Marion Robilliart
Sous la direction d'Anne Lorendeau, orthophoniste à l'ITEP de Croix.

Troubles envahissants du développement et compréhension des expressions idiomatiques françaises

Mise à l'épreuve de matériel

Université de Lille II, Institut d'orthophonie Gabriel Decroix
Mémoire présenté pour l'obtention du certificat de capacité d'orthophonie
Lille, Juin 2010

Résumé

La partie théorique de ce mémoire vise à définir un des troubles envahissants du développement dans lequel les difficultés de compréhension du sens figuré sont un point central du tableau clinique : le syndrome d'Asperger. Nous y rappelons les principaux critères diagnostiques de ce syndrome ainsi que ses aspects cliniques. Nous abordons ensuite la compréhension du langage puis plus particulièrement les mécanismes mis en jeu dans le domaine des expressions idiomatiques.

En effet, l'objectif de notre partie pratique est de livrer une expérience clinique sur différents supports permettant de travailler les expressions imagées avec des patients souffrant de troubles envahissants du développement. Pour cela nous avons rencontré des enfants présentant un TED, des enfants suivis en consultation CMP ainsi que des enfants ordinaires. Après une revue des moyens à disposition des orthophonistes, nous avons expérimenté deux matériels ainsi qu'un livret que nous avons créé pour l'apprentissage de 20 expressions idiomatiques.

Dans la discussion, nous nuançons l'utilisation des différents matériels en reconnaissant l'utilité du livret en tant qu'outil orthophonique pour un travail sur le sens des expressions mais aussi pour une réflexion métalinguistique.

Mots clés : Syndrome d'Asperger, autisme, compréhension, idiomes, rééducation, enfants, adolescents

Summary

The theoretical chapter of this research aims to define one of the numerous Pervasive Developmental Disorders: the Asperger Syndrome. This PDD is characterized by difficulties to understand figurative which are a central characteristic in the clinic table.
This chapter will present, on the first part, the main diagnostically criterias and clinical appearances of this syndrome and on a second point we will focus on the language comprehension and particularly on the mechanisms which permit to understand idioms.

Indeed, aim of the practical chapter is to present a clinical experience based on different supports. These were developed on given expressions and permit to work with patients suffering from PDD.
To achieve this aim, we have met children with PDD, some kids followed in CMP consultation and ordinary ones. After an inspection of means used by Speech Therapist, we experienced two materials and a booklet (created by ourselves) for the learning of 20 idioms.

In the discussion, we will moderate usefulness of the different tools and we will admit positive effects of the booklet as speech tool, particularly to work on the sense of expressions but also for metalinguistic reflection.

Key words: Asperger's syndrome, autism, comprehension, idioms, rehabilitation, children, adolescents

Remerciements

Je tiens à adresser mes sincères remerciements :

À Mme Anne Lorendeau, ma maître de mémoire, pour ses précieux conseils tout au long de ce travail, sa bienveillance et sa disponibilité qui m'ont permis de cheminer.

Aux professionnels des CMP qui m'ont accueillie et qui ont pris le temps de me rencontrer.

À tous les enfants qui ont bien voulu participer à cette étude.

À Mlle Gautier, documentaliste au CRA, qui fut d'une aide précieuse et d'un accueil exemplaire.

À Amély pour ses dessins.

À Michaël et à mes proches pour leur soutien et leur confiance en moi tout au long de ces années d'études.

À Mme Crunelle ainsi que tous les enseignants de l'Institut d'orthophonie Gabriel Decroix, qui ont fait toute la qualité de cette formation.

Table des matières

I. Présentation du contexte : Partie théorique....3

1. Le syndrome d'Asperger 4
1. 1 Un peu d'histoire… Autisme et syndrome d'Asperger....4
1.2 Le syndrome d'Asperger : généralités 5
1.2.1 La description initiale faite par Hans Asperger....6
1.2.2 Critères diagnostiques 7
1.2.3 Troubles associés....8
1. 3 Syndrome d'Asperger ou autisme de haut niveau ?....9

2. Les problèmes de littéralité, un handicap important pour la communication de la personne souffrant de TED....12
2.1 La pragmatique....14
2.1.1 Définition de la pragmatique....14
2.1.2 Les axes de la pragmatique (Coquet, 2008)....15
2.1.3 Développement des capacités pragmatiques :....17
2.1.4 Les inférences....20
2.2 Pragmatique et TED....21
2.3. L'implicite....22
2.4. Aspects neurocognitifs de l'autisme....22
2.4.1 Déficit de la théorie de l'esprit....23
2.4.2. Faiblesse de la cohérence centrale....25
2.4.3. Déficit des fonctions exécutives....26
2.4.4. Un traitement différent de l'information....27

3. Les expressions idiomatiques 28
3.1 Qu'est-ce qu'une expression idiomatique ?....28
3.2 Le traitement cognitif des expressions idiomatiques....30
3.2.1 Le modèle pragmatique standard (Denhière et Vestiggel, 1997)....31
3.2.2 Modèles non compositionnels....32
3.2.3 Modèles compositionnels....33
3.3 Compréhension des expressions idiomatiques chez l'enfant ordinaire....34
3.4 Compréhension des expressions idiomatiques chez les enfants souffrant de TED....35

II. Partie expérimentale....37

1. Buts et hypothèses théoriques du travail 38
1.1 Les objectifs 38
1. 2. Recherche de supports....38
1.2.1 La littérature enfantine....39
1.2.2 Les jeux 40
1.2.3 Les autres supports....42
1.2.4 Parallèle avec l'enseignement du Français Langue Etrangère....46
1.3 Les contraintes qui émergent de cette recherche....47

2. Sujets et méthodes....48
2.1 Supports retenus....48
2.1.1 Dicomatik....48
2.1.2 Drôles d'expressions....49
2.1.3 Observations sur le matériel : ce qui pourrait à priori poser problème à la population ciblée50
2.2 Création du livret destiné à l'apprentissage des expressions....51
2.2.1 Les contraintes 51
2.2.2 Création du matériel....52
2.2.3 Forme finale du livret....53

3. Présentation des expérimentations.....54
3.1 Expérimentation en individuel auprès d'enfants présentant un TED.....54
3.1.1 Sujets et protocole 54
3.1.2 Résultats.....55
3.2 Expérimentation avec des groupes d'enfants en CMP.....69
3.2.1 Sujets et protocole 69
3.2.2 Résultats.....70
3.3 Expérimentation à titre indicatif auprès d'enfants sans TED, en individuel.....84
3.3.1 Sujets et protocole.....84
3.3.2 Résultats 85

III. Discussion.....91

1. Rappel et discussion de la présentation théorique au sein de ce mémoire.....92

2. Discussion sur les populations rencontrées.....93
2.1. Les résultats généraux.....94
2.2. Les sujets TED en individuel.....94
2.3. Les groupes d'enfants.....95
2.4. Les enfants sans TED.....96

3. Discussion au sujet du protocole de présentation et des matériels présentés.. .97
3.1. La présentation des résultats dans le corps de ce mémoire.....97
3.2. Le protocole de présentation.....97
3.3. Le jeu Dicomatik.....98
3.4. Le livre « Drôles d'expressions ».....99
3.5. L'utilisation du QCM.....100

4. Discussion quant au livret créé pour ce mémoire.....101
4.1. Résultats généraux obtenus avec le livret 101
4.2. Les points auxquels il faut apporter une attention particulière.....101
4.3. Les modifications apportées à l'outil initial 102

5. Quelques pistes pour un travail autour des idiomes.....103

IV. Conclusion.....105

V. Bibliographie.....107

VI. Annexes.....118

Annexe I a:.....119

Annexe I b :.....134

Annexe II :.....144

Introduction

Le terme de trouble envahissant du développement (TED) introduit à partir de la troisième édition du DSM, APA (1980) inclut aussi bien l'autisme classique que des troubles du développement moins sévères. Chevrié-Muller et Narbonna (2007) parlent d'« autismes ». La classification au sein du DSM IV(1994) du spectre de l'autisme contient cinq sous groupes. Au sein de ce spectre nous nous intéresserons plus particulièrement au syndrome d'Asperger ainsi qu'à l'autisme de haut niveau. En effet, si toutes les personnes ayant un trouble envahissant du développement présentent, de manière constante, un problème de compréhension de l'implicite, de l'humour, des jeux de mots et des expressions imagées; c'est dans le syndrome d'Asperger qu'elles sont le plus facilement observables.

Pour viser une intervention sur le langage élaboré, un bon niveau de langage et de compréhension d'énoncés littéraux est indispensable; ce qu'on ne retrouve pas chez tous les enfants présentant un TED. Dans le cas du syndrome d'Asperger les difficultés portent principalement sur la vie sociale, la compréhension et la communication. Des problèmes de littéralité conduisent parfois la personne Asperger à donner de fausses interprétations aux paroles ou aux actions des autres.
L'orthophoniste par des mises en situation suscitant les interactions et offrant des modèles, a pour rôle d'amener la personne à développer le plaisir pour la communication et l'interaction, à en concevoir l'utilité et à mieux comprendre son interlocuteur.

Notre étude s'attache plus particulièrement à la compréhension des expressions idiomatiques, nous cherchons à déterminer la meilleure manière de les aborder en allant vers du second degré. Après avoir sélectionné quelques supports, nous les avons présentés à différents patients. Il s'agit de savoir comment tirer le meilleur bénéfice des supports présentés. A partir d'une analyse des points forts et des biais des matériels, en rapport avec la population ciblée, un livret permettant de travailler quelques expressions a été créé. Nous proposerons également une analyse critique de ce support.

Nb : Dans le but de simplifier la lecture, nous utiliserons les termes de « personne Asperger » et « personne autiste ». Il faudra alors comprendre « individu souffrant d'un

syndrome d'Asperger ou présentant un autisme ». Le terme de TED sera un raccourci pour le terme « Troubles Envahissants du Développement », tout au long de ce mémoire.

I. Présentation du contexte : Partie théorique

1. Le syndrome d'Asperger

1. 1 Un peu d'histoire… Autisme et syndrome d'Asperger

En 1943, Léo Kanner décrit une manifestation de l'autisme caractérisée par de très sévères **carences de langage**, de **socialisation** et de **cognition** : celle de l'enfant silencieux et distant, **avec une déficience intellectuelle**. Cette publication qui sera largement diffusée sera à l'origine de la définition de l'autisme.

Pourtant, un an plus tard, le psychiatre autrichien Hans Asperger qui ne connaît ni Léo Kanner, ni son étude, décrit la « psychopathologie autistique » ou « personnalité anormale à tendance autistique ».
Les enfants étudiés se présentent comme des « petits professeurs » qui **manquent d'empathie**, avec de **faibles capacités sociales**, utilisant une **conversation unidirectionnelle** et montrant une **forte préoccupation pour des intérêts spéciaux** auxquels s'ajoutent des **mouvements maladroits**.

Ce n'est qu'après la mort d'Asperger, en 1981 que Lorna Wing, psychiatre anglaise utilise pour la première fois le terme de « Syndrome d'Asperger ». Son article *Asperger's syndrome : a clinical account*, remet en question le modèle précédemment accepté de l'autisme présenté en 1943 par Léo Kanner puisque les descriptions de ce dernier ne décrivent pas correctement certains enfants et adultes rencontrés au cours de l'expérience clinique de la psychiatre. En effet, la gamme d'aptitudes des enfants observés ressemble plus aux descriptions d'Asperger.

En 1993, l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) dans la dixième édition de la classification internationale des maladies (CIM-10) et le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (DSM-IV) en 1994; reconnaissent que l'autisme, ou trouble envahissant du développement est un trouble **hétérogène dont plusieurs sous-types se manifestent; l'un d'eux étant le syndrome d'Asperger.**

Entré en 2000 dans la Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent (CFTMEA), le syndrome d'Asperger est de plus en plus reconnu et devient un sujet de plus en plus médiatisé.

1.2 Le syndrome d'Asperger : généralités

Aucun consensus n'existe à l'heure actuelle concernant les causes de l'autisme et en particulier du syndrome d'Asperger mais plusieurs auteurs se penchent sur des facteurs étiologiques de divers ordres : génétiques, biochimiques, immunologiques et acquis (traumatismes pré, para et post-nataux) (J-C. Marion, 2001).
Les données scientifiques s'accordent donc globalement sur une **étiologie complexe et très probablement hétérogène** ; les facteurs biologiques jouent un rôle prépondérant dans cette étiologie malgré l'accent qui a été mis traditionnellement sur les facteurs psychologiques et familiaux. Il ne faut pourtant pas oublier que ceux-ci peuvent avoir une importance quant à l'évolution du trouble (Dumas, 2002).

Actuellement, on estime que ce désordre touche environ 26 personnes pour 10 000 avec une **prédominance masculine forte** : pour une fille atteinte on compte neuf garçons. (Association Asperger Aide, 2005)
A l'heure actuelle, seulement 50 % des enfants Asperger sont diagnostiqués (Atwood, 2008).
En ce qui concerne l'âge d'apparition, la plupart des chercheurs s'accordent sur le fait que les comportements inhabituels caractéristiques du syndrome d'Asperger ne se perçoivent pas avant l'âge de 3 ans (Bowman 1988, Szatmari, 1991, Wing 1981 pour revue).

Concernant la description du trouble, il existe un consensus entre le DSM IV et la CIM-10 dans leur description du syndrome d'Asperger. Celui-ci est défini par la triade de perturbations retrouvée dans l'autisme : **troubles dans les interactions sociales, troubles de la communication et des intérêts** avec l'association inconstante d'une maladresse motrice. Aucune difficulté particulière n'est notée au niveau des habiletés langagières et cognitives. Nous nuancerons ce point dans la suite de ce travail.

Nous allons maintenant approfondir la description de ce syndrome.

1.2.1 La description initiale faite par Hans Asperger

En 1944, Hans Asperger nous livre une première description de ce qu'il nomme la « psychopathie autistique ». Les troubles décrits par le psychiatre autrichien apparaissent de façon **précoce** et sont **présents toute la vie**. Cependant, ils subissent des **modifications au cours de l'évolution** de l'enfant et de ses acquisitions (Attwood, 2008).

Voici, la description du syndrome recueillie chez Aussilloux C. et Baghdadli A., (2008).
Pour commencer, certaines anomalies ont été retenues comme critères évocateurs d'une psychopathie autistique tels que des **troubles de l'attention**, de l'**alimentation**, du **sommeil** et de la **motricité**.

Sur le plan de la **communication non verbale** Hans Asperger observe un **manque d'expressivité** et la **non-utilisation de gestes communicatifs** de manière spontanée.
Le **regard est atypique**, il donne à l'interlocuteur la sensation d'être transparent.

Il existe pour l'enfant un **centre d'intérêt** d'ordre intellectuel qui monopolise sa vie, il peut évoluer ou changer mais présente toujours un caractère **envahissant.**

Dans le domaine des **interactions sociales**, on remarque des troubles de la **compréhension** mais aussi de **l'expression des émotions**. Les **scénarios sociaux** et les **règles de vie** ne sont pas assimilés naturellement, et doivent donc faire l'objet d'un apprentissage.

Les enfants atteints du syndrome d'Asperger sont **d'intelligence normale** et apprennent généralement à parler au même rythme que les autres enfants. Cependant le **langage**, même s'il a une valeur communicative, présente des anomalies.
Sur le plan du contenu, il est principalement **axé sur les centres d'intérêt** de l'enfant qui présente des difficultés pour prendre en compte l'intérêt de son interlocuteur.
Sur le plan structurel, Hans Asperger décrit une utilisation de **termes pédants**, sophistiqués, des **écholalies** différées et des **incohérences** discursives.
Les paramètres prosodiques sont également touchés avec une **voix monocorde.**

1.2.2 Critères diagnostiques

La CIM-10 (OMS, 1993) et le DSM-IV (APA, 1994) ont permis de clarifier les critères diagnostics du syndrome d'Asperger. Malgré les précisions apportées à ces deux classifications internationales, le diagnostic demeure particulièrement difficile à établir pour le trouble autistique et le syndrome d'Asperger, car **peu de caractéristiques distinguent ces deux syndromes.**

- La CIM-10 explique le syndrome d'Asperger par une altération qualitative des interactions sociales réciproques associée à un répertoire restreint d'activités et d'intérêts, stéréotypés et répétitifs.
- Le DSM-IV établit que le Syndrome d'Asperger se caractérise par une altération qualitative des interactions sociales et par des comportements répétitifs et stéréotypés.

Aucune difficulté particulière n'est notée au niveau des habiletés langagières et cognitives. Or le point de comparaison des syndromes autistique et d'Asperger se situe précisément au niveau des ces habiletés.

Ainsi, nous avons choisi de présenter les critères de diagnostic du pédopsychiatre C. Gillberg qu'il a établit en 1989 avec C. Gillberg, (Gillberg, 1991) cités par Atwood (2008). Ces critères diagnostiques sont utilisés par de nombreux cliniciens en Europe (puisque ressemblant le plus aux descriptions initiales de Hans Asperger). **Les auteurs retiennent des particularités au niveau de la communication verbale et non verbale qui ne figurent dans aucune classification internationale et qu'il est nécessaire de connaître pour la suite de ce travail.**

Par souci de clarté, nous présenterons ces critères sous forme de liste tels qu'ils sont abordés dans l'ouvrage d'Attwood (2008)

Déficiences sociales, égocentrisme extrême (au moins 2 points cités) :

- difficultés à interagir avec les autres
- indifférence au contact
- difficultés à interpréter les indices sociaux
- comportement socialement et émotionnellement inapproprié

Intérêts restreints (au moins 1 point):
- absence d'autres activités que le centre d'intérêt
- s'en tient aux répétitions
- plus de par cœur que de compréhension du sens

Besoins compulsifs de mettre en place des routines et des intérêts (au moins 1 point cité):
- qui affectent chaque aspect de la vie quotidienne de la personne
- qui affectent les autres

Particularités de la parole et du langage (au moins 3 de ces caractéristiques):
- développement tardif du langage
- langage expressif superficiellement parfait
- langage formel et pédant
- prosodie étrange, caractéristiques particulières de la voix
- déficiences de compréhension incluant des **interprétations erronées de significations littérales ou implicites**

Problème de communication non verbale (au moins 1 point):
- usage limité des gestes
- langage corporel maladroit ou gauche
- expression faciale limitée
- expression faciale inappropriée
- regard particulier, fixe

Motricité maladroite
- mauvaise performance aux tests de développement neurologique

1.2.3 Troubles associés

Les personnes qui présentent un syndrome d'Asperger peuvent présenter une **dyslexie** associée ainsi que différents degrés de **maladresse motrice**, qui dans certains cas résultent d'une **dyspraxie associée**.

Toutes les catégories de troubles du spectre de l'autisme et par conséquent le syndrome d'Asperger sont caractérisées par un **déficit de l'attention,** et **l'hyperactivité** constitue un trait commun à ces pathologies.
Il est possible de passer à coté de maladies comme le **syndrome de Gilles de la Tourette**, puisque les symptômes sont attribués aux difficultés de contrôle des impulsions et au manque de conscience sociale.
De même, à mesure que l'enfant entre dans l'adolescence, des symptômes de **troubles obsessionnels compulsifs (TOC)** peuvent apparaître, mais ils sont souvent pris pour des comportements obsessionnels qui relèvent des troubles du spectre de l'autisme. (Arapi, 2008)

Il nous semble maintenant nécessaire d'aborder le problème de la distinction entre syndrome d'Asperger et autisme de haut niveau. Ces deux troubles étant très souvent associés voire confondus.

1. 3 Syndrome d'Asperger ou autisme de haut niveau ?

Sur le spectre des troubles envahissants du développement, autisme de haut niveau et syndrome d'Asperger se situent à **l'extrémité « haute » du continuum autistique** ; (extrémité définie par l'absence de déficience intellectuelle).
Lorna Wing (1991) a été la première à introduire, dans le domaine des troubles envahissants du développement, le terme de **continuum** pour désigner le lien entre le quotient intellectuel et le nombre de critères de l'autisme. La notion de continuum fait également appel à la notion de handicap par rapport à la société.

Nous mettrons toutefois une nuance à cette notion de handicap conformément au point de vue novateur de Baron-Cohen (2000). Celui-ci envisage la faculté du détail (chez la personne Asperger ou autiste de haut niveau) comme un atout plus qu'un handicap. Tout en reconnaissant des dysfonctionnements évidents, l'auteur aborde ces deux pathologies comme des **modèles cognitifs différents** dont les difficultés résultent des besoins de notre société moderne où les interactions sociales sont nécessaires. Baron-Cohen suggère que ce pourrait devenir un avantage dans des domaines où la compréhension du fonctionnement

des objets est plus importante que la compréhension des individus.

Voici un schéma résumant la notion de continuum autistique. Ce schéma, tel qu'il est construit, sous-entend que le syndrome d'Asperger a un niveau de fonctionnement supérieur à l'autisme de haut niveau.

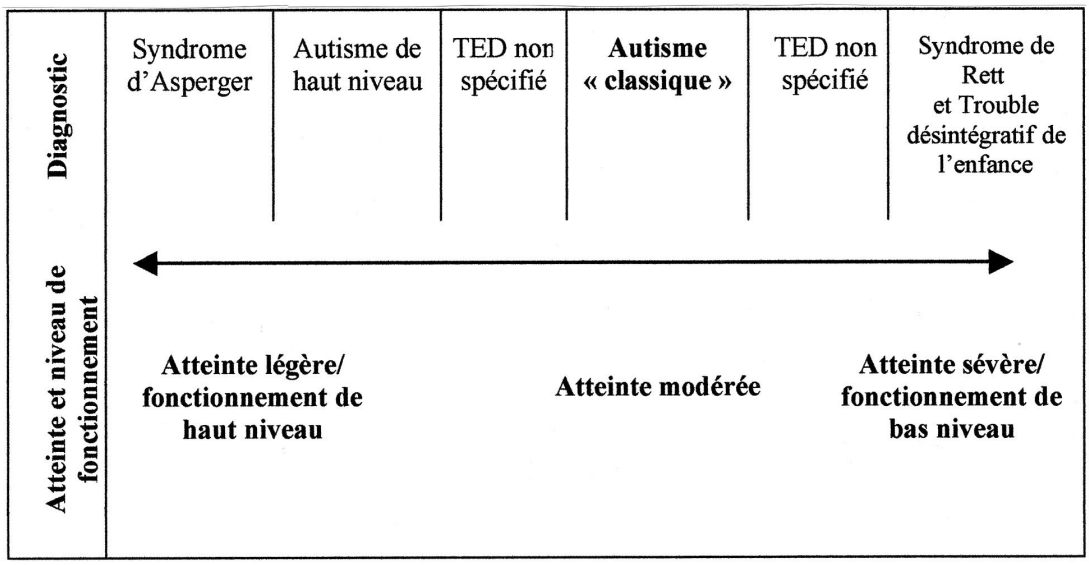


Figure 1: Notion de continuum autistique et de niveau de sévérité (Harrisson. B, 2009)

Si dans ce schéma, syndrome d'Asperger et autisme de haut niveau sont séparés. La frontière entre autisme de haut niveau et syndrome d'Asperger ne fait pas l'unanimité selon les auteurs.

Les deux pathologies présentent une communauté de signes importante, soit une **altération des interactions sociales** et de la **communication**, une **restriction et une répétitivité des comportements et des intérêts**, et une **absence de déficience intellectuelle.**
Des critères de diagnostic stricts n'étant créés que depuis peu, la notion d'Asperger était utilisée de manière très variable par les cliniciens qui s'y référaient souvent pour l'autisme de haut niveau. La confusion était donc fréquente entre le syndrome lui-même et d'autres formes de désordres du spectre autistique qui ne remplissaient pas totalement les critères de l'autisme.

Voici quelques points de vue d'auteurs montrant la diversité des avis sur la question.

Gillberg (1998) écrit que les autistes de haut niveau ont un quotient intellectuel supérieur à 70 selon l'échelle d'évaluation standardisée, mais que ce **quotient intellectuel reste inférieur à celui des personnes diagnostiquées selon le syndrome d'Asperger.**
Selon Szatmari (1991), les autistes de haut niveau présentent généralement un **retard de développement dans les fonctions cognitives**, des **altérations langagières** alors que plusieurs données sur les enfants qui ont le syndrome d'Asperger ne mentionnent pas ces caractéristiques.

Szatmari et al en 2000 (Szatmari, 2001) ont rapporté qu'entre 6 et 8 ans, les enfants avec un syndrome d'Asperger avaient de **meilleures capacités adaptatives** au plan des comportements socialisés et de la communication et moins de symptômes autistiques que les enfants autistes de haut niveau. Ainsi ils ont conclu que, bien que suivant des trajectoires parallèles, les deux groupes présentaient néanmoins des différences assez grandes qui ne pouvaient se justifier simplement par les différences initiales dans le quotient intellectuel ou les compétences langagières.
Ils en ont conclu que la distinction clinique entre autisme et syndrome d'Asperger était fondée sur le **moment d'apparition et le développement du langage courant** : plus le langage apparaît tôt, meilleur est le pronostic d'évolution et plus il est probable que l'enfant ait un diagnostic de syndrome d'Asperger.
« La distinction est d'ordre quantitatif mais elle a une influence certaine pour le devenir de l'enfant et on ne devrait pas la minimiser ou la juger futile cliniquement » (Szatmari, 2001 p 25-26)

Selon Atwood (2008) en revanche, les **deux termes peuvent être utilisés de manière interchangeable** dans la pratique clinique puisqu' il n y a pas d'argument convaincant ni de données qui confirment de manière univoque que l'autisme de haut niveau et le syndrome d'Asperger sont deux troubles séparés et distincts. Selon Attwood, les **gammes d'aptitudes sociales et comportementales étant similaires** tout comme le **traitement**, la dichotomie n'est pas justifiée.

Enfin, la CIM-10 (OMS, 1993) et le DSM-IV (APA, 1994) distinguent les deux entités cliniques, essentiellement par l'âge d'apparition du langage et l'absence de retard du développement cognitif (dans le syndrome d'Asperger).

Pour notre étude qui se propose d'aborder la difficulté de compréhension du sens figuré chez des enfants dont le langage est installé ; nous savons que ces deux entités entrent dans le cadre des TED ; les deux profils feront donc l'objet de notre démarche.

2. Les problèmes de littéralité, un handicap important pour la communication de la personne souffrant de TED.

Dans la communication quotidienne, le langage non littéral occupe une grande place.
Implicite, jeux de mots, double sens, métaphores, expressions idiomatiques, humour, ironie et sarcasmes s'immiscent dans nos conversations, la publicité, les médias, ainsi que dans l'écrit.
Nous verrons que les capacités pragmatiques sont sans cesse mises à contribution pour rendre le langage transparent et assurer le succès de la communication.

La littéralité caractérise le langage des personnes atteintes d'autisme, touchant à la fois le versant expressif et réceptif. **Comprendre le sens figuré fait appel à une activité cognitive pour laquelle les enfants qui présentent un TED échouent fréquemment**. Ainsi, ils ne perçoivent pas le message caché derrière le sens premier des mots et saisissent difficilement l'humour véhiculé par ce mode de langage. Tout ce qui a trait au sens figuré est traité au sens propre : **la compréhension reste ainsi fixée au premier degré.**

Exemple : Un enfant à qui on demande lors d'un appel téléphonique si sa mère est là. Il répond « oui » à son interlocuteur puis raccroche le combiné.
Le sens implicite à comprendre est « si ta mère est là, dis lui que je veux lui parler et donne lui le téléphone » mais l'enfant ne comprend pas cette demande implicite.

Si un individu nous demande dans la rue « Avez-vous l'heure ? » on ne se contentera pas de lui répondre « oui » si effectivement on a une montre, mais on lui indiquera l'heure qu'il est puisque c'est ce qu'il attend implicitement de nous.

A l'instar des ordinateurs, les personnes qui ont un TED font de nombreuses erreurs de « traduction ». Quand ils « décodent » un énoncé, ils le font littéralement, il s 'agit donc d'une traduction uni-relationnelle : **ils donnent un seul sens à un symbole**. Les symboles sont traités comme des détails isolés, sans lien avec leur cohérence réciproque. On pourrait

comparer ceci à l'apprentissage d'une nouvelle langue.
En tant que locuteur étranger (peu expérimenté) nous apprenons d'abord le sens de mots isolés pour ensuite mettre les significations bout à bout ce qui entraîne souvent des erreurs de traduction. (Vermeulen, 2005)

Afin de visualiser les implications des déficits de l'autisme, nous partirons du schéma présenté ci-après (figure 2) qui explique les différents niveaux prenant part à la littéralité chez la personne autiste.

