992
 - Jakobson, 1963
 - Searle, 1969

c) Les troubles de la pragmatique

Monfort *et al* (2005) ont proposé une liste des symptômes qu'ils considèrent comme les plus fréquents et témoignant de troubles pragmatiques du langage chez la personne observée. Tous ces symptômes ne sont pas présents chez le même sujet et leur intensité varie selon le sujet et leur évolution⁶⁵.

Ces symptômes sont classés selon qu'ils touchent le versant réceptif ou le versant expressif du langage et de la communication. Nous ne citerons que ceux concernant la compréhension du langage.

Sur le versant réceptif :

Troubles en relation directe avec la compréhension du langage

Difficultés de compréhension de termes verbaux, non corrélés à un stock lexical insuffisant.

Interprétation littérale du message.

Difficulté pour comprendre le second degré, les mensonges, les métaphores.

L'enfant réagit peu ou mal à propos lorsque l'interlocuteur lui parle.

Troubles en relation avec la communication / l'interaction sociale

Montre peu d'intérêt pour les activités d'autrui.

Apprentissage tardif ou inapproprié pour son âge des normes sociales (comme la pudeur...).

Manque de sensibilité pour les sentiments des autres, manque de « tact » en société.

Difficulté pour comprendre la dynamique des jeux compétitifs, même quand les règles sont connues.

Difficulté pour résoudre les tâches mentalistes qui correspondent à son âge, alors qu'il résout des problèmes complexes qui ne font pas intervenir de compétences sociales.

Sensibilité anormale à certains stimuli.

⁶⁵ Marc Monfort, Adoracion Juarez Sanchez, Isabelle Montfort Juarez, *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*, Madrid, Ortho édition – Entha, p.35 - 49

La pragmatique est donc une discipline récente qui a permis de faire avancer la recherche dans de nombreux domaines. Elle fait partie intégrante de la communication. Son acquisition est longue et progressive jusqu'à l'âge adulte et son atteinte peut entraîner des difficultés variées plus ou moins handicapantes.

Nous allons maintenant aborder le langage non littéral. Ce domaine de la pragmatique est très présent dans notre quotidien sans que nous y prêtions réellement attention mais il peut faire défaut chez certaines personnes. Il constitue le sujet de notre étude chez des enfants souffrant de troubles affectifs.

III- Le langage non littéral

1) Qu'est-ce que le langage non littéral ?

a) Définition

La distinction entre usage littéral et usage non littéral du langage existe depuis Aristote. L'usage non littéral du langage est défini par « *Un énoncé est non littéral si toute l'information qu'il communique n'est pas explicite, si une part, même infime, du contenu communiqué est implicite* »⁶⁶. Il y a un décalage entre ce qui est dit et ce que cela veut dire.

Par exemple, si l'on dit à un enfant « ta chambre est une porcherie », on est dans l'usage non littéral du langage car on veut signifier à l'enfant que sa chambre est sale et mal rangée et non pas qu'elle s'est mise à abriter des porcs.

Pour interpréter ce langage qui n'est pas transparent, il est nécessaire de mettre des capacités pragmatiques en œuvre.

Différentes théories existent concernant le langage non littéral. Nous allons les détailler ci-dessous après avoir défini les processus mis en jeu dans l'interprétation du langage non littéral.

b) Les processus mis en jeu

Il existe deux types d'inférences qui permettent la compréhension du langage non littéral : les inférences logiques et les inférences pragmatiques:

Les inférences logiques se construisent grâce à la compétence logique. C'est « *un processus qui, à partir d'un certain nombre d'informations connues appelées prémisses, permet d'en dériver de nouvelles (la (ou les) conclusions)* »⁶⁷. Elles n'ajoutent pas d'information au contenu littéral et vont du général au particulier. Elles requièrent un savoir commun partagé. Le syllogisme est le principal mode de fonctionnement de ce type

⁶⁶ Martine Bracops, *Introduction à la pragmatique Les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*, Bruxelles, De Boeck - Duculot, 2010 (2005), p.220

⁶⁷ Martine Bracops, *op. cit.*, p.95

d'inférence. Par exemple : « Tous les hommes sont mortels, Socrate est un homme donc Socrate est mortel ». C'est un processus de déduction. Si les prémisses sont vraies, la conclusion est forcément vraie aussi. Depuis Aristote, la logique essaie de dégager des schémas d'inférence démonstrative : la vérité des prémisses garantit celle de la conclusion.

Les inférences pragmatiques reposent sur des informations que l'interlocuteur tire de sa mémoire sémantique. Elles font appel « *aux modèles de situation, aux connaissances encyclopédiques et aux savoir qu'ont les interlocuteurs sur le monde et sur l'autre* »⁶⁸. L'attribution d'états mentaux à autrui est indispensable. Elles sont basées sur un raisonnement inductif : la conclusion ne sera pas formelle, ce sera une interprétation plausible. Il existe un degré d'incertitude.

*« Le processus inférentiel est donc le processus qui permet de passer d'une information révélée à une autre qui ne l'est pas, ce en utilisant des compétences communicatives et cognitives multiples et hétérogènes. L'inférence est le résultat de ce processus »*⁶⁹.

c) Les différentes théories

c.1) Searle

Pour Searle, le locuteur ne produit pas seulement des actes locutoires, il produit également des actes illocutoires.

Searle considère que le sens implicite est dérivé du sens littéral et des informations d'arrière-plan, associées à des règles pragmatiques : les règles constitutives de l'acte illocutionnaire. Elles sont au nombre de sept et conditionnent la réussite de l'acte illocutoire d'après Searle⁷⁰ :

- les règles préparatoires : les interlocuteurs sont en mesure de se comprendre ;
- la règle de contenu propositionnel qui doit être défini et repérable de l'acte illocutionnaire ;

³⁸ Annick Duchêne, *Les inférences dans la communication*, in Rééducation orthophonique, n° 234, juin 2008 p.22

⁶⁹ Annick Duchêne, *op. cit.*, p.20

⁷⁰ Martine Bracops, *op. cit.*, pp.52-54

- la règle essentielle qui définit le but de l'acte illocutionnaire, elle conditionne les règles suivantes ;
- les règles préliminaires : le locuteur et l'interlocuteur doivent partager certaines connaissances. Elles déterminent aussi la force de l'acte illocutionnaire ;
- la règle de sincérité : le locuteur doit être sincère au moment où il parle ;
- les règles d'intention : elles manifestent l'intention du locuteur qui doit être reconnue par l'interlocuteur ;
- les règles de convention : elles concernent les moyens linguistiques dont le locuteur dispose pour exprimer ses intentions.

Il existe deux types d'actes de langage indirect :

- *les actes de langage indirects conventionnels* : pour l'exemple : « avez-vous l'heure ? », d'après la théorie de Searle, l'intention du locuteur ne devrait pas être satisfaite car elle ne peut être reconnue par la signification conventionnelle de la phrase. Cependant, il est interprété comme une demande pour connaître l'heure et non comme une question la plupart du temps.

Il avance l'idée suivante : cet énoncé se compose de deux actes de langage : un acte primaire (la requête), accompli par l'intermédiaire d'un acte secondaire (la question). L'intention illocutionnaire (la requête), porte uniquement sur l'acte primaire et c'est cette intention qui doit être reconnue par l'interlocuteur⁷¹.

L'auditeur mettrait en œuvre une stratégie inférentielle qui « *consiste à établir, d'abord, que le but illocutoire primaire diverge du but littéral, et ensuite ce qu'est le but illocutoire primaire* »⁷² (Searle, 1979, p.77). Bernicot (1992a), décrit trois étapes⁷² : l'auditeur interprète l'énoncé de façon littérale puis, l'auditeur décide que cette interprétation initiale est inadéquate dans le contexte dans lequel l'énoncé a été produit et l'auditeur fait une autre interprétation qui est plus compatible avec le contexte.

- *les actes de langage indirects non conventionnels* : ils concernent les phrases qui peuvent s'utiliser de façon directe et indirecte. Pour exemple « Il fait froid ici », la phrase prononcée dans une pièce où la fenêtre est grande ouverte exprime un constat (acte direct) ou une requête (« Ferme la fenêtre », acte indirect).

⁷¹ Martine Bracops, *op. cit.*, p.64

⁷² Virginie Dardier, *Pragmatique et pathologies Comment étudier les troubles de l'usage du langage*, Rosny-sous-Bois, Bréal, 2004, p.51

La théorie de Searle a plus de difficulté à trouver une explication dans ce cas de figure là.

Searle a une vision codique du langage et considère que le langage pourrait toujours être explicite. Cependant, dans le langage courant, il y a beaucoup d'actes de langage indirects qui font intervenir le contexte, la coopération des interlocuteurs, etc. Searle explique comment fonctionnent ces modes d'expression mais pas pourquoi les locuteurs les utilisent en transgressant certaines règles.

Aujourd'hui, le processus de compréhension proposé par Searle est remis en question. En effet, la seule théorie des actes du langage ne permet pas à l'interlocuteur d'interpréter de façon satisfaisante la phrase du locuteur. L'interlocuteur doit, en plus, être coopératif, et se référer à des informations d'arrière-plan, c'est-à-dire au contexte. Une interprétation de l'énoncé à partir d'indices contextuels semble possible chez les enfants sans qu'il y ait une interprétation littérale de l'énoncé auparavant.

c.2) Grice

Il définit la notion d'implication ou implicature et met au premier plan le langage non conventionnel (l'acte de langage indirect chez Searle) et l'utilité du contexte d'énonciation.

Il y a implication quand il existe « *une différence entre ce qui est dit (la signification linguistique conventionnelle de la phrase) et ce qui est transmis ou communiqué (l'interprétation de l'énoncé)* »⁷³.

Grice fait la distinction entre la signification naturelle et la signification non naturelle. Il les définit selon les deux sens du verbe « to mean » en anglais : vouloir dire ou indiquer.

La signification est dite naturelle « *lorsqu'un phénomène est mis en rapport avec un signe qui le manifeste, sans qu'aucune interprétation par inférence soit requise* »⁷⁴. Par exemple : « la fumée est le signe naturel du feu : la fumée indique la présence d'un feu, et le feu existe indépendamment de l'interprétation qui est faite de la fumée ».

⁷³ Anne Reboul et Jacques Moeschler, La pragmatique aujourd'hui Une nouvelle science de la communication, Paris, Editions du Seuil, 1998, Chapitre 2, p. 52

⁷⁴ Martine Bracops, *op. cit.*, p.92

La signification non naturelle renvoie au « vouloir dire ». Pour Grice, chaque locuteur a une double intention : « *transmettre un contenu, et réaliser cette première intention grâce à la reconnaissance de celle-ci par l'interlocuteur* »⁷⁵. L'interlocuteur va donc devoir mettre en œuvre un raisonnement déductif ou construire une inférence. La réalisation de l'intention du locuteur dépend de l'interprétation de l'interlocuteur. La signification non conventionnelle est la plus utilisée selon Grice.

Par exemple, « Sortez d'ici » signifie « je vous ordonne de sortir d'ici ». Il y a respect des maximes conversationnelles, c'est donc un exemple de signification non naturelle conventionnelle.

L'exemple « La voiture de Jean est une poubelle » signifie que sa voiture est sale, en mauvais état. La signification non naturelle est non conventionnelle.

Contrairement à Searle, le modèle de Grice ne repose pas sur une vision entièrement codique du langage. Il définit la notion d'implicite et l'utilisation des processus inférentiels. Il attribue des états mentaux à autrui en supposant qu'ils peuvent influencer l'interprétation de l'énoncé. Il prend également en compte le rôle des éléments extralinguistiques tel que le contexte. Le plus important est qu'il accorde une place prépondérante à la signification non conventionnelle. Tout cela lui permet « *d'intégrer le langage dans l'ensemble des processus de communication* »⁷⁶. Il va ouvrir la voie à des pragmaticiens plus contemporains : Sperber et Wilson.

c.3) Sperber et Wilson : la théorie de la pertinence

Dan Sperber, anthropologue français et Deirdre Wilson, linguiste britannique étudient le domaine de la pragmatique cognitive. Ils élaborent la théorie de la pertinence qui s'inspire de la maxime conversationnelle de pertinence de Grice. C'est une théorie vériconditionnelle, c'est-à-dire que l'analyse du langage prend en compte l'accomplissement des actes de langage et l'interprétation des énoncés mais également la vérité des informations communiquées.

Comme Searle et Grice, Sperber et Wilson attribuent au locuteur une intention informative. Ils y ajoutent la notion de « *communication ostensive-inférentielle : un individu*

⁷⁵ Martine Bracops, *op. cit.*, p.93

⁷⁶ Martine Bracops, *op. cit.*, p.97

fait connaître à un autre individu par un acte quelconque l'intention de lui faire connaître une information quelconque »⁷⁷. Cette notion s'applique à la communication en général.

Sperber et Wilson tirent de cette notion le principe de pertinence : « *tout acte de communication ostensive-inférentielle suscite chez son destinataire l'attente de la pertinence de cet acte* »⁷⁸. Il est considéré comme un principe d'interprétation qui sert de socle au processus inférentiel d'interprétation des énoncés.

Pour se conformer au principe de pertinence, le locuteur va sélectionner la forme de son énoncé. L'interlocuteur va devoir fournir un raisonnement pour interpréter cet énoncé, ce qui va lui demander un effort. Cet effort est dépendant de la longueur de l'énoncé, de sa structure syntaxique, de son ambiguïté éventuelle, etc. Ce processus inférentiel d'interprétation aboutit à un résultat appelé « effet cognitif ». L'implication contextuelle (ou conclusion du raisonnement inférentiel) peut donner trois sortes d'effets cognitifs : l'acquisition d'une nouvelle information, le changement de la force de conviction, l'éradication d'une croyance. Un énoncé sera pertinent si un ou plusieurs de ces effets sont atteints.

On peut donc dire que moins un énoncé demande d'efforts pour l'interprétation, plus il est pertinent ; plus l'énoncé fournit d'effets, plus il est pertinent.

Pour interpréter un énoncé, l'interlocuteur va passer par plusieurs étapes.

L'interlocuteur va d'abord interpréter l'énoncé de façon codique et linguistique pour atteindre la forme logique de l'énoncé. Pour pouvoir décider en termes de vérité ou de fausseté, les explicitations, sont mises en œuvre. Elles vont permettre la désambiguïsation lexicale, syntaxique et pragmatique. L'interlocuteur accède alors à la représentation de la pensée dont le locuteur veut faire état. Il va également prendre en compte les états mentaux, les intentions du locuteur et le but illocutionnaire de l'énoncé.

Après ces premiers processus pragmatiques d'enrichissement de l'énoncé, une seconde série de ces processus est mise en œuvre : les implications. Elles concernent ce qui est communiqué par l'énoncé. Les prémisses correspondent à l'ensemble des hypothèses qu'il est nécessaire de poser pour obtenir de l'énoncé une interprétation cohérente et pertinente. Les premières prémisses découlent des informations obtenues grâce aux formes logiques et propositionnelles de l'énoncé, elles renvoient aux connaissances encyclopédiques. Puis, des

⁷⁷ Martine Bracops, *op. cit.*, p.106

⁷⁸ Martine Bracops, *op. cit.*, p.108

prémises supplémentaires viennent les compléter. Elles proviennent des données tirées de la situation de communication, des énoncés précédents.

L'interlocuteur va ensuite passer des prémisses implicites à la conclusion. Après l'interprétation linguistique, l'énoncé subit une interprétation pragmatique et inférentielle qui amène à l'implication contextuelle.

Concernant le langage non littéral, Sperber et Wilson considèrent que « *le discours non littéral est extrêmement fréquent, voire préféré par les locuteurs, et que c'est plutôt le discours littéral l'usage marqué* »⁷⁹.

Selon Sperber et Wilson, les énoncés ont une forme propositionnelle, c'est-à-dire une forme à laquelle on peut attribuer une valeur de vérité. Il en va de même pour les pensées. Donc les « *pensées et les énoncés sont des représentations qui ont un format commun qu'ils partagent avec les propositions qui forment le contexte* »⁸⁰. C'est ce format qui permet de comparer pensées et énoncés et de voir le degré de ressemblance entre eux.

Lorsque pensée et énoncé sont confrontés à un même contexte, ils font « *l'objet d'un processus inférentiel d'interprétation et suscitent donc une série de déductions, les implications contextuelles* »⁸¹.

Si l'on prend l'exemple suivant : le surveillant d'un examen écrit s'achevant à midi peut, à ce moment exprimer sa pensée « Il est temps de rendre vos copies » en produisant un énoncé littéral : Il est temps de rendre vos copies. Dans cette situation, l'ensemble des implications contextuelles relatives à la pensée et l'ensemble des implications contextuelles relatives à l'énoncé sont identiques donc l'énoncé est une représentation littérale de la pensée.

En prenant le même exemple, le surveillant peut exprimer sa pensée « Il est temps de rendre vos copies » en produisant un énoncé non littéral comme : Il est midi. La pensée et l'énoncé présentent quelques points communs. « *Si l'ensemble des implications contextuelles relatives à la pensée et l'ensemble des implications contextuelles à l'énoncé ne sont pas*

⁷⁹ Martine Bracops, *Introduction à la pragmatique Les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*, Bruxelles, De Boeck - Duculot, 2010 (2005), p.130

⁸⁰ Anne Reboul et Jacques Moeschler, *La pragmatique aujourd'hui Une nouvelle science de la communication*, Paris, Editions du Seuil, 1998, p.165

⁸¹ Martine Bracops, *op. cit.*, p.131

identiques mais présentent une intersection non nulle, l'énoncé est une représentation non littérale de la pensée »⁸².

Lorsqu'il s'agit d'un énoncé non littéral, l'interlocuteur doit récupérer au moins une implication contextuelle vraie.

Reboul et Moeschler (1998) récapitulent en six points les idées de Sperber et Wilson sur le langage non littéral⁸³ :

- Il n'y a pas de processus d'interprétation différent pour les énoncés littéraux et les énoncés non littéraux ;

- Il n'existe pas de distinction tranchée entre usage littéral et usage non littéral, mais plutôt un continuum qui va de la littéralité complète à la non littéralité ;

- la littéralité et la non-littéralité ne se définissent pas dans l'absolu, mais relativement à la pensée que le locuteur veut communiquer : selon le degré de ressemblance plus ou moins grand entre cette pensée et l'énoncé, l'énoncé correspondra à un usage plus ou moins littéral du langage ;

- le degré de ressemblance dépend du nombre d'implications contextuelles que la forme propositionnelle de l'énoncé et la pensée (sous forme propositionnelle) suscitent lorsqu'elles sont confrontées à un même contexte ;

- la littéralité ou la non littéralité est, dans ce sens, une propriété de l'énoncé et non de la phrase ;

- la non littéralité ne se réduit pas aux figures de rhétorique.

Pour Sperber et Wilson, « *la non littéralité commence dès que l'énoncé présente, face au contexte, ne serait-ce qu'une implication contextuelle que n'a pas la pensée qu'il exprime, tandis que la littéralité commence dès que l'énoncé présente, face au contexte, ne serait-ce qu'une implication contextuelle commune avec la pensée qu'il exprime* »⁸⁴.

« La communication verbale est une forme complexe de communication. Le codage et le décodage linguistique y jouent véritablement un rôle, mais la signification linguistique

⁸² Anne Reboul et Jacques Moeschler, *La pragmatique aujourd'hui Une nouvelle science de la communication*, Paris, Editions du Seuil, 1998, p.165

⁸³ Anne Reboul et Jacques Moeschler, *op. cit.*, p.162

⁸⁴ Martine Bracops, *op. cit.*, p.132

d'une phrase énoncée n'encode pas complètement le vouloir-dire du locuteur : le sens aide simplement le destinataire à inférer ce vouloir-dire »⁸⁵ (Sperber et Wilson, 1989).

d) Le discours figuratif

Il existe quatre modèles dans le langage non littéral : les actes de langage indirects, le discours approximatif, le discours figuratif et le discours de fiction. Nous n'allons détailler ici que le modèle figuratif qui se rapporte à notre sujet d'étude. Nous adopterons le point de vue de Sperber et Wilson car il nous semble le plus pertinent.

Le discours figuratif correspond à l'usage des figures de rhétorique telles que l'ironie, les métaphores, les expressions idiomatiques, l'hyperbole, etc.

Sperber et Wilson partent d'une critique du point de vue de Grice. Pour Grice, l'exploitation de la maxime de qualité explique le mécanisme des figures de rhétorique. Le locuteur va volontairement donner une information non véridique pour amener l'interlocuteur à déduire qu'il veut lui communiquer une information étroitement liée à celle qu'il a fournie, mais véridique. Exemple : « Ma sœur est une sainte », est une métaphore qui signifie que ma sœur est quelqu'un d'admirable. L'implicite vient se substituer à la signification de l'énoncé ce qui impliquerait un processus d'interprétation différent pour les figures de rhétorique. Or, selon Sperber et Wilson, le mécanisme d'interprétation des figures de rhétorique n'est pas différent que celui des autres énoncés.

Ces énoncés figuratifs qui relèvent de la rhétorique ne s'interprètent pas seulement grâce à l'implicite mais font également intervenir d'autres facteurs d'ordre psychologique. En effet, les figures nécessitent « *pour fonctionner, non seulement le recours aux prémisses liées à l'énoncé et au contexte (comme les autres énoncés), mais l'évocation d'un univers indéfini d'hypothèses et d'images* »⁸⁶.

⁸⁵ Jacques Jayez, *Pertinence lexicale et métaphore. Le cas du choix synonymique*, in *Langage et pertinence*, Jacques Moeschler, Anne Reboul, J-M Luscher, J. Jayez, Nancy, Presses Universitaires de Nancy, 1994, p.229

⁸⁶ Martine Bracops, *op. cit.*, p.137

Le locuteur va utiliser une figure de rhétorique dans le but d'être le plus pertinent possible. « *Le locuteur choisit de produire un énoncé non littéral qui exprime une proposition voisine de celle représentant la pensée à communiquer, mais qui présente suffisamment d'implications contextuelles communes avec cette pensée pour ne pas poser de problème d'interprétation à l'interlocuteur* »⁸⁷.

La conception du langage non littéral a évolué avec le temps et au fil des différentes théories. Nous utilisons ce type de langage quotidiennement et inconsciemment le plus souvent. Nous allons maintenant détailler les métaphores, les expressions idiomatiques et les comparaisons.

2) Le cas de la métaphore, des comparaisons et des expressions idiomatiques

Les métaphores, les comparaisons et les expressions idiomatiques appartiennent au domaine du discours figuratif. Ce sont des figures de rhétorique. Nous détaillons uniquement ces trois figures car les autres ne sont pas l'objet de ce mémoire.

Ces trois procédés de rhétorique sont emblématiques du discours non littéral. En effet, notre langage quotidien en regorge. Nous les utilisons naturellement, sans que cela nous demande un effort particulier. Cependant, leur acquisition demande du temps et elles ne peuvent être maîtrisées que tardivement.

a) Les métaphores

a.1) Définition

Aristote fut le premier à donner une définition de la métaphore il y a vingt-quatre siècles : « *le transport (epiphora) à une chose d'un nom qui en désigne une autre* »⁸⁸ (Aristote, *Poétique*, 1457b). Cette conception de « *transfert d'un mot hors de sa sphère contextuelle* »⁸⁸ va perdurer jusqu'à Fontanier.

⁸⁷ Martine Bracops, *Introduction à la pragmatique Les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*, Bruxelles, De Boeck - Duculot, 2010 (2005), p.137

⁸⁸ Oswald Ducrot et Jean-Marie Schaeffer, *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Paris, Editions du Seuil, 1995, p.579

Fontanier, en 1821, inclut la métaphore dans les tropes en un seul mot. Les tropes sont « *certaines sens plus ou moins différents du sens primitif, qu'offrent, dans l'expression de la pensée, les mots appliqués à de nouvelles idées* »⁸⁹. La métaphore est un trope par ressemblance et consiste à « *présenter une idée sous le signe d'une autre idée plus frappante ou plus connue, qui, d'ailleurs, ne tient à la première par aucun autre lien que celui d'une certaine conformité ou analogie* »⁹⁰. C'est-à-dire qu'un mot est substitué à un autre sur la base d'une ressemblance qui les unit. Cette théorie rejoint celle de la comparaison ou de la ressemblance, c'est-à-dire que pour être comprise, la métaphore doit passer par la comparaison.

Une autre approche de la métaphore est celle de M. Black (1954), « *la métaphore n'est pas un déplacement de mots mais « une transaction entre contextes »* »⁹¹. Il existe une « *interaction entre deux contenus sémantiques – celui de l'expression dans son emploi métaphorique et celui du contexte littéral environnant* »⁹¹.

Maintenant qu'une définition de la métaphore est posée, nous allons détailler ses caractéristiques.

a.2) Les caractéristiques de la métaphore

Les métaphores sont présentes dans toutes les langues, ces dernières ont chacune des métaphores qui leur sont propres. Elles sont très répandues dans le langage quotidien et ont un fort pouvoir de création.

Pour les comprendre, on utilisera le processus d'analogie car il permet d'avoir recours à des images implicites et de mettre en correspondance des domaines éloignés.

L'agencement de la métaphore est le suivant : « *l'objet décrit – la topique - se voit attribuer les propriétés d'un autre objet – le véhicule* »⁹². Par exemple « J'ai dormi comme un loir » renvoie au fait que le loir est un animal qui dort beaucoup donc cette métaphore signifie qu'on a bien dormi. La métaphore suppose la comparaison entre deux éléments. La topique

⁸⁹ Oswald Ducrot et Jean-Marie Schaeffer, *op. cit.*, p.39

⁹⁰ Oswald Ducrot et Jean-Marie Schaeffer, *op. cit.*, p.99

⁹¹ Oswald Ducrot et Jean-Marie Schaeffer, *op. cit.*, p.587

⁹² M.-D. Gineste et V. Scart-Lhomme, *Comment comprenons-nous les métaphores ?* In L'année psychologique, 1999, n°3, pp.449-450

est littérale car c'est l'objet qui est décrit. Le véhicule est figuratif car c'est « *l'élément dont on se sert pour décrire la topique* »⁹³.

Une des principales caractéristiques de la métaphore est la recatégorisation qu'elle impose. En effet, elle supprime la cohérence sémantique ce qui implique qu'un homme peut être assimilé à un animal par exemple : « Cet homme est un requin ».

Le contexte d'énonciation de la métaphore semble indissociable de la compréhension de l'énoncé métaphorique.

Sperber et Wilson ont étudié la métaphore et en ont énoncé un certain nombre de caractéristiques⁹⁴ :

- Un énoncé métaphorique n'exprime pas forcément une proposition fausse ;
- Il est impossible de donner d'un énoncé métaphorique une paraphrase littérale qui en épuise le contenu ;
- Le locuteur qui produit une métaphore exprime en général une pensée qu'il ne pouvait formuler littéralement, à cause précisément de sa trop grande complexité ;
- Il existe une instabilité de la métaphore car le contexte grâce auquel est interprétée la métaphore se compose de propositions tirées notamment des connaissances encyclopédiques dont disposent le locuteur et l'interlocuteur. L'instabilité de la métaphore est d'autant plus grande que la métaphore est créative ;
- Le processus d'interprétation des métaphores ne diffère pas des autres énoncés.

