

# Université de Nantes

---

Unité de Formation et de Recherches – « Médecine et Techniques Médicales »

Année universitaire 2015-2016

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

Présenté par

**Gabrielle CORDIER**

et

**Claire MAZOYER**

(Née le 03/01/1992)

(Née le 18/03/1993)

**Pertinence de l'utilisation d'un test orthophonique pour  
mettre en évidence le profil pragmatique de langage  
élaboré des adolescents et adultes avec un Trouble du  
Spectre Autistique sans Déficience Intellectuelle**

*Présidente du Jury* : **Madame Soizick LE GAREC**, pédopsychiatre, chargée d'enseignement au CFUO de Nantes.

*Directrice de Mémoire* : **Madame Anne CROLL**, Maître de conférence en linguistique, chargée d'enseignement au CFUO de Nantes.

*Membres du Jury* : **Madame Adeline CLAVEL** et **Madame Marion CYPRIEN**, orthophonistes.

## Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont contribué directement ou indirectement à la rédaction de ce mémoire.

Nous remercions tout particulièrement :

Madame Anne Croll, notre Directrice de mémoire pour son soutien, ses conseils avisés et la qualité de son accompagnement tout au long de cette année.

Madame Soizick Le Garec pour sa confiance et ses encouragements.

Madame Adeline Clavel pour sa disponibilité et son enthousiasme.

Madame Marion Cyprien pour ses idées précieuses et son implication.

Les participants et leurs familles, qui se sont portés volontaires et sans qui notre étude n'aurait pu avoir lieu.

M. Petillon, M. Galharret et Pierre pour leurs conseils statistiques.

Merci à nos familles et nos proches pour leur soutien, leur patience et leur compréhension tout au long de cette année.

*« 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 ni improbation. »*

## Sommaire

<b>Partie Théorique.....</b>	<b>8</b>
Introduction.....	9
1. Les TSA sans DI.....	10
1.1. Le syndrome d'Asperger.....	10
1.1.1. Historique et prévalence.....	10
1.1.2. Symptomatologie et aspects développementaux.....	11
1.1.2.1. Perspectives développementales.....	11
1.1.2.2. Etat de la communication.....	12
1.1.2.3. Intérêts restreints.....	12
1.1.2.4. Particularités sensorielles.....	12
1.1.2.5. Fonctions cognitives.....	13
1.1.2.6. Pathologies associées.....	13
1.1.3. Diagnostic.....	13
1.1.3.1. Difficultés de diagnostic.....	13
1.1.3.2. Critères diagnostics du DSM-IV-TR.....	14
1.1.3.3. Critères diagnostics du DSM 5.....	15
1.1.4. Etiologies du syndrome d'Asperger.....	16
1.1.4.1. Déficit de la théorie de l'esprit.....	16
1.1.4.2. Déficit de la théorie du fonctionnement exécutif.....	17
1.1.4.3. Déficit de la cohérence centrale.....	17
1.1.4.4. Troubles de la relation.....	17
1.1.5. Pronostic et Evolution.....	17
1.1.6. Différentes définitions des syndromes autistiques.....	18
1.1.6.1. Syndrome d'Asperger (SA).....	18
1.1.6.2. Autisme Non Spécifié (ANS).....	18
1.1.6.3. Autisme de Haut Niveau (AHN).....	18
1.2. Langage de base des TSA sans DI.....	19
1.2.1. Aspects formels du langage de base.....	19
1.2.2. Eléments para-verbaux.....	20
1.2.3. Pragmatique du langage et habiletés de communication.....	21
2. Le langage élaboré.....	23
2.1. Définitions.....	24
2.1.1. Selon la neuropsychologie.....	24
2.1.2. Selon la conception orthophonique.....	25

2.1.2.1.	La métalinguistique .....	25
2.1.2.2.	Savoir linguistique et savoir-faire .....	26
2.2.	Aspects développementaux .....	27
2.2.1.	Développement de la métalinguistique .....	27
2.2.2.	Développement de la théorie de l'esprit .....	28
2.2.3.	Développement des capacités pragmatiques .....	28
2.2.4.	Développement du langage élaboré en lien avec le langage oral et écrit .....	29
2.3.	Troubles du langage élaboré .....	29
2.3.1.	Causes .....	29
2.3.2.	Conséquences .....	29
2.4.	Evaluations .....	30
2.5.	État des lieux du langage élaboré chez les personnes avec un TSA sans DI .....	36
2.5.1.	Aspects formels du langage élaboré .....	36
2.5.2.	Compréhension du langage figuré .....	36
2.5.3.	Différents aspects du langage figuré .....	38
2.5.4.	Capacités narratives .....	39
3.	La Pragmatique .....	41
3.1.	Définition .....	41
3.2.	Théories fondatrices .....	42
3.2.1.	Historique .....	42
3.2.2.	Les philosophes du langage .....	43
3.2.2.1.	Austin : la théorie des actes de langage .....	43
3.2.2.2.	John Rogers Searle : classification des actes de langage et langage indirect .....	44
3.2.2.3.	Grice : principe de coopération et maximes conversationnelles .....	45
3.3.	La pragmatique cognitive .....	46
3.3.1.	Sperber et Wilson .....	46
3.3.1.1.	La pragmatique du discours .....	49
3.4.	La pragmatique interactionniste .....	50
3.5.	La compétence pragmatique .....	51
3.5.1.	Définition .....	51
3.5.2.	Acquisition et développement .....	52
3.6.	Compétence discursive et narration .....	54
3.7.	Le récit .....	55
3.7.1.	Définition .....	55
3.7.2.	L'approche de la pragmatique cognitive .....	56

3.7.2.1. Cohérence et planification .....	57
3.7.2.1.1. Définition .....	57
3.7.2.1.2. Aspects développementaux.....	58
3.7.2.2. Cohésion et connexion .....	58
3.7.2.2.1. Définition .....	58
3.7.2.2.2. Classification des marqueurs de cohésion.....	59
3.7.2.2.3. Aspects développementaux.....	60
3.7.3. L'approche de la pragmatique interactionniste .....	61
4. Etablissement d'un profil langagier des TSA sans DI.....	62
5. Question de recherche et hypothèse générale .....	63
<b>Partie Méthode .....</b>	<b>66</b>
1. Participants .....	67
1.1. Caractéristiques .....	67
1.2. Lieux et recrutement.....	68
1.3. Abandon de certains participants.....	69
1.4. Critères d'inclusion .....	69
1.5. Consentement des participants .....	69
2. Matériel .....	70
2.1. Présentation du test PELEA .....	70
2.1.1. Descriptif du test épreuve par épreuve .....	71
2.1.2. Etalonnage du PELEA .....	80
3. Déroulement et procédure.....	80
4. Hypothèse opérationnelle.....	82
<b>Résultats.....</b>	<b>84</b>
1. Description des données .....	85
1.1. Résultats de l'ensemble des participants .....	85
1.1.1. Présentation des données .....	85
1.1.2. Différence entre les scores obtenus à EPRCOG. et EPRINTERAC. ....	87
1.2. Résultats des cinq épreuves pour chaque tranche d'âge .....	89
1.2.1. Tranche 1 .....	89
1.2.2. Tranche 2 .....	90
1.3. Résultats des deux tranches d'âges pour chaque épreuve .....	91
2. Analyse des données .....	92

2.1.	Rappel de l'hypothèse.....	92
2.2.	Analyse du profil de langage élaboré des 12 participants.....	92
2.3.	Effet de l'âge sur le profil de langage élaboré .....	93
2.3.1.	Analyse par tranche d'âges .....	93
2.3.2.	Analyse par épreuve .....	93
2.4.	Observations cliniques des passations.....	94
<b>Discussion.....</b>		<b>98</b>
1.	Rappel de l'hypothèse et des résultats .....	99
1.1.	Rappel de l'objectif de l'étude et de l'hypothèse .....	99
1.2.	Synthèse et analyse des résultats obtenus .....	99
1.3.	Analyses des observations cliniques .....	101
2.	Limites de cette étude .....	103
2.1.	Caractéristiques des participants.....	103
2.2.	Choix des épreuves du PELEA.....	104
2.3.	Remise en question du protocole .....	104
2.4.	Réflexion sur la généralisation des résultats .....	105
3.	Apports.....	105
4.	Ouverture .....	106
Conclusion.....		108
<b>Bibliographie.....</b>		<b>110</b>
<b>Annexes.....</b>		<b>119</b>

# Partie Théorique

## Introduction

Au quotidien, nous sommes tous amenés à interagir avec nos pairs. Généralement, une personne qui dispose de bonnes capacités langagières sait les utiliser naturellement lors de conversations et à l'inverse, certains sujets présentant des troubles du langage oral sont en difficulté lors d'échanges conversationnels.

Les personnes touchées par un Trouble du Spectre Autistique sans Déficience Intellectuelle (TSA sans DI) disposent de bonnes capacités langagières au premier abord mais ne semblent pas les utiliser face à autrui. Il est dit communément qu'elles font « illusion ». En effet, leur interlocuteur perçoit des bizarreries et des maladresses dans leurs messages. Cela est dû à un trouble pragmatique avéré qui altère leur communication. Il leur est difficile d'accorder correctement leur langage aux situations sociales ou à l'interlocuteur, ce qui peut les affecter.

Pour y remédier, ces personnes peuvent se tourner vers un orthophoniste qui les prend en charge dans le cadre de l'éducation ou de la rééducation des troubles de la communication et du langage. C'est pourquoi le domaine orthophonique s'intéresse au langage de ces personnes.

Dans le champ de l'orthophonie, deux types de langage se distinguent. Un langage dit « de base » qui renvoie à la manière directe et intime de s'adresser à l'interlocuteur, qui est utilisé lors d'échanges d'informations factuelles. Et un langage dit « élaboré » qui se réfère à la capacité d'abstraction et de réflexion sur la langue au niveau de son usage, comme de sa structure.

Il est important d'étudier le langage élaboré car il est utilisé au quotidien et recouvre de nombreuses fonctions comme celle d'accéder au savoir. Les apprentissages académiques se font par son intermédiaire. Le langage élaboré a également d'autres fonctions comme l'intégration sociale au moyen de jeux de mots par exemple. Une altération de ce langage entraîne des conséquences au quotidien qui ne sont pas négligeables.

Les personnes avec TSA sans DI présentent des troubles du langage élaboré et notamment pragmatiques.

Un profil de langage élaboré caractéristique de cette population est établi par la littérature scientifique. Est-il possible de le mettre en évidence au moyen d'un outil orthophonique pour ensuite adapter la prise en charge ?

## **1. Les TSA sans DI**

Cette étude porte sur le langage élaboré des personnes porteuses d'un trouble du spectre autistique (TSA) sans déficience intellectuelle (DI).

Actuellement, le corps médical s'appuie sur la classification du DSM 5. Les observations cliniques ont amené l'OMS à modifier l'ancienne classification. La volonté est ici de supprimer le regroupement en syndromes du DSM IV-TR car il était trop restreint et trop figé. Les patients ne correspondaient pas toujours aux critères diagnostics et la classification ne prenait pas en compte l'évolution des tableaux cliniques avec le temps. La pensée médicale a fait évoluer la terminologie et le regroupement de notre population sans modifier la symptomatologie de ces personnes.

L'application du DSM 5 étant récente, peu d'articles scientifiques utilisent l'actuelle terminologie. C'est pourquoi il nous semble nécessaire de revenir en premier lieu sur la classification du DSM-IV-TR pour présenter la population des TSA sans DI. En effet, celle-ci nous informe des caractéristiques propres aux différents syndromes autistiques (syndrome d'Asperger (SA), l'autisme de haut niveau (AHN) et l'autisme non spécifié (ANS)) et nous aide à déterminer leurs déficits.

Concernant le reste de notre mémoire, nous emploierons le terme TSA sans DI pour désigner notre population en référence à l'actuelle classification.

### **1.1. Le syndrome d'Asperger**

Parmi les trois syndromes compris dans les TSA sans DI, le SA est celui qui est le plus détaillé dans la littérature scientifique même si certains domaines manquent d'approfondissement. Nous effectuons dans cette partie un état des lieux de la symptomatologie, des étiologies, du diagnostic et du pronostic des personnes touchées par le SA.

#### **1.1.1. Historique et prévalence**

Dans son écrit princeps publié en 1943, Kanner crée la première définition clinique du syndrome autistique, celle utilisée encore à ce jour (Simpson, 2004). La triade symptomatique que les enfants porteurs d'autisme typique manifestent dès l'âge de 3 ans est la suivante : la perturbation des interactions sociales, le trouble de la communication

verbale et non verbale et les comportements répétitifs et ritualisés (Aussilloux, Baghdadli et Brun, 2004).

Parallèlement, en 1944, Asperger emploie, tout comme Kanner, le terme « autisme » pour décrire des enfants manifestant des symptômes communs auxquels s'ajoutent de bonnes capacités linguistiques et cognitives (Simpson, 2004).

Lorna Wing réactualise en 1981 la thèse d'Asperger. C'est elle qui propose de nommer cet ensemble de symptômes le « syndrome d'Asperger » (SA) (Jacques Constant, 1998).

Le taux de prévalence du SA dépend de la sélection des critères de diagnostic et notamment de ceux des classifications. D'après la classification du DSM IV (très proche de celle de la CIM 10), dans laquelle les critères de diagnostic sont les plus restrictifs, le taux de prévalence du SA se porte, en 2001, entre 0,3 et 8,4 pour 10 000 enfants (Chakrabarti et Fombonne cités par Attwood, 2010).

### **1.1.2. Symptomatologie et aspects développementaux**

#### **1.1.2.1. Perspectives développementales**

Le développement général du bébé touché par le SA s'effectue normalement. Cependant, les parents peuvent parfois remarquer quelques particularités comme un manque d'intérêt pour autrui ou l'absence d'envie de communiquer. L'apparition du langage se fait de manière habituelle (Juhel, 2003).

Des troubles de la motricité tels que des gestes maladroits, une démarche mal assurée, des troubles de la coordination motrice ou encore une difficulté à écrire sont constatés (Juhel, 2003 ; De Spiegeleer et Appelboom, 2007). Ces enfants maîtrisent avec difficultés leur corps et leur posture (Simpson, 2004). Les praxies sont également souvent atteintes. Cela se traduit par des difficultés d'habillage et des troubles des praxies visuo-constructives (De Spiegeleer et Appelboom, 2007).

Les personnes avec SA peuvent présenter des comportements répétitifs et stéréotypés. Ces derniers sont perçus comme inadéquats par l'entourage de la personne. Les conduites motrices en question peuvent être par exemple des gestes répétitifs des mains ou des bras (« flapping »), des balancements ou des torsions des mains (Baghdadli et Brisot-Dubois, 2001 ; Juhel 2003).

### 1.1.2.2. **Etat de la communication**

Les personnes avec SA manifestent un déficit de la communication. En effet, ces individus sont dotés d'un lexique et d'une syntaxe relativement riches et élaborés. Malgré tout, ils n'arrivent pas à mobiliser ces atouts lors d'échanges conversationnels (Baghdadli et Brisot-Dubois, 2001). Une fuite du contact visuel, la présence de tics ou de mouvements stéréotypés, une intonation vocale et une prosodie inadaptée peuvent biaiser l'échange communicationnel (Klauber, 2004). Ils ont tendance à fuir les interactions ou à appliquer de toutes pièces de multiples règles sociales mémorisées (Vermeulen, 2013).

### 1.1.2.3. **Intérêts restreints**

Les individus avec SA peuvent présenter une grande curiosité sur le monde. Celle-ci peut les amener à se focaliser de manière intensive sur un seul sujet et en faire ainsi un intérêt restreint. Ils peuvent parler de leurs thèmes de prédilection même lorsque l'interlocuteur et la situation ne s'y prêtent pas (Baghdadli et Brisot-Dubois, 2001). Cela peut avoir comme conséquence le retrait social (Klauber, 2004). Ces personnes ne cherchent pas par ailleurs à partager spontanément leur vécu et leurs plaisirs avec autrui (Juhel, 2003).

Hans Asperger observa la manifestation de ces intérêts restreints chez les patients avec SA qu'il suivait : *« Nous connaissons un enfant autiste qui a un intérêt spécifique pour les sciences de la nature. Ses observations font preuve d'une capacité inhabituelle à percevoir l'essentiel. Il assemble les faits dans un système, et formule ses propres théories, même si elles sont parfois obscures. Il n'a entendu ou lu quasiment rien de tout cela, et se réfère toujours à ses propres expériences. Un autre garçon autiste était obsédé par les poisons. Il avait des connaissances tout à fait inhabituelles dans ce domaine, et possédait une collection étendue de poisons, en ayant assez naïvement cuisiné lui-même certains. Son cas est remonté jusqu'à nous parce qu'il avait volé une quantité substantielle de cyanure du laboratoire fermé à clef de l'école. »* (Asperger, 1944, cité par Attwood, 2010, p.199).

### 1.1.2.4. **Particularités sensorielles**

Un inconfort sensoriel est souvent mentionné par les personnes avec SA. Ces particularités perceptives sont sous-évaluées. Pourtant, elles sont probablement à l'origine des troubles anxieux et du comportement. C'est souvent une hypersensibilité sensorielle que subissent ces personnes, c'est-à-dire une sensibilité extrême d'un ou plusieurs des cinq sens (Juhel, 2003). Une hyposensibilité peut également être observée et les mener à une recherche intensive de stimulations sensorielles. L'entourage de la personne peut malheureusement

mal interpréter ce fonctionnement sensoriel en le percevant comme un trouble du comportement (Baghdadli et Brisot-Dubois, 2001).

Hans Asperger (1945, cité par Attwood, 2010, p.323) nous illustre ici les particularités sensorielles de ces personnes : « *Beaucoup de ces enfants ont une aversion anormalement prononcée pour certaines sensations tactiles. Ils ne supportent pas la rugosité des nouvelles chemises ou celle des chaussettes reprises. Ceci étant, ces mêmes enfants qui sont souvent clairement hypersensibles au bruit dans certaines circonstances, peuvent paraître hypo sensibles dans d'autres situations.* »

#### **1.1.2.5. Fonctions cognitives**

Au niveau cognitif, les personnes touchées par un SA ont un quotient intellectuel supérieur à 70. Ils disposent donc de facultés intellectuelles dites normales voire supérieures à la moyenne mais ne se manifestent pas dans tous les domaines de l'intelligence. Par exemple, les sphères sociales, communicationnelles et celle de l'autonomie n'en bénéficient pas en totalité. Cela serait dû à la singularité de leur fonctionnement métacognitif. Un déficit de la théorie de l'esprit est également observé (difficulté à attribuer un état mental à autrui). Enfin, ces personnes se trouvent souvent handicapées par leur déficit concernant les fonctions exécutives (Baghdadli et Brisot-Dubois, 2001).

#### **1.1.2.6. Pathologies associées**

Les personnes concernées par le SA peuvent parfois présenter d'autres pathologies associées et notamment psychiatriques (anxiété, dépression, déficit attentionnel avec ou sans hyperactivité). Notons qu'environ 50% des sujets SA présentent une forte anxiété. Ce sont les difficultés sociales et communicationnelles qui en sont responsables (Baghdadli et Brisot-Dubois, 2001).

### **1.1.3. Diagnostic**

#### **1.1.3.1. Difficultés de diagnostic**

Les signes cliniques du SA peuvent être détectables dès l'âge de 3 ou 4 ans (Attwood, 2010). Les symptômes du SA s'apparentent souvent à ceux de la triade autistique. Les garçons sont beaucoup plus touchés par ce syndrome que les filles. Nous pouvons en effet relever 1 fille pour 3 à 7 garçons (Juhel, 2003).

Une grande partie des personnes touchées par le SA ne seraient pas encore diagnostiquées (Hardiman-Taveau et Veasna-Malterre in Attwood, 2010). L'âge moyen du diagnostic se

situé entre 8 et 11 ans (Eisenmajer et al., 1996, cités par Attwood, 2010). L'absence de retard mental et le bon développement de leur langage retarde ce diagnostic (Aussilloux, Baghdadli et Brun, 2004). Les pathologies associées au SA peuvent amener les parents à consulter et à constater dans le même temps la présence d'un SA (Attwood, 2010).

L'enfant ou l'adulte suspecté de SA bénéficie d'une évaluation pluridisciplinaire : neuropsychologique, orthophonique, d'adaptation et psychosociale (Mottron, 2004). Il est indispensable d'observer le patient dans les différents contextes de son quotidien pour pouvoir le diagnostiquer correctement.

### 1.1.3.2. Critères diagnostics du DSM-IV-TR

En 1994, le DSM-IV-TR (Manuel Diagnostique et Statistique des troubles mentaux de l'association américaine de psychiatrie) fait apparaître pour la première fois le SA au sein des Troubles Envahissants du Développement (TED). Le SA est accompagné dans cette rubrique du Trouble autistique, du Syndrome de Rett, du Trouble désintégratif de l'enfance et du Trouble envahissant du développement non spécifié. Voici les 6 critères diagnostics du SA dans le DSM-IV-TR :

- 1) L'altération qualitative des interactions sociales.
- 2) Caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités.
- 3) La perturbation entraîne une altération cliniquement significative notamment en ce qui concerne le fonctionnement social et professionnel.
- 4) Il n'existe pas de retard général du langage significatif sur le plan clinique.
- 5) Au cours de l'enfance, il n'y a pas eu de retard significatif sur le plan clinique dans le développement cognitif ni dans le développement en fonction de l'âge, des capacités d'autonomie, du comportement adaptatif (sauf dans le domaine de l'interaction sociale) et de la curiosité pour l'environnement.
- 6) Le trouble ne répond pas aux critères d'un autre trouble envahissant du développement spécifique ni à ceux d'une schizophrénie.

Deux critères sont ajoutés pour que le diagnostic de SA soit valable : un fonctionnement intellectuel supérieur à 70 de QI et l'existence d'importantes difficultés d'adaptation au niveau social (Juhel, 2003).

Notons que la personne atteinte d'un SA ne se résume pas à un ensemble de symptômes. La personnalité de chaque individu peut avoir un impact sur les symptômes du SA (Alvarez, 2004).

Rassembler ou non toutes les formes d'autisme en un seul diagnostic pose actuellement problème. Certains auteurs les différencient par un diagnostic fin. D'autres les rapprochent même si leur symptomatologie est différente. En effet, les performances des personnes porteuses de différents syndromes autistiques aux expérimentations scientifiques finissent par devenir identiques avec le temps.

### 1.1.3.3. Critères diagnostics du DSM 5

En 2013, la cinquième édition du DSM suit cette dernière perspective : elle supprime le terme « syndrome d'Asperger » de sa classification. De plus, elle regroupe tous les syndromes qui composaient les TED en l'appellation « Trouble du Spectre Autistique » (TSA). Le DSM 5 ne reconnaît plus le SA en tant qu'entité à part entière. Pour qu'une personne puisse être diagnostiquée comme porteuse d'un TSA, elle doit présenter les caractéristiques suivantes :

- 1) La présence de déficits persistants dans les domaines de la communication et de l'établissement des relations sociales.
- 2) La présence d'activités ou de routines comportementales répétitives ou d'intérêts restreints.

Les personnes avec TSA peuvent présenter des symptômes de différents degrés qui peuvent évoluer avec le temps. Elles se situent donc « sur le continuum du spectre autistique ». Les symptômes sont invalidants au quotidien et doivent être apparus dans la petite enfance. Ce tableau peut être accompagné ou non de troubles du langage et de retard intellectuel (Noël-Winderling, 2014).

Lorna Wing prône le concept de continuum autistique car elle a constaté que les nourrissons avec autisme étaient capables d'une grande évolution au fil des ans d'autant plus lorsqu'ils sont pris en charge précocement (Attwood, 2010). Certains trouvent que cette nouvelle classification du DSM ne peut pas permettre des diagnostics pertinents car elle balaye un registre de symptômes trop large (Noël-Winderling, 2014 ; Vermeulen, 2013). Le continuum autistique amène à se concentrer davantage sur les facultés et les déficits spécifiques à chacun.

Les classifications ont le mérite d'établir un consensus sur les facteurs déterminants à observer. Cependant, elles ne permettent pas toujours d'effectuer un diagnostic valide (Aussilloux, Baghdadli et Brun, 2004).

#### **1.1.4. Etiologies du syndrome d'Asperger**

Actuellement, nous ne connaissons pas les causes établies du SA mais certaines pistes sont évoquées.

Il existerait un lien génétique fort entre l'autisme typique et le SA. Dans les familles comprenant une personne avec SA, nous notons une fréquence plus élevée d'autisme. Très souvent, les parents présentent les mêmes difficultés que leurs enfants. Cela nous amène à penser que ce syndrome peut être héréditaire (Noël-Winderling, 2014).

Des étiologies biologiques, physiques et neurologiques sont également mentionnées. En effet, elles peuvent occasionner des troubles de la motricité ou des lésions cérébrales dues à un manque d'oxygène à la naissance (Juhel, 2003).

Cependant, les causes sus-citées ne peuvent expliquer les difficultés émotionnelles, sociales et communicationnelles du SA. En revanche, plusieurs théories du fonctionnement psychologique peuvent éclaircir ces troubles d'interactions sociales. Ces étiologies peuvent coexister au sein d'une même personne (Hodges, 2004).

##### **1.1.4.1. Déficit de la théorie de l'esprit**

Les symptômes du SA seraient la conséquence d'un déficit de la théorie de l'esprit (Frith, Leslie et Baron-Cohen, 2004, cités par Hodges, 2004). Cette théorie a pour objectif de déduire et prévoir les comportements d'autrui en leur attribuant des pensées et des intentions. Elle permet aussi de s'attribuer des états mentaux et est en lien avec les habiletés communicationnelles, sociales et imaginaires. Néanmoins, elle n'explique qu'une partie des difficultés du SA. De plus, les sujets SA n'échouent pas en intégralité aux tests de théorie de l'esprit. Le développement atypique de la théorie de l'esprit n'empêche pas son bon fonctionnement et peut coexister avec une mauvaise maîtrise des relations sociales (Happé, 1994, cité par Hodges, 2004).

Voici le témoignage d'une personne porteuse du SA à propos du trouble de la théorie de l'esprit : « *Je souhaiterais pouvoir lire dans les pensées, grâce à quoi je saurais ce qu'ils souhaitent et pourrais faire ce qu'il faut. Être en société est pour moi plus difficile que les équations. Ce qui marche avec une personne ne marche pas avec une autre. Les gens ne*

*disent pas toujours ce qu'ils pensent, ni ne s'en tiennent à ce qu'ils disent.* » (Fleisher 2003, cité par Attwood, 2010, p.136).

#### **1.1.4.2. Déficit de la théorie du fonctionnement exécutif**

Le fonctionnement exécutif est maîtrisé grâce aux lobes frontaux. Il permet la planification, les tâches cognitives complexes, la flexibilité et l'inhibition. Son altération aurait notamment comme répercussion le déficit de la théorie de l'esprit. Une atteinte de ces zones cérébrales provoquerait des tableaux cliniques proches de la symptomatologie autistique (Hodges, 2004).

#### **1.1.4.3. Déficit de la cohérence centrale**

La « cohérence centrale », définie par Frith, requiert la capacité à évaluer une situation non pas de manière détaillée mais générale et globale pour en saisir rapidement le sens. Le contexte permet également d'accéder à cette compréhension. Les personnes avec SA manifestent de grandes difficultés à extraire les informations essentielles des superflues et ne s'aident pas des données contextuelles (Hodges, 2004).

#### **1.1.4.4. Troubles de la relation**

Selon Kanner, le trouble du contact affectif est le principal symptôme des enfants avec autisme. Ils ne perçoivent ni ne reconnaissent la relation qui se développe avec autrui lors d'échanges répétés. (Hobson, 2002, cité par Hodges, 2004). Les pré-requis de la relation interpersonnelle ne peuvent donc pas se mettre en place. Un handicap communicationnel et social en est alors une conséquence (Hodges, 2004).

#### **1.1.5. Pronostic et Evolution**

Le niveau d'intelligence et les capacités en langage oral sont les deux facteurs pronostics à prendre en compte pour avoir un aperçu de l'évolution d'un enfant avec autisme.

Les symptômes autistiques sont souvent décrits comme étant un handicap au quotidien chez les personnes avec ou sans déficience intellectuelle (Baghdadli et Brisot-Dubois, 2001).

Bien que les enfants porteurs d'un SA suivent généralement une scolarité ordinaire, très peu d'entre eux réalisent des études supérieures. Cependant, de plus en plus de personnes avec SA obtiennent des diplômes (baccalauréat ou études supérieures) (Vermeulen, 2013). Moins

de la moitié des personnes SA exercent une activité professionnelle salariée (Baghdadli et Brisot-Dubois, 2001). Seules 10 à 20% de cette population parviennent à obtenir un emploi dans le circuit ordinaire du travail (Vermeulen, 2013).

### **1.1.6. Différentes définitions des syndromes autistiques**

Notre étude a pour socle le DSM-5 qui regroupe actuellement en l'unique appellation « Troubles du Spectre Autistique » (TSA) les anciens syndromes que comportaient les TED dans le DSM-IV-TR. Cependant, comme la littérature scientifique n'emploie pas encore la terminologie du DSM 5, il nous est nécessaire d'utiliser celle du DSM-IV-TR afin de décrire notre population. C'est pourquoi nous présentons ici notre population des TSA sans DI à travers trois syndromes : le syndrome d'Asperger (SA), l'autisme de haut niveau (AHN) et l'autisme non spécifié (ANS).

#### **1.1.6.1. Syndrome d'Asperger (SA)**

Pour rappel, le SA présente les traits symptomatiques typiques de l'autisme (c'est-à-dire la présence chez un enfant de la triade autistique avant l'âge de 3 ans) mais ne manifeste aucun retard intellectuel ni trouble du langage (Baghdadli et Brisot-Dubois, 2011).

#### **1.1.6.2. Autisme Non Spécifié (ANS)**

L'autisme non spécifié est appelé ainsi car il se caractérise par un tableau incomplet du syndrome autistique ou parce que ses symptômes se sont manifestés tardivement (Aussilloux, Baghdadli et Brun, 2004).

En France, la Classification Internationale des Maladies (CIM-10) est toujours validée actuellement. Elle nous apporte des éléments complémentaires quant à la définition de l'autisme non spécifié, dit « atypique ». L'autisme est considéré comme atypique par :

- l'âge de survenue : 3 ans ou plus tard contrairement à l'autisme typique. Les autres critères correspondant à l'autisme typique sont respectés.
- la symptomatologie : triade de l'autisme typique incomplète. Les autres critères correspondant à l'autisme typique sont respectés.
- l'âge de survenue et la symptomatologie : les deux critères précédents sont vérifiés.

#### **1.1.6.3. Autisme de Haut Niveau (AHN)**

En 1981, De Myer, Hingtgen et Jackson ont inventé le terme « autisme de haut niveau ». Cependant, cette appellation ne figure pas dans le DSM-IV-TR ni dans la CIM-10. Selon Tsaï, l'AHN désigne des enfants qui manifestent tous les symptômes du syndrome autistique mais dont le pronostic s'avère avec le temps de moindre gravité. Leur efficacité intellectuelle

(QI supérieur à 70), leurs habiletés sociales ainsi que leurs capacités d'adaptation sont en effet supérieures à celles de l'autisme typique. Toutefois, Gillberg (1998) affirma que leurs capacités intellectuelles seraient inférieures à celles retrouvées chez les personnes avec un SA (Mounib, 2002).

Si définir l'AHN est ardu, c'est en raison de nombreuses discussions portant sur la nécessité de le distinguer ou non du SA. Les nombreuses études qui s'y sont employées ne sont pas encore parvenues à déterminer deux profils spécifiques et cohérents (Attwood, 2010). Il est donc actuellement admis qu'il n'existe pas de différences entre ces 2 syndromes (Howlin, 2000, cité par Attwood, 2010).

## **1.2. Langage de base des TSA sans DI**

Ce mémoire porte sur le langage élaboré des personnes avec TSA sans DI. Il est important d'apprécier d'abord les capacités et les déficits de cette population concernant le langage dit de base. Nous abordons dans cette partie l'état des différents modules qui composent le langage chez ces personnes. La littérature est assez restreinte au sujet de la plupart de ces modules.