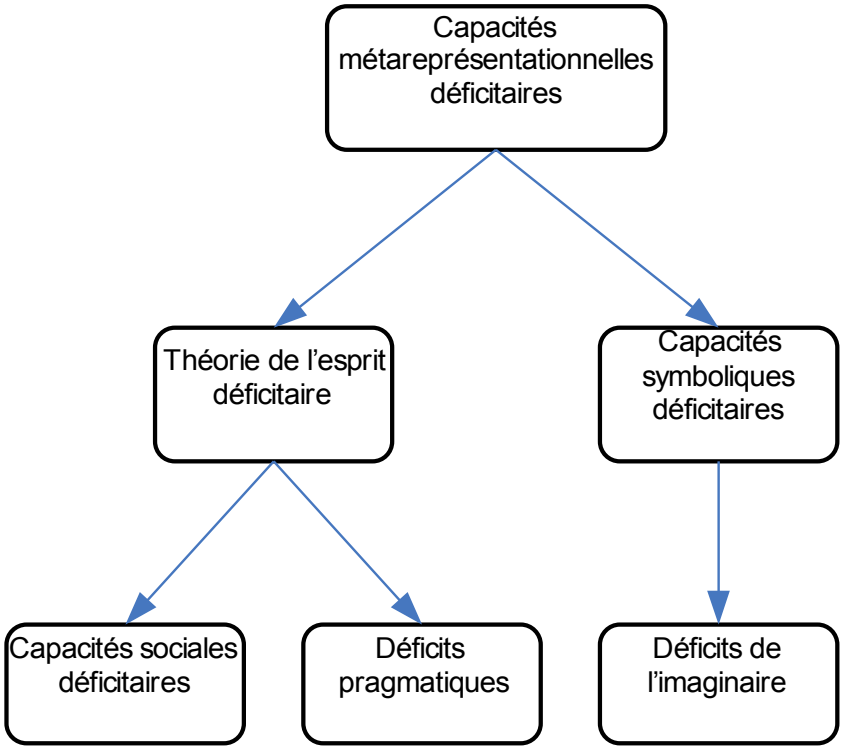


Figure 2 : Modèle théorique des déficits primaires de l'autisme (Baron-Cohen, 1988) selon la théorie métarprésentationnelle de Frith, Leslie et Baron-Cohen

Les capacités métareprésentationnelles concernent l'aptitude à se représenter des représentations (c'est le cas lorsqu'on se souvient, par exemple, des propos ou des idées d'une autre personne). Dans le cas où ces capacités sont déficitaires, on observe alors un déficit de la théorie de l'esprit (qui sera détaillé dans la partie suivante) et des capacités symboliques qui conduisent à leur tour à d'autres déficits au niveau des capacités sociales, de la pragmatique et de l'imaginaire.

En résumé, alors que la personne ordinaire est capable de comprendre lorsqu'il y a décalage entre l'expression du visage, le ton de la voix, le contexte, et de détecter quand quelqu'un fait de l'humour ; les personnes Asperger (qui présentent des déficits sociaux, pragmatiques et de l'imaginaire) prennent les paroles *« au pied de la lettre ».* Cela les rend perplexes et elles tendent à subir la moquerie.

2.1 La pragmatique

2.1.1 Définition de la pragmatique

Toutes les situations où l'interprétation des énoncés produits dépend du contexte, nécessitent le recours aux capacités pragmatiques chez le locuteur comme chez l'interlocuteur. En d'autres termes, dès que le langage n'est pas transparent (lorsqu'il y a un décalage entre ce qui est dit et ce qui est signifié), les capacités pragmatiques doivent être mises en œuvre pour le succès de la communication.
La pragmatique s'intéresse donc à l'utilisation du langage dans son **contexte d'énonciation.**
Elle relève d'un vaste champ qui s'attache à la **compétence communicative** et se différencie donc de la compétence linguistique (relative à la maîtrise du code de la langue).
La maîtrise de la communication exige également de **respecter des conventions sociales et des règles complexes** qui sont **déterminées par la situation de l'interaction**.

Dans l'optique pragmatique, comprendre un énoncé n'est pas simplement décoder du sens, c'est en **interpréter la signification** à partir de tous les phénomènes qui ne sont pris en charge ni par la syntaxe, ni par la sémantique.

En linguistique, les théories pragmatiques sont nombreuses et ne reposent pas toutes sur les mêmes postulats. Nous nous limiterons aux théories permettant de faire des hypothèses sur les processus mentaux sous-jacents aux comportements linguistiques.

2.1.2 Les axes de la pragmatique (Coquet, 2008)

La pragmatique peut se définir selon **4 axes** qui sont les suivants :

- Intentionnalité et fonctions du langage

Le bébé passe de réactions réflexes qui n'ont pas de visée communicative à des actes de parole primitifs qui deviennent de la **communication intentionnelle**. Dore (1979) décrira ainsi chez le bébé 8 fonctions du langage à savoir : l'appel, la salutation, la réponse (qui se fait par le sourire-réponse ou la vocalisation), la demande, la protestation, l'exercice vocal, la répétition et l'étiquetage (regarder, pointer, nommer).

Austin (1970) développe quant à lui la **théorie des actes du langage**. Un acte de langage est un moyen mis en œuvre par un locuteur pour agir sur son environnement par ses mots. L'acte de langage désigne donc aussi l'objectif du locuteur au moment où il formule son propos. Austin différentie 3 types d'actes de langage :

- **l'acte locutoire** : il s'agit de l'énoncé, de l'acte phonétique et de l'acte phatique (qui vise le maintien du contact entre les partenaires de la communication).
- **l'acte illocutoire** : il correspond à l'acte social produit pendant l'énonciation.

Par exemple : une demande, un ordre etc.…

- **l'acte perlocutoire** : c'est l'effet produit par l'énoncé sur l'interlocuteur.

Par exemple : en disant qu'il à froid dans une pièce où la fenêtre est ouverte, l'énonciateur attend de son interlocuteur qu'il ferme celle-ci.

Les actes de langage permettent de réaliser les **fonctions du langage** telles qu'elles ont été décrites par Halliday (1975). On peut retrouver ces fonctions du langage dès l'âge de 2 ans. La fonction **informative** (permet à l'enfant de s'exprimer), la fonction **créative** (permet d'imaginer une situation), la fonction **heuristique** (sert à questionner l'autre sur le monde), la fonction **personnelle** (sert à parler de soi), la fonction **phatique** (concerne le contact), la fonction **régulatrice** (est présente dans les consignes que donne l'enfant) et enfin la fonction **instrumentale** (permet d'obtenir par exemple un objet).

- Tour de parole, régie de l'échange

Le respect des **tours de parole** ainsi que les **signaux de réglage** de l'alternance des tours

de parole : regard, posture, intonation…, proxémique (distance entre les interlocuteurs) et contact visuel sont primordiaux pour une communication réussie.
Les **routines conversationnelles** (initiation, maintien, clôture de l'échange et passage d'un thème à l'autre) ainsi que **l'utilisation et la prise en compte des feedbacks** sont également des points essentiels à la régie de l'échange.

- Adaptation aux contextes, à l'interlocuteur et au message

Le locuteur doit se plier aux exigences du **contexte situationnel** à savoir le site physique et social, mais aussi à celles du **contexte interlocutif** (il s'agit de s'adapter à la personne qu'on a en face de soi) et **discursif** (s'adapter au lieu, à la situation d'énonciation).

- Organisation de l'information : règles conversationnelles

Elles reposent sur la théorie de Grice (1975) qui a fortement influencé le développement de la pragmatique. La thèse de Grice est que, pour élucider les mécanismes par lesquels les locuteurs communiquent et comprennent les intentions communicatives, il faut adopter l'hypothèse que les locuteurs respectent un **principe de coopération**. Une contribution est coopérative si elle respecte ou viole ostensiblement les quatre maximes de conversation suivantes :

- Maxime de **quantité** : il s'agit de fournir à l'interlocuteur suffisamment d'information pour lui faire passer le message mais pas trop pour ne pas le lasser ou le perdre dans les détails.
- Maxime de **qualité** : les propos doivent être véridiques, il ne faut pas affirmer ce qu'on croit être faux ni ce pour quoi on manque de preuve.
- Maxime de **relation** : il doit y avoir une adéquation entre le contexte et ce qui est dit
- Maxime de **manière** : contact visuel, fluidité verbale, intonation adaptée et discours organisé dans la séquence sont des points à respecter.

La théorie de Grice a donné lieu à une théorie pragmatique nouvelle, fondée sur le **principe de pertinence** (Sperber et Wilson, 1989). La pertinence d'un énoncé est une notion comparative qui se mesure par son rendement. Plus un énoncé produit d'effets, plus l'énoncé est pertinent ; en revanche, plus l'énoncé mobilise d'efforts de traitement (longueur de l'énoncé à traiter, accès en mémoire à long terme, nombre de règles différentielles mobilisées etc.…) moins l'énoncé est pertinent.

Ainsi et pour reprendre les propos de M. Lenfant et al. (2008), les éléments majeurs de la pragmatique sont donc la **prise en compte de l'extralinguistique** (les contextes), la notion d'**action langagière**, mais aussi les **connaissances sur le monde et sur la grande diversité des usages de la langue** : types et genres discursifs.

La pragmatique implique selon Hupet (1996) non seulement la **maîtrise d'habiletés spécifiques** (comme la gestion de l'alternance des rôles, l'initiation d'un thème, la production de demandes de clarification, …) mais aussi la **maîtrise d'habiletés cognitives générales** (relatives au traitement de l'information, au calcul d'inférences, à la capacité d'intégrer plusieurs informations, ou encore à adopter la perspective d'autrui …)

2.1.3 Développement des capacités pragmatiques :

La pragmatique est un **mélange d'inné (facteurs cognitifs) et d'acquisitions** qui se font grâce à l'environnement.

Etudions maintenant comment s'organisent les capacités pragmatiques.

Ninio et Snow (1996) proposent une liste en 7 points des thèmes appartenant à la pragmatique développementale :

- **acquisition des intentions communicatives** et développement de leurs expressions linguistiques. Ce thème inclut l'émergence du langage avec l'étude des vocalisations et des gestes.
- développement des **capacités conversationnelles** (tours de parole, interruptions, retours en arrière etc.)
- développement des systèmes linguistiques gérant la **cohésion du discours et le type de discours.**
- développement de la mise en rapport d'une forme linguistique et de sa fonction sociale. Etude des **fonctions du langage et des actes de langage**.
- acquisition des **règles de politesse et d'autres règles culturellement déterminées** pour l'utilisation du langage.
- **acquisition des termes déictiques** (pronoms et termes désignant le lieu)
- facteurs pragmatiques influençant l'acquisition du langage comme le contexte d'interaction dans la petite enfance, l'input maternel ou les conduites d'étayage de l'entourage de l'enfant.

Voici maintenant une frise présentant la chronologie du développement des capacités pragmatiques chez l'enfant. Tout comme les habiletés linguistiques, le développement des capacités pragmatiques se fait progressivement tout en s'affinant et se complexifiant tout au long de la vie, et en fonction de l'expérience.

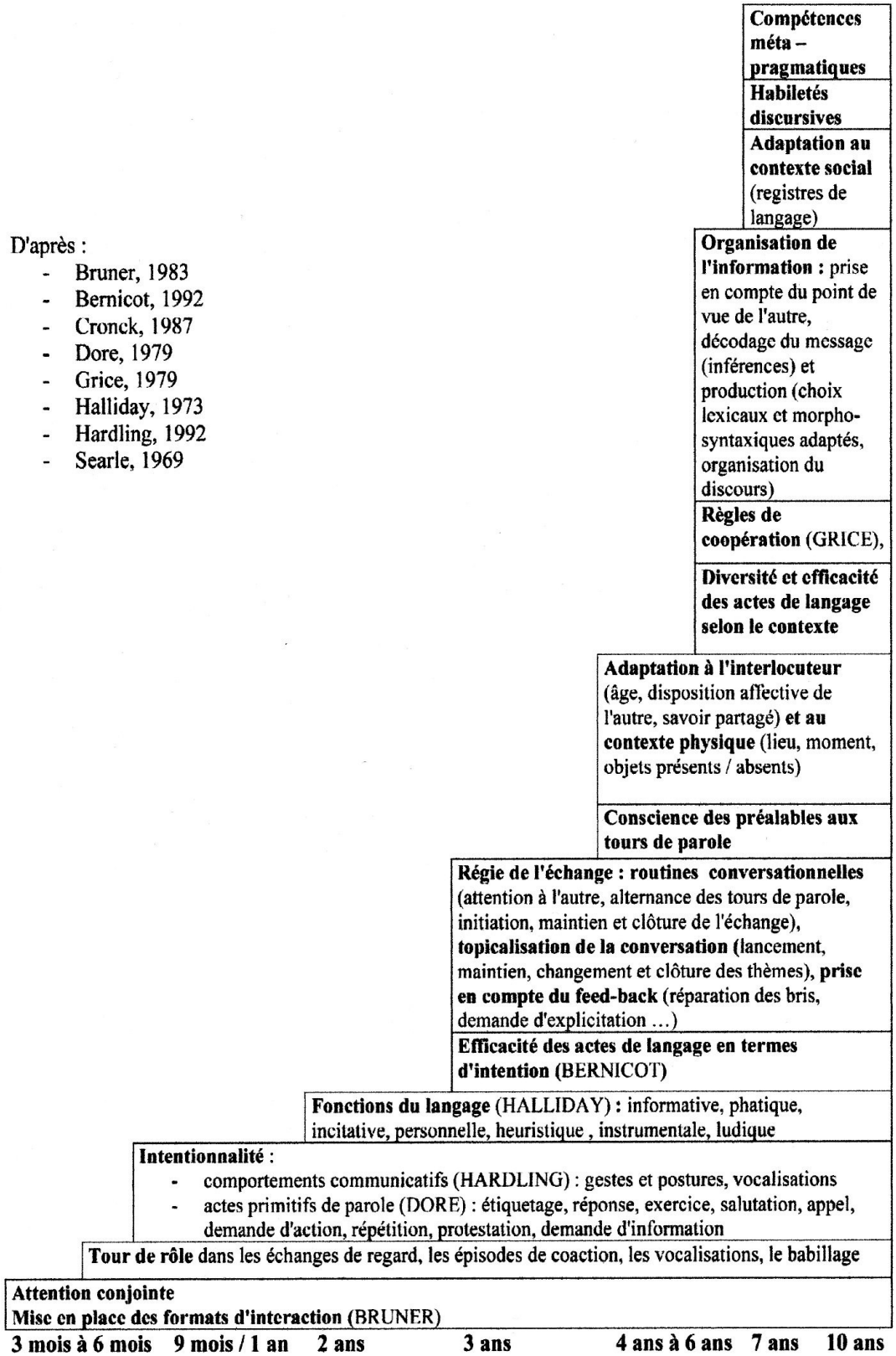


Figure 3 : Le développement des capacités pragmatiques (F. Coquet, 2005)

2.1.4 Les inférences

Il y a souvent plus dans la signification attribuée par un sujet à un énoncé que dans sa signification purement linguistique. La solution de ce problème passe par l'étude des inférences que doit faire le sujet **sur la base des éléments contextuels et de ses connaissances générales sur le monde.**
La psychologie cognitive a mis en évidence le processus cognitif qui est sous jacent à la façon dont agit l'information implicite : le processus d'inférence. Il s'agit de déduire, d'induire une conclusion ; de comprendre ce qui n'est pas marqué par le code. Selon Blanc et Brouillet, (2003) la **génération d'inférences** est un des **composants essentiels du processus de compréhension**. Les inférences évoluent au fur et à mesure de la co-construction du sens (Roch, 2006).

La phrase, entrée du traitement linguistique, produit une signification, via les propriétés du système linguistique. La signification linguistique, complétée par des informations provenant du contexte, donne un énoncé, qui est le lieu des inférences pragmatiques, et dont la sortie du processus interprétatif en est le sens. Ainsi, la communication est vue comme un processus mixte : à la fois codique et inférentiel. (Moeschler, 2008)
Sperber et Wilson (1986) élaborent une théorie du modèle inférentiel (interprétatif) basée sur le clivage nécessaire entre le **mécanisme de décodage, qui reste l'objet de la linguistique, et le mécanisme d'interprétation qui intéresse la pragmatique** et qui relève du système central de la pensée. Le langage a une valeur d'outil nécessaire à certaines formes de communication, l'outil langage est subordonné au processus inférentiel, qui, lui, est autonome. Selon ce modèle, communiquer c'est « produire des indices».

Ducrot (1972) distingue dans les énoncés verbaux susceptibles d'enclencher un processus inférentiel, les **présupposés** et les **sous entendus.**

Les **présupposés** sont des **informations inférées directement par l'énoncé littéral** : la sémantique du mot contient déjà l'inférence.
Par exemple : « Jean a arrêté de fumer. » Cela suppose qu'il fumait avant.

Les **sous-entendus** quant à eux peuvent être de deux types :

- **conventionnels** (ou lexicaux) : la valeur littérale directe a été détournée pour laisser **place conventionnellement à la valeur indirecte** (ou implicite). En général il s'agit de donner un ordre sans le formuler véritablement.

Par exemple : « Peux-tu me passer le sel ? »

- Les sous entendus **non conventionnels** sont des énoncés qui **tiennent compte d'un ensemble de facteurs verbaux et extra verbaux** (intonation, mimiques,…) pour entraîner l'interlocuteur à comprendre une **information qui ne sera pas explicitée linguistiquement**.

Par exemple : « Je ne veux pas monter avec Delphine en voiture, je tiens trop à la vie »

Il semblerait que les personnes souffrant d'un autisme de haut niveau ou du syndrome d'Asperger **échouent dans l'élaboration d'inférences de cohérence globale** bien qu'elles soient en mesure de comprendre de manière littérale un texte.

2.2 Pragmatique et TED

Les troubles envahissants du développement entraînent des troubles pragmatiques dès les interactions précoces. On peut les qualifier de troubles primaires. On observe des troubles massifs de **l'attention conjointe**, une **utilisation du langage restreinte à certaines fonctions** : demandes et protestations, peu de réponses aux sollicitations. Les enfants **initient peu l'échange**, il n'y a **pas de prise en compte de l'interlocuteur** ni d'adaptation à celui-ci. Le **contact visuel n'est pas établi**.

Du fait de leurs difficultés pragmatiques, les individus auront également **tendance à interpréter le discours d'autrui de manière littérale.**

Les problèmes rencontrés par des personnes souffrant de TED pour prendre en compte le contexte s'observent également dans l'accentuation prosodique. En effet, l'accentuation de la voix sur certains mots d'une phrase fournit un indice contextuel pouvant changer le sens de la phase. L'aptitude à modifier et comprendre la prosodie de manière appropriée suppose donc une certaine maîtrise de la pragmatique.

2.3. L'implicite

La communication proprement dite se réalise en une **chaîne verbale**. Une communication réussie repose d'abord sur une écoute attentive, permanente, suivie d'une **bonne compréhension de ce que dit l'autre** directement et explicitement **mais aussi de ce qu'il insinue** de manière indirecte et implicite. Pour interpréter correctement cette partie implicite, les **coénonciateurs doivent faire un effort particulier à la fois linguistique et interprétatif** en respectant les principes pragmatiques cités plus haut.
L'implicite désigne tout ce qui est contenu dans une expression, dans un fait sans être exprimé, tout ce qui est sous-entendu ou présupposé.
Comprendre l'implicite c'est être capable de faire un lien entre ce qui est dit et nos connaissances antérieures.

C'est ce qui n'est pas dit qui pose aux personnes atteintes d'autisme, le plus grand problème de communication. **Car ce qui n'est pas dit est invisible, (non concrètement perceptible). Il se trouve dans le contexte.** C'est là que se situent les informations nécessaires pour comprendre pleinement ce qui a réellement été dit.
La perception de la signification exacte d'un message verbal surtout quand il s'agit de l'implicite, s'avère être de l'ordre de **l'interprétatif** et **constitue donc un champ instable**. La bonne interprétation du domaine du non-dit n'est pas toujours évidente ni valable dans toutes les circonstances.
Selon Kerbrat-Orecchioni (1986, 6), « les contenus implicites (ces choses dites à mots couverts, ces arrière-pensées sous entendues entre les lignes) pèsent lourd dans les énoncés. Ils jouent un rôle crucial dans le fonctionnement de la machine interactionnelle. »
Il **appartient au co-énonciateur de faire émerger la signification implicite à l'aide des indices paratextuels** (intonation, gestes, expression du visage…)**, cotextuels** (les éléments de l'énoncé) **et contextuels** (ce que l'on sait, ce qu'on nous a déjà dit…).

2.4. Aspects neurocognitifs de l'autisme

On recense trois théories neurocognitives principales qui tentent d'expliquer les causes des symptômes de l'autisme, Hill E.L. et Frith U. (2003) :

- L'hypothèse d'un déficit de la théorie de l'esprit
- L'hypothèse d'une faible cohérence centrale
- L'hypothèse d'un déficit des fonctions exécutives

2.4.1 Déficit de la théorie de l'esprit

Définie en 1978, par des primatologues, comme la **capacité à effectuer des inférences sur les états mentaux des autres**, la théorie de l'esprit permet de reconnaître et comprendre les pensées, croyances, désirs et intentions d'un interlocuteur afin de donner sens à son comportement et d'attribuer un sens aux échanges communicationnels. Ceci a été également décrit comme « **lecture de l'esprit** ».
Cette hypothèse a été transposée dans le cadre de l'autisme (par le biais de l'expérience de Sally et Anne), par Baron-Cohen, Leslie et Frith en 1985.
S. Baron-Cohen (1998) a utilisé le terme de « cécité mentale » (mindblindness) pour qualifier l'impossibilité de percevoir les états mentaux et les intentions d'autrui.

La théorie de l'esprit joue un rôle primordial dans la communication ; lorsqu'il reçoit un message verbal, le destinataire cherche **à la fois le sens des mots utilisés**, et **l'intention communicative du locuteur**. Il se demande ce que le locuteur veut qu'il comprenne, partant de l'hypothèse que le sens d'une phrase est en adéquation avec les intentions communicatives du locuteur.
Moeschler (2008, 21) écrit « Dans un monde sans théorie de l'esprit, nous devrions en permanence tout expliciter, car nous serions dans une situation où nous ne prêterions pas à nos interlocuteurs la capacité de lire dans nos esprits ».
Elle permet donc de se représenter l'ensemble des états de connaissance : penser, savoir, croire, imaginer, deviner, faire semblant, tromper…

D'acquisition tardive; entre 3 et 5 ans après l'acquisition du langage selon Moeschler (2008); la théorie de l'esprit est selon Whiten, (1993) une des aptitudes fondamentales chez l'humain. En bref, **le fait de disposer d'une théorie de l'esprit permet de réfléchir sur des contenus de sa propre pensée et de celle d'autrui**. Dès 3 ans, les enfants ordinaires savent distinguer les entités mentales des entités physiques. Ils savent que les rêves et les pensées se produisent à l'intérieur de la tête et ne peuvent pas être observés des

autres.

« La difficulté à lire ou saisir la pensée d'autres personnes est un **trait cognitif central dans les troubles du spectre de l'autisme** et qui semble universel chez ces personnes. » (S. Baron-Cohen, 2001, 174)

La théorie de l'esprit est expliquée dans la littérature à partir de deux notions : la **notion de simulation** et la **notion de théorie** :

- Selon l'hypothèse simulationniste, la théorie de l'esprit reposerait très grossièrement sur la **capacité à se simuler dans la situation d'autrui, puis à lui attribuer les résultats ainsi obtenus.**

- Il y a deux versions de la seconde notion : certains auteurs considèrent que la **théorie de l'esprit est innée**, d'autres pensent qu'elle se **construit au fur et à mesure du développement**. Le développement de la théorie de l'esprit est contraint par l'acquisition de nouveaux concepts comme par exemple, la croyance ou la représentation qui sont des concepts acquis linguistiquement.

Selon J. Perner (1996) la théorie de l'esprit est une **capacité composite** qui met en jeu aussi bien la **tendance à la simulation** que des **processus inférentiels** complexes guidés par une théorie au moins en partie acquise.

Selon Baron-Cohen S. (1998), la mise en place précoce du mécanisme de détecteur d'intentionnalité ainsi que du détecteur de direction oculaire chez l'enfant, permet d'acquérir le mécanisme d'attention partagée. C'est selon lui, sur cette base que se construirait la théorie de l'esprit.

On ne sait pas à l'heure actuelle si le dysfonctionnement de la théorie de l'esprit de l'autiste ou des syndromes apparentés est lié à un dysfonctionnement du volet simulationniste ou du volet théorique de la théorie de l'esprit. On peut néanmoins dire que **le déficit en théorie de l'esprit des autistes ne provient pas d'un dysfonctionnement des mécanismes de base (détecteur d'intentionnalité et détecteur de direction**

oculaire). Cependant, Baron-Cohen détecte **un problème au niveau du mécanisme d'attention partagée.** Le problème pourrait donc être transversal à la théorie de l'esprit et transgresser la frontière entre théorie et simulation (S. Baron-Cohen, 1998).

Un déficit de la théorie de l'esprit explique les difficultés dans les relations sociales mais ne peut fournir une information quant aux autres aspects de la symptomatologie à savoir la résistance aux changements, les stéréotypies...

2.4.2. Faiblesse de la cohérence centrale

C 'est U. Frith (1989) qui a introduit le thème de la cohérence centrale dans les théories sur l'autisme ; elle compare cela à la construction d'un puzzle : un morceau de puzzle est un fragment, un morceau isolé. Une fois que ce fragment a pris sa place dans un ensemble (le puzzle), il perd sa signification en tant que détail isolé et prend un tout autre sens. Un morceau « de couleur rose » devient subitement « l'oreille de blanche neige » La perception littérale et concrète (a savoir une pièce du puzzle) a fait place à un sens intelligible dans un grand ensemble cohérent (la représentation d'un élément du puzzle).
La **cohérence centrale** correspond à **l'attribution d'un sens aux perceptions en les mettant en rapport dans un ensemble**, c'est-à-dire avec le contexte.

Le système central interprète les informations, les compare, les emmagasine, en tire des conclusions et il se charge de l'exécution des actions. Selon cette théorie, l'autiste serait surstimulé par les informations provenant de son environnement. Ceci serait dû à un **défaut de filtrage d'informations**. L'autiste ne disposerait ainsi que d'informations partielles, sans lien apparent entre elles. (Poirier N., 1998)

En pratique nous utilisons tous très spontanément notre capacité à créer de la cohésion et ce, sans faire trop d'efforts. Nous ajouterons même que notre tendance à prêter un sens sur la base de la cohérence du contexte est si fortement ancrée en nous que nous devons faire un effort pour percevoir les détails de façon littérale.
Pour comprendre cela il suffit d'observer, la difficulté que nous avons à trouver un détail isolé dans un dessin comme le proposent occasionnellement certains journaux.

« Intégrer des éléments isolés dans un ensemble plus grand est la manière habituelle de

traiter des impressions et des informations. Nous savons intuitivement qu'une perception peut avoir plusieurs sens et que nous devons procéder à partir de la cohérence du contexte pour vraiment comprendre ce que nous percevons » (Vermeulen, 2005, 24).

L'analyse des informations chez la personne autiste est donc indépendante du contexte. Cette théorie d'un défaut de cohérence centrale expliquerait les troubles pragmatiques ainsi que la difficulté pour reconnaître les émotions.
Toutefois, Mottron L. (2004), en avançant **l'hypothèse d'un surfonctionnement perceptif**, remet en cause cette théorie. Selon lui, la cohérence centrale ne serait pas déficitaire, il s'agirait d'un surfonctionnement des traitements perceptifs de bas niveau (traitement phonologique, traitement visuel…). Les personnes atteintes de TED seraient incapables de donner du sens aux situations dans lesquelles elles se trouvent en raison de leur puissance de perception des détails de la situation qui viendraient masquer le sens global de celles-ci.
L'hypothèse d'un surfonctionnement perceptif expliquerait les compétences en matière de mémorisation et d'attention observées dans le tableau cognitif.

2.4.3. Déficit des fonctions exécutives

Il s'agit d'un ensemble de fonctions qui nous permettent d'exécuter, de contrôler une action et de nous adapter de manière flexible à la nouveauté.
Les composantes nécessaires à ces fonctions exécutives sont la planification, le raisonnement, l'aptitude à se dégager du contexte, l'inhibition des réponses inappropriées, la capacité à générer des séquences planifiées d'actions intentionnelles, le contrôle de la performance en utilisant le feed back ainsi que le maintien de l'attention.

L hypothèse d'un déficit au niveau des fonctions exécutives permettrait d'expliquer la rigidité, le besoin d'immuabilité ainsi que la persévération chez la personne autiste. Les anomalies des fonctions exécutives ne sont pas propres à l'autisme mais des déficits dans le changement de comportement (Hugues, 1995) et dans la planification (Hugues, 1995 ; Shallice, 1982) semblent caractéristiques des TED.

