



HAL
open science

L'association sémantique chez l'enfant avec un trouble envahissant du développement

Marie Chavanis

► **To cite this version:**

Marie Chavanis. L'association sémantique chez l'enfant avec un trouble envahissant du développement. Médecine humaine et pathologie. 2014. dumas-01499519

HAL Id: dumas-01499519

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01499519>

Submitted on 31 Mar 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

MEMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

CHAVANIS Marie
Née le 24 juin 1989 à Nice

**L'ASSOCIATION SEMANTIQUE
CHEZ L'ENFANT AVEC UN TROUBLE
ENVAHISSANT DU DEVELOPPEMENT**

Nice

2014

Université de Nice Sophia Antipolis - Faculté de Médecine – Ecole
d'orthophonie

MEMOIRE présenté pour l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

CHAVANIS Marie

Née le 24 juin 1989 à Nice

**L'ASSOCIATION SÉMANTIQUE CHEZ
L'ENFANT AVEC UN TROUBLE
ENVAHISSANT DU DEVELOPPEMENT**

Directeur de Mémoire : **MAILLAN Geneviève**

Co-directeur de Mémoire : **CHANSON Pierre-Yves**

Membres du jury : **HENNEBOIS Claude**

Nice

2014



REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier Geneviève Maillan, pour sa disponibilité et sa gentillesse tout au long de cette année. De même, je souhaite remercier Pierre-Yves Chanson de s'être intéressé à mon étude et d'avoir toujours répondu à mes interrogations. Merci à Mr Hennebois d'avoir apporté certaines modifications à ce travail.

J'aimerais aussi remercier sincèrement Stien Raffa et Patricia Pujalte qui m'ont beaucoup appris et apporté durant mes stages cette année.

Je remercie très chaleureusement mes proches pour m'avoir soutenue et aidée pendant l'élaboration de ce mémoire. Plus particulièrement ma mère pour avoir lu ces 140 pages ; mon père, sans qui je n'aurais peut être pas été orthophoniste. Benjamin et Théo je vous remercie d'avoir supporté les discussions orthophoniques ces dernières années.

Merci aussi à Joao de m'avoir soutenue lorsque j'étais préoccupée par ce travail, à Emeline ma fidèle amie qui m'a réellement aidée dans la réalisation de cette étude et plus encore. Je n'oublie pas non plus de remercier Milène et Aurélie pour leurs conseils.

Je remercie enfin, avec beaucoup de reconnaissance, les orthophonistes du CMP du Parc impérial, les parents et merci aux enfants qui ont bien voulu participer à mon étude. Sans eux, je n'aurais jamais pu réaliser ce mémoire.

SOMMAIRE

Remerciements	3
SOMMAIRE.....	4
Introduction	5
PARTIE THEORIQUE	7
I. Le Trouble Envahissant du Développement	8
A. L'historique	8
B. Les éléments diagnostiques du TED	10
C. La communication verbale et non verbale	16
II. La sémantique.....	34
A. Histoire et généralités.....	34
B. La sémantique dans la linguistique.....	40
C. La sémantique dans la neuropsychologie	53
D. Qu'est-ce qu'une association sémantique ?.....	61
PARTIE PRATIQUE.....	67
I. Méthodologie.....	68
A. Présentation de l'épreuve	68
B. Présentation du protocole.....	70
C. Présentation des populations	75
II. Présentation des résultats	89
A. La description quantitative des résultats	89
B. La présentation qualitative des résultats	104
III. Analyse et description des résultats	107
A. description qualitative des résultats	107
B. analyse comparative statistique	109
C. Analyse comparative qualitative.....	113
DISCUSSION.....	116
SYNTHESE.....	121
CONCLUSION	122
BIBLIOGRAPHIE	123
GLOSSAIRE	128
ANNEXES.....	131

INTRODUCTION

Au cours d'une rééducation d'un enfant avec un trouble envahissant du développement, l'orthophoniste pose la question « qu'est-ce qui est inflammable ? Qui peut prendre feu », l'enfant répond « de l'eau ».

A partir de cette situation, nous pouvons penser que cet enfant ne procède pas à une bonne association signifiant - signifié. De même, il n'avait sans doute pas le référent associé, étant donné que c'était un enfant qui se brûlait très souvent.

En partant de cette expérience, nous nous sommes posées différentes questions. Si nous observons une telle rupture entre le signifiant et le signifié, mais aussi entre le signe et le référent, quelle est l'organisation sémantique dans le langage de l'enfant avec un trouble envahissant du développement ? Quelles sont les associations sémantiques possibles en ce qui concerne la linguistique ? Mais quelles sont aussi, les associations sémantiques correspondant à la mémoire sémantique ?

Nous pouvons penser, à partir d'une piste de réflexion proposée par GRANET N. dans son mémoire orthophonique^[44], que l'enfant avec un trouble envahissant du développement aurait une rupture au niveau du signe (entre signifiant et signifié) ; donc il y aurait aussi une répercussion sur la sémantique (le lien entre le signe et l'objet) et sur la cohérence du discours. Par ailleurs, CAILLEAU S. ouvre une autre perspective à propos de l'enfant avec un trouble envahissant du développement, en supposant dans son mémoire orthophonique^[43] que la mémoire sémantique de celui-ci serait différente de celle des autres. Ainsi, nous pouvons formuler l'hypothèse que les associations sémantiques de l'enfant avec un trouble envahissant du développement seront différentes de celles élaborées par un enfant.

Le sujet des associations sémantiques reste essentiel et primordial, si nous considérons que la sémantique constitue elle-même un support majeur dans la rééducation orthophonique. Effectivement, comme nous l'avons vu, le langage est ordonné par différentes fonctions et si nous voulons utiliser ce langage pour communiquer, nous devons avoir le même rapport entre les interlocuteurs du « mot » et de « l'objet ». De plus, à l'heure du passage entre le DSM-IV et le DSM-V (cf. page 9) qui regroupe maintenant tous les enfants avec un trouble envahissant du développement sous le terme de « trouble du spectre autistique », nous pouvons démontrer les traits communs ainsi que la singularité de chaque enfant avec un trouble envahissant du développement.

Pour aborder ce sujet et répondre à ces questionnements, nous verrons dans une première partie, ce qu'est le trouble envahissant du développement en nous appuyant sur l'historique de cette pathologie, sur les éléments permettant le diagnostic de ce trouble et sur la comparaison du développement avec un enfant, plus particulièrement en ce qui concerne le langage.

Puis, nous engagerons une réflexion à propos de la sémantique au travers de la linguistique et de la neuropsychologie, avant de développer le concept d'une association sémantique, sur plusieurs plans.

Enfin, la deuxième partie sera consacrée à l'analyse des différentes réponses au test élaboré pour relever les associations sémantiques possibles chez les enfants avec un trouble envahissant du développement. Nous tenterons une analyse quantitative, en nous inspirant de différents modèles neuropsychologiques, et une analyse qualitative avec des outils davantage linguistiques.

PARTIE I

PARTIE THEORIQUE

I. Le Trouble Envahissant du Développement

D'après l'OMS (la classification internationale des maladies, 10^{ème} édition), les troubles envahissants du développement sont un «groupe de troubles caractérisés par des altérations qualitatives des interactions sociales réciproques et des modalités de communication, ainsi que par un répertoire d'intérêts et d'activités restreint, stéréotypé et répétitif.»

La notion de trouble envahissant du développement présente dans différentes classifications fait référence au caractère extensif, précoce et durable des anomalies dans plusieurs domaines du développement.

Les troubles envahissants du développement constituent cependant un ensemble hétérogène. Les raisons de cette hétérogénéité sont multiples : sévérité des perturbations, troubles associés (organiques ou psychiatriques ou autres troubles du développement), niveaux de fonctionnement (intellectuel, langagier), âge chronologique.

Aujourd'hui la communauté scientifique internationale définit l'autisme comme un "trouble envahissant du développement" d'origine neurobiologique, le terme "envahissant" signifiant qu'il a atteint l'ensemble des fonctions de la personne. Nous allons voir, en étudiant l'histoire de ce trouble, que plusieurs étapes ont été nécessaires pour parvenir à cette classification qui, dans l'avenir, ne manquera certainement pas d'évoluer.

A. L'histoire

1. La découverte et l'évolution de l'autisme ^[15,16, 18]

Le terme «autisme» provient de la racine grecque « autos » qui signifie « soi-même », il a été utilisé la première fois au XX^{ème} siècle (en 1911) par le psychiatre BLEULER E. dans son ouvrage «Démences précoces ou groupe des schizophrénies ».

Entre le 18^{ème} siècle et 19^{ème} siècle, on appelait les enfants atteints de trouble de type autistique des personnes idiots. L'autisme recouvrait alors de la déficience mentale

A partir du 19^{ème} siècle, cette représentation de « personnes idiots » est au cœur d'une polémique. Parallèlement à cette controverse, PINEL et ESQUIROL distingueront le fou, (malade pouvant recevoir des soins et même pouvant être guéri), de l'idiot (la personne dans une infirmité totale sans projet d'avenir). Mais aussi, deux récits contribuent à faire évoluer la pathologie autistique : « Victor de l'Aveyron, l'enfant sauvage » et le récit de « Kaspar Hauser »

Au 20^{ème} siècle, pour la première fois est mentionné le terme de démence précoce en ce qui concerne les sujets qui n'ont pas une déficience mentale organique mais qui, après une période de développement adapté et normal, paraissent devenir « fous ». Par

la suite BLEULER(1911) émettra l'idée de schizophrénie pour qualifier la pathologie de ces enfants. C'est aussi à ce moment-là que BLEULER crée le mot « autisme » qui est pour lui un symptôme de la schizophrénie et très proche de la définition de l'idiotisme.

KANNER, en 1943, procéda à une étude auprès de 11 enfants tous différents. Il parvient tout de même à relever un certain nombre de traits communs à cette population (un trouble massif du langage, un isolement, des intérêts répétitifs et restreints). A partir de ce constat, il fait une description de l'autisme comme une pathologie clinique isolée et parle de « trouble inné du contact affectif »¹, il distingue alors l'autisme de la schizophrénie.

En 1944, ASPERGER dans sa thèse, intitulée « Lexicopathie autistique pendant l'enfance »², fit la description d'un certain nombre d'enfants présentant des éléments communs comme une empathie insuffisante, une capacité limitée à créer du lien social, une conversation à une seule et unique direction, une préoccupation disproportionnée vers des intérêts particuliers et spéciaux, ainsi que des gestes maladroits. Cette thèse sera oubliée jusqu'en 1980 lorsque Lorna WING reprendra la description clinique de ces enfants avec le syndrome d'Asperger, enfants qui ont des difficultés dans les relations sociales, sans déficience intellectuelle avec un langage formel très satisfaisant mais avec quand même des anomalies du langage.

2. De la maladie mentale vers le handicap^[18]

Dans les deux premières éditions de la classification du Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (D.S.M)^[1] de 1957 et 1968, la catégorie « psychose » comprenait l'autisme. Depuis la 3ème édition, en 1980, l'autisme est intégré dans les troubles envahissants du développement (T.E.D).

En effet, après avoir considéré l'enfant autiste comme déficient mental, l'opinion générale fût davantage influencée par le courant psychanalytique à partir des années 1980. On parlait alors d'enfant psychotique, c'est à dire un enfant isolé et coupé de la réalité. Aujourd'hui une hypothèse plus neuro-développementale est privilégiée. L'enfant autiste n'est donc pas « fou » mais « handicapé » par ses difficultés d'adaptation à l'environnement social. Cependant, l'origine des difficultés n'est toujours pas connue.

Etant donné que l'autisme est donc considéré comme un handicap, en 1996, la Haute autorité de santé (la HAS), par le biais de la loi Chossy, recommande les classifications du DSM et du CIM (classification internationales des maladies) pour mieux s'accorder à définir l'autisme. Quant à la classification actuelle de l'OMS (Organisation Mondiale de Santé), elle se base sur le DSM-V.

¹ FERRARI P. *L'autisme infantile* p.6

² FRITH U. *L'énigme de l'autisme* p.55

Dans les années 1960, en partenariat avec l'association de parents « Sésame Autisme », les hôpitaux de jour ont été créés. Ces structures restent les institutions qui accueillent le plus d'enfants présentant des TED, même actuellement.

En 2004, les Centres Ressources Autisme ont commencé à voir le jour, dans différentes régions françaises, permettant ainsi, pour les familles d'enfants autistes, un accès plus simple à un dépistage précoce et un diagnostic précis.

Un enfant avec des troubles envahissants du développement peut être inscrit dans l'école de son quartier grâce à la loi du 11 février 2005 «pour l'égalité des droits et des chances».

Enfin, avec le plan Autisme 2008-2010 du gouvernement, il a été proposé, par la suite, aux IME (institut médico-éducatif) de former des groupes d'accueil à destination des enfants autistes.

B. Les éléments diagnostiques du TED

1. Les différentes classifications du TED [1 ; 27 ; 30]

Pour mieux aborder la classification du trouble du spectre autistique, il nous a semblé important de comparer et croiser les différentes classifications existantes.

Nous observons en effet, 3 classifications:

- **La Classification Internationale des Troubles Mentaux et des Troubles du Comportement (CIM 10/ICD 10)**, qui répertorie les critères diagnostiques ainsi que les descriptions cliniques
- **Les manuels de diagnostic et statistique des troubles mentaux**, 4ème édition, texte révisé (DSM IV) et 5^{ème} édition (DSM V)
- **La Classification Française des Troubles Mentaux de l'Enfant et de l'Adolescent (CFTMEA)**, qui s'appuie sur celle de la CIM 10).

Par rapport à ces classifications, nous allons d'abord constater sur quels éléments symptomatologiques celles-ci s'accordent pour décrire le trouble envahissant du développement, puis nous décrirons brièvement les différentes entités cliniques présentées par chaque classification.

Par la suite, dans la partie pratique, nous nous baserons sur la CIM10 pour composer la population d'enfants TED (c'est en effet sur la classification de la CIM 10 que se basent les professionnels du Centre Médico-Psychologique dans lequel se trouvait la population étudiée).

2. La symptomatologie générale du TED

Les différentes caractéristiques communes de la symptomatologie du trouble envahissant du développement, au travers des différentes classifications sont:

- **Des déficits sévères et des altérations qualitatives des interactions sociales réciproques.** Ils se traduisent par l'absence de contact oculaire, d'expression faciale, d'attitude corporelle et de gestualité, l'incapacité à entrer en relation avec les pairs, aucune recherche de partage des intérêts et un manque de réciprocité socio-émotionnelle.
- **Une altération des modalités de communication** que ce soit sur le versant verbal ou non verbal, sur le plan expressif ou réceptif. On notera dans ce cas, un retard ou une absence de langage oral, un manque ou une absence d'initiative de communication gestuelle, une difficulté voire une incapacité à engager ou maintenir une conversation, un usage stéréotypé et répétitif du langage (pour jouer avec les sonorités), une absence de jeu de faire-semblant ou d'imitation sociale.
- **La présence de comportements, d'intérêts et d'activités stéréotypés, restreints et répétitifs.** On remarquera une préoccupation pour un ou plusieurs centres d'intérêts restreints ou anormaux, des obsessions compulsives, des maniérismes moteurs, une préoccupation par certaines parties d'objets ou par des éléments non fonctionnels des objets, une résistance à des changements d'activités routinières, une opposition à un changement de l'environnement personnel.

Nous parlons de trépied autistique ou de triade autistique chez l'enfant TED, c'est un ensemble de symptômes spécifiques affectant ces trois domaines décrits précédemment.

Il faut noter que ces déficiences qualitatives, caractéristiques envahissantes du fonctionnement du sujet, sont très différentes selon le stade de développement ou l'âge mental du sujet et sont d'une intensité variable, même si elles sont toujours présentes. De plus, nous pouvons observer selon les catégories cliniques trouble envahissant du développement que même si ces caractéristiques sont toujours présentes, il y existe des marqueurs liés à ces caractéristiques.

En effet, pour l'autisme infantile, ces symptômes doivent apparaître avant trois ans pour parler de trouble autistique. Si ces symptômes arrivent plus tard, il s'agira d'un autisme atypique. Même si une période de développement normal a pu être observée, mais n'aura pas dépassé l'âge de trois ans.

Ces altérations peuvent être associées à un retard mental ou à une pathologie médicale (sclérose tubéreuse, lipidose cérébrale, syndrome du chromosome X fragile, rubéole congénitale ou spasmes infantiles). Il est important de souligner que le retard mental et les pathologies médicales associées ne sont pas des éléments constamment présents chez les enfants TED. Le diagnostic de TED est donc posé à partir de la présence des caractéristiques comportementales et non des pathologies médicales associées.

De plus, dans l'autisme infantile, nous trouvons aussi et spécifiquement des antécédents de retard du développement du langage, ainsi qu'une apparition des troubles avant l'âge de 36 mois (trois ans). Les pronostics diffèrent selon l'évolution de l'autisme, selon la « trajectoire développementale ».

Dans les catégories telles que celle trouble envahissant du développement NS (Trouble envahissant du Développement Non Spécifié), nous retrouvons le trépied symptomatique, mais pas tout à fait l'autisme. Effectivement, nous pouvons relever un ou deux éléments du trépied symptomatique, mais pas la totalité.

Ainsi, le trouble envahissant du développement est composé de groupes hétérogènes, qui dépendent de différents critères. Il faut s'intéresser à la variation du degré des perturbations autistiques, aux troubles associés, au niveau de fonctionnement cognitif et à l'âge chronologique

3. Les différentes catégories cliniques du TED

Nous comprenons donc que dans ces groupes hétérogènes composant le trouble envahissant du développement, nous trouverons différentes catégories cliniques qui décrivent différentes pathologies, même si à la base de chaque catégorie nous rassemblons des éléments communs (essentiellement des éléments liés au trépied autistique).

De plus, nous retrouvons le terme de « troubles du spectre autistique » (TSA) pour certains diagnostics. Cette notion a été fondée par Wing et Gould (1979), caractérisée par le trépied d'altération de l'interaction sociale, de la communication et de l'imagination (qui a été ensuite remplacée par les comportements restreints et stéréotypés). Pour le spectre autistique aussi nous observons des degrés variables des altérations et des manifestations différentes.

Il faut également mentionner que toutes les classifications distinguent différents TED, nous allons maintenant présenter brièvement les différentes pathologies et leur correspondance selon les classifications :

- Le trouble autistique (DSM IV) ou autisme infantile (CIM 10)

Comme on a pu le décrire plus haut, nous avons le trépied autistique (une altération des interactions sociales ; une altération de la communication sévère et durable ; des comportements, intérêts et activités restreints, répétitifs et stéréotypés).

Cette entité clinique est aussi marquée par la présence de troubles associés tels que retard mental (pour 75% des cas d'autisme infantile), phobies, troubles du sommeil et de l'alimentation ou signes de colères très régulières.

Ce trouble apparaît plus souvent chez les garçons que chez les filles (soit 4 garçons pour 1 fille).

- **Le syndrome de Rett (DSM IV, CIM 10 et CFTMEA)**

Ce syndrome est davantage décrit chez des filles. Il apparaît très souvent entre 7 et 24 mois, après un développement normal les cinq premiers mois. Nous constatons également des troubles associés, le retard mental sévère et les crises d'épilepsie sont présents dans la plupart des cas. La durée de vie des enfants atteints de ce syndrome est inférieure à 20 ans. Il existe aussi une atteinte du langage sur les versants expressif et réceptif et un désintérêt pour l'environnement social.

Cependant, la présence de ce syndrome dans la classification trouble envahissant du développement est controversée à ce jour, étant donné qu'il s'agirait plutôt d'un syndrome organique.

- **Le trouble désintégratif de l'enfance (DSM IV, CIM 10, CFTMEA)**

Il existe une diminution des performances acquises après une période de développement normal de deux ans au moins dans les domaines de la communication, des relations sociales et du jeu.

Nous observons alors un fonctionnement de type autistique dans le domaine des interactions sociales et de la communication, avec un caractère restreint, répétitif et stéréotypé des comportements, des intérêts et des activités. Ce trouble s'accompagne d'un retard mental sévère.

La CIM 10 affirme que nous ne savons pas dans quelle mesure le différencier d'un autisme.

Ce trouble est également appelé démence infantile, syndrome de Heller ou psychose désintégrative.

- **Le syndrome d'Asperger (DSM IV, CIM 10, CFTMEA)**

Nous retrouvons deux particularités au cœur de ce syndrome qui sont une forte altération sévère et durable des interactions sociales (même altération que l'on retrouve dans l'autisme) et la présence de comportements, d'activités et d'intérêts restreints, répétitifs et stéréotypés. Les troubles liés à ce syndrome continuent à l'âge adulte.

La CFTMEA mentionne la possibilité d'épisodes psychotiques associés, de plus cette classification propose aussi les termes de « psychopathie autistique » et de « troubles schizoïdes de l'enfance » pour ce syndrome. Quant à la CIM 10, elle pose la possibilité de parler d'une forme atténuée d'autisme pour certains sujets.

- **L'hyperactivité associée à un retard mental et à des mouvements stéréotypés (CIM 10, CFTMEA)**

Ce trouble n'est décrit que dans la CIM 10 et la CFTMEA.

Ces enfants ne présentent pas d'altération sociale de type autistique.

- **L'autisme atypique (CIM10, CFTMEA)**

Alors que le DSM-IV incorpore l'autisme atypique dans la catégorie trouble envahissant du développement non spécifié, les classifications de la CIM10 et de la CFTMEA

différencie l'autisme atypique et le TED non spécifié (notion abordée le paragraphe suivant).

Ainsi, l'autisme atypique est décrit par la CIM10 et la CFTMEA comme un TED qui diffère de l'autisme par l'âge de survenue (à partir de 3 ans ou plus tard) et/ou par sa symptomatologie.

L'autisme atypique ne répond pas à l'ensemble des critères diagnostics des trois domaines concernés par l'autisme (interactions sociales réciproques, communication, comportements et intérêts restreints, répétitifs et stéréotypés). Néanmoins, les enfants présentent un développement anormal ou altéré.

Les deux signes accompagnant l'autisme atypique sont un retard mental profond et une altération sévère et spécifique de l'acquisition du langage.

La CFTMEA utilise aussi le terme de « psychose infantile atypique » pour l'autisme atypique.

- **Les TED non spécifiés (DSM IV, CIM10, CFTMEA)**

Les trois classifications ne s'accordent pas sur le terme trouble envahissant du développement non spécifié.

- **Le DSM IV** propose ce terme pour désigner à la fois un enfant ayant une partie des éléments de la triade autistique (à savoir, qu'il y aura toujours une altération sévère des interactions sociales réciproques, accompagnée soit d'un trouble de la communication verbale ou non verbale, soit avec des comportements, intérêts et activités restreints, répétitifs et stéréotypés) ; et à la fois l'autisme atypique (dont la description a été faite plus haut). Mais nous excluons ici le trouble envahissant spécifique qui réunit les trois éléments de la triade autistique.
- **La CIM 10** considère cette catégorie comme résiduelle, elle rassemblerait un ensemble de troubles qui ne correspondent pas aux catégories cliniques décrites plus haut. Ainsi, on utiliserait les TED non spécifiés pour classer des troubles correspondants à la description générale des TED mais pour lesquels les éléments observés et recueillis sont imprécis ou paradoxaux.
- **La CFTMEA** ne fait aucune description de ce trouble, mais le cite et le répertorie.

Après avoir comparé les différentes vues de ces classifications, nous pouvons remarquer qu'elles se rejoignent sur la description des troubles et altérations dans les différentes formes trouble envahissant du développement. Cependant, nous devons noter que seulement la CFTMEA utilise le terme de « psychose » dans plusieurs catégories cliniques.

Actuellement, avec la parution du DSM-V, il nous semblait important de faire un récapitulatif sur les différentes classifications actuelles (CIM 10 et CFTMEA), sans écarter l'ancienne classification du DSM-IV. Nous pouvons expliquer ce choix pour certaines raisons, étant donné que le DSM-V est paru depuis seulement quelques mois plusieurs diagnostics pourraient être en lien avec le DSM-IV, de plus il est essentiel de pouvoir s'appuyer sur cette ancienne classification pour comprendre certains éléments actuels.

4. Le tableau récapitulatif^[52]

Au regard des différentes classifications, nous avons pu présenter ce tableau récapitulatif en intégrant le DSM-V.

CFTMEA	CIM-10	DSM-IV	DSM-V
Psychose précoce	TED	TED	TSA
Autisme infantile précoce – type Kanner	Autisme infantile	Troubles autistiques	TSA
Autres formes de l'autisme : <ul style="list-style-type: none"> - psychose précoce déficitaire - retard mental avec troubles autistiques - Autres psychoses précoces ou autres - TED - dysharmonie psychotique 	Autisme atypique + Autres TED	TED non spécifiés incluant l'autisme infantile	TSA
Troubles désintégratifs de l'enfance	Syndrome de Rett	Syndrome de Rett	TSA
	Autres troubles désintégratifs de l'enfance	Troubles désintégratifs de l'enfance	
	Troubles hyperactifs avec retard mental et stéréotypies	Pas de correspondance	TSA
Syndrome asperger	Syndrome asperger	Syndrome d'asperger	TSA
	Autres TED		
	TED non spécifié	TED non spécifié	TSA

C. La communication verbale et non verbale

1. De l'enfant

a. Les modèles de communication

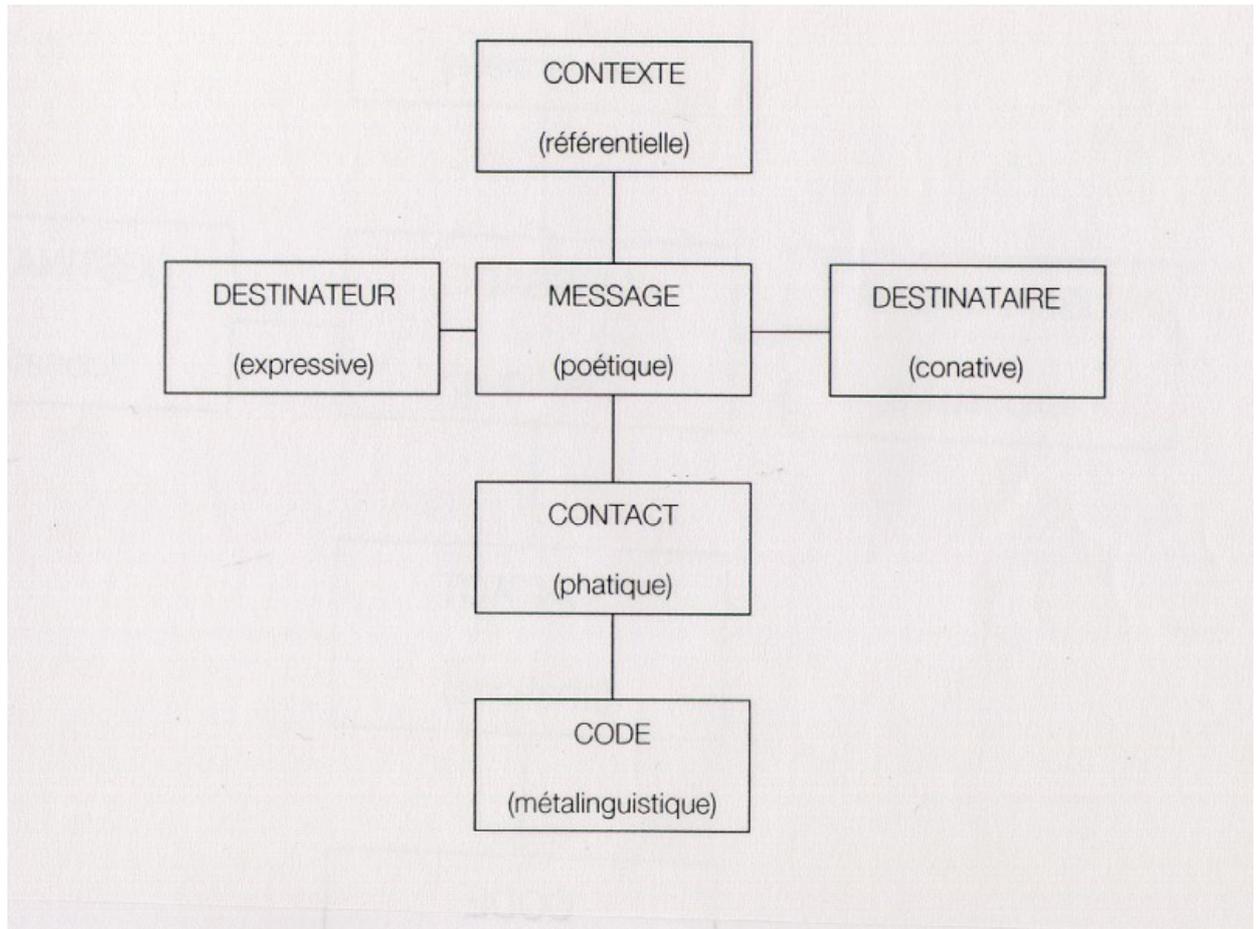
La communication a pour but premier d'assurer la transmission d'idées, de désirs et d'émotions. La communication est un système en lien avec plusieurs modalités, ainsi que différents canaux d'entrées et de sorties à travers lesquels les individus entrent en relation plus ou moins efficacement. Plusieurs auteurs ont étudié et tenté de définir cette notion.

- **Le modèle de Jakobson (1963)** ^[19]

Jakobson a élaboré un modèle de communication développant six fonctions:

- **Fonction référentielle ou dénotative** : elle se réfère au contexte, véhicule des informations et renvoie au sujet dont on parle.
- **Fonction expressive ou émotive** : elle est centrée sur le locuteur. Elle concerne son implication par rapport au message.
- **Fonction incitative ou conative ou appellative** : elle est orientée vers le récepteur. Elle vise à tenter d'agir sur autrui, pour le faire réagir ou pour l'inciter à adopter un certain comportement.
- **Fonction poétique** : elle est centrée sur le message. Elle recherche la meilleure configuration possible du message.
- **Fonction phatique** : elle est liée au contact. Son but est d'établir, de maintenir ou d'interrompre le contact entre le locuteur et le récepteur, en s'assurant qu'il n'y ait pas de perturbations.
- **Fonction métalinguistique** : elle est centrée sur le code. Elle concerne toute explication ou précision se rapportant au code ou à son utilisation (grammaire, définitions, etc.).

Ce modèle est schématisé de la façon suivante:⁽¹⁾



- **Le modèle de Halliday (1975)^[17]**

Halliday a également proposé un modèle des fonctions du langage, pouvant être relié à celui de Jakobson. On peut trouver les 7 fonctions suivantes :

- **La fonction imaginative – créative** : qui correspond au travail de l’imaginaire (« si on disait que... »).
- **La fonction informative** : qui concerne l’échange d’informations (« j’ai ceci à te dire »).
- **La fonction instrumentale** : qui vise à satisfaire la volonté (« je veux »).
- **La fonction régulatoire** : qui cherche à agir sur l’autre (« fais ce que je te demande »)

⁽¹⁾<http://tecfa.unige.ch/>

- **La fonction phatique ou interactive** : qui reprend les formules de politesse (« toi et moi »).
- **La fonction personnelle** : qui permet l'expression de soi (« je peux »).
- **La fonction heuristique** : qui est liée au questionnement (« dis-moi pourquoi »).

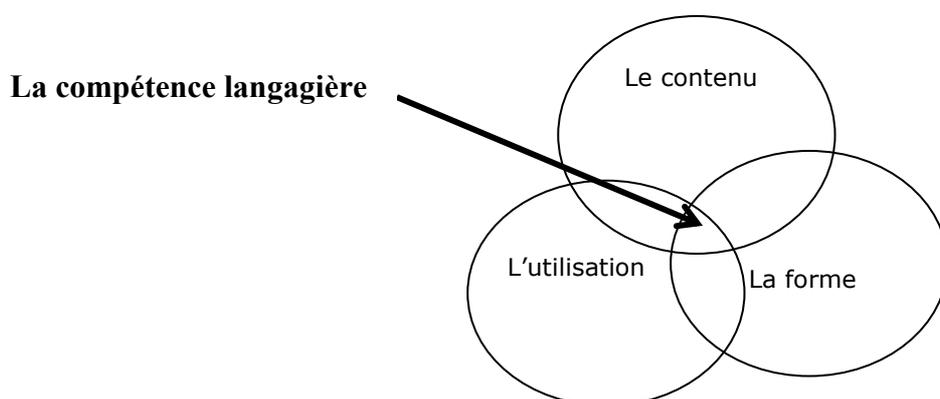
- **Le modèle de Bloom et Lahey (1978)^[3]**

Ces deux auteurs sont, quant à eux, proposés une description du langage par le biais de la forme, du contenu et de l'utilisation.