### **1.2.1. Aspects formels du langage de base**

Nous considérons le langage de base par opposition au langage élaboré. Les aspects formels du langage de base se définissent ainsi : « ils concernent la forme, la structure de surface du code linguistique, généralement segmentée en unités observables qui possèdent une forme les distinguant les unes des autres » (Brin-Henry, Courrier, Lederlé, Masy, 2011). Le langage de base comprend les modules linguistiques suivants : la phonétique, la phonologie, la syntaxe et le lexique.

Dans cette partie, nous détaillerons les capacités langagières de notre population concernant les modules du langage de base suscités. Nous ajouterons des éléments para-verbaux (prosodie, voix), ainsi que pragmatiques.

L'articulation des personnes TSA sans DI peut être parfois endommagée et comporter des distorsions. L'intelligibilité de leurs énoncés produits peut en être altérée (Bibeau, 2010). Leur prononciation peut être trop précise ou trop marquée sur certaines syllabes. Un grand nombre de ces personnes apprennent les mots beaucoup plus par la lecture et peuvent donc prononcer les lettres muettes. Cela donne un discours souvent inhabituel. Les personnes avec TSA sans DI présentent un trouble de la mémoire à court terme qui peut amener à un léger retard en phonologie. Cependant, un trouble phonologique n'est pas avéré. Seules des

différences subtiles de capacités phonologiques ont été notées par rapport à la population générale (Stothers, Oram Cardy 2012).

Aussi bien au niveau de la forme que du contenu, les productions syntaxiques des personnes avec un TSA sans DI présentent souvent des bizarreries qui interpellent autrui (Courtois-Du-Passage et Galloux, 2004). Leur phrases sont souvent longues et complexes car dotées de multiples enchâssements (Ghaziuddin et al., 2000). Nous notons un emploi particulier des pronoms. En effet, la confusion entre la première personne du singulier et la troisième peut persister jusqu'à l'âge de 5 ans (Frith, 1998, citée par Stothers, Oram Cardy 2012).

Le vocabulaire des enfants ayant un TSA sans DI se manifeste par sa précision et sa richesse et est parfois décrit comme « adultomorphe ». C'est surtout le cas du lexique de leurs centres d'intérêt restreints. En revanche, le vocabulaire touchant aux émotions est très pauvre (Courtois-Du-Passage et Galloux, 2004). Les enfants avec un TSA sans DI manifestent parfois une rigidité lexicale qui impacte le développement de leur système lexical. Elle se manifeste par un refus des approximations, un choix de mots spécifiques, une inflexibilité à la variété lexicale et une incapacité à la reformulation. Cela a pour conséquence des troubles de communication. En effet, il est difficile d'engager une conversation souple avec ces enfants (Bibeau, 2010). La présence de néologismes est à noter dans leurs productions lexicales. Leur vitesse d'accès au lexique est la même que celle des enfants tout-venant du même âge (Stothers, Oram Cardy 2012).

### **1.2.2. Éléments para-verbaux**

Le débit de la parole des personnes porteuses d'un TSA sans DI est fluctuant. Il peut être très rapide et cela se remarque notamment lors de moments d'excitation ou d'évocation de leurs centres d'intérêt. Il peut également être très lent. Cela s'observe lorsque la personne ne parvient pas à se représenter la pensée de son interlocuteur ou qu'elle ne saisit pas exactement le sens de l'énoncé qu'elle vient d'entendre. L'anxiété peut également faire apparaître un bégaiement (Attwood, 2010).

La voix est souvent inadaptée au discours de ces sujets et/ou au contexte. L'interlocuteur peut être gêné par un défaut d'intensité vocale (voix trop forte ou trop faible), de fréquence (voix trop aiguë ou trop grave) ou par un ton trop monotone. Une voix nasillarde peut également être à l'origine de la mauvaise intelligibilité de ces personnes (Attwood, 2010). Un défaut de prosodie et d'intonation des mots et des phrases peut aussi être observé (Bibeau,

2010). Par exemple, une phrase affirmative peut être énoncée à la manière d'un questionnement (Ghaziuddin et Gerstein, 1996).

### **1.2.3. Pragmatique du langage et habiletés de communication**

Comme nous venons de le voir, les personnes avec TSA sans DI présentent certaines aptitudes langagières. Néanmoins, leur principale difficulté est l'absence d'adaptation de leur langage à la situation sociale et à l'interlocuteur.

Temple Grandin, elle-même atteinte d'un TSA sans DI nous fait part de son ressenti à ce sujet par la citation suivante : « *Ces dernières années, je suis devenue plus consciente d'une sorte d'électricité qui passe entre les gens. J'ai remarqué que lorsque plusieurs personnes étaient ensemble et s'amusaient ensemble, leurs paroles et leurs rires suivaient un rythme. Ils riaient tous ensemble, puis parlaient doucement jusqu'au prochain cycle de rire. J'ai toujours eu du mal à me plier à ce rythme, et j'interrompais souvent les conversations sans me rendre compte de mon erreur. Le problème est que je ne peux pas suivre ce rythme.* » (Grandin, 1995, citée par Attwood, 2010, p.246).

Ces troubles pragmatiques sont également présents dès le plus jeune âge des personnes avec TSA sans DI. Leurs pré-requis à la communication (c'est-à-dire les aptitudes qu'il faut acquérir pour développer correctement les capacités pragmatiques par la suite) sont également altérés. On peut citer par exemple des troubles de la production et de la compréhension du geste de pointage (Guidetti, 2003, cité par Dardier, 2004) ; des troubles de l'attention conjointe (Baron-Cohen, 1992, cité par Dardier, 2004) ; un manque d'initiation des échanges conversationnels (Loveland, 1988, cité par Dardier, 2004) et un emploi du langage limité à la demande d'objets ou d'actions ou encore à la protestation (Wetherby et Prutting, 1984, cités par Dardier, 2004). Enfin, lors d'activités quotidiennes, les enfants avec TSA sans DI produisent des actes langagiers à fonction instrumentale et non mentaliste. En effet, leurs demandes ne portent généralement que sur des objets ou des actions et portent très peu sur un besoin d'information ou sur des commentaires personnels. Ces demandes n'ont pas pour but d'attirer l'attention d'autrui sur eux (Plumet et Tardif, 2003).

Les personnes avec un TSA sans DI manifestent des troubles pragmatiques qui ont des répercussions sur l'état de leur conversation. En effet, elles ne savent pas quel sujet aborder dans un contexte particulier ni de quelle manière le faire. Enfin, elles ne parviennent pas à écouter leur interlocuteur afin de rebondir sur les propos qui viennent d'être énoncés. Il leur est complexe de débiter, maintenir et clore une discussion. Des temps de latences fréquents peuvent également clore la communication et étonner autrui (Attwood, 2010).

L'incapacité à rattacher leurs paroles aux émotions correspondantes illustre leurs difficultés à adapter leur comportement langagier au contexte social (Dardier, 2004). Ainsi, la méconnaissance des codes nécessaires à l'échange conversationnel amène à des maladresses (Lesur, 2012).

Voici le témoignage de Sinclair (1992, cité par Dardier, 2004, p. 217), une personne avec TSA sans DI, sur son expérience sociale quotidienne : « *Les interactions sociales incluent des choses que la plupart des gens connaissent sans avoir à les apprendre. J'ignore comment faire cela. Je ne sais même pas quand je devrais essayer de le faire.* »

La conversation des personnes avec TSA sans DI ne paraît pas naturelle. Une hyperprédilection thématique peut par exemple empêcher l'échange conversationnel de se faire. Il s'agit de l'envie de collectionner en totalité l'ensemble des informations qui se rapportent à leurs thèmes de prédilection (Ghaziuddin et Gerstein, 1996).

L'influence des interactions sociales de ces personnes est unilatérale. En effet, elles produisent de longs monologues mais ne répondent aucunement ou de manière superficielle aux sollicitations d'autrui. Aucun des deux partenaires de la discussion ne peut rebondir sur ce que l'un d'entre eux vient d'énoncer. Les deux seules fonctions que l'on peut endosser ici sont soit celle d'écouter soit s'exprimer (Ghaziuddin et Gerstein, 1996 ; Courtois-Du-Passage et Galloux, 2004). Le respect du changement de prise de parole au sein d'une conversation leur est difficile (Surian, 1996, cité par Dardier, 2004). De plus, elles ne parviennent pas à adapter leurs interactions à la situation d'énonciation. Leurs propos sont trop « figés ». En effet, leur manque de flexibilité empêche leurs expressions plaquées de correspondre aux contextes dans lesquels ces personnes les ressortent (Ghaziuddin et Gerstein, 1996).

On retrouve parfois dans leurs discours une hyperprécision du savoir. En effet, les personnes avec TSA sans DI peuvent être pointilleuses sur certaines notions, ce qui peut lasser leurs interlocuteurs. Le caractère pédant de leurs propos vient altérer leur communication (Ghaziuddin et Gerstein, 1996). Leur langage ne possède qu'un objectif concret (celui d'amasser une quantité exhaustive d'informations sur un thème) et non un objectif social. Cela s'illustre notamment par le manque de vivacité dans leur discours dû en partie par l'absence de contenu émotionnel (Courtois-Du-Passage et Galloux, 2004).

Le domaine non verbal de la communication est également atteint chez les personnes avec TSA sans DI. En effet, elles ne parviennent pas à percevoir, à décoder mais aussi à produire les mimiques faciales, les attitudes, les gestes et les regards qui permettent la bonne

intelligibilité de l'échange. De plus, elles ne saisissent pas les signes d'embarras, de lassitude ou d'énervement d'autrui (Attwood, 2010).

La conséquence de ces troubles pragmatiques est une altération des interactions sociales (Baghdadli et Brisot-Dubois, 2001). Cela peut se traduire au quotidien par des moqueries et du harcèlement. Il est donc fréquent qu'elles se replient sur elles-mêmes, préférant la solitude (Attwood, 2010).

Au vu de cette exploration des modules du langage dit de base et du langage non verbal, nous constatons que le principal déficit des personnes avec TSA sans DI se situe au niveau pragmatique. En effet, elles présentent des difficultés à adapter leur langage au contexte et à leur interlocuteur mais également à appliquer les règles implicites de la conversation ou encore d'effectuer un simple échange d'informations.

Dans la partie suivante, nous nous intéresserons au langage dit élaboré de cette population. Comment ces personnes emploient-elles le langage abstrait ? Le domaine de la pragmatique y est-il également altéré ?

## **2. Le langage élaboré**

Dans ce mémoire, nous nous intéressons à l'état du langage élaboré chez les personnes avec TSA sans DI car c'est un sujet qui n'a pas encore été étudié, à notre connaissance, dans le domaine orthophonique. Le langage élaboré doit être plus largement investigué car nous y avons recours au quotidien. De plus, les conséquences de son altération sont importantes.

Avant de détailler les aptitudes en langage élaboré de notre population, il est nécessaire de définir ce langage. Nous abordons dans cette partie ses caractéristiques, ses fonctions, son développement chez les personnes tout-venant, son évaluation ainsi que les conséquences qu'occasionne une altération de ce langage. Notons que très peu d'ouvrages, au sein-même de la littérature orthophonique, abordent ce thème. Il s'agit d'un aspect de la sphère langagière qui ne s'est développé que depuis très peu de temps et restreint au domaine orthophonique.

## **2.1. Définitions**

Le langage élaboré est un domaine récemment investi par les orthophonistes et encore peu développé. Il est donc nécessaire de le définir. Cependant, différents termes le désignent et aucun consensus n'a encore été trouvé concernant son appellation unique au sein de la littérature scientifique et orthophonique. Les notions que le langage élaboré recouvre sont imprécises. Nous avons donc choisi d'évoquer en premier lieu la définition neuropsychologique du langage élaboré car ce fut la première à être émise. Par la suite, nous nous référerons à la définition orthophonique de Boutard et Guillon (2010) complétée par celle de Ducastelle (2004).

### **2.1.1. Selon la neuropsychologie**

Les atteintes neurologiques nous apportent des informations sur le langage élaboré par la nature des troubles qui surviennent.

Ducarne-de-Ribaucourt est la première à avoir intégré le langage élaboré dans la littérature orthophonique. Selon elle, un lien étroit entre les troubles du langage élaboré et les troubles aphasiques est établi dans le domaine de l'aphasiologie. Une fois les capacités langagières et communicationnelles récupérées, des difficultés d'ordre conceptuel et logique peuvent parfois persister. Les tâches métalinguistiques sont souvent échouées (Ducarne-De-Ribaucourt, 1988).

Les patients souffrant d'une lésion de l'hémisphère gauche sont aptes à suivre une conversation. Cependant, des difficultés de raisonnement et d'argumentation apparaissent dans leurs propos dès qu'un fait les gêne. La précision de leurs mots est remplacée par des termes génériques, des circonlocutions et des répétitions. Ils n'accèdent plus à la logique et au raisonnement qui permettent pourtant une bonne maîtrise du discours (Evans, 1984, cité par Ducastelle, 2004).

Une atteinte de l'hémisphère droit détériore le langage élaboré au niveau du discours (Hannequin, Goulet et Joanette, 1987, cités par Ducastelle, 2004). Une lésion frontale à l'hémisphère droit amène des troubles du langage élaboré au niveau de la compréhension de l'humour et des inférences alors qu'à l'hémisphère gauche, les troubles concernent plus l'accès au lexique, le raisonnement et la compréhension fine (Van Der Linden, 1999, cité par Ducastelle, 2004).

## **2.1.2. Selon la conception orthophonique**

### **2.1.2.1. La métalinguistique**

Le PELEA est l'outil que nous utilisons dans cette étude (nous le détaillerons dans la suite de ce mémoire). Ses auteurs (Boutard et Guillon, 2010) définissent le langage élaboré par la métalinguistique (c'est-à-dire la capacité à réfléchir sur la langue et être en mesure de la manipuler sciemment). La métalinguistique s'applique aux différents niveaux de la langue, c'est-à-dire aux aspects formels suivants : la phonologie, le lexique, la syntaxe, la sémantique, la pragmatique et le textuel. Selon le dictionnaire d'orthophonie « le métalangage se compose d'éléments méta-propositionnels (« c'est-à-dire » ; « je m'explique » ; « je voulais dire »), d'un vocabulaire spécifique (« signifier », « dire », « expliquer », « verbe », « adjectif »...) et possède la même structure que la langue qu'il décrit. C'est également la capacité à réfléchir sur le langage, et elle exige une distanciation et une autonomie de la part du locuteur. » (Brin-Henry, Courrier, Lederlé et Masy, 2011).

Jakobson définit le savoir linguistique comme : « le fait d'avoir une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation ». Parmi les fonctions du langage se trouve celle qui est décrite comme métalinguistique, où la langue est objet (Jakobson, 1963).

Benveniste (1974) complète ainsi la définition du métalangage : « c'est la possibilité que nous avons de nous élever au-dessus de la langue, de nous en abstraire, de la contempler, tout en l'utilisant dans nos raisonnements et nos observations ». Le langage élaboré est ici concerné car il renvoie à la réflexion sur les structures de phrases, le choix des mots et la cohérence d'un discours (Gombert, 1990). Il est également primordial d'avoir un bon niveau d'abstraction mentale et de logique. (Rondal et Bredart, 1989, cités par Boutard et Guillon, 2010).

Les capacités métalinguistiques se définissent ainsi : « dans le domaine de la psychologie cognitive, ce sont les capacités à réfléchir sur le langage, la parole et sur leur utilisation. Ces capacités se traduisent par la possibilité de parler et celle de transcrire la façon dont nous possédons la langue et envisageons sa construction et ses systèmes. De cette possibilité découlent les capacités de contrôle conscient et intentionnel des procédures de traitement linguistique en compréhension et en production » (Brin-Henry, Courrier, Lederlé et Masy, 2011).

Le préfixe « méta » renvoie à un niveau d'abstraction supérieur, il suppose l'auto-référence et la réflexion. Le langage élaboré se réfère à des capacités dites « méta ». Ces dernières s'appliquent aux différents domaines de la langue dont la pragmatique. Le Dictionnaire

d'orthophonie nous donne la définition des capacités méta-pragmatiques suivante : « dans le domaine de la psychologie cognitive, capacités à maîtriser de manière intentionnelle les relations existant entre le système linguistique et son contexte d'utilisation. » (Brin-Henry, Courier, Lederlé et Masy, 2011). Nous pouvons par exemple illustrer cette définition de la manière suivante : nous adaptons notre registre de langue en fonction de l'interlocuteur auquel on s'adresse. Ainsi on ne s'exprimera pas de la même manière face à notre supérieur hiérarchique et face à un ami de longue date. Les connaissances méta-pragmatiques se divisent en deux catégories. La première se réfère au savoir sur les relations qui existent entre les phrases. La seconde renvoie au savoir sur l'emploi du langage dans un contexte particulier (Pratt et Nesdales, 1984, cités par Dardier 2004). Une partie du langage élaboré prend donc en compte ces capacités méta-pragmatiques.

#### **2.1.2.2. Savoir linguistique et savoir-faire**

Boutard et Guillon considèrent que le langage élaboré renvoie uniquement aux capacités métalinguistiques. Celles-ci se décomposent au sein des différents modules du langage : le méta-lexique, la méta-syntaxe, la méta-phonologie et la méta-pragmatique. Selon Ducastelle, le langage élaboré se définit non pas en une mais en deux parties : le savoir linguistique (le métalangage, le savoir sur la langue) et le savoir-faire (la pragmatique, l'usage, la mise en actes). Le métalangage comprend entre autres la connaissance et la maîtrise des synonymes, des antonymes, de la polysémie et de la définition de mots. Ducastelle rajoute donc la notion de savoir-faire qui renvoie à la pragmatique, c'est-à-dire la capacité à employer adéquatement le langage en fonction de la situation et du contexte. Cette dernière fait référence aux habiletés d'inférences, d'humour, de métaphores etc. (Ducastelle, 2004). La pragmatique selon Ducastelle renvoie au langage utilisé au sein d'une interaction tandis que la métalinguistique ne prend pas en compte l'échange communicationnel mais ne s'intéresse qu'aux caractéristiques des modules de la langue.

Pour résumer, nous regroupons ces deux définitions dans le tableau suivant :

<b>Le langage élaboré</b>	
<u><i>L'aspect méta-linguistique (savoir dire)</i></u> Avoir une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation, donc sur le système de la langue (les aspects formels) : méta-phonologie, méta-lexique, méta-syntaxe, méta-pragmatique, méta-sémantique, méta-textuelle.	<u><i>L'aspect pragmatique (savoir faire)</i></u> Capacité à employer adéquatement le langage en fonction de la situation et du contexte communicationnel.

### **Tableau récapitulatif de la définition du langage élaboré**

Nous définissons le langage élaboré comme l'association de la métalinguistique et des compétences pragmatiques. Nous verrons dans la partie suivante les différentes étapes d'acquisition nécessaires à leur mise en place.

## **2.2. Aspects développementaux**

### **2.2.1. Développement de la métalinguistique**

A l'âge de 6-7 ans, les enfants enrichissent leurs habiletés métalinguistiques. Ils sont alors en capacité de distinguer les signifiants des signifiés et peuvent expliquer des métaphores rudimentaires ou trouver un synonyme adéquat. Aux âges de 10-12 ans, leurs capacités métalinguistiques se déploient. Les adolescents sont capables d'enrichir leur stock de vocabulaire d'un lexique riche. Ils acquièrent des concepts métaphoriques plus complexes et produisent des définitions de mots précises.

Les domaines du méta-lexical et de la méta-sémantique se développent en même temps mais de manière hétérogène en raison de leurs difficultés d'acquisition (Worms, 1994, cité par Gombert, 1990).

Au niveau méta-pragmatique, deux types de connaissances se mettent en place précocement. La première des deux connaissances renvoie à la forme de l'énoncé. La seconde s'établit peu après et se réfère à la situation (Bernicot, 1991, cité par Dardier, 2004). A partir de 5 ans, c'est au travers de la demande que les enfants manifestent leurs capacités méta-pragmatiques puis, à l'âge de 10 ans, ces capacités se traduisent par leur intention verbale en tant qu'interlocuteur (Bernicot, 1992, cité par Dardier, 2004).

L'acquisition du langage élaboré est en relation avec celle des capacités cognitives. L'enfant apprend à se décentrer et à user de la réversibilité avant d'employer sciemment le langage pour transmettre des messages et pour exécuter des tâches métalinguistiques (Van Kleeck, 1984, cité par Gombert, 1990).

### **2.2.2. Développement de la théorie de l'esprit**

Le développement de la théorie de l'esprit se fait en concomitance avec celui du langage. En effet, c'est au cours des multiples échanges verbaux quotidiens que la capacité à interpréter les volontés implicites d'autrui s'améliore. En provoquant ces interactions, l'adulte apporte à l'enfant les verbes dits mentaux, les contextes spécifiques à l'emploi d'un terme et l'accès au domaine extralinguistique de la communication. Le développement de la théorie de l'esprit peut être altéré si l'enfant ne peut recevoir ces médiations de l'adulte (Rondal, 2007).

### **2.2.3. Développement des capacités pragmatiques**

Les capacités pragmatiques en développement amènent l'enfant à maîtriser les métaphores et les expressions idiomatiques. Ces capacités permettent de distinguer le sens littéral d'une phrase de son sens abstrait donné par le contexte. Les capacités pragmatiques sont particulièrement utiles en ce qui concerne le recours aux expressions figées (ou idiomatiques) (Boutard, 2012). La déduction du sens figuré d'un propos sera d'autant plus efficiente que le sujet aura de bonnes connaissances sur le savoir partagé et sur la théorie de l'esprit (Boutard, 2012).

Pour acquérir la maîtrise des métaphores, les enfants passent par quatre étapes. Tout d'abord, ils décodent la métaphore de manière littérale et en oublient la réalité du monde (stade de la compréhension magique). Ensuite, ils envisagent la métaphore sans transformer la réalité mais n'accèdent pas encore au sens-même de l'énoncé. Puis, l'enfant focalise son attention sur une partie de la métaphore mais interprète le reste de manière littérale. Enfin, au stade dit de la compréhension métaphorique, l'enfant est capable d'envisager la métaphore dans son intégralité et est enfin en mesure d'y effectuer des comparaisons et d'en extraire le sens implicite (Rondal et Bredart, 1989).

A partir de 6 ans, les enfants sont en mesure de saisir les sarcasmes. Mais ils se réfèrent encore trop exclusivement au contexte et pas assez à l'intonation du locuteur. À 8 ans, ils finissent par s'en aider. Certaines études affirment pourtant le contraire. L'intonation serait d'abord prise en compte puis le contexte jouerait son rôle à partir de 11 ans (Laval, 2004).

#### **2.2.4. Développement du langage élaboré en lien avec le langage oral et écrit**

Le langage élaboré a besoin pour se développer de bonnes assises en langage oral et en langage écrit (Maurin, 2009). L'acquisition du langage écrit a pour socle celle du langage oral. Par la suite, ces deux domaines s'enrichiront mutuellement (Estienne, 2002, citée par Maurin, 2009).

A mesure que l'enfant se saisit du langage écrit, les stratégies phonologiques sont remplacées par l'instruction directe, l'utilisation de stratégies morphémiques et l'abstraction contextuelle. Elles permettent de développer la syntaxe et le lexique élaborés. Le contexte permet d'apprendre de nouveaux mots mais également d'enrichir sa polysémie (Boutard, 2012).

Le langage élaboré se met donc en place au moment de l'adolescence car le caractère formel du langage de base est normalement établi. Les aptitudes langagières de l'adolescent tendent d'ailleurs à se rapprocher de celles de l'adulte (Maurin, 2009).

L'enfant acquiert naturellement et progressivement les capacités de langage élaboré au cours de son développement. Cela s'effectue notamment par l'acquisition de la métalinguistique, de la pragmatique et du langage écrit. Pour certains enfants, ces acquis se mettent en place difficilement. Nous en établirons les causes et les conséquences dans la partie suivante.

### **2.3. Troubles du langage élaboré**

#### **2.3.1. Causes**

Les étiologies responsables d'un trouble du langage élaboré sont la surdité, la dysphasie, les troubles d'origine neurologique, la d ficiency intellectuelle et tous les troubles à l'origine d'une difficulté à mettre en place le langage oral de base. Un retard de l'assimilation de la pensée formelle amène à un faible niveau d'abstraction. Cela peut empêcher l'acquisition du langage élaboré. Enfin, une absence de stimulation de l'enfant par son entourage social ne favorise pas l'accès au langage élaboré (Maurin, 2009). Un  tat des lieux des troubles du langage élaboré observés chez les personnes avec un TSA sans DI sera abordé par la suite.

#### **2.3.2. Conséquences**

Une altération de la compréhension du langage oral et des capacités phonologiques a pour effet une fragilité en langage écrit et donc des difficultés en langage élaboré.

Par ailleurs, des difficultés de traitement de la grammaire et du discours ont pour conséquence un trouble de la compréhension du langage oral et donc à terme au langage élaboré (Zesiger, Brun et Nanchen, 2004, cités par Boutard et Guillon, 2010). Si les aspects formels du langage de base ne sont pas correctement établis, des troubles du langage élaboré pourront s'observer à l'adolescence (Boutard et Guillon, 2010).

A partir du collège, les apprentissages se font pour la majorité par des textes complexes aussi bien sur le fond que sur la forme. Trois facteurs présents dans l'enseignement au collège accroissent les difficultés des jeunes présentant un trouble du langage élaboré : la longueur des textes, les questions portant sur l'implicite et l'augmentation de mots longs, complexes et abstraits. L'adolescent saisira donc difficilement le sens de ces écrits, ce qui retentira sur sa scolarité (Maurin, 2009).

Il existe un lien entre trouble du langage élaboré et difficulté en résolution de problèmes arithmétiques. Si l'enfant ne parvient pas à déchiffrer le langage propre aux exercices de mathématiques ni à se créer mentalement la situation qui s'y raccroche, l'analyse ne pourra se mettre en place (Lacert et Camos, 2003, cités par Boutard et Guillon, 2010).

De plus, une corrélation a été établie entre le niveau de langage élaboré et le type d'orientation scolaire. Plus le langage élaboré d'un jeune est développé, plus il aura de chance de se diriger vers une filière générale (Granboulan, Chauvin, Basquin, Peltier et Le Ny, 1995 cités par Boutard et Guillon, 2010).

Rappelons que le langage élaboré permet d'accéder à l'humour, aux jeux de mots et aux métaphores. Ces facteurs de socialisation et d'intégration sont importants à l'adolescence (Boutard et Guillon, 2010).

Pour connaître les habiletés en langage élaboré d'un enfant et mettre en place une éventuelle rééducation orthophonique, il est nécessaire de les évaluer au moyen de tests standardisés. Nous ferons l'état des lieux des bilans de langage élaboré qui existent dans la partie suivante.

## **2.4. Evaluations**

Évaluer le langage élaboré d'une personne reste très ardu. En effet, comme il dépend à la fois de l'âge de la personne, de son parcours scolaire, de sa région d'origine, de sa profession et de son niveau socioculturel et économique, il est donc très complexe de l'apprécier réellement. Cependant, nous pouvons évaluer l'état de ce langage élaboré au moyen de tests, peu nombreux à notre connaissance. Ceux-ci sont rarement normés et

validés (Ducastelle, 2004). Certains tests ont pour unique objectif l'évaluation du langage élaboré d'une pathologie spécifique, tandis que d'autres n'y consacrent que quelques subtests. Tous les domaines linguistiques en rapport avec le langage élaboré ne sont pas explorés dans ces tests. L'orthophoniste doit donc effectuer une sélection parmi les épreuves existantes afin d'avoir un regard assez large sur les troubles fins de son patient (Descot, 2014).

Voici la liste non exhaustive des différentes batteries et subtests qui proposent une exploration plus ou moins approfondie du langage élaboré :

<b>Versant expressif</b>			
<b>Epreuves</b>	<b>Domaines évalués</b>	<b>Tests existants</b>	<b>Lacunes</b>
Définitions de mots	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les stratégies utilisées pour définir de manière explicite un vocabulaire abstrait.</li> <li>- La richesse lexicale du sujet.</li> <li>- Les capacités d'organisation de la pensée.</li> <li>- La capacité à formuler une pensée sous la forme d'une paraphrase, d'une définition.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Epreuves verbales de la WAIS (Wechsler, 2000).</li> <li>- Le Test pour l'examen de l'aphasie (Ducarne De Ribaucourt, 1965).</li> <li>- TLE (Rousseaux, Dei Cas, 2012)</li> <li>- PELEA (Boutard et Guillon, 2010)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Degré de concrétude et fréquence des mots élevés.</li> <li>- Le Test pour l'examen de l'aphasie n'est pas étalonné.</li> <li>- Cotation très stricte.</li> <li>- Certains items sont trop simples.</li> </ul>
Synonymes Antonymes	- L'accès au lexique mental	- Telexab (Ducastelle, 2004)	- Fréquence des mots encore trop élevée.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le Test pour l'examen de l'aphasie (Ducarne)</li> <li>- TLE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pas de contexte sémanticosyntaxique et phrastique.</li> <li>- Epreuves dépourvues de contexte, temps de réponse non pris en compte pour une évaluation de la facilité d'accès au lexique.</li> </ul>
Dénomination	- L'accès au lexique mental	<ul style="list-style-type: none"> <li>- BIMM (Gatignol et Marin-Curtoud, 2007)</li> <li>- PREDILEM (Duchêne, Delemasure, Jaillard, 2012)</li> <li>- LEXIS (Bilocq et al., 2001)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- N'explore que le lexique.</li> <li>- Succession très rapide des items pouvant compliquer la passation.</li> <li>- Réservé aux niveaux supérieurs au baccalauréat.</li> <li>- Délai long avant l'ébauche orale.</li> <li>- Items identiques à d'autres épreuves du test.</li> </ul>
Evocation	- Les capacités d'évocation, de synthétisation.	- TLE, épreuve d'évocation sur définition.	- Certains items sont trop simples pour l'évaluation du langage élaboré.

Polysémie	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'accès à des sens différents à partir d'un même mot.</li> <li>- La capacité à se détacher d'un sens premier.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- TLE</li> <li>- PELEA (dans les épreuves de définitions, de similitudes et d'homonymes).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nécessité d'avoir des capacités mnésiques relativement préservées.</li> </ul>
-----------	---	---	--

<b>Versant réceptif</b>			
<b>Epreuves</b>	<b>Domaines évalués</b>	<b>Tests existants</b>	<b>Lacunes</b>
Interprétation de métaphores	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les compétences pragmatiques</li> <li>- La capacité à interpréter le sens figuré des phrases.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Protocole MEC, une épreuve évalue la compréhension des actes de langage indirect en contexte situationnel (Joanette, Ska et Roch Lecours, 2004).</li> <li>- Le Test pour l'examen de l'aphasie (Ducarne).</li> <li>-PELEA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Degré de concrétude et fréquence des mots élevés.</li> <li>- Le Test pour l'examen de l'aphasie n'est pas étalonné.</li> </ul>
Compréhension d'inférences	La capacité à identifier le sens d'un message	- Gestion de l'Implicite (Duchêne, 2000), les	

	<p>en décryptant l'intention de l'interlocuteur.</p> <p>- Les capacités à découvrir les liens manquants dans la chaîne causale.</p>	<p>capacités d'inférences logiques et contextuelles sont évaluées par le biais de textes courts.</p> <p>-EFCL (Orellana, 2005)</p> <p>- PELEA</p>	<p>- Questionnaire à choix multiples (4 propositions) qui induit la réponse.</p>
Proverbes	<p>- Les capacités d'extraction d'un sens général second à partir d'un sens littéral.</p>	<p>- TLE</p>	<p>- Peu d'items.</p>
Expressions imagées	<p>- Les capacités d'extraction d'un sens général second et d'inhibition d'un sens littéral premier.</p>	<p>- TLE</p>	<p>- Peu d'items.</p>
Compréhension syntaxique	<p>- Les compétences de compréhension de formes syntaxiques plus ou moins complexes.</p>	<p>- MT 86, épreuve de compréhension orale de phrases (Nespoulous, Joannette, Roch Lecours, 1998).</p>	<p>- Manque de complexité.</p>
Compréhension textuelle	<p>- Les capacités à résumer, à dégager des idées principales.</p> <p>- Les capacités de déduction.</p>	<p>- MT86</p>	<p>- Evaluation de la pragmatique limitée.</p> <p>- Pas de norme.</p>

<b>Raisonnement, conceptualisation, abstraction</b>			
<b>Epreuves</b>	<b>Domaines évalués</b>	<b>Tests existants</b>	<b>Lacunes</b>
Similitudes	- La capacité de conceptualisation, d'abstraction verbale et de catégorisation.	- WAIS - MEC - EFCL - Test pour l'examen de l'Aphasie - PELEA	Ces tests proposent des jugements de similitudes mais aucun n'évalue le processus inverse à savoir la recherche de différences entre deux concepts.
Logique et raisonnement	- Les capacités de raisonnement, de mémorisation et d'attention. - Les capacités de manipulation mentale d'informations.	- BDAE (Mazaux, Orgogozo, 1982) - TLE, épreuve de logique verbale.	- Le sujet n'est pas amené à élaborer et justifier ses réponses (oui/non).
Intrus	- Les capacités de catégorisation et de différenciation.	- TLE	
Phrases absurdes	- Les capacités de raisonnement et de formulation de liens de causalité.	- TLE - PELEA (dans l'épreuve d'incongruité)	- Nombre d'items très limité.
Différences	- Les capacités d'identification et D'expression d'une caractéristique différentielle.	- TLE	- La cotation est plutôt stricte pour des réponses qui restent correctes

Discours argumentatif	- Les capacités à raisonner et à se positionner. -La cohérence des propos.	- TLE	La cotation ne prend pas en compte toutes les extrapolations ou les digressions sans rapports.
Appariement sémantiques	- Les capacités d'extraction d'un concept commun fort.	- LEXIS	Les liens sont uniquement de nature sémantique.