Aucune théorie ne permet d'expliquer entièrement le fonctionnement des personnes autistes et leur mode d'adaptation. Chacune apporte une explication sur l'un des aspects du

fonctionnement mais ne peut être généralisée à l'ensemble des particularités observées.

2.4.4. Un traitement différent de l'information

Abordons maintenant le point de vue intéressant de C. Leroy en 2008, enseignante spécialisée au CRRTD et CHRU de Lille dont les propos ont été recueillis dans le mémoire de Glaud. C (2009).
Selon elle, les autistes opèrent un **traitement différent de l'information.**

Leroy C. explique quelques **particularités perceptives** chez les enfants autistes. Ils perçoivent un objet de façon partielle d'abord, puis dans un second temps seulement dans sa globalité. Leur pensée chemine des représentations au concept (ils ont des images concrètes particulières stockées en mémoire et y associent un générique), contrairement aux enfants ordinaires qui pensent selon un schéma inverse, partant du concept pour arriver à la représentation.
Au niveau de **l'encodage, les informations sont encodées sur un mode séquentiel**, ils traitent **une information** à la fois. Parfois même ils ne tiennent compte que de « la sensation éprouvée », ils traitent les informations sur un **mode perceptuel**, et non conceptuel comme les enfants ordinaires.
Concernant le **stockage**, les enfants autistes catégorisent le monde qui les entoure en se basant sur des **critères perceptifs partiels et visibles**, ainsi si leur apparence est différente, les objets ne seront pas appariés sémantiquement.
Enfin en ce qui concerne **la restitution**, on note une **difficulté de généralisation des acquis**. Le défaut de sélection des informations pertinentes lors de l'encodage entraîne par ailleurs le stockage d'une multitude d'informations non pertinentes, qui réapparaissent dans la restitution : ils donnent lieu à des discours peu informatifs, contenant des détails juxtaposés les uns aux autres.

Abordons maintenant un domaine particulier concerné par la littéralité : les expressions imagées, appelées également « expressions idiomatiques ».

3. Les expressions idiomatiques

3.1 Qu'est-ce qu'une expression idiomatique ?

Chaque pays dispose d'expressions qui lui sont propres, réputées non traduisibles mécaniquement dans une autre langue, sous peine de provoquer des quiproquos sans fin : ce sont les **expressions idiomatiques ou idiotismes.** S'il « *pleut des cordes* » en France, « *il pleut des chats et des chiens* » au Royaume Uni.
Appelés gallicismes, les idiotismes français sont de plusieurs sortes :

- les **gallicismes de mots ou de vocabulaire** : c'est le cas chaque fois que l'on prend un mot dans une acception spéciale, en tout cas éloignée de son sens premier.
Exemple : « Monter sur ses grands chevaux, Etre sur les dents, Se mettre en quatre, Faire du lèche-vitrines…)
Ces expressions idiomatiques sont intraduisibles, voire parfois « dangereusement » traduisibles :
Exemple : « Donner un coup de téléphone à quelqu'un, perdre la tête… »

- les **gallicismes de construction** :
Exemple : « On ne me la fait pas ! »
Si l'on prend cette expression mot à mot le sens échappe. Qui est cet « on » ? Ce « la » ? Ce « me » ? Qui fait quoi ?
On appelle cela un **gallicisme syntaxique**. Il s'agit d'une expression presque incompréhensible si on cherche à l'analyser dans le détail, alors que le sens général est passé dans l'usage. (Porée-Rongier, 2009)

Les expressions idiomatiques appartiennent à la famille plus large des **métaphores** mais se présentent sous **la forme « verbe-objet ».** (Joanette et al, 2004)
Nous choisirons pour la suite de notre étude de ne garder que cette forme, éliminant ainsi toutes les expressions formées sur le modèle de la comparaison.
Exemple : « dormir comme un loir », « pleurer comme une madeleine »

Les expressions idiomatiques sont aussi appelées « unités phraséologiques » ou « expressions figées ».

Quant au concept « d'idiomaticité », il a été traditionnellement défini comme le trait sémantique propre de certaines constructions linguistiques figées, dont **le sens ne peut pas être déduit à partir de la signification des éléments qui les composent ni de celle de leur combinaison.**

Pourtant, il faudrait nuancer cette notion de « non déductibilité » étant donné que le sens de certaines expressions conserve souvent un lien qui n'est pas totalement arbitraire par rapport au sens des constituants phraséologiques.

Exemple : « Etre armé jusqu'aux dents ». La signification de cette expression n'est pas arbitraire puisque le lien entre l'image et la signification est perceptible.

L'expression idiomatique a donc une importante **complexité formelle et sémantique**.

Concernant l'aspect sémantique, il faut particulièrement insister sur **l'importance de la dimension imagée** et sur les valeurs métaphoriques qui en dépendent.

Nous retiendrons toutefois qu'il n'est pas obligatoire de connaître le sens de chaque mot pour comprendre une expression idiomatique.

Exemple : Il est très probable que peu de gens connaissent la signification du mot « motus » dans l'expression « motus et bouche cousue » et pourtant cela ne les empêche pas de saisir le sens de l'expression.

Laval, (2003) propose de définir une expression idiomatique par deux critères :

Tout d'abord la **divergence entre le locutoire et l'illocutoire** (ce que veut dire idiomatiquement le locuteur diverge de ce que son énoncé veut dire littéralement).

Ce premier critère valant pour toutes les formes langagières non littérales, voici le second critère plus spécifique : **la signification de l'expression a un caractère arbitraire.**

Nous ajouterons que la signification d'une expression idiomatique est souvent tellement conventionnelle qu'une utilisation littérale de ce type d'énoncé pourrait sembler peu coutumière.

Exemple : « il marche sur des œufs », « avoir un chat dans la gorge », « avoir le cœur sur la main »…

Certaines expressions ne sont donc jamais utilisées dans une acception littérale.

Selon Denhière et Vestiggel, (1997), pour être considérée comme idiomatique, une locution doit être reconnaissable, identifiable comme telle, c'est-à-dire qu'elle doit posséder un certain **degré de figement**, ce qui la différencie de la métaphore proprement dite. S'opposent en effet la créativité métaphorique au figement idiomatique. Alors qu'on peut toujours créer de nouvelles métaphores, les expressions idiomatiques constituent un

corpus que l'on peut consigner dans des dictionnaires.

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

Il ne suffit pas de connaître le sens de « changer » et de « disque » pour en appréhender la signification idiomatique « parler d'autre chose ».

Par ailleurs, on sait que plusieurs facteurs différencient les expressions idiomatiques. Nous retiendrons ici :

- leur **caractère ambigu ou non.** L'expression peut avoir une double interprétation littérale et idiomatique ou encore être dépourvue d'acception littérale (Mueller et Gibbs, 1987)

Exemple : « Lancer des fleurs ». Une double interprétation est possible.

« Avoir une fièvre de cheval ». Pour cette expression, il n'existe pas d'acception littérale.

En cas d'ambigüité, l'interlocuteur peut s'appuyer sur la fréquence relative des deux interprétations. (Schweigert 1986)

- la **transparence** de l'expression. On qualifiera de transparente une expression dont on peut retrouver facilement l'interprétation idiomatique à partir de l'interprétation littérale (Gibbs et Nayak 1989)

Exemple : « Ne pas avoir sa langue dans sa poche » est plus transparent que « Poser un lapin »

La caractéristique fondamentale à retenir est que la signification littérale et la signification idiomatique sont **liées par une convention linguistique** spécifique dans une langue donnée (Laval, 2001 ; Laval et Bernicot, 2002)

Voyons maintenant quels sont les facteurs qui contrôlent la capacité à accéder au sens figuré des expressions idiomatiques chez le sujet ordinaire.

3.2 Le traitement cognitif des expressions idiomatiques

La compréhension du langage figuré, qu'il s'agisse de la métaphore ou des locutions idiomatiques constitue un des domaines les plus controversés de la psycholinguistique.

Comme nous l'avons vu, un grand nombre d'expressions idiomatiques possèdent à la fois une acception littérale et une acception figurée. L'interprétation littérale et l'interprétation idiomatique apparaissent souvent comme indépendantes et la plupart du temps peuvent difficilement être dérivées l'une de l'autre. (Marquer, 1994)

Rappelons tout d'abord que lorsqu' il s'agit d'expressions idiomatiques, le passage de ce qui est dit à ce qui est signifié repose sur une **convention linguistique**.
Prenons par exemple l'expression « *passer l'éponge* », l'interlocuteur doit passer d'une signification référentielle à propos de « *nettoyer* » à une signification non littérale très éloignée à propos de « *pardonner* ». L'inférence consiste alors à **faire un lien, conventionnel et arbitraire, entre les deux significations** « nettoyer » et « pardonner ». Le signifié à déduire n'a aucun rapport sémantique avec l'énoncé. Pourtant, il faut le retrouver à partir d'une convention linguistique et ceci en cohérence avec les contextes de la situation de communication.

Pour Flessas et Lussier « La connaissance des expressions idiomatiques n'est ni nécessaire, ni suffisante pour permettre à l'enfant de transposer les images qu'elles évoquent en une formulation abstraite qui dépasse la mise en mots littérale de l'expression. » (J. Flessas et F. Lussier 2003, 51)

Cacciari et Levorato (1989), ont expliqué le rôle du contexte dans le traitement des expressions idiomatiques. En effet, le contexte intervient tant pour les enfants les plus jeunes que pour les expressions idiomatiques non familières. Les auteurs concluent que **le traitement de l'information contextuelle donne à l'enfant le support nécessaire pour comprendre le sens figuratif d'un idiome**.

Nous ne pouvons aborder la compréhension des expressions idiomatiques sans citer les modèles de traitement les plus utilisés.

3.2.1 Le modèle pragmatique standard (Denhière et Vestiggel, 1997)

Partant du principe que les interlocuteurs sont supposés être coopératifs et informatifs, le « modèle pragmatique standard » postule que la compréhension de mots et d'expressions

se déroule selon un processus obligé en deux étapes auxquelles s'ajoute, optionnellement, une troisième :

- Dans un premier temps, la **signification littérale est toujours activée**;
- Dans un deuxième temps, cette signification est **confrontée au contexte** : si elle y fait sens, le processus s'arrête ;
- Ce n'est qu'en cas de non appariement entre la signification littérale et le contexte que s'engage alors, et seulement alors, la recherche d'une **signification non littérale faisant sens dans un contexte.**

Ce modèle de traitement est un modèle simple que l'on pourrait rapprocher des modèles compositionnels. En effet, deux classes de modèles s'opposent en matière de compréhension des expressions idiomatiques :

- Les **modèles non compositionnels** où la signification figurée n'est pas dérivée de la composition des mots qui les constituent. **L'expression serait alors codée en tant qu'unité dans le lexique mental.** (Giora, 1997)

- Les **modèles compositionnels** (Cacciari et Tabossi, 1988 ; Titone et Connine, 1994). Dans ce type de modèle, le postulat est qu'il y a en **premier lieu** une **composition du sens littéral** (à partir du sens de chacun des mots) et seulement dans un **second temps, un accès au sens figuré.**

3.2.2 Modèles non compositionnels

- Le modèle de la saillance de Giora (1997)

Selon ce modèle, c'est la saillance (ou pertinence) du sens plutôt que le caractère figuré ou littéral d'une expression qui détermine le type de processus de traitement qui va être engagé. Le sens d'un énoncé est considéré comme saillant dans le cas où il pourrait être directement récupéré dans le lexique mental. Les significations saillantes sont traitées en premier avec un **accès direct**.

Un **traitement en parallèle est induit** quand plus d'une signification est pertinente. En revanche, ce processus relève d'un **traitement séquentiel** quand la signification la moins saillante (en d'autres termes : la moins « attendue ») que la signification saillante est visée.

Les significations saillantes sont celles qui sont **conventionnelles**, **fréquentes**, **familières, facilitées par le contexte antérieur** (également appelé contexte gauche).

Il y a lieu de bien distinguer deux aspects différents de la saillance :

- La saillance **intrinsèque** d'un mot ou d'une expression : elle est fonction de son caractère conventionnel ou prototypique, de sa familiarité, de sa fréquence.

- La saillance **relative** : il s'agit de la signification activée par un contexte antérieur, ou rendue prédictible par celui-ci.

3.2.3 Modèles compositionnels

- Le modèle configurationnel de Cacciari et Tabossi (1988)

Dans ce modèle, les significations **littérales** des configurations idiomatiques seraient **toujours activées**. Dès que le sujet possède suffisamment d'indices pour reconnaître une configuration, celle-ci serait alors activée comme telle.
Le moment où le sujet peut reconnaître une configuration n'est pas fixe, il peut varier d'une expression à l'autre et correspond à ce que Cacciari et Tabossi appellent la **« clé idiomatique »**. Cette clé dépend de la prédictibilité des expressions idiomatiques, mais aussi du contexte gauche après lequel l'expression idiomatique est présentée.
Ainsi :
- l'acception idiomatique est **plus rapidement** disponible pour les **idiomes fortement prédictibles** en raison des différences dans la force des connexions entre les mots qui composent les idiomes.
- **l'accès précoce à la signification** idiomatique **ne met pas fin au traitement littéral en cours**. Les différentes représentations possibles sont rendues disponibles et peuvent être intégrées dans le contexte discursif et sa représentation.

Titone et Connine ont développé ce modèle en 1994 en précisant le rôle des facteurs tels que la **familiarité**, la **prédictibilité**, la **littéralité** et la **compositionnalité** des idiomes.

Selon Denhière et Tapiero (1995), il faut envisager un traitement cognitif des expressions idiomatiques qui prévoit une **activation en parallèle** des acceptions littérale et figurée

avec possibilité de traitement différé de certains indices sémantiques ou syntaxiques, l'assignation d'une signification pertinente en fonction du contexte étant envisagée en termes de satisfaction de contraintes.

3.3 Compréhension des expressions idiomatiques chez l'enfant ordinaire

Une étude de Chaminaud et al (2006) montre que lors de l'acquisition du langage par l'enfant, le langage non littéral ne doit pas être considéré comme un bloc maîtrisé ou non à un âge donné : **la compréhension des différentes formes apparaît progressivement** en **fonction de la complexité des inférences** nécessaires pour réduire l'écart entre ce qui est dit et ce qui est signifié. Nous avons vu précédemment que l'interprétation d'énoncés était corrélée aux capacités pragmatiques ; or celles-ci s'acquérant progressivement (Figure 3) il n'est pas étonnant que la compréhension du non littéral se fasse en parallèle.

Les recherches de Chaminaud et al, réalisées avec des enfants montrent que l'origine de la compréhension des expressions idiomatiques se trouve dans le **contexte**. S'il est isolé, le support linguistique ne permet d'aboutir à une compréhension correcte qu'à un âge relativement tardif (vers 10ans). Pour rappel, nous avons vu que le décodage du message à partir des inférences n'est accessible qu'à partir de 6 ans (cf. Figure 3).

De plus certains idiomes sont plus facilement compréhensibles que d'autres par les enfants : expressions familières *versus* non familières, expressions à degré de stéréotypie fort *versus* faible et les expressions transparentes *versus* opaques.

Une étude d'Ackerman en 1982 montre que jusqu'à ce que l'enfant soit familiarisé avec la forme conventionnelle d'une expression idiomatique, **le contexte joue un rôle extrêmement important ; il permet à l'enfant de décider quand et comment appliquer une interprétation illocutoire.**

Gibbs (1987) a cherché à cerner l'effet de deux facteurs linguistiques sur la compréhension : **le degré de stéréotypie et la transparence**. Son étude a montré que les idiomes à degré de stéréotypie fort *(par exemple : « avoir un chat dans la gorge »)* ne peuvent être modifiés syntaxiquement sans perdre leur potentiel illocutoire. En revanche les **expressions**

idiomatiques à degré de stéréotypie plus faible *(par exemple: « regarder voler les mouches », « lancer des fleurs »…)* peuvent être éventuellement modifiés (« *regarder les mouches voler », « jeter des fleurs »*…) sans perdre leur potentiel illocutoire.
Gibbs en distinguant les idiomes opaques pour lesquels la signification littérale n'a aucun rapport avec la signification idiomatique *(ex: « vendre la mèche »)* des expressions idiomatiques transparentes pour lesquelles la signification littérale entretient des relations avec la signification idiomatique *(ex: « marcher sur des œufs »)* a conclu que les **expressions transparentes restaient mieux comprises que les expressions opaques** et ce, à tout âge.
On peut cependant nuancer le critère d'opacité. En effet « *prendre un râteau* » est plus opaque que « *marcher sur des œufs* » et pourtant on peut imaginer qu'il sera plus compréhensible pour un préadolescent. Ainsi, même si une expression peut être considérée comme opaque, sa familiarité peut faire qu'elle sera mieux comprise par l'enfant.

Nous retiendrons que c'est vers l'âge de **10 ans** que les enfants sont capables d'interpréter correctement une **expression idiomatique isolée**, en se fondant uniquement sur le niveau locutoire (le support linguistique) (Pierart, 2005). Le contexte continue à influencer la compréhension pendant la période de l'adolescence (Nippold et Martin 1989, Blood et Hammer, 2003).

3.4 Compréhension des expressions idiomatiques chez les enfants souffrant de TED

Il nous a paru intéressant de présenter ici quelques constats de Vermeulen (2005) qui recense les points forts des personnes autistes en les mettant en regard avec les points forts des personnes non autistes.
Vermeulen décrit la personne autiste comme dotée d'une **compréhension littérale** et d'une **pensée analytique**. Très **sensible aux détails**, elle **traite l'information de manière sérielle**.
La personne non autiste possède une compréhension symbolique et une pensée intégrée. Peu sensible aux détails, elle perçoit un grand ensemble. Alors que nous n'émettons pas de difficulté particulière pour comprendre le langage non –littéral, cela implique pour la personne autiste, au niveau du traitement des expressions idiomatiques, un traitement de

chaque mot de l'énoncé de manière isolée sans l'intégrer dans une cohérence globale.
Nous ajoutons que du fait de ses troubles pragmatiques, la personne qui présente un TED peut avoir des **difficultés** à **lire les intonations mais aussi les mimiques et la gestuelle** de son interlocuteur (le paratextuel). Ainsi les informations non verbales si importantes pour faire des inférences et comprendre le message verbal ne sont pas correctement traitées. Le **contexte n'est pas spontanément utilisé pour désambiguïser** les phrases

Nous terminerons en rappelant que la personne autiste a une pensée en image et que chez ces personnes, il apparaît une **résistance à tout sens second**, c'est-à-dire venu après qu'un autre ait été acquis. En résumé, il y a rejet du synonyme de tout signifiant nouveau pour une réalité déjà nommée (en quelque sorte, la place est déjà prise). Kanner disait « le sens d'un mot devient inflexible et ne peut être utilisé avec n'importe quoi, mais seulement avec la connotation originairement acquise ».

Cet achoppement devant tout remodelage du lien signifié signifiant est connu de tout enfant mais aussi de tout apprenant d'une langue nouvelle. Toutefois, alors que l'enfant ordinaire, dans son approche de la langue, résout souvent ces problèmes sémantiques seul : par tâtonnements successifs, observations et comparaisons ; la personne souffrant d'un TED ne les solutionne pas et s'expose ainsi aux moqueries ou à l'incompréhension.

II. Partie expérimentale

1. Buts et hypothèses théoriques du travail

1.1 Les objectifs

Dans la première partie de ce travail, nous avons rappelé, à travers la description du Syndrome d'Asperger, que les personnes présentant un TED ont des difficultés langagières qui se situent à un niveau essentiellement pragmatique. Le Syndrome d'Asperger dans lequel l'atteinte est qualifiée de « légère » nous a permis de décrire des difficultés communicationnelles et langagières dans un tableau clinique qui ne contient que « peu » de troubles associés.
Ainsi nous avons évoqué que la compréhension des non-dits, de l'implicite et de l'humour est touchée avec une **difficulté à attribuer à un mot un sens second après qu'une signification ait été acquise**. Les énoncés contenant des éléments à **traiter au sens figuré** posent souvent problème puisqu'ils sont **traités de manière littérale**.

Nous avons choisi d'axer notre étude sur les expressions idiomatiques qui constituent un champ particulier du traitement littéral. Nous cherchons ainsi à évaluer cliniquement la possibilité d'un travail et d'un apprentissage de ces expressions auprès d'une population d'enfants souffrant de TED.

Nous souhaitons trouver le meilleur **moyen de travailler ces expressions avec ce public particulier**. Les outils destinés au travail de ces expressions proposés aux orthophonistes peuvent-ils être utilisés avec cette population ? Nous souhaitons déterminer quels sont les éléments qui peuvent poser problème en matière de choix du support, de manière d'aborder l'expression. Est-ce qu'un enfant souffrant d'un trouble envahissant du développement réagit de la même manière à des expressions inconnues qu'un enfant ordinaire ?

1. 2. Recherche de supports

Aux prémices de notre démarche, nous avons contacté les éditeurs de matériel orthophonique ou éducatif : Hop toys, Mot à mot, Ortho édition, les éditions pédagogiques du Grand Cerf, Les ateliers de l'oiseau magique, Les éditions Nathan… Nous voulions un

éventail (pas nécessairement spécialisé) des outils permettant un travail des expressions idiomatiques.

Nous avons constaté qu'il n'existait que peu de supports consacrés exclusivement aux expressions idiomatiques. Depuis le début de ce travail, de nouveaux supports ont été découverts nous les présenterons également.

Voici un bref inventaire des différents matériels que nous avons trouvés afin de survoler les différentes approches.

1.2.1 La littérature enfantine

- Les ouvrages d'Alain le Saux :

Papa m'a dit que sa copine Yvette était chouette (1996), *Mon prof m'a dit que je devais absolument repasser mes leçons* (1996), *Maman m'a dit que son amie Yvette était vraiment chouette* (1996), *Papa m'a dit que son ami était un homme-grenouille* (1984), *Ma maitresse a dit qu'il fallait bien posséder la langue française (2006)*

Ces ouvrages illustrent avec humour et de manière littérale ou incongrue la pluralité de sens de certains mots (« *posséder 3 langues », « repasser ses leçons »)*, quelques expressions imagées, mais aussi certains mots composés (« *un homme-grenouille »)*.
Ce matériel ne contient que très peu d'expressions idiomatiques mais peut être utilisable pour une prise de conscience des différents sens que peuvent prendre certains mots, de l'humour que l'on peut faire avec la langue. Toutefois ce matériel n'est pas un support permettant l'explication car il illustre ce qu'on veut justement éviter de faire comprendre à l'enfant que l'on rééduque.

- *Drôles d'expressions*, Scarabéa, éditions Scarabéa jeunesse, (2007)

Ce livre illustré propose des expressions idiomatiques et des expressions sous la forme de comparaisons (par exemple *« pleurer comme une madeleine »).* Nous présenterons cet ouvrage plus loin dans ce travail puisque nous l'avons retenu pour notre étude.

1.2.2 Les jeux

- Dicomatik

Il s'agit d'un jeu de cartes destiné à la rééducation, disponible chez Hop Toys, que nous présenterons de manière détaillée plus loin.

- *Loto des expressions idiomatiques,* Khalil M, Pigeon M.C, éditions passe temps.

Ce loto aborde 20 expressions idiomatiques. Il s'agit d'associer l'expression idiomatique présentée à l'écrit avec une situation imagée donnant un contexte possible d'énonciation de l'expression. Ce matériel étant crée au Québec, certaines expressions nous sont étrangères. Ci-après une photographie permettant de mieux se représenter le fonctionnement du jeu.

- *Sam et le monde intermédiaire*, Roudières F, Orthoédition.

Il s'agit d'un livre-jeu destiné à des enfants de plus de 10 ans rencontrant des difficultés en lecture. Parmi les différentes activités proposées : manipulation de mots et de syllabes, travail sur la syntaxe et le lexique ; nous retiendrons plus particulièrement deux activités. En effet, ce matériel propose d'aborder les **nuances du langage : l'implicite, l'humour, les nuances lexicales dans de courts textes où il s'agit de trouver ce que le locuteur a voulu dire**. Quarante cartes sont dédiées à la **compréhension d'expressions imagées** (il y a deux niveaux de difficulté). L'enfant doit alors choisir parmi trois réponses celle qui convient. **L'expression est donnée hors contexte,** c'est pourquoi ce matériel est destiné à des enfants au-delà de 10 ans, les réponses possibles ne prennent pas forcément en compte le sens littéral.
(Par exemple pour « *avoir un cheveu sur la langue »* : les réponses possibles n'incluent pas la présence d'un cheveu sur la langue).

Comme beaucoup de supports rencontrés, les expressions sont abordées avec une question et plusieurs réponses possibles. Nous désignons ce mode de fonctionnement par le terme QCM (Questionnaire à Choix Multiples).
Par exemple : Que veut dire l'expression « Ne pas pouvoir sentir quelqu'un » ?
- avoir le nez bouché
- détester quelqu'un
- avoir perdu l'odorat

Ce mode de fonctionnement ne convient pas pour un apprentissage sauf si l'on considère que donner la réponse oralement à l'enfant suffit à lui faire comprendre/apprendre une expression. Bien entendu cela dépend de l'utilisation et du discours que l'on met en tant que thérapeute autour de ce matériel ; on peut imaginer donner un exemple à l'oral pour aider l'enfant s'il n'a aucune idée de la réponse mais nous voulions un outil plus structuré pour les expressions.

- Orion, Mouterde C., Orthoédition.

Il s'agit d'un jeu nouvellement édité et spécialement conçu pour le travail des habiletés pragmatiques avec les enfants de 7 à 15 ans. Il est recommandé dans des pathologies telles que les TED, les dysphasies, les bégaiements ou les surdités. Il propose :
- des devinettes d'actions ou de métiers par le mime

- la reconnaissance de gestes ainsi que le jugement sur des phrases absurdes.
- un travail sur les émotions
- et enfin un travail sur les expressions imagées, les métaphores, la polysémie des mots.

Nous regrettons que, comme pour le précédent matériel, Orion aborde les expressions en ne proposant qu'un QCM.

Ce matériel propose dans la même catégorie que les expressions de jouer sur la polysémie des mots (en inventant un contexte où le mot souligné dans l'exemple aurait une autre signification) et ceci semble intéressant à mettre en lien et peut sans doute être bénéfique pour expliquer ensuite une expression. En effet c'est en fonction d'un contexte que l'on pourra attribuer tel ou tel sens.

Même si ce n'est pas l'objet particulier de notre travail, le support des photographies sur les cartes pour travailler la symbolique des gestes et les émotions est très intéressant.

Enfin, ce jeu balaie différents domaines des compétences communicationnelles et sociales, il est constitué d'un très grand nombre de cartes et nous aurions aimé si nous en avions eu la connaissance, le tester auprès des enfants que nous avons rencontrés.

1.2.3 Les autres supports

- *Drôles d'expressions* Khalil M, Pigeon M.C, Editions Passe-temps.

Ce matériel est composé de 20 affichettes qui illustrent chaque expression au sens littéral et au sens figuré. Comme nous pouvons le voir sur la photographie, chaque expression est traitée en deux étapes : « cela ne veut pas dire », « cela veut dire ». La séparation des deux

interprétations possibles est renforcée par un code couleur : rouge pour l'interprétation littérale et vert pour l'interprétation correcte. Cette manière de procéder en utilisant principalement le visuel semble intéressante pour les enfants et plus particulièrement pour notre population d'étude.

Comme pour le précédent matériel, 4 de ces expressions sont typiquement québécoises. Nous n'avons pas travaillé avec ce support mais nous pensons qu'avec certains enfants nous pourrions imaginer fabriquer des affichettes dans cet esprit comme une sorte de pense-bête une fois certaines expressions abordées.

- *Proverbe ne peut mentir*, Benichou D., Ortho édition (2009)

Entièrement consacré aux proverbes et expressions idiomatiques. Ce support présente une illustration littérale d'un proverbe ou d'une expression et le patient doit retrouver le proverbe parmi quatre propositions.

Ce support aborde un nombre important de proverbes, il est destiné avant tout à une population ayant connu ces expressions puisque l'image sert d'aide à la récupération de l'expression. Ce matériel est d'ailleurs préconisé dans des situations de manque du mot. Il ne paraît donc pas envisageable d'utiliser ce support comme aide à l'apprentissage des expressions.

Nous noterons la présence en fin d'ouvrage d'un dictionnaire des 360 expressions et proverbes contenus dans le livret. **Il peut être utilisé avec des adolescents ou jeunes adultes qui, se retrouvant en difficulté avec une expression, peuvent se référer à ce dictionnaire.**

- *Pragmo,* Helloin M.C., Lenfant M., Thibault M.P. (2007)

Il s'agit d'un logiciel composé de 4 modules. Ce matériel sert à stimuler les habiletés pragmatiques à partir de 10 ans, il aborde :

- La compréhension du langage non littéral à travers les expressions idiomatiques,

Il s'agit de trouver parmi trois propositions la définition d'une expression comme nous l'avons décrit pour les précédents matériels (format QCM).