La réunion de ces trois composantes décrit la compétence langagière.

- **La forme** représente ce dont dispose le sujet pour réaliser son désir de communiquer, c'est à dire les modalités verbales et non verbales. La forme verbale correspond aux composants phonétique, lexical et syntaxique du langage. Alors que la forme non verbale est liée, d'une part au corps et aux effets qu'il peut avoir dans la communication et d'autre part à la dispersion dans l'espace des individus.
- **Le contenu** est défini par l'information transmise dans un message, c'est-à-dire le sens, le signifié. Il est associé au développement cognitif du sujet et à son expérience de communication.
- **L'utilisation** peut ressembler à la notion de pragmatique, c'est-à-dire à l'utilisation du langage dans un contexte social et à son efficacité dans la communication. La pragmatique permet au locuteur d'adapter la forme et le contenu de son message suivant les situations dans lesquelles il se trouve.

Voici le schéma représentant cette théorie :



- Les deux orientations théoriques de la psycholinguistique

La psycholinguistique se définit par les processus cognitifs mis en œuvre pour la production du langage, c'est une notion importante pour comprendre l'acquisition du langage, ainsi que la communication de manière globale. Deux théories se sont distinguées sur cette notion.

D'une part, la théorie de la grammaire générative; d'autre part, la théorie de la grammaire socio et neurocognitive.

La grammaire générative de CHOMSKY ^[11], est basée sur deux principes :

- La notion d'inné : l'enfant, depuis sa naissance, aurait une prédisposition aux compétences en lien avec la découverte et l'analyse du langage.
- La notion de créativité : le langage serait une création dans laquelle l'enfant ferait ses propres expérimentations pour former des mots.

La grammaire socio et neurocognitive, décrite par CHEVRIE-MULLER et NARBONNA ^[9](en 2000) est quant à elle basée sur 3 notions :

- La notion de stratégie: l'enfant, pour s'approprier la langue, développerait des stratégies pour mettre en relation le sens des énoncés et leur forme dans un environnement socio-familial et socioculturel donné.
- La notion de spécificité des domaines: la question soulevée par la psychologie cognitive est de savoir dans quelle mesure il est possible d'aborder l'étude du langage indépendamment de celles des autres domaines que sont la cognition et la communication.
- La notion de maturation cérébrale et de plasticité fonctionnelle corticale: l'idée de plasticité du cerveau oriente les recherches vers l'idée que le bébé a une écoute spécialisée pour la parole entendue. La grammaire serait donc mise en place chez l'enfant sans apprentissage spécifique.

- La théorie de communication pragmatique de GRICE ^[53]

Herbert Paul GRICE (1913 – 1988) est un philosophe britannique. Il avance l'idée que la communication est régie par un « principe de coopération » et des maximes conversationnelles ».

Selon le modèle inférentiel (cf. glossaire page 129), la situation de communication dépend du fait que le destinataire a identifié l'intention de communiquer du locuteur. En effet, si le destinataire identifie un comportement comme un comportement communicatif, il est en droit d'espérer que le locuteur suit certaines règles implicites pour faire réussir la communication. Si le destinataire a connaissance de ces normes

combinées au contexte, il lui est plus facile de détecter l'intention communicative. C'est ce que GRICE appelle le principe de coopération :

« Chacun des interlocuteurs s'efforce de contribuer à la conversation de façon rationnelle et coopérative afin de faciliter l'interprétation des énoncés. »¹

Cela signifie que dans une situation de communication, lorsque le destinataire tente de détecter une intention communicative, il peut s'attendre à ce que le locuteur suive ce principe et donc agisse de manière coopérative.

GRICE développe ce principe de coopération en neuf maximes, qu'il classe en quatre catégories :

- **Maximes de quantité :**

- *Que votre contribution soit aussi informative que nécessaire.*
- *Que votre contribution ne soit pas plus informative que nécessaire.*

Chaque intervenant doit donner autant d'informations que nécessaires mais pas plus. La pauvreté comme l'excès étant préjudiciable pour la communication.

- **Maximes de qualité :**

- *Ne dites pas ce que vous croyez être faux.*
- *Ne dites pas ce que vous n'avez pas de raisons suffisantes de considérer comme vrai.*

Chaque intervenant doit être sincère et parler à bon escient avec des preuves de ce qu'il affirme.

- **Maxime de relation ou de pertinence :**

- *Soyez pertinents.*

Chaque intervenant doit être pertinent, parler à propos, c'est-à-dire émettre des énoncés en relation avec ses propres énoncés précédents et avec ceux des autres intervenants.

- **Maximes de manière ou de modalité:**

- *Évitez de vous exprimer de manière obscure.*
- *Évitez l'ambiguïté.*
- *Soyez bref.*
- *Soyez ordonné.*

Chaque intervenant doit s'exprimer clairement, sans obscurité, sans ambiguïté, avec concision et en respectant l'ordre propice à la compréhension des informations fournies. Comme nous allons le voir, le principe de coopération et l'ensemble des maximes permettent de résoudre un certain nombre de problèmes liés à la sous-détermination linguistique des énoncés.

¹ BRACOPS M.; *Introduction à la pragmatique*, p.77

Ainsi, lorsqu'il semble que les maximes et le principe de coopération sont violés dans une situation de communication, nous formulons donc des hypothèses et des conclusions au delà de ce que dit explicitement l'énoncé :

En effet, certaines informations sont non seulement implicites, mais ne peuvent pas être déduites de façon purement logique de l'énoncé. GRICE appelle ces hypothèses et conclusions supplémentaires des implicatures.

La théorie de la communication de GRICE permet de communiquer une pensée de façon explicite mais aussi de façon implicite.

GRICE développe les différents cas de figure selon le respect ou la violation des maximes.

- **Le respect des maximes conversationnelles** : quand la totalité des maximes sont respectées.
- **La violation d'une maxime conversationnelle** : il peut y avoir différentes manières de réaliser cette violation. Le principe de coopération peut être par ailleurs respecté.
 - La contradiction entre deux maximes : le locuteur doit faire un choix entre deux maximes. S'il choisit la meilleure, le principe de coopération est respecté.

Par exemple, imaginons le dialogue suivant : « Où puis-je trouver une épicerie ? » « Quelque part par là. ». Dans ce cas, l'interlocuteur choisit la qualité au détriment de la quantité car il n'est pas sûr de pouvoir fournir la quantité nécessaire.

- La violation involontaire d'une maxime : ce qui engendre un malentendu, un doute ou une incompréhension. Pourtant, le locuteur respecte toujours le principe de coopération.

Par exemple : « quelle heure est-il ? » « Il est 18h00 » (alors qu'il est 16h30). Dans cette situation, l'émetteur répond avec sincérité, sans penser qu'il donne un mauvais renseignement de manière involontaire.

- La violation volontaire d'une maxime : Le locuteur démontre délibérément sa volonté de ne pas coopérer, d'induire en erreur l'interlocuteur, de mentir. Le principe de coopération n'est pas respecté.

Par exemple, dans le dialogue suivant : « êtes-vous Julien ? » « Non, ce n'est pas moi ! », si le locuteur est réellement Julien, il ment volontairement et ne respecte pas la maxime de pertinence et de qualité.

Chaque maxime peut être violée et produit un effet différent sur la communication.

- **L'exploitation des maximes conversationnelles (par fausse violation)** : le locuteur peut envisager intentionnellement d'enfreindre une maxime. Il reste cependant dans le principe de coopération. Effectivement, il n'est pas face à deux maximes contradictoires et ne veut pas induire en erreur son interlocuteur.

Le locuteur veut récupérer l'information implicite produite par l'exploitation d'une des maximes. Chaque maxime peut être exploitée.

- Exploitation de la maxime de quantité : Produire volontairement une information insuffisante ou pléthorique.

Par exemple : « Christiane a récupéré un chat », L'article indéfini « un » change le sens de la phrase. Cela nous indique que ce n'est pas le chat de Christiane (car ce n'est pas « son chat » ou « mon chat »). Il y a violation parce que l'information est seulement suggérée.

- Exploitation de la maxime de qualité : Produire volontairement une information contenant un défaut d'exactitude ou de formalité. C'est à l'interlocuteur de comprendre que ce que veut dire le locuteur est proche de l'énoncé produit.

Nous pouvons donner deux exemples :

« Je pense que Christiane aura oublié ses clefs » : Dans ce cas, le locuteur donne un énoncé sans preuve. Il veut alors véhiculer un message plus proche comme « Christiane oublie tout le temps ses clefs »

« J'ai raté mon train » « bravo, je te félicite » : Dans ce cas, l'information véhiculée est fausse. Nous relevons l'ironie de « bravo, je te félicite ». Plusieurs figures de style exploitent la maxime de qualité (la métaphore, la litote, l'hyperbole, l'antithèse).

- Exploitation de la maxime de relation ou de pertinence : Produire volontairement et sciemment une information sans pertinence.

Par exemple : « Gabriel est insupportable » « et comment s'est passée ta journée ? ». Le deuxième énoncé n'est pas du tout pertinent par rapport au premier. Sauf si dans la situation, l'interlocuteur souhaite changer de sujet parce que Gabriel ne semble pas être loin des deux personnes.

- Exploitation de la maxime de manière ou de modalité : Produire volontairement et ouvertement une information ambiguë, confuse, obscure ou pas concise.

Par exemple : « je voulais te demander si tu avais, un truc, enfin, tu vois ce dont je parle ». Dans cette situation, le locuteur désire être compris seulement par la personne à qui il s'adresse. Seule elle peut avoir l'information pour comprendre son énoncé.

b. Le développement du langage oral

Les enfants TED auront un développement du langage oral différent de celui des autres. Mais, il nous paraît primordial de connaître le développement du langage oral.

- le développement intellectuel ^[31]

Les activités intellectuelles sont des processus psychologiques dont le but est de comprendre la nature et les éléments qui composent la nature. PIAGET écrit à ce propos « les fonctions essentielles de l'intelligence consistent à comprendre et à inventer, autrement dit à construire des structures en structurant le réel »¹.

L'intelligence et le langage sont mêlés. C'est d'abord un intérêt de la communication qui crée ensuite un langage. Mais l'homme a eu besoin de l'intelligence car le langage est un aboutissement de la structuration des processus intellectuels. Le langage serait donc une condition au développement intellectuel.

Ainsi, il apparaît primordial d'aborder le développement intellectuel avant d'étudier le développement langagier.

Selon Piaget, il existe différents stades de développement de l'intelligence :

- **De 0 à 24 mois : la période sensori-motrice.** Stade de l'intelligence non-représentative, sans langage, sans intervention de la pensée, de concept ou de la fonction symbolique. C'est une intelligence qui se détermine en présence de l'objet et dont l'instrument est la perception.

Dans cette période on retrouve 6 sous-stades :

- De 0 à 1 mois : le stade réflexe
- De 1 à 4 mois : le stade des réactions circulaires primaires
- De 4 à 8-9 mois : le stade des réactions circulaires secondaires
- De 8-9 mois à 11-12 mois : le stade de coordination des réactions secondaires
- De 11-12 à 18 mois : le stade de différenciation des schèmes d'action par réaction circulaire tertiaire et de découverte de moyens nouveaux par expérimentation active
- De 18 à 24 mois : le stade d'acquisition du premier invariant et mise en place de la structure de groupe

¹ PIAGET J. *Psychologie et pédagogie* p. 47

- **De 2 à 11-12 ans : la période de préparation et de représentation des opérations concrètes.** Avec la mise en place de la pensée symbolique et l'acquisition de la réversibilité de la pensée.
 - De 2 à 6 ans : le stade de l'intelligence symbolique ou préopératoire
 - De 6 à 11-12 ans : le stade des opérations concrètes
- **A partir de 11-12 ans : la période des opérations formelles.** Avec une apparition de la pensée abstraite et du raisonnement hypothético-déductif
 - **Les premières interactions essentielles au langage**

On comprend que l'activité intellectuelle et la construction de la langue sont primordiales pour l'acquisition du langage.

Cependant, BRUNER ^[8] a montré que la communication est antérieure à la langue, c'est-à-dire que l'enfant part de la communication pour aller au langage. L'intention de communication commence même au tout début de la vie quand l'enfant transforme un mouvement du larynx en cri, en signal d'appel pour la mère. La communication n'est pas verbale mais elle a une valeur référentielle. Ainsi, les premiers dialogues avec la mère, les jeux de mimiques et de dialogues sont très importants.

Bruner a défini 4 formats à ce propos :

- L'attention conjointe(4 mois).
- L'action conjointe ou interaction avec l'objet: activité conjointe de la mère et de l'enfant sur un objet extérieur.
- Les interactions sociales.
- Le jeu de faire-semblant.

- **L'acquisition de la perception et de la compréhension du langage**

- **De 0 à 3 mois :** Nous constatons une réaction à la voix, puis à la présence ; une sensibilité à la prosodie ; une discrimination catégorielle des contrastes de la parole, ainsi que la discrimination et la préférence de la langue maternelle.
- **De 3 à 6 mois :** Nous remarquons que le nourrisson peut regarder en direction de la provenance de la voix. Il reconnaît une syllabe dans des énoncés différents, avant de comprendre les intonations d'approbation ou de désapprobation. Puis, il commence à réagir à son nom et au « non » et il a la capacité de catégoriser des voyelles selon la langue maternelle.
- **De 6 à 9 mois :** l'enfant peut établir une correspondance entre les mouvements des lèvres et les voyelles ; puis il intègre l'ordre verbal et détecte les frontières des syntagmes.
- **De 9 à 12 mois :** Nous démontrons une compréhension des mots familiers en contexte, puis une reconnaissance des mots connus en dehors du contexte ; une capacité à segmenter les mots et une réorganisation des catégories perceptives en

fonction de la structure phonologique de la langue maternelle ; mais aussi un apprentissage du mot en le liant au référent.

- **De 12 à 24 mois** : compréhension de courtes phrases en situation ; puis l'acquisition de la capacité de désigner. L'enfant commence à distinguer les catégories, avec une compréhension syntaxique dans le contexte de l'énoncé ; la prosodie et la sémantique sont appropriées.

Nous remarquons un décalage entre la compréhension et l'expression du langage. M.KAIL explique que « les travaux d'imagerie cérébrale, [...] pendant les 2 premières années, suggèrent que des systèmes neuronaux distincts sont impliqués dans les deux composantes de la compétence langagière émergente : la composante de la compétence lexicale précoce, impliquant des indices contextuels, ferait intervenir les deux hémisphères et notamment l'hémisphère droit alors que la production lexicale solliciterait plus strictement les capacités analytiques de l'hémisphère gauche, spécialisé pour le langage »¹

- **L'acquisition de la production et de l'expression du langage**

- **De 0 à 3 mois** : Nous pouvons retrouver (selon les auteurs) des jasis, vagissements, lallations, roucoulements (cris, pleurs indiquant le confort et le réconfort) ; puis ce sera le début des vocalisations et des vocalisations réponses.
- **De 3 à 6 mois** : Nous remarquons les premiers rires ; ensuite il y aura les gazouillis avec des sons vocaliques, le début du contrôle de la phonation ; jusqu'à ce que les vocalisations soient de plus en plus maîtrisées, avec un jeu de variations et d'imitation d'intonations.
- **De 6 à 9 mois** : Nous pouvons observer tout d'abord un babillage canonique (productions répétitives avec alternance de consonnes et de voyelles) ; puis l'enfant entre dans le babillage (séquences variées de syllabes) avec des intonations qui tendent vers la langue maternelle.
- **De 9 à 12 mois** : Nous remarquons l'apparition des premiers mots, des productions stables en relation avec des situations.
- **De 12 à 24 mois** : Nous assistons aux premières ébauches de mot-phrase (« holophrases »), à des premières juxtapositions de 2 mots ; puis l'enfant acquiert le « non ». A 20 mois, il y a une explosion du lexique et une réorganisation de la prononciation des mots.

¹ KAIL, *L'acquisition du langage*, p.32

c. La communication non-verbale

- Les différentes fonctions de la communication non-verbale

La communication non verbale transmet une multitude d'informations. SCHERER (1984 cité par CHEVRIE-MULLER et NARBONNA ^[9]), propose une étude de la communication non verbale recouvrant quatre fonctions (sémantique, syntaxique, pragmatique, dialogique). A ces quatre fonctions, COSNIER et BROSSARD ^[7] rajoutent la fonction facilitatrice.

- **La fonction sémantique** : elle se caractérise par les gestes symboliques, iconiques et les indices. Il s'agit donc une fonction qui est indépendante de la communication verbale, mais elle pourra la compléter, la soutenir ou l'infirmier.

- **La fonction syntaxique** : elle se reporte à la segmentation de la chaîne parlée que ce soit avec l'intonation de la voix ou les gestes. Elle permet également de synchroniser les signes de la communication verbale et non verbale.

- **La fonction pragmatique** : elle correspond à la conversation elle-même qui pourra être comprise seulement en fonction du contexte. Pour décrire cette fonction Scherer divise à nouveau la fonction pragmatique en trois autres fonctions :

- La fonction expressive : elle propose des renseignements sur le locuteur lui-même, par le biais de sa voix (on interprétera différemment si le locuteur a une voix étouffée ou une voix euphorique), de ses habits (on abordera différemment si le locuteur est en uniforme de police ou s'il est en pyjama) ou le regard (on aura une vision différente d'une personne avec un regard exprimant la colère ou si elle a un regard hagard).

- La fonction appétitive : elle révèle les motivations, les objectifs ou les intentions que peut traduire le comportement du locuteur.

- La fonction réactive : elle reflète l'efficacité de la communication à partir des temps de latence, des réactions plus ou moins rapides du récepteur.

- **La fonction dialogique** : Elle concerne quant à elle les relations entre le locuteur et le récepteur (par exemple, la communication sera différente s'il y a une relation hiérarchique ou une relation amicale), ainsi que la fréquence des échanges.

- **La fonction facilitatrice** : Elle se compose de la fonction cognitive (liée à la capacité intellectuelle à maintenir et participer à une conversation) et de la régulation homéostatique (liée aux sensations sensitivomotrices). Autrement dit, la communication sera plus facilement maintenue entre deux individus s'ils parlent de sujets qui les intéressent sur un plan intellectuel, mais aussi de manière concrète.

- **La communication non verbale plus spécifiquement chez l'enfant sans langage**

Avec un sujet sans langage, notamment pour l'enfant autiste, il est important de repérer certaines modalités qui témoignent d'une certaine communication possible ou qui deviendra possible.

En effet. DENNI-KRICHEL N. ^[41] propose certains axes à observer chez l'enfant, liés à la communication non verbale qui pourront être un support pour la mise en place d'une communication.

- **la modalité visuelle** : la poursuite oculaire, la possibilité de l'enfant à porter son regard sur ce qu'il fait.
- **la modalité auditive** : l'enfant écoute et porte son attention aux sons qui l'entourent, notamment à notre voix.
- **La motricité** : il s'agit du tonus, de la préhension et de la coordination oculo-manuelle.
- **Le rapport aux objets** : comment l'enfant va les utiliser, les appréhender
- **L'imitation** : visuelle, sonore, avec ou sans objet
- **L'alternance** : parvenir à une succession dans le temps ou l'espace selon un ordre régulier.
- **Le jeu** : si l'enfant arrive à se projeter dans le jeu et observer son intérêt pour celui-ci
- **Les capacités de symbolisation** : l'enfant parvient-il à se représenter la réalité ? notamment d'après des images, des pictogrammes, des dessins représentatifs.

Même si cette étude porte sur des enfants avec langage, il semblait important d'aborder la communication non verbale qui peut parfois être la base de l'entrée dans le langage en rééducation orthophonique pour les enfants TED.

2. Pour l'enfant TED

a. Les troubles du langage liés à la symptomatologie

Nous allons reprendre le trépied autistique, mais en nous basant davantage sur les particularités du langage.

- **Altération des interactions sociales réciproques**

Les enfants avec un trouble du spectre autistique sont très peu participatifs aux interactions sociales. Ils paraissent renfermés et ne réagissent pas aux signaux et aux demandes d'autrui. Ils peuvent, cependant, se montrer affectueux à leur manière, telle qu'eux-mêmes perçoivent l'affection et souvent de façon inappropriée.

Certains, appelés les hyperverbaux, sont souvent logorrhéiques.

D'autres se manifestent comme excessivement timides et craintifs; ils ne semblent pas savoir comment entrer en communication avec une autre personne, ils se montrent alors maladroits et rigides socialement.

Enfin, ces enfants n'ont pas intégré la « théorie de l'esprit » et « l'attention conjointe »; ainsi on pourrait expliquer en partie, une difficulté à percevoir l'état d'esprit d'une autre

personne (ses désirs, ses émotions) et l'absence de regard vers l'autre, associée à un défaut de sensibilité à l'expression faciale et au ton de la voix.

« Les interactions sociales incluent des choses que la plupart des gens connaissent sans avoir à les apprendre. J'ignore comment faire cela. Je ne sais même pas quand je devrais essayer de le faire. [...] je ne sais pas comment, ni pourquoi, leur parler. »⁽¹⁾

- **Des comportements restreints, répétitifs et stéréotypés**

On remarque chez l'enfant TED une restriction du champ d'intérêts, une pauvreté dans le jeu et une résistance au changement de manière générale. Plus spécifiquement dans une prise en charge orthophonique, on constate une absence d'intérêt pour les jeux concrets, une faible capacité de faire-semblant, un manque de plaisir à jouer, une difficulté à inclure une autre personne dans son jeu, une limitation à une ou deux activités favorites et une grande rigidité mentale.

« Toute la journée, Woutje met les chaises sur une ligne et Dieter fait tourner son train en rond. Ils ne jouent pas vraiment, ça reste une activité stéréotypée. Par contre, Jeroen est absorbé par toutes sortes de jeux. »⁽²⁾

« Il me fallait plusieurs jours pour cesser de ressentir un nouveau type de vêtement sur mon corps ; alors qu'une femme normale s'adapte au changement du pantalon à la robe en cinq minutes »⁽³⁾

- **Un trouble de la communication**

Les différentes formes cliniques du trouble du langage peuvent être retrouvées dans le tableau descriptif de l'autisme :

- **Agnosie auditivo-verbale ou surdité verbale** : c'est l'impossibilité, pour l'enfant, de reconnaître les sons caractéristiques des phonèmes (par exemple, ils ne peuvent pas distinguer le [v] du [f]). Nous comprenons qu'il y aura aussi des difficultés à reporter les sons des phonèmes enchainés à un signifié.
- **Déficit mixte réceptif-expressif** : La caractéristique essentielle de ce déficit est une altération du développement des capacités expressives et des capacités réceptives du langage. Concernant le versant expressif, cela se traduit par un vocabulaire très restreint, des erreurs spatio-temporelles langagières, des difficultés de rappel des mots ou de production de phrases suffisamment longues, complexes et une difficulté globale

¹SINCLAIR J ; www.inforautisme.be

² De CLERCQ H., www.participe-autisme.be

³GRADIN T., *Ma vie d'autiste*, p 112

à exprimer des idées. Nous constatons également une perturbation du développement des capacités réceptives du langage accompagnées des difficultés à comprendre les mots, les phrases ou certains types de mots spécifiques.

- **Syndrome de déficit sémantique-pragmatique:** c'est une atteinte de la fonction de formulation d'après CROSSON. Il n'y a pas de trouble phonologique, ni syntaxique, le vocabulaire est adapté et la structuration langagière est correcte avec une bonne fluence. Cependant, dans leur discours, il y a beaucoup de formules toutes faites et plaquées, (donc les choix lexicaux ne sont pas adaptés) ; il y a peu d'utilisation de la communication non-verbale (donc le langage n'est pas adapté à la situation ou au récepteur, il n'y a pas de respect des tours de parole, le thème du discours n'est pas suivi, le lien au contexte n'est pas assuré) ; le langage semble pédant (le sujet utilisera toujours le mot le plus compliqué et préférera des mots précis au champ sémantique réduit) ; en ce qui concerne la compréhension, il y a des difficultés de la compréhension fine et des questions. Pour finir nous pouvons supposer qu'il y a peu de sensibilité à l'intérêt du langage et à sa fonction de communication. Ils ont donc la possibilité de jouer avec le langage.
- **Syndrome du déficit lexical-syntaxique:** Ces enfants parlent correctement, ils produisent beaucoup de langage. Les aspects superficiels sont peu atteints (pas de trouble de la parole persistant, pas de trouble de la syntaxe sévère). Par contre, nous observons un trouble de l'évocation lexicale, des difficultés expressives mais aussi réceptives dans l'organisation syntaxique, des difficultés pour traiter l'information, un trouble mnésique massif (le langage sera donc très répétitif), le surdosage préférentiel se fera par l'intermédiaire de la voie lexicale (difficulté à apprendre par cœur), un manque du mot massif, des paraphrasies verbales (surtout sur le sens des mots), un langage fait de propositions courtes, des difficultés associées dans les notions temporelles et le calcul mental. Ces enfants sont conscients de leurs difficultés. Selon le modèle de CROSSON c'est un trouble du contrôle sémantique.

b. Les troubles autour du langage ^[45]

- **Echolalie :** C'est un trouble du langage qui consiste à répéter de manière systématique les derniers mots entendus. Il peut s'agir d'une caractéristique transitoire normale lors du développement du langage (elle est alors liée à un trouble de la compréhension et des processus sémantiques). Cependant lorsque cette écholalie persiste après 3 ans il est possible que ce soit en rapport avec l'autisme. Nous constatons en effet, que l'écholalie immédiate est très souvent perçue chez l'enfant autiste.
- **Trouble de la prosodie :** nous constatons la plupart du temps une intonation chantonnée, avec un rythme mécanique et monotone. Il peut y avoir une montée dans les aigus pour les phrases affirmatives et une articulation exagérée.
- **Déficit de la pragmatique:** nous remarquons une altération de la compréhension du sens des formules et de l'interprétation des comportements sociaux. Les enfants TED, ont des difficultés à maintenir une conversation et à respecter le tour de parole, ils ont tendance soit à entrer dans un monologue en monopolisant la parole, soit à ne pas du

tout prendre la parole. De plus, nous pouvons observer que la communication non verbale est inintelligible pour ces enfants.

- **Difficulté à la compréhension et l'expression des émotions** : les différentes formes des sentiments, qu'ils soient exprimés au niveau facial, gestuel ou vocal, sont très difficilement perçues. De même, leur expression langagière ne possède souvent qu'une faible valeur communicative.

« Souvent, je ressens quelque chose, mais je n'arrive pas à dire ce que c'est. Je ne trouve pas les mots pour le dire. »¹

« Je ne savais pas que le langage servait à communiquer »²

c. Troubles associés ^[42]

- **Trouble de l'attention** : comme nous avons pu l'étudier précédemment, l'enfant autiste a une déficience de l'attention conjointe. Nous observons également un manque d'attention en général, il est difficile, parfois impossible, pour lui de fixer son attention avec ou sans élément(s) distracteur(s).
- **Anomalies sensorielles**: nous constatons parfois des réactions exagérées voire exacerbées à un stimulus sonore ou tactile (on parle d'hypersensibilité ou hyperréactivité). Il peut s'agir au contraire d'une réaction atténuée voire absente (c'est de l'hyposensibilité ou hyporéactivité). Par exemple, une caresse ou un son fort peuvent être insupportables pour eux.
- **Trouble psychomoteur** : l'enfant TED peut avoir des troubles précoces à la motricité (une absence d'attitude anticipatrice, des manipulations bizarres et répétitives de certains objets, des mouvements étranges), des difficultés motrices (avec des troubles du tonus, de la posture, des incoordinations des informations sensorielles et motrices) ainsi qu'un retard de développement et des acquisitions motrices sous-jacents à tous ces déficits psychomoteurs.
- **Trouble cognitif** : le profil dysharmonique est le profil cognitif le plus fréquent pour un enfant autiste, avec un niveau verbal inférieur au niveau performance. La majorité des sujets autistes présente en outre une déficience mentale.

« Je ne peux pas moduler le son, il me faut le laisser tout entrer, soit le bloquer complètement. La façon dont j'entends, c'est comme si j'avais une prothèse auditive

¹VERHOESTRAETE P., www.autiproche.be

²GRANDIN T, *Ma vie d'autiste* , p 72

réglée au maximum, c'est comme un micro qui capte tout. J'ai deux choix : le brancher et être envahie par les sons, ou le débrancher et être isolée ».⁽¹⁾

« Je me dégageais quand les gens essayaient de m'embrasser car quand on me touchait, cela envoyait dans mon corps une vague de stimulations qui me submergeaient et l'effet sur mon système nerveux était insupportable ».⁽²⁾

3. Des pistes de réflexions orthophoniques

a. L'analyse linguistique du langage de l'enfant TED

Dans son mémoire pour l'obtention du diplôme d'état d'orthophoniste, Nicole GRANET (1984) ^[44] analyse quelques discours d'enfants avec une « dysharmonie évolutive à structure psychotique » (nous pouvons comparer cette classification au TED actuellement). Elle tente de mettre en évidence des particularités dans le discours de ces enfants.

Pour mener son étude, elle demande aux enfants de raconter une histoire à partir d'images pour recueillir un discours si possible de manière spontanée.

Ses conclusions sont les suivantes:

- Ces enfants présentent un niveau lexical supérieur au niveau de base. Cependant, nous remarquons qu'il y a une faible utilisation des adjectifs et une utilisation plus importante de mots comme les pronoms, les prépositions, les adverbes, les articles.
- L'utilisation d'un plus grand nombre de substantifs comparés aux autres catégories de mots qui peut éventuellement expliquer une difficulté par rapport au temps et l'emploi particulier du signe linguistique
- A propos du comportement vocal, elle relève une certaine monotonie de l'intonation du discours.
- Au niveau linguistique elle a repéré d'une part des phénomènes d'incohérence (avec une rupture du discours ou de la situation de communication) et d'autre part des phénomènes de prévisibilité (le discours s'organise ainsi sur un modèle rendant prévisible l'apparition d'un terme ou d'une phrase).

¹ Ibidp.114

² Ibid p. 35

b. La mémoire sémantique de l'enfant TED

CAILLEAU S. (1996) ^[43] a proposé de s'intéresser, à travers une étude contrôlée, à la mémoire sémantique de l'enfant autiste. Elle tente d'établir si le développement de la mémoire sémantique de l'enfant autiste avec langage est le même que celui des autres enfants ou bien s'il existe des spécificités développementales. Cette étude semblait intéressante pour notre sujet étant donné que les associations sémantiques se font, en partie, grâce à la mémoire sémantique (cf. chapitre « la sémantique dans la neuropsychologie » page 49).

Pour mener cette étude, elle a élaboré son protocole en plusieurs parties, elle a mis en place des épreuves pour tester l'encodage, des épreuves pour évaluer le stockage et des épreuves pour évaluer la récupération.

Les analyses des épreuves présentées ci-dessus aboutissent aux conclusions suivantes:

- **Pour l'épreuve de fluence** : l'accès à la mémoire sémantique est meilleur pour les enfants normaux, comparé aux enfants autistes. Par contre, il n'y a pas de différence concernant l'organisation lexicale.
- **Pour l'épreuve des classements sémantiques** : les performances sont significativement inférieures chez les enfants autistes
- **Pour l'épreuve de recherche d'intrus** : nous observons aussi des performances significativement inférieures chez les enfants autistes
- **Pour l'épreuve de généralisation et de catégorisation** : les enfants autistes échouent à ce test. Cependant, ceux qui bénéficiaient d'une rééducation orthophonique ont davantage de facilité dans cette épreuve que les autres.
- **Pour l'épreuve de jugement de phrases** : CAILLEAU S. n'a pas pu proposer cette épreuve à tous les enfants autistes (car souvent, ils présentent trop d'écholalies). Ceux qui ont pu tout de même accéder à cette épreuve ont des résultats significativement inférieurs aux autres enfants (avec beaucoup plus d'erreurs sur les attributs et sur les propriétés). Ils auraient donc des difficultés pour juger des phrases faisant appel à la catégorisation, à des attributs spécifiques ou à des propriétés.
- **Pour l'épreuve d'antonymes** : les résultats sont significativement inférieurs chez les enfants autistes. Toutefois, en ce qui concerne le passage par la négation, il n'y a pas de différence entre les deux populations.
- **Pour la première épreuve de rappel de liste de mots** : même si les résultats sont encore une fois inférieurs pour les enfants autistes, on remarque que le lien sémantique facilite le rappel.