Il existe deux formes de métaphores :

- Les métaphores *in praesentia* qui sont les plus répandues, mettent en relation, dans le même énoncé, un terme comparant et un thème comparé, par exemple « Cet homme est un renard ».
- Les métaphores *in absentia* où le terme métaphorique est sous-entendu, le comparé n'est pas présent, par exemple « Nous avons affaire à un vieux renard ».

⁹³ M.-J. Marcotte, *Les effets de l'enseignement systématique des métaphores sur leur acquisition chez des élèves de première secondaire*, Mémoire comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique, Université du Québec à Montréal, 2008, p.9

⁹⁴ M. Bracops, *Introduction à la pragmatique Les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*, Bruxelles, De Boeck - Duculot, 2010 (2005), pp.142-144

a.3) La typologie des métaphores

Les formes des métaphores sont variables et leur interprétation est plus ou moins facile. Elles n'exigeraient pas le même niveau cognitif⁹⁵.

- Les métaphores du type *X est un Y*

Elles sont considérées comme des métaphores nominales simples, par exemple, « Cet enfant est un ange ». On y retrouve la topique (Cet enfant) ou le comparé et le véhicule (un ange) ou le comparant. C'est ce type de métaphore qui a été le plus souvent étudié.

- Les métaphores implicites

Dans ces métaphores, il y a une ellipse du comparé ou du comparant, par exemple « L'enfant survolait les difficultés de l'exercice ». Ici, le véhicule est absent, l'interlocuteur doit en inférer le caractère implicite. L'enfant est comparé à un oiseau.

- Les métaphores verbales

Ce serait les plus difficiles à comprendre. « *Le verbe constitue la pierre angulaire du sens métaphorique* »⁹⁶ (Le Ny et Franquart-Declercq, 2001). Nous ne les détaillerons pas ici, car ce n'est pas notre propos.

a.4) Le processus d'acquisition de la métaphore

La métaphore n'est pas aisée à interpréter car elle demande la mise en correspondance de signes ainsi qu'« *un certain nombre d'habiletés linguistiques* »⁹⁷. Ces dernières font parties des domaines mis en activité lors de la compréhension des métaphores tout comme des activités cognitives et des activités métalinguistiques.

Les habiletés linguistiques sont nécessaires pour accéder au sens d'un énoncé métaphorique. En effet, pour en saisir le sens, il faut activer ses connaissances lexicales. Plus notre stock lexical est important et plus il nous est facile de distinguer le sens littéral et la connotation figurée d'un mot.

⁹⁵ C. Franquart-Declercq, M.-D. Gineste, *L'enfant et la métaphore*, in *L'année psychologique*, vol 101, n°4, 2001, p.725

⁹⁶ M.-J. Marcotte, *op. cit.*, p.11

⁹⁷ C. Franquart-Declercq, M.-D. Gineste, *op. cit.*, p.747

Des compétences métalinguistiques sont également requises. Cette capacité consiste « à réfléchir sur le langage, la parole et sur leur utilisation »⁹⁸. Elle est indispensable pour définir le sens d'un énoncé métaphorique en définissant les mots, en le paraphrasant et l'explicitant. Elles permettent donc de donner un sens clair à la métaphore.

Pour terminer, des compétences cognitives sous-tendent le processus de compréhension des métaphores. Deux théories s'opposent. D'une part, les partisans de la théorie de l'interaction comme Richard (1936) et Black (1962, 1993) soutiennent que les métaphores sont interprétées sans passer par un processus de comparaison. Pour eux, « comprendre une métaphore est un acte de création sémantique »⁹⁹. L'interprétant de l'énoncé métaphorique devrait attribuer de nouveaux prédicats à la topique et au véhicule. La seconde théorie est justement celle de la comparaison. L'interlocuteur doit traiter la métaphore comme un énoncé de comparaison et examiner les caractéristiques de la topique et de l'énoncé pour trouver les caractéristiques partagées par les deux.

Une troisième théorie existe : la théorie piagétienne et néo-piagétienne. La compréhension d'une métaphore passerait par la création d'une nouvelle classe, c'est-à-dire « l'intersection de deux classes qui ne sont pas littéralement cohérentes dans l'énoncé métaphorique »¹⁰⁰. La compréhension des énoncés métaphoriques évoluerait donc parallèlement à celle des opérations de classification.

La personne interprétant une métaphore doit donc posséder plusieurs compétences pour aboutir au sens implicite.

L'acquisition de la métaphore est un long processus. Beaucoup d'études ont été réalisées pour essayer de déterminer les étapes de cet apprentissage. Elles aboutissent toutes à trois niveaux d'interprétation avec des âges d'acquisition similaires. Prenons l'exemple « *Sa sœur est un miroir* »¹⁰¹ :

- Le premier niveau est caractérisé par la projection d'un trait du véhicule qui est identique à l'un des traits de la topique, l'enfant dira « on peut se voir dans ses yeux ». L'interprétation est fondée sur une identité fonctionnelle ou une ressemblance physique.

⁹⁸ F. Brin, C. Courrier, E. Lederlé, V Masy, *Dictionnaire d'orthophonie*, Isbergues, Ortho Editions, 2004, p.42

⁹⁹ M.-D. Gineste et V. Scart-Lhomme, *Comment comprenons-nous les métaphores ?* In *L'année psychologique*, 1999, n°3, p. 451

¹⁰⁰ C. Franquart-Declercq, M.-D. Gineste, *L'enfant et la métaphore*, in *L'année psychologique*, vol 101, n°4, 2001, p. 729

¹⁰¹ C. Franquart-Declercq, M.-D. Gineste, *op. cit.*, pp.730-731

- Le second niveau demande des transformations de signification par analogie : « Sa sœur lui ressemble ». L'enfant se dégage par abstraction du trait spécifique de cet objet concret (le miroir) et transforme ce trait à un certain niveau de généralité qui englobe le sens spécifique. L'interprétation s'appuie sur une ressemblance physique ou psychologique selon les cas.

- Le dernier niveau nécessite une transformation du trait qui a été sélectionné. Elle se fait après la projection de ce trait et elle rend ce trait applicable à la topique uniquement. La métaphore sera expliquée soit par « Quand je fais quelque chose ma sœur me copie jusqu'à ce qu'elle ne veuille plus », l'enfant fait référence à son expérience, ou par « Sa sœur est sa jumelle », l'enfant se place à un niveau conceptuel.

Pour résumer, avant six ans, il est très difficile pour l'enfant de traiter les métaphores. La majorité des interprétations sont inadéquates car l'enfant ne posséderait pas les connaissances nécessaires sur le langage. Selon les théories piagésiennes et néo-piagésiennes (Billow, 1977 ; Cometa et Eason, 1978), c'est parce que l'enfant en est au stade préopératoire et donc qu'il ne maîtrise pas encore la notion de classe. Ils ne peuvent pas se décentrer pour appréhender le nouveau sens d'un mot.

Entre six et onze ans, la production et la compréhension de métaphores construites sur les analogies simples sont avérées. L'enfant commence à entrer dans le maniement des unités linguistiques et dans l'appropriation des usages de la langue, son lexique augmente avec l'entrée dans l'écrit. Entre huit et onze ans, les enfants sont dans le stade des opérations concrètes, les représentations mentales comme classer, sérier apparaissent et avec elles la possibilité pour l'enfant de paraphraser et de commencer à expliquer les métaphores.

A partir de onze ans, la majorité des métaphores seraient comprises, 50% des enfants en donnent une interprétation conceptuelle. A partir de cet âge, les enfants sont dans le stade des opérations formelles qui leur permet d'avoir une pensée abstraite et de formuler des hypothèses. C'est seulement arrivé à ce stade de développement que l'enfant peut accéder pleinement à la compréhension des métaphores.

Un des obstacles les plus importants à la compréhension des métaphores est la différence entre les traits saillants sélectionnés par les enfants et les adultes. Ces traits reliant

la topique au véhicule ne sont pas les mêmes. Un apprentissage social est nécessaire pour qu'une communication adulte/enfant puisse être établie.

La compréhension des métaphores demande donc diverses compétences que l'enfant doit avoir acquises pour pouvoir en donner une interprétation satisfaisante. Cette interprétation est très dépendante de l'âge de l'enfant ainsi que du contexte d'énonciation. Le milieu social, culturel et familial dans lequel il évolue joue également un rôle majeur. En effet, le niveau langagier dans lequel il est baigné lui permettra d'accéder plus ou moins rapidement à la compréhension de cette figure non littérale.

« Chacun de nous peut ainsi être prisonnier des métaphores, ne pas les voir, les voir et ne pas les comprendre car il ne suffit pas d'en être capable psychologiquement ni de connaître le sens des mots qu'elles utilisent pour les comprendre effectivement »¹⁰².

b) Les comparaisons

Il n'est pas toujours aisé de distinguer comparaison et métaphore. Pour certains auteurs, la métaphore n'est qu'une comparaison abrégée. Cependant, il est impossible de réduire un énoncé métaphorique à une comparaison explicite (ou comparaison littérale) car on n'obtient pas de paraphrase satisfaisante. On obtient une comparaison non littérale.

Une comparaison littérale fait intervenir « *un élément d'appréciation quantitatif* »¹⁰³, par exemple « Jean est fort comme son père ». Dans les comparaisons littérales, les éléments mis en rapport « *ont un ou plusieurs prédicats importants, saillants, en commun* »¹⁰⁴. La comparaison littérale ne fait pas intervenir de transfert de signification.

Dans les comparaisons non littérales, « le prédicat commun [...] est seulement un prédicat marginal du sujet »¹⁰⁴. C'est un élément qualitatif qui est présent, par exemple « Elle travaille comme une horloge ». C'est une comparaison métaphorique.

¹⁰² Joëlle Gardes Tamine, *Les métaphores lexicalisées dans la langue et dans les langues de spécialité : un obstacle à la compréhension*, in M. B. Vittoz., *Les langues de spécialité : regards croisés*, Carnet de lecture, n°2, 2007. , p.18

¹⁰³ J. Bernicot, *L'étude expérimentale des métaphores*, in L'année psychologique, vol. 81, n°81-2, 1981, p.468

¹⁰⁴ A. Reboul, *Comparaisons littérales, comparaisons non littérale et métaphores*, in Revue Tranel, 17, 1991, p.81

Les comparaisons non littérales sont donc considérées comme des métaphores. C'est également le point de vue de M. Montfort dans le matériel que nous utilisons pour ce mémoire.

c) Les expressions idiomatiques

c.1) Définition

Les expressions idiomatiques appartiennent au domaine des « expressions figées » qui sont caractérisées par un figement comme leur nom l'indique. Ce dernier peut concerner le sens de l'expression, la syntaxe ou le lexique. Gross (1996), définit les expressions figées de la manière suivante : « *Une séquence est figée du point de vue syntaxique quand elle refuse toutes les possibilités combinatoires ou transformationnelles qui caractérisent habituellement une suite de ce type. Elle est figée sémantiquement quand le sens est opaque ou non compositionnel, c'est-à-dire quand il ne peut pas être déduit du sens des éléments composants. Le figement peut être partiel si la contrainte qui pèse sur une séquence donnée n'est pas absolue, s'il existe des degrés de liberté* »¹⁰⁵ (Grosse, 1996, p.154).

Pour qu'un énoncé soit considéré comme étant une expression, il est nécessaire qu'il soit récurrent dans la langue parlée ou écrite.

Les expressions idiomatiques sont donc définies « *comme des locutions stéréotypées dont la signification est conventionnelle, et pas nécessairement déductible de la signification des mots qui la compose* (Gibbs, 1994 ; Marquer, 1994) »¹⁰⁶

Laval (2001, 2003) définit les expressions idiomatiques par deux critères :

- L'absence de coïncidence entre les composantes locutoires et illocutoires ;
- Le caractère conventionnel de l'expression idiomatique. La signification d'une expression idiomatique est tellement conventionnelle, qu'une utilisation littérale est rare.

¹⁰⁵ Jaëlle Archambault-Lapointe, *Evaluation du niveau d'acquisition des expressions figées chez des enfants allophones et francophones de la 3^{ème} à la 6^{ème} année du primaire*, Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique, Université du Québec à Montréal, 2009, p.21

¹⁰⁶ Stéphanie Chaminaud, Virginie Laval, Josie Bernicot, *Pragmatique et compréhension du langage chez l'enfant : une étude des formes non littérales avec un paradigme informatisé*, L'année psychologique, 106 (4), p.6

Rey et Chantreau (2007) proposent la définition suivante, ce sont « *des formes figées du discours, formes convenues, toutes faites, héritées par la tradition ou fraîchement créées, qui comportent une originalité de sens (parfois de forme) par rapport aux règles normales de la langue.* »¹⁰⁷.

c.2) Les caractéristiques des expressions idiomatiques

Les expressions idiomatiques possèdent un certain nombre de caractéristiques qui leur sont propres :

- Les expressions idiomatiques sont propres à chaque langue, elles sont intraduisibles d'une langue à l'autre. Par exemple, en France, on dira « Il pleut des cordes » tandis qu'au Royaume-Uni, ce sera « Il pleut des chats et des chiens » (*It's raining cats and dogs*).
- Elles possèdent un sens métaphorique. Elles appellent à une interprétation figurée ou imagée.
- Le sens littéral et la signification idiomatique sont liés par une convention linguistique spécifique.

De plus, les expressions idiomatiques ne sont pas une classe homogène. Elles se distinguent par plusieurs facteurs :

- *Leur caractère ambigu* : elles peuvent parfois être interprétées littéralement et idiomatiquement, comme « Marcher sur des œufs ». Certaines expressions n'ont qu'une interprétation idiomatique, « Avoir un chat dans la gorge ».
- *Leur fréquence ou leur familiarité* : plus une expression va être rencontrée et plus elle sera familière et donc connue. Ce facteur est très important dans l'acquisition des expressions idiomatiques.
- *Leur degré de transparence* : une expression peut se situer sur un continuum qui va de transparent à opaque. Lorsqu'elle est opaque, il n'est pas possible d'en déduire le sens grâce aux sens des mots de l'énoncé.
- *Leur flexibilité lexicale* : il est parfois impossible de remplacer un des mots de l'expression par un synonyme car elle perd tout son sens et ne peut alors être interprétée que littéralement : pour l'exemple « le chat a mangé ta langue ? », si l'on dit « le chat a mangé ta bouche ? » cela perd tout son sens. Cependant,

¹⁰⁷ Alain Rey, Sophie Chantreau, *Dictionnaire d'expressions et locutions*, Le Robert, Paris, 2007, p.X

certaines expressions idiomatiques autorisent la modification d'un ou plusieurs de leurs termes sans changer de signification comme pour « dépasser les bornes », que l'on peut transformer en « dépasser les limites » ou « passer les bornes ».

- *Leur non-flexibilité sémantique* : elles sont non compositionnelles, c'est-à-dire qu'elles ne peuvent pas être interprétées par l'addition du sens de chacun des mots.
- *Leur flexibilité syntaxique* : les expressions idiomatiques sont plus ou moins flexibles syntaxiquement. Dans certaines, il est impossible d'ajouter un mot, d'en supprimer un ou encore d'inverser l'ordre des mots sans supprimer le sens illocutoire comme dans « avoir un chat dans la gorge ».

Tous ces facteurs vont jouer un rôle dans l'acquisition des expressions idiomatiques.

c.3) Le processus d'acquisition des expressions idiomatiques

Pour accéder à l'interprétation d'une expression idiomatique, l'auditeur doit passer d'une structure linguistique à une signification transmise très éloignée d'un point de vue référentiel. C'est la connaissance d'une convention linguistique spécifique d'une langue donnée qui permet à l'auditeur de passer d'une forme linguistique particulière à une signification conventionnelle en cohérence avec une situation de communication¹⁰⁸. Les connaissances de l'auditeur sur le monde ne suffisent pas à interpréter une expression idiomatique, il est nécessaire de faire intervenir des savoirs sur la langue.

Plusieurs études ont été menées pour essayer d'établir une progression dans l'acquisition de ces expressions particulières. Nous allons ici présenter par âge les possibilités de compréhension des expressions idiomatiques d'après l'étude de Chaminaud, Laval et Bernicot (2006)¹⁰⁹. Cette épreuve se base sur des compléments d'histoires à partir du Logiciel d'Etude des Capacités Pragmatiques en Compréhension (L.E.C.P.C.). L'enfant, en se mettant à la place du personnage principal dans de petites histoires, doit choisir la bonne fin entre deux propositions. Chaque histoire est composée de quatre images, la première présente le contexte d'interaction, la seconde correspond à la production de l'énoncé, les deux dernières sont les fins possibles : une fin littérale correspondant au sens littéral de l'expression

¹⁰⁸ Virginie Laval, Stéphanie Chaminaud, *Comment étudier les capacités pragmatiques des enfants en situation de compréhension du langage ?*, in Travaux neuchâtelois de linguistique, 2005, 42, p.69

¹⁰⁹ Stéphanie Chaminaud, Virginie Laval, Josie Bernicot, *op. cit.*, p.14

ou une fin non littérale correspondant à une paraphrase ou une conséquence du sens idiomatique de l'expression selon le contexte de l'histoire. Aux résultats de cette étude, nous ajouterons d'autres données recueillies dans divers articles.

Avant six ans, ces expressions ne sont pas comprises (Abkarian, Jones et West, 1992) et ce, pour la même raison que pour les métaphores : l'enfant n'a pas suffisamment de connaissances linguistiques.

Entre six et dix ans, la compréhension de ce type d'énoncés émerge mais seulement grâce au contexte. Les expressions avec un fort degré de stéréotypie (qui ont seulement un sens idiomatique) sont plus facilement saisies car plus aisément repérable en n'ayant qu'une seule interprétation. La transparence de l'expression joue un rôle prépondérant, l'enfant pouvant se reposer sur le sens des termes composant l'expression.

Vers huit ans, d'après l'étude de Chaminaud, Laval et Bernicot, cette forme n'est toujours pas acquise. En effet, le nombre de réponses attendues chez les enfants de huit ans est très bas (9/20). Le rôle du contexte est toujours très important.

Vers dix ans, les expressions idiomatiques sont correctement comprises à partir du support linguistique seul. L'enfant s'est familiarisé avec les différentes expressions. La nécessité du contexte diminue. Le degré de stéréotypie de l'expression a de moins en moins d'importance.

Les adultes interprètent les expressions sur la seule base de la convention linguistique sans utiliser le contexte.

Le contexte joue un rôle prépondérant dans la compréhension des expressions idiomatiques entre six et dix ans (Ackerman, 1982a), c'est-à-dire jusqu'à ce que l'enfant soit familiarisé avec l'expression idiomatique. Sans cela, la compréhension de ces expressions hors contexte est quasiment impossible. Il intervient également lorsque l'expression n'est pas familière et ce, à tout âge.

Concernant la transparence ou l'opacité des énoncés, Gibbs (1987) a démontré que les expressions idiomatiques transparentes sont mieux comprises à tout âge que celles opaques.

Entre onze et dix-sept ans, les expressions idiomatiques opaques sont plus facilement paraphrasées car l'enfant accède à leur interprétation.

Il est important de noter que certaines caractéristiques des expressions idiomatiques comme la flexibilité lexicale sont communes avec la métaphore. Il peut donc être difficile de distinguer des métaphores passées dans le langage courant des expressions idiomatiques : par exemple l'énoncé « c'est un requin en affaire » est une métaphore mais son caractère figé renvoie à une expression idiomatique. Certaines confusions sont donc possibles.

« Lors de l'acquisition du langage par l'enfant, le langage non littéral ne doit pas être considéré comme un « bloc » maîtrisé ou non à un âge donné : la compréhension des différentes formes apparaît progressivement en fonction de la complexité des inférences nécessaires pour réduire l'écart entre ce qui est dit et ce qui est signifié. »¹¹⁰

L'apprentissage du langage non littéral est un long processus qui demande la mise en œuvre de nombreuses compétences, notamment pragmatiques. Pour accéder à cette forme de langage, l'enfant doit être disponible psychologiquement et cognitivement. Il est important que l'enfant puisse la maîtriser, sous peine d'être en difficulté dans la relation avec l'autre car elle fait partie intégrante de notre langage quotidien.

L'enfant, son entourage et le langage interagissent ensemble et pour avoir une vision la plus complète possible, il faut les situer sur un plan à la fois étiologique, psycholinguistique, relationnel et neurobiologique.

¹¹⁰ Stéphanie Chaminaud, Virginie Laval, Josie Bernicot, *op. cit.*, p.23

PARTIE CLINIQUE

Les patients suivis pour ce mémoire ont vécu des événements douloureux aussi divers qu'un divorce difficile des parents entraînant un conflit de loyauté, un inceste ou des violences familiales. Ces traumatismes ont perturbé le bon développement psychique de ces adolescents, qui se sont retrouvés dépassés et envahis au point de ne plus pouvoir penser ni apprendre. Ces événements ont eu lieu, soit à une période donnée de leur vie, assez brève pour ne pas nécessiter une réorientation scolaire, soit pendant une période plus longue, entraînant des changements personnels et scolaires importants. Deux de ces adolescents sont en effet internes dans un centre spécialisé pour les troubles sévères du langage avec un profil de dyslexie-dysorthographe grave.

Ayant précédemment détaillé le processus normal d'acquisition des métaphores et des expressions idiomatiques, nous allons maintenant tenter d'établir un lien entre la présence de difficultés affectives chez un enfant et ses éventuels problèmes de compréhension du langage non littéral.

L'apprentissage des métaphores et des expressions idiomatiques étant déjà long et complexe pour un enfant sans difficultés apparentes, nous pouvons supposer que pour les adolescents participant à notre étude, il risque de se révéler encore plus problématique. En effet, ils souffrent d'une forte inhibition pour tout apprentissage scolaire.

Afin vérifier cette supposition, nous avons proposé le même matériel d'évaluation à ces deux populations d'enfants.

Dans une première partie, nous expliciterons notre problématique et nos hypothèses de travail ainsi que notre démarche générale.

Dans une seconde partie, nous présenterons les anamnèses des adolescents de la population-cible et la composition de la population témoin. Puis nous mettrons en rapport les données recueillies pour les deux populations.

En dernier lieu, nous détaillerons nos réflexions, tenterons de répondre à nos hypothèses et de proposer un élargissement de nos recherches.

I- Problématique

La présence de difficultés graves de l'affectivité impacte-t-elle sur la compréhension des métaphores et des expressions idiomatiques ?

Objectifs

1. Chercher à savoir s'il existe une corrélation entre la compréhension du langage non littéral, et la présence de difficultés affectives.
2. Tenter de démontrer que ces difficultés sont en partie à l'origine d'une acquisition contrariée des métaphores et des expressions idiomatiques.
3. Cette étude devra spécifier si la présence de difficultés affectives graves implique systématiquement des troubles d'acquisition du langage non littéral.

II- Hypothèses

1. Les enfants ayant des difficultés affectives graves ont un niveau de compréhension verbale en classe scolaire inférieur à leur classe réelle.
2. Pour un même niveau de compréhension verbale, le nombre d'erreurs concernant la passation de l'épreuve imaginée pour le mémoire, sera plus important chez des enfants ayant des difficultés affectives graves que chez des enfants n'ayant aucun suivi.
3. La compréhension des métaphores et expressions idiomatiques est moins aisée chez les enfants souffrants de difficultés affectives graves.

III- Méthodologie

1) Démarche générale

Suite à des stages antérieurs au contact d'enfants ayant des difficultés affectives, un intérêt commun nous a réunis dans l'élaboration d'un éventuel mémoire. En parallèle, nous avons déjà échangé sur le langage non-littéral et les métaphores. Nos choix pour les stages de 4^{ème} année se sont naturellement tournés vers des centres proches de la pédopsychiatrie :

CPEA (Centre Psychologique pour Enfants et Adolescents) et CMPEA (Centre Médico-Psychologique pour Enfants et Adolescents).

Le thème du mémoire se précisant, nous avons décidé de tenter d'appréhender comment des enfants souffrants de difficultés affectives graves comprennent les métaphores et les expressions idiomatiques.

Arrivées à ce stade de réflexion, nous avons décidé de travailler avec cinq adolescents de onze à quinze ans : deux filles et trois garçons.

Nous nous sommes alors intéressés au matériel existant dans ce domaine. Au regard de la population choisie, il nous fallait un matériel ludique, qui intéresse l'enfant et facile d'utilisation.

Nous avons arrêté notre choix sur l'ouvrage « L'esprit des autres, Tome 2, Comment le dites-vous ? » de Marc Monfort et Isabelle Monfort-Juarez paru en 2006, conçu pour travailler les habiletés pragmatiques chez l'enfant. Une partie de ce matériel concerne la compréhension des métaphores et des expressions idiomatiques. Ce sera donc une évaluation la plus objective possible grâce à une grille d'observation que nous avons conçue mais sans étalonnage.

Nous avons décidé de comparer les résultats obtenus par ces adolescents à ceux obtenus par des enfants scolarisés en écoles classiques. Notre première idée était de nous orienter vers des élèves de même niveau scolaire et ne souffrant pas de ce type de difficultés. Mais nous nous sommes rendu compte de la non-pertinence de ce choix. En effet, deux des « adolescents-cible » sont scolarisés en classe TSL (Troubles Sévères du Langage), relevant du Ministère de la Santé. Les niveaux d'exigence sont plus faibles car ils prennent en compte les difficultés importantes des élèves. Après avoir testé la compréhension verbale de ces cinq adolescents grâce à l'ELO DE Khomsi, nous avons obtenu leur niveau de compréhension verbale par classe. Nous avons donc pris la décision de faire tester le matériel par des enfants scolarisés en cursus scolaire normal dans les classes obtenues.

Pour éviter que certains enfants de la population témoin aient des difficultés affectives graves, nous avons élaboré un questionnaire dans lequel les parents cochaient les prises en charges éventuelles de leur enfant. Nous avons donc pu choisir de ne tester que des enfants n'ayant ou n'ayant eu aucun suivi.

Puis nous avons distribué aux orthophonistes prenant en charge les adolescents cibles, la grille de Bishop. Elle permettra de voir si la difficulté éventuelle à comprendre les

métaphores et les expressions idiomatiques s'inscrit dans un trouble pragmatique plus large. Ce sera une évaluation objective et étalonnée.

Le niveau de compréhension verbale des adolescents testés étant différent, toutes les classes d'âge ne sont pas représentées. Ce mémoire n'a pas pour but d'étalonner un matériel mais juste d'avoir une idée quant à la difficulté de ces adolescents à comprendre une partie du langage non littéral, par comparaison avec des enfants sans difficultés affectives avérées.

2) Cadre de l'étude

Cette étude a été réalisée principalement dans le cadre de nos stages pratiques avec des orthophonistes :

- Au centre Jacques Cartier situé à Saint Briec dans les Côtes d'Armor.

C'est un établissement public social et médico-social s'adressant aux enfants et aux adultes.

Destiné au départ aux personnes déficientes auditives, ses activités se sont élargies à la prise en charge des enfants souffrant de troubles dits « spécifiques » du langage.

Le pôle enfant est constitué:

- d'un Centre d'Action Médico-Social Précoce (CAMSP) accompagnant des enfants déficients auditifs de 0 à 6 ans sur le site de l'établissement

- d'un Service d'Education et de Soutien à l'Intégration des Enfants (SSEFIS) qui intervient au domicile des enfants déficients auditifs et ayant des troubles sévères du langage.