**Tableaux récapitulatifs des tests évaluant les capacités de langage élaboré (Descot, 2014).**

## **2.5. État des lieux du langage élaboré chez les personnes avec un TSA sans DI**

Dans cette partie, nous nous intéressons au langage élaboré des personnes avec TSA sans DI. A notre connaissance, cela n'a pas encore été exploré au niveau orthophonique. Comme c'était le cas dans le langage de base, nous nous demandons si les aspects pragmatiques sont également altérés et si cela a un impact dans la compréhension et la production langagière de cette population.

### **2.5.1. Aspects formels du langage élaboré**

Les aspects formels du langage élaboré sont altérés chez les personnes avec TSA sans DI et ont des répercussions sur les aspects pragmatiques. En effet, elles présentent rapidement des difficultés de compréhension lorsqu'elles se retrouvent face à des phrases longues, non ordinaires et complexes (Courtois-Du-Passage et Galloux, 2004). Plus la complexité des phrases augmente, plus ces personnes présentent des difficultés d'interprétation, de mémorisation et d'exécution d'ordres oraux (Koning et Magill-Evans, 2001, cités par Attwood, 2010).

### **2.5.2. Compréhension du langage figuré**

Un paradoxe ressort du profil langagier des sujets avec un TSA sans DI : leur langage formel est plutôt riche mais ce n'est pas le cas de leur compréhension du langage dit figuré (ou non

littéral) (Vulchanova et al., 2015). Une des conséquences peut être un trouble du langage social, c'est-à-dire une grande difficulté à s'inscrire dans les interactions et dans la communication en général (Martin et McDonald, 2004).

Donna Williams est une personne touchée par un TSA sans DI et elle nous illustre ce propos au moyen d'une anecdote personnelle : *« Il m'a fallu du temps avant de comprendre que ce que les gens me disaient ne s'appliquait qu'à un contexte spécifique ou à une situation donnée, et que ce n'était pas là de simples mots à saisir dans leur sens littéral. Ainsi, il m'est arrivé une fois d'être sermonnée parce que j'avais fait un graffiti sur le bâtiment du Parlement pendant une excursion. J'ai promis à cet instant, d'en tenir compte et de ne plus jamais le refaire. Dix minutes plus tard, j'ai été prise en flagrant délit de faire d'autres graffitis sur le mur de l'école. Pour moi, je n'ignorais pas ce qui m'avait été demandé et je ne tentais pas non plus de faire du mauvais esprit. Dans ma logique, je n'avais pas réalisé exactement « le même graffiti » que le précédent. Je n'avais pas donc pas réellement compris la formulation de l'interdiction. »* (Williams, 1998, citée par Attwood, 2010, p.255).

Comparés aux enfants du même âge, les enfants touchés par un TSA sans DI se trouvent en retard concernant l'acquisition du langage figuré et la compréhension des expressions idiomatiques. Cela peut être rattrapable avec le temps. Ils comprennent les expressions figurées, les demandes indirectes, les questions rhétoriques et les litotes. Cependant, ils ne mesurent pas réellement l'intention de ces phénomènes (Vulchanova et al., 2015). De plus, ils ne bénéficient pas de grandes capacités d'abstraction (Perner, 2001).

Nous énumérons ici les différentes causes du trouble de la compréhension du langage figuré de notre population. Ce trouble résiderait dans la non-acquisition de l'ensemble des niveaux de langage et de vocabulaire à cet âge mais aussi au trouble de la théorie de l'esprit (Vulchanova et al., 2015). En effet, ces personnes ne s'aident pas de l'attitude de leur interlocuteur afin de déterminer si la phrase énoncée doit être traduite de manière littérale ou figurée (Happé, 1993, cité par Dardier, 2004).

La surcharge cognitive les empêche d'envisager mutuellement le contexte visuel et les singularités linguistiques de la phrase énoncée (Vulchanova et al., 2015). De plus, un trouble de la théorie de l'esprit, de la cohérence centrale, des fonctions exécutives ou le déficit conjugué des trois sont mentionnés (Martin et McDonald, 2004). Cependant, la population des TSA sans DI n'est pas touchée de manière homogène ni avec la même sévérité par ces trois atteintes (Loukusa et Moilanen, 2009).

### 2.5.3. Différents aspects du langage figuré

- Les personnes avec un TSA sans DI accèdent difficilement à la compréhension des inférences de cohérence qui se jouent dans les conversations ou qui concernent les états mentaux de leur interlocuteur (Norbury et Bishop, 2002, cités par Dardier, 2004 ; Joliffe et Baron-Cohen, 2000, cités par Fillon, 2008). Les conséquences peuvent être un trouble de déduction des péripéties d'un récit ou du thème général d'un discours. Cependant, la compréhension littérale reste efficiente. Ils ne sont pas en incapacité totale de les saisir (Fillon, 2008 ; Courtois-Du-Passage et Galloux, 2004 ; Konin et Magill-Evans, 2001, cités par Attwood, 2010).
- Cette population accède à l'ironie. Cependant, elle le fait en compensant car elle ne la traite pas d'une manière conventionnelle (Vulchanova et al., 2015).
- Ces personnes interprètent correctement la synonymie des mots (Happé, 1995, cité par Beaud, 2011). Parfois, une grande rigidité les empêche de maîtriser les synonymes et la polysémie. Les mots doivent rester identiques à la conception qu'ils s'en sont fait. Il s'agit ici de la fixité à la situation de l'acquisition d'un mot ou d'une expression. Cette inflexibilité du langage peut s'expliquer par l'immuabilité qui les handicape fréquemment (Beaud, 2011).
- Leurs difficultés à saisir les messages implicites entretiennent les difficultés de compréhension du langage. D'une manière générale, elles ne s'aident pas des indices apportés par le contexte pour comprendre les messages, notamment celles comportant de l'implicite et de l'ambiguïté (Bibeau, 2010).
- Les comparaisons leur sont facilement accessibles car ils s'aident du mot « comme » qui les annonce. Elles sont comprises au sens littéral et ne font donc pas appel aux capacités d'inférences qui leur posent problème (Beaud, 2011).
- Avec le temps, l'augmentation du lexique des enfants TSA sans DI leur permet d'analyser efficacement les métonymies.
- Il en est autrement pour les métaphores. Leur interprétation est plus lente car ils les traduisent en premier lieu de manière littérale. Un second effort leur est demandé afin d'accéder au sens figuré (Vulchanova et al., 2015). Ce trouble s'explique en partie par leur déficit en théorie de l'esprit. Ces personnes « n'ont pas à disposition les mécanismes

adaptés en neurones-miroirs permettant de construire les représentations et de soutenir les mécanismes mentaux nécessaires » (Rondal, 2007).

Un dysfonctionnement exécutif aurait également des répercussions sur la compréhension métaphorique. Les fonctions exécutives permettent de se retrouver dans des situations présentant différents sens, d'effectuer un choix adéquat parmi eux et d'inhiber les autres (Thoma et Daum, 2006, cités par Beaud, 2011). La flexibilité est donc au cœur des échanges verbaux et ces personnes en sont souvent dépourvues (La Colline, 2004 citée par Loukusa et Moilanen, 2009).

Enfin, ces troubles de la compréhension des métaphores seraient à mettre en lien avec des difficultés de langage de base (Norbury, 2005, cité par Beaud, 2011).

Malgré leurs troubles de la compréhension des métaphores, il est cependant établi qu'ils sont capables d'en produire. Ces productions métaphoriques sont nommées idiosyncrasies car elles sont difficilement compréhensibles par autrui et rarement adaptées au contexte dans lequel elles sont émises (Beaud, 2011).

Les tâches de compréhension de langage figuré, au sein desquelles nous comptons la compréhension des métaphores, de l'implicite et de la polysémie, sont particulièrement atteintes chez notre population. Nous les évaluerons afin d'obtenir en partie un profil langagier de leur langage élaboré.

#### **2.5.4. Capacités narratives**

Les capacités de langage élaboré recouvrent également les capacités narratives. Celles-ci sont également atteintes chez les personnes avec TSA sans DI. Celles-ci présentent, en effet, des difficultés pour ordonner les événements d'une histoire, constitués en « conglomérats confus ». Cette difficulté serait en lien avec l'indifférenciation, à la fois temporelle et causale des événements vécus. Pour les personnes avec TSA sans DI, ce déficit de l'intégration des moments vécus sous-tendrait donc l'impossibilité de les transformer en récits (Hochmann, 2002). Les difficultés à produire un récit proviendraient d'un manque de cohérence dans la structure de leurs productions (Abele et Grenier, 2005, cités par Attwood, 2010).

Le récit des enfants et de certains adultes porteurs d'un TSA sans DI comporte fréquemment les éléments suivants : un commencement de l'histoire indistinct, un choix non pertinent des éléments à fournir à l'interlocuteur (soit trop déployés soit trop restreints), un enchaînement logique des péripéties altéré à cause d'éléments primordiaux omis, un récit avorté, un surplus d'informations non pertinentes (Landa, 2000, cité par Attwood, 2010). Leurs récits

comportent de nombreux éléments ambigus (Norbury et Bishop, 2003, cités par Dardier, 2004). De plus, la dimension affective et émotionnelle des personnages de l'histoire est rarement développée. Les difficultés d'adaptation à autrui et au contexte d'énonciation, nécessaires pour rendre un récit vivant, ont des conséquences sociales ; l'intérêt n'est alors pas partagé avec l'interlocuteur (Attwood, 2010).

La faculté de produire un récit renvoie aux capacités pragmatiques en langage élaboré. En effet, il est important de rendre l'histoire que l'on raconte agréable à écouter. Pour ce faire, il faut mobiliser les connaissances acquises sur la manière d'effectuer une narration correcte. Il faut également adapter le récit à l'auditeur et à la situation d'énonciation. Nous nous intéressons particulièrement à cette tâche dans notre étude et nous l'évaluerons auprès de notre population au moyen d'une épreuve standardisée.

Le langage élaboré se compose de capacités métalinguistiques et pragmatiques. Au vu de l'état du langage élaboré des personnes atteintes de TSA sans DI, nous pouvons affirmer que c'est l'aspect pragmatique qui est principalement altéré. En effet, leurs difficultés se situent au niveau de la compréhension du langage figuré des métaphores ou encore de l'implicite. Il nous semble alors intéressant d'explorer, dans la partie suivante, le domaine théorique de la pragmatique afin de faire le lien avec les aptitudes pragmatiques particulières touchées au sein de notre population et leurs caractéristiques.

Nous définirons d'abord ce qu'est la pragmatique, ainsi que ses fondements. Cela nous amènera à considérer deux courants théoriques qui nous serviront à classer ces troubles : le courant de la pragmatique cognitive et le courant de la pragmatique interactionniste. En dernière partie nous abordons les capacités narratives, car elles font intervenir les aspects de ces deux courants qui sont particulièrement altérés chez les personnes avec TSA sans DI.

### **3. La Pragmatique**

Née de différentes réflexions logiques, philosophiques, linguistiques, la pragmatique ne renvoie pas à une théorie unique, mais s'envisagerait plutôt comme un domaine de recherches traversant plusieurs disciplines (Bernicot et al., 2002).

Ainsi, elle permet d'étudier de façon scientifique la communication, le langage et la cognition (Clark, 1996; Levinson, 1983; Mey, 1998, cités par Laval et Guidetti, 2004).

#### **3.1. Définition**

La pragmatique a fait l'objet de nombreuses tentatives de définitions depuis celle, fondatrice, de Morris en 1955 (1946, cité par Bernicot et al., 2002). Pour lui, la pragmatique est l'étude de la relation entre les signes et les usagers des signes (les interprètes). Cette conception est inspirée de la théorie sémiotique de Pierce, où les interprètes sont les usagers de la langue qui déterminent le lien entre un signe linguistique et un objet, dans un contexte particulier (Bernicot et al., 2002).

Elle est définie aussi par Verschueren (1999, cité par Bernicot et al., 2002) comme l'étude cognitive sociale et culturelle du langage. En conséquence, elle se donne pour objectif l'étude de l'usage du langage (Bernicot, 2005). Autrement dit, elle aborde le langage comme phénomène à la fois discursif, communicatif et social. (Francis Jacques, 1979, cité par Bracops, 2010).

Si la pragmatique rend compte des informations contextuelles et linguistiques, elle introduit surtout le problème de la recherche du sens d'un énoncé qui permet son interprétation complète (Garric et Calas, 2007). Ainsi, étudier la pragmatique c'est répondre aux questions : Que faisons-nous et que disons-nous quand nous parlons ? A qui, pour qui et de quoi ? Comment pouvons-nous avoir dit autre chose que ce que nous voulions dire ? Et quels usages pouvons-nous faire du langage ? (Armengaud, 1995).

La pragmatique est donc un principe théorique au carrefour de plusieurs disciplines et qui a été abordée différemment selon plusieurs auteurs. Cependant, « les notions d'utilisation, d'usage, d'acte ou d'action et de contexte constituent le dénominateur commun à toutes les approches pragmatiques des phénomènes langagiers » (Michel Huppert, 2006). L'ensemble de ces notions a été établi à partir des travaux princeps des philosophes du langage, ce qui fera l'objet de la partie suivante.

## **3.2. Théories fondatrices**

### **3.2.1. Historique**

Les années 30 et 40 ont vu se mettre en place la tradition sémioticienne et logiciste anglo-saxonne, défendue par des auteurs comme Peirce et Morris. Ils considèrent que tout système de signes (langage naturel ou artificiel) se compose d'une syntaxe, d'une sémantique et d'une pragmatique. Ces trois éléments sont indépendants. Ici, la pragmatique n'est pas considérée comme une discipline à part entière. Son champ d'intervention est très réduit et concerne un nombre restreint de termes de la langue qui ne peuvent faire l'objet d'une analyse linguistique, c'est-à-dire que la seule forme linguistique de ces termes ne permet pas de définir leur référent. Ces termes sont appelés « les déictiques » (Bracops, 2010).

A partir des années 50, la pragmatique s'enrichit des travaux des mathématiciens philosophes. A partir de leur logique mathématique, basée sur un raisonnement déductif (de propositions antérieures reconnues comme vraies), un lien est fait avec le langage pour construire la philosophie analytique. Ces langages dits « logiques » ne sont donc pas naturels (Bracops, 2010).

Dans la lignée de ces travaux précurseurs, les philosophes du langage anglo-saxons permettent à la pragmatique de prendre son essor et de devenir une discipline à part entière. Austin, Grice et Searle sont les principaux représentants. Ils vont s'intéresser, non plus au langage artificiel mais au langage naturel dit « ordinaire ». Ils considèrent que le langage n'est pas utilisé pour décrire, mais qu'il exerce une action. Ils vont, en réaction à l'approche logiciste du langage, s'intéresser à la communication, c'est-à-dire au langage envisagé dans son utilisation (et non dans son essence), et étudier les différents usages des mots (Bracops, 2010).

C'est avec ces auteurs que vont apparaître notamment la notion d'actes de langage indirects. Nous verrons dans la partie suivante que les travaux de Grice se détachent des autres philosophes du langage car ils apportent une dimension nouvelle, plus cognitive, dans l'étude de l'usage du langage. La notion d'état mental émerge alors, ainsi que la prise en compte des éléments extra linguistiques.

## 3.2.2. Les philosophes du langage

### 3.2.2.1. Austin : la théorie des actes de langage

La théorie des actes de langage initiée par Austin en 1969 a été la théorie la plus utilisée en psychologie du développement. Il s'agit de considérer que tout énoncé produit dans une situation de communication correspond à la réalisation d'un acte social appelé « acte de langage » (Bernicot, 2005).

Austin fonde sa théorie d'abord avec l'intérêt d'étudier le « langage ordinaire » et dans une volonté de dénoncer son utilisation purement descriptive. Il distingue donc deux types de phrases : les performatifs, qui servent à accomplir des actes, et les constatifs, qui décrivent seulement le réel. De plus, la distinction qu'il fait entre deux catégories de performatifs le conduit à prendre en compte l'importance du contexte, décisif pour l'interprétation de la phrase. D'une part, il y a les performatifs explicites et d'autre part les performatifs implicites dont le sens varie selon les circonstances de production de la phrase (Bracops, 2010).

Austin redirige sa pensée sur le langage, envisagé comme « un moyen d'agir ». Il revêt trois aspects qui correspondent à des actes différents pour des actions différentes.

- L'acte locutionnaire, qui est le fait de dire quelque chose, de prononcer une phrase. Par exemple, « Qui a gagné le tout de France cette année ? ». Ici, l'acte locutionnaire est l'acte de construire et prononcer la phrase interrogative.

- L'acte illocutionnaire, qui est l'acte que l'on accomplit en disant quelque chose. Cela peut être poser une question, faire une promesse, formuler une protestation ou une assertion, etc. Par exemple, « Ne te gare pas devant l'entrée des voisins ». Ici, l'acte illocutionnaire est l'interdiction.

- L'acte perlocutionnaire, qui est l'acte que nous accomplissons par le fait de dire quelque chose. Si nous reprenons l'exemple précédent illustrant l'acte locutionnaire, les actes perlocutionnaires peuvent être d'amener l'interlocuteur à avouer son ignorance en ce qui concerne le cyclisme, lui donner la possibilité de mettre en avant ses connaissances sur le sujet ou amener l'interlocuteur à changer de conversation (Bracops, 2010).

Les actes illocutionnaires mettent en évidence une propriété fondamentale du langage : le fait que des énoncés puissent agir sur autrui et changer le monde. C'est en cela qu'ils sont les plus intéressants pour la pragmatique (Zufferey et Moeschler, 2005).

### 3.2.2.2. **John Rogers Searle : classification des actes de langage et langage indirect**

Dans les années 1960 et 1970, les travaux de Searle font suite à ceux d'Austin. Pour Searle, la théorie du langage est indissociable d'une théorie de l'action : la production d'une phrase est une action. La théorie searlienne se compose d'une proposition de classification des actes de langage, qui révélera la notion d'actes de langage indirects, et de l'étude de leurs conditions de réussite.

Ainsi, Searle accorde de l'importance uniquement aux actes illocutionnaires, qui correspondent à l'acte social intentionnel du locuteur associé au contenu propositionnel (la forme linguistique) (Dardier, 2004). Il distingue deux intentions chez le locuteur : établir un acte illocutionnaire et faire reconnaître cette intention dans la production d'une phrase (Bracops, 2010).

Searle a amélioré la classification des actes de langage d'Austin, en distinguant les forces illocutionnaires les unes des autres, non plus à partir des verbes, mais en s'attachant à la valeur de ces énoncés qui devient l'unité d'analyse (Dardier, 2004). Ainsi, cinq actes illocutoires existent selon la conception searlienne (les assertifs, les directifs, les promissifs, les expressifs, les déclarations).

De plus, l'importance nouvelle donnée aux actes illocutionnaires a permis de mettre en exergue le langage indirect (Zufferey et Moeschler, 2012). Un acte illocutionnaire peut être réalisé indirectement, par le fait d'un autre acte illocutionnaire.

Enfin, pour Searle (1976, cité par Bracops, 2010), « parler une langue, c'est accomplir des actes conformément à des règles ». Il considère donc des règles, constitutives des actes illocutionnaires et nécessaires à leurs réussites, c'est-à-dire permettant la réalisation de l'acte intentionnel social du locuteur.

L'interprétation de la phrase selon Searle se limite uniquement à l'identification de la force illocutionnaire et du contenu propositionnel. Elle ne prend pas en compte les éléments non codiques et non langagiers que sont la situation de communication, le contexte, les connaissances d'arrière-plan, l'investissement des interlocuteurs, et qui interviennent dans l'analyse des actes de langage indirects. Cette conception des actes de langage indirects rend uniquement compte de la façon dont ils fonctionnent et non pas des raisons de son emploi par le locuteur (Bracops, 2010).

### 3.2.2.3. Grice : principe de coopération et maximes conversationnelles

La théorie de Grice (1979) a fortement influencé le développement de la pragmatique en proposant une nouvelle manière d'envisager la communication verbale, plus orientée vers les sciences cognitives (Bernicot et al., 2002).

Avant Grice, l'interprétation d'un énoncé dépendait de deux facteurs : le sens de la phrase énoncée et le contexte. Grice ajoute alors un autre facteur qui lui ne varie pas, « le principe de coopération », qui tient compte de l'importance de la relation existant entre les interlocuteurs lors une conversation. En effet, les partenaires engagés dans des échanges verbaux vont mettre en place des conduites langagières pour réaliser ensemble un but commun et rendre la communication efficace. Celui-ci est défini par les « quatre maximes conversationnelles » (quantité, qualité, relation et manière), règles dont les locuteurs doivent tenir compte dans leurs échanges (Wilson et Sperber, 1979).

L'hypothèse selon laquelle les interlocuteurs respectent le principe de coopération pour communiquer et se comprendre est celle qui permet à la communication de fonctionner même lorsque le locuteur en apparence transgresse ces maximes. Ainsi, le locuteur doit transmettre toutes les informations pour que l'auditeur puisse comprendre l'énoncé émis. Ces règles, qui codent les usages de la langue, définissent des rôles pour chacun des locuteurs et permettent le maintien de l'interlocuteur même lorsqu'une des maximes est transgressée (Dardier, 2004). C'est le cas par exemple lorsque la signification de l'énoncé n'est pas littérale (Bernicot et al., 2002). En effet, ce qui est communiqué par l'interlocuteur est composé à la fois de ce qui est dit et à la fois de ce qui est implicite (Bracops, 2010).

Voici l'exemple : Locuteur A « Je vais à la banque. » Locuteur B répond « Il est cinq heures » (Wilson et Sperber, 1979).

L'auditeur réalise alors des inférences (ou implicatures) qui lui permettent d'accéder à la signification transmise par l'énoncé (Bernicot et al., 2002). Dans l'exemple précédent, bien que le rapport avec le contexte ne soit pas explicite, le locuteur B doit s'être référé à au moins une des maximes de conversation (ici la maxime de relation). L'explication pertinente peut alors être la suivante : « la banque ferme avant cinq heures vingt ». Cette assertion est une implicature de la réponse du locuteur B.

Grice décrit le processus d'inférence comme le moyen qui permet, à partir d'un certain nombre d'informations connues (appelées « prémisses »), d'en produire de nouvelles. Ces nouvelles informations sont produites selon une logique de formulation d'hypothèses, qui seront ensuite infirmées ou confirmées.

Il intègre donc dans le processus d'interprétation des phrases, les notions fondamentales d'état mental (c'est-à-dire les intentions des interlocuteurs au moment de la communication, et l'inférence (c'est-à-dire le raisonnement déductif que les interlocuteurs sont capables d'élaborer) qui faisaient défaut à la pragmatique jusqu'alors (Bracops, 2010).

L'apport de Grice est considérable. Contrairement à Austin et Searle, son modèle ne repose plus sur une vision entièrement codique du langage. Grice met en exergue la notion d'implication et le recours à des processus inférentiels. Il attribue aux intervenants de la communication des états mentaux qui influencent l'interprétation des énoncés et tient compte, de façon plus intuitive, des éléments extra-linguistiques.

Les apports de Grice se retrouvent dans la théorie de Sperber et Wilson, dite « cognitive », notamment à travers la notion de pertinence que nous développerons par la suite.

Nous verrons les caractéristiques de la conception théorique cognitive et nous les rattacherons à certains des troubles pragmatiques du langage élaboré des TSA sans DI que nous avons précédemment détaillés.

### **3.3. La pragmatique cognitive**

#### **3.3.1. Sperber et Wilson**

La pragmatique cognitive s'intéresse aux processus cognitifs qui interviennent dans l'interprétation des énoncés. Sperber et Wilson en sont les principaux représentants et s'inspirent en partie de la démarche de Grice en la modifiant pour développer une « théorie cognitive complète » (Zufferey et Moeschler, 2012). Les auteurs élargissent notamment les maximes de conversation de Grice à la notion de « pertinence », fondant ainsi la « théorie de la pertinence », à la base de la pragmatique cognitive (Wilson et Sperber, 1979).

Sperber et Wilson mettent en avant la notion d'intention, déjà évoquée par Grice, qui est un élément central dans l'interprétation des énoncés et dans la communication. Le locuteur a l'intention de faire part à son interlocuteur d'un ensemble de faits (l'intention informative) et il lui manifeste aussi qu'il a cette intention (l'intention communicative). Pour servir le principe de pertinence, c'est alors au locuteur de choisir la meilleure forme pour son énoncé, qui aura

le plus d'effet sur son interlocuteur, tout en lui demandant le moins d'effort (Reboul et Moeschler, 2005).

Afin de déterminer ces intentions, l'interprétation de l'énoncé se fait au moyen de deux processus. D'abord les processus codiques (ou formels) faisant appel à l'analyse linguistique, puis les processus inférentiels ou déductifs qui concernent l'analyse pragmatique.

Dans toute communication, il y a donc des intentions et un contenu qui sont récupérés par l'interlocuteur via des processus inférentiels. En effet, il peut y avoir un décalage entre la pensée réelle du locuteur et la réalité de ce qu'il énonce, bien qu'elles soient formulées dans un contexte commun. Ces deux pensées s'accordent dans l'interprétation qui met en jeu des processus inférentiels déductifs, appelés « implications conversationnelles » (Bracops, 2010). En effet, l'interprétation des énoncés doit rendre compte de tous les contenus communiqués, même de ceux qui ne le sont pas explicitement (les « implicites » ou « l'implicite ») et qui se retrouvent dans le discours dit « non littéral » (Reboul et Moeschler, 2005). Le discours non littéral peut être défini par « une non-coïncidence entre l'interprétation de la forme de l'énoncé et la signification transmise dans un contexte donné » (Kail et Fayol, 2000).

Pour cela, l'analyse linguistique, qui fait intervenir des processus codiques (ou formels), est complétée par l'analyse pragmatique et ses processus inférentiels. L'étude du discours non littéral par la pragmatique cognitive permet de déterminer la part respective de la structure même du message et la part propre au contexte, dans le processus d'interprétation des énoncés (Kail et Fayol, 2000).

L'interprétation des énoncés passe par des hypothèses, élaborées par l'interlocuteur à partir de trois sources d'informations : celles de l'énoncé et de la situation d'énonciation (l'une pouvant être absente) et les connaissances partagées avec le locuteur, toujours présentes dans la compréhension de l'implicite, et qui se croisent avec les informations de la situation de communication.

Autrement dit, pour Sperber et Wilson, l'individu communiquant se construit alors un « environnement cognitif » qui lui est propre (dont le contexte fait partie), et dans lequel il viendra sélectionner les informations dont il a besoin pour l'interprétation des énoncés.

Il s'agit notamment des actes de langage indirects, du discours approximatif, du discours figuratif représenté par l'ironie, la métaphore et le discours de fiction.

#### **- Les actes de langage indirects**

A travers eux, le locuteur exprime sa pensée mais de façon indirecte. Il produit alors une proposition différente de celle qui traduirait exactement sa pensée, tout en partageant un ancrage contextuel commun. Par exemple, « Peux-tu fermer la fenêtre ? » au lieu de dire « Ferme la fenêtre ». La deuxième solution est possible mais écartée car considérée comme moins pertinente par le locuteur (Bracops, 2010).

#### **- Le discours approximatif**

Il s'agit d'une proposition en adéquation avec la pensée représentée mais produite avec économie. Comme précédemment, un énoncé plus complet est possible mais considéré comme moins pertinent car non nécessaire pour la situation. Par exemple, « Il est cinq heures vingt » au lieu de « Il est cinq heures dix-huit minutes et quarante-sept secondes » (Bracops, 2010).

#### **- Le discours figuratif**

Sperber et Wilson définissent le discours figuratif comme l'usage des figures de rhétorique. Leur usage correspond à une volonté de l'interlocuteur de répondre au principe de pertinence. Le fonctionnement du discours figuratif est analogue à celui des actes de langage indirects et du discours approximatif vus précédemment. Il est illustré notamment par l'ironie, la métaphore et le discours de fiction.

L'interprétation d'un énoncé ironique se fait donc à travers la reconnaissance de la pensée du locuteur, mis en lien avec son attitude. Par exemple, « Quel endroit charmant ! », dit dans un contexte où le locuteur arrive dans un hôtel sordide (Bracops, 2010).

La métaphore est décrite par Sperber et Wilson (cités par Bracops, 2010) comme une figure de rhétorique importante dans le discours figuratif, dont l'utilisation est très fréquente au quotidien. L'interprétation de la métaphore passe par l'élimination de l'interprétation littérale, que l'interlocuteur reconnaît comme faux d'après ses connaissances personnelles et en mettant en lien la forme logique avec le contexte. Dans l'exemple, « La voiture de Serge est une poubelle », le locuteur sait qu'une voiture est une automobile et non une poubelle. Pourtant, il accède à l'interprétation métaphorique car il se repose sur le contexte de l'interaction pour éliminer toutes les hypothèses qui peuvent être faites (Bracops, 2010).

Le discours de fiction représente une pensée particulière et non littérale de son auteur. Il s'agit d'un énoncé inexact, en décalage avec la réalité. En effet, une dissociation entre la forme logique et les connaissances encyclopédiques se retrouve dans les discours de fiction. Par exemple : « Mary Poppins ouvrit son parapluie et s'envola au-dessus des toits de Londres » (Bracops, 2010). L'interlocuteur met alors en place un mécanisme de supposition qui lui permet de considérer l'énoncé fictif comme possible.

La maîtrise du langage non littéral peut être altérée. C'est le cas notamment chez les personnes TSA sans DI, si l'on se réfère à la revue de la littérature développée précédemment dans ce mémoire. Par la suite, c'est selon cette conception cognitive de la pragmatique que seront abordés les troubles de l'interprétation du langage non littéral et ses déficits dans la maîtrise des actes de langage indirects, des métaphores, de l'implicite.

### **3.3.1.1. La pragmatique du discours**

En s'inspirant des travaux de Sperber et Wilson, des auteurs comme Reboul et Moeschler ont proposé une application de la pragmatique cognitive dans l'interprétation du discours.

Pour ces auteurs, le discours fait référence aux énoncés qui le composent et non pas à la succession des phrases. L'analyse du discours fait alors référence à la pragmatique : c'est la pragmatique du discours. Pour eux, l'interprétation du discours ne dépend pas de règles qui lui seraient spécifiques. En pragmatique du discours, un discours est défini comme une suite non arbitraire d'énoncés. (Reboul et Moeschler, 1998 ; Moeschler et Reboul, 2006).