- Le travail des ambiguïtés référentielles : recherche du référent d'un pronom anaphorique.
- Le jugement critique : repérage et interprétation des éléments implicites dans des phrases.

- La sensibilité aux indices textuels : savoir repérer les éléments formels d'un texte.

Ce logiciel semble intéressant dans un objectif global d'action sur les capacités pragmatiques. Pour les expressions idiomatiques en particulier la seule présentation de l'expression sans contexte, comme nous l'avons déjà expliqué, ne nous semblait pas d'emblée utilisable avec les patients que nous allions rencontrer.

- Différents sites Internet

Il existe de nombreux sites internet abordant les expressions idiomatiques françaises. Ces sites sont principalement destinés à des étrangers en difficulté avec nos gallicismes. Toutefois ils nous permettent de trouver une signification parfois historique à une expression, ainsi qu'une illustration littérale humoristique.

Voici trois d'entre eux qui nous ont semblé avoir le plus d'intérêt pour un apprentissage.

- http://www.expressio.fr

Ce site donne l'origine de l'expression, un exemple d'utilisation, une rubrique « ailleurs » (permettant de faire la correspondance avec une autre langue). Ce site internet présente de manière complète un grand nombre d'expressions mais il n'est pas bien entendu exhaustif. On peut imaginer y puiser ponctuellement une aide si l'enfant que l'on rééduque est en mesure de s'intéresser à l'expression, d'un point de vue historique, et que cela l'aide à la mémoriser.

-http://www.tv5.org/TV5Site/publication/publi-236-.htm

14 expressions sont illustrées de manière littérale. Chaque expression est définie à partir du petit Robert de la langue française et pour la plupart, les auteurs du site donnent une explication historique avec quelques citations d'œuvres littéraires.

Les dessins sont très intéressants, nous pensons toutefois que les explications sont quelquefois trop complexes pour le public visé.

- http://rea.ccdmd.qc.ca/fr/jeux_pedagogiques/?id=1087&action=animer

Ce site propose un jeu interactif permettant de travailler par modules. Il est composé de 5 modules de 20 expressions. Crée par le CCDMD (Centre Collégial de Développement de Matériel Didactique) ce matériel est destiné au personnel enseignant et aux élèves du Québec. Même si nos expressions ne sont pas toutes les mêmes qu'au Québec, nous avons trouvé ce site très riche et bien conçu. Il propose de cocher parmi plusieurs réponses la signification d'une expression donnée dans une phrase (principe du QCM). Une fois que l'élève a répondu, une explication s'affiche. Nous notons que les réponses proposées sont parfois très proches ce qui augmente la difficulté. Grâce à sa **complexité et sa présentation originale, nous pensons que ce site est adapté à un public d'adolescents et d'adultes.**

- Et dans les autres langues :

Il existe en langue anglaise un dictionnaire des expressions idiomatiques destiné spécifiquement aux personnes Asperger. Ce dictionnaire fournit une explication aux tournures spécifiques de la langue. Il se présente comme un dictionnaire classique et ne possède aucune illustration. Par conséquent, il semble davantage destiné à un public adulte qui chercherait le sens d'une expression idiomatique inconnue.
I. S. Hamilton, (2004) *An Asperger dictionary of everyday expressions*

Un ouvrage aura plus particulièrement retenu notre attention :
J. Welton, J. Telford (2004), *What did you say? What did you mean? An illustrated guide to understanding metaphors.*
Cet ouvrage en langue anglaise a été réalisé par Jude Welton dont le fils présente un syndrome d'Asperger. Chaque expression est présentée par le biais d'un dialogue entre deux personnes. Dans la bulle du locuteur se trouve l'expression. Nous pouvons voir ce que pense l'interlocuteur à l'aide d'une autre bulle à l'intérieur de laquelle se trouve l'illustration au sens littéral. Sous ce dessin, l'expression est expliquée.
Cet ouvrage représente de manière claire une situation d'énonciation ou le locuteur veut signifier quelque chose. La pensée littérale de l'interlocuteur est matérialisée par le dessin tandis qu'une explication réajuste ce que l'énoncé veut réellement signifier.

Nous pouvons d'ores et déjà retenir que les différents matériels rencontrés utilisent pour la plupart l'image, ce qui les rend plus attrayants pour la rééducation. Ce point nous semble indispensable compte-tenu du public visé à savoir des enfants de 7 à 15 ans qui ont une pensée en image.

1.2.4 Parallèle avec l'enseignement du Français Langue Etrangère

Suite à cette recherche, nous avons exploré le domaine de l'enseignement du français en tant que langue étrangère (FLE). En effet, les enseignants de FLE sont également confrontés à la difficulté de faire comprendre une expression ; les sites internet que nous avons cités leur sont prioritairement destinés. Nous cherchons à savoir si certains supports ou méthodes d'enseignement peuvent être adaptés aux personnes présentant un TED compte tenu des difficultés que nous avons pu soulever.

Les expressions idiomatiques sont jugées par les professeurs et par leurs élèves comme des **éléments linguistiques complexes et difficiles à mémoriser**.
F. Detry (2008) considère qu'en matière d'enseignement des expressions idiomatiques il faut **activer des stratégies d'apprentissage spécifiquement adaptées aux particularités iconiques de ces expressions**, c'est-à-dire à leur dimension imagée et à leurs possibilités interprétatives.
Ainsi selon elle l'enseignement devrait « encourager **la réalisation de tâches cognitives favorisant la compréhension de l'image littérale et du rapport métaphorique** qui l'unit avec le sens figuré » (Detry, 2008, 207).
L'auteur propose ensuite d'enrichir le travail par une comparaison avec les images idiomatiques utilisées dans la langue maternelle des apprenants.

La compréhension d'une expression idiomatique implique le dépassement du sens direct et habituel de ses constituants et son réinvestissement dans un **processus d'abstraction qui passe par l'interprétation figurée**. Un tel **processus peut être facilité si le locuteur arrive à percevoir la relation existant entre le sens littéral de l'image formée et le sens figuré qui lui est attribué**. Cette mise en rapport des deux dimensions significatives de l'image entraîne en effet le rétablissement de sa transparence sémantique. Ceci a des conséquences positives pour la compréhension, mais aussi pour la mémorisation.

Detry préconise de donner l'occasion aux élèves de **reconstruire eux-mêmes le sens figuré de l'expression idiomatique**. Il s'agit d'activer chez l'apprenant une opération d'inférence sémantique qui ne soit pas, exclusivement en tout cas, basée sur le contexte d'emploi de l'expression.
L'élève émettra donc des **hypothèses sur le sens figuré de l'image**, ce qui implique une tâche cognitive liée au décodage de métaphores : sorte de compétence métaphorique dans la langue étrangère qu'il acquerra progressivement.
Ce programme intègrerait ainsi un travail de stimulation de la compétence métaphorique.

Il pourrait s'avérer intéressant d'engager un travail préalable sur la métaphore. Cependant, avec des enfants souffrant de TED, nous pensons qu'un tel travail est difficile à mettre en place. Le protocole proposé n'est donc pas entièrement applicable avec notre population.

1.3 Les contraintes qui émergent de cette recherche

Nous avons vu précédemment que **le contexte a un rôle prépondérant** pour un enfant qui n'est pas familiarisé avec une expression (Ackerman, 1982). Nous prenons donc le parti de baser notre travail sur la présence d'un **contexte facilitateur voire transparent, pour construire le sens de l'expression.**

Cette recherche nous a apporté de nouvelles pistes :
Nous nous sommes ainsi imposé d'utiliser l'image **comme support ludique pour l'apprentissage**. Nous avons également souhaité tenter de faire réfléchir l'enfant sur chaque expression comme le préconise Detry. Cette possibilité pour l'enfant de faire des suppositions nous permettra de juger de la connaissance ou non, de l'expression mais aussi de donner des indices sur le fonctionnement de la pensée de l'enfant. Cela place l'enfant dans une **démarche active de recherche de sens qui ne peut être que valorisante.**

Voici donc une ébauche de cahier des charges de ce que nous attendions d'un matériel. Nous recherchions des supports pour travailler sur les expressions idiomatiques, qui permettent une **découverte** et un **apprentissage** de ces expressions notamment par la **contextualisation de l'expression**. Le matériel devait être le plus **ludique** possible et permettre un **échange** dans une situation de face à face orthophoniste-enfant.

2. Sujets et méthodes

2.1 Supports retenus

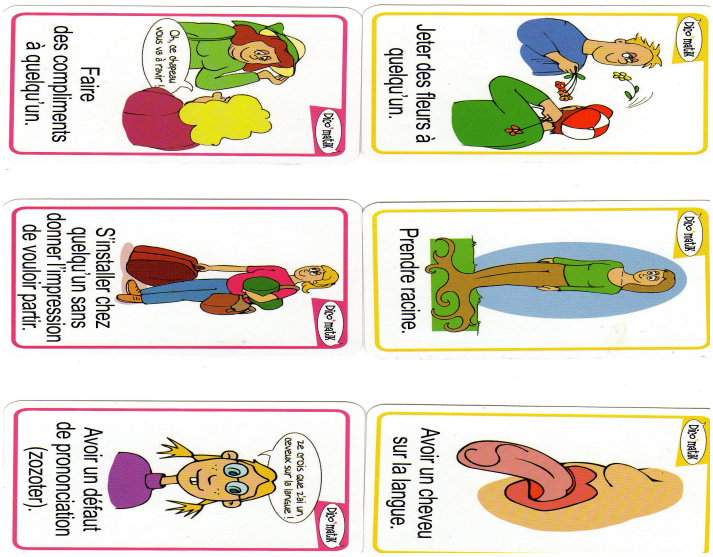
Parmi les différents supports présentés dans la partie qui précède, voici deux d'entre eux qui nous ont semblé avoir un intérêt particulier pour le travail auprès de notre population cible. Nous avons choisi de présenter les supports non pas dans la logique de passation mais dans la logique de notre recherche.
En effet suite à la présentation de ces deux outils (Dicomatik et « Drôles d'expressions »), nous décrirons un livret que nous avons créé à partir de nos observations. Si dans le corps de ce mémoire, le livret est abordé en dernière intention, dans la pratique, ce livret a été soumis aux enfants en première instance.

2.1.1 Dicomatik

Il s'agit d'un jeu de cartes, qui se compose de 26 paires de cartes illustrées : 26 cartes « expressions idiomatiques » (l'illustration représente l'interprétation littérale de l'expression) et 26 cartes « signification de l'expression ».
Le matériel peut être utilisé sous la forme d'un mémory ; il s'agit alors de reconstituer les paires. On peut aussi utiliser le matériel en jeu de paires. Ces deux utilisations supposent une connaissance préalable des expressions.

Nous le proposerons aux enfants pour **vérifier qu'ils connaissent les expressions. Ainsi, les expressions auront été vues une première fois et ce jeu servira à contrôler la mise en mémoire de l'expression et/ou à faire un rappel**.
Nous présenterons uniquement quelques paires d'expressions à l'enfant qu'il devra reconstituer sous la forme d'un loto. Les cartes « significations » seront partagées entre les joueurs et chacun à tour de rôle piochera une expression qu'il devra rapprocher d'une signification.

Voici quelques « paires » pour permettre au lecteur de se représenter le fonctionnement du jeu ainsi que les différentes présentations pour chaque expression traitée.



2.1.2 Drôles d'expressions

Il s'agit d'un livre jeu destiné à un public jeune, les situations et les illustrations sont très enfantines. Cet ouvrage traite 25 expressions françaises. Dans un premier temps l'enfant doit deviner le sens de l'expression en cochant parmi 3 réponses proposées. La question est posée sous la forme d'un Questionnaire à Choix Multiple (QCM).
Parmi ces réponses, on retrouve souvent une réponse prenant en compte uniquement l'interprétation littérale, une réponse se rapprochant d'un des mots composant l'expression et enfin l'interprétation correcte. Dans la première double page en regard avec le QCM, se trouve l'illustration du sens littéral. Sur la double page suivante, on peut trouver une mise en contexte illustrée pour aider à la compréhension.

Nous utiliserons ce support **dans un but de vérification** tout comme le jeu de cartes (les expressions n'étant pas identiques d'un support à l'autre). Ce sera un outil présenté en **deuxième intention** puisque nous le trouvons **trop complexe pour baser l'apprentissage uniquement sur ce support.**

Voici à titre d'exemple les quatre pages proposées pour l'expression « Avoir la main verte » :

2.1.3 Observations sur le matériel : ce qui pourrait à priori poser problème à la population ciblée

Le jeu de cartes même s'il semble intéressant ne nous paraît **pas** être **adapté en tant que support d'apprentissage permettant une interaction et une recherche de sens** par l'enfant. Il peut néanmoins être un **excellent moyen de rappel** des expressions une fois celles-ci travaillées.

Nous sommes consciente qu'au fur et à mesure de l'avancée dans le jeu le nombre de cartes se réduisant, il devient alors plus aisé de retrouver les solutions mais nous avons gardé le principe du jeu de loto jusqu'au bout. En effet nous sommes moins en situation de test des connaissances de l'enfant qu'en situation de rééducation.
Nous pensons que certaines **tournures de phrases ou mots de vocabulaire peuvent poser problème**: par exemple l'expression *« Prendre racine »* qui a pour signification *« s'installer chez quelqu'un sans donner l'impression de vouloir partir ».*

En ce qui concerne le livre, les dessins **y sont très chargés et colorés**. La première double page peut faire **douter l'enfant car y est illustré le sens littéral** de l'expression

sans donner de contexte. Un contexte d'énonciation n'est donné que sur la double page suivante. Si le premier dessin est pris avec humour par les enfants ordinaires, nous nous demandons s'il ne risque pas de perturber l'enfant souffrant de TED qui a déjà tendance à interpréter littéralement.
Nous présenterons donc le QCM en cachant le dessin associé pour ne pas perturber la réponse de l'enfant, puis, l'illustration comme une manière amusante mais fausse de dessiner l'expression.

Une fois le matériel de vérification sélectionné, il nous manquait un support qui nous permette de découvrir et d'apprendre les expressions. **Nous avons donc imaginé un livret permettant de travailler spécifiquement 20 expressions idiomatiques** présentées dans les deux matériels cités ci-dessus (Dicomatik et le livre « Drôles d'expressions »).

2.2 Création du livret destiné à l'apprentissage des expressions

2.2.1 Les contraintes

Nous nous sommes fixé l'objectif de **faire apprendre le sens d'une expression en donnant à l'enfant l'occasion de découvrir le sens par lui-même avec un contexte**.

Nous voulions **éviter toute situation d'échec ;** pour cela nous avons imaginé donner une **situation la plus transparente possible avec des phrases redondantes**. Dans un deuxième temps, un questionnaire à trois réponses doit permettre à l'enfant qui commence à deviner le sens de l'expression, de choisir sa « mise en mots ».

Le matériel créé ne doit pas être vécu comme un test mais comme un support d'apprentissage.

La présence d'illustrations a pour objectif de rendre le matériel plus ludique en ajoutant un contexte visuel pour appuyer la phrase contenant l'expression et éviter au maximum pour l'enfant de penser à une interprétation littérale.
Ces illustrations doivent être le plus épurées possibles tout en restant expressives.

Nous avons choisi de les réaliser en **noir et blanc et d'éliminer tout détail superflu** de décoration de la scène.

Les situations ne doivent pas être trop infantilisantes pour convenir à un public de préadolescents voire d'adolescents.

Nous proposerons des réponses pour la définition des expressions. Nous nous sommes inspirée pour cela du livre « Drôles d'expressions » avec pour chaque item, une réponse littérale, une réponse correcte, une réponse s'appuyant sur un mot de l'expression.

2.2.2 Création du matériel

A partir du matériel sélectionné, nous avons choisi **20 expressions** parmi celles présentées dans le jeu Dicomatik et celles du livre « Drôles d'expressions » (certaines expressions revenant dans les deux matériels).
Nous avons choisi des expressions parmi celles les plus susceptibles d'être entendues par les enfants et donc les plus familières (en intégrant quelques expressions plus rares comme *prendre racine, les murs ont des oreilles*…). Nous avons éliminé d'emblée les expressions formées sur la comparaison qui ne nous semblaient pas être d'authentiques expressions idiomatiques.
Une fois cette sélection effectuée, nous les avons recueillies dans un livret créé pour ce mémoire.
En nous inspirant de la présentation du protocole MEC (Joanette Y et al, 2005) à savoir **une idée par page** avec une spirale en haut. Nous avons créé un support de **format 10 x 15cm**.

Chaque expression y est traitée en **4 étapes** :
- Présentée à l'écrit une première fois, l'expression permet un dialogue avec l'enfant. Connaît-il cette expression ? A quoi lui fait-elle penser ?
- Dans un deuxième temps l'enfant va pouvoir entendre cette expression dans une **courte phrase illustrée**.
- Une fois que l'enfant a compris la situation, on lui **propose trois réponses possibles** pour la signification de l'expression. Il y a toujours, une interprétation littérale, une

interprétation erronée s'appuyant sur un élément de l'expression et la signification correcte.
- Enfin, **l'enfant a la possibilité de vérifier lui-même sa réponse** dans un dernier temps.

2.2.3 Forme finale du livret

Nous avons intégré deux exemples pour la compréhension du fonctionnement du livret. Ce ne sont pas des expressions idiomatiques mais des exemples où une double interprétation est possible.
- Laisser tomber
- Elle est chouette

Les expressions abordées dans le livret sont les suivantes :
- Etre dans la lune
- Il pleut des cordes
- Regarder les mouches voler
- Avoir un coup de foudre
- Avoir la tête dans les nuages
- Tomber dans les pommes
- Avoir un poil dans la main
- Avoir le cœur sur la main
- Motus et bouche cousue
- Appuyer sur le champignon
- Chercher une aiguille dans une botte de foin
- Poser un lapin
- Se faire tirer les oreilles
- Les murs ont des oreilles
- Lancer des fleurs
- Prendre racine
- Avoir la main verte
- Avoir un cheveu sur la langue
- Avoir la puce à l'oreille
- Quand les poules auront des dents

Nous allons maintenant vous présenter trois expérimentations durant lesquelles nous avons testé ce livret en tant que support de découverte et d'apprentissage. Le jeu Dicomatik ainsi que le livre « Drôles d'expressions » ont également été mis à l'épreuve.

3. Présentation des expérimentations

Chacune des expérimentations ayant des objectifs et des protocoles de présentation différents, nous les détaillerons dans trois parties distinctes.

3.1 Expérimentation en individuel auprès d'enfants présentant un TED

3.1.1 Sujets et protocole

Les enfants ont été rencontrés au sein d'un ITEP*de la région Nord-Pas de Calais. Tous présentent un trouble envahissant du développement et pour certains d'entre eux le syndrome d'Asperger est évoqué.

Prénom	**Age**	**Scolarisation**	**Troubles**
Damien	13 ans 11 mois	SEGPA	TED
Thibaut	14 ans 8 mois	4ème SEGPA	TED qui évoque le syndrome d'Asperger
Gaël	11 ans	ITEP	TED et déficience associée
Antoine	10 ans 6 mois	ITEP	TED
Louis	8 ans 9 mois	ITEP	TED
Victorien	9 ans 3 mois	ITEP	TED
André	12 ans 1 mois	CM1 à mi-temps	TED qui évoque un syndrome d'Asperger Troubles praxiques
Victor	14 ans	3ème UPI*	TED

* Institut Thérapeutique Educatif et Pédagogique accueillant des enfants présentant des troubles des conduites et de la personnalité, en internat ou semi-internat après consultation de la Maison Départementale de Personnes Handicapées.
* UPI : Unité Pédagogique d'Intégration

Nous avons rencontré les enfants deux fois : la première séance étant consacrée au travail de découverte des expressions par le livret. La semaine suivante, les mêmes expressions ont été revues avec le jeu de cartes ainsi que le livre « Drôles d'expressions ».
Pour tous les enfants, lecteurs ou non, nous souhaitions que le travail soit essentiellement fait à l'oral privilégiant l'interaction.

Pour les enfants pour lesquels l'exercice avait été réalisé sans trop d'erreurs et qui ne montraient pas trop de fatigue à la fin du travail nous avons proposé, à titre indicatif, la partie « métaphore » du protocole MEC.

Le protocole MEC est un **test de communication** destiné à évaluer des patients adultes cérébrolésés droits dans les aspects pragmatiques, discursif et prosodiques de la communication. Tous ces domaines sont touchés en cas de TED, ce protocole propose ainsi une évaluation du traitement du langage non littéral (interprétation d'actes de langage indirect et de métaphores). Nous souhaitions voir la manière dont l'enfant traitait les métaphores, puis des idiomes, présentés sans mise en contexte.
Nous n'avons présenté aux enfants que cette partie du test traitant de l'interprétation de métaphores. Ce test n'est pas étalonné pour les enfants, ni pour des pathologies developpementales et nous ne l'avons pas utilisé pour les tester. Il s'agissait davantage de voir si l'enfant réussissait à comprendre seul quelques métaphores et expressions et ainsi, si nécessaire, en tirer des conclusions sur notre objectif initial de travail (mise en contexte d'une expression pour aider à sa compréhension).

3.1.2 Résultats

Pour une meilleure visibilité des résultats nous présenterons, pour chaque enfant rencontré en situation individuelle, un tableau récapitulatif. Nous mettons le tableau du premier enfant rencontré afin de visualiser le déroulement de la rencontre dans le corps de ce mémoire mais pour les enfants suivants, ils seront disponibles en Annexes I a. (p. 119 à 133)

Lecture des tableaux :

Nous donnons, quand c'est le cas les réponses spontanées de l'enfant ainsi que ses remarques en italique. Afin d'éviter la surcharge des tableaux nous avons choisi un code couleur pour nos observations.

Bleu : l'expression est connue de l'enfant, il fournit une explication adaptée

Vert : l'enfant fournit la bonne réponse sans hésitations (on ne prend pas en compte l'explication spontanée si elle est erronée)

Violet : nous pensons que l'expression est en voie d'acquisition l'enfant hésite mais trouve la bonne réponse ou se rapproche de l'idée de l'expression sans que sa définition soit exacte.

Rouge : réponse erronée ou absence de réponse

Damien

Lors des deux rencontres Damien gesticule beaucoup, il manipule le matériel présent sur le bureau et dans la pièce y compris pendant l'activité. Il donne ainsi l'impression de ne pas être intéressé par ce que nous lui proposons.

Voici les réponses que nous avons obtenues.

Expressions travaillées	**Réaction : Avec le livret**	**Réaction : Avec Dicomatik**	**Réaction aux QCM Avec « Drôles d'expressions »**
Etre dans la lune	*« C'est quand on n'écoute pas »* Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Il pleut des cordes	Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Regarder les mouches voler	Mauvaise réponse (Aimer observer les insectes)	*« Il s'en moque il préfère regarder les mouches »* Bonne réponse	Bonne Réponse Mais l'enfant n'a pas acquis qu'il n'y a pas de mouches
Avoir un coup de foudre	*« C'est quand on est amoureux »* Bonne réponse	*« Etre amoureux »* Bonne réponse	Bonne réponse
Avoir la tête dans les nuages	Bonne Réponse	*« C'est quelqu'un qui pense à un truc et qui écoute pas en classe »* Bonne Réponse	Non traitée
Tomber dans les pommes	*« C'est quand on se sent pas bien »* Bonne réponse	*« C'est quand on a rien* dans sa peau, quand on n'est pas bien dans sa peau »* Bonne réponse	Non traitée
Avoir un poil dans la main	Bonne réponse	Bonne réponse	Bonne réponse
Avoir le cœur sur la main	Bonne réponse	Bonne réponse	Non traitée

Motus et bouche cousue	Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Appuyer sur le champignon	*« c'est quand on se dépêche »* Bonne réponse	*« Accélérer vite »* Bonne réponse	Non traitée
Chercher une aiguille dans une botte de foin	L'enfant a déjà entendu l'expression mais ne sait plus donner le sens. Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Poser un lapin	Bonne réponse	Ne trouve pas la signification	Non traitée
Se faire tirer les oreilles	*« C'est ne pas écouter »* Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Les murs ont des oreilles	Bonne réponse	*« C'est quand quelqu'un parle à un autre, il y a un autre qui veut écouter »* Bonne réponse	Non traitée
Lancer des fleurs	*« C'est au mariage »* Bonne réponse	*« Ah oui au mariage »* Bonne réponse	Bonne réponse
Prendre racine	Non abordée	Mauvaise réponse	Non traitée
Avoir la main verte	Non abordée	Non traitée	Bonne réponse
Avoir un cheveu sur la langue	Non abordée	Mauvaise réponse	Non traitée
Avoir la puce à l'oreille	Non abordée	Non traitée	Bonne réponse
Quand les poules auront des dents	Non abordée	Non traitée	Non traitée

Ainsi nous pouvons regrouper les résultats de Damien dans le tableau ci-après :

Ce tableau présente le nombre d'expressions connues sur le total des expressions

proposées lors de la première rencontre, les scores (nombre de bonnes réponses) respectifs avec les différents matériels, mais également, le nombre d'expressions que l'enfant est capable de définir lors de la deuxième rencontre.
Ainsi nous voulons montrer la maîtrise des différents supports mais aussi l'impact sur la mise en mémoire des expressions idiomatiques.

Expressions connues (1ère rencontre)	Score livret	Expressions connues (2ème rencontre)	Score cartes Dicomatik	Score livre Drôles d'expressions
4/14	14/14	**6/14**	9/10	9/9

NB : Pour remplir ce tableau nous n'avons pas pris en compte les quelques expressions qui ont été vues lors de la deuxième rencontre avec Dicomatik et « Drôles d'expressions » et qui n'avaient pas été traitées avec le livret.

Ces résultats nous permettent de constater un **bon niveau de compréhension des différents matériels proposés**. Damien **n'est pas mis en échec** et il répond de manière adaptée aux questions qui lui sont posées en trouvant les bonnes réponses. Son agitation ne semble pas l'empêcher d'adhérer à l'activité.

Le travail avec le livret lui permet d'expliquer **deux expressions de plus qu'avant le début de notre expérimentation**.
Nous pouvons supposer compte tenu de son nombre de bonnes réponses qu'il a compris plus d'expressions avec l'entraînement proposé mais nous considérons que l'expression est connue lorsqu'on a une définition adaptée (c'est là notre seule certitude).

Thibaut

Le tableau récapitulatif est disponible en Annexe Ia. (p. 119 à 120)

Thibaut se présente comme un adolescent calme lors des deux rencontres, il fait des commentaires tout au long du travail et formule souvent la réponse avant de voir le questionnaire. Thibaut semble très intéressé par le travail.

Expressions connues (1ère rencontre)	Score livret	Expressions connues (2ème rencontre)	Score cartes Dicomatik	Score livre Drôles d'expressions
7/20	19/20	**10/20**	10/12	12/12

L'adolescent connaît déjà quelques expressions que nous lui présentons. Les **différents matériels ne posent pas de problème majeur** à Thibaut.

Après un travail avec le livret, nous pouvons constater que **Thibaut a acquis trois nouvelles expressions** pour lesquelles il est capable de fournir une définition.

Concernant son ressenti, Thibaut, nous dit qu'il est plus difficile de jouer avec les cartes car « il faut trouver par soi-même ».

Présentation de la partie métaphore du protocole MEC (Annexe II p.147 à 149)

Thibaut obtient un score explications de 27/40 dont 15/20 pour l'explication des métaphores nouvelles et 12/20 pour l'explication d'idiomes.
Pour le **choix des réponses, Thibaut ne fait aucune erreur** : 20/20
L'épreuve n'est pas cotée pour les adolescents mais cela nous permet de voir que lorsqu'on lui propose des réponses, Thibaut est très performant.

Certains idiomes **étaient inconnus de l'enfant et pourtant, sans aucune explication, le choix de la réponse est correct**. Cela suggère soit qu'il y a une logique dans le choix des réponses soit qu'une difficulté d'accès au savoir peut être compensée par des propositions

notamment visuelles.

Gaël

Le tableau récapitulatif est disponible en Annexe Ia. (p. 121)

Gaël est un enfant qui a d'importants problèmes de compréhension. Il semble avoir beaucoup de difficultés avec le vocabulaire abstrait ; ainsi il me demandera ce que veut dire : « abandonner », « paresseux », « s'évanouir »… Cela entraîne des difficultés considérables pour le travail des expressions avec le livret.
Il y a une forte incompréhension sociale. Nous abandonnons le travail au bout de quelques expressions car l'enfant ne comprend pas le but de notre matériel.