La capacité de ce service est de 85 places pour l'ensemble du département

- de Sections d'Education et d'Enseignement Spécialisés (SEES) qui dispensent un enseignement, une éducation et une formation adaptées aux enfants et aux adolescents sur le site de l'établissement disposant d'un internat. Cette activité se fait dans le cadre d'agrément au titre de SEES- Section de Première Formation Professionnelle (SPFP)- Section pour Enfants avec Handicaps Associés (SEHA). La capacité de ces sections est de 95 places.

Le pôle adulte est constitué:

- d'un service d'accompagnement à la vie sociale contribuant à l'accompagnement social des personnes adultes reconnues handicapées auditives par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH)

- d'un service de formation continue permettant d'être sensibilisé à la connaissance des problèmes auditifs, d'apprendre la langue des signes ou le codage

- d'un service d'interprétariat permettant d'avoir recours aux services d'un interprète.
- Au C.P.E.A. (Centre Psychothérapique pour Enfants et Adolescents) de Bois du Château à Lorient.

Il est composé d'un C.M.P. (Centre Médico-Psychologique) qui accueille des enfants de zéro à seize ans souffrant de difficultés psychologique, d'un hôpital de jour et centre d'accueil à temps partiel. Ces derniers sont destinés aux enfants de zéro à douze ans qui présentent un trouble de la personnalité et du développement. Des thérapies de groupe, des psychothérapies, des séances de psychomotricité et d'orthophonie ainsi que des prises en charge éducatives sont proposées.

- Au C.M.P.E.A. (Centre Médico-Psychologique pour Enfants et Adolescents) de Broons.

C'est une antenne du centre hospitalier de Saint-Jean de Dieu de Léhon-Dinan. Il accueille des enfants et adolescents de zéro à dix-huit ans. Le premier rendez-vous a lieu avec le médecin pédopsychiatre qui proposera des entretiens et bilans préliminaires à l'élaboration d'une proposition d'aide et de soins. L'équipe est pluridisciplinaire (médecin pédopsychiatre, orthophoniste, psychomotricienne, psychologue et infirmiers).

La population témoin a été testée dans différents établissements scolaires :

- L'école primaire privée Sainte-Croix à Quimperlé pour 6 enfants de CE2, 3 enfants de CM1, 3 enfants de CM2
- L'école primaire privée Saint-Anne à Plouguenast pour 3 enfants de CE2, 4 enfants de CM1, 5 enfants de CM2
- Le collège Jules Ferry à Quimperlé pour 4 enfants scolarisés en 6^{ème}
- Le collège de Kerbertrand à Quimperlé pour 3 enfants scolarisés en 6ème

3) Population étudiée

Nous avons choisi d'observer cinq adolescents de onze à quinze ans, deux filles et trois garçons, suivis dans ces centres. Les adolescents concernés sont tous suivis en orthophonie et présentent des difficultés graves de l'affectivité. Les origines de ces difficultés sont diverses : divorce difficile des parents entraînant un conflit de loyauté, inceste, maltraitances familiales, dépression.

Nous avons exclu de notre étude les enfants présentant un trouble sensoriel, un retard mental, un trouble neurologique acquis et un trouble psychiatrique avéré.

Il nous a paru important que les adolescents aient tous plus de huit ans, âge auquel une partie du langage non littéral s'installe.

Pour la population témoin, nous avons choisi des enfants et adolescents filles et garçons scolarisés en cursus scolaire normal dans la classe correspondant au niveau de compréhension verbale de la population pathologique.

Nous avons exclu, grâce à un questionnaire, les enfants ayant eu ou ayant actuellement un ou plusieurs suivis (orthophonique, psychologique, psychomoteur...) que se soit en libéral ou en institution. Puis le choix final a été effectué en collaboration avec les instituteurs concernés.

4) Méthode d'observation

Avant de faire passer le matériel choisi aux adolescents, nous avons décidé de leur faire passer la partie compréhension verbale de l'ELO (Evaluation du Langage Oral) de Khomsi. Nous avons alors pu prendre des enfants de même niveau de compréhension verbale en cursus scolaire normal, après leur avoir fait passer un questionnaire dans le but d'avoir seulement des enfants sans aucun suivi.

Nous avons également relevé des éléments d'anamnèse dans les dossiers pour mieux situer le parcours de l'enfant et ses difficultés. Ceci, dans le but de savoir s'il existe un lien entre ce que ces enfants ont vécu et leurs éventuelles difficultés pour traiter le langage non littéral.

Dans un second temps, nous avons proposé le matériel utilisé pour le mémoire en enregistrant la passation à l'aide d'un dictaphone et avec l'accord des parents.

a) Matériel

a.1) Elaboration d'un questionnaire

Ce questionnaire a été élaboré dans le but d'exclure de la population témoin, les enfants ayant eu ou ayant un suivi orthophonique, un suivi psychologique, une prise en charge

par le RASED (Réseaux d'Aides Spécialisés aux Elèves en Difficultés) ou par un centre psychothérapeutique, ou un autre suivi, type psychomoteur.

Ce questionnaire était suivi d'une demande d'autorisation des parents pour la passation du matériel, ainsi que pour l'enregistrement audio de cet entretien¹¹¹.

a.2) Evaluation de la compréhension verbale

Nous avons choisi l'ELO de Khomsi afin d'évaluer la compréhension verbale. Ce test permet d'évaluer des enfants de la petite section de maternelle au CM2, sur les versants expression et compréhension.

Nous avons utilisé la partie compréhension C2, pour des enfants scolarisés de la grande section de maternelle au CM2, correspondant au niveau de compréhension verbale des enfants suivis dans ce mémoire. Elle permet d'objectiver la compréhension immédiate (CI) et la compréhension globale (CG).

a.3) Evaluation de la compréhension d'énoncés métaphoriques et d'expressions idiomatiques

L'ouvrage de Marc Monfort et Isabelle Monfort-Juarez, « L'esprit des autres, Tome 2, Comment le dites-vous ? », comporte un chapitre sur les énoncés métaphoriques et les expressions idiomatiques. Il est composé de sept planches de quatre images, chacune représentant un ou plusieurs personnages en train de parler¹¹². A chaque personnage qui parle est associée une phrase : un énoncé métaphorique (ou comparaison), une expression idiomatique ou un énoncé littéral.

L'image donne un support visuel à l'enfant ainsi que le contexte d'énonciation de la phrase.

Le matériel comporte 33 énoncés : 15 énoncés métaphoriques, 10 expressions idiomatiques et 8 énoncés littéraux.

Le tableau représentant la répartition des énoncés du matériel est en annexe 3.

¹¹¹ Annexe 1

¹¹² Annexe 2

b) Description des épreuves

La passation des épreuves s'est faite de manière rigoureusement identique entre la population cible et la population témoin. Seule la préparation à cette passation a différé, ce dont nous parlerons plus tard.

Nous allons dans un premier temps, détailler le propre de chaque population, puis les aspects communs.

b.1) Population cible

Après avoir contacté les parents des adolescents afin d'obtenir leur accord, nous leurs avons fait passer la partie compréhension C2 de l'ELO de Khomsi. Cette décision a été prise afin d'avoir un niveau objectif et rigoureux de la compréhension verbale de chaque adolescent.

b.2) Population témoin

Elle a été choisie en fonction du niveau de compréhension verbale de chaque adolescent cible. Un questionnaire a tout d'abord été distribué dans les classes correspondantes ainsi qu'une autorisation parentale pour l'entretien et son enregistrement audio. Seuls ont été sélectionnés les enfants n'ayant eu ou n'ayant aucun suivi, mais nous leurs avons présenté ce choix comme étant un simple tirage au sort, afin d'éviter d'éventuelles déceptions ou jalousies.

b.3) Passation commune à la population cible et à la population témoin

Après avoir prévenu les enfants qu'ils étaient enregistrés, nous leurs avons expliqué le déroulement de la passation¹¹³. Les planches de quatre images étaient présentées tour à tour et une étiquette verbale correspondant à une image de la planche était mise à disposition de l'enfant après que nous l'ayons lue à voix haute. L'enfant devait alors pointer l'image correspondant à la phrase et argumenter son choix. L'explication du déroulement de la passation avait auparavant été mise au point par une phrase protocolaire : « Je vais te

¹¹³ Annexe 4

montrer un groupement d'images, puis je vais te lire une phrase qui correspond à une seule image, tu me montreras l'image qui te semble être la bonne. »

Notre principale préoccupation a été d'éviter toute surcharge cognitive liée :

- A la mémoire. Répéter autant de fois que nécessaire
- Aux distracteurs visuels. Retirer tout ce qui peut attirer l'attention
- A la compréhension par rapport à la lecture. Lire systématiquement l'étiquette verbale à haute voix
- A la compréhension. Ne présenter qu'une seule étiquette verbale à la fois et la retirer lorsque l'enfant a fait son choix

La passation a été effectuée entre les mois de janvier et de mars 2011 et durait environ vingt minutes.

c) Recueil et construction des données

Le recueil des données s'est fait de manière qualitative par la prise d'informations au sein des dossiers des adolescents cibles, puis de manière quantitative par l'obtention de différents scores obtenus grâce à la passation de « L'esprit des autres ».

Les instituteurs étaient chargés de la distribution des questionnaires pour la population témoin. Les parents avaient un délai d'environ cinq jours pour les rendre (en général, le lundi pour le vendredi suivant).

La passation était individuelle, et n'étaient présents que l'enfant et l'examineur. Elle s'est faite dans différents lieux (salle de classe, bureau au sein de la structure d'accueil) en veillant à ce qu'ils ne soient pas bruyants. Le matériel était posé sur une table entre l'enfant et l'examineur situés face à face.

Lors de la passation du matériel, en plus de l'enregistrement audio, nous utilisons une première grille sommaire de notation. Elle comportait le numéro de l'énoncé, la correspondance exacte entre l'image et l'énoncé, l'autocorrection et la présence d'une argumentation correcte ou non¹¹⁴.

Dans un deuxième temps, nous avons analysé plus précisément les productions de chaque enfant. Nous avons mis au point une seconde grille, plus précise, comportant la

¹¹⁴ Annexe 5

stratégie utilisée pour argumenter les réponses et la retranscription des productions argumentant le choix de l'image.

Nous avons ensuite totalisé le nombre d'erreurs sur 33 items, puis le nombre d'erreurs en fonction de la nature des énoncés (énoncés littéraux, métaphoriques et expressions idiomatiques).

d) Méthode d'analyse des données

L'analyse des données a été effectuée au moyen de statistiques, grâce à des moyennes et des pourcentages et parallèlement, par une analyse plus qualitative, en comparant nos observations, les différentes anamnèses et les attitudes des sujets.

Tout d'abord, nous avons recueilli les données des deux populations grâce à la passation de l'épreuve. Puis nous avons analysé les résultats de la population témoin en les regroupant par classe scolaire pour obtenir une moyenne. Pour la population cible, nous avons analysé les résultats pour chaque adolescent. Enfin, nous avons comparé les résultats de la population cible aux moyennes obtenues par les élèves des classes scolaires, correspondantes à leur niveau de compréhension verbale.

IV- Analyse des résultats

Dans un premier temps, nous détaillerons les résultats concernant la population cible, en s'appuyant sur :

- Les éléments relatifs à l'anamnèse
- Les résultats de la partie compréhension verbale de l'ELO (Evaluation du Langage Oral) de Khomsi
- Les résultats de la passation de l'épreuve « L'esprit des autres » de Marc Monfort.

Dans un deuxième temps, nous analyserons les résultats de la population témoin en établissant des moyennes. Celles-ci seront calculées à partir du nombre d'erreurs faites lors de la passation de l'épreuve, par classes scolaires.

Puis, nous comparerons, pour chaque classe scolaire, les résultats de la population cible et les moyennes correspondantes de la population témoin.

Nous tenterons alors d'inférer un lien qualitatif entre la présence de difficultés affectives graves et la capacité de compréhension des métaphores et des expressions idiomatiques.

1) Résultats et analyses pour chaque enfant de la population cible

Nous allons désormais présenter les cinq adolescents qui composent la population-cible de ce mémoire :

- Axel est âgé de 11 ans, est scolarisé en CE2 et a un niveau de compréhension verbale de CE2 ;
- Océane est âgée de 12 ans, est scolarisée en 6^{ème} et a un niveau de compréhension verbale de CE2 ;
- Damien est âgé de 14 ans, est scolarisé en 6^{ème} TSL (Troubles Sévères du Langage) et a un niveau de compréhension verbale de CM1.
- Laura est âgée de 13 ans, est scolarisée en 6^{ème} et a un niveau de compréhension verbale de CM2 ;

- Corentin est âgé de 15 ans, est scolarisé en 5^{ème} TSL et a un niveau de compréhension verbale de 6^{ème}.

Axel

Axel est né en décembre 1999. Il est âgé de 11 ans et 1 mois lors de la passation.

Il est le deuxième enfant d'une fratrie de deux.

Il est adressé au C.P.E.A. par l'école en juin 2006 pour instabilité et des difficultés de concentration. Son suivi global commence en mars 2007 et l'orthophonie en septembre 2007.

Anamnèse :

- Pas d'antécédents concernant la grossesse et l'accouchement.
- Les premières acquisitions se passent bien (marche à dix mois).
- *Famille* : toute la famille a traversé une période de dépression pendant un an et demi. Axel a des relations très conflictuelles avec son grand frère, il l'élimine dans la présentation de sa famille. Son père pense que ses difficultés sont dues aux problèmes que pose son frère qui est également suivi par le RASED. Les parents auraient du mal à poser leur autorité.

En 2009, le contexte familial était peu rassurant, le père oubliait de venir chercher les enfants à l'école.

La maman n'est pas très présente à la maison du fait de son travail.

Le père a été hospitalisé plusieurs fois suite à une maladie qui est maintenant stabilisée. Il a également disparu pendant un week-end suite à un malaise. Il a de nouveau été hospitalisé pour des périodes plus ou moins longues.

Axel se plaint donc de sa solitude, du fait qu'il soit tout seul avec sa mère.

- *Scolarité* : il a débuté l'école à deux ans et demi. Un suivi RASED a été mis en place en 2006 à hauteur de deux séances par semaine pour travailler la phonologie. En effet, après un passage en CP, il est retourné en Grande section de maternelle.

Il est actuellement dans une classe à double niveau CE2-CM1 et un passage en sixième SEGPA est prévu pour septembre 2011.

- *Comportement* : l'école rapporte, en 2006, des difficultés relationnelles autant avec les adultes qu'avec les enfants. Il refuse les remarques des adultes et manifeste une forte opposition lorsqu'il n'est pas d'accord. Il refuse les règles de la classe, n'obéit pas aux consignes. Il ne prend pas les autres enfants en considération, il répond à leur place. Il se pose en tant que victime alors que les autres enfants l'intègrent à leurs jeux, il peut

se montrer violent, agressif. En 2009, son comportement s'est amélioré, il ne tape plus.

Il a pu se montrer agressif en prise en charge individuelle. Lorsqu'il perd, sa réaction peut être violente, il ne supporte pas la frustration.

Les hospitalisations de son père provoquent un fort sentiment d'angoisse et de culpabilité chez Axel. Une angoisse de séparation est très présente ainsi qu'une anxiété et un sentiment d'insécurité.

- *Séances en orthophonie* : Le bilan orthophonique a eu lieu en novembre 2006. Axel est alors scolarisé en CP après avoir été maintenu en Grande section de maternelle l'année précédente. Il conclue à un léger retard de parole et à un trouble articulaire. L'ELO met en évidence un profil peu homogène en compréhension et production. La compréhension globale est très chutée et correspond au centile 10 de la grande section de maternelle alors que le score en production morphosyntaxique est élevé (centile 20 de la classe de CP).

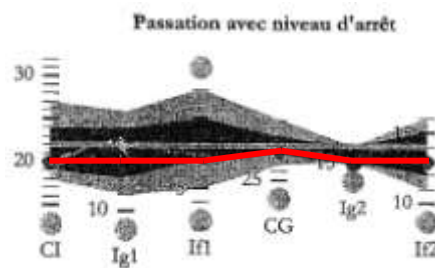
Un bilan plus approfondi est réalisé en janvier 2007. Il montre une compréhension verbale dans les normes, un bon niveau lexical et un niveau phonologique acceptable. Cependant, de grosses difficultés sont relevées pour ce qui concerne le langage écrit, la lecture est lente et hésitante. Il n'a pas accès à l'assemblage.

Le diagnostic de dyslexie a été évoqué. Actuellement, il est suivi pour une rééducation du langage écrit à hauteur d'une séance par semaine.

- *Passation* : Nous lui avons fait repasser la partie compréhension verbale de l'ELO avec niveau d'arrêt en CE2 en janvier 2011 dans le cadre de la partie expérimentale du mémoire. La compréhension immédiate correspond au centile 15, ce qui le place dans la moyenne basse du niveau CE2 à - 1 écart-type. La compréhension globale est au centile 20 et le place dans la moyenne basse du CE2 à - 1 écart-type également.

Lors de demandes implicites de correction, il s'auto-corrige très souvent. On pourra noter une seule persévération et quelques changements de désignation dans l'erreur pour les items les plus compliqués correspondant aux derniers énoncés inférentiels.

Son niveau de compréhension verbale est celui d'un enfant de CE2, classe dans laquelle il est scolarisé.

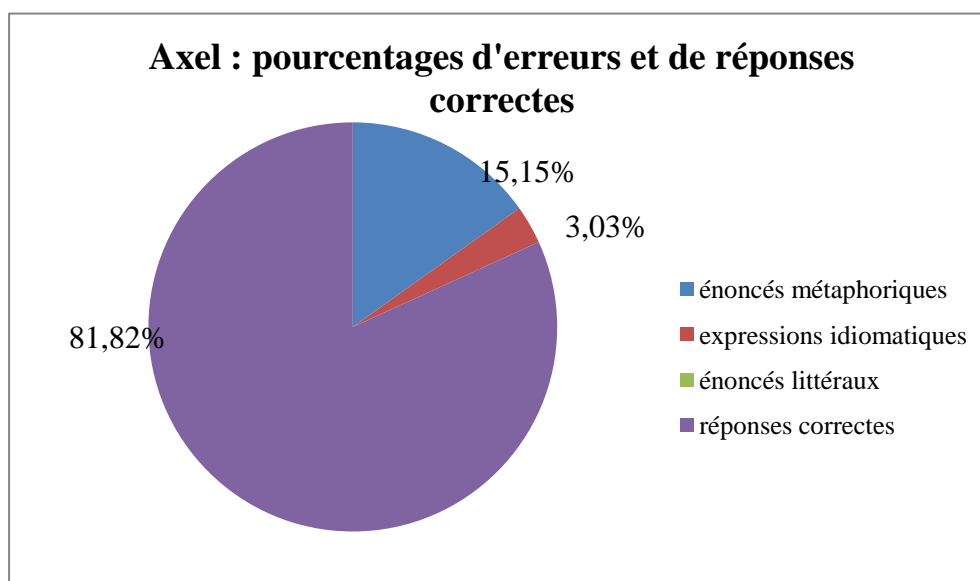


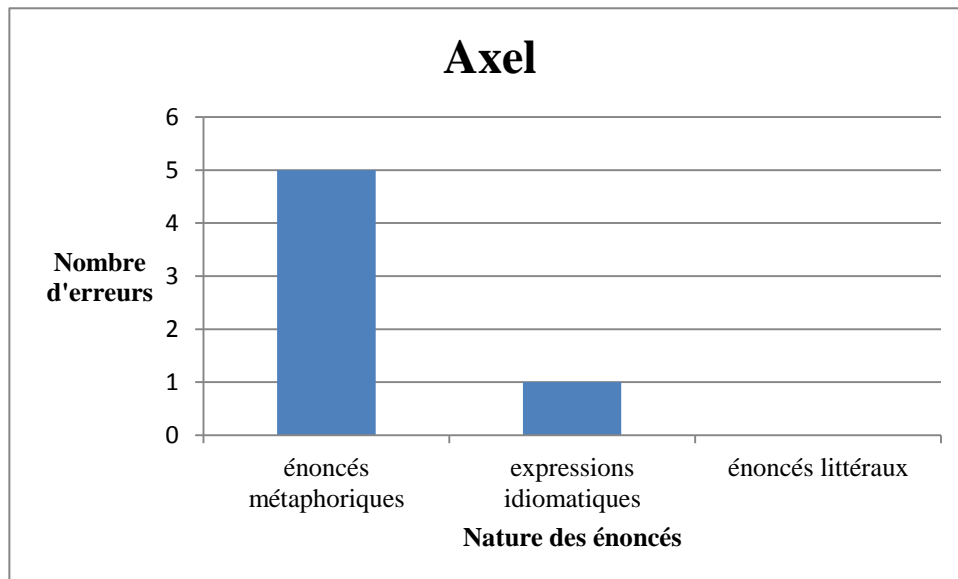
Lors de la passation du matériel pour le mémoire, le 17 janvier 2011, il s'est montré très intéressé et volontaire. Il a trouvé le support imagé ludique et a pris un réel plaisir pendant l'expérimentation.

Je suis cet enfant depuis octobre 2010. Il est ouvert, et accepte les activités proposées en orthophonie en s'opposant un peu lorsqu'elles concernent l'écriture. Il est volontaire et fait des efforts pour s'appliquer. Il prend en compte les remarques de l'adulte calmement mais accepte difficilement de se tromper.

Les résultats d'Axel, côtés dans la grille d'analyse ainsi que ses propos exacts pour les énoncés non littéraux présents dans le matériel sont en annexe 6.

Axel a fait six erreurs sur les 33 items que comporte le matériel. Cinq erreurs portent sur les énoncés métaphoriques et une sur les expressions idiomatiques. Aucune ne concerne les images nécessitant une interprétation littérale donc une analyse visuelle seulement.





Les erreurs concernant les énoncés métaphoriques sont dues à une non-connaissance de ces métaphores qui pour certaines sont passées dans le langage courant. Axel base alors sa réponse sur une analyse purement visuelle de l'image autant pour le choix de l'image que pour son argumentation. Une de ces erreurs dans cette catégorie d'énoncé est « **Oh, celui-là, c'est un ours** » : « il est balèze, gros et balèze » ».

Pour son erreur concernant les expressions idiomatiques, il utilise une analyse visuelle également en décrivant ce qui se passe sur l'image. Il suppose que l'enfant « doit avoir faim » mais sans donner la réponse attendue : « manger beaucoup ou goulûment ». Malgré ma demande pour qu'il donne une réponse plus complète, il n'a pas été plus loin dans son raisonnement.

Océane

Océane est née en février 1998. Elle est âgée de 12 ans et 11 mois lors de la passation.

Elle est la quatrième enfant d'une fratrie de quatre. Ses deux grands frères sont respectivement nés en 1990 et 1994 et sa grande sœur est née en 1992. Ils suivent une scolarité classique, mais ont tous été suivis par le CMPEA de Broons en orthophonie.

Océane a bénéficié d'une prise en charge orthophonique hebdomadaire en libéral, pendant l'année 2004. Suite à des problèmes de transport, elle a elle-même demandé à voir une orthophoniste et est suivie depuis septembre 2005 au CMPEA de Broons.

Elle est aujourd'hui en 6ème et est toujours suivie en orthophonie et par l'infirmier au CMPEA.

Anamnèse:

- Pas d'antécédents concernant la grossesse et l'accouchement
- Océane a été hospitalisée pour un pneumothorax à la naissance. Elle a ensuite subi plusieurs hospitalisations pour une absence d'enzymes lors de sa première année. Le pronostic vital était, à cette période, engagé.
- Il ne semble pas avoir eu de retard dans les premières acquisitions, mais les renseignements sont imprécis sur ce point.
- *Famille* : les parents d'Océane se sont séparés en 2004. Le divorce a été très complexe et l'est toujours, avec une mésentente totale des deux adultes entraînant un conflit de loyauté chez les enfants.

Lors de la séparation des parents d'Océane, les enfants sont partis vivre avec leur mère, pour ensuite décider de retourner chez leur père. Des dissensions avec le compagnon de la mère étant fortes, leur père a saisi le juge pour enfants afin d'avoir leur garde. La fratrie a changé de domicile, mais Océane a énormément culpabilisé de cette situation. Son désinvestissement pour les apprentissages scolaires a été important à cette période, avec des problèmes d'attention et de concentration.

De plus, les parents sont toujours très critiques l'un envers l'autre, en particulier sur leurs capacités éducatives réciproques et en parlent directement à leurs enfants. Océane s'est sentie pendant très longtemps déchirée entre les deux, ne sachant

comment se comporter et oscillant entre un attitude immature et une volonté de grandir. Son autonomie s'est acquise tard et est encore fragile aujourd'hui.

- *Scolarité* : Océane a doublé son CE2 et est aujourd'hui scolarisée en 6ème dans un collège classique.
- *Comportement* : Océane est une jeune fille difficile à cerner, qui peut se montrer presque euphorique, puis morne et abattue l'instant d'après. Elle cherche encore sa place, hésitant entre des attitudes très infantiles, quémandant une relation assez exclusive de la part des adultes et entre un comportement plus mature, près de son statut de collégienne.

Sa culpabilité face au divorce de ses parents et la nécessité de « choisir » entre les deux l'a déstabilisée profondément pendant une longue période et la laisse fragile encore aujourd'hui. Océane pouvait tout de même l'illustrer en dessinant des « cœurs à cornes », symbolisant pour elle l'ange et le diable et les deux parties d'elle-même.

Océane a du mal à être autonome, en particulier pour l'apprentissage scolaire. Se mettre au travail est très difficile, elle préfère encore jouer. Elle peut parfois se réfugier derrière des rires nerveux ou des manières compassées pour détourner une éventuelle difficulté.

Elle est en difficultés pour faire des liens entre les choses et les événements, dans la vie courante ou à l'école. Beaucoup de choses ne vont pas de soi, il lui faut se concentrer et faire des efforts pour trouver des relations entre les éléments.

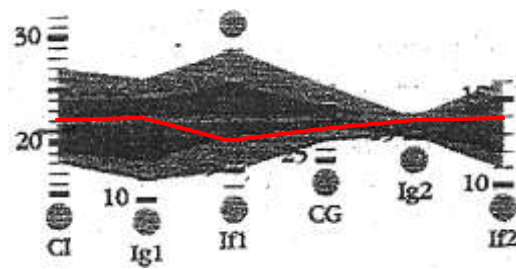
Mais Océane commence à prendre suffisamment de stature et d'autonomie affective pour se dégager des perturbations familiales et commencer à investir le reste (relation avec les autres, apprentissages scolaires...)

- *Séances en orthophonie* : Ces séances ont débuté avec l'orthophoniste du CMPEA en 2006, à raison d'une fois par semaine.

Le bilan a été effectué en juillet 2010. Il conclut à des difficultés de type dyslexie-dysorthographe avec des séquelles de retard de langage. La prise en charge est désormais axée sur l'autonomie dans le travail, qui reste compliquée. Le lexique est toujours assez pauvre, l'orthographe grammaticale est mieux repéré mais pas forcément utilisé ni investi. Les acquisitions réalisées ne sont pas toujours mises en lien avec le travail en classe.