- **Pour la deuxième épreuve de rappel de listes de mots** : on remarque des résultats inférieurs pour les enfants autistes et l'organisation grammaticale de la liste n'est pas un moyen d'aide pour ceux-ci.
- **Pour la répétition de liste de syllabes** : il n'y a pas de différence significative entre les deux populations. Donc les enfants autistes n'ont pas un empan différent.

c. Etude linguistique du langage de l'adulte dit psychotique

Il nous paraissait intéressant d'étudier le sujet du langage de l'adulte psychotique étant donné la possibilité des similitudes avec le langage de l'enfant TED.

La personne appelée psychotique est atteinte de psychose. La psychose est un mot dérivé du grec, dont le radical « psukhe » signifie souffle, âme, esprit et dont le suffixe « - ôsis » sert à former des noms de maladies non-inflammatoires. C'est ensuite devenu un terme générique psychiatrique désignant un trouble, ou une condition anormale, de l'esprit évoquant le plus souvent une « perte de contact avec la réalité ».

En ce qui concerne le langage du sujet psychotique, nous remarquerons des troubles extralinguistiques. Il s'agit d'un trouble de la pensée, organisée différemment.

Ils sont caractérisés par une inadéquation entre signe et référent ou par un référent désorganisé. Le langage fonctionne bien, mais il y a une incoordination entre le message et la situation.

Pour pouvoir comprendre un discours, il faut un minimum de références connues. Lors des épreuves de dénomination, le patient donnera des mots qui n'ont pas de rapport avec les items. Ces troubles se manifestent par un contexte extralinguistique, une approche personnelle de l'objet.

Certains auteurs expliquent ce trouble par une absence de compétence de notre part à décoder un message, qui correspond pourtant à un mécanisme interne propre au sujet, de même qu'un enfant ne pourra décoder une phrase complexe.

Plus particulièrement pour le sujet psychotique, nous relevons que la reconnaissance de l'objet est caractérisée par le morcellement de l'objet. Le patient sort du cadre de la consigne stricte et donne beaucoup d'interprétations, « pense à sa manière ».

Cette pathologie est caractérisée par des jeux de sonorité. En effet la structure phonologique et sa portée sont exagérées. Le patient choisit ainsi le signifiant car celui-ci a une certaine forme, le signifié est laissé de côté (alors que normalement, nous choisissons le signifiant en fonction du signifié). Les unités lexicales sont enchaînées par un lien fondé sur les sonorités.

Maintenant que nous avons présenté le trouble envahissant du développement, ainsi qu'une approche du langage et des troubles qui peuvent l'accompagner, nous allons aborder, le lien entre le signe et le référent, ainsi que les procédés sémantiques possibles.

II. La sémantique

Dans cette partie, nous allons aborder les associations sémantiques. Pour appréhender cette notion, nous devons développer la sémantique sous l'aspect linguistique, mais aussi sous l'aspect neuropsychologique (c'est-à-dire, la mémoire sémantique). Dans ce travail orthophonique, nous accordons de l'importance à la sémantique parce que la rééducation orthophonique a permis de montrer que la sémantique représentait un support de travail que ce soit chez l'enfant ou chez l'adulte. Plus particulièrement dans le cas des associations sémantiques, nous pouvons comprendre qu'elles stimulent le langage et l'enrichissement du vocabulaire.

Cependant, pour mieux exploiter la sémantique en tant que support de travail des rééducations, il est essentiel d'analyser de manière qualitative et quantitative la sémantique, comme nous le proposons dans la partie pratique. Dans un premier temps nous commencerons par étudier l'histoire, les généralités de la sémantique et la mémoire sémantique. Puis nous développerons les aspects de la sémantique à travers les courants linguistiques. Nous rappellerons brièvement les différents modèles de mémoires et nous observerons les mécanismes de la mémoire sémantique. Enfin, nous présenterons les associations sémantiques du point de vue de la philosophie et de la psychanalyse.

A. Histoire et généralités

1. La définition globale

Nous pouvons définir la sémantique comme étant une « étude de la signification des signes linguistiques (mots, énoncés) qui détermine ce que sont ces signes, de quelle manière ils sont signifiants (comment ils sont émis par le locuteur et leurs liens avec les concepts et les idées) et comment ils sont interprétés par l'interlocuteur »¹.

Comme, nous l'avons énoncé précédemment, la sémantique est représentée dans différents domaines.

Tout d'abord, la linguistique permet d'étudier des éléments significatifs, la façon dont ils sont organisés dans un système linguistique et surtout le lien entre le signe et le référent.

La neuropsychologie considère le système sémantique comme l'analyse du processus de la compréhension et de la construction du sens dans le langage.

En philosophie, la sémantique permet d'aborder les liens entre le langage et la réalité.

Enfin, en psychanalyse, les associations sémantiques portent sur l'étude des liens entre le mot et la signification personnelle qu'on lui porte.

¹ BRIN-HENRY F., COURRIER C., LEDERLE E., MASY V. ; *Dictionnaire de l'orthophonie* ; P. 249

2. Apparition du mot sémantique et évolution

En 1883, BREAL, linguiste français, remplace le terme « sémasiologie » (inventé par des grammairiens du 19^{ème} siècle) par le mot « sémantique ». Au 19^{ème} siècle on considère que le changement des langues n'est pas dû seulement à la volonté consciente des hommes, mais répond également à une nécessité interne et que le changement linguistique est régulier, ainsi il respecte l'organisation interne des langues. Avec cette théorie, on parle de sémantique historique car pour adhérer à une phonétique historique, il est primordial de se référer à une sémantique. Si un mot s'est transformé phonétiquement dans le temps, on suppose qu'on peut l'identifier malgré cette transformation. Mais comment identifier ce mot si le sens de celui-ci a changé ? C'est à ce moment-là que la sémantique historique intervient, il y aura donc des lois de transformation de la signification, soit un changement régulier et pas trop éloigné entre la phonétique et le sens. ^[13]

Cependant, BREAL nous explique dans *Essai de sémantique* ^[13] que « le changement du sens de mots se fait, non pas en fonction du changement de la langue, mais en fonction de la nature de l'esprit de l'intelligence et de la volonté des usagers (par exemple, le mot « amant » qui passe d'un sens noble au 17^{ème} siècle à un sens péjoratif au 21^{ème} siècle) »¹.

En 2004, TOURATIER considère la sémantique comme « l'étude du sens des unités linguistiques, c'est-à-dire non seulement des morphèmes (unités significatives minimales), mais aussi des autres unités significatives, c'est-à-dire les syntagmes (ou combinaison de morphèmes), phrases (ou combinaison de syntagmes) et peut être aussi un groupement de phrases qui forment un texte »²

3. Acquisition de la sémantique dans le langage^[22]

a. Généralités

Il s'agit de comprendre plus précisément l'acquisition du sens des mots et des catégories sémantiques. Nous pouvons nous poser la question : comment un enfant peut-il associer les unités du langage segmentées en mots avec les événements, les objets et les actions du monde ?

SAUSSURE, que nous étudierons plus précisément dans notre prochaine partie, démontre que le signe se forme à partir d'une relation entre signifiant et signifié. Par

¹ DUCROT O. ; SCGAEFFER J-M. ; *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, p.32

² Ibid p.17

contre le lien entre le signifiant et le signifié conserve une part d'arbitraire, tout comme la relation entre le signe et le référent.

Au 19^{ème} siècle, on remarque que l'usage du langage est différent entre l'enfant et l'adulte. En effet, l'enfant a tendance à utiliser de manière idiosyncrasique un mot. C'est-à-dire qu'il l'utilise de manière particulière, anormale. Un mot fera référence à un seul objet, par exemple, le mot ballon se réfère à un seul et unique ballon dans le langage de l'enfant.

Plus tard, on découvrira que l'enfant utilisera la surextension, il emploiera un mot de manière trop large, par exemple « chat » pour tous les animaux.

Ces deux derniers phénomènes sont en lien avec la particularisation et la généralisation. Ils sont dépendants de deux facteurs, la conception des catégories établies par l'enfant et son lexique de production limité au début de son langage pour exprimer plusieurs mots différents.

Le vocabulaire aura aussi un impact sur la catégorisation. S. WAXMAN a fait une expérience, dans laquelle il compare deux groupes d'enfants, un premier pour lequel il propose une dénomination « blick » pour des objets divers parmi d'autres objets nommés. Alors que dans le second groupe, il ne propose aucune dénomination pour ces objets divers. On va alors demander de retrouver un autre même objet que ceux présentés à l'enfant, les enfants avec les objets nommés « blick » auront davantage de facilité à retrouver cet objet. Il est donc plus facile de reconnaître l'existence d'une catégorie si on donne un signifiant à un objet référent.

De plus, les enfants, à partir de 13 mois savent que les adjectifs désignent la propriété d'un objet et non pas une catégorie. Ils comprennent donc la différence entre la fonction de l'adjectif et celle du nom, ainsi les différentes formes linguistiques aident à la catégorisation.

b. L'acquisition du lexique et sa place par rapport à la sémantique

- Les différentes contraintes et principes cognitifs du développement lexical

- **Le principe de contraste** : tout nouveau mot appris doit être différent du point de vue du sens.
- **Le principe de « l'exclusivité mutuelle »** : induit par le principe de contraste, un nouveau mot ne peut pas admettre un synonyme, donc un objet ne peut admettre un seul nom.
- **La contrainte du « fast mapping »** : un nouveau mot sera attribué exclusivement à un objet sans nom.
- **La contrainte de « l'objet entier »** : un mot nouveau désigne l'objet entier plutôt qu'une partie ou une caractéristique de celui-ci. Si l'enfant connaît le mot « chat », il peut accéder au sens du mot « queue » pour désigner une partie très visible de l'animal.

- **La contrainte de « taxinomie »** : un nouveau mot peut s'étendre sur plusieurs mots qui auront une ressemblance catégorielle.

Enfin, la théorie des prototypes et des schémas d'événements est aussi importante pour comprendre comment la sémantique se met en place dans l'acquisition du langage. En premier lieu, l'acquisition d'un mot s'effectue par le biais d'un référent de la catégorie, puis seulement après cela, l'enfant peut généraliser à d'autres référents (grâce à des traits partagés avec le référent de base). A ce moment-là, on assiste à une explosion du vocabulaire de dénomination, corrélée à une hausse significative des catégories de base.

NELSON affirme que les objets n'existent pas par eux-mêmes, mais ils sont intégrés dans des séquences d'action. C'est au cours de la seconde année qu'apparaît une décontextualisation du langage.

- **Le lexique par rapport à la mémoire sémantique**

Il y a une scission entre le lexique et la mémoire sémantique ; la mémoire sémantique représente le concept, le sens du mot, alors que le lexique serait lié à la morphologie du mot ^[25]. Les connaissances associées aux propriétés formelles des mots (au niveau phonologique et orthographique), ainsi que les propriétés syntaxiques et morphologiques seront les connaissances qui vont organiser le lexique interne ^[32].

c. Développement de la mémoire sémantique

- **Acquisitions des catégories sémantiques**

BLOOM, LIGHTBOWN et HOOD^[4] ont étudié l'ordre d'apparition des différentes catégories sémantiques dans le langage de l'enfant et nous observons, dans l'ordre :

- **Les catégories d'existence ; non existence ; récurrence** (comme « encore ») précèdent celles d'action et d'état (qui apparaissent avec le verbe)
- **Les catégories d'action**, qui apparaissent avant les catégories d'état pour les verbes
- **Les catégories de datifs** (la pluie tombe), **d'instruments** (les ciseaux coupent) sont plus tardives dans l'acquisition, ainsi que les questions ouvertes commençant par « qui », « que », « où », « pourquoi ».

Vers dix-huit mois (au moment de la juxtaposition de deux mots), les représentations sémantiques sont concrètes et nous pouvons remarquer, au minimum, trois relations sémantiques générales acquises par l'enfant :

- le nom d'un objet concret (par exemple : « voiture »)
- l'action d'un objet concret qui a n'importe quel rôle dans l'action (par exemple : « voiture roule »)
- l'état d'un objet concret qu'il corresponde à un lieu, un attribut ou une possession (par exemple : « voiture garage » ; « voiture bleue » ou « voiture papa »).

- **Acquisition des représentations sémantiques**

BRAMAUD du BOUCHERON ^[5]nomme « représentation sémantico-lexicale » toute représentation lexicale associée à une représentation sémantique. Il s'agit de la représentation permanente du sens d'un mot pour un objet donné (on notera l'évolution de ces représentations sémantiques pendant l'enfance). Une représentation sémantique peut exister bien avant même que le mot soit acquis.

Les cinq dimensions structurelles des représentations sémantiques :

• **Représentations concrète et abstraite :**

- Représentation concrète : une image mentale (qui n'est pas schématique) d'un objet, d'une action, d'un attribut particulier, pouvant être fonctionnelle même en l'absence de l'objet.
- Représentation abstraite : une représentation (qui est schématique) d'une composante ou d'un groupe de composantes communes à plusieurs objets, événements.

• **Représentations objectives et subjectives :**

- Représentation objective : une représentation centrée sur un objet ou un événement extérieur au sujet.
- Représentation subjective : une représentation centrée sur le sujet lui-même, sur ses actions, ses états physiques et mentaux.

• **Représentations simples et complexes :** Une représentation sémantique est souvent composée d'éléments plus simples qui sont ses composantes

- Représentation simple : une représentation réduite à une seule composante
- Représentation complexe : une représentation constituée de composantes multiples.

• **Représentations globales et analytiques :**

- Représentation globale : une représentation avec des composantes qui ne sont pas différenciées (peut être apparentée à une représentation simple)
- Représentation analytique : une représentation avec des composantes bien différenciées (une représentation sera complètement analytique quand le sujet peut énoncer les parties indépendamment du tout)

• **Représentations stables et instables :**

- Représentations stable : quand à un même mot, est (ou sont) toujours associée(s) la (ou les) mêmes représentation(s) sémantiques.
- Représentation instable : dans le cas contraire au précédent.

- Evolution de la mémoire sémantique

Tout d'abord l'évolution de la mémoire sémantique sera corrélée à l'évolution de la qualité des représentations sémantiques. Ce type d'évolution peut alors s'effectuer avec un développement horizontal ou vertical.

- **Le développement horizontal** : quand un enfant apprend un mot, il lui associe d'abord un trait sémantique (ou une courte liste de traits sémantiques), alors le mot aura une signification très globale. Puis, de nouveaux traits viennent s'ajouter aux anciens qui restreindront la signification du mot, ce qui permettra une représentation sémantique plus complexe et plus élaborée.
- **Le développement vertical** : l'enfant apprend un mot avec sa signification stricte et définitive. Dans ce cas, les représentations sémantiques des mots seront globales et chacune sera différente dans sa globalité. Par la suite, l'enfant va remarquer qu'il existe des traits différenciés et des traits communs dans les représentations sémantiques, il va donc faire des rapports de similitude entre chaque représentation.

En parallèle, la mémoire sémantique va se développer par la surextension des mots concrets. Plusieurs types de surextensions existent :

- **La surextension complète** : étoffement de la représentation sémantique et utilisation des rapport de similitude (l'enfant va se servir d'un mot appris pour un objet dans un autre contexte pour désigner d'autres objets qui lui paraissent similaires sur certains points). Ce phénomène se remarque entre 18 et 30 mois, pendant l'acquisition du lexique et surtout pour les noms des objets, animaux et personnes, ils sont concrets et acquis rapidement (exemple : tous les hommes sont appelés « papa »).
- **La surextension partielle ou prototypique** : consiste à utiliser, pour un objet dont l'enfant ne connaît pas le nom, un mot dont la représentation sémantique comprend certaines similitudes avec la représentation de cet objet. (Par exemple : le fait que l'enfant appelle tous les fruits « pommes »). Ce phénomène disparaît avec l'acquisition de nouveaux mots.

Après cette surextension ou généralisation, on assiste à une réduction de la représentation sémantique qui est nécessaire pour que l'enfant puisse acquérir de nouveaux mots sans être embarrassé par des représentations subjectives.

A partir de deux ans, nous avons vu que l'enfant entre dans le langage constitué. A ce moment-là, l'acquisition de nouveaux mots permet à l'enfant de mettre en place un processus de différenciation qui engendrera des représentations sémantiques plus élaborées et complexes. D'abord ces représentations sémantiques seront instables, mais elles se stabiliseront avec l'explosion lexicale. Par la suite, avec des expériences particulières et personnelles de l'enfant, le processus de différenciation va lui permettre de passer de représentations d'événements à des représentations prototypiques. Donc la première référence prototypique serait celle de son premier référent.

Pour l'évolution catégorielle, on remarque trois étapes :

- De 2-3 ans jusqu'à 6-7 ans : Une incapacité de catégorisation.
- De 6-7 ans jusqu'à 11-12 ans : La capacité de catégorisation sur commande, mais pas de manière spontanée.
- A partir de 11-12 ans : La capacité de catégorisation spontanée.

Parallèlement et plus particulièrement au niveau des mots, on retrouve ces 3 étapes. De 2-3 ans à 6-7ans il existe la capacité d'organisation très restreinte due à une restriction qualitative. Puis de 6-7 ans à 11-12 ans, une capacité d'organisation plus importante des noms familiers, mais pas de manière spontanée. Après 11-12 ans, il y a une capacité d'organisation spontanée (cependant, on doit noter que cette capacité s'effectue seulement au niveau des mots familiers).

Enfin, on constate qu'à 4-5 ans un enfant peut trouver un intrus (soit, un élément extérieur à une catégorie). Avant 7 ans, l'enfant aura surtout des représentations sémantiques globales, il n'aura pas la distinction des sous-catégories, c'est seulement par la suite que les représentations deviennent complexes et analytiques.

B. La sémantique dans la linguistique

1. Les définitions importantes en linguistique

a. Le signe linguistique

SAUSSURE, fondateur de la linguistique structurale, oppose la langue (correspondant à un système de signes institutionnels), à la parole (représentée par un acte langagier individuel réalisé par le biais de la langue, c'est à dire par une convention sociale).

Précisons maintenant le terme : « signe linguistique ». Le signe linguistique se compose :

- **Du signifiant** pouvant être défini comme « l'image acoustique du mot », « l'empreinte psychique » d'une référence de sons, « la représentation que nous donne le témoignage de nos sens »¹. Il s'agit de l'organisation des sons. Par exemple le mot « oiseau » a pour signifiant [wazo].
- **Du signifié** qui correspond au « sens », le contenu lié au mot. On parle cette fois de l'organisation du sens, il a comme support la réalité, l'environnement. Par exemple le mot « oiseau » représente dans le sens une non-personne, un non-mammifère, un non-carnivore. (Nous allons par la suite définir plus précisément la notion de concept et des traits sémantiques).

¹ SAUSSURE , *Cours de linguistique générale*, p171

SAUSSURE dit à ce propos « la langue est comparable à une feuille de papier. La pensée est le recto et le son, le verso. On ne peut découper le recto sans découper le verso. De même, dans la langue, on ne saurait isoler le son de la pensée du son »¹

Ainsi, le signe a une double facette. Avec le signe linguistique on désigne à la fois un concept et l'image acoustique de celui-ci. SAUSSURE explique aussi que ce lien signifiant – signifié est totalement arbitraire, il n'y a en effet aucune raison pour que [wazo] corresponde à un non-mammifère.

Le signe appartient à un système donné. Hors celui-ci, il n'a aucune valeur, ni fonction. Il découle d'un référent, de la réalité, sans lien de causalité naturelle avec elle. Il est immotivé. Comme le souligne TISSOT « les propriétés positives du signe sont sans importance, seules comptent ses oppositions différentielles aux autres signes de la langue »². Ce signe se définit en opposition à d'autres termes du système, il est « ce que les autres ne sont pas »³. Cependant, plusieurs auteurs ont remis en cause ce lien arbitraire par la suite (notamment BENVENISTE et GUIRAUD en 1971).

Par ailleurs, SAUSSURE parle d'immutabilité du signe : le signifiant imposé par la communauté doit rester stable afin qu'une communication puisse s'établir, ce qui ne l'empêche pas d'évoluer au fil du temps et de se transformer.

La langue est un système symbolique permettant aux individus d'une même communauté de se comprendre et de communiquer. C'est un code organisé à partir d'une grammaire et d'un lexique.

Le langage est la capacité spécifique à l'espèce humaine de communiquer au moyen d'un système codé et symbolique (un système de signes permettant de se représenter la réalité en son absence).

SAUSSURE pense que « la langue est pour nous le langage moins la parole »⁴.

De plus, MARTINET^[26] dans le cadre de la linguistique fonctionnelle, analyse la séquence significative en deux articulations :

• **La première en monèmes** : la plus petite unité significative connue. Par exemple :
« poire » : correspond à 1 monème
« poirier » : correspond à 2 monèmes.
En effet, dans « poirier », le suffixe « -ier » est un monème avec pour signification « arbre fruitier ». Il permet donc de distinguer le premier terme du second.

• **La deuxième en phonèmes** : la plus petite unité phonétique connue. Par exemple :
Avec le mot « rien » on a : /R/ /j/ /ɛ̃/
Pour le mot « mien » on a : /m/ /j/ /ɛ̃/
Donc les phonèmes /R/ et /m/ servent à distinguer les 2 termes « rien » et « mien »

¹ SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, p156

² TISSOT R., *Fonction symbolique et psychopathologie*, p12

³ idem

⁴ SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, p171

b. Les deux axes de la langue

Les mots sont organisés selon un ordre précis par deux axes qui régissent la structure de la langue :

- **L'axe paradigmatique** : C'est l'axe des rapports virtuels de substitution entretenus par les unités linguistiques appartenant à une même classe grammaticale ou sémantique. Il s'agit de l'axe de la virtualité et des sélections des unités, qui sert à rassembler les traits sémantiques. Ces éléments entretiennent des rapports de similarité, donc de choix et d'exclusion. Par exemple : si je veux dire quelque chose concernant mon père, je dois opérer un choix entre différents termes possibles (père, papa, parent). Les unités parmi lesquelles nous opérons notre sélection sont mutuellement liées suivant les degrés variés de la similarité. On choisit les éléments qui se distinguent entre eux par leur valeur sémantique (si je choisis par exemple le mot « mouton », j'élimine le mot « chien »). Si le locuteur maîtrise le fonctionnement de l'axe paradigmatique, il va pouvoir jouer grâce à un trope comme la métaphore, qui consiste à ne pas choisir volontairement le terme voulu, mais à le remplacer par un autre (par exemple : la peau de l'arbre pour l'écorce).
- **L'axe syntagmatique** : C'est l'axe des rapports entretenus par les unités dans la chaîne parlée. Il permet le choix de l'emplacement des mots dans l'énoncé. Il peut être défini comme étant l'axe de la réalité. Il s'agit aussi de l'axe des combinaisons des unités lexicales choisies pour formuler un message contenant des éléments entretenant une relation de contraste (par exemple : papa est malade). Les éléments entretiennent un rapport de contiguïté. Cette relation de contraste est à l'origine d'un trope, la métonymie qui résulte de la mise en relief par le contraste, d'un élément au détriment des autres. La métonymie est la réduction de l'axe syntagmatique à un élément qui va représenter un ensemble d'éléments (par exemple : une voile pour un bateau à voile).

c. Les relations taxinomiques ^[49]

Nous catégorisons le monde en concepts pour mieux le comprendre et nous l'expliquer. Ces concepts sont de plusieurs types :

- **Les super-ordonnés**
- **Les subordonnés**

Les taxinomies décrivent essentiellement ce qui est plus connu sous le nom d'une relation générique-spécifique. Cette relation crée une structure arborescente, hiérarchique qui organise des concepts (eux-mêmes lexicalisés, éventuellement de différentes façons). Pour définir les relations lexicales sous une dimension hiérarchique et catégorielle, les linguistes sémanticiens ont créé les termes d'hyponymie (pour les super-ordonnés) et d'hyponymie (les subordonnés).

- **L'hyperonyme** est un terme dont le sens inclut celui d'un ou de plusieurs autres termes.
- **L'hyponyme** se caractérise par un terme dont le sens est compris dans celui d'un autre terme plus général.
- **Les co-hyponymes** sont les hyponymes du même hyperonyme.

Ainsi, l'hyperonyme désigne un mot qui représente une classe générale d'objets ou de concepts (terme générique) par rapport à un autre mot qui lui est subordonné parce qu'il désigne un objet ou un concept particulier de la classe (terme spécifique). Cela se passe dans le cadre d'une relation hiérarchique d'inclusion du générique vers le spécifique.

Pour illustrer ces définitions, LYONS donne l'exemple suivant : « nous dirons que *écarlate, cramoisi, vermillon, etc.*, sont des *co-hyponymes* de *rouge* ; et que *tulipe, violette, rose, etc.*, sont des *co-hyponymes* de *fleur*. D'autre part, nous dirons que *rouge* est *superordonné* par rapport à ses *hyponymes* (on pourrait ici également employer un autre néologisme, *hyperonyme*). »¹

Le concept d'hyperonymie vient de la possibilité pour l'individu de catégoriser c'est-à-dire de généraliser et à l'inverse de particulariser. En effet, d'après SADEK-KHALIL^[34] « le passage de la saisie du mot à la conceptualisation nécessite la mise en action de la faculté de généralisation et de particularisation. L'opération doit se faire dans les deux sens simultanément et sans latence. La similitude et la différence perçues à la fois sont multipliées pour donner son extensité au concept »²

2. L'analyse sémique^[6 ; 13]

Nous pouvons définir l'analyse sémique comme une description du sens des mots par les traits sémantiques.

Cependant, on trouve une définition plus précise dans le *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Dans cet ouvrage on comprend qu'« une analyse sémique porte seulement sur des "lexèmes". D'après Pottier les lexèmes sont des éléments du lexique qui sont des mots ou des morphèmes. Ces lexèmes seront représentés par des "paquets de sèmes" que l'on appelle sémèmes. Ainsi, l'analyse sémique ou l'analyse componentielle est une recherche des "sèmes" ou des traits sémantiques et dont la méthode est basée sur la comparaison des mots, en opposant deux sèmes et en recherchant les différences les plus complexes. On effectue alors des combinaisons d'opposition minimales. Le caractère irréductible peut se référer à une unité lexicale ou à un énoncé plus large, en lien avec une signification »³.

¹ LYONS, *Linguistique générale, introduction à la linguistique théorique*, p.347

² SADEK-KHALIL, *quatre livres cours sur le langage*, p. 76

³ DUCROT O. ; SCHAEFFER J-M ; *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* p.534

Dans la théorie sémantique, on a le sème qui est une unité signifiante, dont la combinaison avec d'autres sèmes évoque le signifié. Donc toute unité lexicale peut se définir par un ensemble de sèmes inhérents (les sèmes propres à la langue avec un aspect dénotatif) et par des sèmes afférents (les sèmes relatifs aux normes sociales avec un aspect connotatif). Par exemple : chaise aura comme sèmes inhérents S1=avec des pieds ; S2=avec dossier ; S3= pour s'asseoir. Les sèmes afférents seront S'1=pour se reposer ; S'2=pour travailler

L'analyse sémique, ou formule componentielle, va permettre d'opposer « chaise » à « tabouret », en retirant au sémème de « chaise » le sème S2 (qui est absent du sémème « tabouret », mais présent dans celui « chaise »).

Pour résumer, l'analyse sémique repose sur l'unité sémème (caractérisée par l'ensemble des sèmes caractérisant le signifié d'une unité lexicale) qui a pour correspondance le lexème. Le sémème englobe les sèmes génériques (ou classèmes), les sèmes spécifiques ou distinctifs (les sémantèmes) et les sèmes occasionnels (ou les vertuèmes).

Par exemple pour le sémème du lexème « bleu » :

- classème = + couleur
- sémantème = - rouge ; - jaune
- vertuème = + calme ; + repos ; + froid.

3. Le symbolisme

Pour aborder la notion du symbolisme, nous allons tout d'abord tenter de définir le symbole, puis nous nous intéresserons aux différentes théories traitant du processus de symbolisation.

a. Le symbole

Le symbole peut se définir comme un objet, un signe ou une idée qui évoque une personne, une idée ou une chose par analogie ou en vertu de liens supposés naturels avec elle. Par exemple, le signe de la balance représente dans l'esprit de chacun la justice. ^[6]

En mathématiques, on utilise des symboles pour représenter les concepts mathématiques comme le signe = dont l'égalité de deux traits correspond à l'idée d'égalité.

Cependant BARUK élabore l'idée qu'en mathématiques toute notation est un signe, qu'elle ne peut éventuellement apparaître comme symbole qu'en raison de la familiarité que l'on a avec elle, et que donc, il convient toujours d'en définir et expliciter le sens, tel qu'il a fini par être imposé par l'usage, ainsi l'analogie entre le signe et ce qu'il représente est plus arbitraire que naturelle.

SAUSSURE écrit sur le symbole qu'il a « pour caractère de n'être jamais tout à fait arbitraire : il n'est pas vide : il y a un rudiment de lien naturel entre le signifiant et le signifié »¹

En psychanalyse, LACAN tend à penser que le symbole fait loi sur le monde humain. D'après lui « l'homme parle, mais c'est parce que le symbole a fait l'homme »².

b. Le processus de symbolisation

Précédemment, nous avons abordé plus haut les différents stades de PIAGET^[31]. Nous rappelons donc, que selon lui, les activités symboliques renvoient aux premières représentations qui se mettent en place pendant la période préopératoire.

Pour FREUD^[47] le symbole est une image comportant une signification à la fois distincte de son contenu immédiat et telle, qu'il existe une ressemblance plus directe entre le signifiant et le signifié. En effet, dans ses études sur l'hystérie, FREUD fit la réflexion que les conversions dont souffraient ses malades pouvaient être assimilés à des symptômes, c'est-à-dire des symboles d'un traumatisme antérieur ne pouvant s'exprimer qu'à travers le corps. Il cite à ce propos « les hystériques souffrent de réminiscences. Leurs symptômes sont des résidus et les symboles de certains événements traumatiques »³

Le symbole définit, par la suprématie du signifiant, le processus métaphorique et le processus métonymique. Nous allons d'abord développer la notion de la suprématie du signifiant et nous analyserons en comparant avec le point de vue de JAKOBSON la métaphore et la métonymie de LACAN.

Pour LACAN l'inconscient est structuré comme un langage, il met en lien les fonctionnements des processus inconscients et ceux de certains aspects du langage. Joël DOR reprend cette théorie en ajoutant que « cette idée fondamentale des développements théoriques lacaniens ne peut cependant se soutenir que pour autant que la référence au langage soit surtout ici comprise comme la perspective d'une conception structurale du langage »⁴. Précédemment nous avons formulé que le sujet psychotique pouvait attribuer au signifiant, des signifiés non conventionnels, c'est-à-dire appartenant à sa propre réalité. LACAN fait la déduction qu'« il y avait un envahissement du signifiant, en ce sens que le signifiant s'affranchissait petit à petit de son signifié »⁵

De même, dans la métaphore, le signifiant prend un caractère primordial par rapport au signifié.

¹ SAUSSURE, *Cours linguistique générale*, p.175

² DOR Joël, *Introduction à la lecture de LACAN*, p.32

³ FREUD, *Cinq leçons de psychanalyse*, p.16

⁴ DOR Joël, *Introduction à la lecture de LACAN*, p.49

⁵ Ibid p.27

Ainsi, LACAN suppose que le signifiant prévaut sur le signifié (il formule cela avec $\frac{S}{s}$ avec S pour le signifiant et s pour le signifié.

En reprenant le symbole freudien, LACAN pense que « l'acte de langage fait advenir l'inconscient et [est] le lieu où il s'exprime »¹. D'après cette réflexion, nous pouvons conclure que selon lui, l'inconscient utilise des symboles, retraçant une pensée certes inconsciente mais aussi condensée et déplacée selon les deux axes du langage et la relation signifiant/signifié.