Reboul et Moeschler distinguent deux niveaux dans la compréhension du discours : celui de l'énoncé (niveau local) et celui du discours (niveau global), qui mettent en jeu un processus de formulation d'hypothèses, pour chaque niveau. La compréhension passe par la reconnaissance de l'intention informative de l'auditeur (c'est-à-dire ce qu'il veut communiquer) mais aussi de l'intention communicative (c'est-à-dire l'intention de communiquer une intention informative). Chaque énoncé est associé à une intention informative locale, qui déterminera l'intention informative globale d'un discours.

La construction de l'intention globale se fait sur la base des intentions locales, mais ne se réduit pas à leur simple juxtaposition. L'interprétation du discours suppose une mise à jour constante de l'information donnée à partir des nouveaux énoncés. L'interlocuteur construit des hypothèses anticipatoires à l'aide d'inférences qui portent sur le contenu des énoncés successifs, influençant ainsi l'interprétation des nouveaux énoncés.

Pour la pragmatique du discours, le succès de la communication réside dans la capacité de l'interlocuteur à interpréter, c'est-à-dire à récupérer l'intention informative globale du locuteur, et parallèlement à développer la « stratégie de l'interprète » dans l'intention communicative. Définie comme la « faculté d'attribuer aux autres rationalités et états mentaux » par Dennett (1990), elle s'appuie sur l'empathie et sur la théorie de l'esprit ; capacités proprement humaines, présentes dès l'enfance, sauf chez les personnes atteintes d'autisme (Baron-Cohen, 1998). Ces capacités de rendre compte d'états mentaux, d'attribuer des croyances ou des connaissances à autrui ont donc une place importante en ce qui concerne le discours, son interprétation et les jugements de cohérence (Reboul et Moeschler, 2005), qui feront l'objet d'une partie détaillée par la suite.

Les travaux des auteurs du courant de la pragmatique cognitive font écho aux particularités langagières des personnes avec TSA sans DI. Précédemment dans ce mémoire, nous avons constaté certains troubles de la théorie de l'esprit et de la maîtrise du langage non littéral, comme par exemple les métaphores et l'implicite. Dans ce mémoire, nous envisagerons donc ces troubles pragmatiques du langage élaboré selon une conception cognitive.

Nous abordons maintenant la pragmatique interactionniste comme courant complémentaire de la pragmatique cognitive car elle nous permet de classer les autres troubles pragmatiques des personnes TSA sans DI selon la conception de ce courant.

### **3.4. La pragmatique interactionniste**

La conception interactionniste de la pragmatique s'oppose à la conception des philosophes du langage. Les actes de langage ne sont pas des unités abstraites, isolées de leur contexte et isolées des autres actes du discours. Ce courant de la pragmatique les place dans une « communication réelle », qui fonctionne dans un contexte qui s'actualise et à l'intérieur d'une séquence d'actes qui s'enchaîne selon des règles déterminées (Kerbrat-Orecchioni, 2001). Kerbrat-Orecchioni, principale représentante de ce courant, s'intéresse à l'utilisation du langage dans l'interaction. Elle s'appuie sur la notion d'actes de langage en renforçant l'idée selon laquelle parler ce n'est pas qu'agir, c'est interagir.

Dans ce cadre, la parole implique une allocution et une interlocution, c'est-à-dire un destinataire ainsi que sa réaction. Les interlocuteurs agissent réciproquement sur l'autre et sont donc à l'origine de la co-construction de tout échange communicatif. La communication est alors considérée comme « une activité collective de production du sens » (Kerbrat-Orecchioni, 1998).

Dans ce cadre, les actes de langage sont envisagés comme un moyen d'interagir mutuellement l'un sur l'autre. Agir sur autrui implique l'attente d'une ou plusieurs réponses adaptées de la part de l'autre. Ces réponses constituent différentes possibilités d'enchaînements de la suite de l'échange, de « paradigmes d'enchaînements possibles ». La pragmatique interactionniste établit donc des règles pour régir « l'organisation séquentielle des actes de langage ». (Kerbrat-Orecchioni, 2005).

En situant le langage dans l'interaction, l'approche interactionniste met au cœur de son étude les échanges verbaux et leur fonctionnement. Elle s'intéresse à la manière dont l'individu utilise les règles qui lui permettent de communiquer efficacement.

Nous avons vu jusqu'à présent deux courants théoriques principaux qui rendent compte de l'usage du langage par un interlocuteur. Si nous nous référons de nouveau à la définition de la pragmatique de Francis Jacques (1979, cité par Bracops, 2010), qui constituait le point de départ de notre réflexion, ces deux conceptions considèrent bien, de façon complémentaire, la pragmatique comme « un phénomène à la fois discursif, communicatif et social ». L'utilisation de la pragmatique est le résultat d'interactions et d'ajustements constants avec d'autres interlocuteurs, qui permet de tisser des liens sociaux et d'être intégré dans une société. Ce processus langagier relève de la compétence pragmatique. Nous expliciterons par la suite la notion de compétence pragmatique, ainsi que le développement et l'acquisition des habiletés nécessaires.

### **3.5. La compétence pragmatique**

#### **3.5.1. Définition**

La notion de compétence pragmatique est utilisée pour qualifier ce qui relève de la capacité à utiliser la langue de façon adaptée au contexte et en fonction d'intentions (Croll, 2008).

La compétence pragmatique se décompose en quatre parties (Croll, 2008) :

- Conversationnelle : la capacité à participer à une conversation et à en maîtriser les règles ;
- Discursive : liée à la capacité à produire un ensemble d'énoncés articulés de manière cohérente dans le discours, à en choisir les types et les modalités ;
- Intersubjective : poser son existence vis-à-vis d'un autre et entrer en relation avec lui, exprimer ses intentions tout en tenant compte de celles de l'autre ;
- Sociale : engagement dans l'échange en ayant un comportement adapté et en respectant les règles et rituels de l'échange social.

D'un point de vue clinique, la compétence pragmatique est envisagée comme sa mise en pratique particulière par un actant de la communication. Elle fait alors intervenir la capacité d'un locuteur à effectuer des choix de contenu (de quoi il parle), de forme (comment il parle) et de fonction (comment il en parle) contextuellement appropriés (c'est-à-dire adaptés à la situation, à l'interlocuteur) (Hupet, 2007). Cela implique :

- La maîtrise d'habiletés spécifiques propres à une personne et à une situation : les actes de langage utilisés, la régulation de l'échange, l'organisation des contenus (pertinence, informativité, exactitude), le report à la référence, la cohérence et la cohésion, le choix des types de discours, etc. Ces habiletés peuvent correspondre à des capacités conversationnelles ou plus spécifiquement discursives (De Weck et Rodi, 2005).
- La maîtrise d'habiletés cognitives qui interviennent dans le traitement des informations en général, la théorie de l'esprit, l'empathie, l'implicite, le sens figuré, le calcul inférentiel, la fiction, etc.
- La maîtrise d'habiletés sociales : les règles socio-culturelles (par exemple la politesse).

Cette compétence peut être étudiée selon une approche développementale, qui suggère une acquisition progressive des capacités depuis l'enfance.

### **3.5.2. Acquisition et développement**

La pragmatique développementale s'intéresse à l'acquisition de la compétence pragmatique chez l'enfant, définie par Ervin-Tripp et Mitchell-Kernan (1977). Ce courant de la psychologie, né du croisement des théories pragmatiques et interactionnistes du développement étudie comment les enfants deviennent sensibles aux correspondances existant entre la forme des énoncés et les contextes de communication. Le langage n'est pas simplement envisagé du point de vue de la grammaire, mais comme un ensemble de stratégies mises en place par l'enfant pour interagir avec son environnement extérieur, pour « structurer son action sociale, pour contrôler et réaliser son activité communicative » (Bernicot et al., 2002). Les premières habiletés pragmatiques sont appelées des « précurseurs pragmatiques » (Leclerc, 2005). Lors de la période pré-verbale, se développent les habiletés conversationnelles et cognitives relevant de la théorie de l'esprit. Des éléments de proto-conversations se mettent en place, indispensables à l'élaboration de la compétence conversationnelle (Garitte, 1998).

Nous prendrons pour référence la liste des âges-clés d'Adams qui permet de clarifier l'acquisition de la compétence pragmatique chez l'enfant (2002, cité par Dardier, 2004).

- 8-9 mois : alternance des tours de parole (dans la communication pré-verbale),
- 12 mois : intentions communicatives pré-linguistiques,
- 14-32 mois : développement rapide des actes de communication,
- A partir de 2 ans :
  - Alternance des tours de parole.
  - Maintien du thème de conversation dans une interaction avec l'adulte.
  - Opération de clarification en cours de conversation.
  - Adaptation du type de discours en fonction de l'interlocuteur.
  - Usage des premières formes de politesse.
- Entre 3 et 4 ans :
  - inférer l'information à partir de récits
  - Usage de divers actes de langage (sauf certains spécifiques, comme la promesse).
- Entre 4 et 5 ans : réparation d'un accident dans l'alternance des rôles c'est-à-dire un chevauchement (Ervin-Trip, 1979, cité par Hupet, 2006).
- Entre 4 et 6 ans : inférer des significations indirectes.
- Entre 5 et 7 ans : restituer le thème central d'un récit.
- Entre 6 et 7 ans :
  - habiletés métapragmatiques.
  - bon usage de formes anaphoriques
- 7 ans : maîtrise des marqueurs discursifs (conjonctions, adverbes ou locutions adverbiales à valeur temporelle ou logique).
- Entre 7 et 9 ans : pertinence et efficacité, c'est-à-dire la capacité à être suffisamment informatif, c'est-à-dire à évaluer correctement les besoins informatifs de son interlocuteur pour ne donner ni trop, ni trop peu d'informations (Lloyd, Camaioni et Ercolani, 1995, cités par Hupet, 2006).
- A partir de 9 ans :
  - pertinence et efficacité dans la communication.
  - usage complet de formes de politesse.
- De 9 à 12 ans : amélioration de la cohésion du discours.
- Jusqu'à 17 ans : explication d'expressions idiomatiques.

Le développement de la pragmatique est donc un processus long depuis l'enfance, qui n'a de cesse de se perfectionner jusqu'à l'âge adulte, parallèlement à l'acquisition de

compétences cognitives plus générales comme la décentration qui sous-tend la théorie de l'esprit (Laval et Guidetti, 2004).

Selon Kerbrat-Orecchioni (1998), la compétence pragmatique "s'acquiert, se développe et peut éventuellement se dégrader". Ainsi, cette compétence n'est donc pas toujours efficiente. Nous parlons alors de « trouble de la compétence pragmatique » ce qui permet de faire intervenir le champ des pathologies (Croll, 2015). C'est le cas notamment au sein de notre population des TSA sans DI, où l'altération de cette compétence à tous les âges a été attestée par de nombreux travaux, comme nous l'avons vu dans l'examen de la littérature (Baltaxe, 1977 ; Ghaziuddin et Gerstein, 1996, Baron-cohen, 1998 ; Courtois-Du-Passage et Galloux, 2004 ; Attwood, 2010, Lesur, 2012). Parmi ces altérations, nous relevons, au niveau du langage élaboré, des troubles de la compétence discursive et particulièrement du récit et des capacités narratives.

Comme le récit est un genre discursif, il est donc nécessaire de définir la compétence discursive avant de détailler les caractéristiques du récit.

### **3.6. Compétence discursive et narration**

Comme définie précédemment, la compétence discursive est la capacité à être dans le discours, c'est-à-dire à produire un ensemble d'énoncés organisés dans le but de former un tout cohérent. Le discours, alors unité d'analyse, est produit pour un destinataire et dans un but particulier (Croll, 2010 ; De Weck et Marro, 2010).

Les courants de la linguistique textuelle (Adam, 2005) et la psychologie du langage interactionniste participent à l'analyse des énoncés discursifs et se complètent. La linguistique textuelle assimile les discours à des textes, qui peuvent être composés de différentes séquences (narratives, descriptives, argumentatives, etc.) possédant toutes leur propre structure interne. L'approche interactionniste décrit différentes séquences discursives selon l'influence du contexte social. Les discours varient donc selon le lieu social de leur production, le but visé, ainsi que les statuts du locuteur et de son destinataire, qui conditionnent le savoir partagé (De Weck et Rosat, 2003).

Ces formes de discours élaborés sont souvent dénommées par l'expression « raconter ». Et il y a plusieurs façons de raconter et autant de textes qui racontent, appelés « narration » : évocation d'évènements vécus et réels, évènements fictifs, imaginés ou basés sur une histoire connue (Adam, 2011).

Ainsi, produire une narration implique le respect de trois types de contraintes liées au type de tâches à accomplir Kern (1997):

- les contraintes communicationnelles, liées au contexte et aux capacités cognitives des actants de la communication (dimension pragmatique) ;
- les contraintes discursives ou narratives : liées au type de tâche à réaliser (par exemple un récit) et qui agissent au niveau de la structure narrative globale ;
- les contraintes linguistiques particulières de la langue.

La narration, en tant que production discursive, est donc la mise en œuvre d'une stratégie, c'est-à-dire d'un ensemble de moyens verbaux choisis comme pertinents pour réaliser un but de communication selon des règles grammaticales, textuelles et pragmatiques, acceptées et employées par les utilisateurs (Kern, 1997). Lorsque nous évoquons la narration, le terme de « récit » lui est souvent associé. Ce que nous qualifions de « récit » est donc un genre discursif particulier relatif à une situation particulière, résultat d'une « technique verbale » qu'est la narration, et propre à chaque locuteur.

Ainsi, le récit est un genre discursif à la frontière de la pragmatique du discours, c'est-à-dire du courant cognitif, et de la pragmatique interactionniste. C'est selon ces deux conceptions que nous nous intéresserons au récit et à ses caractéristiques dans la partie suivante.

### **3.7. Le récit**

#### **3.7.1. Définition**

Le récit est un genre particulièrement fréquent puisque omniprésent dans notre vie quotidienne. En effet, pour Barthes (1966), « sous ces formes presque infinies, le récit est présent dans tous les temps, dans tous les lieux, dans toutes les sociétés ». L'importance donnée au récit par Barthes expliquerait sûrement l'intérêt prononcé de divers courants théoriques, comme l'histoire, la philosophie, la sociologie ou encore la psycholinguistique (Kern, 1997).

Comme tout discours, le récit présente la caractéristique d'être constitué d'un ensemble d'énoncés organisés en un tout cohérent. C'est-à-dire que les énoncés sont interconnectés les uns avec les autres autour d'une unité de sens. Le récit récapitule un ensemble d'évènements, dans un cadre spatio-temporel déterminé, selon une structure formelle relativement fixe comportant un certain nombre de composantes. C'est ce qui distingue le récit des autres genres discursifs. De plus, l'approche interactionniste confère toute son

importance au contexte social dans lequel ils sont produits (De Weck et Maro, 2003). Ainsi, la dimension discursive, tout comme la dimension communicationnelle, influence le choix des outils linguistiques (Kern, 1997).

### **3.7.2. L'approche de la pragmatique cognitive**

L'objectif de la production d'un récit est de transmettre des informations pertinentes qui permettront à autrui d'accéder au sens de l'histoire tout en faisant appel aux connaissances linguistiques et conceptuelles partagées par une même communauté (Kail et Fayol, 2000).

Adam (2011) propose une liste de six conditions qui doivent être réunies pour pouvoir parler de récit :

- Une succession d'évènements dans le temps
- Une unicité de thème, assurée par le(s) personnage(s) principal(aux)
- Ce(s) personnage(s) doit(vent) subir des transformations
- Une unicité de l'action
- L'existence d'une causalité narrative, en plus de la succession temporelle
- Une évaluation finale, explicite ou implicite (on ne raconte pas pour rien).

Construire et raconter une histoire est une activité complexe qui sollicite à la fois des compétences cognitives et langagières (Charman et Shmueli, 1998). Elle requiert une cohérence de la structure globale et une maîtrise des unités linguistiques. Elle a mis en évidence trois «capacités langagières » que les enfants doivent nécessairement acquérir pour produire un récit (Dolz et al., 1993), très proches des contraintes de Kern (1997) vues précédemment. Parmi elles, il y a les capacités linguistico-discursives, qui regroupent à la fois la structure particulière du récit (la planification) et les opérations de mise en mots du récit (la textualisation).

Selon Monfort, Juarez, Monfort-juarez (2005), trois éléments essentiels entrent en compte dans le développement de la capacité à produire des récits corrects. Le premier renvoie aux habiletés mnésiques (être capable de se rappeler d'une information et d'y avoir accès en temps voulu). Le second se réfère à l'envie de raconter et de partager un fait avec autrui. Et le troisième fait écho aux aptitudes langagières et notamment celles qui permettent au sujet de produire un récit cohérent et accessible à tous.

### 3.7.2.1. Cohérence et planification

#### 3.7.2.1.1. Définition

La cohérence est une composante nécessaire à la construction de tout discours. Ainsi, « n'importe quel assemblage de mots ne produit pas une phrase » et c'est pourquoi le récit possède une trame fixe, appelée aussi « norme minimale » (Charolles, 1978). Tout récit comprend donc une organisation interne, avec des parties qui s'enchaînent dans un ordre précis autour d'une unité de sens.

La cohérence globale du texte, qui s'oppose au niveau local de la phrase, constitue la macrostructure du texte (Charolles, 1978) ou planification (De Weck, 2005). Même si la terminologie varie selon les auteurs (Mandler, 1978 ; Stein et Glenn, 1979 ; Warren, Nicholas et Tabasso, 1979, cité par Fayol, 1994 ; Adam, 1992), le récit se compose de quatre ou cinq parties.

Nous choisirons l'analyse de Adam (1992) :

- situation initiale
- force transformatrice (complication)
- dynamique de l'action
- force équilibrante (résolution)
- situation finale.

Pour Stein et Glenn (1979, cités par Kail et Fayol, 2000), un cadre (présentant l'intrigue et les personnages) doit être mis en place dès le commencement du récit afin que la communication soit une réussite.

La structure narrative est segmentée en épisodes ou événements qui correspondent à des changements délimités dans le temps et l'espace. Le narrateur établit alors une hiérarchie entre ces événements (Berman et Slobin, 1994, cités par Kern, 1997). De plus, la cohérence d'un récit se construit autour de l'organisation de ses concepts, à savoir les personnages et les événements (Bernardo, 1980, cité par Kern, 1997). Kern (1997) distingue différents rôles et statuts entre les personnages d'une histoire ; certains sont dits personnages principaux tandis que d'autres sont secondaires. Au cours de l'histoire, le narrateur doit tenir compte des changements d'états physiques et mentaux des personnages, et les relier entre eux pour qu'ils soient cohérents.

### 3.7.2.1.2. Aspects développementaux

La trame de la narration (ou « chaînes évènementielles ») est acquise de la même façon que les scripts, dans les situations de la vie quotidienne vécues de façon répétées au cours du développement de l'enfant. Là où les scripts sont stéréotypés et prévisibles, les « chaînes évènementielles » sont inattendues. Le développement précoce de la macrostructure permet à l'enfant de comprendre les récits avant de pouvoir les produire (Kail et Fayol, 2000).

Si les premières énonciations semblent se mettre en place précocement, il s'agit davantage d'énoncés juxtaposés dans l'ordre dans lequel les jeunes enfants les récupèrent en mémoire. Ce n'est que vers 6 ans que l'acquisition de la conception globale d'une histoire se met en place (Kemper, 1984 ; Peterson & McCabe, 1983, cités par Kern, 1997). Vers 8 ans, les chaînes causales commencent à apparaître. Il faut attendre 11-12 ans pour que les capacités de récit soient proches de celles de l'adulte (Fayol, 1997, cité par De Weck, 2005). Ces repères développementaux peuvent varier selon les situations de production (Fayol, 1985, cité par De Weck, 2005). Ainsi, nombre de ces études ont été établies à partir de l'analyse d'images successives, dont l'ordre représente les étapes de l'histoire. Dans cette situation, les capacités qui entrent en jeu varient quelque peu par rapport à une autre situation de production de récit (récit libre, récit d'expériences personnelles). Les repères développementaux établis restent pour cela approximatifs. De plus, il existe une importante variabilité interindividuelle entre les enfants avant 7 ans (Kern, 1997).

### 3.7.2.2. Cohésion et connexion

#### 3.7.2.2.1. Définition

Comme nous l'avons vu précédemment, le discours est constitué d'énoncés interconnectés les uns avec les autres autour d'une unité de sens (Kern, 1997). Ils sont reliés entre eux par des « marques relationnelles » qui contribuent à la cohésion du texte (Charolles, 1995). Ce lien se constitue grâce à des « procédures » fondamentales pour l'interprétation d'un discours et ce d'autant plus que les informations transmises ne sont pas partagées par tous les interlocuteurs. (Fayol, 1994 ; Zufferey et Moeschler, 2012).

### 3.7.2.2.2. Classification des marqueurs de cohésion

Halliday et Hasan (1976, cité par Zufferey et Moeschler, 2012) ont décrit les marques de cohésion selon quatre catégories d'éléments lexicaux et grammaticaux :

- Les connecteurs pragmatiques. Ils peuvent être nommés « connecteurs interactifs », « mots du discours », ou encore « marques de connexion » selon la terminologie des auteurs. Ces marques linguistiques peuvent appartenir à diverses catégories grammaticales (conjonctions de coordination, conjonctions de subordination, adverbes, locutions adverbiales, etc.) (Reboul et Moeschler, 2005). Ils indiquent la façon dont les énoncés sont reliés entre eux dans le récit. Ils peuvent traduire une relation causale (« parce que », dans l'exemple : « Jean est tombé parce qu'il courait trop vite »), un contraste (« mais », dans l'exemple : « le soleil est apparu mais la température est restée très basse ») ou une relation temporelle (par exemple « lorsque » dans : « Max était étudiant lorsqu'il a connu Antoine »).

- Les ellipses. Leur utilisation sous-tend des éléments manquants dans le récit mais qui n'entravent pas son interprétation. Celle-ci n'est pas altérée puisqu'il s'agit d'éléments déjà évoqués, passés sous silence pour alléger le traitement linguistique et cognitif des éléments suivants.

- Les expressions référentielles, qui font le lien entre des expressions linguistiques et une entité du monde, plus particulièrement à des individus. Zufferey et Moeschler (2012) distinguent deux types de références:

- la référence anaphorique. Elle peut être réalisée via des pronoms anaphoriques de 3<sup>ème</sup> personne, des anaphores nominales, des expressions démonstratives ou des descriptions définies (Moeschler et Reboul, 1994).
- la référence indexicale est réalisée grâce à des termes indexicaux ou déictiques, c'est-à-dire qu'ils font sens grâce au contexte d'énonciation. Cette référence est alors personnelle, temporelle et spatiale. Ainsi, elle ne renvoie pas à un concept mais à une procédure. (Zufferey et Moeschler, 2012).

- Les temps verbaux. Ils sont considérés comme une marque de cohésion puisqu'ils donnent des informations sur les événements d'un récit : leur succession dans le temps et des uns par rapport aux autres. Le temps des verbes permet de distinguer les différents plans du récit. Givon (1987) et Hopper (1979, 1982), distinguent l'avant-plan, « situations chronologiquement ordonnées » de l'arrière-plan, « l'information secondaire entourant

l'avant-plan ». Autrement dit, un événement de l'avant-plan a lieu dans l'intervalle d'un autre événement appartenant à l'arrière-plan. Ces deux plans ne se succèdent donc pas dans le temps mais se superposent (Hickmann, 2000).

Qu'il s'agisse de la référence anaphorique comme de la référence temporelle, l'important est de pouvoir identifier le référent afin de garantir une interprétation correcte du récit (Zufferey et Moeschler, 2012).

Selon les auteurs, la terminologie diffère quant à la classification des marques de cohésion. De Weck (2005) distingue trois dimensions, regroupées sous le terme de « textualisation » :

- la cohésion verbale, qui concerne l'utilisation des verbes et l'alternance des temps.
- la cohésion anaphorique qui traite de l'introduction de nouvelles données et de leur reprise à travers l'emploi des pronoms et des syntagmes nominaux.
- la connexion, qui concerne l'utilisation des connecteurs (conjonctions de coordination et de subordination, syntagmes prépositionnels, locutions adverbiales sont les principaux).

#### 3.7.2.2.3. Aspects développementaux

Les données de la littérature montrent une acquisition tardive de la cohésion et de la connexion: vers 7-9 ans à l'oral et plus tard pour l'écrit (De Weck, 2005). Selon Bishop et Adams (1991, cités par Monfort, Juarez et Monfort-Juarez, 2005) les enfants ayant entre 1 et 5 ans ne sont pas encore en mesure d'être assez informatifs pour amener autrui à se saisir du référent en question. Dès 7 ans, cette habileté se met en place.

L'acquisition de la cohésion anaphorique se fait en plusieurs étapes. L'enfant utilise d'abord des anaphores pronominales mais sans que l'identification du référent ne soit possible, ce qui indique une représentation incomplète de la situation d'énonciation. Celle-ci va de pair avec une faible connexion.

Concernant la référence temporelle, l'emploi du passé est remarqué dès 3 ans (Mc Shane et Whittaker, 1988, cités par Hickmann, 2000). C'est aux alentours de 7 ans, que la référence temporelle s'acquiert, permettant par exemple de différencier les différents plans du récit. Plus généralement, les marques de cohésion émergent vers 6-7 ans et continuent de se développer jusqu'à 10-11 ans (Hickmann, 2000).

Ces règles discursives, qui s'appliquent à un niveau local assurent la cohérence globale du discours. Ainsi cohésion et cohérence sont difficilement dissociables puisque l'une et l'autre s'influencent mutuellement. Le locuteur effectue donc des allers-retours entre cohésion et cohérence ; entre manipulation des outils linguistiques pour créer une progression dans le discours et cohérence globale (Kern, 1997).

La maîtrise de la textualisation et de la planification est donc indispensable à l'élaboration d'un récit. Ainsi, le discours des enfants diffère de celui des adultes dans la mesure où l'utilisation des formes linguistiques et leur fonction dans le discours ne sont pas encore automatisées (Fayol, 1985, cité par Kern, 1997).

### **3.7.3. L'approche de la pragmatique interactionniste**

Si l'on fait référence à la psychologie du langage interactionniste, celle-ci met en avant le rapport entre le récit et les situations de communication dans lesquelles il est produit (De Weck et Maro, 2003).

Selon Bronckart (1994, cité par De Weck et Rosat, 2003), « l'activité langagière est définie comme une forme d'activité spécifiquement humaine, se déroulant dans des espaces de coopération sociale et prenant la forme d'actions langagières ». Le récit se constitue donc à partir des particularités du contexte, et à partir de sa représentation par le locuteur. Ainsi, le locuteur tient compte de certains paramètres :

- la situation d'interaction sociale, défini par le lieu social, l'énonciateur, le destinataire et le but de l'interaction ;
- la situation matérielle de production, défini par le locuteur, l'interlocuteur, le lieu et le moment de production ;
- le contenu c'est-à-dire les univers physiques ou imaginaires créés par l'énonciateur.

Ainsi, il est possible de considérer le récit autrement qu'à travers ses aspects textuels (De Weck et Rosat, 2003).

L'étude du récit met en évidence de nombreuses capacités et habiletés, que nous avons considérées selon deux perspectives complémentaires (De Weck et Rosat, 2003). Dans une perspective interne, le récit est étudié selon une approche textuelle, notamment avec les travaux de Adam (1984) sur la structure du récit (son organisation interne). Cette approche est associée aux travaux de la pragmatique du discours de Rebol et Moeschler sur la cohésion des énoncés du discours. Dans une perspective externe, le récit est envisagé selon une approche interactionniste, qui le considère comme produit à partir d'un contexte social propre à un locuteur.

Comme nous l'avons montré précédemment, les personnes avec TSA sans DI présentent des troubles de la compétence narrative. Ces troubles relèvent à la fois du courant de la pragmatique cognitive et du courant de la pragmatique interactionniste. Parmi les troubles du langage élaboré des personnes avec TSA sans DI mis en évidence précédemment, le trouble de la compétence narrative est le seul qui présente un aspect interactionniste.

Afin de récapituler la mise en lien entre l'ensemble des troubles pragmatiques du langage élaboré de notre population et les deux courants théoriques évoqués précédemment, nous établissons dans la partie suivante un profil langagier spécifique des personnes avec TSA sans DI.

#### **4. Etablissement d'un profil langagier des TSA sans DI**

Les personnes avec TSA sans DI présentent une altération dans leur communication. En effet, il leur est par exemple difficile d'engager un échange verbal avec autrui, de le maintenir et de le clore de manière adaptée. Au niveau du langage élaboré, cette population se trouve en difficulté lors de tâches de compréhension de langage figuré (métaphores et implicites) ou de production narrative. L'ensemble de ces difficultés relèvent donc d'une altération au niveau pragmatique. Dans ce mémoire, nous nous intéresserons particulièrement à l'aspect pragmatique des troubles du langage élaboré des personnes avec un TSA sans DI. Nous mettons donc de côté leurs troubles formels du langage élaboré, c'est-à-dire ceux qui concernent le système de la langue (phonologie, lexique et syntaxe).

Concernant leur langage élaboré, nous avons constaté que leurs troubles pragmatiques peuvent être envisagés selon deux courants théoriques : la pragmatique cognitive et la pragmatique interactionniste. Cet appui théorique nous permet de classer les troubles du langage élaboré de notre population selon ces deux axes.

Au sein du langage élaboré, nous considérons les troubles pragmatiques cognitifs. Ceux-ci renvoient à une altération des facultés et aux processus cognitifs dans l'interprétation du discours.

Par ailleurs, nous considérons les troubles pragmatiques interactionnistes. Ceux-ci renvoient à une altération de la maîtrise de l'énoncé dans un contexte social et communicationnel.

Le tableau ci-après illustre ce classement des troubles pragmatiques du langage élaboré des personnes avec TSA sans DI.

Les troubles pragmatiques du langage élaboré chez les personnes avec TSA sans DI	
Troubles pragmatiques cognitifs	Troubles pragmatiques interactionnistes
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Troubles de la compréhension du langage figuré</u> :</li> <li>- trouble de la compréhension métaphorique.</li> <li>- trouble de la compréhension de l'implicite.</li>   <li>• <u>Trouble des capacités narratives</u> : non-maîtrise de la structure du récit (cohérence et cohésion).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <u>Troubles des capacités narratives</u> : non-maîtrise des règles communicationnelles (la situation d'interaction, la situation matérielle et le contenu).</li> </ul>

Bien que les capacités pragmatiques du langage élaboré des personnes avec TSA sans DI soient toutes touchées, elles ne le sont pas de manière équivalente. En effet, la littérature scientifique met en évidence une altération majeure et donc plus importante des troubles pragmatiques interactionnistes que des troubles pragmatiques cognitifs. De fait, l'adaptation de leur langage en situation communicationnelle est le plus touché chez eux (Attwood, 2010). C'est sur ces affirmations que nous élaborons le profil dichotomique de langage élaboré des personnes avec TSA sans DI.

## 5. Question de recherche et hypothèse générale

Notre étude porte sur le langage élaboré des personnes avec TSA sans DI. C'est pourquoi nous avons choisi des participants âgés de 12 ans à l'âge adulte. En effet, le langage élaboré se met en place à l'adolescence et se rapproche de celui de l'adulte (Maurin, 2009 ; Boutard et Guillon, 2010).

D'une manière générale, les personnes TSA sans DI ne présentent pas au premier abord de troubles du langage. Il est avéré chez cette population un bon niveau lexical et syntaxique (Vulchanova et al., 2015). Cependant, ces personnes présentent de fortes difficultés langagières au niveau pragmatique (Attwood, 2010 ; Courtois-Du-Passage et Galloux, 2004).

Nous nous intéressons au langage élaboré qui se définit comme l'association des capacités métalinguistiques et pragmatiques (Ducastelle, 2004). Ce langage est particulièrement

atteint chez les personnes avec TSA sans DI et notamment dans le domaine de la pragmatique.