Expressions connues (1ère rencontre)	Score livret	Expressions connues (2ème rencontre)	Score cartes Dicomatik	Score livre Drôles d'expressions
0/8	4/8	**0/8**	Non proposé	Non proposé

L'expérimentation a été très rapidement interrompue puisque Gaël s'angoissait et montrait de l'impatience.
Comme nous avions insisté sur l'expression « avoir le cœur sur la main ». Nous avons voulu le revoir une deuxième fois pour vérifier si cette expression était acquise en lui présentant pour la deuxième fois l'expression au sein du livret. La réponse étant à nouveau erronée, nous avons cessé la passation.

Le **niveau de compréhension de cet enfant n'est pas suffisant pour lui permettre de comprendre le but de notre rencontre et d'accéder à une compréhension du langage élaboré.**

Antoine

Le tableau récapitulatif est disponible en Annexe Ia. (p.122 à 123)

Antoine se présente comme un enfant calme et silencieux qu'il faut solliciter. Il se montre intéressé par ce que nous lui proposons.

Expressions connues (1ère rencontre)	Score livret	Expressions connues (2ème rencontre)	Score cartes Dicomatik	Score livre Drôles d'expressions
3/20	19/20	**6/20**	6/12	11/12

Nous pouvons constater que les matériels proposant un **QCM ne lui posent pas de difficulté. Lorsqu'il s'agit de reconstituer les paires d'expressions avec le jeu de cartes, Antoine est davantage en difficulté**.

Le tableau montre **qu'Antoine a acquis trois nouvelles expressions** par l'intermédiaire du travail avec le livret.

Présentation du protocole MEC (Annexe II p. 144 à 146)

Antoine obtient un score de 12/40 pour les explications qu'il fournit (dont 5/20 pour les métaphores nouvelles et 7/20 pour les idiomes).
Lorsqu'il doit choisir parmi des réponses possibles, son score est de 14/20 dont 8/10 pour les métaphores nouvelles et 6/10 pour les idiomes.
Les résultats sont corrects pour de nombreuses expressions qu'il ne connait pas. Ici encore nous nous étonnons de si bons scores en choix de réponses alors même que l'explication donnée est fausse. (Cf. items 1 et 11)

André

Le tableau récapitulatif est disponible en Annexe Ia. (p. 124 à 126)

André se présente accompagné de son éducatrice lors des deux rencontres. Il ne se montre pas particulièrement intéressé par la découverte du livret montrant son ennui à plusieurs reprises.

Expressions connues (1ère rencontre)	Score livret	Expressions connues (2ème rencontre)	Score cartes Dicomatik	Score livre Drôles d'expressions
5/14	12/14	**8/14**	8/9	7/8

NB : Nous avons du écourter la présentation du livret, les scores avec les autres supports sont par ailleurs ajustés en fonction des expressions qui ont déjà été vues.

Dans l'ensemble, les **QCM proposés ont été réussis** tout **comme le jeu Dicomatik**.
Nous pouvons remarquer qu'André **a acquis trois nouvelles expressions** suite à la présentation du livret. Le livret, s'est avéré être un support pertinent (même si ennuyeux) pour lui. Nous regrettons de n'avoir pu présenter l'intégralité des expressions, ce qui nous aurait permis d'avoir un point de comparaison avec les autres enfants.

Victor

Le tableau récapitulatif est disponible en Annexe Ia. (p. 127 à 128)

Nous n'avons eu la possibilité de rencontrer Victor qu'une seule fois. Victor était accompagné de son éducatrice lors de la séance. Il n'a pas accepté de parler de la séance et a donc tout fait en désignation. D'après son éducatrice, il connaît déjà de nombreuses expressions mais, du fait de son **mutisme lors de la séance**, nous n'avons pas pu le vérifier.

Expressions connues (1ère rencontre)	Score livret	Expressions connues (2ème rencontre)	Score cartes Dicomatik	Score livre Drôles d'expressions
1/20	20/20	Non réalisée	10/12	Non proposé

Ce tableau ne **reflète donc pas entièrement les connaissances de l'adolescent**. Nous pouvons simplement en déduire que **les situations contextuelles ont été comprises** du patient puisqu'il **répond correctement à toutes les questions**. Il ne fait ensuite **aucune erreur importante avec le jeu**, mis à part la signification « ne rien faire » normalement destinée à « regarder les mouches voler », qu'il attribue à « être dans les nuages », puis à « avoir un poil dans la main ». Compte tenu de la signification de ces expressions, on ne peut considérer ces interprétations comme des erreurs.

Présentation du protocole MEC (Annexe II p. 150 à 152)

Du fait du mutisme de Victor, le score pour les explications est de 0/40. En ce qui concerne les choix de réponses, Victor obtient le score de 16/20 dont 9/10 pour les métaphores nouvelles et 7/10 pour les idiomes. Là encore nous ne pouvons conclure quant à ses connaissances.

Louis

Le tableau récapitulatif est disponible en Annexe Ia. (p.129 à 130)

Louis est un enfant non lecteur qui nous prévient dès qu'il voit le livret, nous lui lisons chaque proposition du QCM en la montrant du doigt pour qu'il puisse s'approprier les réponses. Souvent il nous montre l'emplacement de la bonne réponse.

Expressions connues (1ère rencontre)	Score livret	Expressions connues (2ème rencontre)	Score cartes Dicomatik	Score livre Drôles d'expressions
1/10	8/10	**1/10**	4/7	5/6

NB : Cet enfant nous demande à plusieurs reprises quand nous pourrons faire autre chose, nous choisissons donc d'écourter la présentation du livret. Les scores des tableaux sont donc donnés en prenant uniquement en compte les dix expressions abordées avec le livret.

Nous concluons cette passation en remarquant que bien qu'ayant un **score correct avec le livret, Louis n'a acquis aucune nouvelle expression**. La **reconstitution des paires est difficile avec le jeu Dicomatik**.
En ce qui concerne les expressions non travaillées avec le livret, nous devons donner la solution à l'enfant pour toutes les expressions.

Les quelques expressions traitées dans les **QCM du livre « Drôles d'expressions » ne posent pas de problèmes majeurs**.
Sur les expressions que nous n'avons pas travaillées avec le livret mais que nous avons proposées avec le livre « Drôles d'expressions », trois réponses sur six sont erronées (elles sont littérales).

Victorien

Le tableau récapitulatif est disponible en Annexe Ia. (p. 131 à 133)

La rencontre avec Victorien n'a pu se faire que sur une séance, nous avons donc étudié une partie du livret, puis nous avons joué avec les cartes, y compris les expressions que nous n'avions pas pu regarder dans le livret.

Cet enfant a beaucoup **analysé les dessins** : par exemple, il me dira qu'il y a beaucoup de vent pour l'illustration « il pleut des cordes ». Il a été **nécessaire de recadrer l'enfant** à plusieurs reprises car les idées s'enchaînant on s'éloignait souvent du but recherché.
On remarque des **difficultés dans l'expression, l'enchainement des idées et la construction de phrases**. Victorien monte le ton de la voix jusqu'à crier, nous devons à plusieurs reprises le lui faire remarquer.

Expressions connues (1ère rencontre)	Score livret	Expressions connues (2ème rencontre)	Score cartes Dicomatik	Score livre Drôles d'expressions
0/12	6/12	Non réalisée	6/8	Non proposé

Nous pouvons nous demander si le livret a été efficace avec lui, en effet il commet de **nombreuses erreurs pour les réponses au sein du livret**. Cependant, **notre explication aura peut être été efficace au vu des résultats avec les cartes**. Victorien, alors qu'il n'était pas capable d'expliquer les expressions, après le travail avec le livret **reconstitue six paires sur les huit proposées avec le jeu Dicomatik** (ses bonnes réponses pour les cartes ne concernant pas les expressions réussies avec le livret).

Nous pensons donc que le **bénéfice du travail avec le livret, assorti d'une explication orale, même s'il est modéré est réel**.

Résultats généraux

Expressions acquises en plus entre deux séances après un travail sur le livret.

Damien : + 2 sur 14
Thibaut : + 3 sur 20
Gaël : + 0 sur 8
Antoine : + 3 sur 20
André : + 3 sur 14
Victor : ?
Louis : + 0 (pas d'évolution)
Victorien : + ?

La **plupart des enfants rencontrés connaissent dèjà quelques expressions idiomatiques**.

Le livret ne pose pas de difficultés notables avec les enfants rencontrés (sauf dans le cas d'un niveau de compréhension globale très déficitaire vu avec Gaël**)**, il permet pour **quatre enfants d'augmenter le nombre d'expressions** qu'ils sont capables de définir. Pour certains, il est necessaire **de rajouter une explication orale**, voire un autre exemple, notamment si le QCM du livret n'a pas été réussi (cf. Victorien).

Après travail sur le livret**, les supports de contrôle sont dans l'ensemble réussis**. Le **jeu de cartes est beaucoup plus complexe** pour les enfants qui doivent « trouver par eux-mêmes » (Thibaut). **Les QCM du livre sont réussis par tous les enfants auxquels nous les avons proposés.**

D'une manière générale, nous sommes étonnée que **certains enfants réussissent à trouver une réponse adaptée pour une expression qu'ils ne connaissent pas et ce, sans aucune explication** (ce que nous avons pu observer avec les idiomes du protocole MEC).

3.2 Expérimentation avec des groupes d'enfants en CMP

3.2.1 Sujets et protocole

Les enfants ont été rencontrés dans un CMP de la région Nord-Pas de Calais. Il s'agit d'enfants scolarisés en école ordinaire (éventuellement dans des classes spécialisées) qui sont suivis en cure ambulatoire au CMP.
Dans le cadre d'un groupe thérapeutique, les enfants se réunissent au CMP une fois par semaine. La séance, encadrée par deux infirmières, se déroule en trois temps :
- accueil avec un temps libre de discussion où on évoque la semaine de chacun
- activité imposée (jeu de société).
- temps de jeu symbolique ensemble.

Ce groupe a pour objectifs **pour certains enfants de vaincre la timidité, de canaliser l'agressivité, d'écouter, de prendre en compte l'autre dans le dialogue et dans le jeu**.
Nous avons eu la possibilité de travailler lors d'une séance avec deux groupes d'enfants. Tous ceux présents ne relevaient pas de notre population cible, à savoir des enfants présentant des troubles envahissants du développement. Certains enfants semblaient également trop jeunes mais nous avons choisi de garder chaque groupe tel quel en intégrant tous les enfants au projet afin **d'observer la dynamique du groupe.**
Nb : A leur création, la non-mixité des groupes n'était pas un critère voulu mais le fait du hasard.

Voici la composition de chaque groupe.
- Le groupe des garçons:

Prénom	**Age**	**Scolarisation**	**Troubles**
Ryan	11 ans 7 mois	CLISS TED	TED avec retard des acquisitions
Anatole	8 ans 5 mois	CE1	TEDSDI*
Rémi	9 ans 3 mois	CE2	TEDSDI

* TEDSDI : Trouble Envahissant du Développement Sans Déficience Intellectuelle.

- Le groupe des filles:

Prénom	Age	Scolarisation	Troubles
Laetitia	8 ans 6 mois	CE1	TEDSDI
Amélie	7 ans 9 mois	CLIS*	Déficience et problèmes affectifs (dépression maternelle)
Aurélie	7 ans 6 mois	CLIS	Retard global dû à une malformation cérébrale
Flavie	7 ans 3 mois	CLAD* fermée	TED
Tiphaine	7 ans 5 mois	CLAD fermée niveau CP	Retard global des acquisitions
Angélique	6 ans 9 mois	2ème Grande section de maternelle	Retard global des acquisitions et agressivité importante

* CLIS : Classe d'intégration Scolaire

* CLAD : Classe d'adaptation

Le travail a été réalisé sous forme d'un jeu. Le but étant de deviner le sens de chaque expression. Nous faisons appel à la **coopération des enfants**. Pour cela, nous leur présentons l'expression, **chacun donne ses idées**, puis nous regardons l'exemple, enfin il faut choisir le sens le plus adapté.

Nous n'avons pu traiter toutes les expressions contenues dans le livret.

Nous finissons la séance avec le jeu Dicomatik. Nous y intégrons quelques expressions qui n'ont pas été travaillées afin de voir si le support seul des cartes pourrait suffire.

3.2.2 Résultats

Dans les pages qui suivent, nous vous proposons de partager notre expérience.

L'enregistrement de la séance nous a permis de transcrire les interventions significatives des enfants ainsi, nous espérons que cela illustrera au mieux la dynamique de chacun des groupes et vous permettra d'entrer avec nous dans ce moment de réflexion autour du langage…

Le groupe des garçons :

Travail avec le livret :

A la question « Savez- vous ce qu'est une expression ? » :

- Rémi : « tourner 7 fois sa langue dans sa bouche avant de parler, ça veut dire réfléchir avant de parler ».

- **Etre dans la lune**

  - Rémi : « ça veut dire qu'on est mal réveillé, qu'on est fainéant »
  - Ryan : « qu'on est fatigué »

  Réponses au questionnaire :

  Consensus sur la bonne réponse

- **Il pleut des cordes :**

  Les enfants se mettent à rire car ils pensent à des cordes qui tombent du ciel.

  - Rémi : « il tombe beaucoup d'eau quand il pleut »

  Réponses au questionnaire :

  Il y a un consensus autour de la bonne réponse.

- **Regarder les mouches voler :**

  - Ryan : « c'est les grenouilles qui mangent les mouches »
  - Rémi : « j'aimerais bien regarder les mouches cabrioler »

  Réponses au questionnaire :

  - Ryan : « on aime observer les insectes »
  - Anatole et Rémi : « ne rien faire »

Pour Ryan, il est nécessaire de réexpliquer qu'on ne regarde pas vraiment les mouches qui volent.

*Nous proposons alors **de mimer** « Regarder les mouches voler ».*

- **Avoir un coup de foudre :**

  - Anatole : « il y a quelqu'un qui donne un coup de tête »
  - Ryan : « c'est les trucs jaunes quand y a des nuages gris »
  - Rémi : « être amoureux »

  <u>Après lecture de la phrase :</u>

  - Anatole et Rémi : « être amoureux »
  - Ryan: « on a balancé des gâteaux sur la tête » *(l'infirmière se demande alors s'il n'a pas fait une association avec l'éclair, la pâtisserie)*

  <u>Réponses au questionnaire :</u>

  On donne la réponse puis on demande parmi les enfants lesquels ont déjà eu un coup de foudre.

- **Avoir la tête dans les nuages :**

  - Ryan : « on regarde les nuages »
  - Rémi et Anatole : « rêver un petit peu »

  <u>Réponses au questionnaire :</u>

  - Anatole et Ryan : « regarder les nuages dans le ciel »
  - Rémi : « ne pas être concentré sur ce que l'on fait »
  - Ryan : « comme quand on a bu de la bière … Est-ce que ça se mange les nuages ? »

  *Nous demandons aux enfants de **mimer** « être sur les nuages » afin de renforcer l'imprégnation de l'expression.*

- **Tomber dans les pommes :**

  - Ryan : « on regarde quelque chose qui est trop cher qu'on aime bien et on tombe dans les pommes »

  <u>Après lecture de la phrase :</u>

  - Ryan : « moi je lui balance une bouteille d'eau dans la tête pour la réveiller et si elle a faim je lui jette un gâteau ».

  « Elle est toute nue on voit ses totottes » *(le dessin peut donc être considéré comme*

envahissant)

- Rémi : « s'évanouir c'est l'autre fois quand j'étais en CP que ma maîtresse l'avait expliqué »
- Anatole : « évanouir » *(répond par rapport à Rémi, il ne semble pas connaître le verbe « s'évanouir »)*

- **Avoir un poil dans la main :**

- Ryan : « il y a un monsieur qui prend un chien, il le lâche et après il a un poil dans la main »
- Anatole : *se calque sur la réponse de Ryan*

Après lecture de la phrase :

- Rémi : « ah ouais ça veut dire qu'on est très fatigué, moi j'en ai déjà eu un alors ! »

Réponses au questionnaire :

- Anatole et Rémi : « être très paresseux »
- Ryan : « qu'on se transforme en gorille » *(ne prend pas en compte le QCM)*

- **Avoir le cœur sur la main**

- Ryan : « il touche son cœur ou on fait un trou dans son ventre et on prend son cœur »
- Rémi : « être triste »
- Anatole : « on touche notre cœur »

Après lecture de la phrase :

Ryan montre de la lassitude et demande à quel moment nous allons faire un jeu

- Anatole : « être généreux »

Réponses au questionnaire :

- Ryan : « on sent son cœur qui bat »
- Rémi et Anatole : « être généreux »

- **Motus et bouche cousue**

- Ryan : « on ne parle plus »

Consensus autour de la réponse de Ryan.

Après lecture de la phrase :

- Rémi : « c'est un secret »

Réponses au questionnaire :

Consensus autour de la bonne réponse.

Observations sur la présentation du livret :

Globalement, les trois enfants de ce groupe nous ont paru être intéressés par le livret, même si Ryan montrait quelques signes d'impatience.
Rémi paraissait le plus à l'aise avec les expressions. Il en connaissait déjà quelques unes et comprenait bien le but de l'exercice. Il peut être considéré comme **l'élément moteur** car **souvent Anatole se calquait sur sa réponse et l'écoutait donner ses explications**.
Ryan était davantage en difficulté et semblait faire des associations d'idées comme le mot « poil » qui lui faisait penser à un gorille… Cela l'éloignait du sujet. Pour lui, **un dessin en particulier s'est montré envahissant**, l'empêchant de réfléchir sur le sens de l'histoire pour se concentrer sur la poitrine du personnage illustré.

Nous avons spontanément et à deux reprises, demandé aux enfants de **mimer** une expression. Nous avons également fait **appel au vécu des enfants** leur demandant s'ils étaient déjà « tombés dans les pommes » ou s'ils avaient déjà eu « un coup de foudre ».
Cela a ajouté une dimension ludique à la situation qui, nous l'espérons leur a permis de comprendre.

Jeu Dicomatik

Nous avons joué en équipe (Ryan et Rémi étaient ensemble tandis qu'Anatole était avec les adultes)

- **Les murs ont des oreilles : (non travaillée avec le livret)**

  - Rémi : « ça veut dire qu'il y a quelqu'un derrière un mur et les autres l'entendent. C'est quand on écoute »

  Les enfants retrouvent ainsi la carte réponse

- **Poser un lapin (non travaillée)**

  - Ryan : *Nous montre directement la bonne carte (étonnant vu ses réponses précédentes).*

- **Etre dans les nuages**

  - Rémi : propose la carte « être paresseux »
  - Ryan : propose la carte « être perdu dans ses pensées »

  Nous expliquons que la bonne réponse est « être perdu dans ses pensées ».

- **Jeter des fleurs à quelqu'un (non travaillée)**

  - Rémi : « moi je pense que c'est être très généreux parce qu'on est gentil »

  Rémi trouve la bonne réponse

- **Avoir le cœur sur la main (non travaillée) :**

  - Ryan *pense que la réponse est « tomber amoureux », il fait une association entre les deux cartes parce qu'un cœur est représenté sur les deux illustrations.*
  - Rémi : propose « être très généreux »

- **Tomber dans les pommes :**

  Consensus autour de la bonne réponse

- **Regarder voler les mouches :**

  Consensus autour de la bonne réponse

- **Appuyer sur le champignon (non travaillée) :**

  - Rémi : « c'est accélérer comme une flèche »

  - Ryan : « il écrase ça *(en montrant le champignon sur la carte)* comme l'accélérateur »

  Les enfants retrouvent la bonne carte.

- **Avoir un cheveu sur la langue (non travaillée) :**

  Anatole retrouve tout de suite la réponse

- **Prendre racine (non travaillée) :**

  Rémi trouve la bonne réponse mais comme il ne reste plus beaucoup de cartes nous expliquons l'expression pour les autres.

- **Avoir un poil dans la main :**

  - Rémi : « être paresseux »

- **Avoir un coup de foudre :**

  Consensus autour de la bonne réponse

<u>Observations sur le jeu Dicomatik :</u>

Les **cartes ont été très appréciées** des enfants qui ont aimé les illustrations littérales. Nous pensons que pour **certaines cartes cette forme d'humour a été comprise.** Le livret **montre une efficacité puisque les expressions déjà travaillées sont reconnues**. Nous remarquons que **les tours de rôles dans le jeu sont parfaitement respectés**, nous incitons Rémi et Ryan qui jouent ensemble à se concerter pour se mettre d'accord sur la carte qu'ils choisissent mais **l'intervention de l'adulte est nécessaire pour qu'ils expliquent chacun leur avis.**

Ryan s'appuie sur des détails des cartes comme la présence d'un même élément sur deux cartes pour les associer cf. « avoir le cœur sur la main », il **ne se fie pas au sens mais aux**

détails du support. Nous remarquons à deux reprises que Ryan propose immédiatement la réponse adaptée, il semble plus attiré par ce support et participe activement à la recherche

Le groupe des filles :

Travail avec le livret

- **Etre dans la lune :**

  - Laetitia : « ça veut dire qu'on dort, qu'on fait des rêves »
  - Amélie : « dormir »
  - Flavie : « rêver »

  Après lecture de la phrase :

  - Laetitia : « c'est de pas regarder ce qu'on fait »
  - Amélie : « ne pas faire attention »

  Réponses au questionnaire :

  Consensus de quelques filles sur la bonne réponse, les autres filles se fient à l'avis général.

- **Il pleut des cordes :**

  - Tiphaine : « il pleut »

  Après lecture de la phrase :

  - Aurélie : « être mouillé les cheveux »
  - Amélie : « tu vas être trempé »
  - Tiphaine : « tu vas être malade »
  - Flavie : « la pluie elle nous trempe, elle nous mouille tout partout »

  Réponses au questionnaire :

  Consensus autour de la bonne réponse

- **Regarder les mouches voler :**

  - Flavie : « les mouches volent et on regarde les mouches qui gigotent ».

  Après la lecture de la phrase :

  - Tiphaine : « je sais ça veut dire de rien faire »
  - Flavie : « on laisse tomber les choses et on regarde les mouches »
  - Laetitia : « je crois que c'est de regarder en l'air »

  Réponses au questionnaire :

  Consensus autour de la bonne réponse

- **Avoir un coup de foudre :**

  - Flavie : « c'est de tomber amoureux d'un garçon »

  - Laetitia : « ah oui ! Dans Titeuf sa marraine elle a un coup de foudre pour le monsieur qui fait du sport »

  Après la lecture de la phrase :

  - Tiphaine : « ils sont amoureux »

  - Amélie : « oh ils vont se marier »

  Réponses au questionnaire :

  Consensus autour de la bonne réponse.

- **Avoir la tête dans les nuages :**

  - Aurélie : « de regarder en l'air »

  - Flavie : « c'est avoir la tête en l'air »

  Après la lecture de la phrase :

  - Tiphaine : « regarder en l'air »

  - Laetitia : « ne rien dire »

  - Flavie : « ne rien faire »

  - Angélique : « la tête à l'envers »

  Réponses au questionnaire :

  Consensus autour de la bonne réponse

- **Tomber dans les pommes :**

  - Laetitia : « ça veut dire s'évanouir »

  - Flavie : « de tomber d'un pommier »

  - Angélique : « tomber dans les pommes, après le médecin » *L'enfant raconte qu'elle est tombée dans les pommes*

  - Aurélie : « un arbre qu'on secoue, après on tombe dans les pommes »

  Après la lecture de la phrase :

  - Flavie et Tiphaine : « on s'évanouit d'avoir trop de travail »

  On demande à chacune si elle est déjà tombée dans les pommes.

  Laetitia nous raconte qu'une fois elle a eu très peur.

  Réponses au questionnaire :

  Nous leur donnons la bonne réponse

- **Avoir un poil dans la main :**

  - Amélie : « Quand on a un chat eh ben on a un poil »

  Après lecture de la phrase :

  - Flavie : « être très paresseux »
  - Laetitia : « ne pas travailler »
  - Tiphaine: « de ne pas courir »
  - Angélique : « quand on a un chien »

  Réponses au questionnaire :

  Consensus autour de la bonne réponse

- **Avoir le cœur sur la main :**

  - Flavie : « c'est être très amoureux »

  Après lecture de la phrase :

  - Flavie : « ça veut dire qu'elle aide les gens »
  - Laetitia : « qu'elle partage des choses avec les gens »
  - Angélique : « on partage avec les gens »

  Réponses au questionnaire :

  Consensus autour de la bonne réponse.

- **Motus et bouche cousue :**

  - Amélie : « quand on doit se taire »
  - Flavie : « quand on parle de trop »
  - Angélique : « on parle vite »

  Après lecture de la phrase :

  Laetitia: « c'est de mettre le doigt sur la bouche ça veut dire chut car c'est un secret »

  Réponses au questionnaire :

  Consensus sauf Amélie qui dit « bouder »

Observations sur le livret :

Nous remarquons que **la lecture du livret a beaucoup amusé les filles** qui se sont prises au jeu. Elles nous ont soumis leurs idées chacune leur tour (nous avons mis en place un tour de table pour chaque expression). Nous avions présenté cela comme un jeu à la recherche de la réponse adaptée, en collaborant les unes avec les autres, et nous avons observé de grands **cris de joie quand elles trouvaient la bonne réponse**.

Dans le cas où les idées étaient trop éloignées du sens de l'expression, **souvent la lecture de la phrase contextualisant l'expression, permettait de rectifier leur réponse.**
Les **filles les plus en difficulté se sont fiées, la plupart du temps, à l'avis général**.
Les enfants ont rapporté **quelques expressions à leur vécu**, cf. « Avoir un coup de foudre » et « Tomber dans les pommes ».

Jeu avec Dicomatik

Nous précisons que Tiphaine a quitté le groupe à ce moment de la séance et n'a donc pas participé au jeu.

Chacune a deux cartes réponses. Chaque fille pioche une expression et tente de trouver la solution dans ses cartes ou celles de ses voisines.

Nous faisons un « tour » des cartes « solution » de chaque fille (pour les non-lectrices). A la revue des cartes, les filles retrouvent tout de suite que la femme représentée évanouie est « tombée dans les pommes ».

- **Etre dans les nuages :**

  Amélie retrouve seule la carte qui va avec cette expression, il n'y a pas de participation des autres.

- **Avoir le cœur sur la main :**

  - Laetitia : « ah ouais c'est aider tout le monde » *donc on cherche la carte qui va avec.*

- **Avoir un cheveu sur la langue : (non travaillée)**

  Laetitia montre la carte dans le jeu de Flavie.

  On explique la signification

- **Lancer des fleurs : (non travaillée)**

  Amélie retrouve la solution dans ses cartes elle nous dit qu'elle connaît déjà l'expression. Nous l'expliquons pour les autres.

- **Regarder voler les mouches :**

  Angélique nous montre sa carte.

- **Avoir un poil dans la main :**

  Quand nous demandons aux filles ce que l'expression veut dire nous n'obtenons aucune réponse.

  Amélie retrouve la solution dans ses cartes.

- **Poser un lapin : (non travaillée)**

  Nous regardons les cartes restantes pour procéder par déduction

  Laetitia propose accélérer

  Amélie propose tomber amoureux

  Nous leur donnons la réponse

- **Appuyer sur le champignon : (non travaillée)**

  Nous énonçons une phrase d'exemple : « appuie sur le champignon, on va être en retard ! »

  - Laetitia : « accélérer »

- **Tomber dans les pommes :**

  Consensus autour de la bonne réponse.

- **Avoir un coup de foudre :**

  Consensus autour de la bonne réponse.

Observations sur le jeu Dicomatik :

Le jeu montre peu de participation orale de la part des enfants. Il s'agit plus de la désignation des cartes. Les **expressions travaillées dans la première partie de la séance avec le livret sont très vite retrouvées**.

Ainsi il est possible d'utiliser le livret dans le cadre d'un groupe. La situation peut être ludique et présenter un intérêt pour chaque enfant, y compris pour celui qui ne participe pas activement.

3.3 Expérimentation à titre indicatif auprès d'enfants sans TED, en individuel

3.3.1 Sujets et protocole

Les enfants présentés dans le tableau suivant sont des enfants que nous avons pu rencontrer au sein de notre entourage ou par le biais de relations. Nous souhaitions avoir une idée du comportement d'enfants ordinaires face aux différents matériels.

Prénom des enfants	**Age**	**Scolarisation**	**Difficultés éventuelles**
Oriane	7 ans 10 mois	CE1	Difficultés en langage écrit
Vivien	13 ans	4ème	Dysphasie
Fannie	8 ans 5 mois	CE2	RAS
Joël	7 ans 1 mois	CP	RAS
Pierre	10 ans 6 mois	CM2	RAS

Le protocole de présentation des différents matériels est le même que pour les enfants rencontrés au sein de l'ITEP.

Nous avons présenté le livret puis une semaine plus tard, nous avons présenté le jeu Dicomatik ainsi que le livre « Drôles d'expressions ».

3.3.2 Résultats

Joël

Le tableau récapitulatif de ses réponses est disponible en Annexe Ib. (p. 134 à 135)

Joël est un petit garçon curieux qui sait lire et comprend bien ce qu'il lit.
Il est très intéressé par le travail des expressions et veut en apprendre davantage que ce que je lui propose.