4. Deux figures de styles : la métonymie et la métaphore [21]

JAKOBSON et LACAN ne s'accordent pas sur ces deux notions. Nous allons tenter de comparer ces deux points de vue et de mettre en exergue les éléments différents.

Cependant, nous allons d'abord redéfinir ces deux concepts.

La métaphore peut être définie par l'emploi d'un terme concret pour exprimer une notion abstraite par substitution analogique, sans qu'il y ait d'élément introduisant formellement une comparaison. La métaphore fait partie des figures du discours qui sont supposées produire des images : un terme, qui a par ailleurs une signification « littérale » ou « propre », est associé à un autre terme, par attribution ou substitution. Par exemple, dans la phrase « les bras d'un fauteuil » bras fait référence aux accoudoirs ou dans la phrase « mon enfance s'est déroulé sans un nuage » le mot nuage est une métaphore de souci.

Quant à la métonymie, nous pouvons la caractériser comme un phénomène par lequel un concept est désigné par un terme désignant un autre concept et qui lui est relié par une relation nécessaire. La métonymie est une figure de style qui opère un « transfert de dénomination ». Elle réside plus particulièrement dans le procédé qui consiste à désigner une chose ou une notion par une autre chose ou une notion appartenant au même ensemble.

Pour citer quelques exemples de métonymie, dans la phrase « nous avons bu une excellente bouteille » la bouteille (contenant) désigne le vin (contenu) ou dans la phrase « la rue Varenne n'a pas tardé à réagir » la rue Varenne fait référence au gouvernement français.

¹ Ibid p.34

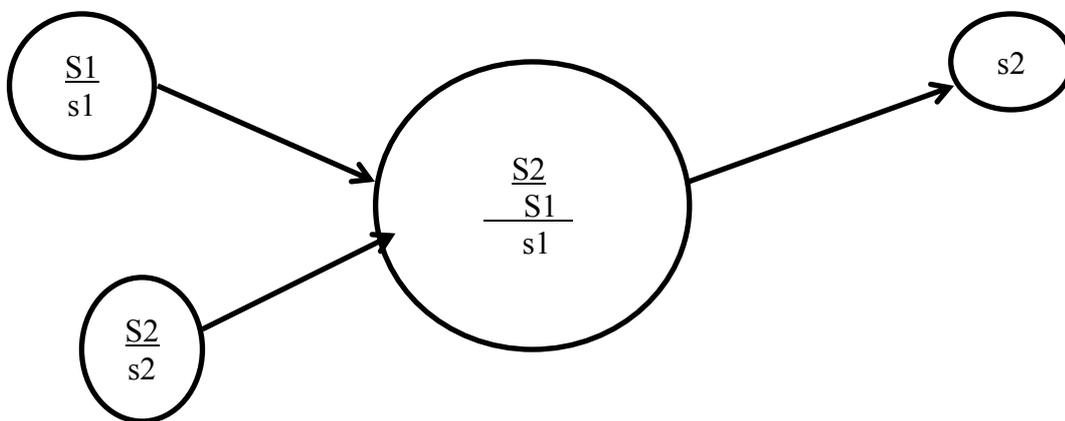
a. D'après LACAN

- Le processus métaphorique

La métaphore est une figure de style désignant un concept par le moyen d'un autre concept. Elle procède alors à une substitution signifiante, dont le signifié reste inchangé. Par exemple : la peau de l'arbre pour dire l'écorce.

S1image acoustique « écorce »
s1 concept d' « écorce »

S2image acoustique « peau »
s2 concept « peau »



La métaphore va substituer S2 à S1. Ainsi S1/s1 (écorce) passe sous la barre de la signification et devient un signifié à lui seul, celui de S2 (peau).

« Le signifiant est donc l'instrument avec lequel s'exprime le signifié disparu »¹. Par conséquent s2 (le concept de « peau ») est expulsé par le nouveau signifié créé, il faut un cheminement mental pour retrouver celui-ci.

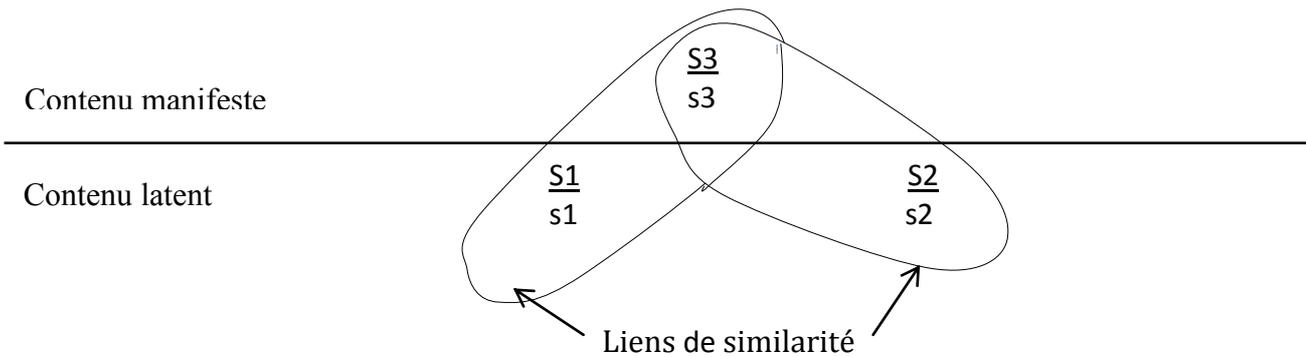
A partir de cette réflexion, trois conclusions peuvent être présentées. En premier lieu, le processus métaphorique est producteur de sens dans la mesure où il se porte sur l'indépendance du signifiant par rapport au signifié. Ensuite, cela approuve le caractère primordial du signifiant étant donné que c'est la chaîne des signifiants qui gouverne le réseau de signifiés. De même que le caractère primordial du signifiant régit le sujet lui-même, le signifiant « le [le sujet] prédétermine là où il croit se soustraire à toute détermination d'un langage qu'il pense maîtriser »². Le discours trahit donc le locuteur, LACAN parle du « parlêtre »

¹ ibid p.54

² Ibid p.58

Par le mécanisme de condensation, les éléments latents des caractéristiques communes de S1/s1 et de S2/s2 vont fusionner entre eux (grâce aux liens de similarité). Ils seront alors tous représentés à un niveau manifeste à travers un seul élément : la métaphore S3.

s3



- La processus métonymique

La métonymie est une autre figure de style du langage, qui procède par un déplacement de sens d'une matière à un objet, d'un contenant à un contenu ou d'une partie à un tout. Dans ce cas, le nouveau signifiant entretient un rapport de contiguïté avec le signifiant antérieur. Prenons un exemple de métonymie : une « voile » pour un « bateau ».

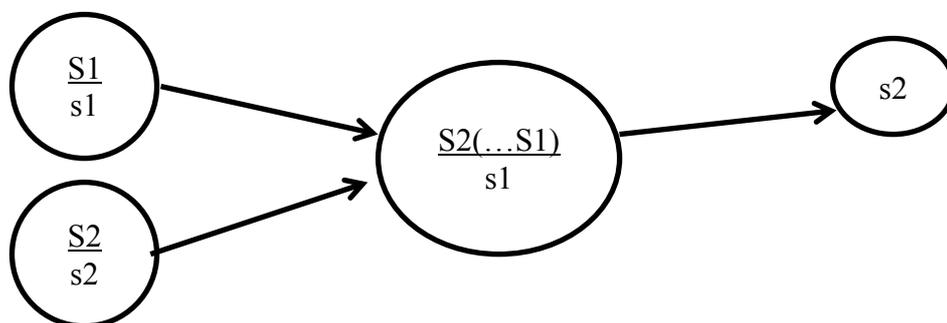
S1 = image acoustique « bateau »

s1 concept du « bateau »

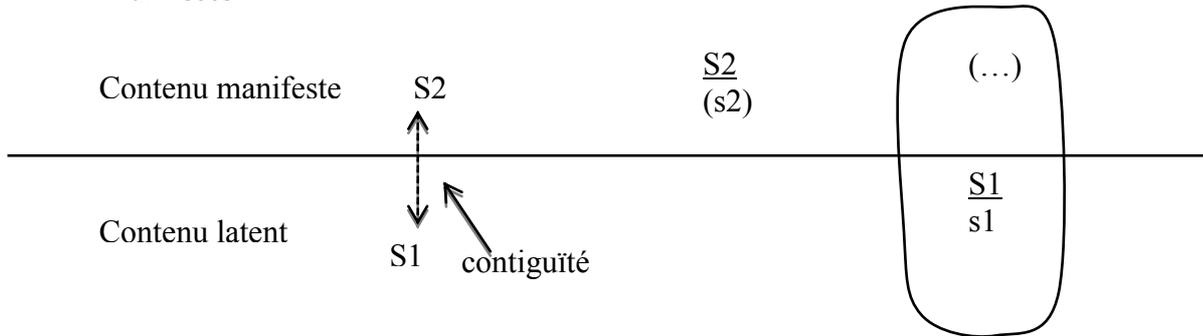
S2 = image acoustique « voile »

s2 concept « voile »

Contrairement à la métaphore, S1/s1 ne devient pas le signifié de S2 puisque S1 et S2 entretiennent un rapport de contiguïté. Cependant, s2 est toujours expulsé.



Par déplacement (comme la relation de contiguïté coordonne les éléments entre eux), l'élément du contenu latent S1 va être chassé et remplacé par S2 (car le bateau devient la voile) avec un rapport de contiguïté entre les deux. S2 appartiendra donc au contenu manifeste.



b. D'après JAKOBSON

En linguistique, JAKOBSON a proposé une définition plus vaste, fondée sur une dichotomie « primordiale » que conforteraient les troubles du langage. Il admet que les relations de similarité sous-jacentes à l'opération de sélection, alors que la combinaison est fondée sur la contiguïté. Le principe de similarité (et ses variétés : la similitude, l'équivalence, la ressemblance, « l'être comme », l'analogie, différents degrés de spécification) sous-tend le concept de métaphore définissable comme l'un des pôles du langage ; tandis que la contiguïté (voisinage, proximité, éloignement ; subordination et coordination) oriente vers l'autre pôle : la métonymie.

Ainsi les troubles de la similarité perturbent, plus ou moins gravement, le fonctionnement des relations de synonymie et d'hyponymie, et donc ne permettent pas la pratique du métalangage et de la métaphore. D'autre part, les troubles de la contiguïté ne donnent pas la possibilité de mettre en œuvre la relation « partie de ».

LACAN a repris les travaux de JAKOBSON pour chercher un point de départ à sa théorie. Son idée serait de ramener deux concepts (la condensation et le déplacement) à des catégories rhétoriques comme la métaphore et la métonymie. La condensation et le déplacement sont des processus d'ordre métonymique, c'est-à-dire chez JAKOBSON qu'ils s'exercent sur l'axe syntagmatique. Tandis que la symbolisation est un processus d'ordre métaphorique qui s'exerce sur l'axe paradigmatique.

5. La sémantique générative

a. La grammaire générative

CHOMSKY a proposé la grammaire générative, qui permet la combinaison des phrases entre elles.

Selon lui : « La grammaire d'une langue propose d'être une description de la compétence intrinsèque du locuteur-auditeur idéal. Si la grammaire est, de plus, parfaitement explicite (en d'autres termes, si elle ne fait pas simplement confiance à la compréhension du lecteur intelligent, mais fournit une analyse explicite de l'activité qu'il déploie), nous pouvons, non sans redondance, l'appeler grammaire générative. »¹

C'est la description complète de la langue, l'organisation de la langue comportant différentes parties :

- La **sémantique** représente le sens des morphèmes
- La **lexicologie** est liée à l'étude du lexique.
- La **syntaxe** correspond aux règles de combinaisons des morphèmes
- La **phonologie** se caractérise par les règles de combinaison des phonèmes

b. Compétence et performance

CHOMSKY ^[11] a repris les travaux de SAUSSURE, à partir de ceux-ci, il démontre 3 mécanismes essentiels à la parole :

- **L'apprentissage** : celui-ci permet de mettre en évidence le processus de découverte des régularités structurales à l'intérieur du système langagier. Ce mécanisme est lié à l'acquisition de la grammaire.
- **La compétence** : elle permet de produire une phrase bien formée et à l'inverse, de juger si une phrase donnée est bien formée. CHOMSKY N. mentionne qu' « une personne qui possède une langue a, d'une certaine manière, intériorisé le système de règles qui détermine et la forme phonétique de la phrase, et son contenu sémantique intrinsèque ; cette personne a développé ce que nous appellerons une compétence linguistique spécifique »².
- **La performance** : permet la mise en œuvre de la compétence dans des actes concrets que ce soit en expression ou en compréhension.

¹Chomsky N., « aspects de la théorie syntaxique », p83

² ibid p.124

Le langage d'après CHOMSKY, c'est l'aptitude propre aux êtres humains de mettre en fonctionnement une langue.

En l'occurrence, les enfants que nous avons pu interroger dans la partie pratique maîtrisent le langage (ils ont donc la compétence langagière). Nous nous intéresserons donc à la performance langagière de ceux-ci.

c. La sémantique vue par Chomsky

Afin de rendre compte de la distinction compétence-performance, Chomsky propose une organisation du langage sur deux niveaux.

La structure de surface correspond à la performance, c'est-à-dire au niveau phonétique.

La structure profonde détermine l'interprétation sémantique.

Ainsi, CHOMSKY présente « deux systèmes universels de représentation, indépendants de toute langue particulière : un système phonétique spécifiant le son, un système sémantique spécifiant le sens »¹

CHOMSKY propose une théorie qui « suppose qu'en plus d'un lexique, d'un système de transformations grammaticales et d'un système de règles phonologiques, la grammaire contient un système de règles d'interprétation sémantique ainsi qu'un composant catégoriel (syntaxique) indépendant du contexte »². Cette théorie dite « standard » spécifie donc que pour chaque phrase, on trouve une structure syntaxique Σ , une représentation sémantique S, et une représentation phonétique P. C'est une théorie à "base syntaxique" « dans la mesure où elle suppose que la relation (P,S) entre son et sens est déterminée par Σ »³. CHOMSKY s'applique à démontrer dans cette première théorie que la structure profonde et la structure de surface sont deux éléments bien distincts, contribuant à former la "base syntaxique".

Cependant, CHOMSKY revient sur cette théorie, en ce qui concerne la sémantique, il précise qu'« on considère que l'interprétation sémantique est déterminée par le couple (structure profonde, structure superficielle) de Σ , et non par la seule structure profonde ; on pose en outre que dans la mesure où les relations grammaticales jouent un rôle dans la détermination du sens, ce sont, comme précédemment, les relations grammaticales de la structure profonde qui sont pertinentes ; mais le champ des « éléments logiques », et des quantificateurs, la coréférence, le focus et certains types de présuppositions...sont déterminés par des règles qui tiennent compte de la structure de surface (plus précisément : de la structure de surface interprétée phonétiquement) »⁴.

¹ CHOMSKY N., « questions de sémantique », p.9

² ibid p.12

³ ibid p.13

⁴ ibid p.148

Par exemple, les deux phrases :

- Beaucoup d'hommes lisent peu de livres
- Peu de livres sont lus par beaucoup d'hommes

Ces deux phrases sont similaires en ce qui concerne la représentation sémantique, donc sur le plan de la structure profonde. Nous avons donc besoin de recourir à la structure de surface, comprenant les « éléments logiques ».

En 2000, CHOMSKY reprend l'essentiel de ses idées dans son ouvrage *Nouveaux horizons dans l'étude du langage et de l'esprit*.^[48]

CHOMSKY affirme, dans cet ouvrage, que les principes du langage sont innés, universels, et que leur mise en variation débouche sur la multitude des langues et des énoncés possibles. La démarche consiste alors à rechercher l'« état initial » du langage, avant tout apprentissage. Il s'agit donc à la fois d'un bilan et d'un programme de recherches pour le futur. En effet, avec les avancées des neurosciences sur la localisation des aires du langage, CHOMSKY propose une « biologie du langage », dans laquelle la traditionnelle division entre le corps et l'esprit deviendrait caduque. Elle inclurait la psychologie, les sciences cognitives, les neurosciences et la linguistique.

Plus précisément, CHOMSKY explique que le langage est basé sur trois types d'éléments :

- « les propriétés phonétiques et sémantiques appelées « traits » ;
- les items assemblés à partir de ces propriétés appelés « items lexicaux »
- les expressions complexes construites à partir de ces unités « atomiques » »¹

CHOMSKY ajoute à cela une distinction entre deux systèmes dans l'expression linguistique :

- le système articulatoire-perceptuel lié aux structures sensori-motrices
- le système conceptuel-intentionnel lié aux représentations sémantiques

Ces deux systèmes interagissent avec deux interfaces lors de la production de l'énoncé. Ils peuvent aussi correspondre à la dichotomie signifiant/signifié de SAUSSURE.

En lien avec ces deux systèmes, CHOMSKY élabore la notion de « conditions de lisibilité ». Celles-ci admettent que tout système doit réussir à « lire » et utiliser le langage avec autrui. Les trois conditions de lisibilité exigent une séparation des traits assemblés en items lexicaux :

1. les traits sémantiques, interprétés au niveau de l'interface sémantique ;
2. les traits phonétiques, interprétés au niveau de l'interface phonétique ;
3. les traits qui ne sont interprétés au niveau d'aucune des deux interfaces. »²

¹ CHOMSKY, *Nouveaux horizons dans l'étude du langage et de l'esprit*, p.52

² Ibid p.55

De plus, CHOMSKY rappelle l'importance de la sémantique et écrit à ce propos « les propriétés sémantiques des mots servent à penser et à parler à propos du monde selon les points de vue mis à notre disposition par les ressources de l'esprit, un peu à la manière dont l'interprétation phonétique semble procéder ».

Enfin, cet auteur aborde le concept de la sémantique internaliste. Selon lui, l'approche naturaliste étudie la matière, par exemple les planètes ou les fourmis, et l'approche internaliste les états internes lorsqu'on pense par exemple à des planètes ou à des fourmis.

En termes de relations internes au système de la langue, d'un point de vue « internaliste », notre relation au monde est faite de croyances.

Nous pouvons notamment citer l'analyse de CHOMSKY : « Au sein de la sémantique internaliste, il existe des théories explicatives du plus grand intérêt élaborées en fonction d'une relation R [...] dont il est postulé qu'elle existe entre des expressions linguistiques et quelque chose d'autre, des entités tirées d'un domaine D stipulé (peut-être des valeurs sémantiques). La relation R, par exemple, existe entre des expressions comme *Londres* [...] et des entités de D que l'on suppose avoir une certaine relation avec ce à quoi les gens se réfèrent lorsqu'ils emploient le mot *Londres*, bien que cette relation supposée demeure obscure ».¹

Ainsi, la langue et la pensée fonctionnent séparément, sans relation intrinsèque avec les autres, et avec le monde. Elle enferme le discours dans un monde clos de phénomènes mentaux contrôlés par des règles.

C. La sémantique dans la neuropsychologie

1. Définitions des différentes mémoires

Proposer une définition uniforme et consensuelle de la mémoire de l'Homme est une tâche ambiguë. En effet, il n'existe pas une mémoire, mais des mémoires. BADDELEY ^[2] nous explique que « les différentes mémoires ont pour point commun d'être constituées d'un système de stockage et de récupération d'informations »²

Donc tout système de mémoire passe par 3 étapes :

- **L'encodage** : processus qui permet d'apporter de nouvelles informations au système
- **Le stockage** : processus qui consiste à conserver les informations dans le temps et de prévenir leur oubli.
- **La récupération** : processus qui peut accéder aux informations stockées.

¹ Ibid, P.106-107

² BADDELEY A., *la mémoire humaine* », P.32

Dans la mémoire humaine, on doit faire la distinction entre :

- **La mémoire à court terme** qui comprend la mémoire immédiate et la mémoire de travail
- **La mémoire à long terme** qui comprend la mémoire explicite ou déclarative (composée elle-même de la mémoire sémantique et de la mémoire épisodique) et la mémoire implicite (qui comprend la mémoire procédurale).

2. Mémoire déclarative ou explicite

La mémoire déclarative ou explicite se présente sous forme de deux mémoires :

- **La mémoire épisodique :**

La mémoire épisodique correspond « au stockage d'événements qui sont directement liés à notre histoire individuelle »¹. Elle contient les lieux et les moments auxquels se sont produits les événements personnels et spécifiques. De plus on retrouve la mémoire rétrospective (c'est à dire, se rappeler de ce que l'on fait) et la mémoire prospective (c'est à dire, se rappeler ce que l'on devra faire dans un futur plus ou moins proche).

- **La mémoire sémantique :**

Cette mémoire est une partie de la mémoire cognitive. C'est une représentation de la connaissance du monde et des connaissances linguistiques et conceptuelles. Elle est indépendante, plus ou moins, du vécu personnel de l'individu. Elle permet le stockage de notre connaissance de la langue, du langage, de la relation entre les mots, les concepts, les idées. Cependant, la mémoire sémantique ne nous donne aucune information temporelle ou spatiale ^[39].

¹ VAN DER LINDEM M., *les troubles de la mémoire*, p.184

	Mémoire épisodique	Mémoire sémantique
Information	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Événements, épisodes ✗ Référence au moi ✗ Croyance (se réfère au souvenir) 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Faits, idées, concepts ✗ Référence à l'univers ✗ Consensus social (se réfère au savoir)
Processus	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Codage temporel (<i>inséré dans une histoire</i>) ✗ Affect important ✗ Contextuel très important (<i>vécu, image, son, sensation corporel, « madeleine de proust »</i>) ✗ Evocation du passé ✗ Sensible à l'amnésie 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Codage atemporel ✗ Affect peu important ✗ Pas de contexte ✗ Actualisation des connaissances ✗ Peu sensible à l'amnésie
Application	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Peu d'utilité éducative ✗ Utilité sociale faible (<i>pas de valorisation professionnelle</i>) ✗ Sans relation avec intelligence ✗ Oubli ✗ Support de la croyance et du témoignage 	<ul style="list-style-type: none"> ✗ Utilité éducative ✗ Utilité sociale élevée ✗ Association forte à l'intelligence, au savoir ✗ Langage ✗ Expertise
Conscience	Auto-noétique (notre propre conscience)	Noétique (conscience partagée)

Tableau distinctif de la mémoire sémantique et épisodique

3. Le fonctionnement de la mémoire sémantique

a. Les modèles de la mémoire sémantique

- **Modèle de Recherche catégorielle : LANDAUER et FREEDMAN, 1968**

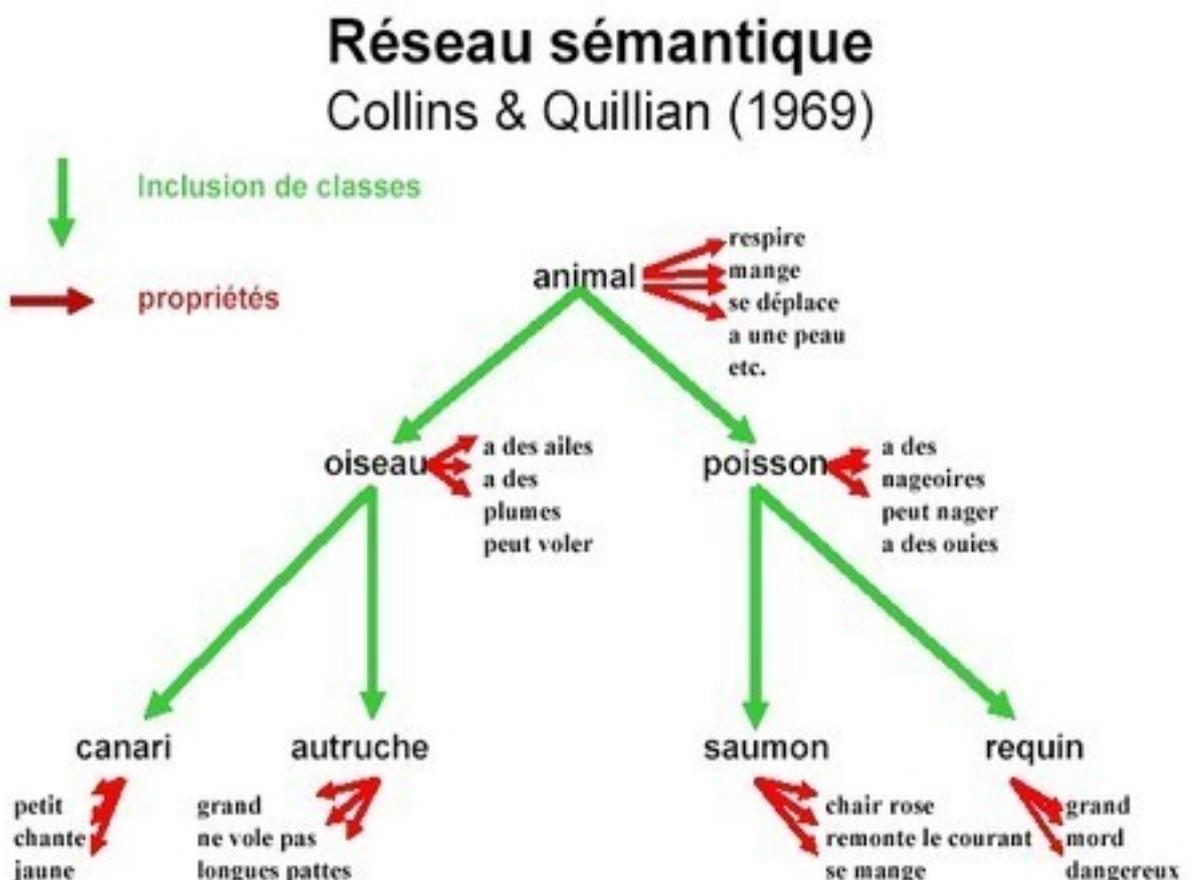
Ces auteurs ^[23] ont repris les travaux de Sternberg utilisés pour comprendre un énoncé comme « moineau est un oiseau ». Ainsi, ce modèle se traduit par des concepts ordonnés en mémoire par catégorie (composée elle-même de sous catégories) jusqu'à définir un prototype. Ils définissent un prototype comme la plus petite sous catégorie, constituée d'un seul élément (par exemple : « cerise » est un prototype de « fruits »). Ils ont pu démontrer aussi qu'un sujet met moins de temps pour décider qu'un élément appartient à une petite catégorie qu'à une grande. (par exemple : le sujet mettra plus de temps avec un énoncé tel que « le caniche est un animal » que « le caniche est un chien »).

WILKINS ^[40] a mis en évidence l'effet de typicalité, en partant de cette expérience précédente. Nous observons l'effet de typicalité lorsque par exemple, un sujet vérifie plus rapidement que « rouge-gorge » appartient à la catégorie « oiseau » par rapport à « autruche ». Le temps varie en fonction de la représentativité de la catégorie (« autruche » aura un attribut particulier qui est « ne peut pas voler », « rouge-gorge » est plus prototypique de la catégorie « oiseau »).

- **Modèle de réseau hiérarchisé des concepts: COLLINS et QUILLIAN (1969)**

Ces auteurs ^[12] envisagent la mémoire sémantique comme un immense réseau de nœuds. Chaque nœud représente un concept qui sera relié aux autres concepts par des connexions représentant des relations spécifiques. Pour chaque concept ou nœud, on trouvera un certain nombre de propriétés (on peut associer « a des plumes », « a des ailes », « peut voler » au concept « oiseau »). Il y a ainsi, une hiérarchie des subordonnés à l'exemplaire unique c'est à dire qu'il existe une hiérarchie de l'organisation de l'information dans laquelle la relation d'inclusion des classes est privilégiée.

Nous retrouvons donc une organisation qui repose sur le principe d'économie cognitive. En effet, les différentes propriétés sont classées au plus haut niveau auxquelles elles sont applicables (par exemple, si pour « nager » on l'applique à « poisson », il y a une relation d'inclusion du concept dans la catégorie hiérarchiquement plus élevée.



Modèle de réseau hiérarchisé des concepts

- **Modèle de comparaison des traits et des caractéristiques : SMITH, SHOEN et RIPPS (1974)^[36]**

Le principe de ce modèle réside dans le fait que la signification d'un concept est contenue dans un faisceau de traits sémantiques. Nous distinguons alors deux types de traits sémantiques :

- **Les traits définitoires** : déterminent l'appartenance à une catégorie en particulier
- **Les traits caractéristiques** : peuvent être appliqués à la plupart des traits, mais ils ne sont pas essentiels.

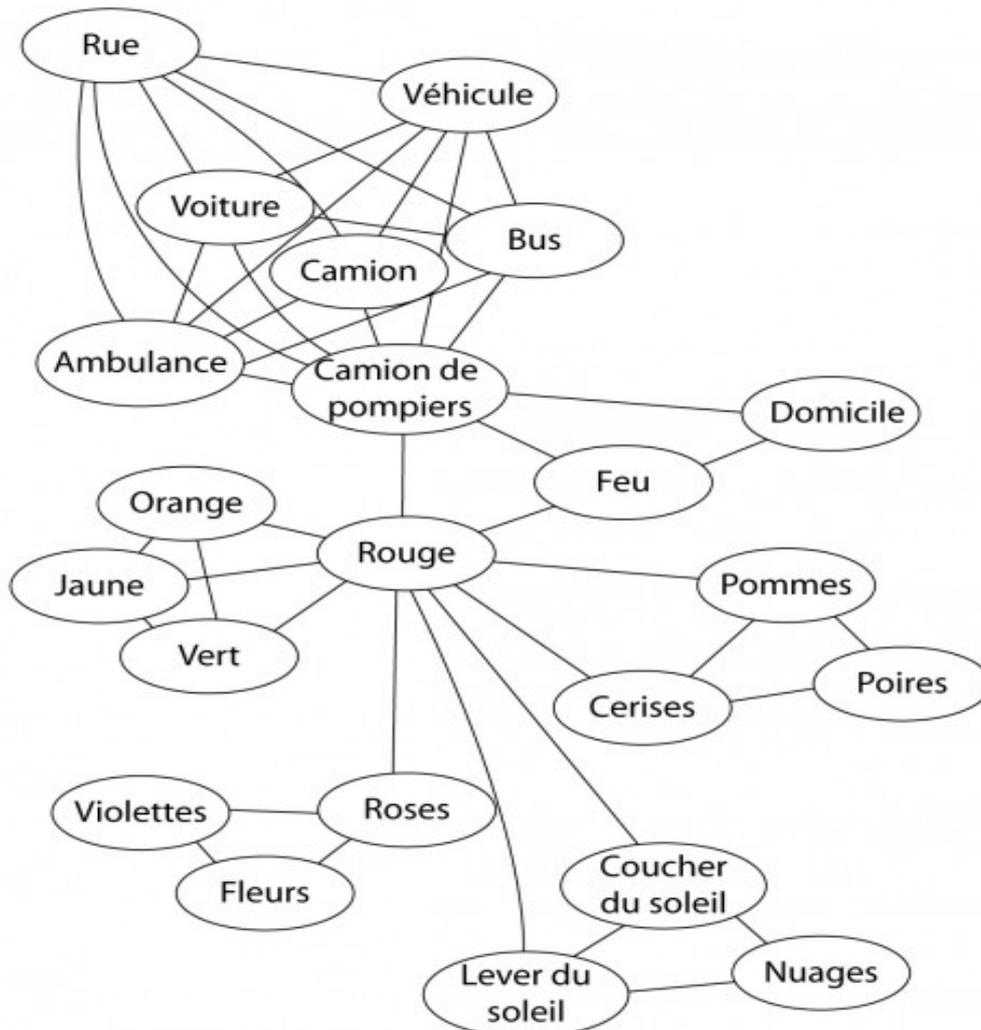
Nous pouvons alors nous poser la question : Comment vérifier l'appartenance d'un élément à une catégorie d'après ce modèle ?

- Dans un premier temps, il y a une **comparaison entre les différents traits** de l'élément à ceux de la catégorie. Nous pouvons nous limiter à cette étape, si le nombre de traits sémantiques communs est suffisant (que ce soit des traits définitoires ou caractéristiques). Si ce n'est pas le cas, nous passons à la deuxième étape.
- Dans un second temps, c'est une étape plus lente qui donne lieu à **une comparaison systématique des différents traits définitoires critiques**. Si nous remarquons alors un appariement à la catégorie, cela démontre que les traits concordent et que l'élément appartient à la catégorie. Dans le cas contraire, l'élément n'appartient pas à la catégorie.