Au sein des capacités pragmatiques du langage élaboré, nous distinguons les capacités pragmatiques cognitives des capacités pragmatiques interactionnistes. Les capacités cognitives sont nécessaires pour l'interprétation de certains énoncés, en contexte, comme les processus inférentiels, la théorie de l'esprit, la stratégie de l'interprète et de la pertinence. Les capacités pragmatiques cognitives des personnes avec TSA sans DI sont altérées. En effet, elles accèdent difficilement à la compréhension du langage figuré (ou non littéral) ce qui les empêche notamment de maîtriser les processus métaphoriques ou encore inférentiels.

Les capacités pragmatiques interactionnistes renvoient à la fonction communicative du discours. Elles sont sollicitées dans le cadre d'un échange social dès lors que cet échange est considéré comme unique par ses acteurs. Le locuteur et l'interlocuteur co-construisent l'échange social et langagier qui devient une réelle situation d'interaction. Le locuteur fait intervenir ses capacités pragmatiques interactionnistes pour adresser son énoncé à son interlocuteur particulier et doit donc s'adapter en fonction de son destinataire.

Cette population peut également présenter des difficultés pragmatiques interactionnistes dans un contexte d'échange verbal, ce qui altère leur fonctionnement communicationnel. L'utilisation sociale du langage met en exergue leurs difficultés d'adaptation à l'interlocuteur et au contexte, et ce, à tous les âges (Martin et McDonald, 2004). Les échanges conversationnels de ces personnes sont à sens unique car ils peuvent s'exprimer sur un sujet mais prennent peu en compte les réponses et sollicitations d'autrui (Ghaziuddin et Gerstein, 1996). Le langage n'a pour utilité que le recueil d'informations et n'a donc pas de dimension sociale (Courtois-Du-Passage et Galloux, 2004). Ce constat s'illustre par exemple par leur grande difficulté à produire un récit correct et attrayant pour leur interlocuteur. En effet, les personnes avec TSA sans DI présentent des altérations des capacités narratives aussi bien au niveau cognitif (respect de la cohérence et de la cohésion) qu'interactionniste (rendre un récit intéressant pour autrui).

D'après cette revue de la littérature, nous pouvons dégager un profil de langage élaboré dichotomique caractéristique des personnes avec TSA sans DI. Ces dernières présentent, en général, un déficit des capacités pragmatiques interactionnistes en raison de leurs difficultés à tenir compte du contexte interactif et social. Leurs capacités pragmatiques cognitives sont aussi altérées mais dans une moindre mesure puisque détachées du contexte interactionniste.

En clinique, il est pertinent de se pencher sur les capacités communicatives et cognitives du langage élaboré des personnes avec TSA sans DI. L'orthophoniste peut être amené à recevoir un patient pour une plainte à ce sujet conformément à l'extrait de la nomenclature générale des actes professionnels (NGAP) suivant : « Éducation ou rééducation de la communication et du langage dans le cadre des troubles envahissants du développement, par séance ».

Il doit pouvoir évaluer l'importance d'un tel déficit et ses répercussions au quotidien au moyen du bilan suivant : « Bilan de la communication et du langage dans le cadre des handicaps moteurs, sensoriels ou mentaux (inclus surdité, paralysies cérébrales, troubles envahissants du développement, maladies génétiques) ». Pour cela, le thérapeute doit pouvoir s'appuyer sur des outils spécifiques afin de les évaluer.

Parmi les tests à disposition de l'orthophoniste permettant d'investiguer les capacités langagières et pragmatiques des adolescents et des adultes, nous pouvons citer le PELEA (Protocole d'Evaluation du Langage Elaboré de l'Adolescent).

Ainsi, au sein du langage élaboré, l'évaluation orthophonique des capacités pragmatiques grâce au PELEA, permet-elle de mettre en évidence ce profil langagier spécifique aux personnes avec un TSA sans DI, détaillé dans la littérature scientifique?

Nous formulons ainsi l'hypothèse générale suivante:

Le PELEA est un outil pertinent pour mettre en évidence le profil de langage élaboré dichotomique des personnes avec TSA sans DI : bien qu'altérées, les capacités pragmatiques dites cognitives sont meilleures que les capacités pragmatiques dites interactionnistes.

# Partie Méthode

Dans cette partie méthodologique, nous présenterons la population sélectionnée pour notre étude, ainsi que l'outil utilisé pour répondre à notre hypothèse. Enfin, nous expliciterons le déroulement du recueil de données.

## 1. Participants

### 1.1. Caractéristiques

La présente étude porte sur le langage élaboré des TSA sans DI. C'est au moment de l'adolescence que le langage élaboré se met en place. Les aptitudes langagières de l'adolescent sont en effet comparables à celles de l'adulte (Maurin, 2009).

Les participants de l'étude ont au minimum 12 ans car la plupart des capacités en langage élaboré sont déjà mises en place à cet âge. Nous n'avons pas choisi l'âge maximum de 21 ans comme critère d'inclusion comme l'a fait notre outil de test (le PELEA). Nous avons considéré comme négligeable la différence entre les capacités de langage élaboré des personnes de 21 ans et de celles des adultes plus âgés.

La population de 12 participants se compose de 10 participants de sexe masculin et deux de sexe féminin.

Participants	Sexe	Date de naissance	Age	Classe	Diagnostic
1	M	22/11/2003	12 ans 3 mois	5ème	ANS
2	M	8/11/2002	12 ans 11 mois	5ème	ANS
3	M	08/12/2001	14 ans 2 mois	3ème	AHN
4	M	21/04/2001	14 ans 9 mois	5ème	AHN
5	M	01/04/2001	14 ans 9 mois	4ème	AHN
6	M	27/01/2001	15 ans 0 mois	3ème	SA
7	M	04/11/2000	15 ans 3 mois	3ème	AHN
8	M	09/02/1998	18 ans 0 mois	1ère	SA
9	F	03/09/1997	18 ans 2 mois	terminale	SA
10	M	05/01/1998	18 ans 2 mois	terminale	SA

11	F	17/11/1992	22 ans 11 mois	Sans emploi	SA
12	M	01/04/1979	36 ans 8 mois	salarié	SA

### **Tableau récapitulatif de nos participants**

La moyenne d'âge des participants est de 17 ans et 9 mois. Nous comptons parmi eux six personnes avec SA, quatre avec AHN et deux avec ANS.

Ici, nous précisons le type de diagnostic que chacun des participants a reçu car c'est l'appellation sous laquelle nous avons fait nos recrutements. En effet, c'est au moyen de la terminologie du DSM-IV-TR qu'ont été posés les diagnostics qui correspondent aujourd'hui au diagnostic de TSA sans DI. Cette terminologie nous permettra d'interpréter au mieux les résultats statistiques que nous présenterons plus tard dans cette étude. La répartition des diagnostics au sein de la population totale n'est pas équitable. Nous n'avons pas pu contrôler cette variable car cet échantillon a été constitué sur la base du volontariat. Cela rend compte des difficultés du terrain.

#### **1.2. Lieux et recrutement**

Les passations se sont déroulées sur plusieurs terrains : le SESSAD de Brest, au domicile des participants et de leur famille, aux cabinets d'orthophonistes et au CFUO (Centre de Formation Universitaire en Orthophonie) de Nantes.

Les lieux de passation sont variés en raison des disponibilités des participants et de leur famille. D'une manière générale, nous avons toujours proposé les passations dans des lieux connus des participants. Cela a sans doute limité un éventuel effet négatif dû à l'anxiété.

Nous avons contacté plusieurs interlocuteurs afin de recruter les participants. Ceux qui se sont portés volontaires pour cette étude ont été contactés par le forum Asperansa, les associations Autisme 44 et Autisme 49, le SESSAD de Brest, des orthophonistes en libéral à Nantes, Paris, Lyon et Saint-Nazaire.

Cinq participants ont été recrutés au moyen d'une association, quatre grâce aux orthophonistes en libéral et trois par le SESSAD de Brest.

### **1.3. Abandon de certains participants**

Certains participants ont manifesté un intérêt pour cette étude en répondant favorablement à nos sollicitations. Cependant, plusieurs facteurs probables ont empêché ces collaborations : un surplus d'anxiété, le manque de diagnostic établi par un centre référent ou un psychiatre, des événements personnels, des prises de contact tardives, un intérêt prononcé des parents pour cette étude mais un refus de participation manifesté par le jeune.

### **1.4. Critères d'inclusion**

Sont inclus dans cette étude :

- Les participants diagnostiqués avec un Syndrome d'Asperger, Autisme de Haut Niveau et Autisme Non Spécifié par les Centres Ressources Autisme ou par des pédopsychiatres en libéral. Nous considérons dans notre mémoire que les participants appartiennent à l'unique classification des « TSA sans DI ». Cependant, nous précisons ici leur diagnostic effectué par la terminologie du DSM-IV-TR. En effet, au moment du diagnostic des participants, c'est l'ancienne classification du DMS-IV-TR qui faisait référence et qui était appliquée par les professionnels de santé.
- Les participants ayant 12 ans minimum.
- Les participants ayant bénéficié d'une évaluation psychométrique dont la conclusion écarte la déficience intellectuelle.
- Les participants ne présentant pas de troubles associés (syndromes génétiques, TDAH etc.).

Nous justifions la présence de ce dernier critère d'inclusion par la nécessité de se référer, dans cette étude, à une population dont les membres présentent les mêmes critères. En effet, un éventuel trouble associé pourrait constituer un biais qui fausserait cette étude.

### **1.5. Consentement des participants**

L'adhésion des participants s'est faite sur la base du volontariat non rémunéré. Il s'agit donc d'un échantillonnage non probabiliste « par disponibilité ». Le consentement a été finalisé lors d'échanges téléphoniques et/ou par mails.

## **2. Matériel**

Nous voulons mettre en évidence le profil langagier des personnes avec TSA sans DI au moyen du test PELEA (Protocole d'Évaluation du Langage Elaboré de l'Adolescent) créé par Corinne Boutard et Astrid Guillon (2010). Les scores aux subtests sélectionnés pour cette étude permettent d'obtenir une évaluation quantitative des capacités en langage élaboré des participants.

Pour rappel, nous avons précédemment établi le profil de langage élaboré des personnes TSA sans DI. Il se traduit par des capacités pragmatiques altérées au sein desquelles les capacités cognitives le sont moins que les capacités interactionnistes.

Nous déterminons les capacités pragmatiques cognitives comme étant des facultés générales, acquises et identiques pour chacun d'entre nous. Elles font intervenir des capacités cognitives dans l'interprétation des énoncés, notamment lorsque le contexte n'amène pas à une interprétation littérale.

Les capacités pragmatiques interactionnistes renvoient à la fonction communicative du discours. Ici, le discours est ancré dans un espace social. Une place importante est alors donnée au destinataire puisqu'il participe aussi à la co-construction de l'échange.

### **2.1. Présentation du test PELEA**

Nous cherchons à savoir si le test orthophonique nommé PELEA peut mettre en évidence le profil dichotomique de langage élaboré de notre population.

Bien que ce test ait été étalonné sur une population d'adolescents tout-venant et dysphasiques, nous le proposons à notre population de personnes avec TSA sans DI afin d'évaluer leurs capacités de langage élaboré et de répondre à notre hypothèse. Dans l'objectif de faire ressortir le profil de langage élaboré de notre population, plusieurs raisons nous ont amenées à sélectionner ce test de langage élaboré et non un autre :

- La cotation du PELEA évalue le langage élaboré des personnes de 11 à 18 ans et plus. Il est donc possible d'examiner l'état du langage élaboré de sa mise en place chez l'adolescent à sa maîtrise chez l'adulte avec un même support.
- Les différentes épreuves répertoriées dans le PELEA abordent aussi bien l'aspect de la pragmatique cognitive que l'aspect de la pragmatique interactionniste. Cela est nécessaire pour faire ressortir le profil de langage élaboré des participants, déterminé au moyen de la littérature scientifique. Un aperçu de l'ensemble des facultés en langage élaboré d'une personne est donc possible au moyen de ce test.

• Une épreuve de récit cotée et étalonnée est proposée dans le PELEA. Ce type d'exercice est peu répandu dans l'ensemble des tests orthophoniques. Le plus souvent, les épreuves de récit ne s'évaluent qu'au moyen d'observations qualitatives ou au moyen d'un récit pré-existant. De plus, la modalité du récit sur images du PELEA évite ainsi l'effort de rétention verbale d'un récit lu. Ce test a également l'avantage d'évaluer quantitativement les productions narratives de notre population d'un point de vue cognitif et interactionniste. D'autres tests de langage élaboré existent mais nous ne les avons pas sélectionnés pour les raisons suivantes : leur cotation ne s'étend pas de l'adolescence à l'âge adulte ; ces tests sont pour la plupart des subtests et non une batterie complète portant uniquement sur le langage élaboré ; peu d'entre eux proposent une épreuve de récit ; lorsque le test comporte une épreuve de récit, il s'agit d'une tâche de restitution d'un récit entendu. Le récit met en jeu un certain nombre de phénomènes linguistiques qui sont généralement isolés les uns des autres. L'avantage est donc ici d'observer ces phénomènes en interaction au sein d'une même épreuve.

Le PELEA contient un ensemble de 11 subtests :

- L'évocation d'homonymes
- L'épreuve de métaphores en interprétation
- La compréhension de métaphores, métonymies, périphrases en QCM
- La génération de phrases
- Le repérage d'incongruités
- La compréhension d'incongruités en QCM
- Les similitudes
- Les inférences
- Les définitions de mots
- La compréhension des mots définis précédemment en QCM
- Le récit à partir d'un support imagé

### **2.1.1. Descriptif du test épreuve par épreuve**

Nous avons fait le choix de ne sélectionner que cinq épreuves sur les 11 :

- Les métaphores en interprétation
- La génération de phrases
- Les similitudes
- Les définitions en spontané
- Le récit sur images

Nous détaillons ici les raisons de la sélection de ces cinq épreuves.

### **Les métaphores en interprétation**

L'épreuve se compose de 14 items dont dix métaphores, deux métonymies et deux périphrases (en annexe).

Voici des exemples d'items :

- Métaphore (remplacer un référent par l'appellation d'un autre référent) : « Se coucher avec les poules ».
- Métonymie (désigner un être ou un objet par un autre nom) : « être une fine lame ».
- Périphrase (dire en plusieurs mots ce qui pourrait être dit en un seul) : « le billet vert ».

Il est demandé aux participants d'expliquer une à une la signification de ces expressions. Il est normal de ne pas toutes les connaître. Si tel est le cas, ils peuvent essayer de les deviner.

L'épreuve de métaphores en interprétation évalue la capacité d'un participant à distinguer les deux sens d'une expression : le littéral et le figuré. On observe ici si le participant est capable d'écarter le sens littéral pour ne conserver que le sens figuré.

Cette épreuve est cotée 0 (non connaissance), 1 (explication imprécise) et 3 (explication exacte). La cotation en 1 point montre l'aptitude à pouvoir replacer l'expression dans son contexte mais sans la définir clairement. Une bonne compréhension métaphorique permet au participant qui ne connaît pas une expression de pouvoir déterminer intuitivement son sens. C'est pourquoi il est proposé au participant d'essayer de définir l'expression quand il ne la connaît pas. Il n'existe pas de cotation en 2 points (Boutard et Guillon, 2010).

Les personnes avec un TSA sans DI manifestent des difficultés à comprendre le sens des expressions idiomatiques. Vulchanova et al., (2015) affirment que cette difficulté s'explique par une omission des indices donnés par le contexte. Cela les empêche d'accéder aux implicites que comprennent les métaphores, les métonymies et les périphrases. Par exemple, l'expression « avoir un chat dans la gorge » est interprétée de manière littérale et n'est pas mise en lien avec le fait d'avoir la voix enrouée. L'épreuve de métaphores en interprétation du PELEA évalue ainsi la connaissance des expressions idiomatiques.

Nous sélectionnons l'épreuve de métaphores en interprétation car elle renvoie aux capacités pragmatiques cognitives. En effet, la compréhension métaphorique repose sur le contexte de l'énoncé qui permet d'éliminer les fausses interprétations (littérales). Pour interpréter

correctement une métaphore, il est nécessaire d'avoir recours à des fonctionnements cognitifs particuliers comme les processus inférentiels ou la théorie de l'esprit.

La littérature scientifique nous affirme que la tâche de compréhension de métaphores est particulièrement atteinte chez les personnes avec un TSA sans DI. Il est donc pertinent de proposer cette épreuve à notre population afin de voir si le PELEA peut mettre en évidence leur profil de langage élaboré.

### **La génération de phrases**

Le participant a sous les yeux cinq petites histoires en face desquelles sont indiqués deux mots. Il lui est demandé d'inventer une phrase en lien avec le sens de l'histoire et dans laquelle les deux mots doivent s'y retrouver obligatoirement. En fin de consigne, ces deux conditions sont rappelées. Dans le cas où l'un des deux mots est un verbe, il peut être conjugué (en annexe).

La cause, le but, la conséquence, la concession et la condition sont les notions abordées dans les cinq petites histoires (Boutard et Guillon, 2010).

Voici un exemple:

Mots à prendre en compte :	Petite histoire :
- Eclater - Parce que	« Jean roulait tranquillement sur son scooter quand, subitement, il s'arrêta. »

La cotation est divisée en trois parties. Malgré l'aide à la cotation proposée dans le manuel du test, sous la forme de quelques exemples de productions et de cotations, elle reste subjective :

1) D'abord, la cotation prend en compte l'utilisation des deux mots :

- 3 points si les deux mots sont présents.
- 1 point s'il n'y a qu'un mot.
- 0 point s'il n'y a aucun des deux mots.

La cotation en 2 points n'existe pas.

2) Ensuite, la cotation s'intéresse ici à la qualité de la syntaxe du participant :

- 3 points si elle est correcte.
- 1 point si elle est maladroite, dyssyntaxique (trouble du maniement de la syntaxe se caractérisant par un ensemble de productions linguistiques anormales) ou si la phrase s'apparente à un micro-récit.

- 0 point si la phrase est agrammaticale (imperfection dans la construction grammaticale des phrases, comparable à un style télégraphique.)

La cotation en 2 points n'existe pas.

3) Enfin, la cotation juge la qualité pragmatique de la phrase produite :

- 3 points si la pragmatique est adaptée (c'est-à-dire si le lien avec la petite histoire est évident).

- 1 point si le rapport est flou.

- 0 point si la pragmatique est inadaptée.

La cotation en 2 points n'existe pas.

Ici, la difficulté des participants est de produire une phrase syntaxiquement correcte, avec les deux mots imposés, tout en s'adaptant au contexte de la petite histoire. Il est pertinent de proposer cette tâche aux participants dotés d'un langage formel correct car ces trois contraintes imposent un coût cognitif plus important et peuvent donc révéler certaines difficultés langagières invisibles au quotidien (Boutard et Guillon, 2010).

Les personnes avec un TSA sans DI disposent d'un langage formel développé (Baghdadli et Brisot-Dubois, 2001). En effet, elles manient correctement les systèmes de la langue aussi bien au niveau phonologique, lexical que syntaxique. Nous voulons déterminer dans quelle mesure leurs capacités langagières restent efficaces lorsque l'on propose une tâche de langage complexe où plusieurs consignes doivent être gérées en même temps.

Nous sélectionnons cette épreuve de génération de phrases car elle renvoie aux capacités pragmatiques cognitives. En effet, le participant doit produire une phrase syntaxiquement correcte tout en respectant la cohérence du scénario imposé. Cette épreuve participe donc à la mise en évidence du profil du langage élaboré de notre population.

### **Les similitudes**

Le participant a sous les yeux 25 couples de mots (en annexe). Il doit donner le point commun qui les unit en un seul mot. Le premier item est un exemple où l'examineur guide le participant sans lui donner la réponse. Il est précisé à l'item 9 que le point commun est plus abstrait ou de l'ordre du jeu de mot.

L'épreuve est arrêtée après cinq échecs successifs. Cependant nous n'appliquons pas ce critère car nous voulons avoir l'ensemble des réponses du participant sur la totalité de l'épreuve. En fonction d'une réponse correcte ou incorrecte, la cotation se fait en 2 ou 0

point. A certains items, plusieurs réponses peuvent être correctes et 1 point est attribué si la réponse est floue.

Cette épreuve mesure la constitution en catégories hiérarchisées des concepts verbaux du participant. Les points communs peuvent être concrets et ainsi se référer à l'appartenance catégorielle commune du couple de mots. Par exemple, il faut donner le point commun entre « fourchette et cuillère ». La réponse attendue est « couverts ». Les couples de mots peuvent également être de nature abstraite en se rapportant à la polysémie des mots ou à une association d'idées. Par exemple, il faut donner le point commun entre « un coq et une chaîne de montagnes » ou encore de « l'acné et un tableau de bord ». Les réponses attendues sont « crête » et « boutons ». Le fait de pouvoir envisager toutes les natures des points communs rend compte de la difficulté croissante de l'épreuve (Boutard et Guillon, 2010).

Le stock lexical des personnes porteuses d'un TSA sans DI est développé et riche (Courtois-Du-Passage et Galloux, 2004). Cette épreuve nous informe de leur aptitude à manipuler les concepts verbaux et à les mettre en lien.

Nous sélectionnons cette épreuves de similitudes car elle fait appel aux capacités lexicales du participant mais également à la manipulation de concepts abstraits et d'accès aux jeux de mots. Cela renvoie aux capacités pragmatiques cognitives. Les personnes avec un TSA sans DI accèdent difficilement au langage élaboré mais présentent également une grande rigidité au niveau lexical : chaque mot ne peut avoir qu'un seul sens. Les tâches de polysémie leur sont donc difficiles. Cette épreuve participe donc à la mise en évidence du profil du langage élaboré de notre population.

### **Les définitions en spontané**

Le participant doit ici donner une définition pour chaque mot proposé (en annexe). Les 15 mots à définir se composent de sept noms, trois verbes et cinq adjectifs. Parmi eux, certains sont polysémiques et l'on attend des participants qu'ils les décèlent. Par exemple, il est demandé de définir le mot « grue ». Les concepts attendus pour obtenir la totalité des points sont les suivants : « oiseau, machine, levage et/ou déplacement ».

La cotation pour les 15 items prend en compte :

- 3 points pour la totalité des éléments conceptuels.
- 1 point si les éléments conceptuels sont incomplets ou si c'est un synonyme.

- 0 point en cas de non réponse ou contresens.

Cette épreuve demande au participant de déterminer le concept qui se rattache à l'item-cible mais également de l'expliquer de la manière la plus précise possible. Ici, on évalue donc les capacités de stratégie définitoire, la mobilisation des connaissances acquises par l'expérience mais aussi les capacités d'abstraction du sujet (Boutard et Guillon, 2010).

Cette épreuve a été sélectionnée car elle renvoie aux capacités pragmatiques cognitives du langage élaboré. En effet, la tâche de définition fait intervenir les capacités métalinguistiques car elle impose réflexion et abstraction sur les mots. La maîtrise de la polysémie est une nouvelle fois sollicitée. Les personnes avec un TSA sans DI s'expriment sans retenue sur les thèmes qui les passionnent. Ici, il leur est demandé de produire des définitions de mots d'une façon précise et accessible pour autrui. Ils doivent donc savoir modérer leurs propos. Cette épreuve participe donc à la mise en évidence du profil du langage élaboré de notre population.

### **Le récit sur images**

Trois images sont présentées au participant dans l'ordre chronologique (en annexe). Le participant doit effectuer la consigne suivante : « *A partir de ces dessins, je te demande de me raconter une histoire comme si tu voulais m'endormir le soir !* » (Boutard et Guillon, 2010). Cette formulation, bien qu'ambiguë, a pour objectif de mettre le participant dans un contexte propice à la narration. L'objectif est que le participant rende son récit attrayant pour que l'examineur puisse l'apprécier et non de l'endormir.

Après un temps d'observation et de réflexion, les images sont retirées pour éviter une description et favoriser la narration. S'il le souhaite, le participant peut se référer de nouveau aux images pendant son récit. On lui précise que toute production narrative est valable. En plus de la consigne verbale, l'examineur attire visuellement l'attention du participant (pointage) sur les différents éléments qui composent les images :

- Image numéro 1 : un parchemin et un château blanc avec des rayons de soleil au premier plan. Un château noir sur une montagne avec des éclairs au second plan.
- Image numéro 2 : un chevalier volant sur son cheval ailé, épée à la main et un chevalier pleurant portant un vieil homme mourant dans ses bras. Deux phylactères vides accompagnent ces deux plans.

- Image numéro 3 : un chevalier à genoux devant une épée plantée dans le sol et un phylactère vide.

Les réelles capacités pragmatiques et linguistiques du participant sont mises ici en évidence car le format du récit sur images n'induit aucune indication narrative. Chaque production est donc différente mais elle se réfère aux mêmes éléments des images. Cette « base » commune permet la cotation. Le style narratif et l'adaptation à l'examineur seront évalués ainsi que la prise en compte de la majorité des éléments composant les trois images.

Les choix syntaxiques et la mise en lien des éléments narratifs informent de la construction de la pensée du participant. La cotation détermine les éléments essentiels qui composent un récit correct. Cependant, elle est imprécise et subjective car peu d'indications et de précisions sont données pour guider l'évaluation :

- 1<sup>ère</sup> partie : La structure du récit comprend (cotation sur 34) :

- La présence d'une procédure d'appel captant l'attention de l'interlocuteur (0 ou 1 point).
- Des « indications » de personnes, moments, lieux, activités et situations ayant pour but la compréhension de l'interlocuteur (0 ou 2 points pour chaque item). Le total des « indications » est sur 10 points.
- Le « développement » qui comprend la présence de quatre éléments perturbateurs induits par les images : la rivalité, l'attaque, le décès du vieil homme ou d'une princesse et la vengeance (0 ou 2 point par éléments perturbateurs). Le total du développement est sur 8 points.
- Les « évaluations », c'est-à-dire les éléments qui rendent le récit attrayant dans la manière d'être raconté (en annexe) : commentaires externes de l'interlocuteur, dialogues, le lexique et les intensificateurs (0 ou 2 points par item). Le total des évaluations est sur 12 points.
- La « conclusion », c'est-à-dire le dénouement de l'histoire (0 ou 2 points).
- La « chute » ou clôture du récit (0 ou 1 point).

- 2<sup>ème</sup> partie : La cohésion (sur 7 points). Elle comprend les moyens linguistiques qui permettent de relier les différents éléments qui compose la structure du récit. La cotation distingue la cohésion grammaticale de la cohésion lexicale. Au sein de la cohésion grammaticale, il est recherché, entre autres, la présence de connecteurs (donc, et, alors, etc.), d'anaphores (reprises pronominales), de scanseurs (et puis... et puis...). La cohésion lexicale comprend la continuité thématique et la reprise par des synonymes (Boutard et Guillon, 2010). Chaque item est coté 0 ou 1 point.

- 3<sup>ème</sup> partie : La richesse du vocabulaire (sur 5 points). Ici, trois degrés d'évaluation sont proposés : pauvre (sur 0 point), moyen (sur 2 points) et riche (sur 5 points).

- 4<sup>ème</sup> partie : La cohérence (sur 9 points). La cotation porte son attention sur le sens des énoncés et l'intelligibilité globale de la production. Cinq items ciblant des attentes précises sont notés 0 ou 1 point. Nous retrouvons par exemple la chronologie, les liens entre les énoncés, la permanence du cadre et des actants. Un item plus large est noté 0 ou 4 points (la prise en compte de l'implicite et du savoir partagé avec l'interlocuteur) (Boutard et Guillon, 2010).

- 5<sup>ème</sup> partie : La syntaxe (sur 6 points). Elle rend compte de quatre degrés de performance syntaxique. 0 point est accordé pour une syntaxe « mauvaise », 2 points pour une syntaxe « faible », 4 points pour une syntaxe « normale » et 6 points pour une « style fluide ». Pour chacun de ces degrés, il nous est proposé des indications sur les caractéristiques syntaxiques qui s'y raccrochent (par exemple, un style fluide correspond à un récit long et très élaboré avec très peu d'erreurs de conjugaison).

Un premier total, sur 55 points, rend compte des scores des parties une à quatre. Un deuxième total, sur 61 points (donc 55 points plus 6 points), comprend les scores des cinq parties (Boutard et Guillon, 2010).

Pour notre mémoire, nous tiendrons compte uniquement de l'item « Evaluations » (sur 12 points) car il évalue les capacités pragmatiques interactionnistes. Les autres items de la cotation du récit font référence à la conception de la pragmatique cognitive. Les résultats de nos participants à ces items seront laissés de côté.

Pour notre population, communiquer et interagir avec autrui de manière naturelle est souvent difficile (Martin et McDonald, 2004). Les personnes avec TSA sans DI manifestent également ce trouble de la pragmatique lors d'une production de récit. En effet, on observe un manque de cohérence dans la structure de leur récit (Abele et Grenier, 2005, cités par Attwood, 2010). Tout récit est destiné à autrui et a pour vocation d'être partagé. Ainsi, il est primordial que le locuteur le rende intéressant afin de capter l'attention de l'auditeur. Ici, l'emploi du langage élaboré est donc dit interactionniste. Notre population présente justement ces difficultés d'adaptation à autrui et au contexte d'énonciation du récit et ainsi ne partage pas l'envie de raconter (Attwood, 2010). L'épreuve de récit fait appel aux compétences pragmatiques cognitives d'une part. En effet, le participant montre à travers sa production

narrative, sa manière de structurer son discours aussi bien en termes de cohérence que de cohésion. D'autre part, cette épreuve est la seule du test à mettre en jeu les capacités pragmatiques interactionnistes. En effet, la cotation de cette épreuve intègre les aspects qui rendent le récit intéressant pour celui qui l'écoute (les « évaluations ») et qui rendent compte d'un savoir commun partagé.

Nous n'avons pas retenu les six autres épreuves du PELEA et nous expliquons les raisons par la suite.

Le choix de ces cinq subtests nous paraît pertinent car ils se réfèrent aux capacités pragmatiques cognitives et interactionnistes. En proposant ces cinq épreuves à notre population, nous pourrions ainsi savoir si le test du PELEA met en évidence ou non le profil dichotomique de langage élaboré déterminé précédemment.

- Proposer la totalité des subtests aux participants porteurs d'un TSA sans DI nous semblait trop coûteux en temps et en énergie cognitive. Nous évitons ainsi un surplus de fatigabilité ressentie par les participants mais également une baisse progressive d'attention et d'intérêt.

- De plus, les épreuves présentées sous forme de QCM ont été écartées car elles induisent la réponse. Nous préférons avoir accès aux réponses spontanées des participants.

- La polysémie des mots est évaluée dans l'épreuve de définitions et de similitudes. C'est pourquoi nous n'avons pas choisi de la compléter par l'épreuve d'homonymes (déterminer un mot qui se prononce de la même manière mais qui n'a pas le même sens).

- Nous avons fait le choix de ne pas proposer l'épreuve de repérage d'incongruités et d'inférences. Dans la première épreuve, le participant doit juger la présence ou l'absence d'absurdités au sein de plusieurs phrases et expliquer l'incongruité éventuelle. La deuxième épreuve demande aux participants de déterminer deux explications possibles à une histoire racontée parmi quatre proposées à l'écrit. Les participants traitent déjà les inférences logiques dans l'épreuve de génération de phrases. En effet, il s'agit de comprendre implicitement les relations de cause, but, conséquence, concession et condition pour produire correctement les cinq phrases demandées. La cotation de l'épreuve de génération de phrases évalue le rapport pragmatique entre la phrase produite et sa petite histoire correspondante. Elle repère également les productions éventuellement absurdes.

### **2.1.2. Etalonnage du PELEA**

Le test du PELEA a été étalonné sur deux populations : une population témoin (adolescents tout venant) et une autre pathologique (adolescents présentant soit une dysphasie, soit une dyslexie soit un THADA). On comparera les résultats obtenus par notre population à la norme établie à partir de la population témoin. Celle-ci se compose de 134 sujets dont 77 femmes et 57 hommes. Sa moyenne d'âges est de 14,8 ans (+/- 2,3 ans). L'âge des participants est compris entre 9,6 ans et 19 ans.

Les participants du test PELEA ont été recrutés selon les conditions suivantes :

- Critères d'inclusion : les participants doivent avoir entre 11 et 21 ans et avoir pour langue maternelle le français.
- Critères d'exclusion : les participants ne doivent pas avoir de troubles sévères de langage oral ou écrit ni être pris en charge pour cela. Ils ne doivent pas avoir eu une scolarité adaptée au collège. Le redoublement d'au moins deux classes est également écarté.
- Lieux de recrutement : divers collèges, lycées et autres structures sportives ont été sollicités.