Expressions connues (1ère rencontre)	Score livret	Expressions connues (2ème rencontre)	Score Dicomatik	Score livre Drôles d'expressions
6/20	20/20	**8/20**	10/12	12/12

Les situations sont **parfaitement comprises avec les différents supports qui ne posent aucun problème d'utilisation**. Deux erreurs sont commises avec le jeu de cartes.
Joël a acquis **deux nouvelles expressions après présentation du livret**.
Nous pouvons constater que **la bonne maîtrise des supports et la réussite ne permettent pas pour autant à Joël de retenir toutes les expressions travaillées** et d'en livrer une explication. La mémorisation d'une expression n'est donc pas fonction de la réussite aux QCM .

Oriane

Le tableau récapitulatif des réponses est disponible en Annexe Ib. (p. 136 à 137)

Oriane est une enfant timide mais qui se prête volontiers aux exercices. La présentation du livret nous semble trop longue pour elle, car Oriane commence à montrer de la lassitude. Nous précisons que les deux rencontres se font dans un contexte agité où Oriane est entourée de ses frères et sœurs.

Expressions connues (1ère rencontre)	Score livret	Expressions connues (2ème rencontre)	Score Dicomatik	Score livre Drôles d'expressions
1/20	12/20	**6/20**	7/12	10/12

Les scores **avec les différents supports sont moyens**. De **nombreuses situations du livret ne sont pas comprises et il est souvent nécessaire de reformuler la petite histoire ou de réexpliquer l'expression**. **L'association des cartes à la deuxième rencontre est difficile** et le score (7/12) s'explique également par l'amenuisement du nombre de cartes en fin de partie, ce qui facilite le travail. **Les questions du livre sont pour la plupart facilement réussies.**
Oriane a acquis **4 nouvelles expressions entre les deux rencontres**.

Ce travail nous a semblé difficile mais bénéfique pour Oriane. Nous nous posons la question de la compréhension orale chez cette enfant. Nous pensons que la passation du livret aurait dû être écourtée. Ainsi, nous aurions pu faire un travail de mise en situation autour des phrases contextualisant les expressions. Nous aurions pu reprendre les éléments sous la forme de petites saynètes afin de lui permettre de comprendre ce que nous lui avions lu et ainsi de faire les inférences nécessaires.

Fannie

Le tableau récapitulatif des réponses est disponible en Annexe Ib. (p. 138 à 139)

Fannie sait ce qu'est une expression et nous donne les exemples suivants : « avoir les yeux plus gros que le ventre », « donner sa langue au chat ». Il s'agit d'une enfant très curieuse et ravie de nous aider dans notre travail.

Expressions connues (1ère rencontre)	Score livret	Expressions connues (2ème rencontre)	Score Dicomatik	Score livre Drôles d'expressions
10/20	20/20	**15/20**	12/12	12/12

Tous les supports sont parfaitement maitrisés. **L'humour contenu dans le livre est compris ainsi que la présence d'éléments implicites**.

Nous lisons à double voix les exemples du livre « Drôles d'expressions », prenant chacune le rôle d'un personnage et cela l'amuse beaucoup.

Le nombre d'expressions qu'elle est capable de définir est élevé dès le début et le travail réalisé lui a permis d'expliquer **5 expressions supplémentaires.**

Pierre

Le tableau récapitulatif des réponses est disponible en Annexe Ib. (p. 140 à 141)

Pierre connaît pratiquement toutes les expressions que nous lui avons présentées. Lorsque nous considérons que les expressions ne sont pas maîtrisées, il nous fournit tout de même une explication qui souvent s'approche du sens (cf. Annexe).
Les notions de sens propre et de sens figuré ont été travaillées durant cette année scolaire il sait donc parfaitement ce qu'est une expression.

Expressions connues (1ère rencontre)	Score livret	Expressions connues (2ème rencontre)	Score Dicomatik	Score livre Drôles d'expressions
16/20	20/20	**18/20**	12/12	12/12

Pierre réussit parfaitement tous les exercices proposés et nous fera remarquer que pour le livret, **la réponse au questionnaire est fournie dans le texte** (c'est le seul qui en a fait la remarque).
Le nombre d'expressions connues a augmenté à l'issue du travail (deux expressions en plus).
Les deux expressions approximativement définies le resteront. Pierre reste sur sa première idée pour « prendre racine » il dira deux fois que c'est « rester planté comme un poteau » **malgré notre explication qui a été comprise entre temps**.
Il nous semble qu'il s'agit d'une certaine forme de **résistance à un sens second**.
La deuxième approximation concerne l'expression « lancer des fleurs » qu'il définira par « être sympa », ce qu'on ne peut pas vraiment accepter pour « faire des compliments, dire des choses gentilles ». Nous voyons bien que **les deux erreurs sont mineures**.

Vivien

Le tableau récapitulatif des réponses est disponible en Annexe Ib. (p. 142 à 143)

Vivien est capable de nous expliquer quelques expressions parmi les plus courantes. Lors de la deuxième rencontre, il préférera avoir toutes les cartes sous les yeux plutôt que de tenter de les expliquer en exercice préliminaire (Vivien n'est pas à l'aise pour s'exprimer).

Expressions connues (1ère rencontre)	Score livret	Expressions connues (2ème rencontre)	Score Dicomatik	Score livre Drôles d'expressions
7/20	19/20	N'a pas fournit de définitions	9/12	Non réalisé

Le livret est bien compris avec une seule erreur, la constitution des paires dans le jeu nous permet de constater quelques erreurs mais aussi quelques hésitations lorsqu'il y a beaucoup de cartes (au début du jeu).

Nous ne pouvons pas contrôler l'acquisition d'expressions nouvelles après lecture du livret.

Cette expérimentation nous a permis de constater que le livret peut être présenté dans le cadre de difficultés de compréhension inhérentes à une Dysphasie.

Résultats généraux

Nombre d'expressions en plus à la deuxième rencontre après expérimentation du livret.

Joël : + 2 sur 20
Oriane : + 4 sur 20
Fannie : + 5 sur 20
Pierre : + 2 sur 20
Vivien : + ?

Les enfants ont réussi les QCM sans erreurs majeures sauf Oriane pour qui nous soupçonnons un problème de compréhension déjà à un niveau littéral. Tous les enfants ont augmenté le nombre d'expressions correctement définies à la deuxième rencontre.
Le jeu Dicomatik est pertinent par son niveau de complexité avec tous les enfants. Le **livret, quant à lui, nous a semblé trop simple avec les deux plus âgés** et sans pathologie (Fannie et Pierre).
En ce qui concerne le **livre, il a été apprécié de tous les enfants** auxquels nous l'avons présenté (nous ne nous sommes pas cantonnée à la lecture des QCM avec les enfants de ce groupe).

III. Discussion

En réponse aux problématiques soulevées dès le début de cette recherche, ce mémoire nous a permis de confirmer **qu'un travail est possible autour des expressions idiomatiques avec les enfants ou adolescents souffrant de TED**. Pour aborder un travail sur le sens figuré, nous mettrons la condition, vérifiée par cette expérience, **d'un niveau minimum de compréhension du sens littéral et de quelques notions abstraites** (qui sont indispensables pour l'explication de la plupart des expressions idiomatiques).

Le matériel avec lequel le thérapeute souhaite travailler ne doit pas être choisi au hasard, en effet certains détails, certaines tournures ou modes de présentation peuvent perturber l'enfant qui présente un TED.

1. Rappel et discussion de la présentation théorique au sein de ce mémoire

Nous avions choisi d'aborder les problèmes de traitement des expressions idiomatiques avec des enfants présentant un trouble envahissant du développement mais possédant un langage oral. Nous avons, de ce fait, exclu les atteintes les plus sévères sur le continuum des TED (présenté dans la partie théorique).
Pour illustrer le mode de fonctionnement de ces patients ayant un niveau de langage oral suffisant sur le plan littéral, nous avons fait le choix, à priori, de présenter les difficultés à travers le Syndrome d'Asperger : syndrome pour lequel le tableau clinique (qualifié « d'atteinte légère avec un fonctionnement de haut niveau ») est principalement composé et engendré par des difficultés pragmatiques.

Après notre expérimentation, nous pouvons dire que le fait d'avoir présenté dans la partie théorique le syndrome d'Asperger plutôt que les troubles autistiques d'une manière générale, a été intéressant pour comprendre les déficits de l'autisme en matière de compréhension du langage élaboré. Cependant, dans la pratique, nous avons été confronté au fait que des diagnostics précis ne sont pas posés et il est difficile de situer les enfants sur le continuum des troubles envahissants du développement. Certains enfants ont un niveau de langage oral suffisant sur le pôle expressif et ne relèvent pourtant ni d'un syndrome

d'Asperger, ni d'un autisme de haut niveau. Les résultats avec ces enfants sont très hétérogènes.

Nous pouvons toutefois retenir que les enfants rencontrés, pour qui une déficience intellectuelle était associée ont été davantage en échec que les autres. Cela confirme que les difficultés de langage élaboré (et ainsi les expressions idiomatiques) ne sont abordables, avec le matériel proposé et conçu dans ce mémoire, que si des éléments nécessaires à la compréhension littérale (vocabulaire concret et abstrait, tournures syntaxiques simples) sont acquis.

Il nous semble que les quelques enfants pour qui le diagnostic de TED avec un haut niveau de fonctionnement *(identifiés dans les tableaux de présentation par TEDSDI, ou syndrome d'Asperger)* est évoqué, ont eu des comportements plus caractéristiques que les autres enfants. Nous avons par exemple remarqué des « bizarreries » de vocabulaire. Pour ces quelques enfants (Thibaut, André, Anatole, Rémi et Laetitia), le but du travail a été mieux compris et l'exercice a été plus bénéfique que pour les autres enfants. Pour les autres enfants le critère que nous retiendrons est avant tout un niveau suffisant de compréhension globale. Il sera ensuite du ressort du thérapeute de s'adapter au rythme et aux capacités de chaque enfant.

2. Discussion sur les populations rencontrées

Notre expérimentation a porté sur trois populations différentes. Des enfants avec des TED rencontrés en ITEP, des enfants avec des troubles pragmatiques en CMP, ainsi que des enfants tout-venants. Cela nous a permis de faire émerger les potentiels d'utilisation de ce type de matériel dans différents contextes (en individuel et en groupe et avec différents types d'enfants). Dans un deuxième temps, une présentation à des enfants tout-venants nous a permis d'évaluer les matériels afin de voir si certains points pouvaient être problématiques. Le cas échéant, les difficultés auraient été inhérentes à une population enfantine ou tout simplement au support proposé indépendamment de la pathologie des troubles envahissants du développement.

2.1. Les résultats généraux

Les résultats obtenus avec ces différents publics, sont avant tout cliniques. Les trois supports, le livret, le jeu Dicomatik et le livre « Drôles d'expressions » sont utilisables en situation individuelle.
La présentation des matériels dans une situation de face à face thérapeute-enfant, permet un **contrôle de l'état des connaissances au fur et à mesure que l'on avance dans le travail. L'adulte s'ajuste et s'adapte au rythme de l'enfant.**

L'expérimentation au sein de groupes d'enfants nous a permis de constater que ce matériel sollicite la dynamique de groupe. De **nouvelles perspectives de travail ont pu émerger**, notamment l'utilisation du corps (du mime) ainsi que la référence à des situations vécues (les enfants le font souvent naturellement). Suite à notre venue dans les groupes, un travail de dessin des expressions a même été envisagé pour faire la continuité avec l'activité que nous avions menée.

2.2. Les sujets TED en individuel

Les sujets rencontrés au sein de l'ITEP constituent une population très hétéroclite. En effet, dans la partie théorique nous avons vu que les types d'autisme sont nombreux et nous avons pu l'observer, alors même que les enfants rencontrés avaient tous un langage oral. Les enfants ont eu des comportements différents face aux supports présentés. Nous avons été contrainte de composer avec la dysharmonie cognitive mais aussi parfois avec d'éventuels troubles du comportement. Malgré la grande diversité des profils rencontrés, le travail a été possible et bénéfique pour la plupart des enfants qui n'ont, dans l'ensemble, pas été mis en échec par le matériel proposé.

Nous pensons qu'il serait intéresssant de présenter ce travail à des groupes d'enfants plus homogènes au niveau des diagnostics et des compétences cognitives. Ceci permettrait de proposer des QCM différents selon leur niveau. Nous pourrions ainsi imaginer des réponses avec des nuances plus fines pour ceux qui ont un bon niveau d'analyse des situations proposées. A l'inverse, pour les plus en difficulté, nous pourrions proposer un nombre restreint d'expressions et augmenter la redondance en donnant des exemples

variés.

Les enfants rencontrés nous ont permis d'avancer dans notre recherche, même si nous regrettons de n'avoir pu en rencontrer davantage. Nous avons eu beaucoup de mal à constituer une population d'étude malgré de nombreuses sollicitations écrites et téléphoniques aux associations et SESSADO de la région.

2.3. Les groupes d'enfants

L'intervention dans le cadre du groupe s'est révélée très riche d'enseignements. La présence d'éléments moteurs est un atout pour le travail des expressions. Ceux qui ne savent pas peuvent s'appuyer par moments sur les autres participants. Ainsi, à de nombreuses reprises nous avons observé des enfants qui se ralliaient au point de vue du plus grand nombre ou de celui qui semblait avoir les bonnes réponses. Le fait d'être en groupe est donc un atout pour ces enfants qui ne formulent pas de réponses mais qui, en écoutant les autres, peuvent faire des apprentissages.

Ces points nous permettent de ne pas regretter les très fortes différences d'âges et de pathologie entre les enfants des groupes. Nous avions pris le risque de garder la composition des groupes (conformément à leur composition habituelle au CMP), et cela n'a pas posé problème. Certains enfants du groupe des filles ne possédaient pas un niveau suffisant pour aborder les expressions (nous supposons qu'une présentation en individuel aurait été un échec), nous ne savons pas si ces enfants ont tiré un bénéfice de la séance, mais aucun enfant n'a désinvesti l'activité dans le cadre du groupe et nous pouvons considérer qu'à défaut d'un travail précis sur les expressions, l'objectif de collaboration, et d'écoute de l'autre a été atteint.

Le thérapeute qui intervient dans le groupe se doit de veiller à gérer les prises de parole de chacun en **sollicitant les enfants les plus timides**.

Nous pensons donc que le groupe, même s'il n'offre pas les mêmes avantages de contrôle qu'une intervention individuelle (meilleur contrôle de la compréhension réelle et

possibilité pour le thérapeute de rebondir), est **porteur pour l'apprentissage**.
Nous citerons Chevrié-Muller C. et Narbonna J. : « Pour ce qui est des difficultés d'ordre pragmatique c'est dans la situation de groupe qu'il est préférable de les prendre en charge ; **on y apprend à parler aux autres et non pas à soi-même, à regarder la personne à qui on s'adresse et à ne pas s'écarter du thème de la conversation** » (Chevrié-Muller C., Narbonna J., 2007, 552). En effet, même si l'outil de travail est l'expression idiomatique, le matériel devient un prétexte pour un travail pragmatique pour la compréhension du langage.

2.4. Les enfants sans TED

L'expérimentation auprès d'enfants sans TED, nous a montré que deux d'entre eux âgés de 8 et 10 ans, sans pathologie étaient capables de définir un nombre important d'expressions (plus de la moitié des 20 expressions proposées) même s'ils le faisaient très souvent en donnant un exemple.
Le livret leur a également permis d'accroître le nombre d'expressions connues même si quelquefois l'enfant ne gardait en mémoire que sa première version (résistance au sens second qui peut donc être observée également chez l'enfant ordinaire).

En ce qui concerne le matériel, quelques reflexions de ces enfants nous ont permis de voir que toutes les remarques concernant le contenu ne sont pas forcément attribuables à un trouble envahissant du développement. Un enfant ordinaire peut être perturbé ou induit en erreur par une illustration, ou une phrase.

Comme pour les autres groupes, nous pensons qu'il aurait fallu tester les réactions auprès d'une population d'enfants de milieux socioculturels différents ; afin de préciser les liens qui existeraient entre expressions imagées et milieu socioculturel et familial.
Il serait également intéressant de présenter ces supports à une population d'enfants dysphasiques pour voir si les réactions sont comparables aux enfants présentant un TED. La seule passation effectuée nous montre une difficulté avec les expressions idiomatiques mais nous aimerions savoir si les outils présentés seraient pertinents avec les patients dysphasiques.

3. Discussion au sujet du protocole de présentation et des matériels présentés.

3.1. La présentation des résultats dans le corps de ce mémoire

La présentation des résultats sous la forme d'un tableau des réponses des enfants, avec un code couleur, permet un **inventaire rapide des capacités de l'enfant dans le domaine des expressions idiomatiques testées**.

La présentation en corpus pour les séances dans les groupes, nous a semblé la plus transparente, n'ayant pas eu la possibilité de réaliser une vidéo.

Il y a une **part importante de subjectivité dans l'attribution des couleurs dans les tableaux**.
Quelquefois et notamment pour le jeu de cartes, le nombre de cartes diminuant, la probabilité de réussite est plus élevée. Même si nous sommes consciente de ce biais, nous voulons rappeler que le but était de tester un matériel. Nous étions donc davantage dans une situation de rééducation que de test des connaissances ce qui influe sur le contrôle rigoureux du matériel.

Enfin, nous aurions aimé réaliser des graphiques pour présenter les résultats mais les disparités dans les modes de présentation aux enfants nous ont obligée à ne donner qu'un point de vue clinique.

3.2. Le protocole de présentation

Lors de l'élaboration du protocole nous souhaitions un abord clinique et ludique du matériel.
Le contrôle de l'efficacité du livret devait se faire en présentant deux autres matériels (le jeu Dicomatik et le livre « Drôles d'expressions »). Ceci devait nous permettre d'avoir un avis sur ces supports en plus du contrôle de l'efficacité du premier support (le livret) sur la mémorisation des expressions.

Le principal problème dans le cadre de ce travail a été de **savoir si l'enfant avait acquis l'expression qu'on lui avait présentée.**
Pour ne pas nous avancer trop vite nous avons préféré être prudente quant à l'attribution du statut « connue » pour une expression. Nous avons choisi de le faire lorsque l'enfant nous l'avait expliquée de manière adaptée. **Nous avons sans doute sous estimé le nombre d'expressions connues au regard des résultats** de la plupart des enfants aux QCM.

Nous aurions aimé **contrôler davantage** et de la même manière pour chaque enfant la **définition des expressions**. Pour ceci, il aurait fallu présenter toutes les expressions du jeu Dicomatik avant le jeu et demander, pour chacune d'elles, si l'enfant pouvait nous l'expliquer. Il a fallu composer avec la timidité ou l'opposition de certains enfants rencontrés. Pour un enfant, il a même été impossible, du fait de son mutisme pendant la séance, de statuer sur ses connaissances. Cette situation extrême nous montre que tous ces **résultats sont à prendre avec réserve**.

Nous pensons également que le nombre d'expressions apprises grâce au travail réalisé aurait mérité une vérification à distance.
Dans le même ordre d'idée, nous considérons après cette mise en pratique qu'un travail sur deux séances est insuffisant. En effet, les deux séances proposées ont été intensives et coûteuses en énergie aux enfants. Il aurait été préférable d'en prévoir plus pour avoir le temps d'élargir les conditions d'utilisation des expressions, nous aurions pu ainsi ajouter des activités annexes (utilisant le cas échéant les points émergeants de la séance).

3.3. Le jeu Dicomatik

Ce jeu a été le support le plus apprécié des enfants. Il leur a permis une recherche active de sens. Le support n'apporte pas d'aide directe, contrairement aux autres matériels (QCM avec trois réponses possibles). Ici, surtout si c'est le début du jeu, de nombreuses possibilités s'offrent à l'enfant qui doit donc rechercher le sens approprié qu'il a retenu.

Nous observons, pour les expressions sélectionnées, quelques biais dans le cadre d'une vérification des expressions mémorisées. En effet, certains enfants ont pu répondre à partir

de faux indices :

- Exemple : Permanence d'un cœur entre l'expression « avoir le cœur sur la main » et la signification « tomber amoureux ». Il en est de même entre « lancer des fleurs » et « être paresseux » (permanence d'une fleur).
- Certains enfants se sont appuyés sur la permanence des personnages. Sur certaines cartes, le personnage étant le même (vêtements identiques), l'enfant conclut que les deux cartes sont associées.
- Pour l'expression « avoir un cheveu sur la langue » la réponse est contenue dans la carte signification (le personnage illustré dit « ze crois que zai un ceveu sur la langue »). Ce point n'a constitué un biais qu'avec les enfants sachant lire qui ont su tirer parti de cet indice.
- Certaines expressions ont des significations qui sont proches par exemple « ne rien faire » qui peut être associé à l'expression « prendre racine », « avoir un poil dans la main », « regarder les mouches voler ». Ces cartes ont souvent posé problème et ce avec les enfants avec et sans pathologie.

La présentation du jeu dans sa totalité est difficile (le nombre d'expressions étant élevé). Proposer le jeu sous la forme d'un mémory comme le préconise la notice nous semble impossible avec les différents enfants que nous avons rencontrés.

3.4. Le livre « Drôles d'expressions »

Ce livre est très riche en informations. C'est un support coloré, agréable pour les enfants sans TED. Nous l'avons lu avec beaucoup de plaisir avec les enfants tout-venants, jouant parfois les rôles des personnages du livre.

Ce livre contient un **humour de haut niveau**, il faut avoir compris l'expression pour pouvoir en jouer. Il n'est donc **pas adapté à une population d'enfants ayant des TED**. Il est apprécié des enfants qui peuvent comprendre l'implicite contenu dans chaque situation et le fait de faire de l'humour, en illustrant de manière littérale une expression imagée ; pour cela il faut en avoir saisi le sens.

Cet outil sera donc utilisé dans des phases ultérieures du travail.

Dans le cadre de l'expérimentation auprès des enfants souffrant de TED, nous avons réduit

le livre à ses QCM. Cela explique en grande partie que le matériel n'ait pas mis les enfants en échec.

Nous pensons que pour le présenter à l'enfant souffrant de TED, il faudrait proposer une activité intermédiaire où on travaille sur des expressions déjà connues en essayant de dessiner le sens littéral.
Le livre pourrait ensuite être abordé et l'humour compris plus facilement avec un aller-retour entre sens littéral et sens figuré.

3.5. L'utilisation du QCM

L'utilisation du QCM entrait dans notre objectif de proposer des solutions à l'enfant pour ne pas le mettre en difficulté. Il servait d'aide à l'enfant pour construire le sens.
Au terme de ce travail, nous avons pu remarquer que la réponse au QCM n'est pas significative de la connaissance de l'expression. Le questionnaire à choix multiple est intéressant dans une phase d'apprentissage et nous a semblé parfois indispensable (surtout pour certains enfants ayant des difficultés de construction de phrases), mais si on veut constater un apprentissage, celui-ci ne reflétera pas la connaissance.
Nous avons ainsi eu des bonnes réponses alors que l'enfant montrait, en spontané, son erreur et inversement quelques cas de mauvais choix alors que la définition en spontané était bonne.
Le choix des items du questionnaire est donc primordial selon ce qu'on veut faire.
Dans notre expérimentation, les QCM étaient trop simples pour la plupart des enfants qui auraient sans doute mieux engrammé la définition avec des nuances plus fines entre les réponses.
Plus le questionnaire sera constitué de réponses proches travaillant sur des nuances de sens, plus on testera la compréhension réelle de l'expression, à l'image du site du CCDMD présenté en début de partie théorique.

Pour un travail sur le langage, nous remarquons qu'il reste **difficile pour les enfants, présentant une pathologie ou non, d'expliquer oralement une expression**. Le QCM constitue donc une suppléance efficace.

4. Discussion quant au livret créé pour ce mémoire.

4.1. Résultats généraux obtenus avec le livret

Nous avons pu constater que le livret était un support pertinent pour l'apprentissage des expressions puisque dans l'ensemble, après expérimentation de ce matériel, les enfants étaient capables d'expliquer de manière adaptée quelques expressions idiomatiques supplémentaires.

Au vu des résultats de notre expérimentation, nous pensons que le livret a respecté les objectifs que nous lui avions fixés :

En effet, son abord n'a **pas présenté de difficultés majeures de vocabulaire**, les **situations ainsi que les illustrations ont été comprises par les enfants** qui ont dans l'ensemble réussi à **répondre de manière correcte aux propositions de définitions** (QCM).

L'orthophoniste reste indispensable et le livret ne se suffit pas à lui-même. Il s'agit avant tout d'une situation de rééducation où l'interaction est primordiale. Il accompagne l'enfant dans sa réflexion et en cas d'échec étaye le livret en renouvelant son explication avec un exemple différent.

Nous terminerons en disant que ce support, bien qu'ayant plu aux enfants reste perçu comme un concept de travail peu ludique excepté pour les groupes.

4.2. Les points auxquels il faut apporter une attention particulière

Concernant la composition du livret, ce travail nous a permis quelques réflexions.

Cette expérimentation nous a montré **l'importance des illustrations**. Nous pensons qu'un support illustré est plus attractif quel que soit ce qu'on veut travailler. Pour aborder les expressions imagées, les illustrations sont indispensables et encore plus lorsqu'on s'adresse à des enfants.

Nous avions choisi de ne pas colorer les dessins et ce choix ne nous a pas semblé pertinent : les autres supports étaient colorés et cela n'a posé problème a aucun des enfants rencontrés. Cela reste à vérifier auprès de plus grandes populations.

Nous soulignerons l'importance des **détails.** En effet, certains détails peuvent perturber la compréhension. Il faut **être cohérent avec le message que l'on veut faire passer**. Le dessin doit correspondre à ce que l'on dit de l'expression : par exemple pour « avoir la main verte » l'illustration qui représente un jardin avec seulement trois salades n'est pas en accord avec le texte court « Michel a un magnifique jardin ».
Il faudra prendre garde à ce que ces dessins ne deviennent pas envahissants (par exemple, la poitrine de la femme évanouie) pour Ryan.

En ce qui concerne les textes, les tournures de phrases devront être assez simples. Il s'agit d'éviter certaines tournures complexes, comme « il a attendu plusieurs heures au lieu de rendez-vous fixé mais la femme qu'il devait voir n'est jamais venue », qui ont gêné certains enfants (y compris ceux du groupe témoin).

4.3. Les modifications apportées à l'outil initial

Nous avons ainsi recensé les modifications qu'il faudrait apporter au livret. La version finale fournie en accompagnement de ce mémoire tient compte de ces modifications.
Nous avons ainsi :
- Etoffé le jardin pour « avoir la main verte »
- Transformé les cadeaux en simples paquets pour « avoir le cœur sur la main » pour que les enfants ne réduisent pas la générosité au simple fait de faire des cadeaux.
- Diminué la taille de la poitrine du personnage pour « tomber dans les pommes »
- Mis en scène deux personnages du même sexe pour « lancer des fleurs » pour que l'expression ne soit pas interprétée dans un contexte de séduction (Cf. réponses de Thibaut).
- Transformé la tournure « il a attendu plusieurs heures au lieu de rendez-vous fixé mais la femme qu'il devait voir n'est jamais venue ».

5. Quelques pistes pour un travail autour des idiomes.

Ce travail nous a permis de nous interroger sur notre langue. Sa richesse est source de difficulté pour les enfants souffrant de TED. Nous avons prêté attention, aux discussions, aux titres des journaux autour de nous, et nous avons constaté que les expressions, les sarcasmes, les jeux de mots, l'ironie et l'implicite sont omniprésents.
Nous utilisons naturellement de nombreuses métaphores et nous avons pu constater en créant le livret, mais aussi en rencontrant les enfants, combien il était **difficile de contrôler afin de les rendre, les plus explicites possible, nos explications.**

Nous pensons désormais qu'il est très enrichissant de **travailler les expressions idiomatiques dans le cadre d'un travail de groupe.**

Pour s'approcher au mieux de situations réelles, une utilisation de la vidéo peut être un support intéressant. Cependant, toutes les expressions ne sont pas « illustrables » dans leur acception figurée. Nous nous sommes confrontée à ce problème lorsque nous avons choisi d'imager notre livret. La solution a donc été de créer un exemple de contexte et d'illustrer ce contexte.
Exemple « quand les poules auront des dents » où le terme abstrait « jamais » n'est pas illustrable.
Outre la vidéo, nous pensons également à **l'utilisation du mime**. Pour la mise en mouvement de l'expression. Mimer une attitude, pour mieux comprendre qu'il s'agit d'une façon de parler et retenir l'expression.
L'utilisation du dessin, comme nous l'avons déjà précisé, est une piste à explorer. Il servirait à l'enfant de créer de l'humour autour de l'expression (à travers une illustration littérale qu'il ferait en toute connaissance du sens réel de l'expression).