Le problème majeur dans ce modèle est l'absence de distinction entre « un caniche est un chien » et *« un chien est un caniche » (or, la seconde proposition est fausse). Effectivement, « caniche » est inclus dans la catégorie « chien », alors que le « chien » n'est pas inclus dans la catégorie « caniche ».

- **Modèle de propagation de l'activation : version de COLLINS et QUILLIAN, revue par COLLINS et LOFTUS (1975)**

Avec ce nouveau modèle, on passe d'un réseau hiérarchisé à un réseau non-hiérarchisé. Nous définissons alors la mémoire sémantique comme un vaste réseau de concepts interconnectés. En effet, comme les nœuds sont tous reliés les uns aux autres, si un concept est activé, il sera le point de départ de la propagation d'activation de proche en proche dans tous le réseau (on appelle cela le syndrome preading activation). Suite à ce modèle, deux théories sur l'activation se sont dégagées.



Exemple de réseau sémantique selon le modèle
Proposé par COLLINS et LOFTUS (1975)¹

¹ jbesse.info/S6/cognitivecm/

b. Les différents modèles de la neuropsychologie cognitive de la mémoire sémantique

- **Système de mémoire sémantique amodale : CARAMAZZA et al (1994)**

Ce modèle s'intitule OUCH (organized unitary content hypothesis). Nous concevons la mémoire comme un système global et unitaire quelle que soit la modalité d'entrée.

Si nous considérons deux objets comportant de nombreuses caractéristiques en commun, en fonction de ces caractéristiques, alors ces objets seront stockés au même endroit. En effet, d'une part les éléments d'une même catégorie sémantique vont partager les mêmes caractéristiques ; d'autre part, les caractéristiques sémantiques principales sont inter-corrélées.

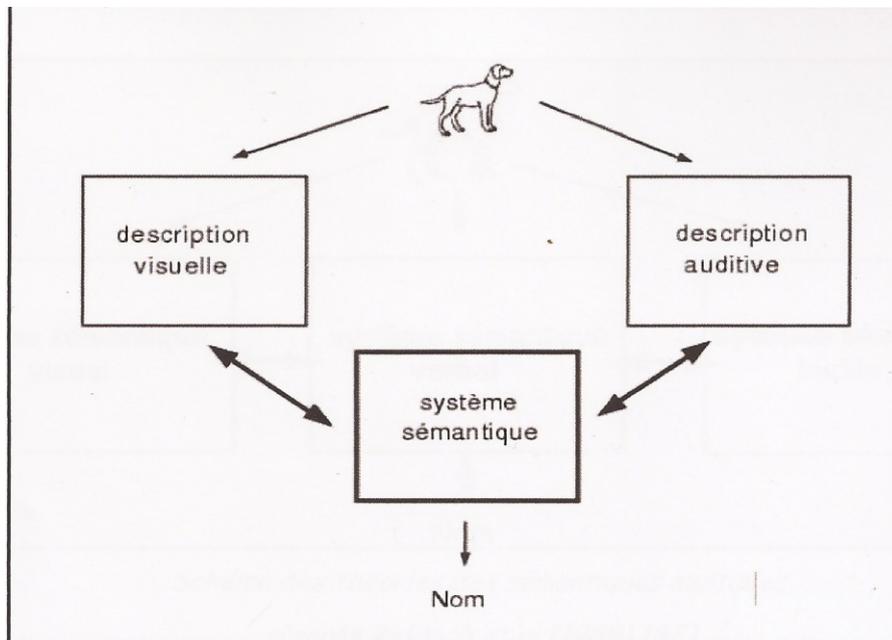


Schéma de la théorie d'un système sémantique unique¹
RIDDOCH et al (1988)

¹ REYNAUD E., *modélisation connexionniste d'une mémoire associative multimodale*, p. 62

- **Système de mémoire sémantique multi-modal :**

WARRINGTON (1975) ; BEAUVOIS (1982) ; BEAUVOIS et SAILLANT (1985) vont définir dans ce modèle un sous système verbal (lié aux informations auditives verbales) et un sous système visuel (lié aux informations visuelles non-verbales)

SHALLICE (1993) propose une approche connexionniste de ce modèle avec des modalités d'entrées très importantes, la mémoire sémantique serait alors organisée en réseau. Cependant, ce réseau aurait des régions spécialisées pour traiter différemment l'information.

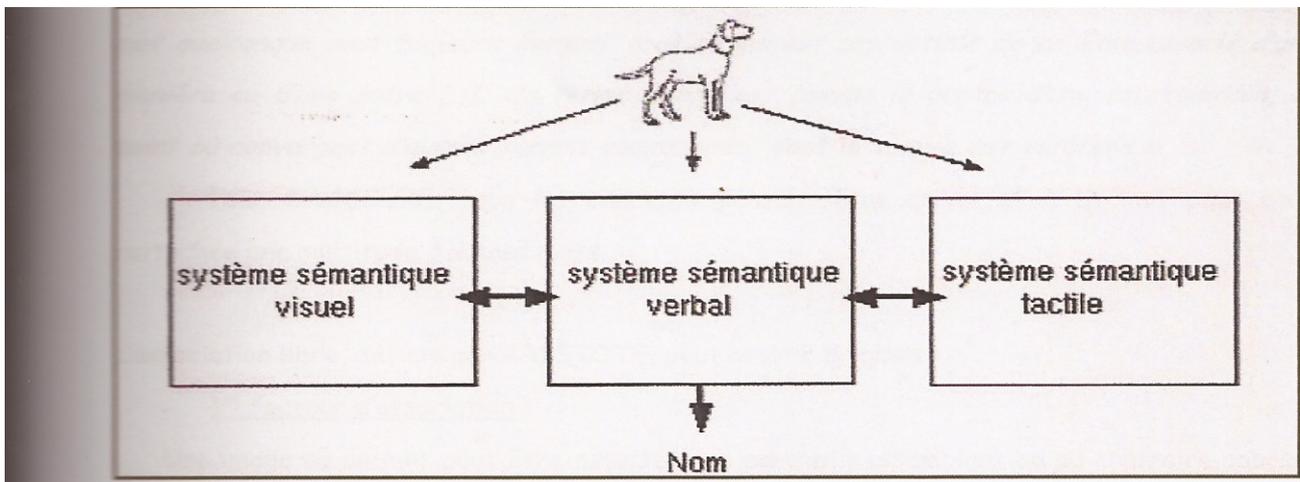


Schéma des théories des sémantiques multiples
RIDDOCH et al (1988)

- **Système de mémoire sémantique mixte**

BUB et col. (1988) et CHERTKOW et col (1992) ont élaboré un système qui comprend à la fois un aspect amodal et une composante indépendante de la modalité d'entrée (auditive et visuelle). Ainsi, lors de l'identification de l'objet, l'encodage se fera en fonction des caractéristiques perceptives de celui-ci, mais par la suite les informations sémantiques seront stockées dans une mémoire sémantique amodale.

D. Qu'est-ce qu'une association sémantique ?

1. Définition et historique

Depuis la philosophie grecque, on évoque la notion de l'association sémantique, on parlait alors de « pensée associée », de la vision d'une image ou d'une idée qui a la possibilité de faire apparaître une autre image.

ARISTOTE dit à ce sujet que « tout marche grâce aux associations : un souvenir en appelle un autre, l'image d'une chose en entraîne une autre, s'il y a entre elles un rapport de ressemblance, de contrariété ou de contiguïté »¹. Par la suite, ARISTOTE va définir une association libre, à partir de deux origines : un premier facteur d'association sera celui d'une image ou d'un mot qui pourra être associé à un concept ressemblant ou opposé (par exemple : le mot « soleil » sera lié à « chaleur » ou « pluie »). Le deuxième facteur est le fait que le sujet va associer ce qu'il ressent ou perçoit à partir d'un stimulus, des processus conscients et inconscients s'activent, donc des liens d'association se créent.

GALTON (1883) fut le premier à expérimenter le concept d'association sémantique.

2. D'un point de vue linguistique

La notion d'association sémantique en linguistique tendra davantage au lien signifiant-signifié et au symbolisme.

SAUSSURE définit les rapports associatifs comme « Les groupes formés par association mentale [qui] ne se bornent pas à rapprocher les termes qui présentent quelque chose de commun ; l'esprit saisit aussi la nature des rapports qui les relient dans chaque cas et crée par là autant de séries associatives qu'il y a de rapports divers »²

Cet auteur aborde l'association sémantique avec la notion de constellation sémantique. Il s'agit de tout ce qui peut induire un mot de part son sens, sa structure, sa forme phonique, ses possibilités combinatoires. Il évoque aussi dans sa constellation, les associations sémantiques, fondées sur le champ sémantique, soit tout ce qui se rapporte à la valeur sémantique même si les unités lexicales n'ont pas de lien de parenté (par exemple, les mots étude, cours, fac).

SAUSSURE écrit à ce propos « tantôt il y a la communauté double du sens et de la forme, tantôt communauté de forme et de sens seulement. Un mot quelconque peut toujours évoquer tout ce qui est susceptible de lui être associé d'une manière ou d'une autre[...]».

¹ PETIT L. *la mémoire* p. 96

² SAUSSURE, *Cours de linguistique générale*, p.173

Un terme donné est le centre d'une constellation, le point où convergent d'autres termes coordonnés, dont la somme indéfinie»¹

Il illustre ces idées avec le schéma suivant :

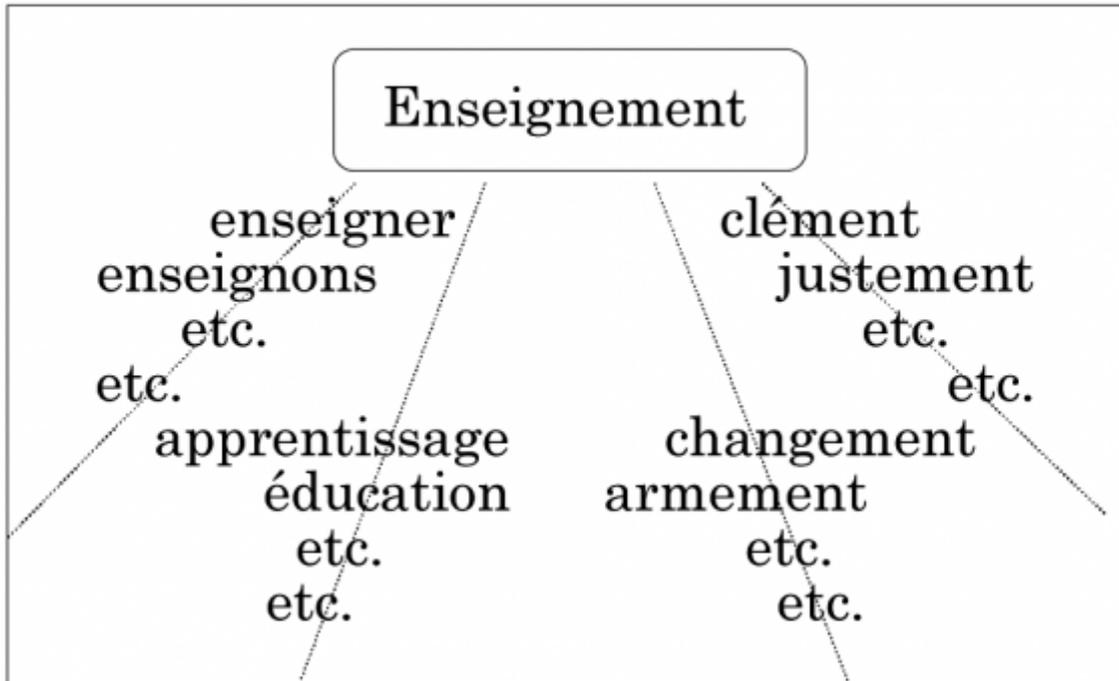


Schéma des rapports associatifs d'après SAUSSURE²

Ainsi quatre branches peuvent se distinguer:

- des **association lexicales** concernant le niveau lexical le radical de l'unité
- des **associations sémantiques** concernant la valeur sémantique de l'unité
- des **associations morphologiques** concernant les préfixes et les suffixes
- des **associations de sonorité** seulement,

Par la suite THUMB et MARBE (1901) ont étudié les associations évoquées par un mot stimulus. Ils ont ensuite défini des classes sémantiques distinctes en fonction des réponses fondées sur la probabilité d'une réponse (qui marquera un indicateur de force associative et d'habitude associative).

¹ Ibid p.174

² Ibid p.175

3. D'un point de vue neuropsychologique

a. Amorçage et activation sémantique

Après la présentation d'un stimulus de nature sémantique, tous les concepts reliés à ce mot vont être également activés. Ce processus est celui de la récupération automatique. Il est à l'origine de l'amorçage sémantique et de l'activation sémantique, qui sont eux-mêmes liés fortement à la mémoire sémantique. Nous allons présenter deux théories créant une activation des connaissances différenciées selon leur type de stimulation.

b. La théorie du double codage : PAIVIO (1971)

Les performances dans les épreuves de rappel et de reconnaissance seraient meilleures pour les images que pour les mots, car ils seront encodés deux fois : avec un encodage logogène (qui est une représentation par le langage et le mot) et avec un encodage imagène (représentation par l'image et le visuel). Il y a une hiérarchie et une association en fonction de la relation partie à tout.

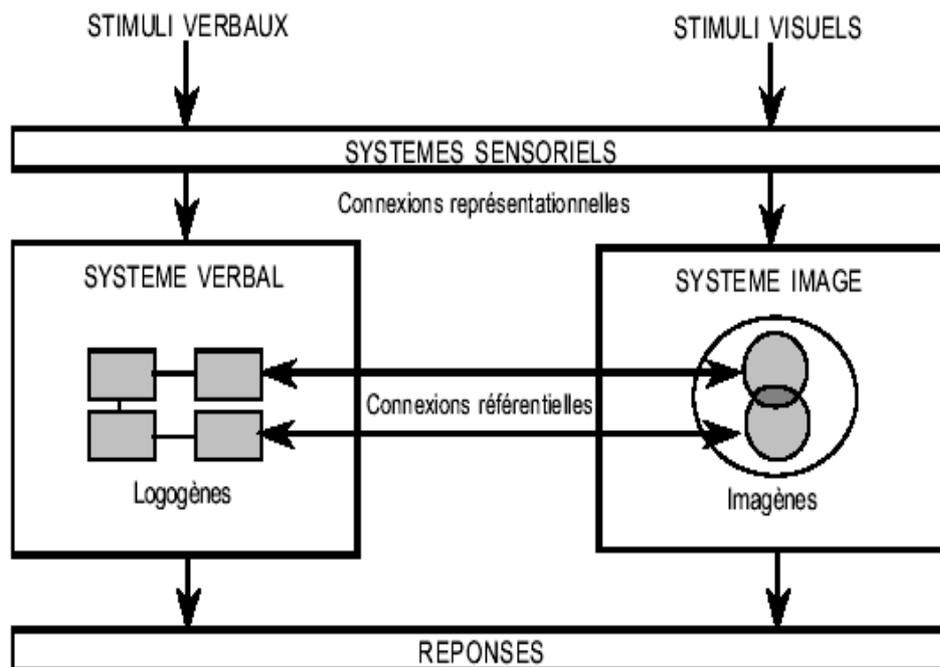


Schéma de la théorie du double codage de PAIVIO

De plus, CORNUEJOLS et ROSSI (1995) ^[33] constatent que 60% des réponses seront différentes entre la présentation d'une image (qui est liée à un contexte et une situation) et celle d'un mot (qui est l'objet même du contexte et caractérise l'objet).

c. La théorie du code unique : CHASE et CLARK (1972)

Ces auteurs ont expérimenté des mots qui sont similaires sur le plan du concept, mais différents graphiquement et seraient donc encodés de manière amodale (cf : modèle de « OUCH » page 55).

Ils s'appuient sur les résultats de quatre expériences où ils comparent des phrases et des images dans des tâches de vérification vrai/faux. La phrase correspond ou non à l'image. Les phrases sont codées en propositions élémentaires de la même manière que les images. Les deux encodages sont ensuite comparés dans une série d'opérations mentales et dans une série d'étapes additives. La comparaison des deux encodages et la réponse à la tâche (vrai/faux) constituent des étapes successives. Ils effectuent dans les expériences suivantes des présentations sérielles des stimulations (image puis mot et inversement). Les résultats vont dans le sens de leur prédiction. Contrairement au modèle de PAIVIO (cf. page 59), l'image n'a pas d'effet de supériorité et activerait une représentation identique à celle activée par la phrase.

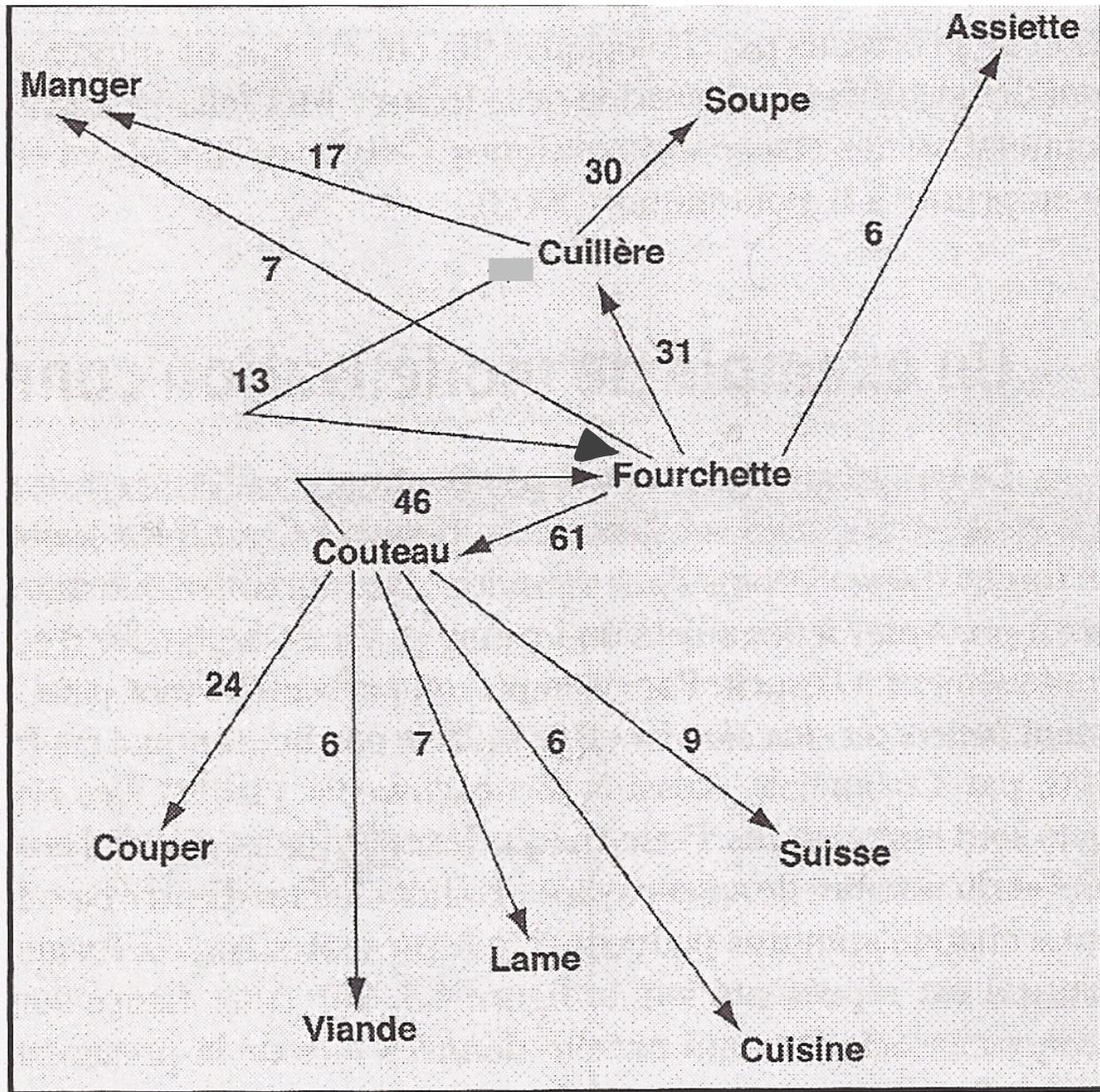
d. Le principe de la technique des associations libres et spontanées

Le sujet doit dire le plus rapidement ce que lui évoque un stimulus particulier. Nous lui présentons un mot, une image, un objet et il doit évoquer un autre mot, une autre image ou un autre objet (par exemple :le mot « pain » peut évoquer le mot « beurre ou « chocolat »). Dans ce principe, l'indice de prototypie est majoré car certains stimuli vont permettre une évocation plus rapide que d'autres.

CORNUEJOLS, ROSSI et BRUNSCHWEILER (1999) ^[33] ont créé la table d'associations (reprise par la suite par BOUTANQUOI, en 2003). Le principe de cette table d'association est d'avoir une estimation d'association importante entre deux lexèmes. Ils ont fait une estimation à deux niveaux.

Tout d'abord quantitatif, ils ont relié deux mots entre eux, seulement si un certain nombre de sujets avaient associé le même mot au stimulus. Puis au niveau qualitatif en analysant les différentes stratégies possibles d'association.

Quatorze liens possibles ont pu être démontrés: des relations taxinomiques (hyperonyme, hyponyme ou co-hyponyme) ; des relations d'attributs (les parties du tout et inversement) ; des caractéristiques physiques, morales ou intellectuelles ; un événement ; un agent du verbe ; les relations contenant-contenu et inversement ; la fonction ; le lieu ; les cooccurrences linguistiques ; le produit.



Représentation graphique des principales réponses associatives données à la représentation des mots : couteau, fourchette, cuillère
 (Les chiffres indiquent le nombre de réponses) ¹

¹ ROSSI J-P, *psychologie de la mémoire*, p.206

4. D'un point de vue psychanalytique ^[24]

En psychanalyse, nous décrivons tout d'abord l'association comme « un terme emprunté à l'associationnisme et désignant toute liaison entre deux ou plusieurs éléments psychiques dont la série constitue une chaîne associative »¹. Historiquement, FREUD fut influencé par BREUER J. qui suivait Anna souffrant de troubles hystériques. Celle-ci appela ses séances « ramonage de cheminée » et se sentait soulagée après avoir parlé avec BREUER, le terme « talking cure » apparût par la suite. FREUD utilisa le principe de la libre association dans l'analyse des rêves ^[46]grâce auquel il pouvait faire émerger des idées censurées.

Ainsi la psychanalyse se base sur différentes idées dans le domaine des associations : Une idée qui apparaît de façon isolée est, en fait, connectée et incarnée dans un vaste réseau d'idées. FREUD va nommer « système mnésique », le système dans lequel nous pouvons retrouver un événement selon les associations faites dans le discours

Les groupes d'associations sont à l'origine de la notion du topique d'inconscient. Pour cette idée, la méthode d'association peut annuler une sélection consciente et volontaire, c'est à dire bannir la seconde censure (entre le conscient et le présent). Ainsi, le sujet met à jour ses défenses, sa première censure (entre préconscient et inconscient).

Ces associations ne se font pas de manière passive mais en fonction de la dynamique des conflits psychiques propres à chacun. De plus les fonctionnements des associations sont liés à une circulation d'énergie dans le psychisme de chaque individu.

¹ LAPLANCHE, *vocabulaire de la psychanalyse*, p.124

Partie II :
PARTIE PRATIQUE

I. Méthodologie

A. Présentation de l'épreuve

L'épreuve que nous avons réalisée repose sur une étude comparative entre deux populations.

1. Les démarches aboutissant à l'épreuve

Dans un premier temps, nous souhaitons faire un test de dénomination à partir du test de vocabulaire de BOREL-MAISONNY (dans lequel elle a repris 23 images de l'imagier du père Castor), puis tenter de demander une association sémantique de manière sémantique et contrôlée. Mais par la suite, nous avons pu nous rendre compte qu'en présentant une image nous pouvions induire en erreur notre observation. En effet, l'enfant aurait pu se focaliser sur l'image elle-même et non pas sur le mot en tant que signe. Notre préoccupation était, dans ce cas-là, de tester davantage le contexte que le signe, d'autant plus que l'enfant TED, nous l'avons compris précédemment, peut rester fixé sur une image sans avoir le recul nécessaire pour pouvoir appréhender le signe.

2. La description de l'épreuve

Ainsi, nous avons changé le protocole dans lequel nous avons élaboré une liste de dix mots (issus de l'épreuve de vocabulaire de BOREL-MAISONNY). Le choix de ces mots a été motivé de façon à ne pas induire en erreur les enfants (nous n'avons donc pas choisi des mots similaires sur un plan phonétique comme « banc » et « gant » ; ni sur un plan sémantique comme « cuillère » et « couteau »).

Les dix mots sont :

- un bol
- une poule
- une lune
- un manteau
- un parapluie
- des ciseaux
- une cuillère
- un gant
- un robinet
- un escargot

Ces dix mots ont été donnés à l'oral aux enfants, puis nous leur avons demandé d'abord une définition et ensuite une association sémantique.

Le choix de demander d'abord une définition a été fait pour, d'une part avoir une approche du mot énoncé par l'enfant et donc obtenir une première association sémantique davantage contrôlée, d'autre part pour s'assurer que l'enfant comprenne bien le mot et observer quelle sera sa stratégie favorite pour définir un mot. Ensuite, l'association sémantique est spontanée, elle permet de mieux appréhender les procédés d'association sémantique.

3. Les conditions d'examen

L'épreuve dure entre 10 et 20 minutes.

Pour présenter l'épreuve je donnais la consigne « je vais te dire des mots et il va falloir que tu me dises en premier qu'est-ce que c'est, puis tu devras me dire un autre mot auquel il te fait penser ». Avant de débiter réellement l'épreuve, je commençais avec un exemple avec lequel j'aidais l'enfant, pour qu'il comprenne bien la consigne, mais aussi pour le mettre à l'aise vis-à-vis de la situation qui pouvait lui sembler stressante.

Pour l'épreuve, j'énonçais d'abord le mot, puis demandais « qu'est-ce que c'est ? » (pour obtenir une définition). Ensuite je posais la question « quand je te dis [*le mot*] à quoi ça te fait penser ? A quel autre mot ça te fait penser ? Dis moi qu'un seul mot » (pour avoir une association sémantique).

Concernant l'exemple utilisé, je commençais l'épreuve avec le mot « vache », j'attendais la réponse de l'enfant, à laquelle j'ajoutais « (pour la définition) tu peux aussi me dire que c'est un animal, avec des tâches, qui mange de l'herbe, qui fait du lait... ; (pour l'association sémantique) tu peux aussi me dire « marron », parce que c'est sa couleur, « lait » parce qu'elle fait du lait, « herbe » parce c'est ce qu'elle mange, « montagne » parce que c'est là où elle vit, « pattes » parce que c'est une partie de son corps. »

Pour les cas particuliers : il était rare qu'un enfant ne puisse pas me donner une définition. Cependant, ce fût parfois plus difficile pour l'association sémantique. Dans le cas où l'enfant avait un blocage sur un mot pour une association sémantique, qu'il ne disait rien ou qu'il ne savait pas, j'initiais la réponse avec des questions comme « à quoi tu penses quand tu entends ce mot ? » ou « quel autre mot te fait penser ...? », mais si après deux ou trois tentatives l'enfant ne répondait toujours rien, je ne notais rien. D'autres enfants pouvaient être logorrhéiques, mais je n'intervenais pas et nous pouvons le constater dans certaines réponses retranscrites.

B. Présentation du protocole

1. La définition

Pour la définition, l'intérêt était d'observer d'abord si l'enfant TED pouvait avoir accès à la définition d'un mot. Si cela était le cas, nous souhaitions comprendre les procédés mis en place et savoir s'il utilisait de manière préférentielle un procédé plutôt qu'un autre. Notre intérêt étant de comprendre la rupture sémantique chez l'enfant TED, la définition est un moyen pour avoir les premières observations sur cette rupture entre le signe et le référent.

Il est également intéressant de comparer le nombre de mots, notamment le nombre des noms, verbes et outils grammaticaux entre les deux populations pour révéler des utilisations préférentielles de certains mots, ainsi que la nécessité ou non d'avoir recours à davantage de mots pour définir un mot.

Puis, nous pourrions observer les stratégies préférentielles pour définir un mot selon la population, en fonction d'un tableau de cotation que nous détaillerons plus bas.

2. L'association sémantique

Avec l'association sémantique nous pouvons davantage comprendre si l'enfant a une capacité de lien sémantique. Nous essaierons ainsi de démontrer les possibilités d'association chez des enfants TED. S'ils ont la possibilité de faire une association sémantique de manière systématique, si c'est le cas pour tous les mots et quels procédés utilisent-ils pour réussir une association sémantique ?

Tout comme pour la définition, nous allons pouvoir compter le nombre de mots et mettre en évidence des stratégies préférentielles.

Nous tenterons aussi de repérer et faire ressortir des spécificités langagières de l'enfant TED à partir de cette épreuve.

3. La cotation

Nous avons pris un exemple de cotation proposée par une étudiante en orthophonie dans son mémoire de fin d'études¹. Nous avons adaptée cette échelle de cotation à l'enfant TED. Nous nous servirons de cette cotation essentiellement dans la partie d'analyse quantitative des résultats. Elle constituera également un point d'appui pour analyser qualitativement nos résultats.

¹ ZIMERMAN A., « les associations sémantiques possibles chez le traumatisé crânien », 2004

EVENEMENTS	DEFINITIONS FONCTIONNELLES	DEFINITIONS VISUELLES	CATEGORISATION	SENSATIONS SENTIMENTS	ELEMENTS PARA-LANGAGIERS
<p>- Temps vécu lié à des conditions parapluie → quand il pleut</p> <p>- Temps vécu lié à un événement masque → carnaval</p> <p>- Temps passé ou futur charrette → ancien fusée → avenir</p> <p>- Lieux vache → ferme</p>	<p>- Par l'usage ou l'action verbe ou groupe de mots qui évoquent une action bol → pour manger marteau → clou</p> <p>- Par l'utilisateur ou une personne référente qui s'en sert ou qui y est associée sapin → père Noël poule → fermier</p> <p>- produit citron → jus poule → œufs</p>	<p>- Partie à tout/ tout à partie escargot → carapace chat → moustache casserole → manche</p> <p>- Qualificatif bol → rond tortue → verte</p> <p>- contenant/contenu contenu/contenant arrosoir → eau bouteille → vin</p> <p>- matière grillage → fer poule → plume</p>	<p>- hyperonyme vache → animal citron → fruit</p> <p>- co-hyponyme élément même catégorie avec une même fonction ou une fonction complémentaire citron → orange vache → éléphant poule → paon ciseaux → couteau</p> <p>- hyponyme couteau → opinel oiseau → pigeon</p>	<p>- sentiments cœur → amour lit → fatigue éléphant → puissance</p> <p>- sensation auditive, olfactive ou tactile non visuelle mais ressentie soleil → chaleur fraise → sucré escargot → lenteur</p> <p>- symbolique balance → justice coq → France</p>	<p>- similarité phonologique balai → balayer</p> <p>- persévérations reprendre une réponse précédente</p> <p>- expressions toutes faites incohérentes</p> <p>- égocentrisme ou interventions personnelles</p> <p>- descriptions plaquées</p> <p>- contre sens</p>

Exemple d'échelle de cotation

Nous allons expliciter davantage comment nous avons utilisé le tableau présenté ci dessus. Nous tenons à préciser que cela reste un exemple de cotation que nous avons ensuite regroupé en six catégories qui seront reprises et assimilées comme stratégies d'association, dans l'analyse de nos résultats.

▪ **Dans la catégorie de l'événement :**

- Le temps vécu lié à une condition particulière : représente une association faite par rapport à un moment spécifique dû à une condition spécifique. Par exemple : les associations « pluie » pour « parapluie » ou « neige » pour « gant » ou « nuit » pour « lune » sont en lien avec un moment particulier défini par une condition particulière (quand il pleut, quand il fait nuit...).
- Le temps vécu lié à un événement : représente, cette fois-ci, une association faite en rapport avec un moment spécifique à un événement particulier. Par exemple : les associations « carnaval » à « masque » ou « Noël » à « dinde ».
- Le temps passé ou futur : est lié à des associations faisant référence à un élément spécifique du passé ou de l'avenir. Par exemple : les associations « ancien » pour « charrette » ou « avenir » pour « fusée ».
- Le lieu : est en lien avec des associations indiquant le lieu de référence de l'élément. Par exemple : l'association « ferme » pour « vache » ou « écurie » pour « cheval ».