Nous lui avons fait passer la partie compréhension verbale de l'ELO de Khomsi la semaine avant la passation de l'épreuve « L'esprit des autres ». Le test montre un

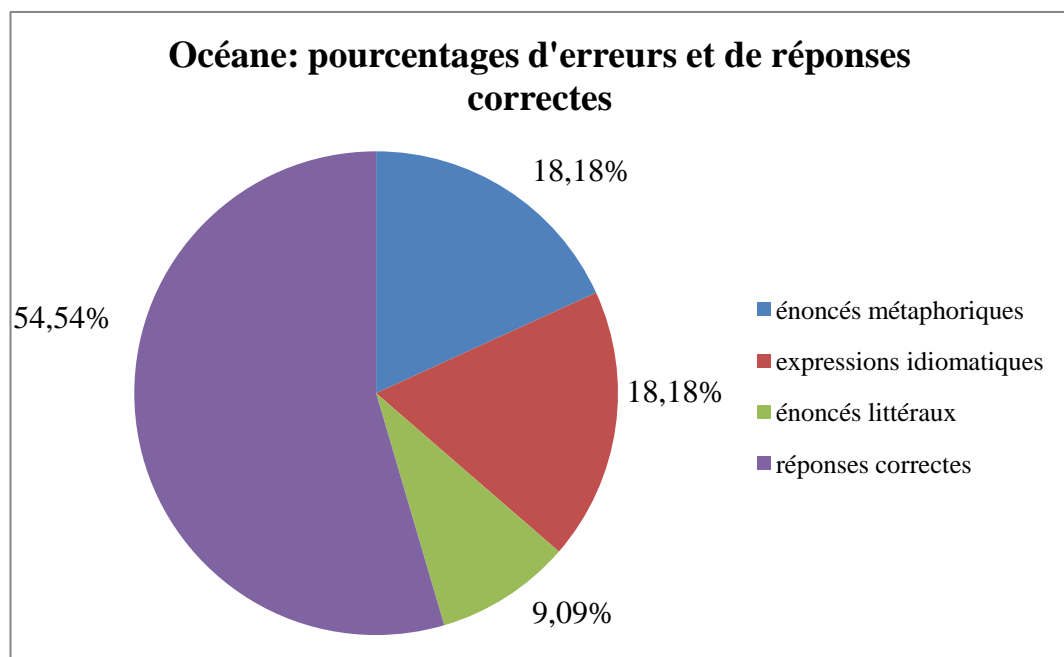
niveau dans la moyenne du CE2, avec une compréhension immédiate identique à la compréhension globale.

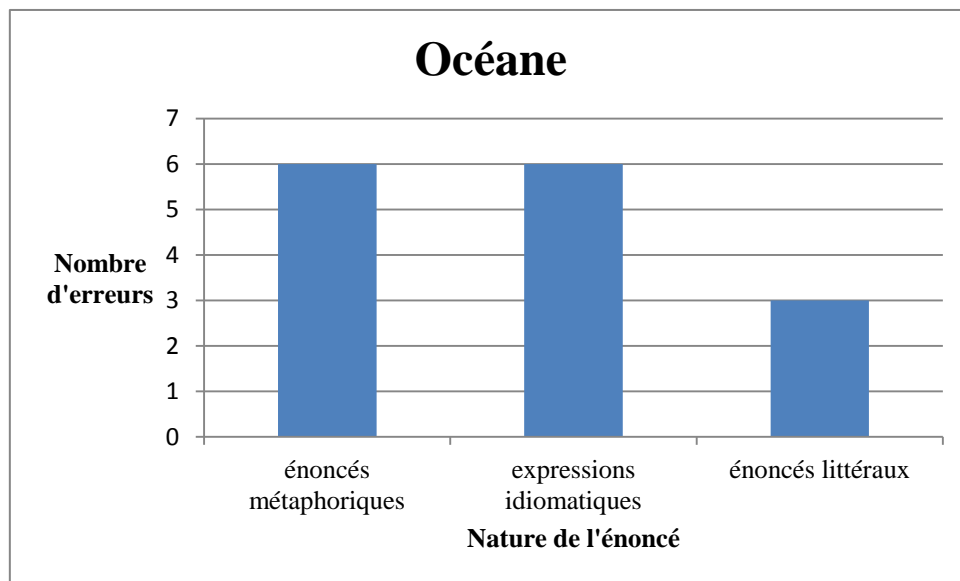


- *Passation* : Lors de la passation du matériel pour le mémoire, le 19 janvier 2011, Océane s'est montrée intéressée mais aussi assez stressée, « comme pour un exam ». Elle n'a tout d'abord pas aimé l'idée d'être enregistrée, puis s'est rassurée en disant que c'était anonyme. Elle est restée attentionnée jusqu'à la fin.

Voici les résultats d'Océane, côtés dans la grille d'analyse, ainsi que ses propos exacts pour les énoncés non littéraux présents dans le matériel en annexe 7.

Océane a fait 15 erreurs sur les 33 items. 6 erreurs portent sur les énoncés métaphoriques, 6 sur les expressions idiomatiques et 3 sur les énoncés littéraux.





Les erreurs concernant les énoncés métaphoriques sont dues à une non-connaissance de ces métaphores qui pour certaines sont passées dans le langage courant. Océane base alors sa réponse sur une analyse purement visuelle de l'image autant pour le choix de l'image que pour son argumentation. Une de ces erreurs dans cette catégorie d'énoncé est « **Elle travaille comme une horloge.** » : « On dirait qu'elle veut avoir un bon travail quand elle sera grande plus tard » ».

Pour ses erreurs concernant les expressions idiomatiques, elle utilise une analyse visuelle également, en décrivant ce qui se passe sur l'image. Océane semble comprendre les expressions idiomatiques dans leur ensemble, mais sa réflexion est contrariée par sa difficulté à approfondir son argumentation et sa pensée en général. Une de ces erreurs dans cette catégorie d'énoncé est « **Fais ce que tu veux, mais moi je m'en lave les mains** » : « Il montre ses mains ... On dirait que c'est pas ses mains » ».

Damien

Damien est né en septembre 1996. Il est âgé de 14 ans et 5 mois lors de la passation.

Il est le deuxième enfant d'une fratrie de trois. Son grand frère (né en 1991), est en terminale bac pro et a été suivi en orthophonie. Son petit frère (né en 1999), est également scolarisé au centre Jacques Cartier en primaire TSL (Troubles Sévères du Langage) depuis septembre 2009.

Damien a consulté le CMPEA en décembre 2000 sur les conseils du médecin de PMI pour difficultés de langage. Il a bénéficié d'un suivi orthophonique en libéral depuis le printemps 2001 jusqu'en juin 2005. Damien a été ensuite suivi par le SSEFISS de Saint Briec pendant l'année scolaire 2006-2007, puis entre au centre Jacques Cartier de Saint Briec en classe TSL3 (troisième année de primaire de la classe Troubles Sévères du Langage).

Damien est aujourd'hui en 4ème TSL au Centre Jacques Cartier et bénéficie d'un suivi orthophonique au sein du centre.

Anamnèse:

- Pas d'antécédents concernant la grossesse et l'accouchement
- L'acquisition de la marche s'est faite normalement (à 12 mois), mais l'acquisition du langage oral a été compliquée (apparition tardive et langage compréhensible à 5 ans).
- *Famille* : la famille de Damien semble peu sécurisante et est suspectée de maltraitances physiques.

Damien se réfugierait souvent chez sa tante afin « d'être tranquille ». Damien a montré des cicatrices et des blessures provenant, dit-il, de coups reçus à la maison. Il est aussi mis à l'écart par ses frères depuis qu'il a décidé d'être interne au centre Jacques Cartier pendant la semaine. Il serait considéré comme un « traître » et donc chahuté pour ce choix. Damien ne se plaint que rarement mais parle de sa famille en sous-entendant qu'il n'y est pas en sécurité.

De plus, il est fait mention dans un compte-rendu orthophonique datant de 2003, d'une fratrie de 4 garçons. Un aîné serait en effet décédé, mais sans que les autres ne sachent quand, ni dans quelles circonstances. Damien sait seulement que sa mère avait « un bébé dans le ventre » au moment du décès et qu'elle l'a perdu.

- *Scolarité* : Damien a été scolarisé dans une petite école de campagne jusqu'au CM1. Il a doublé son CP et est entré en primaire au centre Jacques Cartier en octobre 2007.
- *Comportement* : en 2007, un compte-rendu du SSEFISS rapporte que malgré une appétence aux apprentissages, Damien est très lucide face à ses difficultés, ce qui le rend anxieux et émotif. Il exprime son désarroi par des colères et des blocages (ne veut pas faire ce qu'on lui propose). Il n'a aucune confiance en lui et se dévalorise beaucoup, ce qui est toujours le cas aujourd'hui.

Depuis, Damien a tendance à déplacer son angoisse sur les autres en étant agressif, voire violent. Il a beaucoup de difficultés à gérer ses émotions et oscille souvent entre agressivité, familiarité et blocage. Et il a du mal à contrôler ses accès de colère, surtout en groupe où la pression monte rapidement.

Damien peine aussi à reconnaître ses responsabilités en se posant assez systématiquement en victime.

A la maison, avant d'être interne la semaine, étaient évoqués des troubles du sommeil et beaucoup d'angoisse.

Mais Damien est toujours agréable, volontaire et travailleur en relation duelle. Il fait énormément d'efforts malgré une grande lucidité par rapport à ses difficultés. Il est ainsi attentif en séance d'orthophonie où son comportement est irréprochable.

Actuellement, Damien est aussi suivi par la psychologue du centre et une cellule d'urgence a été créée pour lui, en raison de la forte suspicion de maltraitance parentale. Les enfants de sa classe ont une activité à la piscine municipale et alertée par les excuses incessantes de Damien pour l'éviter, l'infirmière a découvert que celui-ci ne voulait pas se mettre en maillot de bain pour ne pas avoir à exposer les bleus présents sur son corps.

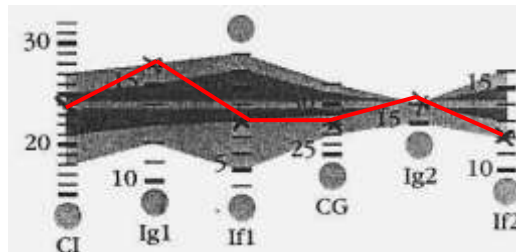
Il ne parle pas beaucoup de sa famille et pas du tout de la violence familiale aux adultes, juste à ses amis les plus proches, mais tout en restant là encore discret et pudique.

- *Séances en orthophonie* : Ces séances ont débuté avec l'orthophoniste du centre en septembre 2010, à raison d'une fois par semaine.

Le bilan a été effectué de fin septembre à fin novembre 2010. Il conclut à des difficultés importantes de type dyslexie-dysorthographe pour le langage écrit et à des séquelles de retard de langage oral. Mais l'orthophoniste précise que ces difficultés lui semblent liées au milieu et aux stimulations trop peu importantes. Le langage oral est informatif et cohérent mais avec des doubles-sujets, des erreurs de chronologie et

beaucoup d'approximations de lexique qui rendent la forme de son discours peu académique. L'écrit est très déficitaire du point de vue orthographique mais il est phonologiquement plausible. La lecture est lente et laborieuse.

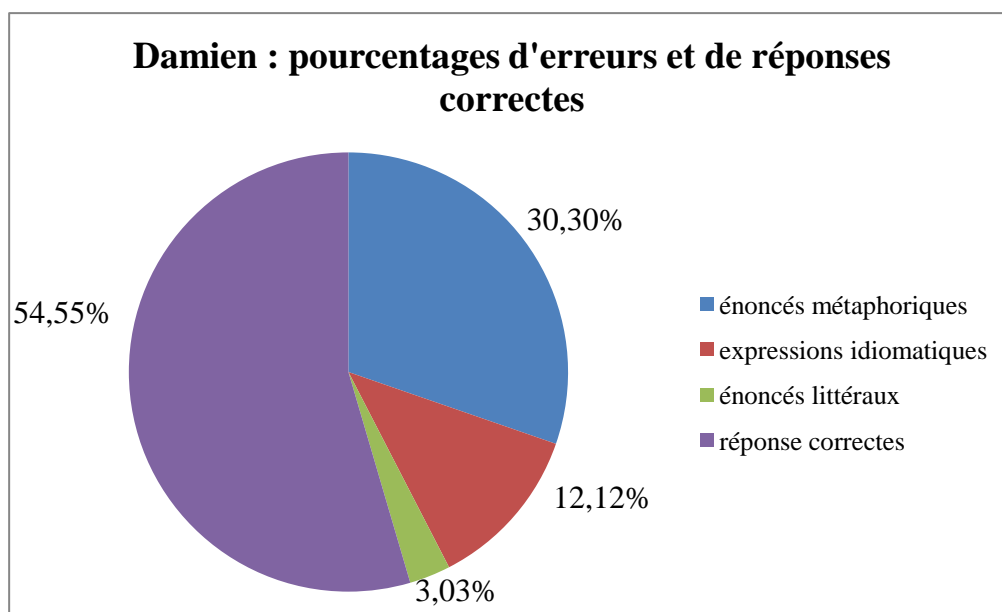
L'ELO montre un niveau homogène presque partout dans la moyenne du niveau CM1, sauf pour l'épreuve de morphosyntaxe, chutée au niveau CP.

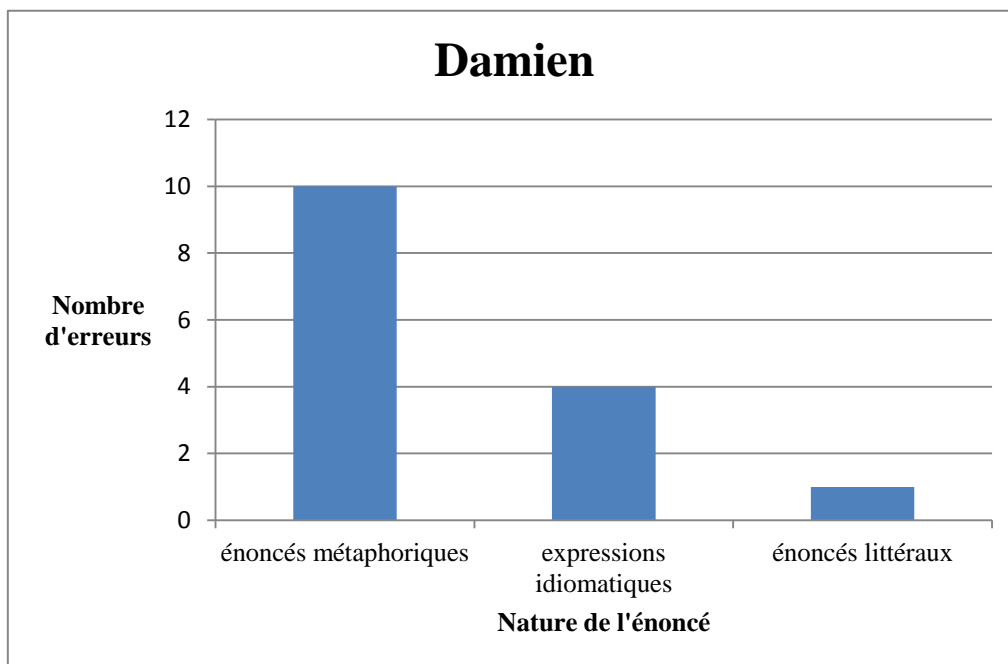


- *Passation* : Lors de la passation du matériel pour le mémoire, le 18 janvier 2011, il s'est montré volontaire, mais peu intéressé, ne posant pas de questions. Néanmoins, vues ses difficultés personnelles, il a malgré tout fait l'effort d'aller jusqu'au bout de l'épreuve.

Les résultats de Damien, côtés dans la grille d'analyse ainsi que ses propos exacts pour les énoncés non littéraires présents dans le matériel sont en annexe 8.

Damien a fait 15 erreurs sur les 33 items. 10 erreurs portent sur les énoncés métaphoriques, 4 sur les expressions idiomatiques et 1 sur les énoncés littéraires.





Les erreurs concernant les énoncés métaphoriques sont dues à une non-connaissance de ces métaphores qui pour certaines sont passées dans le langage courant. Damien base alors sa réponse sur une analyse purement visuelle de l'image autant pour le choix de l'image que pour son argumentation. Une de ces erreurs dans cette catégorie d'énoncé est « **C'est un requin en affaire** » : « Parce que on dirait qu'il a un déguisement de requin » ».

Pour ses erreurs concernant les expressions idiomatiques, il utilise une analyse visuelle également, en décrivant ce qui se passe sur l'image. On peut remarquer plus de réponses lapidaires qui n'amènent pas d'insistance en fin d'épreuve (« J'sais pas »). Damien semblait en effet très fatigué de l'effort fourni et désireux que la passation s'arrête. Il a néanmoins terminé l'exercice en répondant sincèrement. Une de ces erreurs dans cette catégorie d'énoncé est « **Fais ce que tu veux, mais moi je m'en lave les mains** » : « J'sais pas pourquoi, mais j'm'en doute que c'est là » ».

Laura

Laura est née en décembre 1997. Elle est âgée de 13 ans et 3 mois lors de la passation.

Elle est la cinquième d'une fratrie recomposée de sept enfants. Sa mère a eu deux garçons et deux filles d'un premier mariage, respectivement nés en 1987, 1988, 1990 et 1991. Puis elle a eu Laura et son frère, né en 1999 et son père a eu une petite fille d'un second mariage en 2004.

Laura a consulté le CMPEA de Broons en septembre 2007 à la demande de la maîtresse de CE2, pour de grandes difficultés d'acquisitions. Elle bénéficie d'un suivi pédopsychiatrique puis infirmier et d'un suivi orthophonique depuis.

Laura est aujourd'hui en 6ème et est toujours suivie en orthophonie et par l'infirmier au CMPEA.

Anamnèse:

- Pas d'antécédents concernant la grossesse et l'accouchement
- Il ne semble pas y avoir eu de retard dans les premières acquisitions, mais les renseignements sont imprécis sur ce point.
- *Famille* : Le père de Laura a été condamné en 2008 à 3 ans de prison pour attentions sexuelles et violences physiques sur ses filles et son fils.

Laura a subi les violences sexuelles et physiques de son père pendant une période se situant entre 2002 et 2003. C'est sa sœur aînée, alors âgée de 16 ans, qui a dénoncé les faits en 2007. Laura, en CE2 à cette époque, avait beaucoup de mal à entrer dans les apprentissages, dissipait la classe en se levant sans cesse et provoquait des conflits avec ses pairs.

A la maison, les angoisses et les cauchemars étaient récurrents (le sont moins aujourd'hui) et provoquait des accidents énurétiques systématiques pendant les cauchemars. Laura avait très peur que son père revienne « pour lui faire du mal » et s'inquiétait énormément pour sa petite sœur, la dernière fille de son père, restée vivre avec celui-ci.

- *Scolarité* : Laura a doublé son CP et son CM1 et est aujourd'hui en 6ème dans un collège classique. Elle a beaucoup changé d'école en primaire, suivant la maman en

désaccord avec les différentes méthodes scolaires.

- *Comportement* : Laura a eu pendant toute sa scolarité en primaire, une attitude de séduction et de provocation avec les hommes et les garçons de son âge. Elle se pavanait devant eux, rendant les gens mal à l'aise. Mais depuis qu'elle reprend peu à peu confiance en elle, ces comportements décalés se sont extrêmement réduits.

C'est une jeune fille qui cherche facilement une relation privilégiée avec l'adulte, se mettant en avant pour attirer l'attention. Sa recherche de reconnaissance peut lui faire comprendre certaines réactions comme des réactions de rejet, voire d'intentions agressives.

Elle se pose en victime dès que surgit un problème et a du mal à se remettre en cause et à changer de point de vue. Ces conflits la perturbent beaucoup et soulignent les difficultés relationnelles qu'elle peut avoir avec ses pairs.

Laura se laisse facilement dépasser par ses émotions, peut montrer des variations d'humeur et des colères inappropriées. Elle peut aussi passer par des périodes de somatisations.

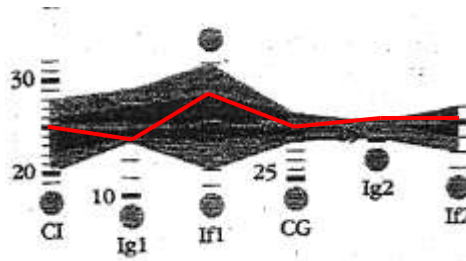
Les apprentissages sont mieux investis, elle réussit à moins se disperser et à moins se dévaloriser, mais la confiance en soi reste fragile.

Son comportement général a évolué suite au jugement de son père.

- *Séances en orthophonie* : ces séances ont débuté avec l'orthophoniste du CMPEA en septembre 2007, à raison d'une fois par semaine.

Le bilan a été effectué en août 2010. Il conclut à un profil de type dyslexie-dysorthographe. Le langage oral est informatif et cohérent, mais Laura parle vite et son articulation est imprécise. Pour le langage écrit, il y a un manque lexical important et une nécessité de structurer linguistiquement la production écrite. L'orthographe reste déficitaire et le manque d'automatisation pour les apprentissages aussi.

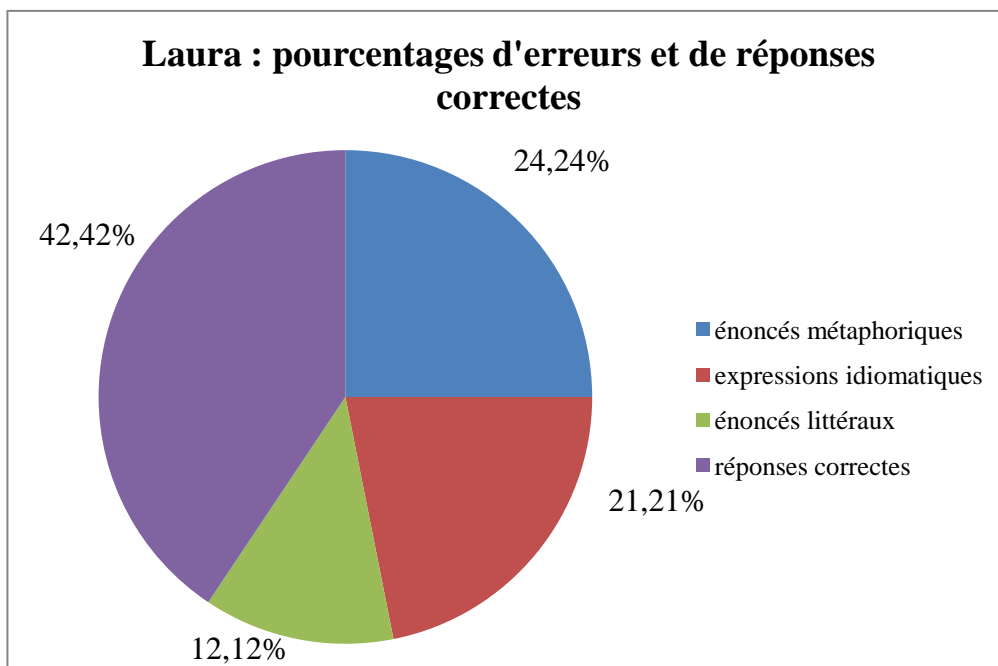
Nous lui avons fait passer la partie compréhension verbale de l'ELO de Khomsi la semaine avant la passation de l'épreuve « L'esprit des autres ». Le test montre un niveau dans la moyenne du CM2, avec une compréhension immédiate moins élevée que la compréhension globale.

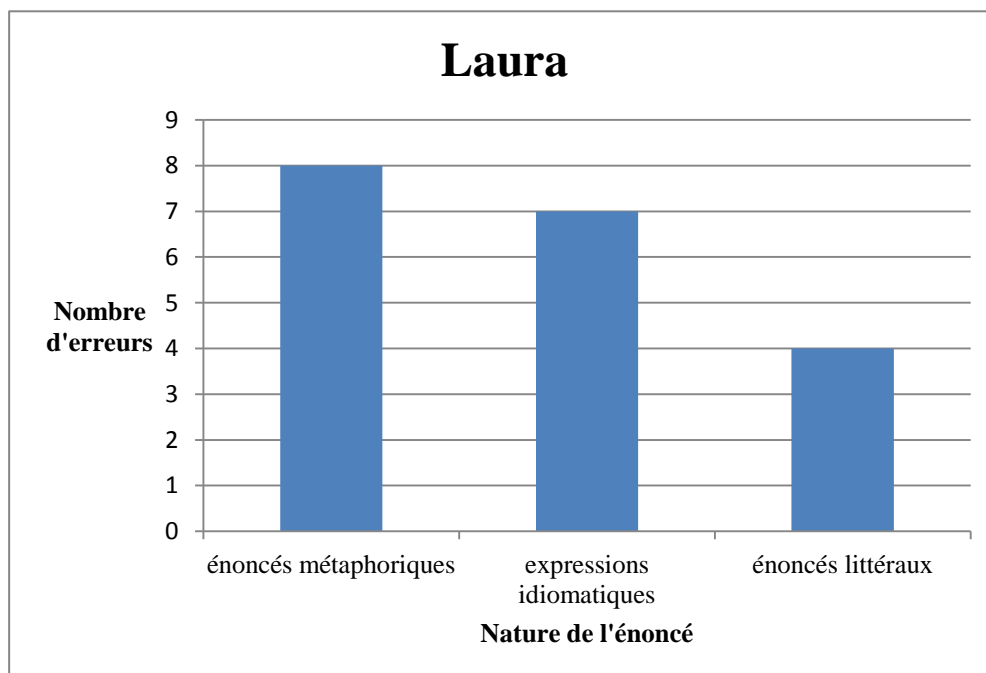


- *Passation* : Lors de la passation du matériel pour le mémoire, le 19 janvier 2011, Laura s'est montrée intéressée et flattée d'avoir été « choisie ». Elle a montré des signes de stress au départ, en apprenant qu'elle serait enregistrée, puis en a fait plus ou moins abstraction et a voulu entendre sa voix à la fin de l'épreuve. Elle a demandé plusieurs fois à mettre une étiquette verbale de côté, pour y revenir « plus tard ».

Les résultats de Laura, côtés dans la grille d'analyse, ainsi que ses propos exacts pour les énoncés non littéraux présents dans le matériel sont en annexe 9.

Laura a fait 19 erreurs sur les 33 items. 8 erreurs portent sur les énoncés métaphoriques, 7 sur les expressions idiomatiques et 4 sur les énoncés littéraux.





Les erreurs concernant les énoncés métaphoriques sont dues à une non-connaissance de ces métaphores qui pour certaines sont passées dans le langage courant. Laura base alors sa réponse sur une analyse purement visuelle de l'image et surtout sur un choix par élimination. Cette stratégie lui fait manquer beaucoup de subtilités, particulièrement concernant les détails des images. Une de ces erreurs dans cette catégorie d'énoncé est «**C'est un vrai travail de cochon** » : « La deuxième ils vont juste se promener, donc c'est pas un travail de cochon, là il est en train de se lever donc ça peut pas être un travail de cochon parce qu'il se lève et la dernière elle vient juste de sortir de la piscine » ».

Pour ses erreurs concernant les expressions idiomatiques, elle utilise une analyse visuelle également, en décrivant ce qui se passe sur l'image. Elle n'utilise plus le choix par élimination, mais s'embrouille dans ses explications, ceci même lorsque l'on essaie de reformuler ses réponses pour l'aider à les clarifier. Une de ces erreurs dans cette catégorie d'énoncé est «**Plus chouette tu meures !** » : « Je trouve que ça va dans aucun » ».