Les 134 sujets ont été répartis en groupes en fonction de leur âge :

- De 11 à 13 ans
- De 13 à 15 ans
- De 15 à 17 ans
- 18 ans et plus.

### **3. Déroulement et procédure**

Nous avons tout d'abord sollicité des personnes de notre entourage pour nous familiariser avec le protocole de passation du PELEA. Cela nous a permis de rechercher d'éventuelles incompréhensions et difficultés.

Nous avons effectué les démarches de recrutement à partir de septembre 2015. Pour ce faire, nous nous sommes fait connaître des personnes susceptibles d'être en contact avec des personnes correspondant à nos critères d'inclusion : associations, forums, réseaux sociaux, orthophonistes, pédopsychiatres, Centre Ressources Autismes, SESSAD etc. Par manque de participants, nous les avons contactés une seconde fois en décembre 2015.

Les familles et les participants volontaires nous ont confirmé leur implication par mail ou par téléphone. Cependant, certaines de nos correspondances n'ont pas abouti.

Dès le premier contact, les participants et leur famille ont été informés que nous souhaitions filmer ou enregistrer vocalement une partie de la passation (pour deux épreuves nécessitant une production orale conséquente). Une feuille d'autorisation d'enregistrement leur a été transmise à l'avance ou le jour de la passation (en annexe). Elle précise l'accord ou le désaccord du participant ainsi que l'usage de l'enregistrement. La mention « destruction des données personnelles quand le mémoire sera validé » a convaincu les enfants plutôt réticents. Malgré l'autorisation écrite de les filmer, les enfants du SESSAD, présents sans leurs parents le jour de la passation, ont tous refusés de l'être.

Nous avons convenu d'un rendez-vous avec chaque participant et/ou leur famille en leur laissant le choix du lieu. Cela a permis de bonnes conditions de passation. En effet, ce lieu était en général connu du participant et le plus calme possible. Nous avons limité ainsi la fatigabilité, le manque d'attention ou encore l'anxiété ressentie dans un lieu inconnu.

Nos passations se sont déroulées de novembre 2015 à avril 2016. Lors des entretiens, nous avons d'abord pris un temps afin de nous présenter et d'expliquer à nouveau l'objectif de notre mémoire. Nous avons demandé aux parents ou aux participants de prendre connaissance et de remplir le document d'autorisation de participation à l'étude et d'enregistrement. Afin de prendre connaissance des parcours de chacun, nous avons échangé autour de leur vécu personnel.

Dans un deuxième temps, nous avons expliqué le déroulement des épreuves ainsi que leur durée approximative. Nous avons précisé de nouveau que deux épreuves seraient filmées. Dès le départ et tout au long du test, nous avons rassuré les participants quant à l'éventuelle difficulté du test et à l'absence d'exigence de notre part.

A chaque passation, nous nous sommes réparti les épreuves et nous avons alterné les rôles à la passation suivante pour éviter un effet d'habitude. Le protocole n'exigeant pas un ordre précis des épreuves, nous avons décidé de clôturer toutes les passations par l'épreuve de récit pour éviter d'entrée un risque d'échec. En effet, nous avons observé que cette épreuve pouvait déstabiliser notre population « test ».

Par rigueur méthodologique, nous avons appliqué toutes les consignes telles qu'elles sont écrites dans le protocole. Cependant, nous avons fait le choix de ne pas respecter le critère d'arrêt après cinq échecs successifs à l'épreuve de similitudes afin de savoir si d'autres bonnes réponses étaient possibles. Nous avons respecté ce protocole unique pour tous nos participants, permettant d'obtenir ainsi une étude la plus fiable et valable possible.

Nous avons fait en sorte d'effectuer les passations à deux autant que possible. Cela n'a pas pu être le cas pour deux d'entre elles. Du fait d'un imprévu, une orthophoniste a effectué elle-même une passation et nous en a fourni le film.

Les passations ont duré entre 30 et 45 minutes en moyenne. Ce temps a différé selon les difficultés et le rythme des participants.

Une fois la passation réalisée, nous les avons questionnés sur leurs impressions face aux épreuves. Certains participants, parmi les plus âgés, ont manifesté un vif intérêt pour notre étude et leurs résultats. Pour clôturer l'entretien, nous leur avons proposé de leur transmettre notre mémoire une fois terminé.

#### **4. Hypothèse opérationnelle**

Le PELEA est l'outil que nous utilisons pour répondre à notre hypothèse. Pour ce faire, nous avons sélectionné cinq épreuves évaluant l'état du langage élaboré des personnes avec TSA sans DI et plus précisément les capacités pragmatiques cognitives et les capacités pragmatiques interactionnistes de notre population.

Nous avons sélectionné les épreuves de « métaphores en interprétation », « génération de phrases », « similitudes » et « définitions en spontané » pour déterminer les capacités de langage élaboré au niveau pragmatique cognitif.

Nous utilisons l'item « évaluations » de l'épreuve de « récit à partir d'un support imagé » pour rendre compte de l'état du langage élaboré au niveau pragmatique interactionniste de cette population.

L'orthophoniste, en tant que thérapeute du langage et de la communication, est amené à prendre en charge les troubles pragmatiques du langage élaboré des personnes avec TSA sans DI. Il est nécessaire que l'orthophoniste dispose donc d'un outil permettant d'évaluer leur profil de langage élaboré. Le PELEA est-il un outil pertinent pour le mettre en évidence ?

Notre hypothèse « opérationnelle » est la suivante :

Les épreuves de « métaphores en interprétation », « génération de phrases », « similitudes » et « définitions en spontané » seront significativement mieux réussies que l'item « évaluations » de l'épreuve de « récit à partir d'un support imagé » au sein de notre population.

Nous pensons ainsi que le test orthophonique du PELEA mettra en évidence le profil de langage élaboré spécifique aux personnes avec un TSA sans DI. L'analyse statistique des données récoltées lors des passations permettra de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse. Elle sera complétée par des observations cliniques afin d'obtenir un profil plus complet du langage élaboré des participants.

# Résultats

## **1. Description des données**

### **1.1. Résultats de l'ensemble des participants**

#### **1.1.1. Présentation des données**

Notre population se compose de  $N = 12$  participants, dont 10 participants de sexe masculin (83,33% de l'échantillon) et deux de sexe féminin (16,67% de l'échantillon). La moyenne d'âge des participants est  $m = 17,75$  ans (écart-type = 6,63), soit 17 ans 9 mois. L'âge minimum est 12 ans 3 mois. L'âge maximum est 36 ans 8 mois.

La population du PELEA se compose de  $N = 134$  sujets, dont 77 femmes (57,46% de la population du test) et 57 hommes (42,54% de la population du test). Sa moyenne d'âge est  $m = 14,8$  ans, soit (+/- 2,3 ans). L'âge des participants est compris entre 9,6 ans et 19 ans. Les 134 sujets ont été répartis en quatre groupes en fonction de leur âge : de 11 à 13 ans, de 13 à 15 ans, de 15 à 17 ans et 18 ans et plus.

Nous rappelons que nous avons proposé cinq épreuves à ces participants. Afin de simplifier le descriptif des différentes épreuves et la lecture de cette partie, nous les nommerons « METAPH. » l'épreuve de métaphores en interprétation, « GENPH. » l'épreuve de génération de phrases, « SIMIL. » l'épreuve de similitudes, « DEF. » l'épreuve de définitions et « EPRINTERAC. » l'item « évaluations » de l'épreuve de récit à partir d'un support imagé. L'abréviation « EPRCOG. » concerne les quatre épreuves de pragmatique cognitive : METAPH., GENPH., SIMIL. et DEF.

Pour l'ensemble de cette partie d'analyses statistiques, nous considérons sous le terme « scores », les ratios déterminés par la division suivante : (score à l'épreuve) / (total de l'épreuve). En effet, les totaux des épreuves n'étant pas identiques, cette opération préalable est nécessaire pour pouvoir comparer tous les scores entre eux. Tous les scores présentés dans cette partie sont ramenés sur 20 points. La moyenne des scores de EPRCOG. pour un participant est obtenue à partir du ratio suivant : (total des points à EPRCOG.) / (points totaux de EPRCOG.). Cette moyenne est ensuite ramenée sur 20 points.

Nous présentons dans ce tableau ci-après les scores (arrondis au dixième) aux cinq épreuves du PELEA pour chacun des 12 participants (En annexe : tableaux récapitulatifs des notes brutes et des écarts-types des cinq épreuves ; et de la totalité de l'épreuve de récit sur images).

		<b>EPRCOG.</b>				
		<b>METAPH.</b>	<b>GENPH.</b>	<b>SIMIL.</b>	<b>DEF.</b>	<b>EPRINTERAC.</b>
<b>Individu 1</b>	12 ans 3 mois	1,0	9,3	6,0	4,0	0,0
<b>Individu 2</b>	12 ans 11 mois	2,4	1,8	1,6	1,8	0,0
<b>Individu 3</b>	14 ans 2 mois	1,0	13,3	5,6	6,2	6,7
<b>Individu 4</b>	14 ans 9 mois	0,0	1,8	4,4	4,0	0,0
<b>Individu 5</b>	14 ans 9 mois	6,7	14,7	7,2	6,7	6,7
<b>Individu 6</b>	15 ans 0 mois	4,8	8,9	6,8	11,1	13,3
<b>Individu 7</b>	15 ans 3 mois	0,5	6,7	1,6	3,1	6,7
<b>Individu 8</b>	18 ans 0 mois	2,9	11,6	15,6	7,1	0,0
<b>Individu 9</b>	18 ans 3 mois	11,4	19,1	13,6	15,6	0,0
<b>Individu 10</b>	18 ans 11 mois	2,9	13,3	7,6	8,9	3,3
<b>Individu 11</b>	22 ans 11 mois	12,4	17,8	10,0	12,9	10,0
<b>Individu 12</b>	36 ans 8 mois	9,0	17,3	17,2	12,9	3,3
<b>Moyennes des 12 participants</b>	17 ans 9 mois	4,6	11,3	8,1	7,9	4,2

*Figure 1: Scores pour chaque participant aux cinq épreuves.*

Nous ne pouvons rapprocher la moyenne des 12 participants à celle de la population du PELEA. En effet, la répartition des âges au sein de l'échantillon n'est pas équivalente à celle de la population du test. Cependant, une comparaison selon les quatre tranches d'âge du PELEA n'a pas été possible car les données statistiques transmises dans le test ne nous

permettent pas de disposer des moyennes et des écarts-types pour EPRINTERAC selon ces quatre tranches.

Nous souhaitons maintenant montrer une différence significative entre EPRCOG. et EPRINTERAC. afin d'observer si le PELEA met en évidence le profil dichotomique de langage élaboré chez notre population.

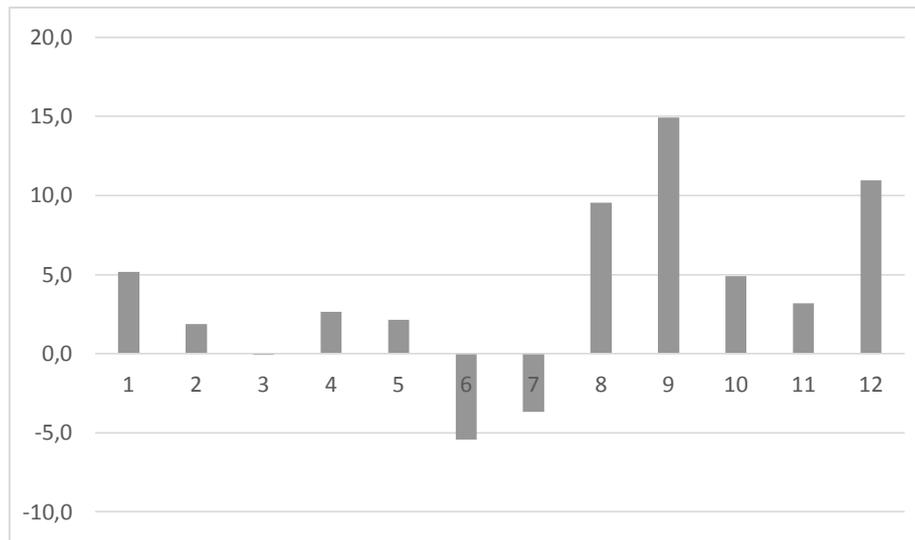
### 1.1.2. Différence entre les scores obtenus à EPRCOG. et EPRINTERAC.

	Score à EPRCOG.	Score à EPRINTERAC.	Différence des scores entre EPRCOG. et EPRINTERAC.
<b>Participant 1</b>	5,2	0	5,2
<b>Participant 2</b>	1,9	0	1,9
<b>Participant 3</b>	6,6	6,7	-0,1
<b>Participant 4</b>	2,6	0	2,6
<b>Participant 5</b>	8,8	6,7	2,1
<b>Participant 6</b>	7,9	13,3	-5,4
<b>Participant 7</b>	3,0	6,7	-3,7
<b>Participant 8</b>	9,6	0	9,6
<b>Participant 9</b>	14,9	0	14,9
<b>Participant 10</b>	8,2	3,3	4,9
<b>Participant 11</b>	13,2	10	3,2
<b>Participant 12</b>	14,3	3,3	11,0

Figure 2 : Scores moyens à EPRCOG., à EPRINTERAC. et la différence entre les deux.

Nous constatons que 9 participants sur 12 réussissent mieux EPRCOG. que EPRINTERAC. (différences positives). Il s'agit des individus 1, 2, 4, 5, 8, 9, 10, 11 et 12.

Nous pouvons représenter cette différence entre les scores moyens à EPRCOG. et le score à EPRINTERAC. dans le graphique ci-après.



*Figure 3 : Différence entre les scores moyens à EPRCOG. et à EPRINTERAC. pour chaque participant.*

Les individus 8, 9, 10, 11 et 12 ont tous des résultats positifs. Certains d'entre eux présentent même des différences plus importantes que les autres (individus 8, 9 et 12). Comme ces individus sont classés par ordre croissant d'âges, il s'agit donc des participants les plus âgés. Bien que cela ne renvoie pas à l'hypothèse de notre mémoire, nous nous interrogeons sur un éventuel effet de l'âge sur les différences de scores. Cela fera l'objet d'une sous-partie suivante.

Afin de confirmer notre hypothèse, nous ne considérons plus les différences individuellement mais la moyenne des différences car nous voulons observer une différence significative au sein de la totalité de notre population. (Tableau récapitulatif des scores moyens en annexe).

La moyenne des différences est  $m = 3,9$  (écart-type = 5,9). Ainsi, la moyenne des notes à EPRCOG. est significativement plus forte que pour EPRINTERAC. :  $t(11) = 0,044$ ,  $p < .05$ . C'est-à-dire que pour l'ensemble de nos participants, EPRCOG. est mieux réussi que EPRINTERAC.

Ces résultats vont dans le sens d'une validation de notre hypothèse. Cependant, il est important de considérer notre population de 12 participants comme peu nombreuse et donc que la moyenne des scores est très sensible aux scores de chaque participant.

## 1.2. Résultats des cinq épreuves pour chaque tranche d'âge

Les différences de scores obtenues entre EPRCOG. et EPRINTERAC. selon l'âge de nos participants (figure 3), mettent en évidence une disparité des résultats au sein de la population. En effet, les différences des scores des participants 1 à 7 sont moindres que celles des participants 8 à 12. De plus, ces derniers présentent tous des différences positives de scores.

Les participants 1 à 7 sont âgés de 11 ans 3 mois à 15 ans 3 mois. Les participants 8 à 12 sont âgés de 18 ans 0 mois à 36 ans 8 mois. Le premier groupe comprend les participants les plus jeunes tandis que le deuxième groupe comprend les plus âgés. Nous voulons considérer ces deux groupes séparément et voir si la différence entre EPRCOG. et EPRINTERAC. est significative au sein de chacun des deux groupes. Ainsi, nous verrons s'il existe un effet de l'âge sur les résultats obtenus. Pour ce faire, nous appelons « tranche 1 » le premier groupe de participants et « tranche 2 » le second.

### 1.2.1. Tranche 1

Nous nous référons de nouveau à la figure 1 dans laquelle nous rassemblons, au sein de la tranche 1, les scores des individus 1 à 7 pour les cinq épreuves. Dans cette tranche, la moyenne d'âge est  $m = 14,2$  ans (écart-type = 1,14), soit environ 14 ans 1 mois. L'âge minimum est 12 ans 3 mois. L'âge maximum est 15 ans 3 mois.

Tranche 1	Scores moyens à EPRCOG.	Scores moyens à EPRINTERAC.	Différence des scores entre EPRCOG. et EPRINTERAC.
Participant 1 (12 ans 3 mois)	5,2	0,0	5,2
Participant 2 (12 ans 11 mois)	1,9	0,0	1,9
Participant 3 (14 ans 2 mois)	6,6	6,7	-0,1
Participant 4 (14 ans 9 mois)	2,5	0,0	2,6
Participant 5 (14 ans 9 mois)	8,8	6,7	2,1
Participant 6 (15 ans 0 mois)	7,9	13,3	-5,4
Participant 7 (15 ans 3 mois)	3,0	6,7	-3,7

Figure 4 : Scores moyens à EPRCOG., à EPRINTERAC. et la différence entre les deux pour la tranche 1.

Nous constatons alors que 4 participants sur 7 réussissent mieux EPRCOG. que EPRINTERAC. Il s'agit des individus 1, 2, 4 et 5.

La moyenne des différences est  $m = 0,4$  (écart-type = 3,8). La moyenne des notes à EPRCOG. n'est pas significativement plus forte que pour EPRINTERAC. :  $t(6) = 0,801$ ,  $p > .05$ . EPRCOG. n'est pas significativement mieux réussi que EPRINTERAC.

A la suite de ces résultats, il est important de considérer notre population de 7 participants de la tranche 1 comme peu nombreuse et donc que la moyenne des scores est très sensible aux scores de chaque participant.

### 1.2.2. Tranche 2

Cette tranche comprend cinq individus. La moyenne d'âge est  $m = 22,78$  (écart-type = 8,03), soit environ 22 ans 9 mois. L'âge minimum est 18 ans 0 mois. L'âge maximum est 36 ans 8 mois.

Tranche 2	Scores moyens à EPRCOG.	Scores moyens à EPRINTERAC.	Différence des scores entre EPRCOG. et EPRINTERAC.
Participant 8 (18 ans 0 mois)	9,6	0,0	9,6
Participant 9 (18 ans 2 mois)	14,9	0,0	14,9
Participant 10 (18 ans 2 mois)	8,2	3,3	4,9
Participant 11 (22 ans 11 mois)	13,2	10,0	3,2
Participant 12 (36 ans 8 mois)	14,3	3,3	11,0

Figure 5 : Scores moyens à EPRCOG., à EPRINTERAC. et la différence entre les deux pour la tranche 2.

Nous constatons que tous les participants réussissent mieux EPRCOG. que EPRINTERAC. La moyenne des différences est  $m = 8,7$  (écart-type = 4,7). La moyenne à EPRCOG. est significativement plus forte que pour EPRINTERAC. :  $t(6) = 0,006$ ,  $p < .05$ . EPRCOG. est significativement mieux réussi que EPRINTERAC.

A la suite de ces résultats, il est important de considérer que la tranche 2 (5 participants) est peu nombreuse et donc que la moyenne des scores est très sensible aux scores de chaque participant.

D'après les résultats obtenus dans la tranche 1, la différence entre EPRCOG. et EPRINTERAC. n'est pas significative. Dans la tranche 2, la différence entre EPRCOG. et EPRINTERAC. est significative.

Ces observations ont pris en compte l'ensemble des scores aux cinq épreuves, au sein de la tranche 1, puis de la tranche 2. Nous nous intéressons dans la partie suivante aux scores moyens de la tranche 1 et 2, pour chaque épreuve. Les résultats ci-après sont à modérer en raison du nombre inégal de participants dans les deux tranches.

### 1.3. Résultats des deux tranches d'âges pour chaque épreuve

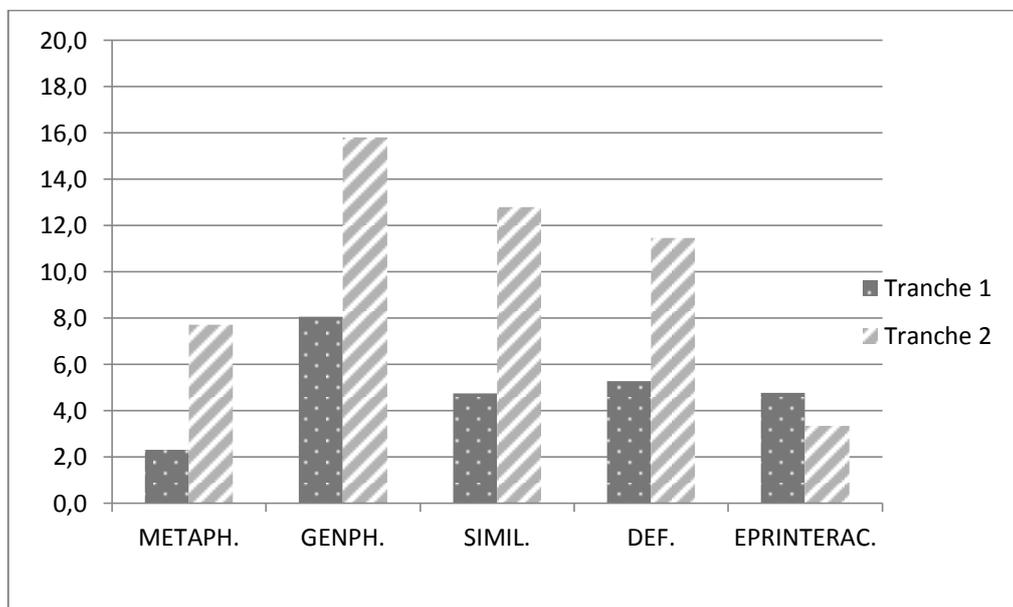


Figure 6 : Moyenne des scores de la tranche 1 et de la tranche 2 pour les cinq épreuves.

La tranche 2 a de meilleurs scores à EPRCOG. que la tranche 1. Au contraire, c'est la tranche 1 qui présente de meilleurs scores à EPRINTERAC. (Tableau des valeurs en annexe).

L'écart entre les scores de la tranche 1 et de la tranche 2 est plus important dans SIMIL. (écart de 8,1 points). L'écart est le plus faible pour EPRINTERAC. (écart de 1,4 point).

## **2. Analyse des données**

### **2.1. Rappel de l'hypothèse**

Comme nous l'avons vu dans la partie théorique, la population des TSA sans DI présente une altération du langage élaboré. Plus spécifiquement, au sein des capacités pragmatiques du langage élaboré, les capacités pragmatiques interactionnistes sont plus atteintes que les capacités pragmatiques cognitives.

C'est à partir de ces considérations théoriques que nous avons établi un profil de langage élaboré dichotomique caractéristique des personnes avec TSA sans DI. Notre hypothèse porte sur la pertinence du test du PELEA pour mettre en évidence ce profil.

Pour évaluer les capacités pragmatiques cognitives, nous avons proposé les épreuves suivantes du PELEA : « métaphores en interprétation », « génération de phrases », « similitudes » et « définitions en spontané ».

Pour évaluer les capacités pragmatiques interactionnistes, nous avons proposé l'item « évaluations » de l'épreuve de récit sur images.

Nous posons l'hypothèse que les épreuves de « métaphores en interprétation », « génération de phrases », « similitudes » et « définitions en spontané » sont significativement mieux réussies que l'item « évaluations » du récit à partir d'un support imagé au sein de notre population.

### **2.2. Analyse du profil de langage élaboré des 12 participants**

Dans la partie « description des données », nous avons mis en évidence une différence significative entre EPRCOG. et EPRINTERAC. pour l'ensemble des 12 participants. Ainsi, les épreuves de « métaphores en interprétation », « génération de phrases », « similitudes » et « définitions en spontané » sont mieux réussies que l'item « évaluations » du récit à partir d'un support imagé. Comme les capacités pragmatiques cognitives sont meilleures que les capacités pragmatiques interactionnistes, le PELEA met donc en évidence le profil dichotomique caractéristique de langage élaboré des 12 participants. Concernant notre population, notre hypothèse se vérifie. Malgré tout, cette affirmation doit être modérée en raison du nombre restreint de participants. Cette critique fera l'objet de la partie « Discussion ».

## **2.3. Effet de l'âge sur le profil de langage élaboré**

### **2.3.1. Analyse par tranche d'âges**

Lorsque nous avons présenté la différence entre EPRCOG. et EPRINTERAC. pour chacun des participants (figure 3), nous avons constaté une disparité au sein de notre population. En effet, une différence plus importante entre EPRCOG. et EPRINTERAC. s'observe chez les cinq participants les plus âgés (les adultes) comparée à la différence obtenue par les participants les plus jeunes (les adolescents). Ces cinq adultes réussissent davantage EPRCOG. que EPRINTERAC. Cette tendance ne se retrouve pas pour les participants adolescents. Contrairement aux participants adultes, les résultats des adolescents sont hétérogènes.

Précédemment, une différence non significative entre EPRCOG. et EPRINTERAC. a été mise en évidence pour la tranche 1. Ainsi, le profil dichotomique de langage élaboré n'est pas mis en évidence. Les capacités pragmatiques cognitives des participants adolescents ne sont pas meilleures, de manière significative, que les capacités pragmatiques interactionnistes.

De plus, une différence significative entre EPRCOG. et EPRINTERAC. a été avérée pour la tranche 2. Ainsi, le profil dichotomique de langage élaboré est mis ici en évidence. Les capacités pragmatiques cognitives des participants adultes sont nettement meilleures que leurs capacités pragmatiques interactionnistes.

D'après ces conclusions, le PELEA ne rend pas compte du profil dichotomique chez les participants adolescents alors que c'est le cas chez les participants adultes.

### **2.3.2. Analyse par épreuve**

Ces analyses ci-après sont à modérer en raison du nombre inégal de participants dans les deux tranches.

Les participants de la tranche 2 étant les plus âgés, il est donc attendu que leurs résultats soient supérieurs à ceux de la tranche 1 pour l'ensemble des épreuves. En effet, il est communément admis qu'avec le temps, le stock de connaissances augmente rendant les performances de langage élaboré plus efficaces à l'âge adulte. Pour les épreuves « métaphores en interprétation », « génération de phrases », « similitudes » et « définitions en spontané », les participants adultes ont des scores supérieurs aux participants adolescents. Cependant, ce n'est pas le cas pour l'item « évaluations » de l'épreuve de récit

sur images. C'est la seule épreuve pour laquelle les participants les plus âgés montrent des scores inférieurs à ceux des participants plus jeunes.

Les participants adultes ont donc de meilleures capacités pragmatiques cognitives que les participants adolescents. La tendance s'inverse concernant les capacités pragmatiques interactionnistes. Le fait que les participants les plus jeunes parviennent mieux à rendre un récit intéressant que les plus âgés nous amène à nous questionner. En effet, les explications peuvent être nombreuses. Ainsi, cette population peut réellement présenter des particularités langagières inattendues que notre étude met ici en évidence. Cependant, les résultats obtenus peuvent également relever des limites de notre étude. C'est ce que nous aborderons dans la partie « Discussion ».

#### **2.4. Observations cliniques des passations**

Dans cette partie, nous évoquerons les différentes particularités langagières de notre population que nous avons relevées lors de la passation des différentes épreuves. Les observations cliniques dont nous parlons ici nous semblent essentielles car elles complètent les données quantitatives obtenues pour mettre en évidence le profil langagier de notre population. Nous aurions voulu détailler et comptabiliser de façon précise les données qualitatives des productions narratives de nos participants afin de déterminer les éventuelles caractéristiques communes. Cependant, par manque de temps, nous n'avons pas pu y aboutir. Les données qui suivent ne seront donc que des observations générales.

##### **Epreuve de métaphores en interprétation**

Les participants sont nombreux à interpréter certains items de cette épreuve de manière littérale lorsqu'ils ne les connaissent pas. En effet, peu d'entre eux ont accès au langage figuré. Un de nos participants a par exemple expliqué l'expression « se coucher avec les poules » de la manière suivante : « *Etre au lit avec des animaux qui volent* ». Non seulement il n'accède pas au sens figuré de l'expression mais en plus il la traduit par une périphrase. D'une manière générale, lorsqu'ils n'ont jamais été confrontés à une expression proposée par le test, ils ne tentent pas d'en deviner le sens. Un participant ne peut expliquer aucun des 14 items.

##### **Epreuve de génération de phrases**

Un certain nombre de nos participants ont des difficultés à saisir le sens de la consigne de cette épreuve. Cet exercice est particulièrement compliqué pour eux car il exige de répondre simultanément à trois contraintes. Certains ne se focalisent que sur une seule d'entre elles.

Les productions comportent alors rarement qu'une seule phrase mais plusieurs ; un des deux mots peut être omis ; la phrase peut n'avoir aucun rapport avec le mini-scénario imposé et peut présenter des absurdités. A l'item numéro 2, les deux mots sont « *pour* » et « *distributeur* ». Le mini-scénario est le suivant « *Anne a rendez-vous avec ses amis à 20 heures devant le cinéma au coin de sa rue. A 19 heures 30, après avoir regardé dans son porte-monnaie, elle sort de chez elle.* ». Voici la réponse d'un de nos participants : « *Pour payer le distributeur, pour mettre des sous dans le distributeur* ». Par ailleurs, nous relevons un certain nombre de phrases avortées dans cette épreuve.

### **Epreuve de similitudes**

Dans cette épreuve, nos participants affirment régulièrement qu'ils ne voient pas le point commun entre deux items. Cependant, ils déterminent assez facilement les liens concrets entre deux mots (par exemple, le point commun entre un marteau et un tournevis). Les liens abstraits leur posent davantage problème (par exemple, le point commun entre une chambre et une rivière). Ils peuvent cependant évoquer qu'ils perçoivent le second degré mais qu'ils ne parviennent pas à y accéder. Quelques participants répondent alors par la description d'un des deux items (point commun entre serrure et portée de musique : « *Ce qui s'ouvre et se ferme* » ; entre montre et tricot : « *Ce qu'on a sur le poignet* ») ou par des termes généraux (« *le plaisir, des êtres vivants, des objets, un endroit* »). Certains liens effectués sont absurdes (le point commun entre crête et chaînes de montagne : « *Tout ce qui est maître du monde* » ; entre une chaussure neuve et une lampe : « *Tout ce qui est de la poussière* »).

### **Epreuve de définitions**

Parmi nos participants, un certain nombre définissent correctement les mots demandés. Cependant, certaines définitions peuvent être très détaillées, voire parfois trop explicites pour être accessibles. C'est souvent le cas des définitions de mots appartenant aux champs scientifiques et biologiques (Volcan : « *Phénomène naturel résultant de la collision de plaques tectoniques* » ; « *Structure géologique permettant la remontée d'un matériel plus ou moins siliceux* »). Il est donc difficile pour ces quelques participants de tenir compte du savoir partagé et de rendre leurs propos compréhensibles de tous. D'ailleurs, quelques participants définissent un mot à partir de leur expérience personnelle et ne généralisent donc pas leurs propos (Grue : « *Un petit véhicule qui est long avec lequel on fait des travaux à Saint-Herblain et à Nantes* »). La polysémie de certains mots n'est pas toujours prise en compte par nos participants. De plus, certains utilisent toujours la même formulation pour commencer leurs définitions (« *Ca sert à...* » ; « *C'est quand...* » etc.). D'autres définissent

un terme par son synonyme (un participant définit le mot « confortable » par le synonyme « *commode* » ; « lucide » est défini par « *clairvoyant* ») ou au moyen d'un exemple (un participant définit « partager » par « *partager une maison* » ; « reculer » par « *reculer une voiture* ») et n'appliquent donc pas de stratégie définitoire.

L'observation qualitative de ces quatre épreuves cognitives va dans le sens d'une altération des capacités pragmatiques cognitives.