▪ **Dans la catégorie de la définition fonctionnelle :**

- Par l'usage ou l'action : sera accordé pour les associations de verbe ou mot(s) évoquant une action. Par exemple : les associations « pour manger » à « bol », « clou » pour « marteau » ou « grain » pour « poule ». En effet, nous avons fait le choix d'associer par l'usage « grain » pour poule car ce sera l'action de manger du grain par rapport à l'élément poule qui sera pris en compte.
- Par l'utilisateur ou une personne référente : sera privilégié pour l'association de personne associée à l'élément ou qui utilise l'élément. Par exemple : « astronaute » pour « lune » ou « fermier » pour « poule ».
- Le produit : représentera une association en lien avec la production de l'élément lui-même. Par exemple : « jus » pour « citron » ou « œufs » pour « poule ».

▪ **Dans la catégorie de la définition visuelle :**

- La partie d'un tout ou le tout d'une partie : sera l'association d'une partie seulement de l'élément ou l'inverse un ensemble plus grand pour l'élément. Par exemple : « carapace » pour « escargot », « plume » pour « poule » ou « évier » pour « robinet ».
- Le qualificatif : représentera une association par un attribut physique de l'élément, donc tout ce qui est visualisable sur l'élément.

Par exemple : « rond » pour « bol », « bave » pour « escargot » ou « vert » pour « tortue ».

- Le contenant du contenu et le contenu du contenant : sera l'association de ce qui est contenu par l'élément et inversement qui contiendra l'élément.

Par exemple : « des liquides » pour bol ou « eau » pour arrosoir.

- La matière : représentera l'association de la matière de l'élément.
Par exemple : « fourrure » pour « manteau » ou « métal » pour « cuillère ».

▪ **Dans la catégorie de la catégorisation :**

- L'hyperonyme : sera l'association d'un terme général dont le sens inclut celui de l'élément (qui devient alors un hyponyme).

Par exemple : « animal » pour « vache » ou « oiseau » pour « poule ».

- Le co-hyponyme : sera l'association d'un terme d'une même catégorie avec la même fonction ou dont la fonction est complémentaire.

Par exemple : « coq » pour « poule », « ciseaux » pour « couteau » ou « éléphant » pour « vache ».

- L'hyponyme : sera l'association d'un terme dont le sens est compris dans le sens de l'élément qui est alors plus général.

Par exemple : « opinel » pour « couteau » ou « pigeon » pour « oiseau ».

▪ **Dans la catégorie de la sensation et du sentiment :**

- Le sentiment : sera une association par le sentiment qui se dégage de l'élément.

Par exemple : « amour » pour « cœur », « fatigue » pour « lit » ou « puissance » pour « éléphant ».

- La sensation auditive, olfactive ou tactile : représentera une sensation qui ne sera pas visuelle mais exclusivement ressentie.

Par exemple : « chaleur » pour « manteau » ou « lenteur » pour « escargot ». En effet, « la lenteur » est un ressenti lié à « l'escargot ».

- La symbolique : sera une association liée au symbole qui se dégage de l'élément.
Par exemple : « justice » pour « balance » ou « France » pour « coq ».

Cependant pour l'association sémantique, nous avons attribué parfois une association symbolique, accompagnée de la notion d'égoïsme (que nous développons un peu plus loin), car il s'agit certes, d'une association symbolique, mais à laquelle l'enfant attribue sa propre symbolique. Par exemple : « des oreilles de souris » pour les « ciseaux » ou « fromage » pour la « lune ».

▪ **Les éléments para-langagiers :**

- La similarité phonologique : sera une association exclusivement liée à la sonorité du mot et donc à son signifiant.

Par exemple : « martin » pour marteau, « escalade » pour « escargot » ou « poule » pour « poule ».

- La persévération : sera une association qui sera reprise une seconde fois pour un élément différent.
Par exemple : « céréales » pour « cuillère », alors que cette association avait déjà été donnée pour « bol ».
- Une expression toute faite : sera l'association d'un terme ou d'un groupe de mots liés à une expression « toute faite » utilisée de manière maladroite et décalée. Pour les enfants, il s'agira essentiellement des types de phrases entendus très souvent.
Par exemple : « pour que je n'attrape pas froid » pour « manteau ».
- Un égocentrisme : sera lié à des interventions personnelles que ce soit pour associer l'élément, mais aussi ajouter à l'association.
Par exemple : « bleu » pour « manteau » ou « céréales » pour « bol ». Il faut préciser que nous l'avons attribué à un égocentrisme lorsque l'enfant disait « un bol c'est pour les céréales » dans la définition car il n'y a pas, dans ce cas-là, une abstraction, mais une définition par rapport à sa propre réalité. Dans ce cas-là nous rajoutons l'égocentrisme à la première notion (si l'enfant dit « bleu » pour « manteau », nous assimilerons à une définition visuelle par un qualificatif et une notion d'égocentrisme). Pour l'association sémantique nous attribuons l'égocentrisme aux interventions personnelles ou à des associations comme « dégoûtant » pour « escargot » ou « grand père » pour « chapeau ». (Donc, l'association « céréales » pour « bol » en association sémantique sera plutôt cotée comme le contenant du contenu).
- Le contre sens : désignera avec le terme associé à l'élément une non maîtrise du signe linguistique.
Par exemple : « outil » pour « bol ». Dans ce cas-là nous ferons encore la distinction entre la définition et l'association sémantique. Nous pouvons parler de contre sens dans la définition. Cependant pour l'association sémantique, nous ne trouverons pas cette cotation « contre sens » car nous ne pouvons pas juger d'un contre sens d'après une association faite par l'enfant à partir de son ressenti.
- Une description plaquée : sera une association par la description d'une série de geste ou d'attributs qualitatifs pour caractériser l'élément.
Par exemple : « on l'ouvre, on le tient avec notre main, on le met au-dessus de notre tête » pour le « parapluie » ou « une barre en métal avec un rond au bout » pour la « cuillère ».

Cette catégorie des éléments du paralangage est spécifique aux troubles que nous pouvons trouver chez des enfants TED, mais qui ne concernent pas directement le langage.

Nous avons adapté cette catégorie en fonction des données recueillies pendant les passations et selon les réponses, les tournures récurrentes.

Selon le nombre d'associations énoncées par l'enfant, il est possible que nous ayons attribué plusieurs types de cotation pour une réponse. Par exemple, pour « une cuillère est métallique et sert à manger » nous associerons une définition visuelle par la matière ainsi qu'une définition fonctionnelle par l'usage. Mais, nous compterons qu'une seule

fois un type de cotation même si l'enfant en énonce plusieurs. Par exemple, pour « le bol est rond et bleu » nous attribuerons seulement une définition visuelle par le qualificatif (même si dans cet exemple il y aura deux qualificatifs utilisés).

Notre protocole a été établi pour que nous puissions analyser les résultats quantitativement et qualitativement. Ainsi, nous aurons une approche neuropsychologique en nous basant sur la grille de cotation des stratégies élaborée, mais nous adopterons également une approche linguistique pour interpréter et décrire qualitativement les résultats.

C. Présentation des populations

1. La population des enfants avec un TED

a. Présentation de la population

Les enfants TED sont des enfants suivis au CMP infanto-juvénile du Parc Impérial à Nice. Cet établissement utilise la classification de la CIM-10 pour diagnostiquer ces enfants. Ce sont les professionnels médicaux et paramédicaux du CMP qui m'ont adressé les enfants avec un diagnostic de TED.

- Les critères d'inclusion et d'exclusion

Les critères d'inclusion :

- Enfants âgés de 7 ans à 12 ans
- Enfants dont le diagnostic a été posé selon les critères diagnostiques de la CIM-10
- Enfants ayant un langage constitué
- Enfants dont la langue maternelle est le français

Les critères d'exclusion :

- Enfant avec un trouble envahissant du développement et avec un retard mental moyen ou profond
- Enfant avec un trouble envahissant du développement et non-verbal
- Un diagnostic différentiel du trouble envahissant du développement

- **Présentation des sujets**

Nous allons maintenant présenter ces enfants, pour qui le prénom a été modifié par souci d'anonymat.

Le sujet 1 : ANAIS

Agée de 9 ans et 1 mois lors de la passation, elle est actuellement en classe de CE1, sans retard mental spécifié. Anaïs est une enfant intimidée et gênée lors de cette passation, mais elle est coopérante. Cependant, on remarque des comportements et discours inadaptés hormis la passation et la condition d'examen.

Le sujet 2 : LILOU

Agée de 9 ans et 10 mois lors de la passation, Lilou est en CLISS, sans retard mental spécifié. Elle parle très facilement, ne semble pas gênée par ma présence ni par la situation d'examen et se montre très coopérante.

Le sujet 3 : ANIS

Agé de 10 ans lors de la passation, Anis est en CE2, sans retard mental spécifié. Cet enfant est très souriant, recherche beaucoup mon approbation pendant la passation de l'épreuve et est soucieux de bien répondre.

Le sujet 4 : MICKAEL

Agé de 10ans et 1 mois lors de la passation, Mickael est en CLISS, sans retard mental spécifié. C'est un enfant coopérant mais très gêné et dont les réponses demandent un certain temps de latence.

Le sujet 5 : STELLA

Agée de 7 ans et 9 mois lors de la passation, Stella est en CE1, sans retard mental spécifié. Elle a beaucoup de difficultés pour me regarder, elle doit faire une tâche en même temps que la passation pour pouvoir répondre (elle dessinait) et les réponses nécessitent un certain temps de latence.

Le sujet 6 : ELIOT

Agé de 8 ans et 2 mois lors de la passation, Eliot est en CE2, sans retard mental spécifié. C'est un enfant qui semble nerveux, son débit de parole est rapide, il bouge sur sa chaise et sa concentration paraît fragile.

Le sujet 7 : REMI

Agé de 10 ans et 2 mois lors de la passation, Rémi est en CLISS, sans retard mental spécifié. Il est très intimidé et met beaucoup de temps pour répondre aux questions.

Le sujet 8 : NICOLAS

Agé de 9 ans et 5 mois lors de la passation, Nicolas est en CE2, sans retard mental spécifié. C'est un enfant qui semble très timide, il a un comportement de contrôle et répond avec un temps de latence.

Le sujet 9 : ALAIN

Agé de 12 ans et 1 mois lors de la passation, Alain est en CM2, sans retard mental spécifié. Il est coopérant, très calme et met un certain temps pour donner une réponse.

Le sujet 10 : MATHIEU

Agé de 7 ans et 4 mois lors de la passation, Mathieu est en CP, sans retard mental spécifié. Il est très timide en début de passation, puis se désinhibe au fur et à mesure de la passation, avec un discours et un comportement inadaptés.

b. présentation des résultats (cf. annexe III p136)

En étudiant le corpus des réponses et en s'aidant du tableau de cotation précédent, nous pouvons proposer plusieurs types de réponses :

- **Des réponses par l'usage**

« Un bol » sera alors défini ou associé avec:

- « *quand je bois du chocolat* »
- « *[...] où on peut faire du chocolat chaud, du lait et on peut mettre des céréales* »
- « *on met de la nourriture* »
- « *c'est pour manger* »

« Un manteau » avec:

- « *ça sert à avoir chaud* »
- « *[...] pour me réchauffer* »
- « *c'est pour qu'on attrape pas froid* »

« Un parapluie » avec:

- « *[...] on se protège pour pas être mouillé* »
- « *[...] on prend le parapluie pour qu'on ne se mouille pas* »
- « *c'est pour la pluie* »

« Des ciseaux » avec:

- « *c'est un truc qu'on coupe avec du papier* »
- « *c'est pour couper des feuilles, découper des feuilles dans les cahiers* »

« Une cuillère » avec:

- « *c'est une cuillère qui sert à manger et qui sert à manger du yaourt* »
- « *c'est quand on mange des pâtes, avec cuillère on boit de la soupe* »

« Un gant » avec:

- « *à tenir chaud aux mains* »
- « *[...] ça protège les mains* »
- « *c'est pour se frotter* »

« Un robinet » avec :

- « à se rincer les mains »
- « [...] qui de l'eau quand on a soif, on se sert de l'eau du robinet »
- « ça sert à ouvrir et à boire »
- « ça sert à faire la toilette »
- « [...] c'est quelque chose qui distribue l'eau »

- **des réponses liées à des sensations :**

« Un manteau » sera associé avec :

- « j'ai chaud »
- « au froid »

« des ciseaux » avec « si on coupe, ça va faire mal »

« Un gant » avec :

- « du froid »
- « quand il fait froid »

- **Des réponses qui qualifient l'objet par son aspect physique (que ce soit la couleur, la forme ou la matière), mais aussi si l'objet est décrit selon une partie de son apparence ou par le tout dans lequel l'objet est compris:**

« Un bol » sera défini ou associé avec :

- « ça ressemble à une tasse, mais c'est un bol rond [...] »
- « mon bol est blanc »

« La lune » :

- « [...] c'est rond, des fois en forme de D et une forme de C »
- « c'est un cercle, des fois elle change de formes »
- « qui est blanc »

« Un manteau » :

- « qu'il est bleu »
- « à la fourrure »

« Un parapluie » : « avec des dessins »

« Une cuillère » avec:

- « c'est une forme métallique »
- « qu'elle est grise »
- « c'est une barre avec un petit truc rond »

« Un gant » avec « ça fait 5 doigts »

« Un robinet » avec « c'est un navabo [...] »

« Un escargot » avec:

- « *c'est tout petit* »
- « *avec une coquille* »
- « *il a une carapace comme un "tournis" »*

• **Des réponses avec un rapport taxinomique :**

Par un co-hyponyme:

« Un bol » sera alors défini ou associé avec:

- « *ça ressemble à une tasse* »
- « *à une soupière* »

« Un manteau » avec :

- « *c'est une veste* »
- « *à un pull* »

« Un parapluie » avec « *c'est comme si c'était un parasol* »

« Un escargot » avec « *c'est comme une limace* »

Par un hyperonyme :

« Un bol » avec « *c'est un objet, un outil* »

« Une poule » avec :

- « *un animal* »
- « *des oiseaux* »

« Un manteau » avec « *c'est un habit* »

« Un escargot » :

- « *c'est un animal* »
- « *un insecte* »

• **Des réponses liées à un événement, à moment vécu ou à un lieu :**

« Un bol » sera défini ou associé avec :

- « *à mon petit déjeuner* »
- « *à cuisine* »

« La lune » avec:

- « *c'est quand c'est la nuit* »
- « *c'est dans l'espace* »

« Un manteau » avec:

- « *c'est l'hiver* »
- « *c'est quand il fait froid* »

« Un gant » avec:

- « *c'est quand il y a de la neige* »
- « *c'est l'hiver quand il fait froid* »

« Un escargot » avec:

- « *quand il pleut* »
- « *[...] quand j'étais au CM1* »

- **Des réponses avec des interventions personnelles. L'énoncé sera en rapport avec une situation, un objet personnel ou utilisera la première personne du singulier/pluriel :**

« Un bol » sera défini ou associé avec:

- « *ça me fait penser que mon bol est blanc* »
- « *à mon petit déjeuner* »
- « *quand je bois du chocolat* »

« Un manteau » avec:

- « *une veste pour me réchauffer* »
- « *ça sert à me recouvrir* »
- « *mon manteau qu'il est bleu* »

« Un parapluie » :

- « *à me protéger de la pluie* »
- « *le mien avec des dessins* »
- « *quand je le casse on aurait du sang sur les doigts* »

« Les ciseaux » :

- « *c'est pour faire [...] avec quatre doigts (une cocotte en papier)* »
- « *quand la maîtresse nous dit de découper [...] pour le découpage collage* »
- « *si on coupe, qu'on a un doigt [...] ça va faire mal* »

« Une cuillère » avec « *c'est pour manger mes céréales dans le bol* »

« Un gant » :

- « *quand je fais ma douche* »
- « *le froid va pas sur les gants que j'ai* »

« Un robinet » :

- « *quand je me brosse les dents* »
- « *pour me laver les mains quand c'est midi [...]* »
- « *j'aime bien ouvrir et fermer en cachette l'eau* »

« Un escargot » :

- « *ça fait des tâches sur la fenêtre, il faut nettoyer* »
- « *quand j'étais au CM1, j'ai touché les yeux, ils se sont rétractés. Quand je l'écrase, il est comme une limace, après il pleure [...]* »

- **Des réponses avec une similarité phonologique**

« Un bol » :

- « *ça fait [bo] comme pot* »
- « *bol comme botte* »

« Une poule » :

- « *comme poubelle* »
- « *poulailler ou à pou* »

« la lune » :« *une luge* »

«Un manteau » :

- « *mare, marie...* et *marco, mélissa, ha non que marco* » (entendu marteau)
- « *mentir, manger* »

« Un parapluie » :

- « *par, partez* »
- « *à paradis* »

« Des ciseaux » :« *séréna* »

« une cuillère » :« *cuisine, cuisinière, cuisson* »

« Un gant » :« *Gando et goûter* »

« Un robinet » :« *robe, Robie, robot et rose* »

« Un escargot » :

- « *oscar, espace* »
- « *comme escalade [...]* »

- **Des réponses avec une comparaison (l'enfant rapproche deux idées ou deux objets avec un rapport d'analogie entre eux).**

« La lune » sera associée « à un fromage »

« Des ciseaux » seront associés « à deux oreilles de souris »

« Un gant » :

- « *à une main* »
- « *ça fait cinq doigts* »

« Un escargot » :

- « *c'est une limace qui trouve une maison* »
- « *quand je l'écrase [...] c'est comme une glace qui fond au soleil* »

- **Des réponses avec le geste**

« La lune » sera définie par « *elle a une forme comme ça* » avec le geste dessinant la forme d'un croissant.

« Une poule » sera associée à « *ça fait penser à côté de sa bouche, il y a un truc* » et il fait le geste de montrer son cou

« Des ciseaux » avec:

- *L'enfant fait le geste de découper*
- *L'enfant fait le geste de la cocotte en papier*

2. La population témoin

a. Présentation de la population

Nous avons pu recenser la population d'enfants pour la population témoin à partir d'un réseau de connaissances personnelles. La situation d'examen est exactement la même que celle présentée précédemment.

- **Les critères d'inclusion et d'exclusion**

Les critères d'inclusion :

- Enfants âgés de 7 ans à 12 ans
- Enfants ayant un langage constitué
- Enfants dont la langue maternelle le français

Les critères d'exclusion :

- Enfant présentant un trouble du langage oral

- **Présentation des sujets**

Par souci d'anonymat, les prénoms de ces enfants ont été changés. Nous avons tenté d'apparier le plus précisément possible chaque enfant de cette population avec la population des enfants ayant un TED (essentiellement pour les âges).

Le sujet 1 : ALEXIA

Agée de 9 ans et 3 mois lors de la passation, Alexia est en classe de CM1. Il n'y a pas de trouble du développement spécifié.

Le Sujet 2 : LARA

Agée de 9 ans et 5 mois lors de la passation, Lara est en classe de CM1. Il n'y a pas de trouble du développement spécifié.

Le sujet 3 : NOE

Agé de 9 ans et 11 mois lors de la passation, Noé est en classe de CM2. Il n'y a pas de trouble du développement spécifié

Le sujet 4 : CAROLINE

Agée de 10 ans et 5 mois lors de la passation, Caroline est en classe de CM2. Il n'y a pas de trouble du développement spécifié.

Le sujet 5 : LILA

Agée de 7 ans e 9 mois lors de la passation, Lila est en classe de CE1. Il n'y a pas de trouble du développement spécifié

Le sujet 6 : BENJAMIN

Agé de 7 ans et 5 mois lors de la passation, Benjamin est en classe de CE1. Il n'y a pas de trouble du développement spécifié.

Le sujet 7 : CORINE

Agée de 10 ans et 3 mois lors de la passation, Corine est en classe de CM2. Il n'y a pas de trouble du développement spécifié

Le sujet 8 : ELEONORE

Agée de 8 ans et 8 mois lors de la passation, Eléonore est en classe de CE2. Il n'y a pas de trouble du développement spécifié.

Le sujet 9 : JULIEN

Agé de 11 ans et 5 mois lors de la passation, Julien est en classe de 6^{ème}. Il n'y a pas de trouble du développement spécifié.

Le sujet 10 : ENZO

Agé de 7 ans et 6 mois lors de la passation, Enzo est en classe de CE1. Il n'y a pas de trouble du développement spécifié.

b. Présentation des résultats (cf. annexe III page ...)

Nous avons analysé les réponses des enfants issus de la population témoin. Nous avons pu relever et regrouper plusieurs réponses du même type. Les réponses reportées sont les termes par lesquels l'enfant a défini ou associé le mot donné.

- **Des réponses avec un rapport taxinomique**

Par l'hyperonyme :

« Un bol » sera défini ou associé avec :

- « *c'est un réceptient* »
- « *c'est un objet* »

« Une poule » avec:

- « *c'est un animal* »
- « *c'est un oiseau* »

« La lune » par « *c'est un satellite naturel* »

« Un manteau » avec :

- « *un habit* »
- « *c'est un vêtement [...]* »

« Un parapluie » par « *c'est un objet [...]* »

« Des ciseaux » :

- « *c'est un objet [...]* »
- « *c'est un outil [...]* »

« Une cuillère » :

- « *c'est un couvert* »
- « *un objet [...]* »

« Un gant »

- « *c'est un objet [...]* »
- « *un habit [...]* »
- « *vêtement [...]* »

« Un escargot »

- « *c'est un animal [...]* »
- « *c'est un mollusque [...]* »
- « *c'est un invertébré* »
- « *c'est une petite bête qui glisse »*
- « *c'est un insecte qui adore la pluie [...]* »

Par le co-hyponyme :

« Un bol » sera défini ou associé avec « *une assiette creuse* »

« La lune » :

- « *au soleil* »
- « *une planète [...]* »

« Un manteau » :

- « *une veste* »
- « *un blouson* »

« Un parapluie » associé « *à un parasol* »

« Un escargot » associé « *à une limace* »

- **Des réponses par l'usage :**

« Un bol » sera défini ou associé avec:

- « *c'est quelque chose pour manger* »
- « *c'est un récipient creux dans lequel on met souvent des liquides* »
- « *c'est pour boire quelquefois, le lait par exemple* »

« Un manteau » défini par « *une veste qui protège du froid* »

« Un parapluie » défini par « *ça protège de la pluie* »

« Des ciseaux » :

- « *c'est pour découper* »
- « *c'est un objet qui sert à couper* »

« Une cuillère » :

- « *ça sert à manger un yaourt* »
- « *ça sert à remuer* »

« Un gant » :

- « *c'est pour protéger les main* »
- « *[...] pour quand on prend la neige* »
- « *pour faire la vaisselle* »

« Un robinet » :

- « *c'est pour faire couler l'eau* »
- « *un objet qui nous donne de l'eau quand on a besoin* »
- « *ça sert à te laver les mains* »

- **des réponses caractérisant ou décrivant l'aspect qualitatif de l'objet, sa matière et qualifiant une partie de l'objet ou le tout auquel l'objet appartient**

« Un bol » sera défini ou associé avec:

- « *c'est un récipient creux [...]* »
- « *arrondi* »
- « *[...] c'est en verre souvent* »

« Une poule » défini par « *c'est un animal à plumes, assez gros, avec un bec [...]* »

« La lune » avec :

- « *un croissant* »
- « *une planète avec des cratères dessus* »
- « *ronde* »

« Un manteau » avec:

- « *c'est une veste assez longue [...] qui peut arriver au genou. Elle peut être de différentes matières : cuir, fourrure, laine»*
- « *une fermeture éclair* »
- « *[...] il est très épais avec beaucoup de poils* »

« Des ciseaux » défini par « *c'est deux lames [...]* »

« Un robinet » avec:

- « *c'est un tube en acier ou en métal [...]* »
- « *à un évier* »
- « *à un bain* »

« Un escargot » avec:

- « *c'est un mollusque avec une coquille, des antennes [...]* »
- « *une coquille, sa maison sur le dos* »

- **des réponses liées aux sensations et aux sentiments**

« Un manteau » sera défini ou associé avec:

- « *à la chaleur* »
- « *au froid* »

« Un gant » sera associé à « *froid* »

« Un escargot » sera associé à « *la lenteur* »

- **des réponses liées à un événement, à un moment vécu en particulier ou à un lieu**

« Un bol » sera défini ou associé avec :

- « *une cuisine* »
- « *un récipient qui sert normalement au petit déjeuner* »

« Une poule » associé « *au poulailler* »

« La lune » :

- « *à l'espace* »
- « *c'est un satellite naturel qui sort la nuit mais aussi lors des éclipses solaires* »
- « *c'est quand il fait nuit* »
- « *c'est dans le ciel* »

« Un manteau » associé « *à l'hiver* »

« Un parapluie » :

- « *au mauvais temps* »
- « *à un orage* »
- « *[...] quand il pleut* »

« Des ciseaux » associé « à l'école »

« Un robinet » par:

- « *c'est dans la salle de bain* »
- « *dans le jardin* »

« Un gant » :

- « *à la douche* »
- « *à la neige* »
- « *à la luge* »
- « *au ski* »

« Un escargot » :

- « *c'est une petite bête qui glisse de partout quand il pleut* »
- « *au repas de Noël* »

- **des réponses par la négation.**

« Un manteau » sera défini par « *c'est pour ne pas avoir froid* »

« Un parapluie » par « *pour ne pas avoir la pluie sur toi* »

« Un gant » par « *ça sert pour ne pas avoir froid* »

3. Présentation de l'analyse statistique selon la loi de Student

Pour pouvoir obtenir une étude comparative et statistique. Nous avons eu recours à la loi de Student, pour comparer des résultats de moyennes inférieurs à un échantillonnage de 30 sujets. Nous allons exposer les différentes conditions pour pouvoir utiliser la formule de la loi de Student et ensuite, nous exposerons cette formule.

Les conditions pour appliquer cette formule :

- La moyenne du groupe 1 (m_1) et la moyenne du groupe 2 (m_2) ne doivent pas être différentes dans les deux groupes comparés.
- Il y a une relation entre des caractères qualitatifs (TED et non TED) et quantitatifs (résultats cotés)
- L'effectif du groupe 1 (n_1) et l'effectif du groupe 2 (n_2) sont strictement inférieurs à 30.

La formule du t de Student admet d'abord que :

$$nb\ ddl = (n_1 - 1) + (n_2 - 1)$$

Soit **nb ddl = 18** dans le cadre de notre passation

(Pour « nb ddl », cf. glossaire p 129)

Pour comparer deux moyennes nous appliquerons la formule suivante :

$$t = \frac{m_1 - m_2}{\sqrt{\frac{s^2}{n_1} + \frac{s^2}{n_2}}}$$

Pour effectuer un écart type sur les deux échantillons nous appliquerons la formule qui suit :

$$s = \sqrt{\frac{\sum(x_i - m_1)^2 + \sum(x_j - m_2)^2}{(n_1 - 1) + (n_2 - 1)}}$$

Nous effectuerons nos calculs en tenant compte du risque alpha de 5% sur la table t de Student. Ainsi nos résultats ne devront pas être inférieurs à la corrélation entre le risque alpha de 5% et le degré de liberté de 18. C'est à dire que nous pourrions admettre statistiquement nos résultats s'ils sont supérieurs à 2,101 d'après la table du t de student.

Nous avons placé le schéma de la loi Student, ainsi que la table du t de la loi Student en annexe.

Nous allons maintenant procéder à une description quantitative, puis qualitative des deux populations, avant d'interpréter ces résultats par la suite.

II. Présentation des résultats

A. La description quantitative des résultats

1. La population des enfants avec un TED

a. La définition

- Description quantitative : le nombre de mots

Nous nous sommes intéressée au nombre de mots utilisés par l'enfant pour définir et associer chaque mot. Nous pourrions d'abord, observer une éventuelle différence d'élaboration d'une définition ou d'une association sémantique entre les deux populations. Nous tenterons ensuite de comprendre davantage les stratégies d'association sémantique avec le paramètre du "nombre de mot" en plus. Les mots de Henmon (cf. glossaire page 129) permettront d'évaluer la richesse lexicale. Nous reprendrons plus tard les écarts types dans la comparaison des résultats (cf. page 114)

MOT	NOMBRE DE MOTS	MOTS HENMON
un bol	110	52
une poule	86	43
une lune	130	73
un manteau	117	63
un parapluie	120	67
des ciseaux	88	39
une cuillère	91	45
un gant	139	65
un robinet	169	78
un escargot	130	75
TOTAL	1180	600

La **moyenne** des mots utilisés pour la définition est de **118** mots.

L'**écart type** entre les deux populations pour la définition est de **25,241** mots.

- Description quantitative : les stratégies

MOTS	STRATEGIES	
un bol	usage : 8 égocentrisme : 5 co-hyponyme: 1	qualificatif: 1 hyperonyme: 1 contre sens:1
une poule	produit: 6 hyperonyme: 4 égocentrisme : 3 contre sens : 2	
une lune	temps vécu (condition): 5 lieu: 4 qualificatif: 2	co-hyponyme: 2 usage: 1 hyponyme: 1
un manteau	usage: 5 co-hyponyme: 3 sensation: 3 expression toute faite: 2	hyperonyme: 2 temps vécu (condition): 1 description plaquée: 1 égocentrisme:1
un parapluie	usage: 6 temps vécu (condition): 5 lieu: 1 égocentrisme: 1	expression toute faite: 1 persévération: 1 description plaquée: 1 co-hyponyme: 1
des ciseaux	usage: 10 égocentrisme: 2 personne associée: 1	expression toute faite: 1 description plaquée: 1
une cuillère	usage: 10 égocentrisme: 4 description plaquée: 1	partie du tout: 1 lieu: 1
un gant	usage: 7 sensation: 5 moment: 2 égocentrisme: 2	
un robinet	usage: 7 égocentrisme: 4 produit: 4 tout d'une partie: 1	description plaquée: 1 contre sens: 1 temps vécu (condition): 1
un escargot	sensation: 6 hyperonyme: 5 égocentrisme: 3 co-hyponyme: 3	qualificatif: 2 partie d'un tout: 1 produit: 1

b. L'association sémantique

- Description quantitative : le nombre de mots

MOT	NOMBRE DE MOTS	MOTS de HENMON
un bol	56	32
une poule	48	28
une lune	58	30
un manteau	53	26
un parapluie	46	28
des ciseaux	66	35
une cuillère	62	36
un gant	77	41
un robinet	86	50
un escargot	107	61
TOTAL	659	367

La **moyenne** de mots utilisés pour l'association sémantique est de **65,9**.

L'**écart-type** entre les deux populations pour l'association sémantique est de **13,640**.

- Description quantitative : les stratégies

MOTS	STRATEGIES	
un bol	contenant - contenu: 4 similarité phonologique: 2 co-hyponyme: 2	égocentrisme: 2 qualificatif: 1 temps vécu (condition): 1
une poule	similarité phonologique: 2 produit: 2 hyperonyme: 2 sensation: 1	co-hyponyme: 1 usage: 1 partie d'un tout: 1
une lune	co-hyponyme: 3 qualificatif: 3 symbolisme: 3 usage: 2	similarité phonologique: 2 égocentrisme: 2 temps vécu (condition): 1
un manteau	égocentrisme: 4 similarité phonologique: 3 co-hyponyme: 3 sensation: 2	usage: 2 qualificatif: 1 matière: 1
un parapluie	égocentrisme: 3 similarité phonologique: 2 usage: 2 temps vécu (condition): 2	partie d'un tout: 1 co-hyponyme: 1 pas de réponse: 1
des ciseaux	usage: 6 égocentrisme: 5 sensation: 2	similarité phonologique: 1 symbolisme: 1
une cuillère	usage: 5 égocentrisme: 3 similarité phonologique: 1 lieu: 1 persévération: 1	matière: 1 qualificatif: 1 co-hyponyme: 1 symbolisme: 1
un gant	égocentrisme: 4 contenant - contenu: 3 temps vécu (condition): 3	qualificatif: 2 similarité phonologique: 1 sensation: 1
un robinet	égocentrisme: 5 usage: 3 co-hyponyme: 3	produit: 3 similarité phonologique: 1
un escargot	égocentrisme: 4 partie d'un tout: 3 similarité phonologique: 2 qualificatif: 1	produit: 1 sensation: 1 symbolisme: 1

c. Le tableau récapitulatif

- Tableau récapitulatif des stratégies pour la définition

CATEGORIES	STRATEGIES
EVENEMENT : 20	<ul style="list-style-type: none"> - temps vécu (condition) : 14 - lieu : 6
DEFINITION FONCTIONNELLE : 65	<ul style="list-style-type: none"> - Par l'usage : 54 - Produit : 11
DEFINITION VISUELLE : 8	<ul style="list-style-type: none"> - Partie d'un tout : 3 - Qualificatif : 5
CATEGORISATION : 22	<ul style="list-style-type: none"> - Hyperonyme : 11 - Co-hyponyme : 10 - Hyponyme : 1
SENSATION/SENTIMENT : 14	<ul style="list-style-type: none"> - Sensation : 14
PARALANGAGE : 40	<ul style="list-style-type: none"> - Persévération : 1 - Expression toute faite : 4 - Egocentrisme : 26 - Description plaquée : 5 - Contre-sens : 4

La **moyenne** des stratégies utilisées pour la définition est de **16,9**.