Elle fait également des erreurs sur les énoncés littéraux, en ne tenant pas compte des détails des images. Elle se bloque régulièrement, en répétant qu'elle ne comprend pas les associations images-étiquettes verbales proposées.

Corentin

Corentin est né en septembre 1995. Il est âgé de 15 ans et 5 mois lors de la passation.

Il est le troisième enfant d'une fratrie de trois. Son grand frère est né en 1991 et le frère du milieu (né en 1993), est suivi en CMPEI Troubles du Comportements et a été diagnostiqué psychotique.

Corentin a été suivi depuis la maternelle par une orthophoniste pour retard de langage, puis par un CMPI en 2005. Il est ensuite pris en charge par le SSEFISS de Saint Briec début 2006 et intègre une classe TSL (Troubles Sévères du Langage) au centre Jacques Cartier de Saint Briec en septembre 2006.

Corentin est aujourd'hui en 3ème TSL au Centre Jacques Cartier et bénéficie d'un suivi orthophonique au sein du centre.

Anamnèse:

- Pas d'antécédents concernant la grossesse et l'accouchement
- Il ne semble pas avoir eu de retard dans les premières acquisitions, mais les renseignements sont imprécis sur ce point.
- *Famille* : le cadet de la famille, atteint de psychose, serait responsable de maltraitance à l'égard de Corentin.

Corentin souffre d'une thématique dépressive depuis l'enfance, ainsi que de troubles alimentaires à la limite de l'anorexie (il ne mange quasiment que du pain). Il subit les violences de son frère depuis un temps indéterminé, mais n'en parle absolument pas. Son plus grand frère a quitté la maison, Corentin est donc seul pour subir ces maltraitances physiques et verbales.

Les parents de Corentin sont aussi passionnés de serpents et possèdent un vivarium géant dans leur salon, avec un ou plusieurs serpents de grande taille. Ces animaux terrifient Corentin depuis l'enfance, d'autant plus que leur nourriture se révèle être un lapin vivant que la famille doit jeter dans le vivarium. Ces épisodes sont très pénibles pour l'adolescent, qui en parle plus volontiers, en soulignant son dégoût pour les serpents et leur mode d'alimentation.

- *Scolarité* : Corentin a effectué sa maternelle en région parisienne puis son primaire jusqu'en CE2 en Bretagne. Il est entré au centre Jacques Cartier en septembre 2006 en primaire TSL 2 (classe de Troubles Sévères du Langage en 2ème niveau).
- *Comportement* : Corentin est un garçon très inhibé, dans un retrait quasi constant, hormis dans les situations duelles avec des personnes connues. Il parle très peu et ne se confie presque pas.

C'est un adolescent difficile à cerner, qui peut être moqueur voire blessant sans raison, mais qui la plupart du temps reste isolé. Il est malgré tout parvenu à se faire des amis au sein du centre.

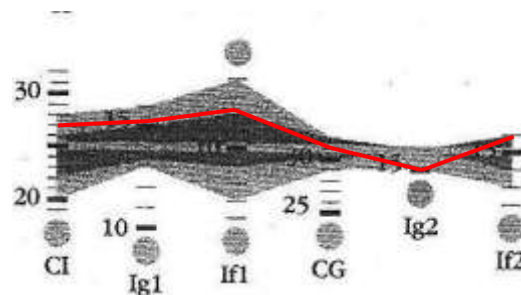
Il semble être très vulnérable aux changements et aux événements et a du mal à accepter les nouveaux arrivants.

Corentin sollicite peu l'adulte, semble souvent indifférent, mais paradoxalement supporte peu les remarques. Il ne peut accepter l'échec et se dévalorise constamment.

Sa tristesse et son désabusement sont prégnants et illustrent sa thématique dépressive. Il subit aussi des changements physiques, en particulier de perte de poids, mais n'est pas stigmatisé pour cela par ses camarades.

- *Séances en orthophonie* : ces séances ont débuté avec l'orthophoniste du centre en septembre 2006, à raison d'une fois par semaine.

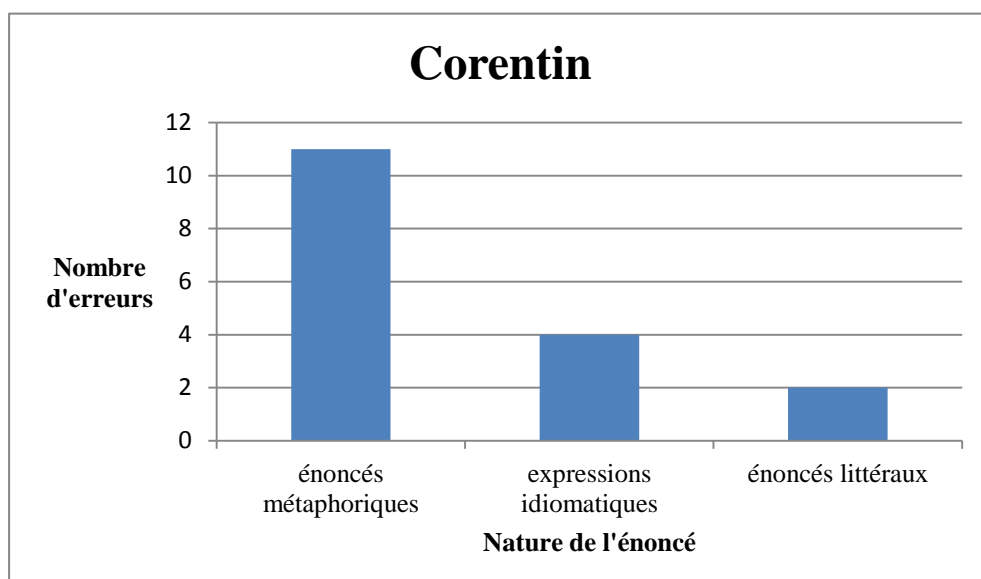
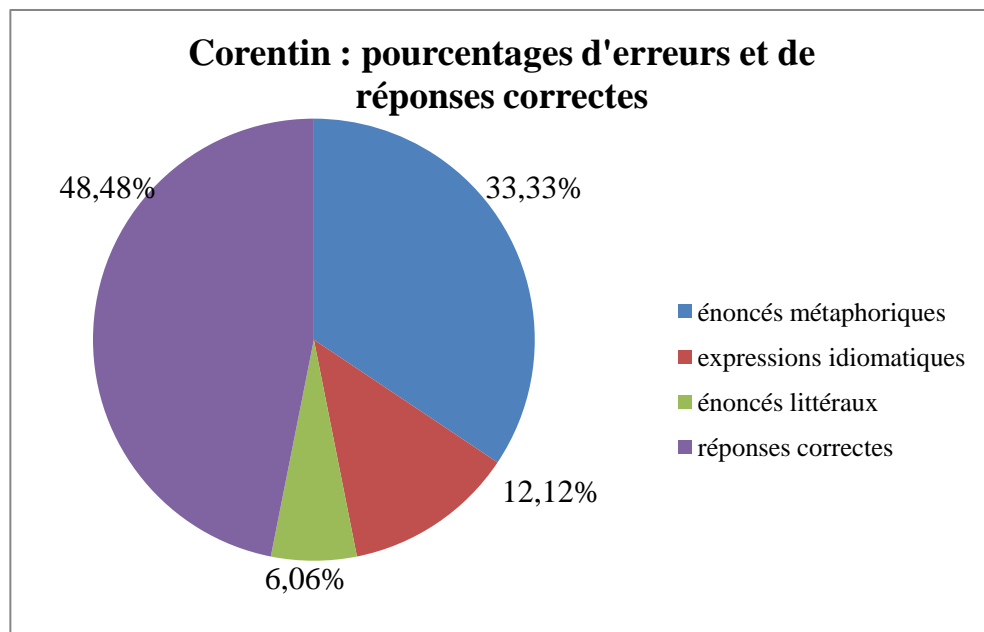
Le bilan a été effectué entre septembre et octobre 2010. Il conclue à un trouble sévère du langage écrit avec séquelles de retard du langage oral dans un contexte psychologique difficile. Les progrès concernant le langage oral sont importants (il a obtenu le résultat maximal à l'ELO de Khomsi, au niveau CM2). Mais il reste en difficulté pour ce qui concerne les nuances, la finesse et le langage complexe. Pour le langage écrit, l'orthographe d'usage reste difficile avec un petit niveau CE2 aux dictées de Mme Borel-Maisonny. La lecture est fluide, mais lente.



- *Passation* : Lors de la passation du matériel pour le mémoire, le 18 janvier 2011, il s'est montré volontaire, mais peu intéressé, ne posant pas de questions.

Les résultats de Corentin, côtés dans la grille d'analyse ainsi que ses propos exacts pour les énoncés non littéraux présents dans le matériel sont en annexe 10.

Corentin a fait 17 erreurs sur les 33 items. 11 erreurs portent sur les énoncés métaphoriques, 4 sur les expressions idiomatiques et 2 sur les énoncés littéraux.



Les erreurs concernant les énoncés métaphoriques sont dues à une non-connaissance de ces métaphores, qui pour certaines sont passées dans le langage courant. Corentin semble alors baser sa réponse sur une analyse purement visuelle de l'image, autant pour le choix de l'image que pour son argumentation. Mais son inhibition laisse tout de même des interrogations quant à ses capacités réelles par rapport à cette épreuve. Nous avons eu en effet des doutes, soupçonnant à plusieurs reprises que Corentin connaissait les réponses et aurait pu en dire plus. Mais malgré une relative insistance à différents moments de la passation, Corentin n'a pas voulu ou n'a pas pu argumenter davantage ses réponses. Une de ces erreurs dans cette catégorie d'énoncé est « **C'est un requin en affaire** » : « Il a une tête de requin » ».

Pour ses erreurs concernant les expressions idiomatiques, il utilise une analyse visuelle également, en décrivant ce qui se passe sur l'image. Mes interrogations sont aussi de mise, au sujet des expressions idiomatiques, quant à ses capacités réelles d'argumentation. Une de ces erreurs dans cette catégorie d'énoncé est « **Fais ce que tu veux, mais moi je m'en lave les mains** » : Parce que il secoue ses mains » ».

2) Résultats et analyses pour les enfants de la population témoin

Après avoir présenté les résultats des adolescents de la population-cible, nous allons présenter les résultats de la population-témoin :

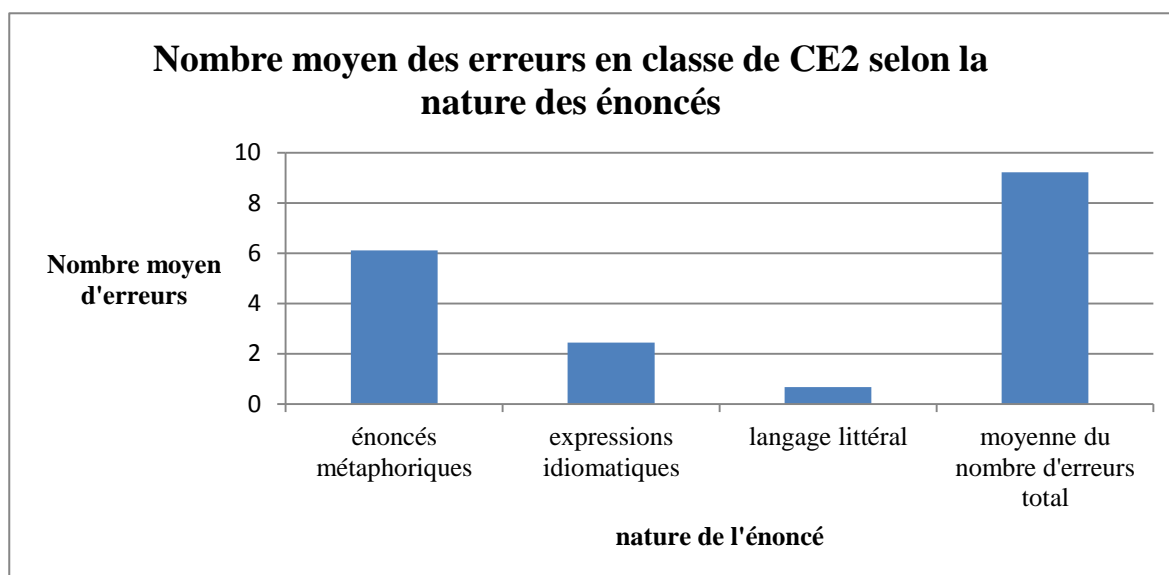
- 9 élèves de CE2
- 7 élèves de CM1
- 8 élèves de CM2
- 7 élèves de 6^{ème}

a) Les élèves de CE2

Voici un tableau illustrant les données recueillies à la suite de la passation de l'épreuve auprès des enfants de CE2.

	Enoncés métaphoriques	Expressions	Langage littéral	Nombre total d'erreurs
1	3	2	1	6
2	3	4	2	9
3	7	4	1	12
4	4	1	0	5
5	7	0	0	7
6	5	0	0	5
7	7	5	1	13
8	10	3	0	13
9	9	3	1	13
Moyennes	6,11	2,44	0,67	9,22

Il s'agit du nombre d'erreurs pour chaque enfant testé, selon la catégorie d'énoncés. Le nombre total d'erreurs est également présent ainsi que les moyennes des erreurs des énoncés métaphoriques, des expressions idiomatiques, des énoncés littéraux et la moyenne du nombre total d'erreurs.



On constate une hétérogénéité dans le nombre des erreurs de chaque catégorie, hormis celle du langage littéral. Au vu de ce tableau, il semble qu'il y ait plus d'erreurs commises dans le domaine des métaphores. Cependant, il y a 15 énoncés métaphoriques au sein de l'épreuve contre 10 expressions idiomatiques et 8 énoncés littéraux. Pour objectiver notre hypothèse, nous avons réalisé un nouveau tableau exposant les données en pourcentages. Cette méthode sera utilisée pour chaque classe scolaire.

	Réponses erronées aux énoncés métaphoriques	Réponses erronées aux expressions idiomatiques	Réponses erronées aux énoncés littéraux	Totaux de réponses correctes
Moyennes	6,11	2,44	0,67	23,77
Pourcentages	18,51 %	7,39 %	2,03 %	72,05 %

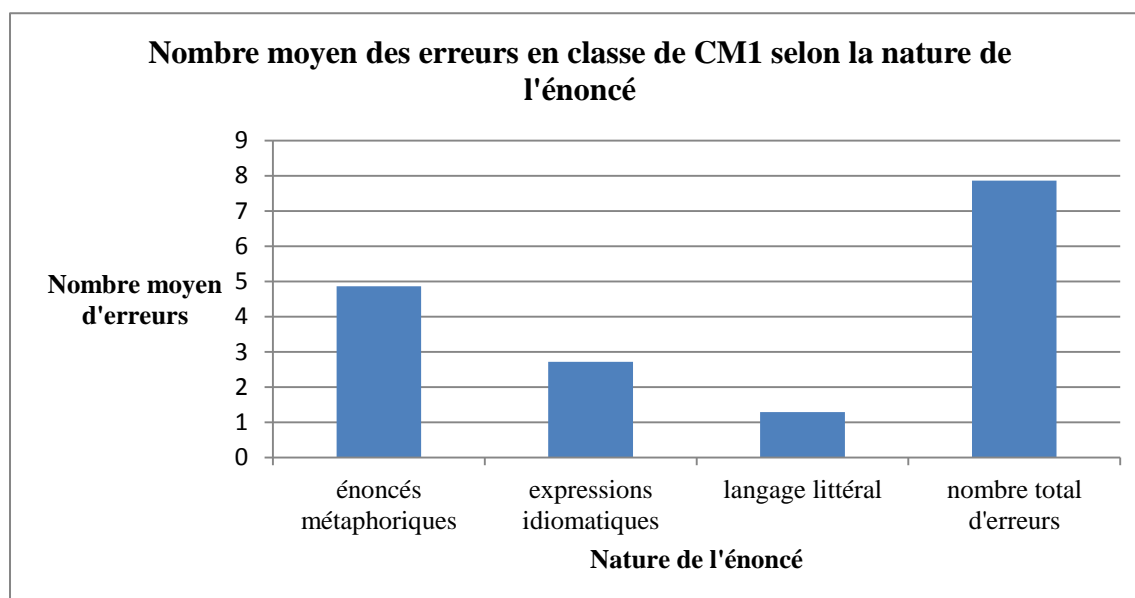
Notre hypothèse est vérifiée, les réponses erronées aux énoncés métaphoriques sont plus nombreuses que celles des autres catégories. Les énoncés métaphoriques sont donc moins connus des enfants à cet âge. La question est de savoir si les enfants, en grandissant, feront moins d'erreurs dans la catégorie des énoncés métaphoriques. On peut aussi se demander si le nombre de réponses erronées entre les énoncés métaphoriques et les expressions idiomatiques s'équilibrera, car la différence en pourcentages entre les deux catégories est ici flagrante.

b) Les élèves de CM1

Voici un tableau illustrant les données recueillies à la suite de la passation de l'épreuve auprès des enfants de CM1.

	Énoncés métaphoriques	Expressions	Langage littéral	Nombre total d'erreurs
1	3	2	3	8
2	3	3	2	8
3	4	0	1	5
4	4	3	3	10
5	7	1	0	8
6	7	2	0	9
7	6	1	0	7
Moyennes	4,86	2,71	1,29	7,86

On constate, par rapport à la moyenne du nombre total d'erreurs des CE2, que la moyenne du nombre total d'erreurs des CM1 est significativement moins élevée. Cependant, si la moyenne du nombre d'erreurs des énoncés métaphoriques va dans le sens de la moyenne générale, la moyenne d'erreurs des autres catégories d'énoncés augmente.



Contrairement aux résultats obtenus par les CE2, ceux des CM1 semblent plus homogènes, ce qui nous conduit à également réaliser un tableau exposant les données en pourcentages.

Néanmoins, nous remarquons une augmentation du nombre moyen d'erreurs pour les énoncés littéraux. Nous n'avons pas d'explication objective à cette hausse. Le fait est que, en CM1, les enfants avaient une tendance significative à chercher une interprétation systématique aux étiquettes verbales. Cette façon de procéder a pu engendrer des argumentations trop recherchées masquant la signification évidente des énoncés littéraux.

	Réponses erronées aux énoncés métaphoriques	Réponses erronées aux expressions idiomatiques	Réponses erronées aux énoncés littéraux	Totaux de réponses correctes
Moyennes	4,86	2,71	1,29	25,14
Pourcentages	14,72 %	8,21 %	3,90 %	76,19 %

L'homogénéité des résultats se vérifie, ainsi que la hausse des réponses erronées aux énoncés littéraux. Nous allons voir si cette tendance se poursuit dans les deux dernières classes d'âge.

c) Les élèves de CM2

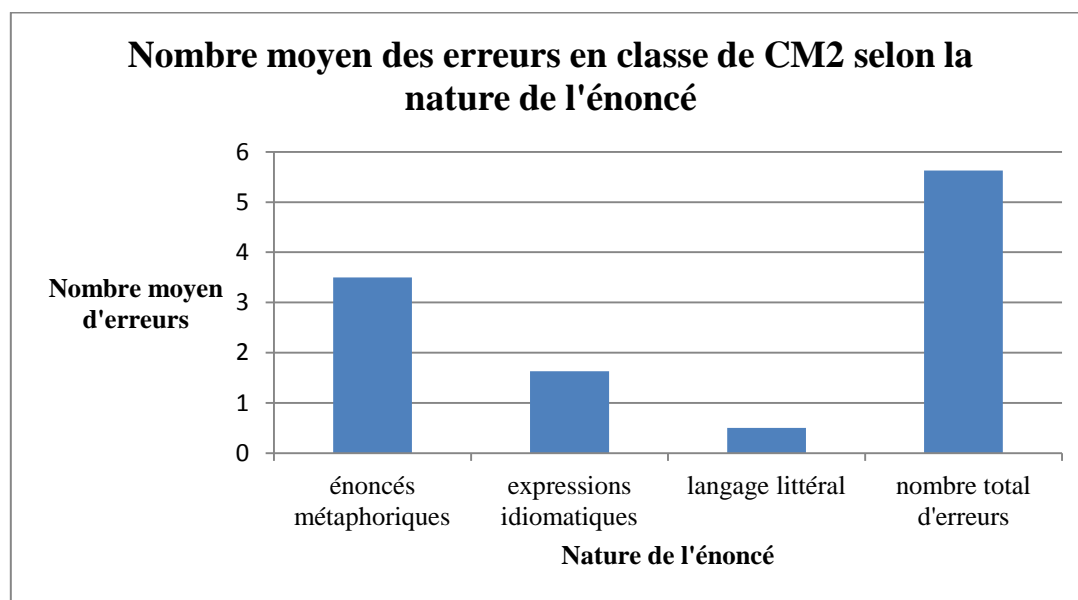
Voici un tableau illustrant les données recueillies à la suite de la passation de l'épreuve auprès des enfants de CM2.

	Enoncés métaphoriques	Expressions	Langage littéral	Nombre total d'erreurs
1	4	1	2	7
2	2	4	1	7
3	3	0	0	3
4	3	2	1	6
5	3	2	0	5
6	4	3	0	7
7	6	1	0	7
8	3	0	0	3
Moyennes	3,5	1,63	0,5	5,63

On constate que le profil des différentes erreurs amorcé en CE2 se vérifie en CM2, rompant avec les observations de CM1. En effet, même si les erreurs sont beaucoup moins

élevées en CM2, la moyenne du nombre total d'erreurs concernant les métaphores est significativement plus haute que celle des autres catégories.

Cependant, la moyenne du nombre total d'erreurs est en baisse constante suivant l'évolution de ces trois classes.



Pour objectiver cette baisse constante d'erreurs, nous allons exposer nos données en pourcentages.

	Réponses erronées aux énoncés métaphoriques	Réponses erronées aux expressions idiomatiques	Réponses erronées aux énoncés littéraux	Totaux de réponses correctes
Moyennes	3,5	1,63	0,5	23,37
Pourcentages	10,60 %	4,93 %	1,51 %	82,95 %

On note une nette diminution des erreurs portant sur les énoncés littéraux. Seuls 3 élèves de CM2 ont fait une ou des erreurs dans cette catégorie et le pourcentage d'erreurs est passé de 3,90 % en CM1 à 1,51 % en CM2.

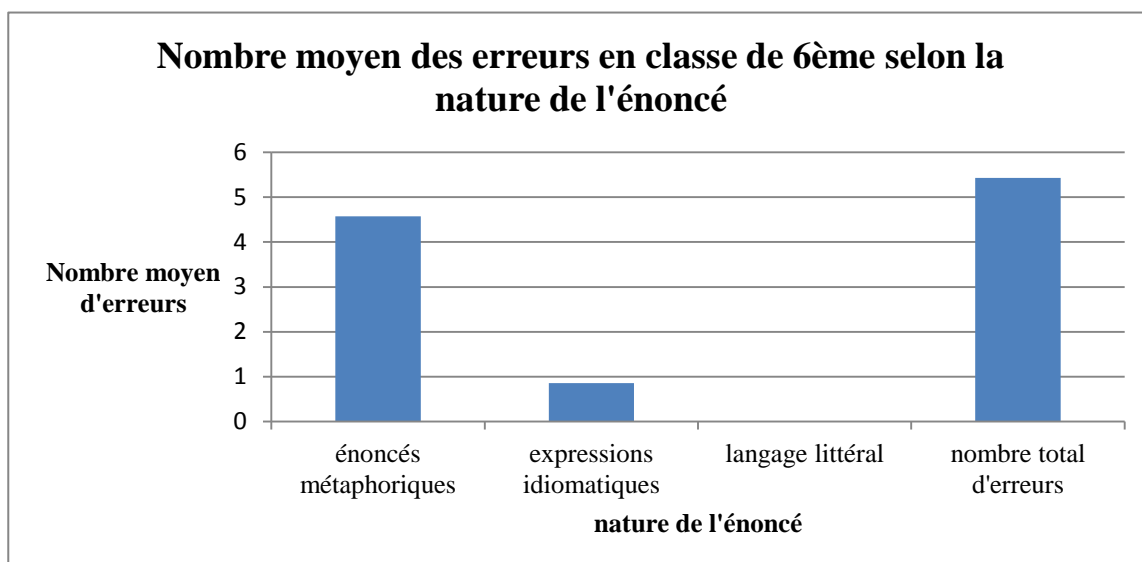
Le pourcentage de réponses erronées aux expressions idiomatiques a aussi clairement diminué. Et nous pouvons vérifier objectivement que le total des réponses correctes augmente régulièrement.

d) Les élèves de 6^{ème}

Voici un tableau illustrant les données recueillies à la suite de la passation de l'épreuve auprès des enfants de 6^{ème}.

	Enoncés métaphoriques	Expressions	Langage littéral	Nombre total d'erreurs
1	5	1	0	6
2	6	1	0	7
3	3	0	0	3
4	5	1	0	6
5	4	2	0	6
6	4	0	0	4
7	5	1	0	6
Moyennes	4,57	0,86	0	5,43

Le profil général de 6^{ème} est sensiblement le même qu'en CM2. La moyenne du nombre total d'erreurs diminue par rapport à celle de CM2, mais plus légèrement qu'entre les niveaux CM1 et CM2.



L'observation la plus évidente est l'absence d'erreurs dans la catégorie des énoncés littéraux.

Il semble qu'il y ait plus d'erreurs qu'en CM2 dans la catégorie des énoncés métaphoriques mais il faut vérifier cette hypothèse en exposant nos données en pourcentages.

	Réponses erronées aux énoncés métaphoriques	Réponses erronées aux expressions idiomatiques	Réponses erronées aux énoncés littéraux	Totaux de réponses correctes
Moyennes	4,57	0,86	0	27,57
Pourcentages	13,84 %	2,60 %	0 %	83,55 %

Nous pouvons relever le fait que le pourcentage d'erreurs aux énoncés métaphoriques est plus élevé que dans les classes de CM2, mais nous n'avons pas pu trouver d'explication satisfaisante à ce phénomène.

Le pourcentage de réponses correctes stagne entre les classes de CM2 et de 6^{ème}. En effet, il a augmenté de plus de 4 % entre le CE2 et le CM1, de plus de 6% entre le CM1 et le CM2 alors qu'il n'a même pas augmenté de 1 % entre le CM2 et la 6^{ème}.

Nous pouvons supposer que les enfants de cette tranche d'âge ont atteint un seuil de connaissances élevé au sujet des énoncés non littéraux et que leurs progrès se feront désormais plus lentement.

3) Regroupement des résultats pour la population-témoin et la population-cible et analyses

a) Résultats à l'épreuve de compréhension de l'ELO

Pour les adolescents-cibles, ce qui ressort de la passation de l'épreuve de compréhension de l'ELO, est qu'ils sont tous plus âgés que leur niveau de compréhension verbale. En effet, ils ont tous au moins 2 ans de différence entre leur âge réel et leur niveau de compréhension verbale.