Nous considérons qu'une exposition à une expression n'est pas suffisante, il faut donc **multiplier les contextes d'apprentissage**. **Le meilleur moyen pour faire apprendre une expression reste l'illustration en contexte réél.** Ce que l'on vit reste plus ancré que ce que l'on apprend ; un enfant qui aura expérimenté une pluie torrentielle et à qui on aura dit « il pleut des cordes » le retiendra sans aucun doute plus facilement qu'avec n'importe quel jeu ou livret.

Or cela n’est pas contrôlable et se fait dans la spontanéité. Un travail de sensibilisation de l’entourage de l’enfant semble donc nécessaire à mettre en place.

IV. Conclusion

Ce travail a été réalisé pour mettre à l'épreuve du matériel permettant un travail autour des expressions idiomatiques auprès d'une population d'enfants ayant des troubles envahissants du développement. Nous avons sélectionné deux matériels et nous en avons créé un troisième afin de présenter aux enfants un programme court d'entraînement.

Nous avons pu constater que ce programme était pertinent. Le livret créé a montré son efficacité et les autres supports, après adaptation, n'ont pas posé de problèmes majeurs de compréhension. Les enfants rencontrés ont su, dans l'ensemble, utiliser la mise en contexte et l'explication qu'on leur donnait pour trouver le sens d'une expression. Un travail de compréhension des expressions idiomatiques avec ce type de support peut donc prendre place dans un travail orthophonique auprès de l'enfant souffrant de TED, à condition d'un niveau suffisant de compréhension littérale.

Le rôle de l'orthophoniste face aux différents supports présentés est d'accompagner l'enfant dans sa recherche de sens en reformulant au besoin ce qu'il n'a pas compris.

Ce travail est aussi l'occasion de faire du métalangage. On se questionne sur les mystères d'une « façon de parler », on écoute l'autre, on suppose, on argumente, on vérifie, on peut apprendre à demander une explication.

Le but d'un tel travail est donc d'apporter à l'enfant la capacité de réfléchir par rapport au contexte et s'il n'y parvient pas à demander des précisions à son interlocuteur.

Puisqu'elles prennent place dans le cadre plus global de difficultés de compréhension du langage élaboré, les expressions idiomatiques permettent un travail riche autour de l'humour, de la métaphore, de l'implicite. Nous pensons que ce travail peut et doit s'articuler autour de plusieurs moyens différents se rapprochant du vécu de l'enfant et de situations réelles.

V. Bibliographie

Ackerman B.P. (1982), “On comprehending idioms: do children get the picture?” J*ournal of experimental child psychology,* 33 (p. 439-454) cité par Bernicot J. (2000)

American Psychiatric Association (1980) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3th ed.),* Washington DC.

American Psychiatric Association (1994) *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.)*, Washington DC

ARAPI sous la direction de Rogé B., Barthélémy C., Magerotte G. (2008) *Améliorer la qualité de vie des personnes autistes,* Paris, Dunod

Association Asperger Aide (2005) plaquette d’information. *Qu’est-ce que le syndrome d’Asperger et l’Autisme de Haut Niveau ?*

Attwood T. (2008), *Le syndrome d’Asperger guide complet,* Bruxelles*,* De Boeck

Aussilloux C. Baghdadli A. (2008) « Evolution du concept et actualité clinique du syndrome d’Asperger », *Revue neurologique 164*, Elsevier Masson (en ligne), (p 406-413), cités par Glaud C. (2009)

Austin J.L. (1970) *Quand dire c’est faire*, Paris, Seuil

Baron-Cohen S., Leslie A.M., Frith U. (1985) « Does the autistic child have a theory of mind? » *Cognition 21* (p. 37-46)

Baron-Cohen S. (1988) « Social and pragmatic déficits in autism: cognitive or affective? » *Journal of autism and developpemental disorders 18* (p. 379-402)

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

Baron-Cohen S. (2000) « Is Asperger’s syndrome/High functioning autism necessarily a

disability? » *Development and psychopathology vol 12.* (p. 489-500)

Baron-Cohen S. (2001) « Théorie de l'esprit, développement normal et autisme » *PRISME n°34, (*p174-183)

Bernicot J. (1992) *Les actes de langage chez l'enfant,* Paris, Presses Universitaires de France, cité par Coquet F. (2005)

Bernicot J. (2000) « La pragmatique des énoncés chez l'enfant » in Kail M. et Fayol M. (Eds) *L'acquisition du langage*, *Tome 2*, Paris, Presses Universitaires de France, (p.45-82)

Blanc N., Brouillet D. (2003) *Mémoire et compréhension : lire pour comprendre,* Paris, Press éditions

Blood G.W., Hammer C.S. (2003) "Contextual variation, familiarity, Academic Literacy and rural adolescent idiom knowledge" *Language, speech and hearing services in school vol.34*, (p. 69-79)

Bowman E.P. (1988) "Asperger's syndrome and autism: The case for a connection", *British journal of Psychiatry 152*, (p 377-382)

Bruner J. (1983) « Le rôle de l'interaction de tutelle dans la résolution de problème », *Le développement de l'enfant, savoir dire, savoir-faire,* Paris, Presses Universitaires de France cité par Coquet F. (2005)

Cacciari C., Tabossi P. (1988) « The comprehension of idioms », *Journal of Memory and language 27* (p.668-683)

Cacciari C., Levorato M.C (1989) « How children understand idioms in discourse » *Journal of child language 16* (p.387-405)

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

Chevrie-Muller C., Narbona J. (2007) *Le langage de l'enfant aspects normaux et pathologiques*, Paris, Elsevier Masson

Coquet F. (2005) « Pragmatique : quelques notions de base » *Rééducation orthophonique n°221* (p. 13-27)

Coquet F. (2008) « Habiletés pragmatiques chez l'enfant » in *Actes du congrès scientifique international de Biarritz : La pragmatique, de l'intention… à la réalisation*. Biarritz.

Cronck C. (1987) « La pragmatique, toile de fond pour une rééducation de la communication verbale chez l'enfant », *L'orthophonie. Ici… ailleurs… autrement…* Isbergues, Ortho-édition (p.249-261) cité par Coquet F. (2005)

Detry F. (2008) « Pourquoi les murs auraient-ils des oreilles? Vers un apprentissage par l'image des expressions idiomatiques » *Synergies Espagne n°1* (p. 205-218)

Denhière G. Tapiero I. (1995) « La signification comme structure émergente : de l'accès au lexique à la compréhension de textes », in Rialle V. et Fisette D. (Eds) *Les sciences de la cognition, des modèles computationnels à la philosophie de l'esprit*, Grenoble, PUG, cités par Denhière G., Vestiggel J.C (1997)

Denhière G., Vestiggel J.C. (1997) « Le traitement cognitif des expressions idiomatiques activités automatiques et délibérées » *La locution: entre le lexique, syntaxe et pragmatique. Identification en corpus, traitement apprentissage,* Paris Klincksiek, (p.119-148)

Dore (1979) « Conversation and preschool language development » » in *Language acquisition*, Cambridge, Cambridge université press, (p.337-361) cité par Coquet (2008)

Ducrot O. (1972) *Dire et ne pas dire, principes de sémantique linguistique*, Paris, Herman

Ducrot O. (1984) *Le dire et le dit,* Paris, les éditions de minuit

Dumas J.E. (2002) *Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent (2eme édition),* Bruxelles, De Boeck

Flessas J., Lussier F. (2003) *Epreuves Verbales d'Aptitudes Cognitives pour les enfants et les adolescents de 7 à 16 ans (EVAC),* ECPA

Frith U. (1989) *Autism, explaining the enigma* Oxford, Blackwell

Gibbs R.W. (1994) *The poetics of mind*, Cambridge, Cambridge University Press

Gibbs R.W. Nayak N.P. (1989) « Psycholinguistic studies on the syntactic behavior of idioms » *Cognitive psychology vol.21,* (p.100-138)

Gillberg C. (1991) "Clinical and neurobiological Aspects of Asperger Syndrome in six family studies" in Frith U. (Ed.) *Autism and Asperger syndrome*, Cambridge, Cambridge University Press, cité par Attwood T. (2008)

Gillberg C. (1998) "Asperger's syndrome and High-functionning autism", *British Journal of Psychiatry 172*, (p. 200-209) cité par Mounib A. (2002)

Giora (1997) « Understanding figurative and literal language: The graded salience hypothesis » *Cognitive Linguistics* N°7 (p. 183-206)

Glaud C. (2009) *Comparaison du niveau d'expression avec le niveau de compréhension du lexique, et de la syntaxe chez des enfants diagnostiqués Asperger.* Mémoire d'orthophonie, Université de Lille II

Grice H.P. (1975) « Logic and conversation » in Cole P. et Morgan J.L. (Eds.) *Syntax and semantics vol 3*, New York, Academic Press, (p. 41-58) cité par Coquet F. (2008)

Halliday M.A.K. (1975) *Learning how to mean*, London, Edward Arnold

Harding C. (1992) « Le développement de la communication prélinguistique : les bébés et

leurs partenaires », *Bulletin psychologique 409*, (p. 18-26) cité par Coquet F. (2005)

Harrisson B. (2009) extrait de la formation « fonctionnement interne de l'autisme et intervention » [www.nouvelessorautisme.qc.ca/indexFr.asp?numero=43 consulté le 15/11/09]

Hill E.L., Frith U. (2003) "Understanding autism: insights from mind and brain" [in http://rstb.royalsocietypublishing.org/content/358/1430/281#related-urls, consulté le 20/05/10]

Hugues C. (1995) « Théories cognitives de l'autisme », in Aussilloux C., M.F. Levoir-Petersen (Eds), *L'autisme cinquante ans après Kanner*, Eres, Ramonville saint agne (p. 33-41) cité par Poirier. N (1998)

Hupet M. (1996) « Troubles de la compétence pragmatique : troubles spécifiques ou dérivés ? », *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives* (p. 89-112) Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé

Joanette Y., Côté H., Ska B. (2004) *Protocole Montréal d'évaluation de la communication*. Isbergues, Orthoédition

Kerbrat-Orecchioni C. (1986) *L'Implicite*, Paris, Armand Colin (coll. Linguistique)

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

Laval V. (2003) « Idiom comprehension and metapragmatic knowledge in French children », *Journal of pragmatics 35* (p.723-739)

Laval V., Bernicot J. (2002) « Tu es dans la lune: understanding idioms in french speaking children and adults » *Pragmatics 12* (p. 399-413)

Lenfant M., Thibault M. P., Helloin M.C. (2008) « Comment évaluer et stimuler les

compétences pragmatiques en réception ? Présentation d'une démarche d'élaboration d'épreuves pragmatiques pour adolescents ». *Actes du congrès scientifique international de Biarritz La pragmatique : de l'intention… à la réalisation.* Biarritz

Marion J.C. (2001) *l'Express vol XVII n°1,* [Société québécoise de l'autisme www.autisme.qc.ca/assets/files/express/2001printemps.pdf consulté le 10/09/2010]

Marquer P. (1994) « La compréhension des expressions idiomatiques », *L'année psychologique 4* (p.625-656)

Moeschler J. (2008) « Qu'est-ce que la pragmatique ? Signification linguistique et interprétation pragmatique », *Actes du congrès scientifique international de Biarritz La pragmatique : de l'intention… à la réalisation,* Biarritz

Mottron L. (2004) *L'autisme, une autre intelligence : diagnostic, cognition et support des personnes autistes sans déficience intellectuelle*, Mardaga, Sprimont

Mounib A. (2002) Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal centre. *Trouble envahissant du développement de haut niveau et Syndrome d'Asperger,* revue de littérature.

Mueller R.A.G., Gibbs R.W. (1987) « Processing idioms with multiple meaning », *Journal of psycholinguistic research 15,* (p. 33-45)

Ninio A., Snow E.C. (1996) *Pragmatic development*, Boulder, Westview press

Nippold M.A., Martin S.T. (1989) « Idiom interpretation in isolation versus context. A developmental study with adolescents », *Journal of speech and hearing research 32* (p. 58-66)

Organisation Mondiale de la Santé (1993), *CIM-10 Classification internationale des troubles mentaux et des troubles du comportement,* Paris, Masson,

Perner J. (1996) « Simulation as explicitation of predication implicit knowledge about the mind: arguments for a simulation theory mix », *Theories of theory of mind* Cambridge, Cambridge University press, (p. 90-104)

Pierart B. (2005) *Le langage de l'enfant. Comment l'évaluer?* Bruxelles, De Boeck (p. 161-177)

Poirier N. (1998) « La théorie de l'esprit de l'enfant autiste », *Santé mentale au Québec vol 23 n°1* (p. 115-129)

Porée-Rongier M.D. (2009) *Le petit livre des expressions idiomatiques,* Paris, First éditions

Reboul A. (2006) « Théorie de l'esprit ou simulation: l'apport des études développementales », *Confrontations psychiatriques n°46,* (p. 117-126)

Roch D. (2006) « Intérêt de l'approche pragmatique dans la rééducation de l'enfant dysphasique », *Entretiens d'orthophonie de Bichat* (p. 180-190)

Schweigert W.A. (1986) « The comprehension of familiar and less familiar idioms » *Journal of psycholinguistic research 17* (p.413-424)

Searle J.R. (1969) *Speech acts: an essay in the philosophy of language,* Cambridge, Cambridge University Press, cité par Coquet F (2005)

Shallice T. (1982) "Specific impairment of planning", *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B*, (p. 199-209) cite par N. Poirier (1998)

Sperber D., Wilson D. (1986) *Relevance Communication and cognition*, Cambridge Harvard University Press

Szatmari P. (1991) "Asperger's syndrome : Diagnosis, treatment, and outcome", *Psychiatric Clinics of North America 14*, (p. 81-93)

Szatmari P. (2001) « Autisme, syndrome d'Asperger et TED : complexité et pièges diagnostiques », *PRISMES n° 34*, (p. 24-34)

Titone D.A., Connine M.C. (1994) "The comprehension of idiomatic expressions: effects of predictability and literality", *Journal of experimental psychology. Learning, memory, and cognition vol.20, n°5*, (p. 1126-1138)

Vermeulen P. (2005) *Comment pense une personne autiste ?,* Paris, Dunod

Whiten A. (1993) "Evolving a theory of mind : the nature of non-verbal mentalism in other primates" in Baron-Cohen S., Tager-Flusberg H.& Cohen D.J. (Eds.) *Understanding other minds : perspectives from autism*, Oxford, Oxford University Press

Wing L. (1981) "Asperger's syndrome: a clinical account", *Psychological Medicine vol.11*, (p.115-129)

Wing L. (1991) « The Relationship between Asperger's syndrome and Kanner's autism », *Autism and Asperger's syndrome,* Cambridge university press, Cambridge (p. 93-121)

<u>Références des matériels cités dans la partie pratique de ce mémoire :</u>

Bénichou D. (2009), *Proverbe ne peut mentir*, Orthoédition

Hamilton I.S. (2004), *An Asperger dictionary of everyday expressions*

Helloin M.C., Lenfant M., Thibault M.P. (2007), *Pragmo*

Hop Toys, *Dicomatik*

Khalil M., Pigeon M.C., *Loto des expressions idiomatiques*, Passe-temps

Khalil M., Pigeon M.C., *Drôles d'expressions*, Passe-temps

Le Saux A. (1984)*, Papa m'a dit que son ami était un homme-grenouille*
(1996)*, Papa m'a dit que sa copine Yvette était chouette*
(1996)*, Mon prof m'a dit que je devais absolument repasser mes leçons*
(1996)*, Maman m'a dit que son amie Yvette était vraiment chouette*
(2006)*, Ma maîtresse a dit qu'il fallait bien posséder la langue française*

Mouterde C., *Orion*, Orthoédition

Roudières F., *Sam et le monde intermédiaire*, Orthoédition

Scarabéa Jeunesse (2007), *Drôles d'expressions*

Welton J., Telford J., (2004), *What did you say ?, what did you mean ? An illustrated guide to understanding metaphor*

Sites internet

Expressio, les expressions françaises décortiquées, consulté le 03/11/09 http://www.expressio.fr

TV5 monde, les expressions imagées de la langue français, consulté le 03/11/09 http://www.tv5.org/TV5Site/publication/publi-236-.htm

Centre collégial de développement de matériel didactique, expressions usuelles, consulté le 10/12/09 http://www.ccdmd.qc.ca/fr/jeux_pedagogiques/?id=1087&action=animer

VI. Annexes

Annexe I a:

Tableaux récapitulatifs des enfants rencontrés à l'ITEP

Tableau récapitulatif des réponses de **Thibaut** lors de la présentation des différents matériels :

Expressions travaillées	**Réaction : Avec le livret**	**Réaction : Avec Dicomatik**	**Réaction aux QCM Avec « Drôles d'expressions »**
Etre dans la lune	*« C'est quelqu'un qui pense à autre chose »* Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Il pleut des cordes	*« Il pleut fort »* Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Regarder les mouches voler	Bonne réponse	*« C'est regarder autre part »* Bonne réponse	*« Ne rien faire »* Bonne réponse
Avoir un coup de foudre	*« C'est être amoureux »* Bonne réponse	*« C'est être amoureux »* Bonne réponse	Bonne réponse
Avoir la tête dans les nuages	*« On pense à autre chose »* Bonne réponse	*« Penser à autre chose »* Bonne réponse	Non traitée
Tomber dans les pommes	*« On tombe par terre »* Bonne réponse	*« C'est que tu t'évanouis »* Bonne réponse	Non traitée
Avoir un poil dans la main	Bonne réponse	Bonne réponse	Bonne réponse
Avoir le cœur sur la main	Bonne réponse	Mauvaise réponse (donner un rendez vous et ne pas s'y rendre)	Non traitée
Motus et bouche cousue	Mauvaise réponse (Ne plus pouvoir ouvrir la bouche)	Non traitée	Bonne réponse

Appuyer sur le champignon	*« C'est aller plus vite »* Bonne réponse	« C'est accélérer » Bonne réponse	Non traitée
Chercher une aiguille dans une botte de foin	*« On fouille et on trouve pas »* Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Poser un lapin	Bonne réponse	*« On pose délicatement »* Mauvaise réponse (Etre très généreux, avec l'idée de sauver un lapin des chasseurs)	Non traitée
Se faire tirer les oreilles	*« C'est une sorte de punition »* Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Les murs ont des oreilles	*« Quand on fait exprès d'être sourd »* Bonne réponse	*« C'est tout le monde t'entend »* Bonne réponse	Non traitée
Lancer des fleurs	Bonne réponse	*« Je crois que c'est pour l'amour »* Bonne réponse	Bonne réponse
Prendre racine	*« C'est rester immobile »* Bonne réponse	*« Rester immobile »* Bonne réponse	Non traitée
Avoir la main verte	*« C'est avoir la main naturelle, protéger la nature »* Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Avoir un cheveu sur la langue	Bonne réponse	Bonne réponse	Non traitée
Avoir la puce à l'oreille	*« C'est qu'on se gratte »* Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Quand les poules auront des dents	*« ça va jamais se passer »* Bonne réponse	Non traitée	*« Jamais »* Bonne réponse

Tableau récapitulatif des réponses de **Gaël** lors de la présentation des différents matériels :

Expressions travaillées	**Réaction :** **Avec le livret**	**2ème rencontre** **Dicomatik**	**Réaction aux QCM** **Avec « Drôles d'expressions »**
Etre dans la lune	*« Ça veut dire pas écouter, se mettre en colère »* Bonne réponse (mais hésitations)	–	–
Il pleut des cordes	Bonne réponse	–	–
Regarder les mouches voler	Mauvaise réponse : (Aimer observer les insectes)	–	–
Avoir un coup de foudre	*« Ça veut dire on a mal, ça veut dire se battre »* Mauvaise réponse (Recevoir un coup)	–	–
Avoir la tête dans les nuages	Mauvaise réponse (ça veut dire qu'on est très grand)	–	–
Tomber dans les pommes	*« ça veut dire qu'on a plein de pommes »* Grande difficulté à comprendre ainsi le QCM n'est pas proposé.	–	–
Avoir un poil dans la main	Bonne réponse	–	–
Avoir le cœur sur la main	*« Ça veut dire qu'on a l'esprit »* Bonne réponse	*« On dessine un cœur sur sa main »* Le jeu ne lui est pas proposé	–

Tableau récapitulatif des réponses d'**Antoine** lors de la présentation des différents matériels :

Expressions travaillées	**Réaction : Avec le livret**	**Réaction : Avec Dicomatik**	**Réaction aux QCM Avec « Drôles d'expressions »**
Etre dans la lune	*« C'est être perdu, être dans ses pensées »* Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Il pleut des cordes	*« ça veut dire qu'il pleut »* Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Regarder les mouches voler	Bonne réponse	Bonne réponse	Bonne réponse
Avoir un coup de foudre	*« ça veut dire être malheureux »* Bonne réponse	*« Tomber d'un coup amoureux »* Bonne réponse	Bonne réponse
Avoir la tête dans les nuages	*« ça veut dire qu'on ne fait rien »* Bonne réponse	*« être dans ses pensées »* Bonne réponse	Non traitée
Tomber dans les pommes	*« ça veut dire faire un malaise, tomber »* Bonne réponse	*« faire un malaise »* Bonne réponse	Non traitée
Avoir un poil dans la main	Bonne réponse	Ne se souvient plus	Bonne réponse
Avoir le cœur sur la main	Bonne réponse	*« on offre un cadeau à quelqu'un »* Mauvaise réponse (s'installer chez quelqu'un sans donner l'impression de vouloir partir)	Non traitée
Motus et bouche cousue	Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse

Appuyer sur le champignon	*« ça veut dire appuyer sur la sonnette »* Bonne réponse	*« appuyer sur le bouton pour démarrer la voiture »* Bonne réponse	Non traitée
Chercher une aiguille dans une botte de foin	Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Poser un lapin	Bonne réponse	Ne retrouve la réponse que lorsqu'il ne reste plus que 2 cartes.	Non traitée
Se faire tirer les oreilles	Mauvaise réponse (Se battre avec quelqu'un)	Non traitée	Bonne réponse
Les murs ont des oreilles	Bonne réponse	*« Ça veut dire qu'on écoute pas »* Mauvaise réponse (Etre paresseux)	Non traitée
Lancer des fleurs	Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Prendre racine	Bonne réponse	Mauvaise réponse (Ne rien faire)	Non traitée
Avoir la main verte	Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Avoir un cheveu sur la langue	Bonne réponse	*« zozoter »* Bonne réponse	Non traitée
Avoir la puce à l'oreille	*« C'est dégoutant, ça pique en plus »* Bonne réponse	Non traitée	Mauvaise réponse (avoir les oreilles qui grattent)
Quand les poules auront des dents	Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse

Tableau récapitulatif des réponses d'**André** lors de la présentation des différents matériels :

Expressions travaillées	**Réaction : Avec le livret**	**Réaction : Avec Dicomatik**	**Réaction aux QCM Avec « Drôles d'expressions »**
Etre dans la lune	*« Penser à quelque chose »* Bonne réponse	Non traitée	*« Penser à quelque chose d'autre »* Bonne réponse
Il pleut des cordes	*« Il pleut »* Bonne réponse	Non traitée	*« Il pleut très fort »* Bonne réponse
Regarder les mouches voler	*« Regarder où on est, on ne sait plus rien faire »* Bonne réponse	Bonne réponse	*« ça veut dire ne rien faire »* Bonne réponse
Avoir un coup de foudre	*« On croit entendre des bruits »* Bonne réponse	Bonne réponse	*« On voit quelqu'un et on est aussitôt amoureux »* Bonne réponse
Avoir la tête dans les nuages	*« rêver de quelque chose, on n'écoute pas »* Bonne réponse	*« Penser à quelque chose, la tête ailleurs »* Mauvaise réponse « ne rien faire » mais s'auto corrige	Non traitée
Tomber dans les pommes	*« S'évanouir »* Bonne réponse	Bonne réponse	Non traitée
Avoir un poil dans la main	*« On est fainéant »* Bonne réponse	Bonne réponse	*« être fainéant »* Bonne réponse
Avoir le cœur sur la main	Mauvaise réponse (sentir son cœur battre dans sa main)	Bonne réponse	Non traitée
Motus et bouche cousue	*« ça veut dire se taire »* Mauvaise réponse (ne plus pouvoir ouvrir la bouche)	Non traitée	*« ça veut dire se taire »* Bonne réponse

Appuyer sur le champignon	*« appuyer sur un bouton »* Bonne réponse	« accélérer » Bonne réponse	Non traitée
Chercher une aiguille dans une botte de foin	Bonne réponse	Non traitée	Mauvaise réponse (Chercher la boîte à couture)
Poser un lapin	*« ça veut dire on est occupé, on est en retard à son rendez-vous »* Bonne réponse	Bonne réponse	Non traitée
Se faire tirer les oreilles	*« être têtu, t'écoutes pas, tu fais des bêtises »* Bonne réponse	Non traitée	*« ça veut dire être en colère »* Bonne réponse
Les murs ont des oreilles	Non abordée	Bonne réponse	Non traitée
Lancer des fleurs	Non abordée	Bonne réponse	Bonne réponse
Prendre racine	Non abordée	Mauvaise réponse (faire des compliments à quelqu'un)	Non traitée
Avoir la main verte	Non abordée	Non traitée	Mauvaise réponse (on a attrapé la maladie verte)
Avoir un cheveu sur la langue	Bonne réponse	Bonne réponse	Non traitée
Avoir la puce à l'oreille	Non abordée	Non traitée	Mauvaise réponse (avoir les oreilles qui grattent)

Quand les poules auront des dents	Non abordée	Non traitée	*« ça veut dire je peux avoir quelque chose ? non tu attendras quand les poules auront des dents »* Bonne réponse mais a procédé par déduction car il a lu j'aime, j' aime j'aime à la place de « jamais »

Tableau récapitulatif des réponses de **Victor** lors de la présentation des différents matériels :

Expressions travaillées	**Réaction : Avec le livret**	**Réaction : Avec Dicomatik**	**Réaction aux QCM Avec « Drôles d'expressions »**
Etre dans la lune	Bonne réponse	Non traitée	—
Il pleut des cordes	Bonne réponse	Non traitée	—
Regarder les mouches voler	Bonne réponse	Bonne réponse	—
Avoir un coup de foudre	Bonne réponse	Bonne réponse	—
Avoir la tête dans les nuages	Bonne réponse	Mauvaise réponse (Ne rien faire)	—
Tomber dans les pommes	Bonne réponse	Bonne réponse	—
Avoir un poil dans la main	Connaît l'expression mais refuse de me l'expliquer Bonne réponse	Mauvaise réponse (Ne rien faire) puis retrouve la bonne réponse « être paresseux »	—
Avoir le cœur sur la main	Bonne réponse	Bonne réponse	—
Motus et bouche cousue	Bonne réponse	Non traitée	—
Appuyer sur le champignon	Bonne réponse	Bonne réponse	—
Chercher une aiguille dans une botte de foin	Bonne réponse	Non traitée	—
Poser un lapin	Bonne réponse	Bonne réponse	—
Se faire tirer les oreilles	Bonne réponse	Non traitée	—
Les murs ont des oreilles	Bonne réponse	Bonne réponse	—
Lancer des fleurs	Bonne réponse	Bonne réponse	—
Prendre racine	Bonne réponse	Bonne réponse	—
Avoir la main verte	Bonne réponse	Non traitée	—

Avoir un cheveu sur la langue	Bonne réponse	Bonne réponse	—
Avoir la puce à l'oreille	Bonne réponse	Non traitée	—
Quand les poules auront des dents	Bonne réponse	Non traitée	—

Tableau récapitulatif des réponses de **Louis** lors de la présentation des différents matériels :

Expressions travaillées	**Réaction : Avec le livret**	**Réaction : Avec Dicomatik**	**Réaction aux QCM Avec « Drôles d'expressions »**
Etre dans la lune	*« ils sont dans la fusée pour aller dans la lune »* Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Il pleut des cordes	Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Regarder les mouches voler	Mauvaise réponse (aimer observer les insectes)	Bonne réponse	Bonne réponse
Avoir un coup de foudre	Bonne réponse	Ne retrouve pas la signification, je lui remontre le dessin du livret	Mauvaise réponse (on a reçu un coup)
Avoir la tête dans les nuages	*« c'est qu'il regarde le ciel »* Bonne réponse	Bonne réponse	Non traitée
Tomber dans les pommes	*« ils sont tombés comme ça pfiou parce qu'ils se sont fait mal »* Bonne réponse	Je lui dis que la carte est pour lui pour qu'il la retrouve par déduction	Non traitée
Avoir un poil dans la main	*« C'est peut être un poil blanc »* Bonne réponse	*« oh ça doit faire mal »* Je lui donne la réponse	Bonne réponse
Avoir le cœur sur la main	Mauvaise réponse (on dessine un cœur sur sa main)	Bonne réponse mais il ne reste plus que deux choix	Non traitée
Motus et bouche cousue	*« c'est chut »* Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Appuyer sur le champignon	*« c'est quand on appuie dans un champignon »* Bonne réponse	Bonne réponse *« ah ! je suis vraiment trop en retard »*	Non traitée