### **Item « évaluations » de l'épreuve de récit sur images** (quatre récits en annexe)

Lorsque nous proposons cette épreuve à nos participants, certains d'entre eux manifestent en première intention un refus de l'effectuer. Ils nous expliquent qu'ils ne s'en sentent pas capables, qu'ils ne savent pas comment s'y prendre, par quoi commencer ou encore que les images comportent trop d'informations à intégrer. Suite à ce premier refus, tous les participants réussissent tout de même à effectuer soit une production narrative soit une description des images.

Nous leur précisons que les images sont retournées mais qu'ils peuvent s'y référer quand ils le souhaitent. Malgré cela, certains participants pensent qu'ils doivent restituer la totalité des éléments présents sur les trois images. La consigne n'est donc pas toujours comprise d'emblée.

Quelques participants hésitent longuement et prennent un certain temps avant de raconter leur histoire. D'une manière générale, peu d'entre eux sont à l'aise dans cet exercice. Seul un participant éprouve de la satisfaction voire de l'excitation à l'annonce de cette épreuve.

Nous remarquons que certains observent les trois images d'une manière particulière. Leur balayage visuel ne prend pas toujours en compte la totalité des images. Ils peuvent se focaliser sur un élément particulier et omettre les autres. Ainsi, leur histoire ne comporte pas l'ensemble des éléments induits par les images.

Pour un participant, la première et la dernière image sont à inverser. Le parchemin de la première image indique, pour lui, la clôture de l'histoire. Il ne peut s'adapter à cette contrainte et ne fait que décrire les images. Trois participants produisent une description au lieu de produire un récit.

La plupart de nos participants éprouvent des difficultés à rendre leur production narrative intéressante à écouter. En effet, peu d'entre eux intègrent des commentaires personnels à leur récit. Cependant, ceux qui y parviennent rendent les péripéties plus captivantes (« *Curieux pour ainsi dire* » ; « *Carrément !* »). Trois participants ne prennent pas en compte

la présence des bulles sur les images et ne font donc pas parler leurs personnages. Cependant, certains d'entre eux intègrent à leur histoire des paroles rapportées et du discours indirect. Lorsqu'il y a des dialogues, cela donne un aspect vivant au récit (« *Protège bien la communauté et fais gaffe, fais pas de bêtises* » ; « *Punaise, j'ai encore planté mon épée dans le sol !* »).

Pour rendre leur récit passionnant, certains participants incorporent des quantificateurs (« *beaucoup, trop, très* »), des répétitions et du rythme (« *un jour, et puis, mais comme, seulement, malgré tout* »). Seuls quelques participants emploient des termes précis pour intensifier les actions et les descriptions (« *dicter, mépriser, il hantera, il se précipite, attristé, il désespère* »). Peu d'entre eux évoquent un dénouement (« *Le problème est résolu* ») et une chute (« *Voilà* »).

Leurs capacités non verbales ne les aident pas à rendre leur histoire captivante. En effet, nous sommes parfois gênées par quelques fuites ou une absence totale de regard. Certains participants montrent peu d'expressions faciales et de mimiques, ce qui donne à leurs propos un aspect figé. De plus, leur ton et leur prosodie ne mettent pas en relief les différents événements de leur récit et ne traduisent pas la dimension émotionnelle et affective des personnages.

L'observation qualitative de cette dernière épreuve va dans le sens d'une altération des capacités pragmatiques interactionnistes.

# Discussion

## **1. Rappel de l'hypothèse et des résultats**

### **1.1. Rappel de l'objectif de l'étude et de l'hypothèse**

Les personnes avec TSA sans DI peuvent présenter des difficultés pour s'intégrer socialement. Ceci est en partie dû à l'altération de leurs capacités pragmatiques qui se manifeste au contact d'autrui. En effet, ils n'adaptent pas leur langage au contexte social. Ils présentent certaines capacités langagières qui peuvent étonner leur interlocuteur et empêcher l'établissement d'un échange interactif. Ces altérations pragmatiques, également présentes au sein de leurs capacités de langage élaboré, se retrouvent à un niveau cognitif et interactionniste, ce qui constitue un profil caractéristique de cette population. Ces altérations ont des répercussions dans leur quotidien pouvant aller jusqu'au handicap, comme le retrait social. Les troubles pragmatiques cognitifs se manifestent notamment par des difficultés de compréhension du langage figuré (par exemple, un trouble de l'interprétation métaphorique). Les troubles pragmatiques interactionnistes s'illustrent entre autres par une altération des capacités narratives, lesquelles empêchent les personnes avec un TSA sans DI de produire un récit en adéquation avec les attentes de l'auditeur (par exemple pour le rendre animé et attrayant).

L'orthophoniste, en tant que spécialiste du langage et de la communication, a pour objectif d'amoinrir ces difficultés et de développer leur autonomie sociale. Pour ce faire, il doit pouvoir évaluer et quantifier les troubles évoqués par son patient, au moyen d'un outil, afin d'adapter au mieux la prise en charge.

Le PELEA est un outil orthophonique évaluant le langage élaboré. L'objectif de notre étude est de savoir si ce test est pertinent pour mettre en évidence le profil caractéristique des personnes avec TSA sans DI.

### **1.2. Synthèse et analyse des résultats obtenus**

- La différence entre les résultats des 12 participants aux épreuves pragmatiques cognitives (« métaphores en interprétation », « génération de phrases », « similitudes » et « définitions en spontané ») et à l'épreuve pragmatique interactionniste (item « évaluations » du récit à partir d'images) est significative pour la totalité de notre échantillon. Le PELEA fait donc ressortir le profil dichotomique au sein de notre population. Notre hypothèse de départ est validée pour notre population. Ce serait donc un outil intéressant sur lequel les orthophonistes pourraient s'appuyer pour évaluer le langage élaboré des adolescents et des

adultes avec un TSA sans DI. Ainsi, il serait intéressant de pouvoir vérifier notre hypothèse sur un échantillon plus conséquent.

Les résultats obtenus par nos participants sont compatibles avec la littérature. En effet, cette dernière nous a informés des difficultés que présentaient les personnes avec TSA sans DI concernant leur compréhension du langage figuré (métaphores, inférences, synonymies) (Vulchanova et al., 2015), leurs capacités narratives (Abele et Grenier, 2005, cités par Attwood, 2010) et l'aspect formel de leur langage élaboré (Courtois-Du-Passage et Galloux, 2004).

La littérature nous permet d'expliquer le déficit plus important des capacités pragmatiques interactionnistes de cette population car il constitue notamment un des critères diagnostique du DSM 5.

Enfin, ces troubles du langage élaboré s'expliquent par le déficit de la théorie de l'esprit, des fonctions exécutives, de la cohérence centrale et de la relation qui handicapent ces personnes, confirmant ainsi les affirmations de la littérature scientifique.

- L'analyse des données statistiques a montré une différence de résultats entre les participants les plus âgés (tranche 1) et les plus jeunes (tranche 2). C'est pourquoi nous avons voulu vérifier si le PELEA peut mettre en évidence le profil de langage élaboré spécifique des personnes avec un TSA sans DI, au sein de la tranche 1 et de la tranche 2, afin de constater une modification selon l'âge.

Au sein de la tranche 1, qui regroupe les adolescents, la différence entre les épreuves pragmatiques cognitives et interactionnistes existe mais n'est pas significative. Les capacités pragmatiques cognitives sont meilleures que les capacités pragmatiques interactionnistes mais dans une moindre mesure. Le PELEA n'est donc pas un outil pertinent pour mettre en évidence le profil de langage élaboré des personnes avec TSA sans DI chez les participants adolescents.

Pour la tranche 2, qui regroupe les participants adultes, la différence entre les épreuves suscitées est significative. Ils présentent donc de meilleures capacités pragmatiques cognitives qu'interactionnistes. Le PELEA est un outil pertinent pour mettre en évidence le profil caractéristique des personnes avec TSA sans DI uniquement chez les participants adultes.

D'après ces conclusions, une même tendance peut être observée concernant les capacités en langage élaboré des adolescents et des adultes de notre échantillon car le PELEA met en évidence le profil langagier déterminé par la littérature scientifique.

De plus, l'âge semble avoir un impact sur ces résultats. En effet, la différence entre les capacités pragmatiques cognitives et interactionnistes est plus importante chez les

participants adultes que chez les adolescents. Chez les adultes, les capacités pragmatiques cognitives sont nettement meilleures que les capacités pragmatiques interactionnistes. Notre étude ne permet pas d'expliquer les raisons de cette dernière tendance. Cependant, les hypothèses suivantes peuvent être évoquées: soit les capacités cognitives augmentent alors que les capacités interactionnistes n'évoluent pas, soit ces dernières augmentent également mais trop légèrement.

### **1.3. Analyses des observations cliniques**

Nous pouvons mettre en lien les observations cliniques des productions de langage élaboré des participants avec les données de la littérature scientifique.

- Les données de la littérature expliquent l'échec de cette population à l'épreuve « métaphores en interprétation » par un manque d'accès au langage figuré et donc au sens caché de ces expressions (Vulchanova et al., 2015). Les personnes avec TSA sans DI peuvent avoir d'importantes difficultés à mettre en lien l'expression avec le contexte spécifique dans lequel elle est énoncée.
- L'épreuve de « Génération de phrases » est difficilement accessible pour cette population. Cela est sans doute dû à leurs troubles des fonctions exécutives (Baghdadli et Brisot-Dubois, 2001). En effet, leur manque de flexibilité peut les empêcher de répondre simultanément aux trois contraintes imposées. Leurs troubles de la planification est peut-être à l'origine des difficultés à anticiper et à organiser leur réponse. Leurs troubles de la pragmatique (Attwood, 2010) et de la théorie de l'esprit (Frith, Leslie et Baron-Cohen, 2004, cités par Hodges, 2004) peuvent limiter leur compréhension et la prise en compte des mini-scénarios.
- Dans l'épreuve de « Similitudes », certains participants déterminent avec difficultés les points communs de nature abstraite et polysémique. En effet, cette population peut présenter un trouble de l'accès à l'abstraction et à la polysémie (Perner, 2001 ; Beaud, 2011). Une altération dans l'interprétation non littérale peut empêcher les personnes avec TSA sans DI de déceler les jeux de mots sous-entendus.
- Dans l'épreuve de « Définitions », nous observons la rigidité langagière de certains de nos participants lorsqu'ils n'accèdent pas à la polysémie des mots. En effet, l'accès à la polysémie est possible pour eux mais ne s'effectue pas spontanément et nécessite même parfois un étayage important (Beaud, 2011). Les difficultés en théorie de l'esprit s'expriment

lorsque la personne avec TSA sans DI doit produire une définition s'appuyant sur des éléments de culture partagée, généralisée et accessible. Lorsqu'il s'agit de définir des mots scientifiques, nous apercevons, dans leurs propos, l'importance de leurs intérêts restreints (ceux-ci sont souvent portés sur les matières scientifiques telle que la biologie) (Baghdadli et Brisot-Dubois, 2001).

- Concernant l'item « évaluations » de l'épreuve de récit sur images, les troubles pragmatiques importants de nos participants peuvent expliquer leur refus en première intention et le malaise qu'ils ressentent dans cet exercice. D'une manière générale, il leur est compliqué d'adresser un propos à autrui et de l'adapter au contexte d'énonciation.

De plus, leurs troubles des fonctions exécutives leur demandent un long temps d'élaboration. Cette population parvient difficilement à interpréter les inférences (Norbury et Bishop, 2002, cités par Dardier, 2004). Cela peut expliquer que certains participants n'ont pas saisi le sens et les liens entre les images.

L'observation visuelle ciblée sur quelques éléments des images et l'omission des autres est sans doute en lien avec leur trouble de la cohérence centrale (Hodges, 2004). En effet, les personnes avec TSA sans DI accèdent difficilement aux images dans leur intégralité.

Lorsque l'ordre des images ne correspond pas à celui auquel nos participants s'attendaient, ils ne parviennent pas à effectuer un récit. En effet, leur rigidité et leur manque de flexibilité peuvent les empêcher de contourner cette difficulté.

Leurs récits comportent peu d'éléments qui rendent leur histoire intéressante. Cela est sans doute dû à leur trouble de la théorie de l'esprit qui les empêche de cibler ces éléments et de répondre aux attentes d'autrui. La littérature a également mis en évidence un trouble avéré de la production narrative de cette population, ce qui se confirme dans les résultats que nous obtenons.

La mise en lien entre l'observation qualitative de ces cinq épreuves avec les données de la littérature scientifique vont dans le sens d'une altération des capacités pragmatiques cognitives et interactionnistes.

Lors de la passation des épreuves, l'épreuve de récit (interactionniste) a mis davantage en difficulté les participants par rapport à celles de métaphores, générations de phrases, similitudes et définitions (cognitives). Cela vient appuyer les résultats quantitatifs précédemment présentés.

## **2. Limites de cette étude**

L'objet de cette partie est d'évoquer différents éléments qui pourraient altérer la crédibilité de cette étude et qui viendraient modérer les résultats obtenus. Ainsi, nous évoquerons les limites portant sur les caractéristiques des participants, le choix des épreuves du PELEA, le protocole et concernant la généralisation des résultats pour l'ensemble de la population des personnes avec un TSA sans DI.

### **2.1. Caractéristiques des participants**

- L'échantillon comporte 12 participants, ce qui constitue une population d'étude non représentative de la totalité des personnes avec TSA sans DI. C'est pourquoi, il est nécessaire de modérer l'ensemble des résultats recueillis. Pour obtenir des résultats généralisables, il faudrait réitérer cette étude sur une cohorte plus importante.
- Le découpage de la population en deux tranches a été réalisé en tenant compte des âges des participants et non sur le critère du nombre. La tranche 1 comporte sept participants contre cinq dans la tranche 2. La comparaison se fait donc sur un nombre inégal de participants. C'est pourquoi il est important de modérer les résultats obtenus par ces deux tranches à l'item « évaluations », comme en témoignent les capacités supérieures des adolescents par rapport aux adultes (figure 6).
- Les participants ont été diagnostiqués au moyen du DSM-IV-TR qui les considérait selon une symptomatologie variée. C'est pourquoi les participants ne bénéficient pas du même diagnostic. Il n'était pas possible de modifier les diagnostics faits au moyen du DSM-IV-TR par ceux du DSM 5 (TSA léger, moyen, sévère). De plus, ils sont inégalement répartis au sein des deux tranches. En effet, la tranche 1 ne comporte que des participants avec ANS et AHN tandis que la tranche 2 ne représente que des participants avec SA. La comparaison se fait donc sur une répartition inégale des diagnostics, ce qui peut avoir une répercussion sur les résultats obtenus dans chacune des tranches.
- La répartition des âges est inégale en raison du mode de recrutement des participants (volontariat). En effet, les participants sont en majorité jeunes (sept participants âgés de 12 ans 3 mois à 15 ans 3 mois). Certains participants ont le même âge (deux participants sont âgés de 14 ans 9 mois, deux autres de 18 ans 2 mois) tandis qu'un autre participant a un âge très éloigné (36 ans 8 mois). Les caractéristiques langagières de cette personne, dont

nous tenons compte dans l'analyse des données, peuvent constituer des « valeurs extrêmes », non représentatives des participants. Celles-ci peuvent en effet influencer les résultats qui ne correspondraient pas à la réalité.

- Notre population se constitue de deux filles pour 10 garçons. Cela est dû à un recrutement sur la base du volontariat. De plus, les troubles du spectre autistique touchent davantage les garçons que les filles.

- Un des critères d'inclusion est l'absence de déficience intellectuelle. Il a donc été vérifié que l'ensemble des participants présentait un QI dans la norme ou plus. Cependant, ce critère n'a pas été restreint par un maximum ou un minimum. Une trop grande différence de QI entre les participants pourrait donc influencer les résultats obtenus.

- Au sein de notre population, neuf participants ont bénéficié d'une prise en charge orthophonique durant leur enfance et/ou encore actuellement. Cela a un impact positif sur les capacités langagières et peut donc influencer les résultats obtenus.

## **2.2. Choix des épreuves du PELEA**

Parmi les 11 épreuves que comprend le PELEA, cinq ont été sélectionnées car elles paraissaient les plus pertinentes pour mettre en évidence le profil de langage élaboré de nos participants : « métaphores en interprétation », « génération de phrases », « similitudes », « définitions en spontané » et « évaluations » du récit à partir d'un support imagé. Ce choix a été justifié dans la partie « Méthode ».

Cependant, il est intéressant de remettre en question cette sélection. En effet, proposer la totalité des épreuves du PELEA aurait pu donner davantage d'informations sur sa pertinence à souligner le profil langagier spécifique des personnes avec TSA sans DI. De plus, seul l'item « évaluations » de l'épreuve de récit sur images a été sélectionné pour évaluer les capacités pragmatiques interactionnistes. Cet item, évalué à partir de six critères (sur 12 points uniquement) est peut-être trop restreint et ne permettrait pas une bonne significativité du profil.

## **2.3. Remise en question du protocole**

Certaines limites se retrouvent dans le protocole de passation des épreuves. La situation de test ne correspond pas aux conditions réelles du quotidien du participant, c'est-à-dire qu'elle n'est pas écologique. Par conséquent, il est nécessaire de modérer les résultats obtenus. En

effet, certaines passations se sont déroulées en présence d'un parent. De plus, deux épreuves sur cinq étaient filmées. Dans la majorité des cas, les participants ont dû s'adapter à nos deux présences. L'une d'entre nous était absente pour deux passations et une dernière s'est effectuée par l'orthophoniste du participant.

Chaque passation n'était pas identique. En effet, nous nous sommes réparti les épreuves et nous avons alterné les rôles à la passation suivante pour éviter un effet d'habitude. L'ordre des épreuves était parfois différent suivant les passations, hormis le récit qui les a toutes clôturées. De plus, nous n'avons pas tenu compte du critère d'arrêt à cinq échecs successifs à l'épreuve de similitudes afin d'obtenir l'ensemble des réponses du participant.

Face aux difficultés de compréhension de la consigne de certains participants, nous avons dû la répéter et parfois la reformuler sans pour autant induire les réponses attendues. Il était parfois nécessaire de mettre en confiance certains participants. Dans ce cas, nous avons passé plus de temps que pour d'autres à les rassurer et les encourager.

## **2.4. Réflexion sur la généralisation des résultats**

Les résultats de cette étude paraissent difficilement généralisables. En effet, la singularité et les capacités langagières hétérogènes des 12 participants ne peuvent rendre compte des capacités réelles de toutes les personnes avec TSA sans DI. D'autre part, cette généralisation ne peut se faire compte tenu des limites concernant les caractéristiques de notre population et notre méthodologie. Malgré tout, notre hypothèse se vérifie pour les 12 participants. Cela peut motiver la reprise de cette étude sur un échantillon plus conséquent et au moyen d'un contrôle plus exigeant des biais.

## **3. Apports**

Les conclusions de cette étude, avec toutes les modérations évoquées précédemment, participent au développement des réflexions sur la prise en charge des personnes avec TSA sans DI en orthophonie.

Plusieurs études ont analysé certaines capacités langagières et pragmatiques de notre population (par exemple la compréhension du langage figuré). Cependant, au niveau orthophonique, cela n'a pas été fait. A notre connaissance, il n'y a pas d'études orthophoniques portant sur l'état du langage élaboré de ces personnes.

Les résultats mettent en avant un trouble du langage élaboré chez nos participants. Cela justifie l'attention particulière que doivent avoir les orthophonistes sur l'état du langage élaboré des personnes avec TSA sans DI et plus précisément sur les capacités pragmatiques cognitives et interactionnistes. Cela permettrait de prendre en compte le profil dichotomique caractéristique de ces personnes.

Nous avons mis en évidence la pertinence de l'utilisation du PELEA pour révéler ce profil. L'orthophoniste pourra être amené à s'y référer dans différents cas. Il peut recevoir un patient avec un TSA sans DI non diagnostiqué, notamment en raison de ses troubles légers qui passent inaperçus. Ainsi, il peut être amené à déceler des symptômes évoquant un TSA à partir des informations de son anamnèse, de la plainte du patient et de l'observation clinique des séances. Afin de compléter ses observations qualitatives, l'orthophoniste pourra s'appuyer sur le PELEA pour confirmer quantitativement ses impressions. Par la suite, il pourra proposer une orientation médicale pour un éventuel diagnostic.

Par ailleurs, l'orthophoniste peut recevoir un patient diagnostiqué avec un TSA sans DI. Les connaissances sur la symptomatologie de cette population et les conclusions de notre étude devraient amener l'orthophoniste à évaluer les capacités langagières et pragmatiques de son patient, et plus particulièrement celles de langage élaboré. Le PELEA permettrait alors de mettre en évidence son profil de langage élaboré. Quantifier l'écart entre les capacités pragmatiques cognitives et interactionnistes permettra ainsi d'adapter la prise en charge de son patient.

#### **4. Ouverture**

Cette étude a permis de confirmer la pertinence de l'utilisation du PELEA pour mettre en évidence le profil de langage élaboré dichotomique des personnes avec TSA sans DI. Dans cette partie, nous évoquons des questionnements qui pourraient faire l'objet de plusieurs prolongements de notre mémoire.

- Il serait intéressant de reproduire notre protocole sur une cohorte plus importante afin de savoir si le PELEA met toujours en évidence ce profil caractéristique.
- Une autre étude pourrait appliquer notre protocole sur une population diagnostiquée par le DSM 5 et ainsi constater si le profil langagier est différent selon les trois degrés de sévérité suivants : léger, moyen, sévère.
- Il serait intéressant de questionner la pertinence d'un autre test orthophonique de langage élaboré avec une épreuve pragmatique interactionniste différente de celle d'un récit sur

images. L'objectif serait alors de mettre en évidence une différence plus significative entre les capacités pragmatiques cognitives et interactionnistes. Cela interrogerait ainsi le choix d'une modalité d'épreuve pragmatique interactionniste plus discriminante qu'une autre.

## **Conclusion**

Notre objectif était de vérifier la pertinence du PELEA pour mettre en évidence le profil de langage élaboré caractéristique des personnes avec TSA sans DI. Notre étude a porté sur 12 participants âgés de 12 ans 3 mois à 36 ans 8 mois car le langage élaboré est celui des adolescents et des adultes. Ils ont tous été diagnostiqués à partir de l'ancienne terminologie du DSM-IV-TR. Afin de respecter la nouvelle classification du DSM 5, qui fait référence aujourd'hui dans le monde scientifique, nous les avons regroupés sous l'actuelle terminologie des « TSA sans DI ».

L'état du langage élaboré des TSA sans DI dans la littérature scientifique nous a permis d'établir, d'un point de vue orthophonique, un profil langagier dichotomique caractéristique de cette population. Ainsi, nous avons distingué, au sein de leurs troubles du langage élaboré, deux types d'altérations pragmatiques : cognitives et interactionnistes. Le profil dichotomique que nous voulions mettre en évidence se traduit donc par des capacités pragmatiques cognitives supérieures aux capacités pragmatiques interactionnistes.

Ce test a été choisi pour la pertinence de ses épreuves. En effet, nous avons sélectionné quatre épreuves nous permettant d'évaluer les capacités pragmatiques cognitives et une épreuve évaluant les capacités pragmatiques interactionnistes. Chacune de ces épreuves a été soumise à nos 12 participants. Ainsi, nous avons mis en évidence, et de façon significative, de meilleures capacités pragmatiques cognitives qu'interactionnistes pour notre population. Le PELEA est un outil pertinent pour faire ressortir le profil dichotomique de langage élaboré, au sein de notre population.

Les observations cliniques des productions langagières de notre population nous ont permis de compléter les analyses quantitatives afin d'obtenir un aperçu global de leurs réelles capacités de langage élaboré.

Nous avons également observé un effet de l'âge sur ce profil. En effet, à l'âge adulte, les capacités pragmatiques cognitives sont bien meilleures que les capacités pragmatiques interactionnistes. Cette tendance n'est pas aussi nette à l'adolescence.

Le nombre restreint de notre échantillon, ainsi que les limites de notre étude ne nous permettent pas de pouvoir généraliser ces résultats. En revanche, ils constituent une motivation suffisante pour envisager une poursuite de notre travail.

Notre travail s'inscrit dans une démarche d'aide au diagnostic orthophonique des troubles du langage élaboré des personnes avec TSA sans DI. En effet, l'orthophoniste pourrait utiliser le PELEA lorsqu'il s'interroge sur d'éventuels troubles langagiers et pragmatiques chez son patient. Il s'agirait alors d'avoir un outil représentant et quantifiant les impressions cliniques. Ces données serviraient ensuite d'appui pour définir les priorités de la rééducation, en lien avec les attentes du patient.

# Bibliographie

Adam, J.M. (1984). *Le récit*. Paris : Presses Universitaires de France.

Adam, J.M. (1992). *Les textes, types et prototypes : récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Paris : Armand Colin.

Adam, J.M. (2005). *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris : Armand Colin.

Adam, J.M. (2011). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Armand Colin.

Alvarez, A. (2012). A propos de l'évaluation. Le syndrome d'Asperger et la personnalité du sujet. In M. Rhode & T. Klauber (Eds.), *Les nombreux visages du syndrome d'Asperger* (pp. 137-155). Mayenne : Du Hublot.

Armengaud, F. (1985). *La pragmatique*. Paris : PUF.

Asperger, H. (1998). *Les psychopathes autistiques pendant l'enfance*. Paris : PUF.

Attwood, T. (2010). *Le syndrome d'Asperger : guide complet*. Bruxelles : De Boeck.

Aussilloux, C., Baghdadli, A., Brun, V. (2004). *Autisme et communication*. Issy-Les-Moulineaux : Masson.

Baghdadli, A., Brisot-Dubois, J. (2011). *Entraînement aux habiletés sociales appliqué à l'autisme*. Paris : Elsevier Masson.

Baltaxe, C. (1977). Pragmatique deficits in the language of autistic adolescents. *Journal of pediatric psychology*, 2(4), 176-180.

Baron-Cohen, S. (1998). *La cécité mentale : un essai sur l'autisme et la théorie de l'esprit*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Beaud, L. (2011). Sur la littéralité autistique : Langage et communication sociale à l'épreuve de la métaphore. *Glossa*, 90, 44-56.

Bernicot, J., Trognon, A., Guidetti, M., Musiol, M. (2002). *Pragmatique et psychologie*. Nancy : Presses universitaires de Nancy.

Bernicot, J. (2005). L'évaluation des capacités pragmatiques chez l'enfant : présentation de nouveaux outils. In B. Piérart (Eds.), *Le langage de l'enfant : comment l'évaluer ?* (pp. 161-179). Bruxelles : De Boeck.

Bibeau, A. (2010). L'autisme de haut-niveau ou le Syndrome d'Asperger: la question du langage. *Revue canadienne d'orthophonie et d'audiologie*, 34(4).

Boutard, C. (2012). *Métaphores*. Isbergues, Isbergues : Ortho Edition.

Boutard, C., Guillon, A. (2010). *Protocole d'Evaluation du Langage Elaboré chez l'Adolescent – PELEA*. Isbergues : Ortho Edition.

Bracops, M. (2006). *Introduction à la pragmatique*. Bruxelles : De Boeck.

Bilocq, V., De Partz, M.P., De Wilde, V., Pillon, A., Seron, X. (2001). LEXIS – Test pour le diagnostic des troubles lexicaux chez le patient aphasique. Solal.

Brin-Henry, F., Courrier, C., Lederlé, E., Masy, V. (2011). *Dictionnaire d'orthophonie*. Isbergues : Ortho Edition.

Charman, T., Shmueli-Goetz, Y. (1998). The relationship between theory of mind, language and narrative discourse: An experimental study. *Cahiers de Psychologie Cognitive/Current Psychology of Cognition*, 17(2), 245-271.

Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence des textes: Approche théorique et étude des pratiques pédagogiques. *Langue Française*, (38), 7 – 41.

Courtois-Du-Passage, N., Galloux, A-S. (2004). Bilan orthophonique chez l'enfant atteint d'autisme : aspects formels et pragmatiques du langage. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 52, 478-489.

Croll, A. (2008). La compétence conversationnelle en classe de maternelle : outils pour une évaluation linguistique. In E. Auriac-Slusarczyk (Eds.), *Psychologie de l'interaction*. (pp. 29-65). Paris : L'Harmattan.

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

Dennett, D. (1990). *La stratégie de l'interprète*. Saint Amand: Gallimard.

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

Descot, A. (2014). *Poursuite de l'étalonnage d'un test de langage élaboré pour les sujets âgés de 40 à 59 ans*. Mémoire d'orthophonie. Université de Bordeaux.

De Weck, G. (2005). L'appropriation des discours chez les jeunes enfants. In B. Piérart (Eds.), *Le langage de l'enfant: comment l'évaluer?*, (pp. 179-193), Bruxelles : De Boeck.

De Weck, G., Marro, P. (2010). *Les troubles du langage chez l'enfant : description et évaluation*. Issy-Les-Moulineaux : Masson.

De Weck, G., Rodi, M. (2005). Evaluation des capacités pragmatiques et discursives. In Piérart B. (Eds.), *Le langage de l'enfant: comment l'évaluer?*, (pp. 195-212), Bruxelles : De Boeck.

De Weck, G., Rosat, M.C. (2003). *Trouble dysphasique. Comment raconter, relater, faire agir à l'âge pré-scolaire*. Paris : Masson.

Dolz, J., Pasquier, A., Bronckart, J-P. (1993). L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières ? *Etudes de linguistique appliquée*. 92, 23-37.

Ducarne De Ribaucourt, B. (1988). *Rééducation sémiologique de l'aphasie*. Paris : Masson  
2<sup>ème</sup> édition.

Ducarne De Ribaucourt, B. (1965). Test pour l'examen de l'aphasie : ECPA.

Ducastelle, C. (2004). Proposition d'une batterie d'évaluation du langage élaboré (niveau lexical) et normalisation en population générale. *Glossa*, 90, 44-56.

Duchêne May-Carle, A. (2000). La gestion de l'implicite. Théorie et Evaluation. Isbergues : Ortho Edition.

Duchêne, A., Delemasure, A., Jaillard, M. (2012). PREDILEM – Protocole d'Evaluation et de Dépistage des Insuffisances du Langage Elaboré et de la Mémoire. Creasoft.

Fayol, M. (1994). *Le récit et sa construction*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Fillon, V. (2008). Les inférences de la communication. *Rééducation orthophonique*. 234, 91-106.

Garric, N., Calas, F. (2007). *Introduction à la pragmatique*. Paris : Hachette.

Garitte, C. (1998). *Le développement de la conversation chez l'enfant*. Paris : De Boeck.

Gatignol, P., Marin Curtoud S. (2007). BIMM : Batterie Informatisée du Manque du Mot. ERU 16, ECPA.

Genette, G. (1966). Frontières du récit. *Communications*, 8 (1), 152-163.

Ghaziuddin, M., Thomas, P., Napier, E., Kearney, G., Tsai, L., Welch, K., Fraser, W. (2000). Brief report: brief syntactic analysis Asperger syndrome: a preliminary study. *Journal of autism and developmental disorders*, 30(1).

Ghaziuddin, M., Gerstein, L. (1996). Pedantic speaking style differentiates Asperger syndrome from high-functioning autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 26(6).

Gombert, J-E. (1990). *Le développement de la méta-linguistique*. Paris : PUF.

Hickmann, M. (2000). Le développement de l'organisation discursive. In M. Kail et M. Fayol (Eds.), *L'acquisition du langage*, 2, (pp. 83-115). Paris : Puf.

Hochmann, J. (2002). Autisme et narration. Perspectives actuelles. *Le carnet psy*, 8(76), 16-19.

Hodges, S. (2012). A propos des théories concernant le syndrome d'Asperger. Un point de vue psychologique. In M. Rhode & T. Klauber (Eds.), *Les nombreux visages du syndrome d'Asperger* (pp. 57-73). Mayenne : Du Hublot.

Hupet, M. (2006). Le bilan pragmatique. In F. Estienne & B. Piérard (Eds.), *Les bilans de langage et de voix*. (pp. 88-104). Paris : Masson.

Hupet, M. (2007). Diagnostic des troubles de la communication chez des enfants d'âge préscolaire. *Langage et pratiques*, 39, 54-63.

Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale, 1*. Paris : Editions de Minuit.

Joanette, Y., Ska, B., Cote, H. (2004). Protocole MEC : Protocole Montréal d'Evaluation de la Communication. OrthoEdition.

Juhel, J-C. (2003). *La personne autiste et le syndrome d'asperger*. Sainte-Foy : Les presses de l'université de Laval, Chroniques sociales.

Kail, M., Fayol, M. (2000). *L'acquisition du langage*. Paris : Presses Universitaires de France.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales : tome 1*. Paris : Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours*. Paris : Nathan.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Les actes de langage dans le discours*. Paris : Armand Colin.

Kern, S. (1997). Comment les enfants jonglent avec les contraintes communicationnelles, discursives et linguistiques dans la production d'une narration. Thèse de linguistique, l'Université Lumière-Lyon II.

Klauber, T. (2012). A propos de l'article de Hans Asperger (publié en 1944) "les psychopathies autistiques" pendant l'enfance". In M. Rhode & T. Klauber (Eds.), *Les nombreux visages du syndrome d'Asperger* (pp. 73-91). Mayenne : Du Hublot.

Laval, V. (2004). Pragmatique et langage non littéral : la compréhension des demandes sarcastiques par les enfants. *Psychologie française*, 49, 177-192.

Laval, V., Guidetti, M. (2004). Pragmatique développementale: états des lieux et perspectives. *Psychologie française*, 49, 121-130.

Leclerc, M-C. (2005). Les précurseurs pragmatiques de la communication chez les bébés. *Rééducation orthophonique*. 221, 157-169.

Lesur, A. (2012). Quel ingrédient manque-t-il à la conversation ? Recenser les troubles pragmatiques chez la personne autiste de haut niveau. *Rééducation orthophonique*. 249, 1-28.

Loukusa, S., Moilanen, I. (2009). Pragmatic inference abilities in individuals with Asperger syndrome or high-functioning autism. A review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, 890-904.

Maurin, N. (2009). *Le langage oral complexe chez l'adolescent*. Isbergues : Ortho Edition.

Martin, I., McDonald, S. (2004). An exploration of causes of non-literal language problems in individuals with Asperger Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(3).

Mazaux, J.M., Orgogozo, J.M. (1982). Echelle d'évaluation de l'aphasie. Paris: Editions et applications psychologiques.

Moeschler, J., Reboul, A. (2012). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris : Seuil.

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

Mottron, L. (2004). *L'autisme : une autre intelligence*. Liège : Mardaga.

Mounib, A. (2002). Trouble envahissant du développement sans déficience intellectuelle : autisme de haut niveau et syndrome d'Asperger. Revue de littérature, version progressive. *Services documentaires de la Régie régionale de Montréal-Centre*, 514, 286-5604.

Nespoulous, J-L., Joannette, Y., Roch Lecours, A. (1998). MT 86 – Protocole Montréal-Toulouse d'examen linguistique de l'aphasie. Isbergues : Ortho Edition.

Noël-Winderling, M. (2014). *Autisme et syndrome d'Asperger. Un autre regard sur l'humanité*. Toulouse : Eres.

Ornella, B. (2005). EFCL – Evaluation des Fonctions Cognitives Linguistiques. Isbergues : Ortho Edition.

Perner, L. (2001). Literal detours : propositions on abstraction in high functioning with autism. *American Psychological Association*, 24-28.

Plumet, M-H., Tardif, C. (2003). Théorie de l'esprit et communication chez l'enfant autiste : une approche fonctionnelle développementale. *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage*.

Reboul, A., Moeschler, J. (2005). *Pragmatique du discours*. Paris : Armand Colin.

Rondal, J-A. (2007). Théorie de l'esprit et langage : convergences entre les syndromes autistiques, X-fragile et d'Asperger. *Glossa*, 101, 14-21.

Rondal, J-A., Bredart S. (1989). Langage oral : aspects développementaux. In Mardaga, P. *Troubles du langage. Diagnostic et rééducation*. (pp 21-52). Liège : Mardaga.

Rousseaux, M., Dei Cas, P. (2012). TLE – Test de Langage Elaboré pour Adultes. Isbergues : Ortho Edition.

Simpson, D. (2012). Le syndrome d'Asperger et l'autisme. Des syndromes différents aux ressemblances importantes. In M. Rhode & T. Klauber (Eds.), *Les nombreux visages du syndrome d'Asperger* (pp. 43-57). Mayenne : Du Hublot.

Stothers, M-E., Oram Cardy, J.(2012). Oral language impairments in developmental disorders characterized by language strengths: A comparison of Asperger syndrome and nonverbal learning disabilities. *Research in Autism Spectrum Disorder*, 6, 519-534.

Vermeulen, P. (2013). *Comprendre les personnes autistes de haut niveau: le syndrome d'asperger à l'épreuve clinique*. Paris : Dunod.

Vulchanova, M., Saldana, D., Chahboun, S., Vulchanov, V. (2015). Figurative language processing in atypical populations: the ASD perspective. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9(24).

Wechsler, D. (2000). *Wechsler Adult Intelligence Scale*. 3rd Edition. Paris : Editions du Centre de Psychologie Appliquée.

Wilson, D., Sperber, D. (1979). Remarques sur l'interprétation des énoncés selon Paul Grice. *Communications*, 30 (1), 80-94.

Zufferey, S., Moeschler, J. (2012). *Initiation à l'étude du sens*. Auxerre, Sciences Humaines.

# Annexes

## **Liste des annexes :**

Annexe 1 : Autorisation pour l'enregistrement audio/vidéo et l'exploitation des données enregistrées.

Annexe 2 : Métaphores en interprétation

Annexe 3 : Génération de phrases

Annexe 4 : Similitudes - couples de mots

Annexe 5 : Similitudes - grille de cotation

Annexe 6 : Définitions

Annexe 7 : Evaluations de l'épreuve de récit sur images

Annexe 8 : Images de l'épreuve de récit

Annexe 9 : Notes brutes et des écarts-types des participants pour les cinq épreuves.

Annexe 10 : Tableau récapitulatif des scores moyens

Annexe 11 : Moyenne des scores des tranches 1 et 2 pour les cinq épreuves

Annexe 12 : Récit d'un participant de 12 ans 3 mois

Annexe 13 : Récit d'un participant de 15 ans 0 mois

Annexe 14 : Récit d'un participant de 15 ans 3 mois

Annexe 15 : Récit d'un participant de 36 ans 8 mois

Annexe 1 : Autorisation pour l'enregistrement audio/vidéo et l'exploitation des données enregistrées.

### **Présentation**

La passation est réalisée ce jour dans le cadre d'un mémoire de recherche en orthophonie. L'étude porte sur l'intrication des capacités de langage élaboré et de pragmatique du langage chez les personnes avec syndrome d'Asperger, autisme de haut niveau ou autisme non spécifié.

Cette recherche est menée par Claire Mazoyer et Gabrielle Cordier (étudiantes à l'école d'orthophonie de Nantes), encadrée par Madame Anne Croll (directrice de mémoire). Elle n'est néanmoins possible que grâce au consentement des personnes qui acceptent de participer bénévolement et d'être enregistrées/filmées, à qui nous demandons par conséquent une autorisation écrite.

La passation proposée au participant comporte 5 épreuves du PELEA (Protocole d'Evaluation du Langage Elaboré de l'Adolescent).

Nous nous engageons à transmettre les résultats obtenus à l'issue de la validation de ce mémoire de recherche ainsi qu'à détruire les films effectués.

### **Autorisation**

(Rayez les mentions inutiles)

Je            soussigné(e)            (participant            majeur            ou            tuteur            légal)

\_\_\_\_\_ *accepte / n'accepte pas* de participer à la passation de ce jour et *autorise / n'autorise pas*, par la présente, à enregistrer en *audio / vidéo* le(s) entretien(s) de passation du protocole présentés ci-dessus, le (date et heure) \_\_\_\_\_.

*Autorise / n'autorise pas* l'utilisation de ces données, sous leur forme enregistrée aussi bien que sous leur forme transcrite et anonymisée lors de la soutenance du mémoire.

Ceci signifie que :

- les transcriptions de ces données utiliseront des pseudonymes et remplaceront toute information pouvant porter à l'identification des participants ;
- les bandes audio qui seront présentées à la soutenance du mémoire comportant la mention d'un nom, d'une adresse ou d'un numéro de téléphone identifiables seront remplacées par un « bruit » qui les effacera ;

Lieu et date: \_\_\_\_\_

Signature du participant (et de son représentant légal s'il est mineur) :

## Annexe 2 : Métaphores en interprétation

Quatorze métaphores, métonymies ou périphrases sont proposées une à une. L'adolescent doit expliquer ce qu'elles veulent dire. **Il ne les a pas sous les yeux.**

« Je vais te dire des expressions. Je voudrais que tu m'expliques ce qu'elles veulent dire. Il y en a sûrement beaucoup que tu ne vas pas connaître. C'est normal. Dans ce cas tu peux essayer de deviner ce qu'elles veulent dire, sinon, on passe à la suivante ».

L'examineur relève les productions libres de l'adolescent.

Expression	À prendre en compte	3 réponse exacte	1 réponse approximative	0 réponse erronée ou absente
1 « se coucher avec les poules » Production de l'adolescent :	concepts de <u>se coucher</u> + <u>tôt</u> = 3	3	1	0
2 « avoir des antennes » Production de l'adolescent :	concept d' <u>intuition</u> = 3	3	1	0
3 dire d'un homme « qu'il a le bras long » Production de l'adolescent :	concept d' <u>influence</u> = 3	3	1	0
4 « être suspendu aux lèvres de quelqu'un » Production de l'adolescent :	concepts d' <u>écoute</u> + <u>attention</u> = 3	3	1	0
5 « Obéir au doigt et à l'œil » Production de l'adolescent :	concepts de <u>réponse à un ordre</u> + <u>perfection</u> = 3	3	1	0
6 « Passer à travers les mailles du filet » Production de l'adolescent :	concepts d' <u>échapper</u> + <u>danger</u> = 3	3	1	0
7 « Avoir des oursins dans les poches » Production de l'adolescent :	concept d' <u>avarice</u> = 3	3	1	0
8 « Ménager la chèvre et le chou » Production de l'adolescent :	concepts de <u>2 partis</u> + <u>absence de prise de position</u> = 3	3	1	0
9 « Tirer les ficelles » Production de l'adolescent :	concept de <u>commandement</u> = 3	3	1	0

10	« Avoir du pain sur la planche » Production de l'adolescent :	concepts de <u>travail</u> + en <u>grande</u> <u>quantité</u> = 3	3	1	0
11	Dire de quelqu'un qu'il est « une fine lame » Production de l'adolescent :	<u>maniement d'épée</u> + <u>efficacité</u> = 3	3	1	0
12	Lorsqu'on parle de « l'or noir », on parle de quoi ? Production de l'adolescent :	le <u>pétrole</u> = 3	3	1	0
13	Lorsqu'on parle du « billet vert », on parle de quoi ? Production de l'adolescent :	le <u>dollar</u> = 3	3	1	0
14	Lorsqu'on annonce aux informations une « grève des trains », on veut dire quoi en réalité ? Production de l'adolescent :	concept de <u>conducteur</u> en <u>grève</u> = 3	3	1	0
Total / colonne					
Total :			/42		

### Annexe 3 : Génération de phrases

1 éclater  
parce que

2 pour  
distributeur

3 note  
fatigue

4 médecin  
bien que

5 alors  
si

1 Jean roulait tranquillement sur son scooter quand, subitement, il s'arrêta.

2 Anne a rendez-vous avec ses amis à 20 heures devant le cinéma au coin de sa rue.  
À 19 heures 30, après avoir regardé dans son porte-monnaie, elle sort de chez elle.

3 Quentin a invité des amis pour la soirée. Chacun vient avec son ordinateur pour jouer en réseau. Absorbés par leur jeu, ils ne se rendent pas compte du temps qui passe. Le lendemain, ils ont un contrôle de maths.

4 Paul s'est tordu la cheville. Ce soir, son équipe de foot dispute un match. Il veut absolument y participer.

5 Après le déjeuner, les enfants voudraient aller retrouver leurs cousins pour faire du roller. Leur mère leur demande de ranger d'abord leur chambre.

#### Annexe 4 : Similitudes - couples de mots

« Quel est le point commun entre ces deux mots ? »

*N.B. La réponse est un nom commun.*

1. Une fourchette / une cuillère	14. Une patinoire / un miroir
2. Un marteau / un tournevis	15. Un stylo plume / un fusil
3. Un zèbre / un crocodile	16. Une chaussure / une route de montagne
4. Un bus / un métro	17. Une chambre / une rivière
5. La vue / le goût	18. Un ordinateur / un rongeur
6. Un scooter / une moto	19. Un coq / un chaîne de montagnes
7. Madrid / Londres	20. Un avion / un moulin à vent
8. Du fromage / un yaourt	21. Un basketteur / une ménagère
9. De l'acné / un tableau de bord	22. Un couteau / une mâchoire
10. Une rose / un hérisson	23. Une hirondelle / une fleur
11. Une bande dessinée / du champagne	24. Un éléphant / l'armée
12. Une serrure / une portée de musique	25. Une lampe / une chaussure neuve
13. Une montre / un tricot	

## Annexe 5 : Similitudes - grille de cotation

«Voilà des couples de mots. Je te demande de me donner le point commun entre ces deux mots. Pour la réponse, il n'y a pas besoin de faire toute une phrase. Seul un nom, ou un groupe nominal suffit. Au début, c'est assez facile, après ça devient plus du jeu de mot !»

Pour le premier item, l'examineur peut guider un peu la réponse : «une fourchette et une cuiller, ce sont tous les deux des...». Au moment de l'item 9, l'examineur peut dire : «maintenant, c'est du jeu de mot. Pense à ce qui est typique de chaque chose, et essaie de trouver le point commun entre les deux».

L'examineur reporte la réponse sur la feuille de passation. La réponse attendue y figure.

Pendant, d'autres réponses peuvent être acceptées :

**Autres réponses valant 2 points** : item 8 = laitage, lait / item 10 = épines

**Réponses approximatives à 1 point** : item 3 = animaux / item 4 et 6 = moyens de transport, véhicule / item 7 = villes / item 8 = aliments / item 20 = hélices

**Réponses valant 0** : Les réponses qui ne sont pas des noms (ou groupes nominaux)  
item 6 = cyclomoteur / item 7 = pays / item 8 = dessert / item 20 = air

**ATTENTION** : un critère d'arrêt est fixé après 5 échecs consécutifs.

Réponse exacte = 2

réponse approximative = 1

non réponse ou erreur = 0

	Réponse attendue	Production de l'adolescent	2 points (réponse exacte)	1 point (réponse approximative)	0 point (non-réponse ou erreur)		Réponse attendue	Production de l'adolescent	2 points (réponse exacte)	1 point (réponse approximative)	0 point (non-réponse ou erreur)
1	Couvert		2		0	14	Glace		2		0
2	Outils		2		0	15	Cartouche		2		0
3	Animaux sauvages		2	1	0	16	Lacet		2		0
4	Transport communs		2	1	0	17	Lit		2		0
5	Sens		2		0	18	Souris		2		0
6	Deux roues		2	1	0	19	Crête		2		0
7	Capitales		2	1	0	20	Ailes		2	1	0
8	Produits laitiers		2	1	0	21	Panier		2		0
9	Boutons		2		0	22	Dents		2		0
10	Piquants		2		0	23	Printemps		2		0
11	Bulles		2		0	24	Défense		2		0
12	Cle		2		0	25	Ampoule		2		0
13	Aiguilles		2		0						
			TOTAL SIMILITUDES = /50								

## Annexe 6 : Définitions

«Je vais te donner des mots. Je voudrais que tu m'en donnes une définition. Ces mots ne sont pas très compliqués, sauf deux qui sont un peu plus durs. Par contre, quelques fois, on sait très bien ce que le mot veut dire, mais on n'arrive pas facilement à l'expliquer, c'est normal !»

### Le patient n'a pas les mots sous les yeux.

L'examineur énonce les mots un à un, il note les productions sur papier libre pour la feuille de passation courte.

On ne prévient pas le sujet que certains mots peuvent être polysémiques. Il est intéressant de voir s'il repère les différents sens. Ceci n'est pas uniquement un test de vocabulaire, on examine ici la qualité de la stratégie de définition, son informativité, la flexibilité requise pour les mots polysémiques...

Totalité des éléments conceptuels = 3    Quelques éléments conceptuels = 1

Synonymes = 1

Non-réponse ou contresens = 0

### Concepts attendus pour chaque item :

item	Production du sujet	Concept attendu	Nombre de points		
1 Grue		oiseau / machine / levage / (déplacement)	0	1	3
2 Aviateur		personne / piloter / avion	0	1	3
3 Caverne		cavité / roche	0	1	3
4 Flocon		petite particule / (eau gelée)	0	1	3
5 Taxi		voiture / chauffeur / coût	0	1	3
6 Volcan		montagne / matières en fusion ou lave ou magma	0	1	3
7 Investigation		recherche	0	1	3
8 Éplucher		enlever / peau ou parties inutiles / examen minutieux	0	1	3
9 Partager		diviser / plusieurs parts	0	1	3
10 Reculer		faire un mouvement / arrière	0	1	3
11 Confortable		respect de la structure adjectivale / bien-être	0	1	3
12 Géant		très grand / (super)	0	1	3
13 Invisible		respect de la structure adjectivale / négation / vue	0	1	3
14 Rare		respect de la structure adjectivale / qui existe (qu'on trouve) peu d'exemplaires	0	1	3
15 Lucide		respect de la structure adjectivale / intellect ou raison / intégrité	0	1	3
TOTAL DÉFINITIONS en SPONTANÉ =			/45		

## Annexe 7 : Evaluations de l'épreuve de récit sur images

1 - évaluation externe : on interrompt le récit pour faire des commentaires (ex : «c'était terrifiant»)

Évaluation externe	0	2
--------------------	---	---

2 - évaluation enchâssée : faire parler quelqu'un ou soi-même dans le récit

Évaluation enchâssée	0	2
----------------------	---	---

3 - évaluation par le fait : on décrit les actions afin d'en montrer l'importance (ex : il sanglotait)

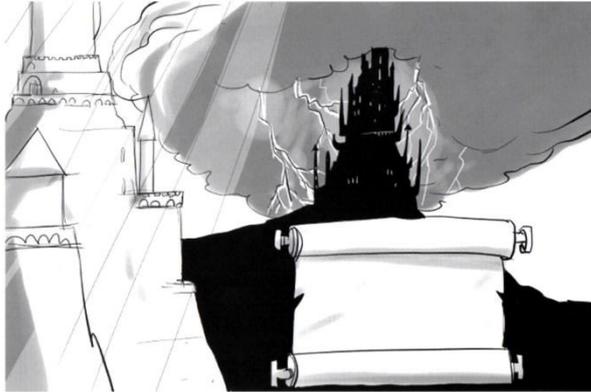
Évaluation par le fait	0	2
------------------------	---	---

4 - les intensificateurs : enrichissement de la syntaxe narrative

Quantificateurs (très, beaucoup, emploi de nombres...)	0	2
Répétitions (de substantifs, de verbes, de quantificateurs...)	0	2
Rythme (tout à coup, soudain...)	0	2

## Annexe 8 : Images de l'épreuve de récit

Première image



Deuxième image



Troisième image



Annexe 9 : Notes brutes et des écarts-types des participants pour les cinq épreuves.

Tranche	Participants		METAPH.						
		Ages	Points	Total	Scores sur 20	Tranches du PELEA	Moyennes des tranches	Ecart-types	Ecart-types participants
1	Participant 1	12 ans 3 mois	2	42	1,0	1	11,35	6,15	-1,52
	Participant 2	12 ans 11 mois	5		2,4				-1,03
	Participant 3	14 ans 2 mois	2		1,0	2	13,63	8,47	-1,37
	Participant 4	14 ans 9 mois	0		0,0				-1,61
	Participant 5	14 ans 9 mois	14		6,7				0,04
	Participant 6	15 ans	10		4,8				-1,67
	Participant 7	15 ans 3 mois	1		0,5				3
2	Participant 8	18 ans	6	42	2,9	4	19,79	6,53	-2,11
	Participant 9	18 ans 3 mois	24		11,4				0,64
	Participant 10	18 ans 11 mois	6		2,9				-2,11
	Participant 11	22 ans 11 mois	26		12,4				0,95
	Participant 12	36 ans 8 mois	19		9,0				0,12

Tranche	Participants		GENPH.						
		Ages	Points	Total	Scores sur 20	Tranches du PELEA	Moyennes des tranches du PELEA	Ecart-types du PELEA	Ecart-types participants
1	Participant 1	12 ans 3 mois	21	45	9,3	1	39,23	5,01	-3,64
	Participant 2	12 ans 11 mois	4		1,8				-7,03
	Participant 3	14 ans 2 mois	30		13,3	2	41,55	3,62	-3,19
	Participant 4	14 ans 9 mois	4		1,8				-10,37
	Participant 5	14 ans 9 mois	33		14,7				-2,36
	Participant 6	15 ans	20		8,9				-11,59
	Participant 7	15 ans 3 mois	15		6,7				3
2	Participant 8	18 ans	26	45	11,6	4	43,75	1,45	-12,2
	Participant 9	18 ans 3 mois	43		19,1				-0,52
	Participant 10	18 ans 11 mois	30		13,3				-9,45
	Participant 11	22 ans 11 mois	40		17,8				-2,58
	Participant 12	36 ans 8 mois	39		17,3				-3,27

Tranche	Participants		SIMIL.						
		Ages	Points	Total	Scores sur 20	Tranches du PELEA	Moyennes des tranches du PELEA	Ecart-types du PELEA	Ecart-types participants
1	Participant 1	12 ans 3 mois	15	50	6	1	24,29	7,13	-1,3
	Participant 2	12 ans 11 mois	4		1,6				-2,84
	Participant 3	14 ans 2 mois	14		5,6	2	30,5	7,68	-2,15
	Participant 4	14 ans 9 mois	11		4,4				-2,54
	Participant 5	14 ans 9 mois	18		7,2				-1,63
	Participant 6	15 ans	17		6,8				-2,94
	Participant 7	15 ans 3 mois	4		1,6				3
2	Participant 8	18 ans	39	50	15,6	4	37,72	5,61	0,23
	Participant 9	18 ans 3 mois	34		13,6				-0,66
	Participant 10	18 ans 11 mois	19		7,6				-3,34
	Participant 11	22 ans 11 mois	25		10				-2,27
	Participant 12	36 ans 8 mois	43		17,2				0,94

Tranche	Participants		DEF.						
		Ages	Points	Total	Scores sur 20	Tranches du PELEA	Moyennes des tranches du PELEA	Ecart-types du PELEA	Ecart-types participants
1	Participant 1	12 ans 3 mois	9	45	4,0	1	21,23	5,96	-2,05
	Participant 2	12 ans 11 mois	4		1,8				-2,89
	Participant 3	14 ans 2 mois	14		6,2	2	22,18	7,08	-1,16
	Participant 4	14 ans 9 mois	9		4,0				-1,86
	Participant 5	14 ans 9 mois	15		6,7				-1,01
	Participant 6	15 ans	25		11,1				-0,29
	Participant 7	15 ans 3 mois	7		3,1				3
2	Participant 8	18 ans	16	45	7,1	4	27,82	7,23	-1,64
	Participant 9	18 ans 3 mois	35		15,6				0,99
	Participant 10	18 ans 11 mois	20		8,9				-1,08
	Participant 11	22 ans 11 mois	29		12,9				0,16
	Participant 12	36 ans 8 mois	29		12,9				0,16

Tranche	Participants		Résultats EPRCOG		
		Ages	Points	Total	Scores sur 20
1	Participant 1	12 ans 3 mois	47	182	5,2
	Participant 2	12 ans 11 mois	17		1,9
	Participant 3	14 ans 2 mois	60		6,6
	Participant 4	14 ans 9 mois	24		2,6
	Participant 5	14 ans 9 mois	80		8,8
	Participant 6	15 ans	72		7,9
	Participant 7	15 ans 3 mois	27		3
2	Participant 8	18 ans	87	182	9,6
	Participant 9	18 ans 3 mois	136		14,9
	Participant 10	18 ans 11 mois	75		8,2
	Participant 11	22 ans 11 mois	120		13,2
	Participant 12	36 ans 8 mois	130		14,3

Tranche	Participants		EPRINTERAC		
		Ages	Points	Total	Scores sur 20
1	Participant 1	12 ans 3 mois	0	12	0
	Participant 2	12 ans 11 mois	0		0
	Participant 3	14 ans 2 mois	4		6,7
	Participant 4	14 ans 9 mois	0		0
	Participant 5	14 ans 9 mois	4		6,7
	Participant 6	15 ans	8		13,3
	Participant 7	15 ans 3 mois	4		6,7
2	Participant 8	18 ans	0	12	0
	Participant 9	18 ans 3 mois	0		0
	Participant 10	18 ans 11 mois	2		3,3
	Participant 11	22 ans 11 mois	6		10
	Participant 12	36 ans 8 mois	2		3,3

Tranche	Participants		Epreuve du récit sur images						
		Ages	Points	Total	Scores sur 20	Tranches du PELEA	Moyennes des tranches du PELEA	Ecart-types du PELEA	Ecart-types participants
1	Participant 1	12 ans 3 mois	18	61	5,9	1	38,4	13,9	-1,47
	Participant 2	12 ans 11 mois	5		1,6				-2,41
	Participant 3	14 ans 2 mois	23		7,5	2	37,6	5,6	-2,53
	Participant 4	14 ans 9 mois	9		3,0				-4,97
	Participant 5	14 ans 9 mois	37		12,1				-0,1
	Participant 6	15 ans	33		10,8				-0,67
	Participant 7	15 ans 3 mois	18		5,9	3	39,9	10,4	-2,11
2	Participant 8	18 ans	17		5,6	4	38,7	7,5	-2,91
	Participant 9	18 ans 3 mois	10		3,3				-3,85
	Participant 10	18 ans 11 mois	20		6,6				-2,51
	Participant 11	22 ans 11 mois	45		14,8				0,84
	Participant 12	36 ans 8 mois	42		13,8				0,44

Annexe 10 : Tableau récapitulatif des scores moyens

	METAPH.	GENPH.	SIMIL.	DEF.	EPRINTERAC
<b>Participants</b>	4,6	11,3	8,1	7,9	4,2
Ecarts-types des participants	4,3	5,8	5,1	4,4	4,5
Moyenne EPRCOG.	8,0				
Ecart-type EPRCOG.	4,5				

Annexe 11 : Moyenne des scores des tranches 1 et 2 pour les cinq épreuves

	METAPH.	GENPH.	SIMIL.	DEF.	EPRINTERAC
<b>Tranche 1</b>	2,3	8,1	4,7	5,3	4,8
<b>Tranche 2</b>	7,7	15,8	12,8	11,5	3,3
<b>Ecart entre T2 et T1</b>	5,4	7,8	8,1	6,2	-1,4

Annexe 12 : Récit d'un participant de 12 ans 3 mois

*« Donc euh la première image euh ça parle euh d'un château. Avec euh...mmh comme euh un parchemin. La deuxième image ça parle euh de quelqu'un euh qui vient de perdre euh son père. Et la troisième image, ça parle euhmm de quelqu'un euh dé-déçu, un peu comme ça. »*

Annexe 13 : Récit d'un participant de 15 ans 0 mois

*« En l'an de grâce 666, y... dans les contrées d'un royaume (z)étrange pour ainsi dire, un roy-un château maléfique, noir, sombre, y avait entouré d'éclairs et de nuages qui font très très peur, euh... [production inintelligible]. Mais ce que personne ne savait de la région, c'est... qu'un... c'est que son maître tout puissant était à son chevet malade car il était le vieux barbu de Fort Boyard. Donc euh... Sa fille travestie en chevalière-en chevalier pas très connue nommée euh... Jeanne d'Arc, euh était à son chevet en train de pleurer tandis que derrière elle, très très loin, sur le cheval Pégase, brandissant son épée, avec une-un... chevalier quelconque, inconnu, criait « Je vais tous vous saigner foi-fumier! ». Et il arriva ce que le chevalier prédit : les-il saigna les deux personnages, curieux pour ainsi dire, et... Euh...planta son épée dans le sol tout en prononçant ces mots gravés dans nos têtes jusqu'à présent : « Punaise, j'ai encore planté mon épée dans le sol ! ».*

Annexe 14 : Récit d'un participant de 15 ans 3 mois

*« Il était une fois un château blanc et qui n'est pas hanté. Et très loin du château, il y a un château hanté et noir et en haut il y a un cumulonimbus avec plein de (s)éclairs. Et ...à la deuxième page, le cheval-ier, le beau cheva-lier, lier avec sous le cheval avec des ailes viennent libér..., viennent le sauver son père. Un père qui a été, qui va une ma-maladie et il aille voir comment ça va bien se passer et, et après il est-il est mort. Et il l'a mis, a pointé une épée, aller vers un conglu..., l'épée est cl-clouée au sol, le chevalier est triste et leur demande de parler, de parler-ler pour que ce soit, soit bien qu'il le verrait, le verrait pour tous, bien sûr que oui. C'est bon ! »*

Annexe 15 : Récit d'un participant de 36 ans 8 mois

*« Il était une fois euh... deux royaumes, à l'époque du Moyen-âge, un royaume était euh dominé par euh, un bon et valeureux roi. Et l'autre royaume était dominé par un...un roi euh féroce et sanguinaire. Euh, le royaume du roi féroce était euh très mal vécu par la population, qui souffrait au jour le jour, et avait du mal à survivre. Et un beau...et un beau jour, euh le roi valeureux euh décida de changer le cours de l'histoire, en...en se battant euh courageusement contre le roi féroce et il réussit à délivrer de ses griffes la population. Euh..., il parv...il parvint grâce à...à son glaive, qui lui avait été remis par...par son père, euh... Et depuis ce jour euh... euh la population du-du royaume qui fut délivré, vit dans l'opulence. »*

### **Résumé :**

Les adolescents et adultes avec un TSA sans DI présentent deux catégories d'altérations pragmatiques au sein de leur langage élaboré. Ce profil dichotomique se traduit par de meilleures capacités pragmatiques cognitives qu'interactionnistes. Les orthophonistes, en tant que thérapeutes du langage et de la communication sont amenés à prendre en charge ces personnes. Ils doivent donc évaluer leurs capacités au moyen de supports étalonnés. Actuellement, il n'existe pas de test orthophonique qui le permet. Dans notre étude, nous interrogeons la pertinence d'un test existant, le PELEA, pour mettre en évidence ce profil de langage élaboré auprès de 12 adolescents et adultes avec un TSA sans DI, âgés de 12 ans 3 mois à 36 ans 8 mois. Les résultats nous permettent de confirmer la pertinence de ce test pour faire ressortir le profil spécifique auprès de ces participants, sans pour autant pouvoir les généraliser. Pour aller plus loin, nous relevons, au sein de notre population d'étude, un impact de l'âge sur leurs capacités de langage élaboré : la différence entre les deux capacités pragmatiques est plus conséquente chez les adultes que chez les adolescents.

**Mots-clés :** TSA sans DI – langage élaboré – pragmatique – PELEA – adolescents – adultes – profil langagier.

### **Abstract :**

Teenagers and adults with Autism Spectrum Disorders (ASD) without intellectual disability (ID) present two categories of pragmatics impairments within their elaborate language. This dichotomous profile is translated by better cognitive pragmatics skills than interactionist ones. Speech therapists, as language and communication professionals are brought to take care of this people. Thus they have to evaluate their skills by means of calibrated supports. Currently, there is not a specialized test which allows it. In our study, we wonder the relevance of an existing test, the PELEA, to highlight this profile of elaborate language with 12 teenagers and adults with an ASD without ID, from 12 years 3 months to 36 years 8 months. The results allow us to confirm the relevance of this test to highlight the specific profile with these participants, without being able to generalize them. Furthermore, we raise, within our population of study, an impact of the age on their skills of elaborate language: the difference between both pragmatics capacities is more consequent at the adult's than at the teenagers.

**Keywords:** ASD without ID – elaborate language – pragmatic – PELEA – teenagers – adults – language profile.