Enfants cibles	Niveau de compréhension verbale (en classe scolaire)	Age
Axel	CE2	11 ans 2 mois
Océane	CE2	12 ans et 11 mois
Damien	CM1	14 ans 5 mois
Laura	CM2	13 ans et 3 mois
Corentin	6ème	15 ans 5 mois

b) Résultats pour le matériel utilisé

Le langage non littéral a été testé au moyen du tome 2, « L'esprit des autres » de Marc Monfort. Seule la partie concernant les métaphores et les expressions a servi pour cette épreuve.

Nous allons désormais détailler les éléments qui nous semblent les plus importants, tout d'abord au sein des résultats de la population-cible, puis de la population témoin, afin d'essayer de dégager une tendance générale. En dernier lieu, nous comparerons les résultats de ces deux populations pour tenter de vérifier nos hypothèses et notre problématique.

b.1) Population cible

Afin de clarifier les données recueillies lors de la passation nous avons construit un tableau récapitulatif pour chaque adolescent son âge, ainsi que le nombre d'erreurs commises dans les trois catégories d'énoncés. Le nombre total d'erreurs est également reporté.

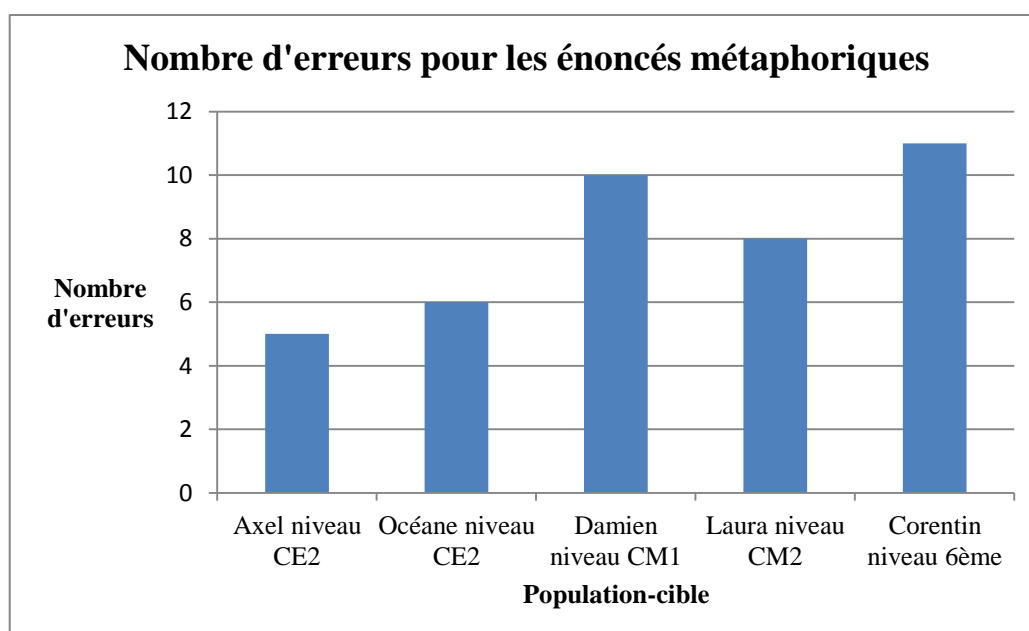
Enfants cibles	Age	Nombre d'erreurs pour les énoncés métaphoriques	Nombre d'erreurs pour les expressions idiomatiques	Nombre d'erreurs pour les énoncés littéraires	Nombre total d'erreurs sur les 33 items
Axel	11 ans 2 mois	5	1	0	6
Océane	12 ans et 11 mois	6	6	3	15
Damien	14 ans 5 mois	10	4	1	15
Laura	13 ans et 3 mois	9	7	4	20
Corentin	15 ans 5 mois	11	4	2	17

Nous pouvons déjà remarquer que certaines tendances se dégagent, notamment au sujet du nombre total d'erreurs, qui se situe majoritairement entre 15 et 20. Le résultat d'Axel sera aussi à prendre en compte, étant donné sa singularité. Il sera analysé ultérieurement.

Au regard de ce tableau, un graphique sera présenté pour chaque catégorie d'énoncés puis pour le nombre total d'erreurs.

b.1.1) Énoncés métaphoriques

Ils sont au nombre de 15. La plupart de ces métaphores (ou comparaisons) sont utilisées dans le langage courant et ne présentent normalement pas de difficultés d'analyse particulières.

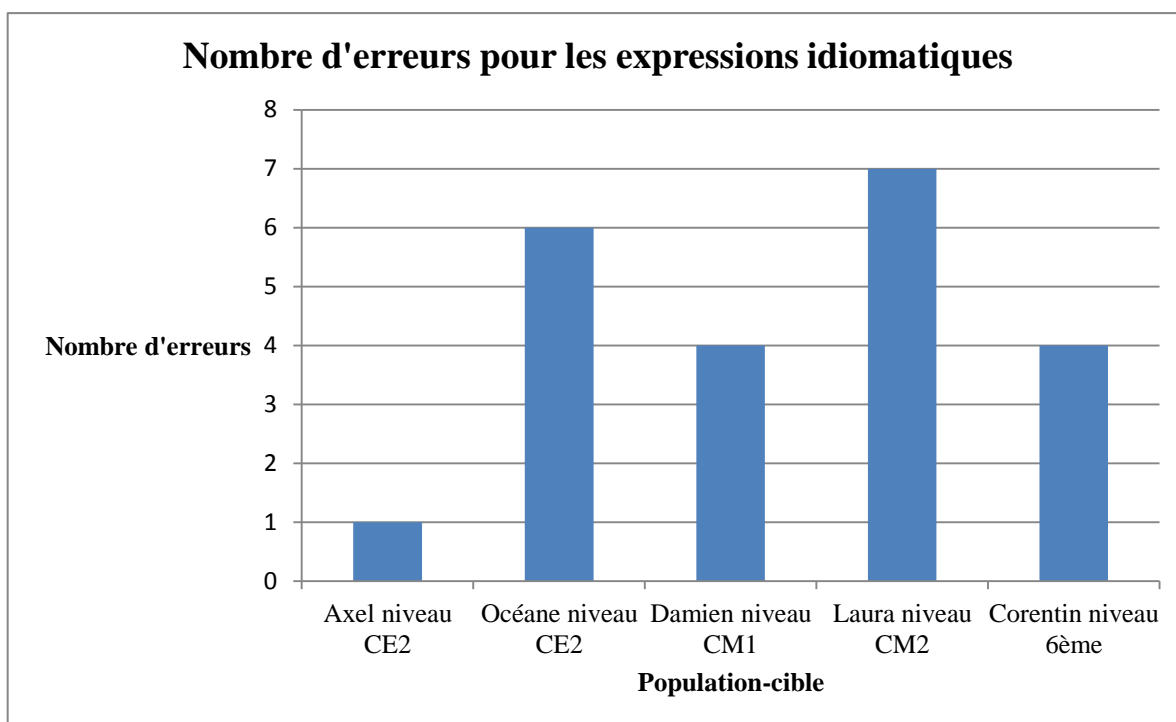


Ce que l'on constate sur ce graphique est que le nombre d'erreurs augmente parallèlement au niveau de compréhension verbale le niveau de compréhension verbale, ce qui n'est, a priori, pas logique. En effet, les résultats d'Axel et d'Océane sont presque deux fois moins élevés que ceux de Damien, Laura et Corentin.

Une explication possible serait que les trois adolescents ayant les niveaux de compréhension verbale les plus élevés, connaîtraient mieux les métaphores proposées, mais que le support imagé les perturberait pour répondre. S'étant construit une représentation personnelle de ces énoncés métaphoriques, ils n'arriveraient pas à établir le lien entre leur propre image mentale et l'image proposée.

b.1.2) Expressions idiomatiques

Elles sont au nombre de 10. Ces expressions sont elles aussi majoritairement connues.



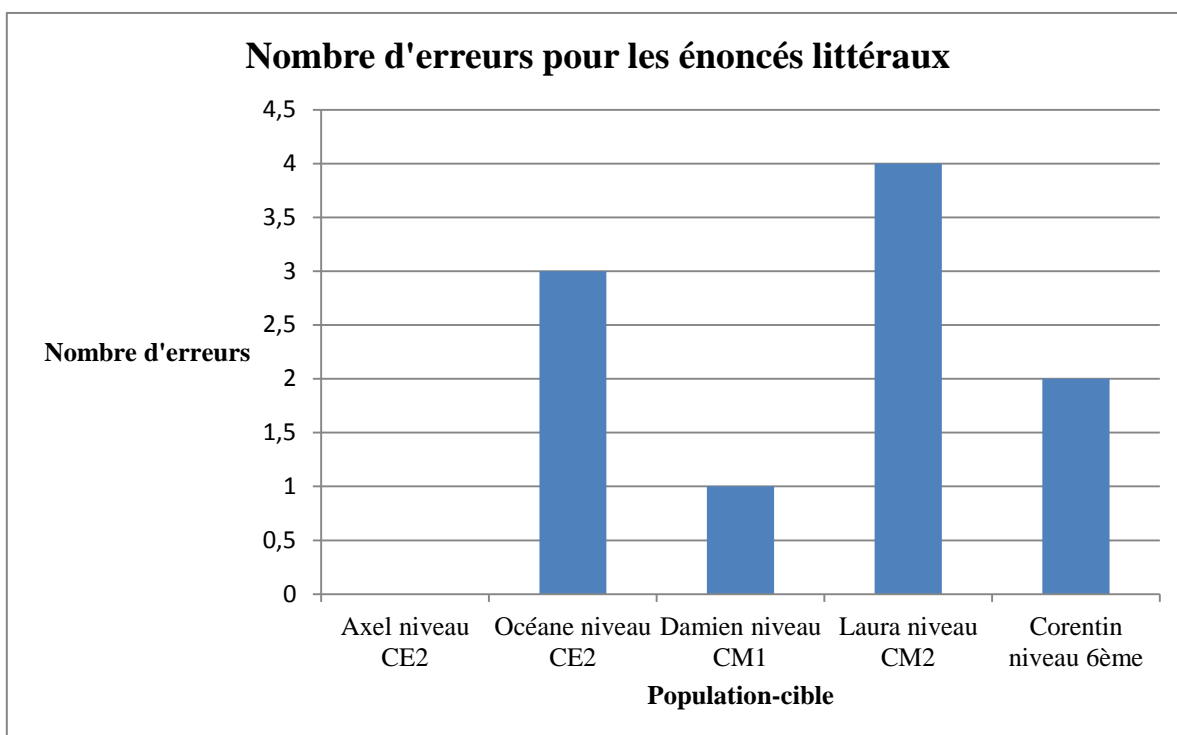
Les résultats sont hétérogènes et ne suivent pas, comme les métaphores, l'évolution du niveau de compréhension verbale. Les sujets de la population-cible ne sont sans doute pas assez nombreux pour faire une analyse pertinente de ce graphique.

On peut néanmoins remarquer que le nombre d'erreurs d'Axel est nettement en deçà de celui des autres adolescents. Ce résultat concernant les expressions idiomatiques s'applique

aux autres catégories d'énoncés : pour la passation de cette épreuve, Axel a un nombre d'erreurs bien inférieur à celui des autres.

b.1.3) Énoncés littéraires

Ils sont au nombre de 8. Ce sont des énoncés qui sont surtout utilisés lors de dialogues afin de contextualiser l'expression proposée. L'énoncé « Quel trésor ! » apparaît deux fois dans la même planche d'images avec deux interprétations possibles : littérale ou métaphorique.

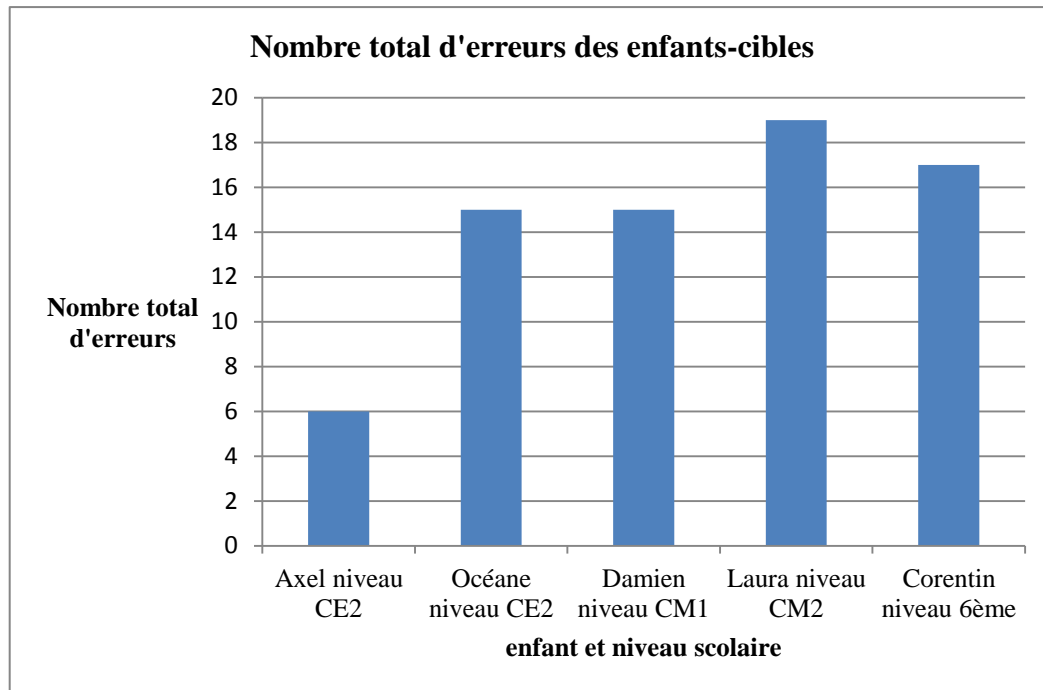


Comme pour les expressions idiomatiques, les résultats des énoncés littéraires sont assez disparates. Axel ne commet aucune erreur alors que Laura en compte 4 sur 8 énoncés.

Il y a là sans doute aussi un problème de stratégie : comme les énoncés littéraires interviennent lors de dialogues, les adolescents les associent à la bonne image mais pas au bon personnage. Leur analyse visuelle paraît trop imprécise car la scène du dialogue est perçue globalement et non dans les détails, ce qui induit l'adolescent en erreur.

b.1.4) Nombre total d'erreurs

L'analyse globale des erreurs montre que les résultats totaux de la population-cible ne sont pas si hétérogènes que le laissait penser l'analyse par catégorie d'énoncés.

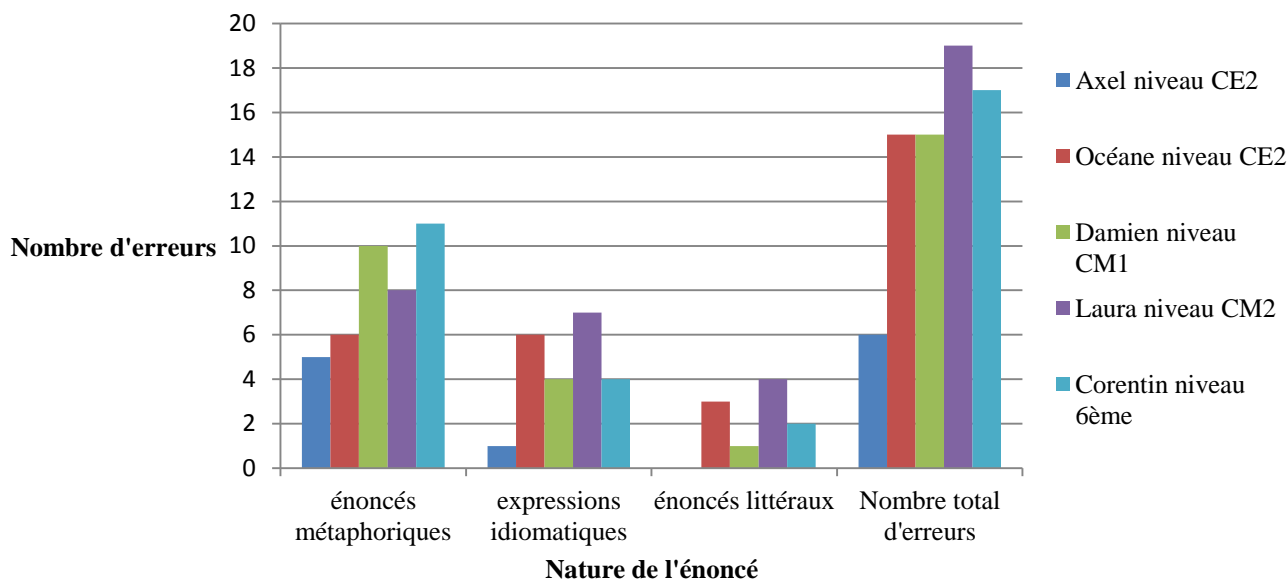


On peut cependant remarquer que les résultats d'Axel et Laura se détachent de ceux des autres.

Axel a un nombre d'erreurs nettement inférieur dans toutes les catégories d'énoncés. Etant donné ses carences affectives, nous aurions pu penser qu'il aurait un profil assez semblable à celui du reste de la population-cible. Contrairement à certains adolescents de cette population, il n'a pas de troubles ni de séquelles de langage oral, ce qui pourrait expliquer en partie ses résultats.

Contrairement à Axel, Laura a un nombre important d'erreurs bien que son niveau de compréhension verbale soit l'un des plus élevés. Elle a sûrement été pénalisée par une stratégie d'argumentation non adaptée. En effet, elle procédait systématiquement par élimination non pas par rapport à l'image choisie mais par rapport aux autres images de la planche.

Comparaison du nombre d'erreurs selon la nature des énoncés pour les enfants-cibles



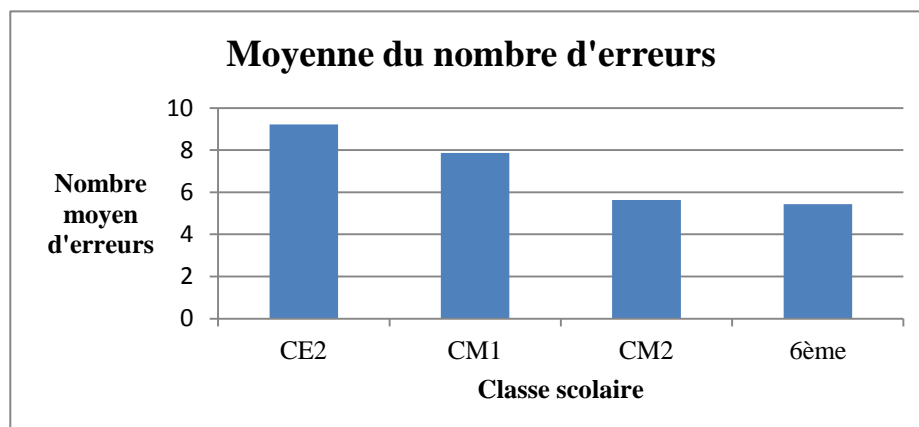
Ce sont les énoncés métaphoriques qui leur posent le plus de problèmes. Cette analyse qualitative est confirmée par les graphiques circulaires présentés dans chaque anamnèse. En effet, l'analyse des deux graphiques tend vers la même constatation. Pour les graphiques circulaires, le pourcentage d'erreurs concernant les énoncés métaphoriques est toujours plus élevé que ceux des autres énoncés ; pour le diagramme ci-dessus, le nombre d'erreurs concernant les énoncés métaphoriques est également plus important.

On peut noter que Damien et Corentin ont un profil assez semblable. Leur nombre d'erreurs est proche dans chaque catégorie ainsi que leur manière d'argumenter. Ils répondent de manière brève en ne se fiant qu'à leur première impression visuelle sans prendre le temps de la réflexion. Leur analyse est souvent trop imprécise pour que leurs réponses soient considérées comme correctes et ce, malgré une demande régulière de développement de l'argumentation. Ceci peut être expliqué par le fait qu'ils aient tous les deux des troubles sévères du langage. Le langage concret étant déjà utilisé de manière restreinte, on peut donc supposer que le langage abstrait leur demande un effort, la plupart du temps, bien trop conséquent.

c.2) Population témoin

Les résultats obtenus par la population-témoin, soit les classes de CE2, CM1, CM2 et 6^{ème}, sont ici présentés sous forme de graphiques les comparant entre elles.

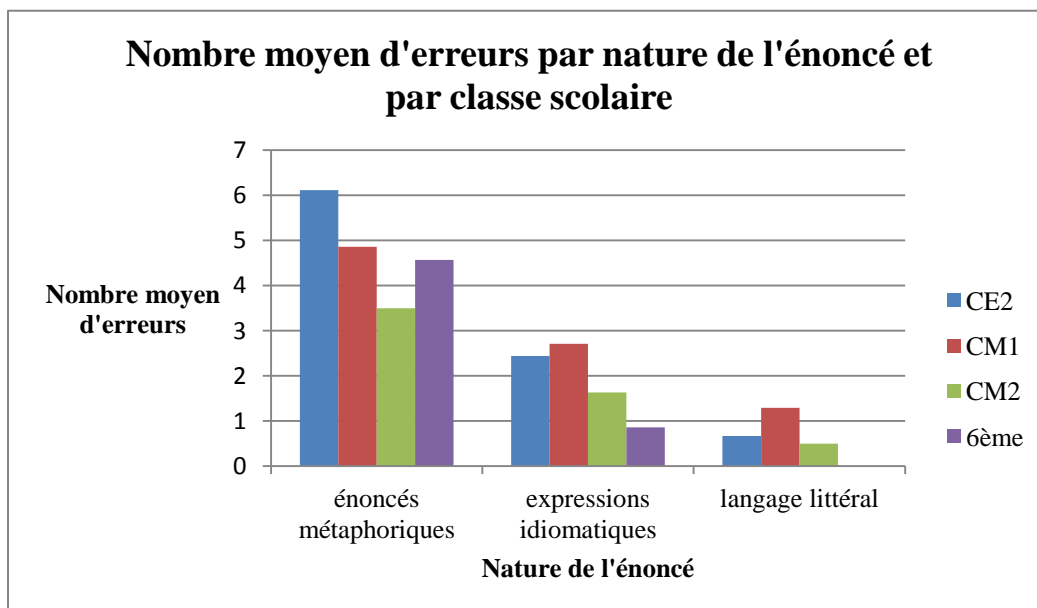
Le premier graphique permet de visualiser le nombre moyen d'erreurs pour chaque classe.



Nous pouvons constater une diminution du nombre moyen d'erreurs en fonction de l'augmentation du niveau scolaire. Les enfants comprennent de mieux en mieux les énoncés non littéraux en grandissant.

Nous remarquons également qu'il y a peu de différences entre les classes de CM2 et de 6^{ème}. Le niveau de compréhension des énoncés non littéraux semble être sensiblement le même. Les plus grands progrès dans la compréhension de ce type d'énoncés paraissent survenir entre le CE2 et le CM2, c'est-à-dire entre l'âge de 8 et 11 ans. Ceci correspond, selon les données théoriques, aux âges où émerge la compréhension des métaphores et des expressions idiomatiques. Le contexte est tout d'abord nécessaire pour pouvoir les interpréter, puis l'enfant va peu à peu apprendre à s'en passer, pour finir par pouvoir interpréter un énoncé non littéral sur sa seule base linguistique, à partir de 11 ans.

Le graphique suivant permet la comparaison, pour chaque catégorie d'énoncés, des différents niveaux scolaires.



La tendance, observée plus haut se vérifie ici : le nombre d'erreurs diminue dans chaque catégorie d'énoncés, parallèlement au passage successif des enfants dans les classes de niveau supérieur.

Mais une exception est notable : la classe de CM1 a un nombre systématiquement plus élevé d'erreurs que les CE2, pour les expressions idiomatiques et le langage littéral. Nous n'avons pas d'explication quant à ce phénomène, mais nous pouvons émettre des hypothèses.

Le pic d'erreurs arrivant toujours lors de ces deux classes scolaires, les élèves investissent peut-être d'autres formes de langage et/ou d'autres apprentissages qui mettent momentanément de côté la connaissance des expressions idiomatiques.

Quant aux erreurs concernant le langage littéral, nous avons déjà émis l'idée que les élèves, s'appuyant beaucoup sur l'interprétation, se sont compliqués la tâche en cherchant une argumentation systématique aux énoncés littéraux, qui n'en nécessitaient pas.

Pour conclure, la diminution du nombre total d'erreurs est quasiment constante suivant l'évolution scolaire, même si elle est moins nette entre le niveau CM2 et le niveau 6^{ème}.

Les erreurs concernant les énoncés littéraux sont de moins en moins fréquentes jusqu'à leur disparition en 6^{ème}.

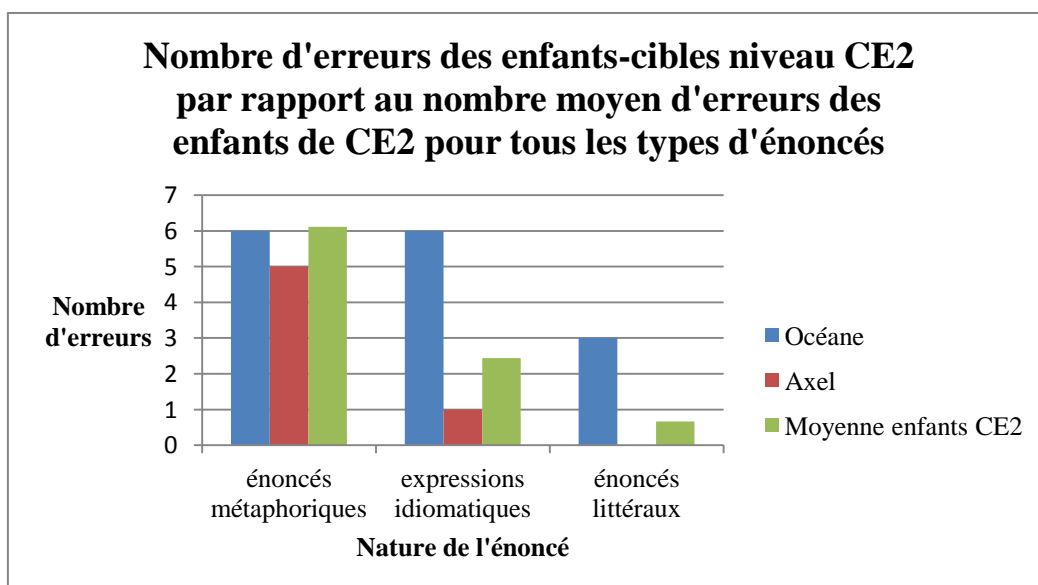
La moyenne du nombre d'erreurs des expressions idiomatiques baisse aussi progressivement.

Seuls les énoncés métaphoriques restent problématiques à analyser pour les enfants.

c.3) Comparaison entre les deux populations

c.3.1) Niveau CE2

Le graphique ci-dessous compare les résultats d'Axel et d'Océane, ayant un niveau de compréhension de CE2, aux résultats des élèves scolarisés en CE2.