Chercher une aiguille dans une botte de foin	Non abordée	Non traitée	Mauvaise réponse (chercher une aiguille dans le foin)
Poser un lapin	Non abordée	Je lui donne la signification	Non traitée
Se faire tirer les oreilles	Non abordée	Non traitée	Bonne réponse
Les murs ont des oreilles	Non abordée	Je lui donne la signification	Non traitée
Lancer des fleurs	Non abordée	Je lui donne la réponse	Bonne réponse
Prendre racine	Non abordée	Je lui donne la signification	Non traitée
Avoir la main verte	Non abordée	Non traitée	Mauvaise réponse (on porte des gants verts)
Avoir un cheveu sur la langue	Non abordée	Je lui donne la signification	Non traitée
Avoir la puce à l'oreille	Non abordée	Non traitée	Mauvaise réponse (on a une puce dans l'oreille)
Quand les poules auront des dents	Non abordée	Non traitée	Bonne réponse

Tableau récapitulatif des réponses de **Victorien** lors de la présentation des différents matériels :

Expressions travaillées	**Réaction Avec le livret**	**Réaction Avec Dicomatik Dans la même séance**	**Réaction aux QCM Avec « Drôles d'expressions »**
Etre dans la lune	*« ça veut dire qu'on est dans la lune qu'on voit une autre planète »* Mauvaise réponse (on vit sur la lune)	Non traitée	—
Il pleut des cordes	*« ça veut dire qu'il pleut avec des cordes qui tombent »* Bonne réponse	Non traitée	—
Regarder les mouches voler	*« quand on regarde une mouche qu'on voit voler »* Bonne réponse	Bonne réponse	—
Avoir un coup de foudre	*« ça veut dire que c'est l'orage qui fait de la foudre »* Mauvaise réponse (Recevoir un coup)	Bonne réponse	—
Avoir la tête dans les nuages	Bonne réponse	Je lui donne la réponse	—
Tomber dans les pommes	*« c'est quand on tombe sur les pommes si on attrape un truc bizarre »* Bonne réponse	Bonne réponse	—
Avoir un poil dans la main	*« on voit des poils qui sont dans la main »* Bonne réponse	Bonne réponse	—

Avoir le cœur sur la main	*« il y a un cœur sur sa main »* Mauvaise réponse (on dessine un cœur dans sa main)	Bonne réponse (après hésitation)	—
Motus et bouche cousue	Mauvaise réponse (on ne peut plus ouvrir la bouche)	Non traitée	—
Appuyer sur le champignon	*« c'est quand on appuie dans un champignon »* Bonne réponse	Bonne réponse	—
Chercher une aiguille dans une botte de foin	*« ça veut dire que c'est une botte qui ressemble à une botte de foin »* Mauvaise réponse (chercher une aiguille dans le foin)	Non traitée	—
Poser un lapin	*« c'est quand on pose un lapin (animal) »* Mauvaise réponse (offrir un lapin à quelqu'un)	Je lui donne la réponse	—
Se faire tirer les oreilles	Non abordée	Non traitée	—
Les murs ont des oreilles	Non abordée	Je lui donne la réponse	—
Lancer des fleurs	Non abordée	Je lui donne la réponse	—
Prendre racine	Non abordée	*« ça veut dire une femme qui a des racines »* Je lui donne la réponse	—
Avoir la main verte	Non abordée	Non traitée	—
Avoir un cheveu sur la langue	Non abordée	Je lui explique l'expression	—

Avoir la puce à l'oreille	Non abordée	Non traitée	—
Quand les poules auront des dents	Non abordée	Non traitée	—

Annexe I b :

Tableaux récapitulatifs des réponses des enfants ordinaires rencontrés en individuel

Tableau récapitulatif des réponses de **Joël** lors de la présentation des différents matériels :

Expressions travaillées	**Réaction : Avec le livret**	**Réaction : Avec Dicomatik**	**Réaction aux QCM Avec « Drôles d'expressions »**
Etre dans la lune	*« par exemple je regarde ailleurs »* Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Il pleut des cordes	*« Il pleut très fort »* Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Regarder les mouches voler	Bonne réponse	Bonne réponse	Bonne réponse
Avoir un coup de foudre	*« c'est un orage qui nous vient dessus »* Bonne réponse	Mauvaise réponse (donner un rendez vous et ne pas s'y rendre)	*« Ça veut dire tomber tout de suite amoureux »* Bonne réponse
Avoir la tête dans les nuages	*« c'est presque comme avoir la tête dans la lune, c'est rêvasser »* Bonne réponse	Mauvaise réponse (être paresseux) *« c'est presque pareil que quand on est dans la lune »*	Non traitée
Tomber dans les pommes	*« une fois j'ai un papi qui est tombé dans les pommes »* Bonne réponse	Bonne réponse	Non traitée
Avoir un poil dans la main	Bonne réponse	Bonne réponse	Bonne réponse
Avoir le cœur sur la main	Bonne réponse	Bonne réponse après hésitation	Non traitée
Motus et bouche cousue	*« quand on doit se taire »* Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse

Appuyer sur le champignon	Bonne réponse	*« ça veut dire accélérer »* Bonne réponse	Non traitée
Chercher une aiguille dans une botte de foin	Bonne réponse	Non traitée	*« on cherche et on trouve pas »* Bonne réponse
Poser un lapin	Bonne réponse	Bonne réponse	Non traitée
Se faire tirer les oreilles	Bonne réponse	Non traitée	*« on se fait disputer »* Bonne réponse
Les murs ont des oreilles	*« quand on a tout entendu ce qu'on disait »* Bonne réponse	Bonne réponse	Non traitée
Lancer des fleurs	Bonne réponse	Bonne réponse	*« c'est quand on dit des compliments »* Bonne réponse
Prendre racine	Bonne réponse	*« Je me souviens plus »* Bonne réponse	Non traitée
Avoir la main verte	Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Avoir un cheveu sur la langue	Bonne réponse	Bonne réponse	Non traitée
Avoir la puce à l'oreille	Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Quand les poules auront des dents	*« jamais »* Bonne réponse	Non traitée	*« ça veut dire jamais »* Bonne réponse

Tableau récapitulatif des réponses d'**Oriane** lors de la présentation des différents matériels:

Expressions travaillées	**Réaction Avec le livret**	**Réaction Avec Dicomatik**	**Réaction aux QCM Avec « Drôles d'expressions »**
Etre dans la lune	*« Ça veut dire que tu te trompes »* Bonne réponse	Non traitée	*« Etre dans les nuages »* Bonne réponse
Il pleut des cordes	*« Il pleut fort »* Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Regarder les mouches voler	Bonne réponse	*« On ne fait rien »* Bonne réponse	Bonne réponse
Avoir un coup de foudre	Bonne réponse	Bonne réponse	Bonne réponse
Avoir la tête dans les nuages	Bonne réponse	*« ça veut dire qu'on regarde en l'air »* Mauvaise réponse (ne rien faire)	Non traitée
Tomber dans les pommes	Bonne réponse	Mauvaise réponse (ne rien faire)	Non traitée
Avoir un poil dans la main	Mauvaise réponse (Avoir un poil qui pousse au creux de la paume)	Mauvaise réponse (faire des compliments)	Bonne réponse
Avoir le cœur sur la main	Mauvaise réponse (On se dessine un cœur sur la paume de la main)	Bonne réponse	Non traitée
Motus et bouche cousue	Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Appuyer sur le champignon	Mauvaise réponse (Ecraser un champignon avec son pied)	*« ça veut dire accélère »* Bonne réponse	Non traitée
Chercher une aiguille dans une botte de foin	Mauvaise réponse (Chercher une aiguille dans du foin)	Non traitée	Bonne réponse

Poser un lapin	Mauvaise réponse (Offrir un lapin à quelqu'un)	*« on fait semblant de poser un lapin »* Bonne réponse, il ne reste que 3 choix	Non traitée
Se faire tirer les oreilles	Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Les murs ont des oreilles	Bonne réponse	*« ça veut dire qu'il y a tout le monde qui écoute »* Bonne réponse	Non traitée
Lancer des fleurs	Mauvaise réponse (On offre des fleurs)	Bonne réponse mais il ne reste plus quelques cartes.	Mauvaise réponse (offrir des fleurs à quelqu'un)
Prendre racine	Mauvaise réponse (Arracher les racines d'un arbre)	Je lui donne la signification	Non traitée
Avoir la main verte	Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Avoir un cheveu sur la langue	*« J'en ai déjà eu un, un cheveu sur la langue »* Bonne réponse	Je lui donne la signification	Non traitée
Avoir la puce à l'oreille	Mauvaise réponse (Avoir une puce dans l'oreille)	Non traitée	Mauvaise réponse (c'est quand on a les oreilles qui grattent)
Quand les poules auront des dents	Bonne réponse	Non traitée	*« jamais »* Bonne réponse

Tableau récapitulatif des réponses de **Fannie** lors de la présentation des différents matériels :

Expressions travaillées	**Réaction : Avec le livret**	**Réaction : Avec Dicomatik**	**Réaction aux QCM Avec « Drôles d'expressions »**
Etre dans la lune	*« Quand quelqu'un n'écoute pas on lui dit t'es dans la lune »* Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Il pleut des cordes	*« quand il pleut fort »* Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Regarder les mouches voler	Bonne réponse	*« C'est être paresseux, ne rien faire »* Bonne réponse	*« ne rien faire »* Bonne réponse
Avoir un coup de foudre	*« être amoureux »* Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Avoir la tête dans les nuages	*« c'est ne pas écouter ce qu'on te dit »* Bonne réponse	Bonne réponse	Non traitée
Tomber dans les pommes	*« c'est quand tu tombes, .. comme si on dormait »* Bonne réponse	Bonne réponse	Non traitée
Avoir un poil dans la main	Bonne réponse	Bonne réponse	Bonne réponse
Avoir le cœur sur la main	Bonne réponse	Bonne réponse	Non traitée
Motus et bouche cousue	*« Je dis rien à personne, par exemple si quelqu'un te dit un secret »* Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Appuyer sur le champignon	*« c'est appuyer sur un bouton »* Bonne réponse	*« quand on va vite »* Bonne réponse	Non traitée

Chercher une aiguille dans une botte de foin	*« c'est chercher quelque chose mais qu'on ne trouve pas »* Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Poser un lapin	Bonne réponse	Bonne réponse	Non traitée
Se faire tirer les oreilles	*« c'est quand t'es pas sage, on dit je vais te tirer les oreilles » « être puni »* Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Les murs ont des oreilles	*« c'est quand quelqu'un entend ce que tu dis par exemple un secret »* Bonne réponse	Bonne réponse	Non traitée
Lancer des fleurs	Bonne réponse	Bonne réponse	*« dire des compliments à quelqu'un »* Bonne réponse
Prendre racine	*« ça veut dire grandir très vite »* Bonne réponse	Bonne réponse	Non traitée
Avoir la main verte	*« c'est quelqu'un qui ne veut jamais rien faire ? »* Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Avoir un cheveu sur la langue	*« c'est bégayer »* Bonne réponse	*« Ah oui ça c'est zozoter »* Bonne réponse	Non traitée
Avoir la puce à l'oreille	*« c'est tout entendre »* Bonne réponse	Non traitée	Bonne réponse
Quand les poules auront des dents	*« Jamais »* Bonne réponse	Non traitée	*« oh je l'adore celle-là »* Bonne réponse

Tableau récapitulatif des réponses de **Pierre** lors de la présentation des différents matériels:

Expressions travaillées	**Réaction : Avec le livret**	**Réaction : Avec Dicomatik**	**Réaction aux QCM Avec « Drôles d'expressions »**
Etre dans la lune	*« ne penser à rien »* Bonne réponse	Non traitée	*« ne penser à rien »* Bonne réponse
Il pleut des cordes	*« il pleut énormément »* Bonne réponse	Non traitée	*« il pleut énormément »* Bonne réponse
Regarder les mouches voler	*« attendre que ça se passe »* Bonne réponse	*« attendre que le temps passe »* Bonne réponse	*« Ne rien faire »* Bonne réponse
Avoir un coup de foudre	*« tomber amoureux »* Bonne réponse	*« tomber amoureux »* Bonne réponse	*« tomber amoureux »* Bonne réponse
Avoir la tête dans les nuages	*« penser à autre chose ne rien faire, être dans la lune »* Bonne réponse	*« rêver »* Bonne réponse	Non traitée
Tomber dans les pommes	*« tomber dans le coma »* Bonne réponse	*« s'évanouir »* Bonne réponse	Non traitée
Avoir un poil dans la main	*« être paresseux »* Bonne réponse	*« être paresseux »* Bonne réponse	*« être paresseux »* Bonne réponse
Avoir le cœur sur la main	*« être très gentil avec les gens »* Bonne réponse	*« être très généreux »* Bonne réponse	Non traitée
Motus et bouche cousue	*« je ne le dirai pas »* Bonne réponse	Non traitée	*« ne dis rien »* Bonne réponse
Appuyer sur le champignon	*« aller à fond la caisse »* Bonne réponse	*« aller rapidement »* Bonne réponse	Non traitée
Chercher une aiguille dans une botte de foin	*« ne jamais retrouver quelque chose »* Bonne réponse	Non traitée	*« c'est impossible à le retrouver »* Bonne réponse
Poser un lapin	*« ne pas venir »* Bonne réponse	*« ne pas venir »* Bonne réponse	Non traitée

Se faire tirer les oreilles	*« se faire gronder »* Bonne réponse	Non traitée	*« se faire crier dessus »* Bonne réponse
Les murs ont des oreilles	*« tout le monde entend »* Bonne réponse	*« attention il y a des gens qui écoutent »* Bonne réponse	Non traitée
Lancer des fleurs	*« donner de l'argent »* Bonne réponse	*« être sympa avec quelqu'un »* Bonne réponse	*« être gentil »* Bonne réponse
Prendre racine	*« rester planté comme un piquet »* Bonne réponse	*« rester planté comme un poteau »* Bonne réponse	Non traitée
Avoir la main verte	*« être très fort en jardinage »* Bonne réponse	Non traitée	*« bien savoir jardiner »* Bonne réponse
Avoir un cheveu sur la langue	*« zozoter »* Bonne réponse	*« zozoter »* Bonne réponse	Non traitée
Avoir la puce à l'oreille	*« trouver quelque chose, deviner un cadeau par exemple »* Bonne réponse	Non traitée	*« avoir un indice »* Bonne réponse
Quand les poules auront des dents	*« dans le futur, jamais »* Bonne réponse	Non traitée	*« jamais »* Bonne réponse

Tableau récapitulatif des réponses de **Vivien** lors de la présentation des différents matériels:

Expressions travaillées	**Réaction : Avec le livret**	**Réaction : Avec Dicomatik**	**Réaction aux QCM Avec « Drôles d'expressions »**
Etre dans la lune	*« rêver »* Bonne réponse	Non traitée	—
Il pleut des cordes	*« il pleut beaucoup »* Bonne réponse	Non traitée	—
Regarder les mouches voler	*« rêvasser, rêver »* Bonne réponse	Bonne réponse	—
Avoir un coup de foudre	*« être amoureux »* Bonne réponse	Bonne réponse	—
Avoir la tête dans les nuages	*« rêver »* Bonne réponse	Bonne réponse	—
Tomber dans les pommes	*« s'évanouir »* Bonne réponse	Bonne réponse	—
Avoir un poil dans la main	*« ne rien faire , être paresseux »*	Mauvaise réponse (Ne rien faire)	—
Avoir le cœur sur la main	Bonne réponse	Mauvaise réponse (Avoir un coup de foudre)	—
Motus et bouche cousue	*« se taire un peu »* Mauvaise réponse (ne plus pouvoir ouvrir la bouche)	Non traitée	—
Appuyer sur le champignon	Bonne réponse	Bonne réponse	—
Chercher une aiguille dans une botte de foin	Bonne réponse	Non traitée	—
Poser un lapin	Bonne réponse	Bonne réponse	—
Se faire tirer les oreilles	Bonne réponse	Non traitée	—
Les murs ont des oreilles	*« ça veut dire on entend tout »* Bonne réponse	Bonne réponse	—
Lancer des fleurs	Bonne réponse	Mauvaise réponse (être généreux)	—

Prendre racine	*« Ne rien faire »* Bonne réponse	Bonne réponse	—
Avoir la main verte	Bonne réponse	Non traitée	—
Avoir un cheveu sur la langue	Bonne réponse	Bonne réponse	—
Avoir la puce à l'oreille	Bonne réponse	Non traitée	—
Quand les poules auront des dents	Bonne réponse	Non traitée	—

Annexe II :

Protocoles partie métaphore du protocole MEC

Notation :

2 : réponse claire et adéquate

1 : éléments de réponse, mais imprécisions, ajouts ou omissions

0 : réponse erronée ou absence de réponse

La réponse attendue est précédée d'une flèche.

La réponse proposée par l'enfant est soulignée

Antoine

1. Le professeur est un somnifère : (après explication du terme somnifère) « il faut que je lui donne un médicament » (O)

A) Le professeur est un médicament

→B) Le professeur est endormant

C) Le professeur prend beaucoup de somnifères

2. L'encyclopédie est une mine d'or : Pas d'idée (0)

A) L'encyclopédie contient de l'information sur l'or

B) L'encyclopédie est faite en or

→C) L'encyclopédie contient beaucoup d'informations

3. Mon travail est une prison : « ça me fait penser à des prisonniers » (0)

→A) Mon travail est contraignant, pénible

B) Je travaille dans une prison

C) Mon travail est fatigant

4. L'autobus est une tortue : Pas d'idée (0)

A) La tortue transporte des passagers

→B) L'autobus est très lent

C) L'autobus est rempli de tortues

5. Ma mère est un bijou : « ça veut dire que ma mère je l'aime » (1)

→A) Ma mère est très gentille

B) Ma mère est une bague

C) Ma mère porte beaucoup de bijoux

6. Ce chien est un pot de colle : « il nous suit tout le temps » (2)

→A) Ce chien me suit partout

B) Ce chien a le poil collant

C) Ce chien bouge sans arrêt

7. La maison de cet homme est une poubelle : « beurk » (0)

→A) La maison est sale est en désordre

B) L'homme vit dans une poubelle

C) Il y a plusieurs poubelles dans la maison

8. Cet exercice de mathématiques est une torture : « ça veut dire que c'est lent » (1)

A) Cet exercice se fait rapidement

→B) Cet exercice est très difficile

C) Cet exercice est douloureux

9. Cet enfant est un démon : « il est méchant » (1)

→A) Cet enfant est turbulent

B) Cet enfant est possédé par le démon

C) Cet enfant est facilement distrait

10. Les ouvriers sont des abeilles : pas d'idée (0)

→A) Les ouvriers travaillent beaucoup

B) Les ouvriers travaillent dans une ruche

C) Les ouvriers sont des insectes

11. L'homme jette son argent par les fenêtres : « ça veut dire que l'argent tombe du ciel » (0)

A) L'homme lance son argent dehors

→B) L'homme gaspille son argent

C) L'homme économise son argent

12. J'ai du pain sur la planche : « j'ai du travail à faire » (1)

A) J'ai mis un morceau de pain sur une planche

→B) J'ai beaucoup de travail

C) J'ai beaucoup de pain à couper

13. Nous avons enterré la hache de guerre : pas d'idée (0)

→A) Nous avons fait la paix

B) Nous avons mis une hache sous la terre

C) Nous avons fait la guerre avec une hache

14. Mon ami a le cœur gros : pas d'idée (0)

A) Mon ami a un cœur de grande dimension

B) Mon ami est fâché

→C) Mon ami a de la peine

15. J'ai mis les pieds dans le plat : « ça va sentir mauvais les pieds » (0)

A) J'ai fait tremper mes pieds dans l'eau

B) J'ai rendu un service à quelqu'un

→C) J'ai commis une erreur

16. La femme est dans la lune : « ça veut dire qu'on pense » (2)

A) La femme marche sur la lune

→B) La femme est distraite

C) La femme est occupée

17. Il a mis de l'eau dans son vin : pas d'idée (0)

→A) Il a fait des compromis

B) Il a versé de l'eau dans sa coupe de vin

C) Il a bu du vin et de l'eau

18. Mon père m'a donné un coup de main : « ça veut dire qu'il m'a aidé » (2)

A) Mon père m'a frappé

B) Mon père m'a obligé à travailler

→C) Mon père m'a rendu service

19. Ma fille est tombée dans les pommes : « faire un malaise » (2)

A) Ma fille a trébuché sur des pommes

B) Ma fille adore les pommes

→C) Ma fille a perdu connaissance

20. Mon patron tourne autour du pot : « il tourne autour de moi » (0)

A) Mon patron marche en rond autour d'un pot

→B) Mon patron ne dit pas directement ce qu'il veut dire

C) Mon patron fait des détours lorsqu'il conduit

Total explications : 12/40
Métaphores nouvelles : 5/20
Idiomes : 7/20
Choix de réponses : 14/20
Métaphores nouvelles : 8/10
Idiomes : 6/10

Thibaut

1. Le professeur est un somnifère : « le professeur y dort » (0)

A) Le professeur est un médicament

→B) Le professeur est endormant

C) Le professeur prend beaucoup de somnifères

2. L'encyclopédie est une mine d'or : « c'est qu'on apprend plein de connaissances » (2)

A) L'encyclopédie contient de l'information sur l'or

B) L'encyclopédie est faite en or

→C) L'encyclopédie contient beaucoup d'informations

3. Mon travail est une prison : « le travail est pas très bien, c'est pas très beau, tu te sens tout bizarre » (1)

→A) Mon travail est contraignant, pénible

B) Je travaille dans une prison

C) Mon travail est fatigant

4. L'autobus est une tortue : « le bus est très lent » (2)

A) La tortue transporte des passagers

→B) L'autobus est très lent

C) L'autobus est rempli de tortues

5. Ma mère est un bijou : « ma mère est rare » (2)

→A) Ma mère est très gentille

B) Ma mère est une bague

C) Ma mère porte beaucoup de bijoux

6. Ce chien est un pot de colle : « le chien, il te colle, il arrête pas de te suivre » (2)

→A) Ce chien me suit partout

B) Ce chien a le poil collant

C) Ce chien bouge sans arrêt

7. La maison de cet homme est une poubelle : « la maison est pas belle » (2)

→A) La maison est sale est en désordre

B) L'homme vit dans une poubelle

C) Il y a plusieurs poubelles dans la maison

8. Cet exercice de mathématiques est une torture : « il est très difficile et très long » (2)

A) Cet exercice se fait rapidement

→B) Cet exercice est très difficile

C) Cet exercice est douloureux

9. Cet enfant est un démon : « c'est un enfant qui a un très mauvais comportement » (2)

→A) Cet enfant est turbulent

B) Cet enfant est possédé par le démon

C) Cet enfant est facilement distrait

10. Les ouvriers sont des abeilles : « les ouvriers ils te piquent » (0)

→A) Les ouvriers travaillent beaucoup

B) Les ouvriers travaillent dans une ruche

C) Les ouvriers sont des insectes

11. L'homme jette son argent par les fenêtres : « il gaspille l'argent » (2)

A) L'homme lance son argent dehors

→B) L'homme gaspille son argent

C) L'homme économise son argent

12. J'ai du pain sur la planche : « j'ai plein de travail » (2)

A) J'ai mis un morceau de pain sur une planche

→B) J'ai beaucoup de travail

C) J'ai beaucoup de pain à couper

13. Nous avons enterré la hache de guerre : « c'est qu'on a fait la paix » (2)

→A) Nous avons fait la paix

B) Nous avons mis une hache sous la terre

C) Nous avons fait la guerre avec une hache

14. Mon ami a le cœur gros : pas d'idée (0)

A) Mon ami a un cœur de grande dimension

B) Mon ami est fâché

→C) Mon ami a de la peine

15. J'ai mis les pieds dans le plat : « il y a une erreur cuisinière » (0)

A) J'ai fait tremper mes pieds dans l'eau

B) J'ai rendu un service à quelqu'un

→C) J'ai commis une erreur

16. La femme est dans la lune : « la femme pense à autre chose » (2)

A) La femme marche sur la lune

→B) La femme est distraite

C) La femme est occupée

17. Il a mis de l'eau dans son vin : pas d'idée (0)

→A) Il a fait des compromis

B) Il a versé de l'eau dans sa coupe de vin

C) Il a bu du vin et de l'eau

18. Mon père m'a donné un coup de main : « c'est mon père qui aide » (2)

A) Mon père m'a frappé

B) Mon père m'a obligé à travailler

→C) Mon père m'a rendu service

19. Ma fille est tombée dans les pommes : « elle s'est évanouie » (2)

A) Ma fille a trébuché sur des pommes

B) Ma fille adore les pommes

→C) Ma fille a perdu connaissance

20. Mon patron tourne autour du pot : « c'est attendre inutilement » (0)

A) Mon patron marche en rond autour d'un pot

→B) Mon patron ne dit pas directement ce qu'il veut dire

C) Mon patron fait des détours lorsqu'il conduit

Total explications : 27/40

Métaphores nouvelles : 15/20

Idiomes : 12/20

Choix de réponses : 20/20
Métaphores nouvelles : 10/10
Idiomes : 10/10

Victor

1. Le professeur est un somnifère :

A) Le professeur est un médicament

→B) Le professeur est endormant

C) Le professeur prend beaucoup de somnifères

2. L'encyclopédie est une mine d'or :

A) L'encyclopédie contient de l'information sur l'or

B) L'encyclopédie est faite en or

→C) L'encyclopédie contient beaucoup d'informations

3. Mon travail est une prison :

→A) Mon travail est contraignant, pénible

B) Je travaille dans une prison

C) Mon travail est fatigant

4. L'autobus est une tortue :

A) La tortue transporte des passagers

→B) L'autobus est très lent

C) L'autobus est rempli de tortues

5. Ma mère est un bijou :

→A) Ma mère est très gentille

B) Ma mère est une bague

C) Ma mère porte beaucoup de bijoux

6. Ce chien est un pot de colle :

→A) Ce chien me suit partout

B) Ce chien a le poil collant

C) Ce chien bouge sans arrêt

7. La maison de cet homme est une poubelle :

→A) La maison est sale est en désordre

B) L'homme vit dans une poubelle

C) Il y a plusieurs poubelles dans la maison

8. Cet exercice de mathématiques est une torture :

A) Cet exercice se fait rapidement

→B) Cet exercice est très difficile

C) Cet exercice est douloureux

9. Cet enfant est un démon :

→A) Cet enfant est turbulent

B) Cet enfant est possédé par le démon

C) Cet enfant est facilement distrait

10. Les ouvriers sont des abeilles :

→A) Les ouvriers travaillent beaucoup

B) Les ouvriers travaillent dans une ruche

C) Les ouvriers sont des insectes

11. L'homme jette son argent par les fenêtres :

A) L'homme lance son argent dehors

→B) L'homme gaspille son argent

C) L'homme économise son argent

12. J'ai du pain sur la planche :

A) J'ai mis un morceau de pain sur une planche

→B) J'ai beaucoup de travail

C) J'ai beaucoup de pain à couper

13. Nous avons enterré la hache de guerre :

→A) Nous avons fait la paix

B) Nous avons mis une hache sous la terre

C) Nous avons fait la guerre avec une hache

14. Mon ami a le cœur gros :

A) Mon ami a un cœur de grande dimension

B) Mon ami est fâché

→C) Mon ami a de la peine

15. J'ai mis les pieds dans le plat :

A) J'ai fait tremper mes pieds dans l'eau

B) J'ai rendu un service à quelqu'un

→C) J'ai commis une erreur

16. La femme est dans la lune :

A) La femme marche sur la lune

→B) La femme est distraite

C) La femme est occupée

17. Il a mis de l'eau dans son vin :

→A) Il a fait des compromis

B) Il a versé de l'eau dans sa coupe de vin

C) Il a bu du vin et de l'eau

Absence de réponse

18. Mon père m'a donné un coup de main :

A) Mon père m'a frappé

B) Mon père m'a obligé à travailler

→C) Mon père m'a rendu service

19. Ma fille est tombée dans les pommes :

A) Ma fille a trébuché sur des pommes

B) Ma fille adore les pommes

→C) Ma fille a perdu connaissance

20. Mon patron tourne autour du pot :

A) Mon patron marche en rond autour d'un pot

→B) Mon patron ne dit pas directement ce qu'il veut dire

C) Mon patron fait des détours lorsqu'il conduit

Total explications : 0/40
Métaphores nouvelles : 0/20
Idiomes : 0/20
Choix de réponses : 16/20
Métaphores nouvelles : 9/10
Idiomes : 7/10