L'**écart type** des stratégies pour la définition entre les deux populations est de **20,093**.

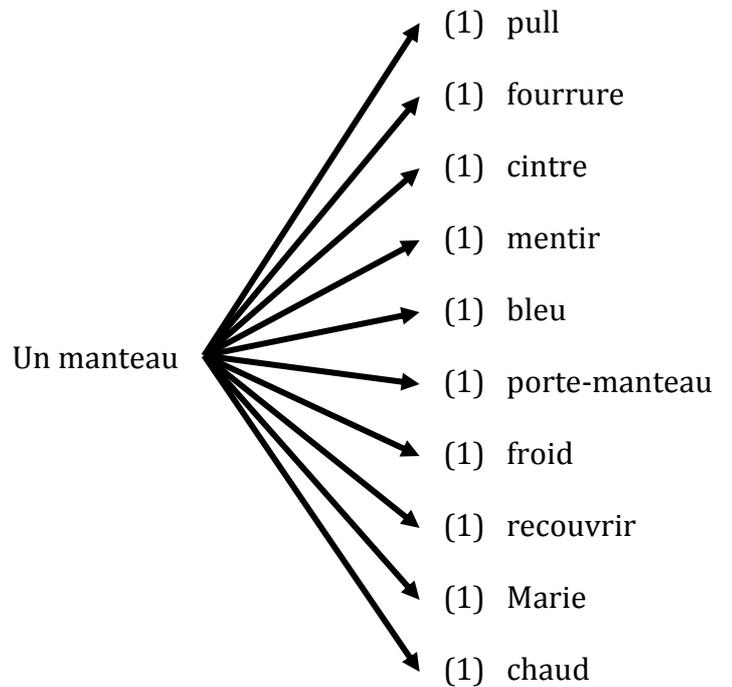
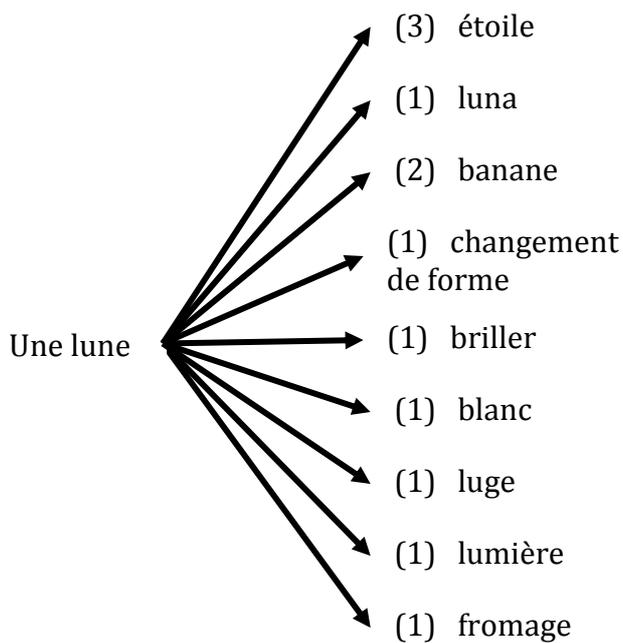
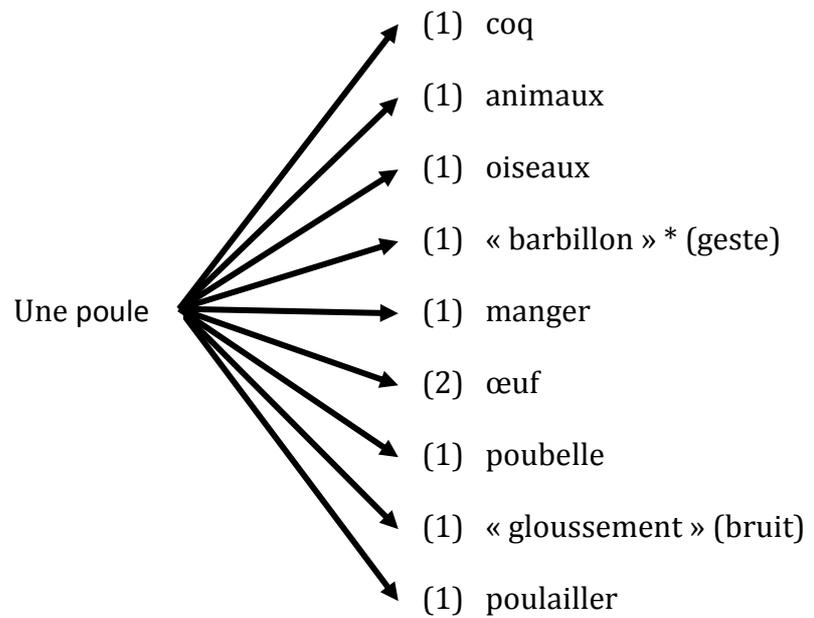
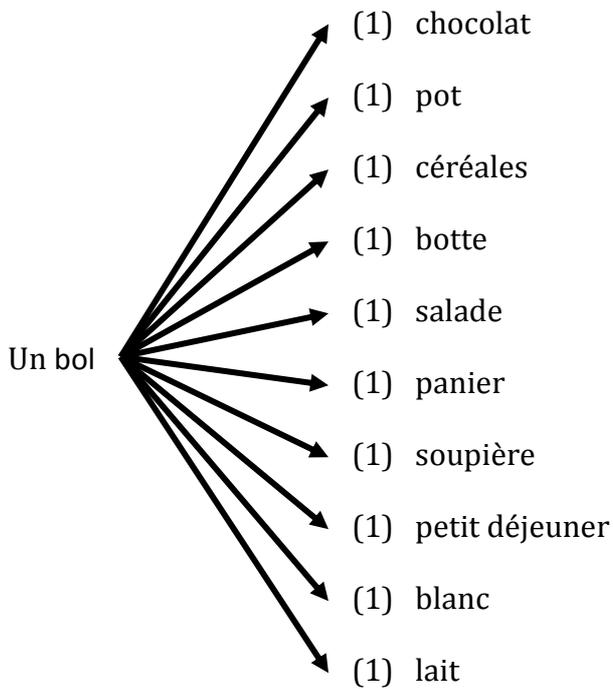
- **Tableau récapitulatif des stratégies pour l'association sémantique**

CATEGORIES	STRATEGIES
EVENEMENT : 7	<ul style="list-style-type: none"> - temps vécu (conditions) : 6 - lieu : 1
DEFINITIONS FONCTIONNELLES : 26	<ul style="list-style-type: none"> - par l'usage : 19 - personne associée : 1 - produit : 6
DEFINITIONS VISUELLES : 23	<ul style="list-style-type: none"> - partie d'un tout : 5 - qualificatif : 9 - contenant-contenu : 7 - matière : 2
CATEGORISATION : 16	<ul style="list-style-type: none"> - hyperonyme : 2 - co-hyponyme : 14
SENSATION/SENTIMENT : 13	<ul style="list-style-type: none"> - sensation : 7 - symbolisme : 6
PARALANGAGE : 51	<ul style="list-style-type: none"> - par similarité phonologique : 17 - persévération : 1 - égocentrisme : 33

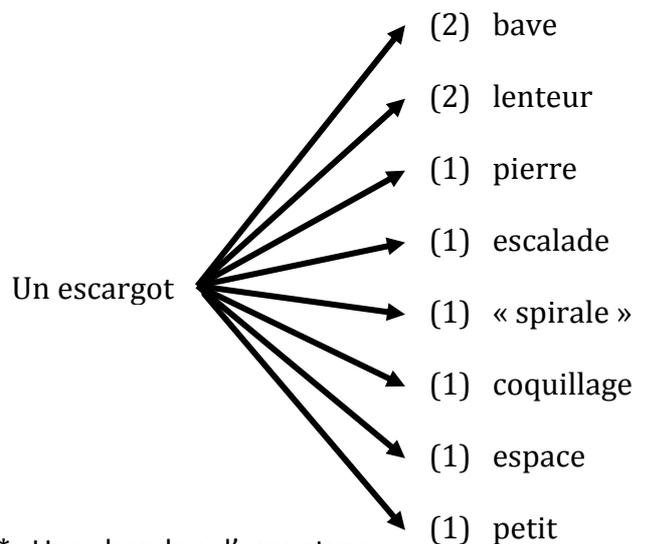
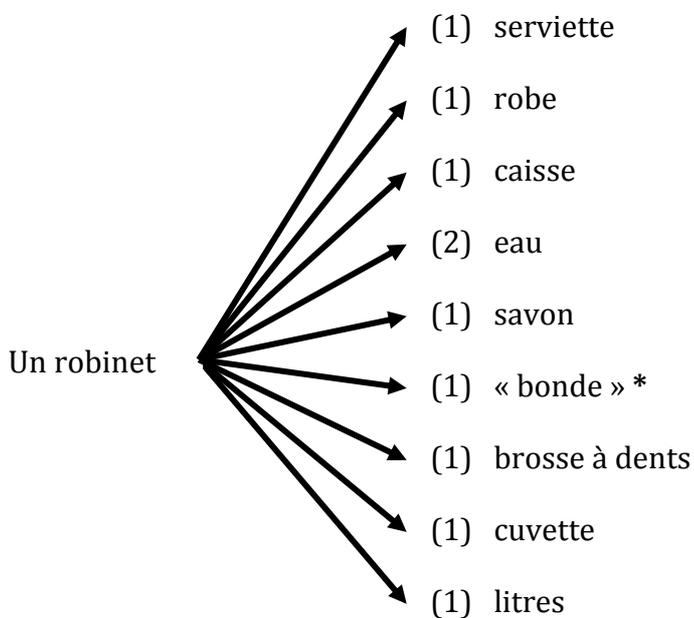
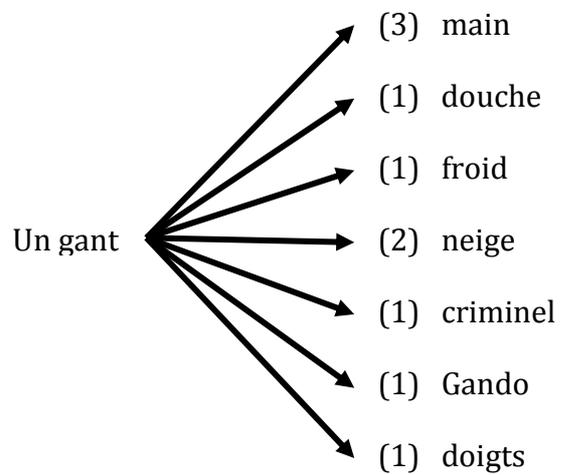
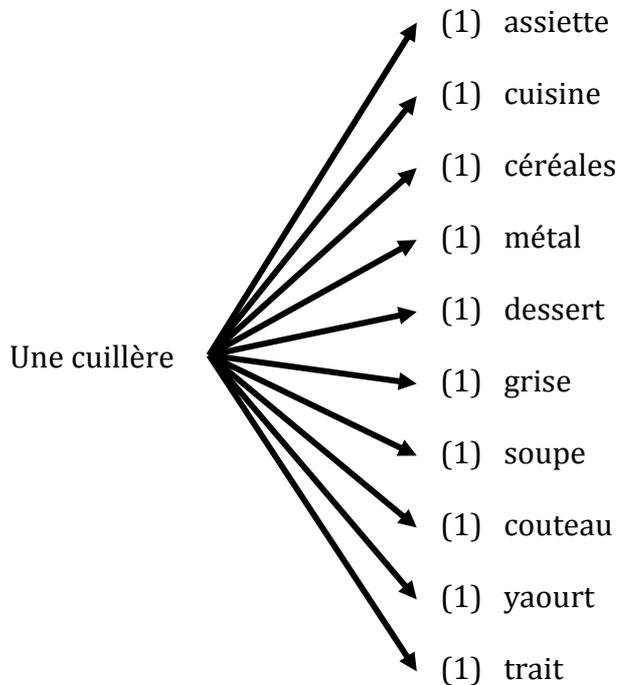
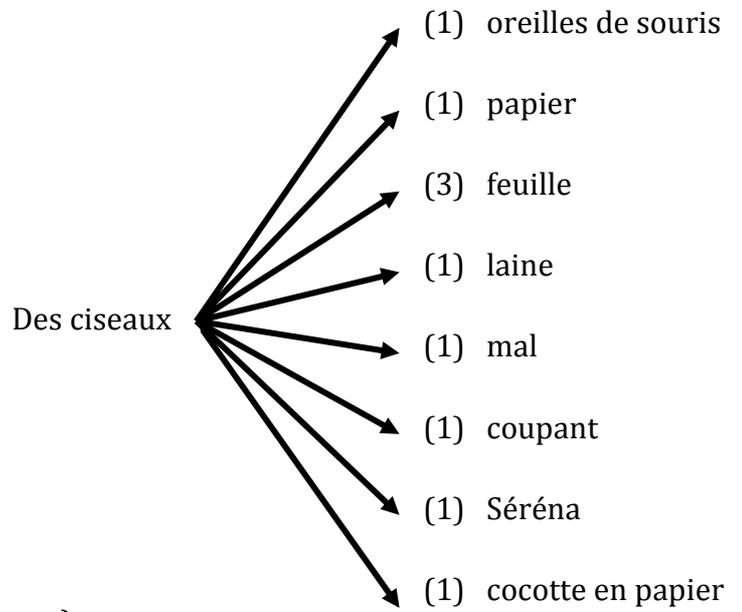
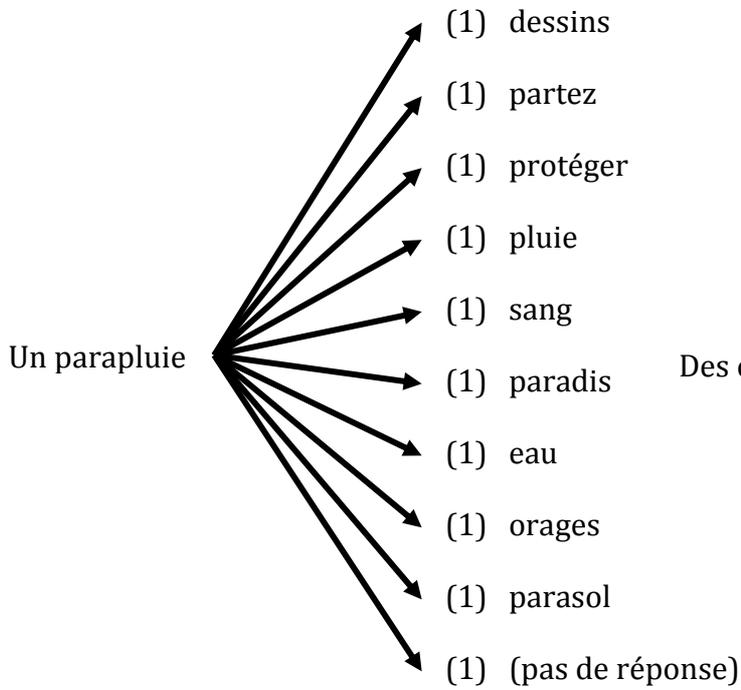
La moyenne de stratégies pour l'association sémantique est de **13,6**.

L'écart type des stratégies pour l'association sémantique entre les deux populations est de **12,040**.

- schémas récapitulatifs des associations sémantiques



* un barbillon : terme d'anatomie qui sert à désigner les excroissances (pour le coq les barbillons sont les appendices charnus qui tombent de chaque côté de leur tête)



* Une bonde : l'ouverture dans l'évier.

2. La population des enfants de la population témoins

a. La définition

- Description quantitative : le nombre de mots

MOT	NOMBRE DE MOTS	MOTS HENMON
un bol	92	49
une poule	94	49
une lune	130	45
un manteau	121	49
un parapluie	116	61
des ciseaux	65	26
une cuillère	65	34
un gant	112	48
un robinet	103	42
un escargot	135	62
TOTAL	1033	465

La **moyenne** des mots utilisés pour la définition est de **103,3**.

L'**écart type** des mots utilisés pour la définition entre les deux populations est de **25,241**.

- Description quantitative : les stratégies

MOTS	STRATEGIES	
un bol	usage: 6 qualificatif: 5 hyperonyme: 4	égoцентризм: 2 temps vécu (condition) : 1 co-hyponyme: 1 matière: 1
une poule	hyperonyme: 7 produit: 5 co-hyponyme: 3	partie d'un tout: 2 qualificatif: 1
une lune	co-hyponyme: 6 hyperonyme: 3 temps vécu (condition): 3 lieu: 2	partie d'un tout: 1 usage: 1 qualificatif: 1
un manteau	co-hyponyme: 5 usage: 4 sensation: 4 hyperonyme: 3	matière: 2 temps vécu (condition): 2 qualitatif: 1
un parapluie	usage: 10 partie d'un tout: 3 hyperonyme: 2	co-hyponyme: 1 description plaquée: 1
des ciseaux	usage: 10 hyperonyme: 3 partie d'un tout: 2	
une cuillère	usage: 9 hyperonyme: 5	
un gant	usage: 9 sensation: 4 hyperonyme: 2 co-hyponyme: 1	
un robinet	usage: 7 produit: 6 partie d'un tout: 2	lieu: 1 égoцентризм: 1 description plaquée: 1
un escargot	hyperonyme: 7 partie d'un tout : 5 sensation: 4 co-hyponyme: 3	temps vécu (condition): 3 égoцентризм: 1 qualificatif: 1

b. L'association sémantique

- Description quantitative : le nombre de mots

MOT	NOMBRE DE MOTS	MOTS de HENMON
un bol	26	14
une poule	24	12
une lune	23	11
un manteau	25	13
un parapluie	22	11
des ciseaux	26	13
une cuillère	18	8
un gant	28	17
un robinet	22	12
un escargot	26	13
TOTAL	240	124

La **moyenne** des mots utilisés pour l'association sémantique est de **24**.

L'**écart type** des mots utilisés pour l'association sémantique entre les deux populations est de **25,368**.

- **Description quantitative : les stratégies**

MOTS	STRATEGIES	
un bol	contenant-contenu: 4 qualificatif: 3 lieu: 2	co-hyponyme: 1 matière: 1 égocentrisme: 1
une poule	produit: 4 usage: 2 partie d'un tout: 2	hyponyme: 1 lieu: 1 co-hyponyme: 1
une lune	qualificatif: 4 lieu: 3 co-hyponyme: 3	personne associée: 1 temps vécu (condition): 1
un manteau	sensation: 4 co-hyponyme: 4 hyperonyme: 1	partie d'un tout: 1 temps vécu (condition): 1
un parapluie	temps vécu (condition): 7 co-hyponyme: 2 partie d'un tout: 1	
des ciseaux	usage: 8 partie d'un tout: 1 temps vécu (condition): 1	
une cuillère	usage: 7 hyperonyme: 3	
un gant	temps vécu (condition): 6 contenant- contenu: 4	
un robinet	produit: 6 partie d'un tout: 2 usage: 1 lieu: 1	
un escargot	co-hyponyme: 4 partie d'un tout: 3 sensation: 1	usage: 1 temps vécu (événement):1

c. Le tableau récapitulatif

- Tableau récapitulatif des stratégies pour la définition

CATEGORIES	STRATEGIES
EVENEMENT : 12	<ul style="list-style-type: none"> - temps vécu (conditions) : 9 - lieu : 3
DEFINITIONS FONCTIONNELLES : 67	<ul style="list-style-type: none"> - par l'usage : 56 - produit : 11
DEFINITIONS VISUELLES : 27	<ul style="list-style-type: none"> - partie d'un tout : 15 - qualificatif : 9 - matière : 3
CATEGORISATION : 58	<ul style="list-style-type: none"> - hyperonyme : 38 - co-hyponyme : 20
SENSATION/SENTIMENT : 12	<ul style="list-style-type: none"> - sensation : 12
PARALANGAGE : 6	<ul style="list-style-type: none"> - égocentrisme : 4 - description plaquée : 2

La moyenne des stratégies utilisées pour la définition est de **18,1**

L'écart type des stratégies pour la définition entre les deux populations est de **20,093**

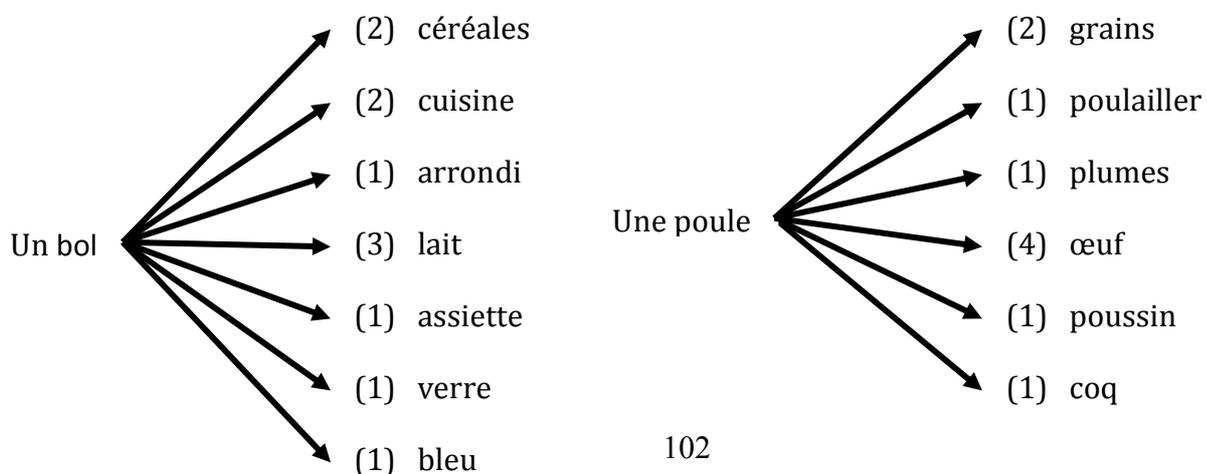
- Tableau récapitulatif des stratégies pour l'association sémantique

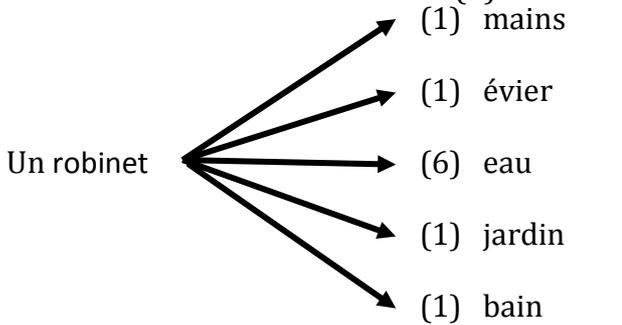
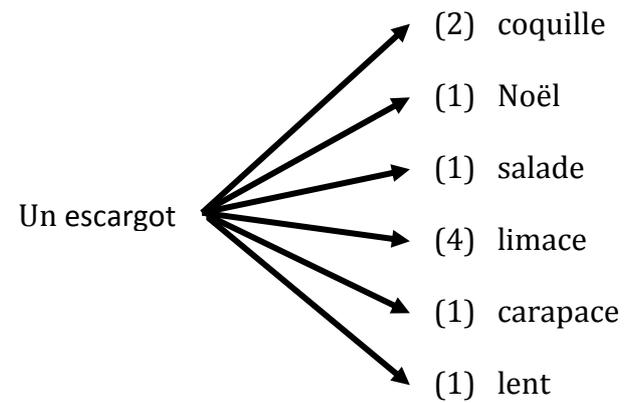
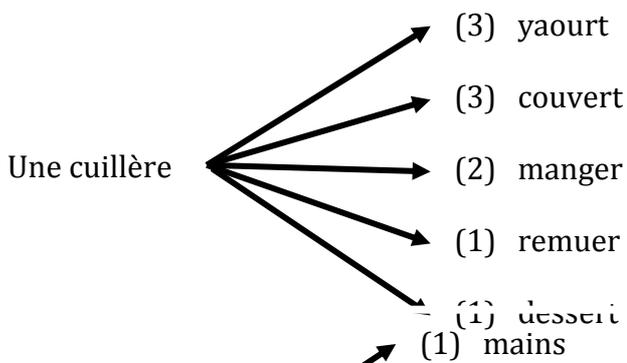
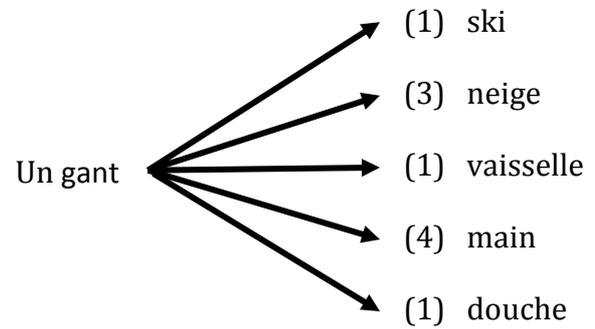
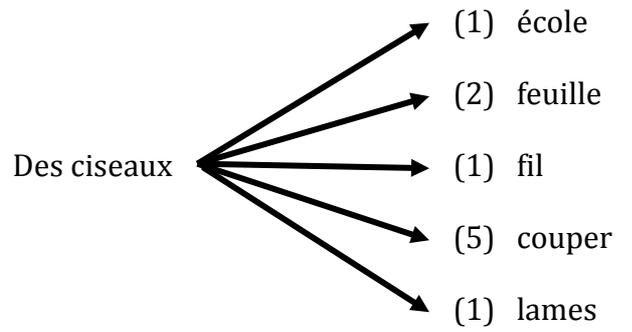
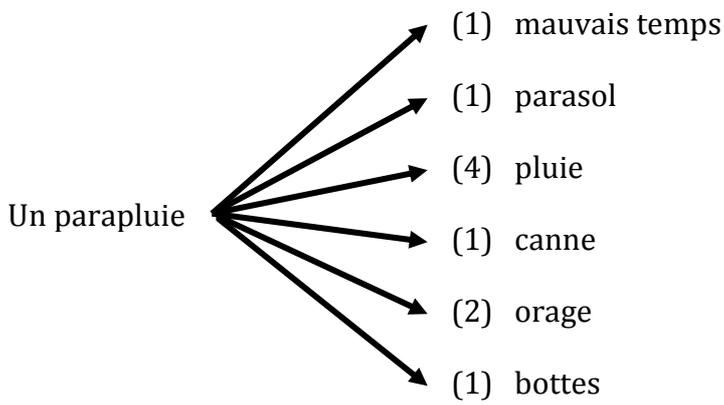
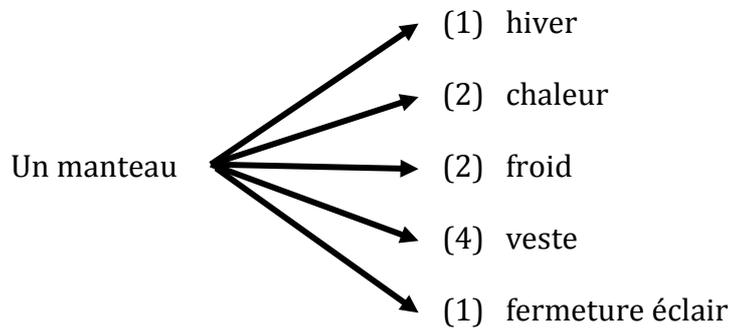
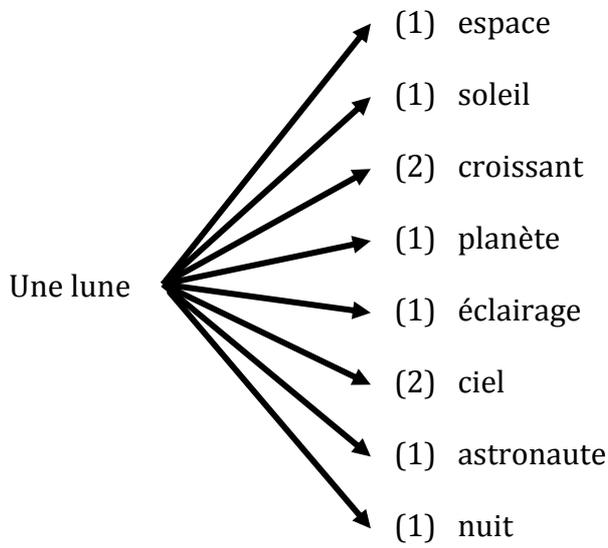
CATEGORIES	STRATEGIES
EVENEMENT : 17	<ul style="list-style-type: none"> - temps vécu (conditions) : 9 - temps vécu (événement) : 1 - lieu : 7
DEFINITIONS FONCTIONNELLES : 30	<ul style="list-style-type: none"> - par l'usage : 19 - personne associée : 1 - produit : 10
DEFINITIONS VISUELLES : 26	<ul style="list-style-type: none"> - partie d'un tout : 10 - qualificatif : 7 - contenant-contenu : 8 - matière : 1
CATEGORISATION : 20	<ul style="list-style-type: none"> - hyperonyme : 4 - co-hyponyme : 15 - hyponyme : 1
SENSATION/SENTIMENT : 5	<ul style="list-style-type: none"> - sensation : 5
PARALANGAGE : 1	<ul style="list-style-type: none"> - égocentrisme : 1

La **moyenne** des stratégies utilisées pour l'association sémantique est de **9,9**.

L'**écart type** des stratégies utilisées pour l'association sémantique entre les deux populations est de **12,040**.

- Schéma récapitulatif des associations sémantiques





B. La présentation qualitative des résultats

Afin de présenter les résultats de manière qualitative, nous allons comparer les réponses des enfants TED avec celles de la population témoin. Nous nous appuyerons sur les résultats quantitatifs précédents.

1. particularités langagières de l'enfant TED

Nous allons tout d'abord, recenser des particularités communes dans le langage des enfants TED.

Nous avons remarqué que les enfants TED ne parviennent pas à se limiter au signe donné. Ils ont tendance à ajouter des informations, essentiellement pour définir le mot. Par exemple, pour définir le mot « poule », certains ont répondu « une poule fait des œufs pour qu'on mange des œufs qu'on cuit pour qu'on mange » ou « une poule, c'est un poulet qui pond des œufs mais quand on va au marché on trouve du poulet grillé ». Dans ces deux exemples, le premier enfant dévie sa définition en ajoutant des informations sur les œufs ; le deuxième enfant fait d'abord une confusion entre la poule et le poulet, puis poursuit en ajoutant des informations sans se limiter au mot « une poule ». Nous observons aussi que les enfants TED emploient plusieurs stratégies pour définir ou associer le mot donné. Par exemple, le mot « un manteau » pourra être défini par l'usage, par un qualificatif et par la sensation.

De plus, nous observons une difficulté de généralisation et particularisation chez l'enfant TED. Pour définir un mot, certains donneront une définition très générale et restent assez évasifs. Par exemple, pour « un bol » un enfant TED l'a défini par « on met de la nourriture » ou pour « un parapluie » un autre a répondu « pour la pluie ». Ils ont tout de même un lien avec le mot à définir, mais beaucoup trop général. D'autres enfants TED, au contraire vont particulariser pour définir un mot. Par exemple pour le mot « une cuillère » une enfant TED a répondu « pour manger les pâtes » ou un autre a répondu pour « un bol » « pour boire du chocolat ».