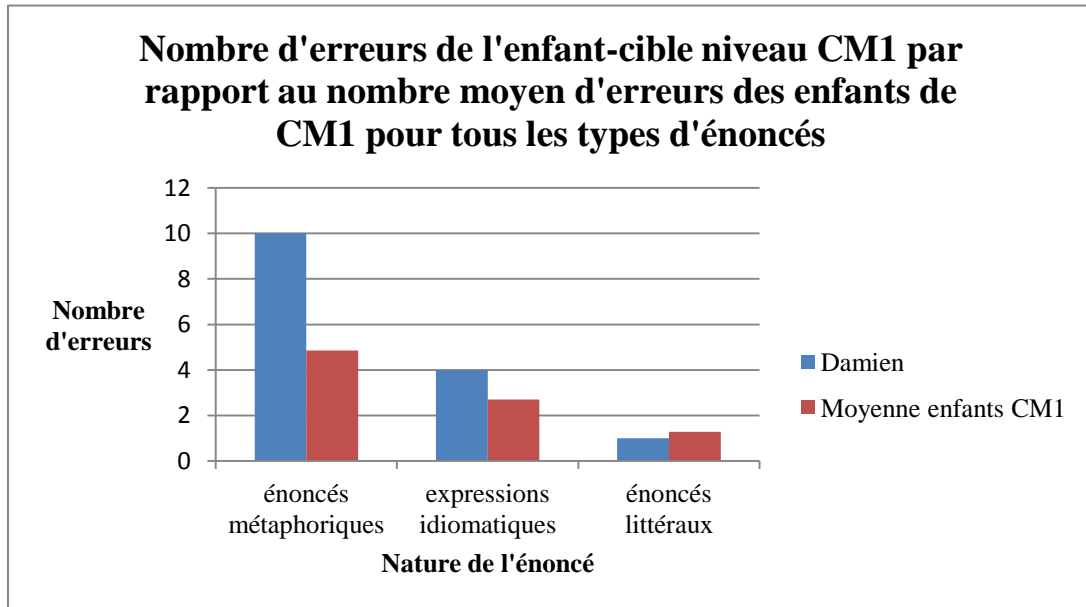
Nous constatons que les deux profils des enfants-cibles sont très différents.

- Axel : Par rapport aux enfants de CE2 correspondant à son niveau de compréhension verbale, il est largement en-dessous de leurs résultats. Quel que soit la nature de l'énoncé, il commet moins d'erreurs d'interprétation que la moyenne des enfants de CE2. Concernant les énoncés littéraux, aucune erreur n'est relevée. Cependant, il reste dans l'amplitude des enfants de CE2, le nombre d'erreurs allant de 5 à 13, tous types d'erreurs confondus.

- Océane : elle fait plus d'erreurs que les enfants de CE2, correspondant à son niveau de compréhension verbale. Mais ce constat n'est pas valable pour toutes les catégories d'énoncés : elle est en effet dans la moyenne concernant les énoncés métaphoriques. Ce qui situe son score largement en-dessous de celui des CE2 est son nombre d'erreurs aux réponses au sujet des expressions idiomatiques et concernant les énoncés littéraux.

c.3.2) Niveau CM1

Le graphique ci-dessous compare les résultats de Damien, ayant un niveau de compréhension de CM1, aux résultats des élèves scolarisés en CM1.

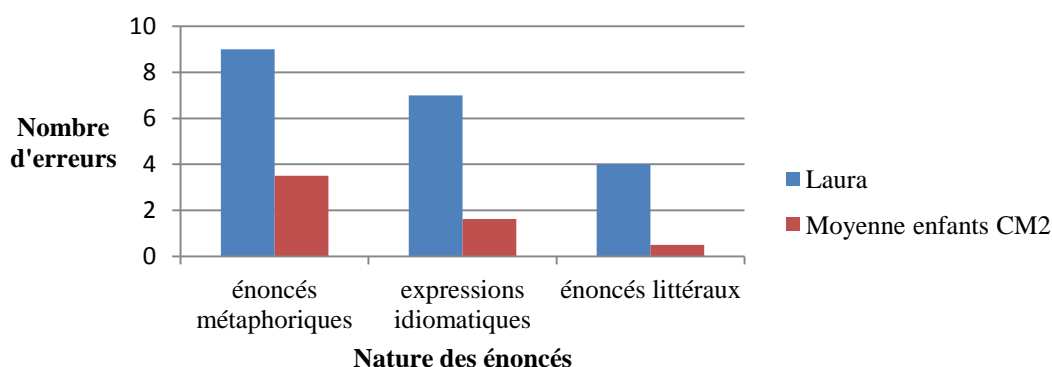


Damien fait deux fois plus d'erreurs que les enfants de CM1, correspondants à son niveau de compréhension verbale. Il se rapproche de la moyenne pour les énoncés littéraires, en ne faisant qu'une seule erreur, mais se situe encore bien en-dessous de cette moyenne du niveau CM1 en ce qui concerne les expressions idiomatiques et surtout les énoncés métaphoriques.

c.3.3) Niveau CM2

Le graphique ci-dessous compare les résultats de Laura, ayant un niveau de compréhension de CM2, aux résultats des élèves scolarisés en CM2.

Nombre d'erreurs de l'enfant-cible niveau CM2 par rapport au nombre moyen d'erreurs des enfants de CM2 pour tous les types d'énoncés

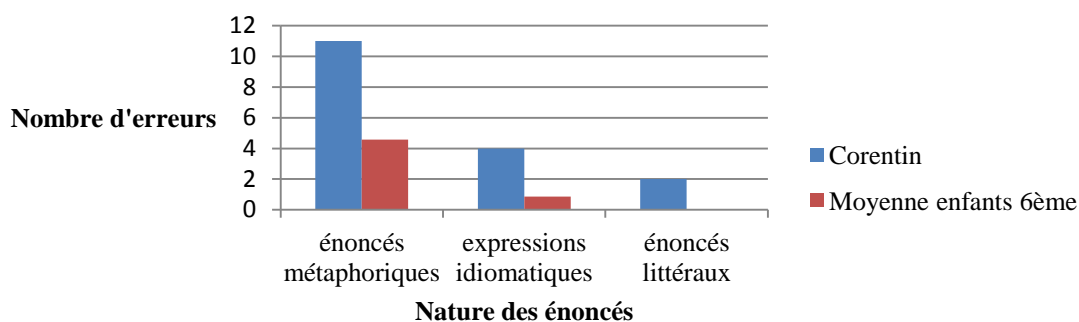


Alors que le nombre total d'erreurs diminue régulièrement au fur et à mesure que le niveau d'âge scolaire augmente, Laura est l'adolescente de la population-cible ayant fait le plus d'erreurs. Il semble que cela soit en partie dû à une mauvaise stratégie l'ayant perturbée. Elle a en effet basé son analyse visuelle sur un choix par élimination, en argumentant non pas par rapport à l'image choisie, mais par rapport aux autres images de la planche. Malgré les demandes de précisions, cette stratégie par élimination l'embrouillait régulièrement et lui a fait commettre beaucoup d'erreurs.

c.3.4) Niveau 6^{ème}

Le graphique ci-dessous compare les résultats de Corentin, ayant un niveau de compréhension de 6^{ème}, aux résultats des élèves scolarisés en 6^{ème}.

Nombre d'erreurs de l'enfant-cible niveau 6^{ème} par rapport au nombre moyen d'erreurs des enfants de 6^{ème} pour tous les types d'énoncés



Par rapport aux enfants ayant le même niveau de compréhension verbale, Corentin est donc largement en-dessous de la moyenne de 6ème. Quelle que soit la nature des énoncés, il a fait en moyenne deux fois plus d'erreurs que les enfants scolarisés classiquement. Mais l'inhibition de Corentin nous oblige à relativiser ces résultats. Il est en effet très compliqué pour lui de s'exprimer à l'oral et il est difficile de savoir si ses argumentations très brèves sont dues à un manque de compréhension ou à son inhibition. Une instance pour l'aider à développer ses réponses ne lui permet pas de les étayer.

V- Discussion

1- Vérification des hypothèses

Le test de compréhension verbale effectué grâce à l'ELO de Khomsi confirme une des hypothèses avancées : le niveau de compréhension verbale des adolescents de la population cible est inférieur à leur âge réel. En effet, un écart d'au moins deux ans est constaté. Aucun de ces adolescents n'est scolarisé dans la classe correspondant à leur âge réel, car ils ont soit redoublé, soit sont scolarisés dans un centre de troubles sévères du langage avec un enseignement adapté. Le choix de comparer les résultats de la population-cible aux résultats d'enfants de même niveau de compréhension verbale s'est donc avéré judicieux.

L'ensemble des études réalisées montre que la plupart des enfants ayant des difficultés affectives graves ont un nombre moyen d'erreurs plus élevés que celui de la population témoin. Seul Axel obtient un meilleur résultat que les enfants de son niveau de compréhension verbale, le CE2. Ce résultat se rapproche plus de celui de la population témoin de 6^{ème}, correspondant à son âge réel. Cette constatation nuance la validation de notre hypothèse.

L'hypothèse que la compréhension des métaphores et des expressions idiomatiques est moins aisée chez la population cible se révèle fondée mais seulement en partie. En effet, le nombre d'erreurs est plus important dans ce groupe que dans la population témoin mais cette constatation est aussi valable au sein des classes scolaires. Nous pouvons constater une diminution du nombre moyen d'erreurs en fonction de l'augmentation du niveau scolaire.

Il existe un autre point commun entre ces deux populations : le nombre d'erreurs concernant les énoncés métaphoriques est toujours plus élevé que celui concernant les expressions idiomatiques.

2- Réflexion autour des résultats

Les résultats obtenus par les adolescents de la population-cible sont en partie conforme à nos attentes : leur nombre d'erreurs est plus conséquent que celui de la population-témoin correspondante. Cependant, les résultats d'Axel ne vont pas dans ce sens. Il semble analyser de manière pertinente les étiquettes verbales ainsi que les images correspondantes. Son analyse visuelle est adaptée, aussi bien dans l'appréhension globale que pour les détails. Il

prend le temps de la réflexion contrairement aux autres adolescents. Ces derniers sont donc en échec mais pour diverses raisons. Laura a choisi une stratégie par élimination qui a sûrement perturbé sa pensée et sa capacité à argumenter. Océane et Damien n'ont pas pris le temps de la réflexion et Océane s'est de plus perdue dans des explications confuses. Quant à Corentin, à cause de son inhibition extrême, il a été incapable d'argumenter ses réponses. Tous les quatre se sont principalement basés sur une analyse purement visuelle.

Au sujet de la population-témoin, une tendance générale se dégage, en accord avec la littérature : la connaissance des métaphores et des expressions idiomatiques augmentant avec l'âge, il est normal que le nombre moyen d'erreurs dans ces catégories diminue au fur et à mesure que le niveau scolaire augmente. Cependant, nous pouvons noter quelques exceptions. Ainsi, le nombre d'erreurs concernant les métaphores est plus élevé en 6^{ème} qu'en CM2. Une explication possible serait que la passation des 6^{ème} a été la première effectuée, nos automatismes, par rapport au maniement du matériel, n'étaient pas encore en place. Le temps de l'épreuve était donc plus long, nous étions moins à l'aise que par la suite, et cela devait se ressentir.

Pour la classe de CM1, nous constatons que le nombre moyen d'erreurs concernant les expressions idiomatiques et le langage littéral est plus élevé que celui des CE2. Au sujet des expressions idiomatiques, nous pouvons inférer une non-connaissance des expressions proposées. Quant aux énoncés littéraux, les CM1 avaient tendance à leur prêter une interprétation systématique mais erronée.

3- Intérêts de l'étude

L'analyse rigoureuse des résultats a permis de mettre en évidence une tendance générale qui vérifie la majorité de nos hypothèses. En effet, quatre adolescents de la population cible sur cinq ont été en grande difficulté lors de la passation de l'épreuve. Ils ont en moyenne deux fois plus d'erreurs que les enfants de la population témoin. De plus, la comparaison avec la population témoin a été faite en fonction de leur niveau de compréhension verbale et non pas en fonction de leur âge réel qui est plus élevé.

Il semble qu'un lien direct peut être fait entre des difficultés affectives graves et un blocage de la bonne compréhension du langage non littéral.

Les recherches effectuées pour ce mémoire nous ont permis d'approfondir nos connaissances et de voir l'intérêt d'une prise en charge concernant le langage non littéral, qui est peu effectué en pratique.

4- Limites

Nous n'avons peut-être pas assez pris en compte les difficultés spécifiques de Damien et Corentin, souffrant de troubles sévères du langage. Leur argumentation très brève n'était sans doute pas due qu'à une mauvaise compréhension mais à des difficultés expressives, inhérentes à leur profil de dyslexie-dysorthographe grave. Un protocole plus rigoureux et plus adapté leur aurait éventuellement facilité la tâche.

Un nombre d'enfants plus important au sein de la population-cible nous aurait donné la possibilité de consolider nos résultats et leur analyse. De plus, plusieurs adolescents de cette même population par niveau de compréhension verbale aurait facilité l'émergence d'une moyenne, rendant plus aisée la comparaison avec la population-témoin correspondante.

5- Perspectives

Cette étude avait pour but de tester la compréhension des métaphores et des expressions idiomatiques chez des adolescents souffrant de difficultés graves de l'affectivité, en comparaison avec des enfants ayant leur niveau de compréhension verbale. Nous avons obtenus des résultats probants, confirmant la plupart de nos hypothèses. Cependant, au cours de l'année, nous avons découvert qu'il existait un protocole étalonné comprenant l'évaluation des métaphores. Il serait donc intéressant d'utiliser ce matériel afin de comparer les résultats obtenus par les deux épreuves, ce qui consoliderait ou non nos propres analyses.

Un prolongement de ce mémoire pourrait être envisagé, par le biais d'une évaluation concernant le langage non littéral en début d'année, puis d'un travail régulier portant sur ce domaine, et enfin d'une seconde évaluation en toute fin d'année afin de mesurer des progrès éventuels.

CONCLUSION

Chez les enfants souffrant de difficultés graves de l'affectivité, il semble donc y avoir une compréhension moindre du langage non-littéral. Les données recueillies lors de ce mémoire prouvent en effet majoritairement qu'à niveau de compréhension verbale égal, les erreurs des adolescents de la population-cible sont environ deux fois plus élevées que celles des enfants scolarisés classiquement.

Mais il est nécessaire de nuancer ces résultats, l'échantillon testé (5 adolescents) étant restreint. Il serait intéressant d'objectiver les données obtenues en proposant cette épreuve à une population plus importante.

Ce manque de connaissances dans ce domaine de la pragmatique est invalidant dans la vie quotidienne. Il est fondamental d'avoir des ressources psychologiques et cognitives suffisantes pour entrer dans l'apprentissage du langage et plus particulièrement de son aspect non-littéral. Les adolescents cités dans ce mémoire ne sont pas disponibles psychologiquement et les difficultés graves de l'affectivité les envahissent et bloquent leurs capacités à d'apprendre. Toute une partie du langage comprenant les métaphores, les expressions idiomatiques, mais aussi l'humour, reste donc hors de leur portée et peut les empêcher de suivre une conversation et d'y participer.

Il serait donc intéressant de proposer des activités portant sur la compréhension du langage non-littéral au sein d'une prise en charge orthophonique. Au vue de nos expériences, il serait pertinent de mettre en place ces activités avec des enfants ayant des difficultés de l'affectivité, mais il n'est bien sûr pas exclu de les faire avec des patients présentant d'autres pathologies.

Références bibliographiques

Ouvrages de référence:

AIMARD, P. (1988). *Les troubles de l'usage du langage chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

ARMENGAUD, F. (2007). *La pragmatique* (éd. 5). Paris: Presses Universitaires de France.

AUSTIN, J. L. (1991). *Quand dire, c'est faire*. (G. LANE, Trad.) Paris: Editions du Seuil.

BETTELHEIM, B. (1970). *Le traitement des troubles affectifs chez l'enfant*. Paris: Fleurus.

BLOCH, H., CHEMAMA, R., DEPRET, E., GALLO, A., LECONTE, P., LE NY, J.-F., et al. (2000). *Dictionnaire de psychologie*. Paris: Larousse.

BRACOPS, M. (2010). *Introduction à la pragmatique Les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*. Bruxelles: De Boeck.

BRIN, F., COURRIER, C., LEDERLE, E., & MASY, V. (2004). *Dictionnaire d'Orthophonie* (éd. 2). Isbergues: Ortho Editions.

CHEVRIE-MULLER, C., & NARBONA, J. (2007). *Le langage de l'enfant : aspects normaux et pathologiques* (éd. 3^e édition). Issy-les-Moulineaux: Elsevier Masson.

DANON-BOILEAU, L. (2009). *Troubles du langage et de la communication chez l'enfant* (éd. 2). Paris: Presses Universitaires de France.

DARDIER, V. (2004). *Pragmatique et pathologies Comment étudier les troubles de l'usage du langage*. Cahors: Bréal.

DE SAUSSURE, F. (1916). *Cours de Linguistique Générale*. Paris: Payot.

DUCROT, O., & SCHAEFFER, J.-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Editions du Seuil.

FAGES, J.-B. (2005). *Comprendre Jacques Lacan*. Paris: Dunod.

FERRARI, P., & EPELBAUM, C. (1993). *Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*. Paris: Flammarion Médecine-Sciences.

FONTANIER, P. (1988). *Les figures du discours*. Paris: Flammarion.

FREUD, S. (1900). *L'Interprétation des Rêves*. Vienne: Franz Deutike.

FREUD, S. (1987). *Trois Essais sur la Théorie Sexuelle* (éd. 3e édition). (P. KOEPEL, Trad.) Paris: Gallimard.

GARRIC, N., & CALAS, F. (2007). *Introduction à la pragmatique*. Paris: Hachette supérieur.

GOLSE, B. (2008). *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*. Issy-les-Moulineaux: Masson.

GUIDETTI, M. (2003). *Pragmatique et psychologie du développement: comment communiquent les jeunes enfants*. Paris: Belin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours: théorie et fonctionnement*. Paris: Nathan.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1998). *L'implicite*. Paris: Armand Colin.

LAPLANCHE, J., & PONTALIS, J.-B. (2004). *Vocabulaire de la Psychanalyse* (éd. 3e édition). Paris: Presses Universitaires de France.

MAZET, P., & HOUZEL, D. (1993). *Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*. Paris: Maloine.

MENECHAL, J. (1997). *Introduction à la psychopathologie*. Paris: Dunod.

MOESCHLER, J., REBOUL, A., LUSCHER, J.-M., & JAYEZ, J. (1994). *Langage et pertinence*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

MONFORT, M., MONTFORT JUAREZ, I., & JUAREZ SANCHEZ, A. (2005). *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*. Madrid: Entha Editiones.

PEDINIELLI, J.-L. (1994). *Introduction à la psychologie clinique*. Paris: Nathan Université.

REBOUL, A., & MOESCHLER, J. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris: Editions du Seuil.

REBOUL, A., & MOESCHLER, J. (1998). *La pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication*. (Seuil, Éd.) Paris: Editions du Seuil.

REBOUL, A., & MOESCHLER, J. (1998). *Pragmatique du discours : de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*. Paris: Armand Colin.

REY, A., & CHANTREAU, S. (2007). *Dictionnaire des expressions et des locutions*. Paris: Le Robert.

REY-DEBOVE, J., REY, A., & ROBERT, L. (2006). *Le Nouveau Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Le Robert.

RICOEUR, P. (1975). *La métaphore vive*. Paris: Editions du Seuil.

RONDAL, J.-A., & SERON, X. (1999). *Troubles du langage: bases théoriques, diagnostic et rééducation*. Liège: Mardaga.

ROUSSILLON, R. (2007). *Manuel de psychologie et de psychopathologie clinique générale*. Issy-les-Moulineaux: Masson.

SPERBER, D., & WILSON, D. (1989). *La pertinence: communication et cognition*. Paris: Les Editions de Minuit.

YAGUELLO, M. (1981). *Alice au pays du langage Pour comprendre la linguistique*. Paris: Editions du Seuil.

Dictionnaires :

BLOCH, H., CHEMAMA, R., DEPRET, E., GALLO, A., LECONTE, P., LE NY, J.-F., et al. (2000). *Dictionnaire de psychologie*. Paris: Larousse.

BRIN, F., COURRIER, C., LEDERLE, E., & MASY, V. (2004). *Dictionnaire d'Orthophonie* (éd. 2). Isbergues: Ortho Editions.

DUCROT, O., & SCHAEFFER, J.-M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris: Editions du Seuil.

REBOUL, A., & MOESCHLER, J. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris: Editions du Seuil.

REY, A., & CHANTREAU, S. (2007). *Dictionnaire des expressions et des locutions*. Paris: Le Robert.

REY-DEBOVE, J., REY, A., & LE ROBERT. (2006). *Le Nouveau Petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Le Robert.

Ouvrages et tests utilisés pendant l'expérience pratique :

KHOMSI, A. (2001). *Evaluation du Langage Oral*. Paris: ECPA.

MONFORT, M., & MONFORT JUAREZ, I. (2006). *L'esprit des Autres II : Comment le dites-vous ?* Madrid: Entha Editiones.

Articles :

BERNICOT, J. (1981). L'étude expérimentale des métaphores. *L'année psychologique* , 81 (81-2), pp. 465-483.

BERNICOT, J. (2000). La pragmatique des énoncés chez l'enfant. Dans M. Kail, & M. Fayol, *L'acquisition du langage* (Vol. Tome 2, pp. 45-82). Paris: Presses Universitaires de France.

BERNICOT, J. (2005). Le développement pragmatique chez l'enfant. Dans B. Piérart, *Le langage de l'enfant, comment l'évaluer ?* (pp. 147-159). Bruxelles: De Boeck.

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)), pp. 491-512.

COQUET, F. (2005). Pragmatique : quelques notions de base. *Rééducation orthophonique* (221), pp. 13-28.

COQUET, F. (2005, Avril). Les habiletés pragmatiques chez l'enfant. *Rééducation orthophonique* (221), pp. 3-5.

DUCHENE, A. (2008, Juin). Les inférences dans la communication. *Rééducation orthophonique* (234).

FRANQUART-DECLERCQ, C., & GINESTE, M.-D. (2001). L'enfant et la métaphore. *L'année psychologique* , vol.101 (4), pp. 723-752.

GARDES TAMINE, J. (2007). Les métaphores lexicalisées dans la langue et dans les langues de spécialité: un obstacle à la compréhension. *Carnet de lecture* (2), pp. 13-18.
(81-2), pp. 465-483.

GENET, S. (2008/1). L'aliénation dans l'enseignement de Jacques Lacan. Introduction à cette opération logique et à ses effets dans la structure du sujet. *Tracé* (14), pp. 153-173.

LACAN, J. (2006/2). Séminaire Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse. *Essaim* (17), pp. 65-82.

LAVAL, V., & CHAMINAUD, S. (2005). Comment étudier les capacités pragmatiques des enfants en situation de compréhension du langage ? *Travaux neuchâtelois de linguistique* (42), pp. 65-79.

MARQUER, P. (1994). La compréhension des expressions idiomatiques. *L'année psychologique* , 94 (4), pp. 625-656.

REBOUL, A. (1991). Comparaisons littérales, comparaisons non littérales et métaphores. *Revue Tranel (Travaux Neuchâtelois de linguistique)* (17), pp. 75-96.

REY, V., POINSO, F., DE MARTINO, S., SABATER, C., & GIRARDOT, A.-M. (2007). Acquisition du traitement de la métaphore chez l'enfant de 7 à 10 ans. Quelques propositions. *Glossa* (99), pp. 4-11.

SCART-LHOMME, V., & GINESTE, M.-D. (1999). Comment comprenons-nous les métaphores? *L'année psychologique* , 99 (3), pp. 447-492.

Mémoires :

ARCHAMBAULT-LAPOINTE, J. (2009). Evaluation du niveau d'acquisition des expressions figées chez des enfants allophones et francophones de la 3^{ème} à la 6^{ème} année du primaire. *Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise de linguistique* . Montréal, Université du Québec.

GOURET, O., & LIGER-ANGOT, A. (2008-2009). La compétence pragmatique lors du bilan orthophonique : investigation auprès d'enfants avec troubles langagiers primaires et troubles langagiers secondaires à un trouble envahissant du développement. *Mémoire pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie* . Université de Nantes.

MARCOTTE, M.-J. (2008). Les effets de l'enseignement systématique des métaphores sur leur acquisition chez des élèves de première secondaire. *Mémoire présenté comme exigence partielle de la maîtrise en linguistique* . Montréal, Université du Québec

ANNEXES

Sommaire des annexes

Annexe 1 : Questionnaire	129
Annexe 2 : Matériel utilisé tiré du livre de M. Monfort et I. Juarez-Monfort « L'esprit des autres : Comment le dites-vous ? »	130
Annexe 3 : Nature des énoncés composant le matériel utilisé	137
Annexe 4 : Protocole de passation	138
Annexe 5 : Grille d'évaluation vierge	139
Annexe 6 : Résultats de la passation d'Axel	141
Annexe 7 : Résultats de la passation d'Océane	143
Annexe 8 : Résultats de la passation de Damien	146
Annexe 9 : Résultats de la passation de Laura	148
Annexe 10 : Résultats de la passation de Corentin	151

Annexe 1 : Questionnaire

Questionnaire dans le cadre d'un mémoire d'orthophonie

Madame, Monsieur,

Nous sommes deux étudiantes en quatrième année à l'école d'orthophonie de Nantes. Dans le cadre de notre mémoire de fin d'études, nous souhaitons évaluer les compétences concernant la compréhension des métaphores chez les enfants et les adolescents de 8 à 15 ans suivant un cursus scolaire classique.

Si vous le souhaitez, nous vous serions reconnaissantes de remplir le petit **questionnaire** ci-dessous ainsi que l'**autorisation d'enregistrement audio** de l'entretien éventuel avec votre enfant.

Toutes les données que vous nous fournirez sont confidentielles. **Seuls les résultats au test seront exploités mais de manière anonyme.**

Merci de retourner ce document à la scolarité **avant le jeudi 10 janvier 2011.**

Tiphaine Poitrenaud et Maëlle Lars

Nom et prénom de l'enfant :

Classe :

Date de naissance : Age :

Votre enfant a-t-il actuellement ou a-t-il déjà eu un suivi :

- R.A.S.E.D. (Réseaux d'Aides Spécialisés aux Elèves en Difficulté)
- Orthophonique. Si oui, préciser :
- Psychologique
- En hôpital de jour du type C.A.M.S.P. (Centre d'Action Médico-Sociale Précoce) ; C.P.E.A. (Centre Psychothérapeutique pour Enfants et Adolescents) ; C.M.P. (Centre Médico-Psychologique) ...
- Si oui, merci de préciser quel type de structure :
- Autre(s) suivi(s) :
- Aucun suivi

Merci pour le temps que vous avez consacré à ce petit questionnaire.

Je, soussigné(e), Mr, Mme parent de l'élève, en classe de....., au collège / à l'école primaire de....., à, autorise l'enregistrement par dictaphone de l'entretien dans le cadre du test d'un matériel pour un mémoire d'orthophonie.

Signature des parents

Annexe 2 : Matériel utilisé

Planche A :

Planche B :

Planche C :

Planche D :

Planche E :

Planche F :

Planche G :

Annexe 3 : Nature des énoncés composant le matériel utilisé

Numéro de l'image	Énoncé	Nature de l'énoncé
A 1	Quel trésor !	Énoncé métaphorique
A 2	Quel trésor !	Énoncé littéral
A 3	Il va tout manger.	Énoncé métaphorique
A 4	Il est à croquer.	Énoncé métaphorique
B 1	Vous avancez comme des escargots.	Énoncé métaphorique
B 2	C'est un vrai travail de cochon !	Énoncé métaphorique
B 3	J'ai dormi comme un loir.	Énoncé métaphorique
B 4	C'est un vrai petit poisson !	Énoncé métaphorique
C 1	Quel âne !	Énoncé métaphorique
C 2	Tu es un ange.	Énoncé métaphorique
C 3	C'est une vraie mère poule.	Énoncé métaphorique
C 4	Elle travaille comme une horloge.	Énoncé métaphorique
D 1	C'est une « star » du cinéma.	Énoncé métaphorique
D 2	C'est un vrai requin en affaires.	Énoncé métaphorique
D 3	Il boit comme une éponge.	Énoncé métaphorique
D 4	Oh, celui-là, c'est un ours.	Énoncé métaphorique
E 1	Tu n'as pas les yeux en face des trous, dis-donc !	Expression
E 2 a	Tu as vraiment une cervelle de moineau.	Expression
E 2 b	J'ai oublié mon livre de maths !	Énoncé littéral
E 3 a	Eh, bien, le chat a mangé ta langue ?	Expression
E 3 b	Comment t'appelles-tu mon petit ?	Énoncé littéral
E 4 a	Eh, tu me passes le dictionnaire ?	Énoncé littéral
E 4 b	Dis –donc, je ne suis pas ton chien !	Expression
F 1	C'est moi tout craché.	Expression
F 2	C'est du feu qu'il va cracher	Énoncé littéral
F 3 a	Comment se passe la soirée ?	Énoncé littéral
F 3 b	Plus chouette, tu meures !	Expression
F 4	Il y a deux ou trois morts ici.	Énoncé littéral
G 1 a	Tu as vu comment elle est habillée ?	Énoncé littéral
G 1 b	Tu ne t'es pas regardé, dis-donc.	Expression
G 2	Samuel, vous êtes encore dans les nuages.	Expression
G 3	Fais ce que tu veux, mais moi je m'en lave les mains.	Expression
G 4	Tu as un appétit d'ogre, il me semble.	Expression

Annexe 4 : Protocole

- Expliquer à l'enfant le contexte de la passation et ses conditions.
 - « Je vais te montrer un groupement d'images, puis je vais te lire une phrase qui correspond à une seule image, tu me montreras l'image qui te semble être la bonne. »
 - Attendre que l'enfant ait pointé l'image avant de lui demander une argumentation sur son choix. Cela peut lui permettre de s'auto-corriger et peut lui éviter de se trouver en échec.
 - Pour l'argumentation, toujours interroger l'enfant de la même manière pour chaque image : « Pourquoi tu as mis cette phrase sur cette image ? »
 - Relancer une fois si l'enfant ne veut pas argumenter et s'il y a de nouveau un refus, passer à l'image suivante en le notant.
 - Si l'enfant demande des explications, elles seront possibles ultérieurement mais pas lors de cette passation.
-
- Afin d'éviter toute surcharge cognitive (mémoire, distracteur visuel, compréhension par rapport à la lecture) ne présenter qu'une seule étiquette verbale à la fois.

Annexe 5 : Grille d'évaluation vierge

	Correspondance exacte immédiate	Auto-corrrection par l'argumentation apportée par l'enfant	Argumentation
A 1			
A2			
A3			
A4			
B1			
B2			
B3			
B4			
C1			
C2			
C3			
C4			
D1			
D2			
D3			
D4			
E1			
E2			
E3			
E4			
F1			
F2			

F3			
F4			
G1			
G2			
G3			
G4			

Annexe 6 : Axel

	Correspondance exacte spontanée	Autocorrection par l'argumentation apportée par l'enfant	Argumentation adaptée	Stratégie utilisée
A 1	Non (montre A2)	oui	oui	Interprétation de l'énoncé
A 2	oui		oui	Analyse visuelle
A 3	oui		non	Analyse visuelle
A 4	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
B 1	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
B 2	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
B 3	oui		oui	interprétation de l'énoncé
B 4	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
C 1	Non (montre C3)	oui	oui	Interprétation de l'énoncé
C 2	oui		oui	interprétation de l'énoncé
C 3	Non (montre C2 puis C4)	non	non	Absence d'argumentation
C 4	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
D 1	oui		oui	interprétation de l'énoncé
D 2	Non (montre D4)	oui	non	Analyse visuelle
D 3	oui		non	Analyse visuelle
D 4	Non (montre D3)	non	non	Analyse visuelle
E 1	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
E 2 a	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
E 2 b	oui		oui	Analyse visuelle
E 3 a	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
E 3 b	oui		oui	Analyse visuelle
E 4 a	oui		oui	Analyse visuelle
E 4 b	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
F 1	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
F 2	oui		oui	Analyse visuelle
F 3 a	oui		oui	Analyse visuelle
F 3 b	Non (montre F1)	non	oui	Déduction ; Interprétation de l'énoncé
F 4	oui		oui	Analyse visuelle
G 1 a	oui		oui	Analyse visuelle
G 1 b	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
G 2	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
G 3	oui		oui	interprétation de l'énoncé
G 4	oui		non	Analyse visuelle

« **Quel trésor !** » : « la grand-mère est contente, le garçon est mignon, gentil »

« *Il va tout manger* » : « *il est en train de manger des choses* »

« **Il est à croquer** » : « c'est un enfant il est adorable, mignon »

« **Vous avancez comme des escargots** » : « vous avancez lent comme des escargots, vous avancez pas très vite »

« **C'est un vrai travail de cochon** » : « il a du faire des ratures »

« **J'ai dormi comme un loir** » : « il a bien dormi »

« **C'est un vrai petit poisson** » : « elle a bien nagé, elle a nagé comme un poisson »

« **Quel âne !** » : « elle doit penser que elle c'est Anne et quelle Anne » ; « 5-2 ça fait pas 7, ça fait 3, il dit que c'est n'importe quoi »

« **Tu es un ange** » : « la grand –mère est contente qu'il lui apporte ses chaussons » ; « tu es adorable »

« *C'est une vraie mère poule* » : « *parce que...* » ; *Ne sais pas*

« **Elle travaille comme une horloge.** » : « elle travaille vite »

« **C'est une « star » du cinéma.** » : « elle porte des lunettes, elle est classe »

« *C'est un requin en affaire* » : « *il part avec une valise et en marchant vite* » ; « *méchant et comme s'il avait volé quelque chose* »

« *Il boit comme une éponge* » : « *ça se voit* » ; « *il boit vite* »

« *Oh, celui-là, c'est un ours* » : « *il est balèze, gros et balèze* » (C3)

« **Tu n'as pas les yeux en face des trous, dis-donc !** » : « tu vois pas, tu fonces dans des poteaux et des gens » ; « on voit pas bien »

« **Tu as vraiment une cervelle de moineau** » : « t'es tête en l'air »

« **Eh, bien, le chat a mangé ta langue ?** » : « pourquoi tu parles pas ? »

« **Dis –donc, je ne suis pas ton chien !** » : « je suis pas ta boniche, je ne fais pas ce que tu dis »

« **C'est moi tout craché.** » : « elle essaye de reproduire et c'est bien réussi »

« **Plus chouette tu meures !** » : « si c'est encore plus beau je tombe dans les pommes »(F1)

« **Tu ne t'es pas regardé, dis-donc.** » : « le garçon est plus moche que la fille »

« **Samuel, vous êtes encore dans les nuages.** » : « lui il dort et les autres ils écoutent » ; « c'est une expression pour dire tu rêves, tu es dans un autre monde »

« **Fais ce que tu veux, mais moi je m'en lave les mains** » : « je m'en fiche »

« *Tu as un appétit d'ogre, il me semble.* » : « *il est en train de manger ; il doit avoir faim* »

Annexe 7 : Océane

	Correspondance exacte spontanée	Autocorrection par l'argumentation apportée par l'enfant	Argumentation adaptée	Stratégie utilisée
A 1	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
A 2	oui		oui	Analyse visuelle
A 3	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
A 4	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
B 1	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
B 2	oui		non	Analyse visuelle
B 3	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
B 4	oui		non	Analyse visuelle
C 1	oui		non	Analyse visuelle
C 2	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
C 3	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
C 4	oui		non	Interprétation de l'énoncé
D 1	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
D 2	Non (montre D3 puis D4)	non	non	Analyse visuelle
D 3	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
D 4	Non (montre D2)	non	non	Analyse visuelle
E 1	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
E 2 a	Non (montre E4b puis E4a)	non	non	Analyse visuelle
E 2 b	oui		oui	Analyse visuelle
E 3 a	Non (montre E3b)	non	non	Analyse visuelle
E 3 b	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
E 4 a	oui		oui	Analyse visuelle
E 4 b	Non (montre E2a)	non	non	Interprétation de l'énoncé
F 1	oui		non	Analyse visuelle
F 2	oui		oui	Analyse visuelle
F 3 a	oui		oui	Analyse visuelle
F 3 b	Non (montre F4)	non	non	Analyse visuelle
F 4	oui		oui	Analyse visuelle
G 1 a	oui		non	Analyse visuelle
G 1 b	oui		non	Analyse visuelle
G 2	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
G 3	oui		non	Analyse visuelle

G 4	oui		non	Analyse visuelle
------------	-----	--	-----	------------------

« **Quel trésor !** » : « Il offre une fleur, à sa maman ou à quelqu'un »

« **Il va tout manger** » : « Il tend toujours sa main pour manger, encore et encore »

« **Il est à croquer** » : « Les bébés on trouve toujours qu'ils sont à croquer, qu'ils sont toujours aussi mignons »

« **Vous avancez comme des escargots** » : « Y a les petits qui sont plus en arrière que celui qui parle »

« **C'est un vrai travail de cochon** » : « *Le professeur est en colère contre l'élève* »

« **J'ai dormi comme un loir** » : « Il s'étire bien comme tout le monde quand il a bien dormi »

« **C'est un vrai petit poisson** » : « *C'est une petite fille qui sort de l'eau* »

« **Quel âne !** » : « *Je sais pas...C'est dans mes pensées* »

« **Tu es un ange** » : « Le petit amène les chaussures de sa grand-mère »

« **C'est une vraie mère poule** » : « Le petit garçon i pleure et dès qu'elle le voit pleurer elle court vers lui »

« **Elle travaille comme une horloge.** » : « *On dirait qu'elle veut avoir un bon travail quand elle sera grande plus tard* »

« **C'est une « star » du cinéma.** » : « La fille s'habille classe et elle fait sa star »

« **C'est un requin en affaire** » : « *Elles parlent toutes les deux entre filles... Y a le gars qui porte un dossier contre lui* »

« **Il boit comme une éponge** » : « Y a la fille qui parle et ils voient le gars qui boit tout le temps »

« **Oh, celui-là, c'est un ours** » : « *On dirait quand il parle qu'il aime pas* »

« **Tu n'as pas les yeux en face des trous, dis-donc !** » : « Y a le gars qui s'est cogné contre le poteau »

« **Tu as vraiment une cervelle de moineau** » : « *Je sais pas mais je pense que c'est là , il se moque de celui-là* » »

« **Eh, bien, le chat a mangé ta langue ?** » : « Le petit garçon est tout timide et on dirait qui la connaît pas »

« **Dis –donc, je ne suis pas ton chien !** » : « *Il est en colère et il a l'impression qu'il va encore lui demander son livre de maths* »

« **C'est moi tout craché.** » : « *La petite fille elle a fait le portrait d'un petit garçon et il est content* »

« Plus chouette tu meures ! » : « Y a des squelettes »

« Tu ne t'es pas regardé, dis-donc. » : « Le gars il est un peu zarbi et la fille elle est comme ça

« Samuel, vous êtes encore dans les nuages. » : « On dirait qu'il regarde ailleurs »

« Fais ce que tu veux, mais moi je m'en lave les mains » : « Il montre ses mains ... On dirait que c'est pas ses mains»

« Tu as un appétit d'ogre, il me semble. » : « Il mange un poulet et y en a un qui lui dit ça »

Annexe 8 : Damien

	Correspondance exacte spontanée	Autocorrection par l'argumentation apportée par l'enfant	Argumentation adaptée	Stratégie utilisée
A 1	Absence de réponse			
A 2	oui		oui	Analyse visuelle
A 3	oui		non	Analyse visuelle
A 4	oui		non	Analyse visuelle
B 1	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
B 2	oui		non	Analyse visuelle
B 3	oui		non	Analyse visuelle
B 4	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
C 1	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
C 2	oui		non	Analyse visuelle
C 3	Non (montre C4)	non	non	Analyse visuelle
C 4	oui	oui	oui	Interprétation de l'énoncé
D 1	oui		non	Par élimination
D 2	Non (montre D4)	non	non	Interprétation de l'énoncé
D 3	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
D 4	Non (montre D2)	non	non	Interprétation de l'énoncé
E 1	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
E 2 a	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
E 2 b	oui		non	Absence d'argumentation
E 3 a	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
E 3 b	oui		oui	Analyse visuelle
E 4 a	oui		oui	Analyse visuelle
E 4 b	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
F 1	Non (montre F3b)	non	non	Absence d'argumentation
F 2	oui		oui	Analyse visuelle
F 3 a	oui		oui	Analyse visuelle
F 3 b	Non (montre F2 puis F1)	non	non	Par élimination
F 4	oui		oui	Analyse visuelle
G 1 a	non		non	Absence d'argumentation
G 1 b	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
G 2	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
G 3	oui		non	Absence d'argumentation
G 4	oui		oui	Interprétation de l'énoncé

« **Quel trésor !** » : « *Parce que la un enfant et i trouve un trésor* »

« **Il va tout manger** » : « *Parce que il mange* »

« **Il est à croquer** » : « *Parce que c'est un bébé* »

« **Vous avancez comme des escargots** » : « *Ils sont les deux autres derrière* »

« **C'est un vrai travail de cochon** » : « *Parce que y a le professeur qui...gronde sur l'élève* »

« **J'ai dormi comme un loir** » : « *Parce qu'il se réveille* »

« **C'est un vrai petit poisson** » : « *La fille est dans la piscine et elle nage bien* »

« **Quel âne !** » : « *Parce qu'il arrive pas ses calculs* »

« **Tu es un ange** » : « *Le petit garçon ramène les chaussures à la dame* »

« **C'est une vraie mère poule** » : « *Parce que elle travaille bien, elle lit bien* »

« **Elle travaille comme une horloge.** » : « *Parce qu'elle lit bien, elle travaille bien* »

« **C'est une « star » du cinéma.** » : « *Je sais pas, c'est la dernière qui restait !* »

« **C'est un requin en affaire** » : « *Parce que on dirait qu'il a un déguisement de requin* »

« **Il boit comme une éponge** » : « *Y a beaucoup de verres* »

« **Oh, celui-là, c'est un ours** » : « *Il aime pas le monsieur derrière, je sais pas, je pense que c'est ça* »

« **Tu n'as pas les yeux en face des trous, dis-donc !** » : « *Parce qu'il s'est pris le poteau !* »

« **Tu as vraiment une cervelle de moineau** » : « *J'sais pas* »

« **Eh, bien, le chat a mangé ta langue ?** » : « *Parce que le petit garçon i parle pas* »

« **Dis-donc, je ne suis pas ton chien !** » : « *Il veut pas le donner le dictionnaire* »

« **C'est moi tout craché.** » : « *La fille elle a peint un tableau sur le petit garçon et le petit garçon i dit que c'est lui tout craché...C'est le ressemble!* »

« **Plus chouette tu meures !** » : « *J'sais pas* »

« **Tu ne t'es pas regardé, dis-donc.** » : « *Il est mal habillé le garçon.... J'sais pas* »

« **Samuel, vous êtes encore dans les nuages.** » : « *Il regarde derrière le petit garçon* »

« **Fais ce que tu veux, mais moi je m'en lave les mains** » : « *J'sais pas pourquoi, mais j'm'en doute que c'est là* »

« **Tu as un appétit d'ogre, il me semble.** » : « *Parce qu'il mange beaucoup* »

Annexe 9 : Laura

	Correspondance exacte spontanée	Auto correction par l'argumentation apportée par l'enfant	Argumentation adaptée	Stratégie utilisée
A 1	oui		non	Par élimination
A 2	oui		non	Par élimination
A 3	oui		non	Par élimination
A 4	oui		non	Par élimination
B 1	oui		oui	Par élimination + Interprétation de l'énoncé
B 2	oui		non	Par élimination
B 3	oui		non	Par élimination + analyse visuelle
B 4	oui		non	Par élimination + analyse visuelle
C 1	oui		oui	Par élimination + analyse visuelle
C 2	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
C 3	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
C 4	oui		non	Par élimination
D 1	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
D 2	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
D 3	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
D 4	Absence de réponse		non	
E 1	Non (mise de côté puis E4b)	non	non	Interprétation de l'énoncé
E 2 a	Non (montre E1)	non	non	Analyse visuelle
E 2 b	oui		oui	Analyse visuelle
E 3 a	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
E 3 b	oui		non	Par élimination + analyse visuelle
E 4 a	Absence de réponse		non	
E 4 b	Non (montre E2a)	non	non	Analyse visuelle
F 1	oui		non	Analyse visuelle
F 2	Mise de côté puis oui		non	Absence de réponse
F 3 a	oui		oui	Analyse visuelle
F 3 b	Absence de réponse		non	
F 4	oui		oui	Analyse visuelle
G 1 a	oui		oui	Analyse visuelle
G 1 b	oui		non	Pas d'argumentation

G 2	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
G 3	oui		non	Analyse visuelle
G 4	oui		oui	Interprétation de l'énoncé

« **Quel trésor !** » : « *les autres sont déjà prises* »

« **Il va tout manger** » : « *Il va pas manger la fleur, il va ni manger le trésor et il va ni manger la poupée. Donc il va bien sûr manger...des crêpes* »

« **Il est à croquer** » : « *Si on parle de la fleur, ce sera elle, c'est féminin, donc c'est pas ça, le deuxième c'est déjà pris et la troisième est déjà prise, donc y a plus que la quatrième* »

« **Vous avancez comme des escargots** » : « *Celui qu'est en train de se lever c'est pas ça, tandis que la première, ils sont plus loin que le garçon* »

« **C'est un vrai travail de cochon** » : « *La deuxième ils vont juste se promener, donc c'est pas un travail de cochon, là il est en train de se lever donc ça peut pas être un travail de cochon parce qu'il se lève et la dernière elle vient juste de sortir de la piscine* »

« **J'ai dormi comme un loir** » : « *Il vient juste de se lever de son lit* »

« **C'est un vrai petit poisson** » : « *La première il nage pas... Je suis pas sûre que c'est la dernière parce qu'elle est pas en train de nager. Les visages ils sont pas sympa, mais c'est la dernière* »

« **Quel âne !** » : « *C'est la dernière et c'est comme s'il dirait quel imbécile parce que 5 – 7 ça fait pas 2* »

« **Tu es un ange** » : « *La grand-mère elle est contente d'avoir des chaussures et donc elle remercie* »

« **C'est une vraie mère poule** » : « *Y a une fille qui s'occupe de la fille et la maîtresse a dit que c'est une vraie mère, elle s'occupe de la petite fille* »

« **Elle travaille comme une horloge.** » : « *La troisième c'est il, c'est un garçon et comme c'est les deux autres qui restent donc c'est elle* »

« **C'est une « star » du cinéma.** » : « *Elle est bien habillée et elle ressemble à une star* »

« **C'est un requin en affaire** » : « *Ce sont des adultes qui doivent parler de ça parce que les enfants je les vois mal parler de ça, et comme c'est le seul qui a une valise et qui a un sourire de requin c'est bon* »

« **Il boit comme une éponge** » : « *C'est le seul qui est à table et qui est en train de boire* »

« **Oh, celui-là, c'est un ours** » : « *C'est bizarre que ce serait la dernière, parce qu'il est pas gros... Ça va pas* »

« Tu n'as pas les yeux en face des trous, dis-donc ! » : « Il a le dictionnaire juste derrière lui donc il peut y aller tout seul »

« Tu as vraiment une cervelle de moineau » : « Le garçon il est... Non il s'est cogné contre le poteau »

« Eh, bien, le chat a mangé ta langue ? » : « Le garçon il est timide et il faut bien le raisonner »

« Dis –donc, je ne suis pas ton chien ! » : « Il est mécontent »

« C'est moi tout craché. » : « Le petit garçon regarde le tableau et il est souriant »

« Plus chouette tu meures ! » : « Je trouve que ça va dans aucun »

« Tu ne t'es pas regardé, dis-donc. » : « Y a un truc qui cloche, je vois pas pourquoi il dirait ça »

« Samuel, vous êtes encore dans les nuages. » : « Il est en train de dormir Samuel...il dort et donc il dit rien, il pose des questions... »

« Fais ce que tu veux, mais moi je m'en lave les mains » : « Ils se disputent et ça va bien ensemble »

« Tu as un appétit d'ogre, il me semble. » : « Le garçon il est en train de manger et l'autre il dit ça pas méchamment »

Annexe 10 : Corentin

	Correspondance exacte spontanée	Autocorrection par l'argumentation apportée par l'enfant	Argumentation adaptée	Stratégie utilisée
A 1	oui		non	Par élimination
A 2	oui		oui	Analyse visuelle
A 3	oui		non	Analyse visuelle
A 4	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
B 1	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
B 2	oui		non	Analyse visuelle
B 3	oui		non	Analyse visuelle
B 4	oui		non	Analyse visuelle
C 1	oui		non	Analyse visuelle
C 2	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
C 3	Non (montre C4)	non	non	Analyse visuelle
C 4	oui		non	Analyse visuelle
D 1	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
D 2	oui		non	Analyse visuelle
D 3	oui		non	Analyse visuelle
D 4	Non (montre D3)	non	non	Absence d'argumentation
E 1	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
E 2 a	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
E 2 b	oui		oui	Analyse visuelle
E 3 a	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
E 3 b	Non (montre E3a)	non	non	Absence d'argumentation
E 4 a	oui		oui	Analyse visuelle
E 4 b	oui		non	Interprétation de l'énoncé
F 1	Non (montre F2)	non	non	Interprétation de l'énoncé
F 2	Non (montre F1)	non	non	Absence d'argumentation
F 3 a	oui		oui	Analyse visuelle
F 3 b	Non (montre F1)	non	non	Analyse visuelle
F 4	oui		oui	Analyse visuelle
G 1 a	oui		oui	Analyse visuelle
G 1 b	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
G 2	oui		oui	Interprétation de l'énoncé
G 3	oui		non	Analyse visuelle
G 4	oui		oui	Interprétation de l'énoncé

« **Quel trésor !** » : « *Il a trouvé une fleur... Je sais pas* »

« **Il va tout manger** » : « *Parce que il le voit manger* »

« **Il est à croquer** » : « *C'est un petit enfant... Et ils le trouvent beau* »

« **Vous avancez comme des escargots** » : « *On les voit derrière, ils marchent tout doucement* »

« **C'est un vrai travail de cochon** » : « *On voit des feuilles, il écrit...* »

« **J'ai dormi comme un loir** » : « *On voit un lit* »

« **C'est un vrai petit poisson** » : « *On la voit ressortir de l'eau avec une échelle* »

« **Quel âne !** » : « *Tu vois sa tête.... Je sais pas* »

« **Tu es un ange** » : « *Le petit enfant ramène des chaussures à sa grand-mère, donc elle est contente* »

« **C'est une vraie mère poule** » : « *Parce qu'elle travaille* »

« **Elle travaille comme une horloge.** » : « *Parce qu'elle travaille* »

« **C'est une « star » du cinéma.** » : « *On voit une dame avec des lunettes et un chie, elle s'la pète* »

« **C'est un requin en affaire** » : « *Il a une tête de requin* »

« **Il boit comme une éponge** » : « *Parce que il boit* »

« **Oh, celui-là, c'est un ours** » : « *Je sais pas...* »

« **Tu n'as pas les yeux en face des trous, dis-donc !** » : « *Le garçon il s'est mangé le poteau* »

« **Tu as vraiment une cervelle de moineau** » : « *Il le regarde et... il a l'air en colère parce que l'autre a oublié ses maths* »

« **Eh, bien, le chat a mangé ta langue ?** » : « *Je sais pas...* »

« **Dis –donc, je ne suis pas ton chien !** » : « *Il le regarde étonnamment* »

« **C'est moi tout craché.** » : « *Il regarde le tableau et ça lui ressemble* »

« **Plus chouette tu meures !** » : « *Il a... sa tête... il a l'air joyeux* »

« **Tu ne t'es pas regardé, dis-donc.** » : « *Elle regarde lui et lui il critique elle...il est habillé bizarre* »

« **Samuel, vous êtes encore dans les nuages.** » : « *C'est dans une classe et y a un petit qu'est allongé et il écoute pas , il rêve* »

« **Fais ce que tu veux, mais moi je m'en lave les mains** » : « *Parce que il secoue ses mains* »

« **Tu as un appétit d'ogre, il me semble.** » : « *Il mange beaucoup* »

Résumé

Les enfants ayant des difficultés graves de l'affectivité sont en général suivis dans des structures adaptées. L'orthophoniste prend en charge une partie de leurs difficultés, mais le langage non-littéral n'est généralement pas la priorité. Ayant remarqué que ces enfants avaient des problèmes concernant la pragmatique, nous avons émis l'hypothèse que les difficultés graves de l'affectivité impactaient sur la compréhension des métaphores et des expressions idiomatiques. Afin de vérifier cette supposition chez les cinq adolescents de notre population-cible, nous avons choisi un matériel non-étalonné qui, grâce à un protocole rigoureux, a permis une évaluation la plus objective possible. Nous avons proposé ce matériel à des enfants scolarisés classiquement et n'ayant eu aucun suivi pour avoir un point de comparaison. Ceci a été rendu possible grâce à un questionnaire distribué auparavant aux parents. Les résultats de chaque adolescent de la population-cible ont été comparés à ceux des enfants de la population-témoin ayant le même niveau de compréhension verbale. Il apparaît que le nombre d'erreurs de la population-cible est en moyenne deux fois plus élevé que celui de la population-témoin. Cependant un fait commun aux deux populations se dégage : les métaphores sont moins bien comprises que les expressions idiomatiques et ceci à tout âge. Les données recueillies valident donc en grande partie notre hypothèse.

Mots-clés :

affectivité, langage non-littéral, compréhension, métaphores, expressions idiomatiques.

Abstract :

Children who have serious difficulties of affectivity are in general followed in adapted structures. The speech therapist takes in charge a part of their difficulties, but the non-literal language is in general not a priority. Because we noticed that these children had some troubles concerning the pragmatic, we have expressed the hypothesis that the serious difficulties of affectivity had an impact on the comprehension of the metaphors and the idiomatic expressions. In order to check this supposition on the five teenagers of our target-population, we have chosen non-standard equipment which, thanks to a rigorous protocol, has permitted the most objective evaluation. We proposed this equipment to children who are in “classical schools”, who are not followed to have a comparison point. It was been possible thanks to a questionnaire distributed before to the parents. The results of each teenager from the target-population have been compared to the other results from the control-population who had the same level of verbal comprehension.

It appears that the number of mistakes from the target-population is on average twice higher than the control-population. Nevertheless there is a common fact: the metaphors are less understanding than the idiomatics expressions, no matter the age. So, the collected elements validate to a large extent our hypothesis.

Key words: affectivity, non-literal language, comprehension, metaphors, idiomatic expressions