Ce dernier point met en valeur d'autres particularités langagières. Nous constatons des interprétations personnelles du mot. Cette interprétation personnelle se remarque soit par le lien avec la propre expérience de l'enfant ou par l'emploi de la première personne (en tant que pronom personnel ou d'adjectif possessif le plus souvent). Par exemple, pour « un parapluie » un enfant TED a répondu « avec des dessins », pour « un manteau » un autre a répondu « pour me réchauffer ».

Nous observons aussi que les enfants TED font beaucoup de rapprochements dans leur définition ou leur association sémantique en lien, avec les sensations. Par exemple pour « un manteau » un enfant a répondu « j'ai chaud ».

Nous remarquons aussi, des persévérations dans le discours de l'enfant TED. Il reprend parfois un mot précédent pour définir ou associer un nouveau mot. Par exemple pour

« un bol » l'enfant a répondu « pour manger des céréales » et il donne la même définition pour le mot « une cuillère ».

2. le lien signifiant/signifié

Nous allons maintenant observer les particularités concernant le signe lui-même dans le langage de l'enfant TED.

Nous notons que si l'enfant TED ne possède pas le mot pour définir ou associer le mot proposé, il va souvent utiliser le geste. Par exemple, un enfant TED a fait le geste du croissant pour le mot « la lune » car il n'avait pas le mot pour exprimer cette forme.

Nous relevons aussi qu'il y a certaines définitions qui ne correspondent pas au mot énoncé. Par exemple, un enfant a dit « un outil » pour le mot « un bol ». De plus, certaines associations sémantiques se font d'après leur propre symbole et leur représentation arbitraire du mot. Par exemple, un enfant TED a associé « un fromage » au mot « la lune » ou un autre a associé « deux oreilles de souris » au mot « des ciseaux ».

Souvent l'enfant TED va utiliser des descriptions plaquées pour définir le mot. Ainsi il fait une description entière par gestes pour expliquer le mot et la manière de l'utiliser ou il fait une description visuelle sans élaboration. Par exemple, pour le mot « le parapluie » un enfant TED a défini le mot en disant « on l'ouvre et on tient avec notre main et sur notre tête [...] » ou pour le mot « une cuillère » un autre l'a défini comme « c'est pour, une barre avec un petit truc rond [...] »

Nous remarquons aussi des expressions toutes faites ou entendues plusieurs fois reprises par l'enfant TED de manière incohérente.

3. La structure du discours et les erreurs possibles

Nous nous abordons à présent la structure syntaxique et lexicale du discours.

Nous notons l'utilisation privilégiée des mots de Henmon par les enfants TED. Selon les données quantitatives recueillies précédemment, nous pouvons démontrer que 51% des mots utilisés par les enfants TED sont des mots de Henmon.

Nous remarquons aussi que les enfants TED auront tendance à employer davantage des pantonymes (c'est à dire un hyperonyme maximal comme « truc » « quelque chose »). En effet, les enfants TED utilisent 18 pantonymes au total.

La plupart des enfants TED énoncent leurs réponses de façon différente. Ils marquent des temps de latence (que nous considérons supérieur à 30 secondes) important avant de répondre. Certains commencent en donnant leur réponse avec un temps « d'amorçage » avec la répétition du mot demandé, avec des tics langagiers comme « bin » « heuu » ou la répétition d'un début de phrase « c'est...c'est... ».

Nous constatons aussi un nombre d'erreurs verbales important chez les enfants TED. Des erreurs liées au nombre, comme « un animaux ». Des erreurs d'omission de mots, essentiellement des mots outils, par exemple nous relevons dans le corpus la réponse « c'est la nuit qu'il a la lune » pour le mot « lune » (omission du « y ») ou « pour qu'on se mouille pas » pour le mot « parapluie » (omission du mot « ne »). Des erreurs liées à des transformations phonémiques ou sémantiques que ce soit en production ou en compréhension. Nous avons noté « navabo » pour « lavabo » ou l'enfant a compris « marteau » au lieu de « manteau »

Les enfants TED sont redondants dans leurs réponses. Ils vont souvent répéter inutilement un mot ou un groupe de mots. Par exemple, nous pouvons relever « qu'on mange qu'on cuit pour qu'on mange » ou « éclaire la terre et éclaire tout dehors ». Nous pouvons donc observer qu'il y a peu de reprises pronominales et d'anaphores dans le discours de l'enfant TED (seulement 6 dans les définitions des enfants TED et 13 dans les définitions des enfants témoins). De plus, la reprise pronominale est parfois inadéquate pour les enfants TED. Nous pouvons prendre comme exemple pour l'escargot « c'est un animal [...] elle a des yeux [...] » ou pour le gant « [...] quand il fait froid qu'il faut la mettre ».

Ces différents points nous montrent qu'il existe aussi des particularités qualitatives dans le discours des enfants TED. Avant d'interpréter ces résultats, nous allons détailler plus précisément les associations sémantiques.

4. Les associations sémantiques

Aucun des enfants TED n'a respecté la consigne. En effet, la consigne était de donner un autre mot auquel le mot énoncé leur faisait penser. Les enfants TED utilisent beaucoup de mots pour l'association sémantique.

Lors de l'épreuve d'association sémantique, les enfants TED utilisent davantage la première personne. Nous relevons par exemple « j'ai chaud » ou « à me recouvrir » associés au mot « un manteau ».

Les associations sémantiques des enfants TED sont moins prévisibles. Par exemple, un enfant TED associe « criminel » au mot « un gant » ; un autre associe « du sang » au mot « un parapluie ».

Nous remarquons, pendant la passation de l'épreuve des associations sémantiques, un temps de latence plus long (souvent supérieur à 30 secondes) chez les enfants TED. Il est nécessaire de reposer la question une deuxième fois dans la plupart des cas.

En observant les réponses données, nous pouvons constater que les réponses sont de plus en plus longues, avec davantage de remarques et moins d'attention à la consigne qu'au début de l'épreuve.

Enfin, les enfants TED ne semblent pas toujours distinguer la différence entre la définition (la question « qu'est-ce que c'est ? ») et l'association sémantique (la question « à quel autre mot ça te fait penser ? »).

III. analyse et description des résultats

Après avoir présenté séparément les réponses à l'épreuve de la définition et celles de l'épreuve de l'association sémantique, nous allons maintenant analyser et décrire ces réponses sans distinguer les deux épreuves.

A. description qualitative des résultats

1. Discours égocentrique

Nous remarquons au travers les réponses données et les stratégies utilisées que les enfants TED vont interpréter et associer de manière personnelle les mots énoncés. Sur ce principe, soit l'enfant va associer un mot en se projetant personnellement dedans et en utilisant la première personne, soit en associant selon sa perception personnelle du mot.

Nous pouvons mentionner et rappeler que les enfants TED auront tendance à associer en fonction des sensations ressenties par rapport au mot donné. Or, même si l'association d'une sensation reste justifiée pour certains mots, cela montre encore qu'il s'agit d'une association en rapport avec une expérience personnelle.

Ces réponses liées à l'expérience personnelle de l'enfant vont aussi avoir un impact sur la catégorisation. Effectivement, les enfants TED auront moins recours à la catégorisation du fait qu'ils restent centrés sur leur propre ressenti par rapport au mot. Ainsi, ils auront tendance à moins catégoriser les mots pour les définir ou les associer.

Alors que les enfants issus de la population témoin seront plus axés sur la catégorisation, ils vont aussi être plus enclins à associer un mot par son aspect ou son usage. Ce qui représenterait des associations plus objectives.

2. La rupture du signe

Nous pouvons étudier cette rupture au travers différents éléments. Tout d'abord, le fait de rapporter un mot à sa propre expérience peut prouver que les enfants TED n'ont pas la notion du concept du mot et n'ont peut être pas la possibilité de le renvoyer à un référent qui serait commun à tout le monde.

Ensuite, nous avons pu voir pour certains enfants TED qu'ils vont associer un mot en fonction de sa structure phonétique, de sa sonorité. Ce qui pourrait démontrer qu'ils

font une association en se référant seulement au signifiant du mot, sans que ce mot ne leur évoque autre chose.

3. La différence dans le langage élaboré

Sur le plan de la structure langagière, par rapport aux réponses données par les enfants issus de la population témoin, nous trouvons plusieurs déficits chez les enfants TED.

Nous pouvons noter une pauvreté lexicale avec une utilisation importante des mots de Henmon. Les enfants TED feront plus de redondance, ce qui influe aussi sur la pauvreté lexicale. Les mots employés seront souvent les mêmes mots, très fréquemment utilisés dans la langue française.

De plus, ces enfants emploient parfois des expressions toutes faites. Même si nous retrouvons le lien avec le mot donné, ces expressions ne sont pas totalement adaptées et parfois sans cohérence. Nous relevons aussi, des descriptions d'une action ou d'un objet qui semblent « plaquées », ils associent donc un mot à un ensemble d'actions ou de descriptions sans l'associer à un ensemble. Par exemple : « un manteau » sera défini par « on le met sur nous et après on fait un nœud » ou « parapluie » par « on l'ouvre et on tient avec notre main et sur notre tête ». Dans ces deux exemples, l'enfant ne définit pas l'objet, mais il décrit les actions successives liées à l'utilisation de l'objet.

Enfin, nous pouvons observer une différence au niveau de la syntaxe. Les enfants TED feront davantage d'erreurs de phonétiques, d'accords ou d'omissions et ajouts de mots à l'oral.

4. Le comportement inadapté

Pour terminer nous allons décrire le comportement de l'enfant TED qui transparaît dans les réponses retranscrites.

Nous relevons d'abord des réponses pas toujours en lien avec ce qui a été demandé. Ainsi, l'enfant commence sa réponse avec des associations pertinentes, puis rajoute des éléments incohérents, même si d'après lui, il semble suivre un raisonnement logique. Nous remarquons d'autant plus ce phénomène à propos de la dernière proposition.

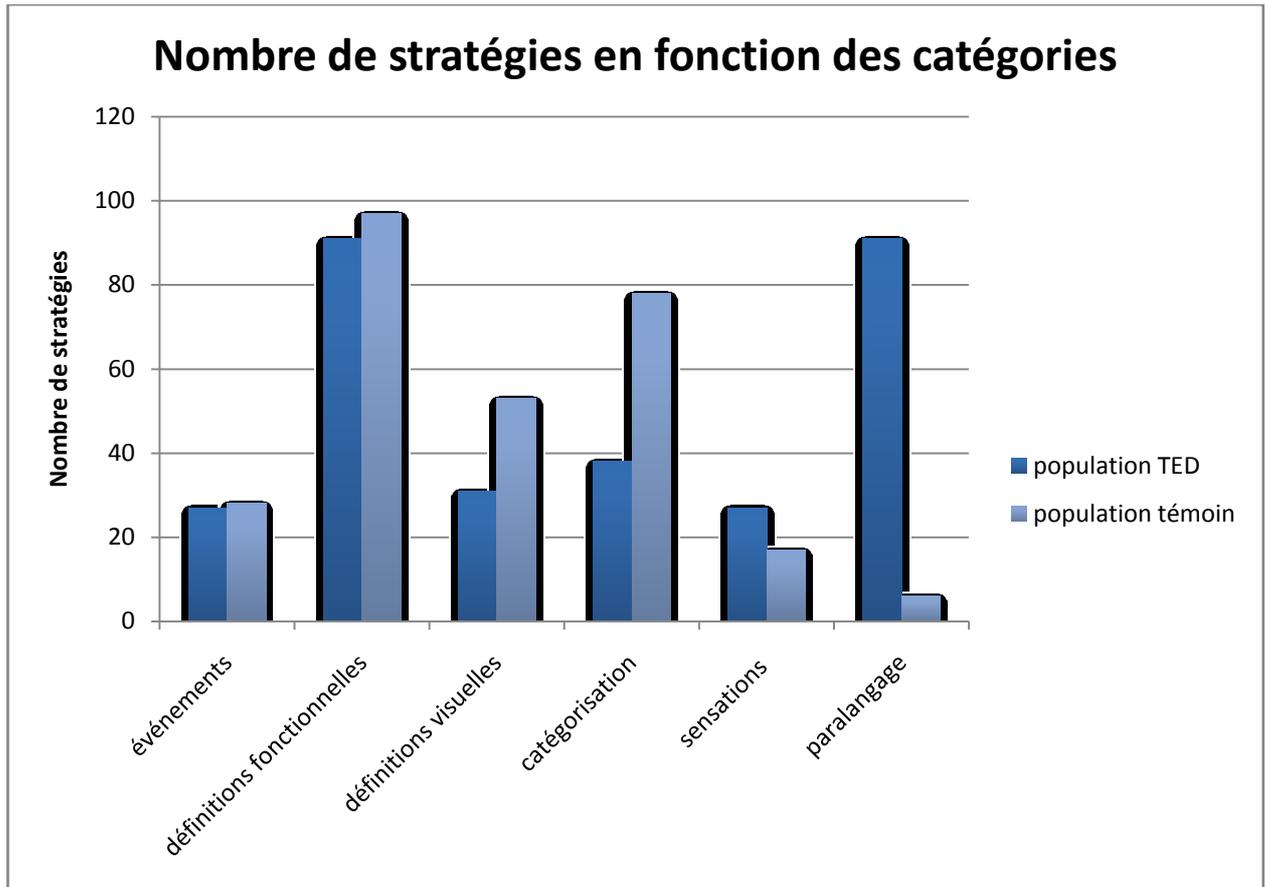
Même si les enfants TED comprennent ce qui est demandé lors de l'épreuve, ils ne parviennent pas à suivre totalement la consigne, notamment à limiter leur réponse à un mot. Nous constatons aussi que la consigne est plus respectée en début d'épreuve qu'à la fin (mais nous pouvons aussi prendre en compte qu'avec plus de fatigabilité, il y a moins de capacité de concentration).

Nous pouvons éventuellement juger que l'enfant TED se désinhibe au fur et à mesure de l'épreuve. Nous le remarquons par l'observation pendant la passation, l'enfant semble plus détendu, moins intimidé.

B. analyse comparative statistique

1. Les stratégies

a. Utilisation d'un graphique



D'après ce graphisme, nous remarquons d'abord la différence importante concernant les éléments paralangagiers entre les deux populations. Dans cette catégorie des éléments paralangagiers, nous avons relevé le nombre important de tournure égocentrique ou d'interprétation personnelle du mot par les enfants TED.

Nous pouvons dégager une autre différence importante liée à la catégorisation. Les enfants issus de la population témoin associent beaucoup plus d'hyperonymes ou de co-hyponymes au mot donné.

Puis, il y a des différences plus discrètes. Les enfants issus de la population témoin vont avoir recours plus souvent à la définition visuelle, comparé aux enfants TED. Effectivement, ils vont associer plus facilement au mot donné, une de ses parties ou le tout dont il fait partie, mais aussi son contenu.

En revanche, concernant les sensations, les enfants TED feront des associations au mot davantage en rapport avec les sensations qu'il peut dégager concrètement.

Enfin, nous retrouvons certaines similitudes entre les deux populations. L'association au mot par rapport à un moment vécu ou selon sa fonctionnalité ne sera pas un élément distinctif entre nos deux populations.

b. Utilisation de la Loi Student

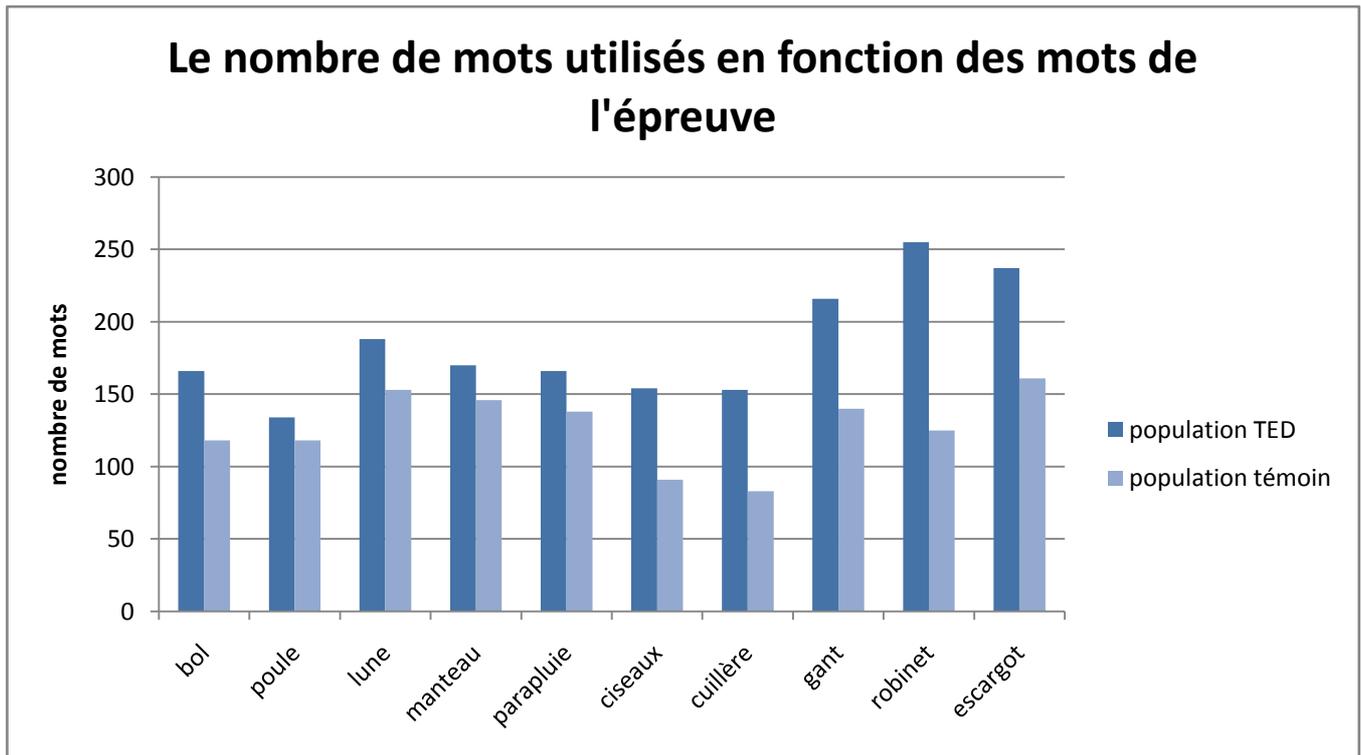
En appliquant la loi Student (cf. page 88) à partir des résultats recueillis. Nous pouvons dire, avec un risque de 5%, que nous trouvons une différence significative entre les deux populations concernant les éléments paralinguistiques. Ainsi, Nous rejoignons ce que nous avons pu observer plus haut à l'aide du graphique :les enfants TED vont davantage utiliser des stratégies liées à la catégorie des éléments paralinguistiques.

Nous ne pouvons pas démontrer qu'il existe une différence significative entre les deux populations par rapport à l'ensemble des stratégies de catégorisations. Cependant, en précisant davantage le type de stratégies, nous rendons compte d'une différence significative entre les deux populations, avec un risque de 5%, en ce qui concerne l'utilisation de l'hyperonyme. En effet, nous remarquons en appliquant la loi de Student que les enfants témoins se servent significativement plus de l'hyperonyme pour définir les mots.

Certes, nous avons pu relever ces deux différences, mais nous pouvons affirmer avec un risque de 5%, qu'il n'existe pas de différences significatives entre les populations pour toutes les autres stratégies. Nous retrouvons donc beaucoup de stratégies semblables entre les deux populations, comme nous avons aussi pu le constater visuellement sur le graphique.

2. Le nombre de mots

a. Utilisation d'un graphique



Le premier constat qui se dégage de ce graphisme est que les enfants TED utilisent un plus grand nombre de mots.

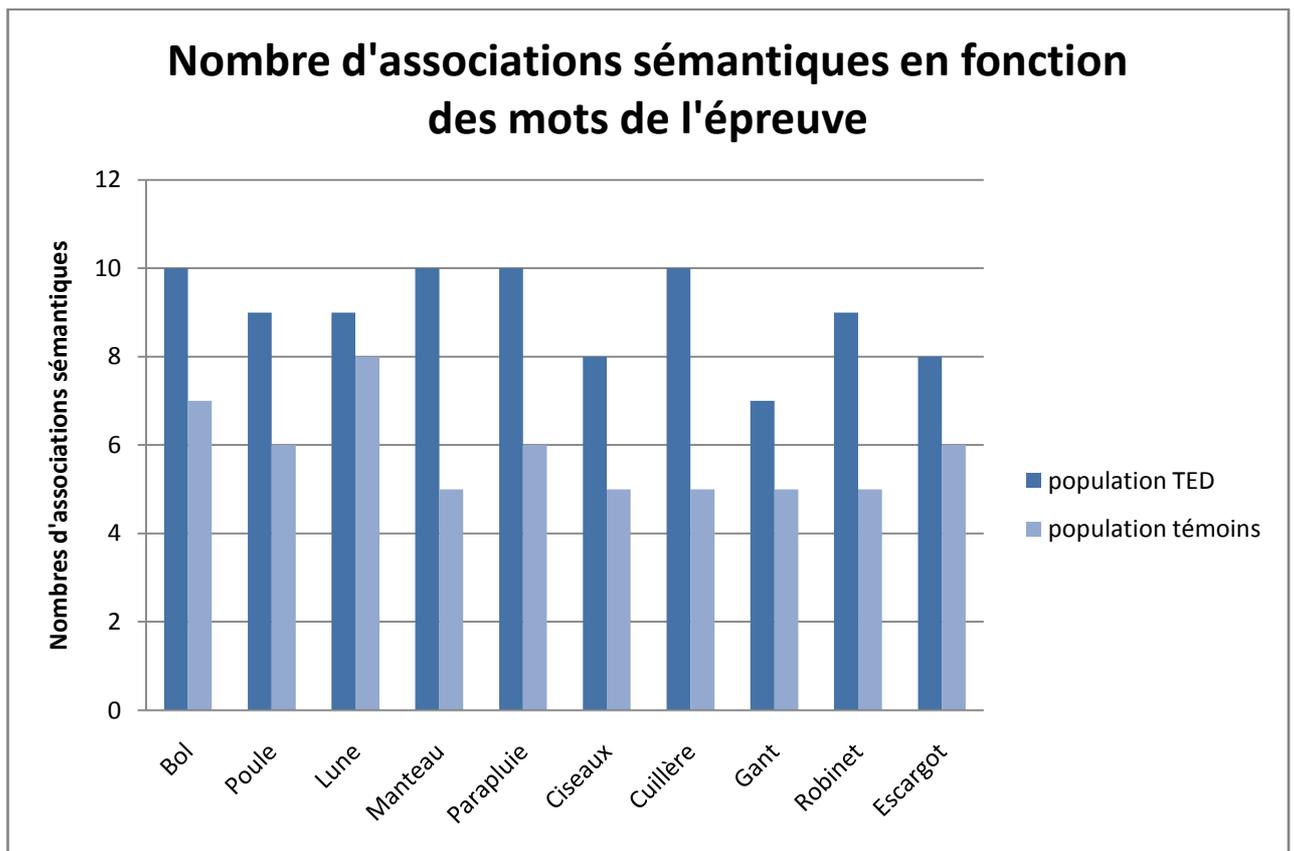
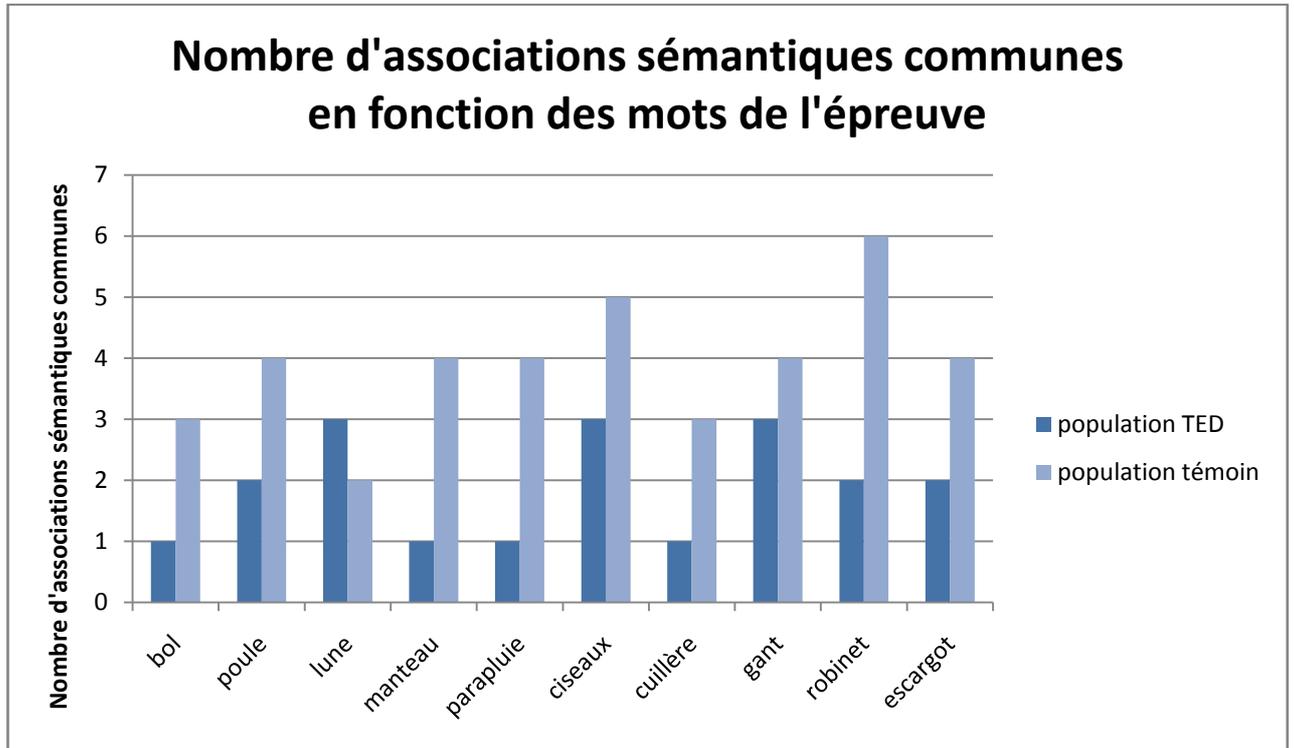
Nous pouvons reprendre aussi ce qui avait été présenté plus haut, que les enfants TED n'arrivaient pas à respecter la consigne de donner un seul mot en association sémantique.

De plus, nous remarquons clairement que le nombre de mots augmente en fonction de l'avancée de l'épreuve. Les trois derniers mots à définir ou associer sont ceux pour lesquels les enfants TED ont utilisé le plus de mots.

b. Utilisation de la Loi Student

En appliquant la formule Student (cf. page 88) et en se référant à la table du t de Student (cf. annexes page 136), nous pouvons spécifier qu'il existe une différence significative, avec un risque de 5%, entre les deux populations par rapport au nombre de mots utilisés. Nous remarquons cette différence pour les deux épreuves (pour la définition et l'association sémantique) et évidemment pour le nombre total de mots utilisés.

3. Les associations sémantiques communes



Nous avons étudié les associations sémantiques communes dans chaque catégorie. Nous avons donc repris toutes les associations sémantiques et compté le nombre de fois où un mot a été associé. Ainsi, sur ce graphique, nous pouvons voir combien de fois un même mot a été associé à celui énoncé et ainsi relever celui qui a été le plus associé par plusieurs enfants.

Nous pouvons dire que les enfants TED vont être moins prévisibles dans leur association sémantique. Les enfants issus de la population témoin auront plutôt tendance à choisir le même mot à associer, ils auront une image plus générale et objective du mot.

c. Les écarts types significatifs

(cf. page 89)

L'écart-type est un indice de dispersion, il sert à mesurer l'étalement d'une ensemble de valeur autour de leur moyenne. Plus l'écart-type est faible, plus les populations sont homogènes.

L'épreuve de définition nous a permis de démontrer un écart-type de 25, 241 mots entre les deux populations, alors que l'épreuve d'associations sémantiques admet un écart-type de 13, 640. Par rapport au nombre de mots, l'écart-type semble plus significatif concernant l'épreuve de définition. Les enfants TED utiliseraient significativement plus de mots pour définir que pour associer, en comparaison avec les enfants témoins.

L'écart-type du nombre de stratégies associatives pour la définition est de 20,093 ; alors que celui des associations est de 12,040. L'écart-type du nombre de stratégies associatives est, encore une fois, significatif pour l'épreuve de définition. Effectivement, les enfants TED auraient recours à un plus grand nombre de stratégies d'associations pour l'épreuve de définition que les enfants témoins.

Nous allons maintenant compléter cette analyse avec une étude comparative des résultats qualitative.

C. Analyse comparative qualitative

Pour mettre en exergue les particularités langagières de l'enfant TED nous avons effectué une comparaison entre leurs réponses et celles des enfants issus de la population témoin.

Nous relevons, en comparant les résultats et en utilisant les statistiques, que les enfants témoins utilisent davantage la catégorisation que les enfants TED. Ils vont effectivement définir un mot en utilisant préférentiellement un hyperonyme ou un co-hyponyme. Par exemple pour « un escargot » certains enfants témoins ont répondu « un invertébré » ou « un animal », ce qui est moins fréquent chez l'enfant TED. Les enfants TED utilisent davantage le mot « truc » au lieu de trouver l'hyperonyme adéquat.

Ensuite, nous avons mentionné que les enfants TED avaient facilement tendance à dévier la définition ou l'association du mot donné. Ils vont alors expliquer d'autres notions, rajouter des informations ou des interprétations personnelles. Alors que les enfants de la population témoin, se limitent davantage au signe. Ils énonceront une définition simple et associeront un seul mot.

Les enfants témoins ont un lexique plus riche, ils utilisent 45% des mots Henmon, tandis que nous comptons 51% des mots de Henmon dans le discours des enfants TED. Nous remarquons également une plus grande richesse lexicale des enfants témoins qui énoncent 4 pantonymes contre 18 dans les réponses des enfants TED)

Les enfants de la population témoin emploient davantage la tournure de phrase avec la négation pour définir un mot ou des phrases syntaxiquement plus élaborées que les enfants TED

Les enfants TED feront des associations imprévisibles, cependant que les enfants de la population témoin font des associations sémantiques auxquelles nous nous attendons davantage.

Nous remarquons enfin une différence du nombre de mots pour l'association sémantique entre les deux populations. Les enfants TED vont en utiliser beaucoup plus.

Les enfants TED avaient aussi un temps de latence plus long et nécessitant une seconde question de notre part. Ce n'était pas le cas avec les enfants issus de la population témoin.

L'analyse comparative statistique et l'analyse comparative qualitative nous permettent de supposer qu'il existe réellement des particularités dans le discours de l'enfant TED, ainsi que dans ses stratégies de définition et d'association.

DISCUSSION - SYNTHÈSE
CONCLUSION

DISCUSSION

I. Qu'en est-il des stratégies dans l'épreuve des définitions ?

Nous pouvons noter que dans la plupart des cas, les enfants TED donnent une définition correcte du mot énoncé. Nous pouvons dire qu'il y a une bonne compréhension, mais nous constatons tout de même des difficultés pour élaborer une définition simple du mot. Effectivement, certains vont au-delà de la définition en reliant le mot à une expérience personnelle ou en particulierisant le mot. D'autres, au contraire, vont beaucoup généraliser et donnent une définition qui pourrait convenir à différents mots.

Pour synthétiser les résultats trouvés, nous pouvons dire que les enfants issus de la population témoin vont utiliser préférentiellement trois stratégies pour définir les mots. Il s'agit de la définition fonctionnelle, puis de la catégorisation et de la définition visuelle. Or, les enfants TED définissent les mots en ayant recours plutôt à une définition fonctionnelle, mais aussi grâce à des événements vécus personnellement et en utilisant des éléments que l'on a appelé « paralangagiers ».

Concernant le nombre de mots, les enfants TED produiront des définitions plus longues, avec plus de mots. Nous pouvons éventuellement l'expliquer par une difficulté à se limiter à une définition simple, ils auront tendance à se dévier du sujet en rajoutant des informations qui ne sont pas toujours cohérentes et nécessaires.

Cette épreuve de définition reste adaptée pour ces enfants, mais il semble compliqué pour eux de pouvoir se tenir à un sujet en étant objectifs et neutres. Ils vont facilement adopter un discours égocentrique en racontant leurs propres expériences en rapport avec le mot à définir. Nous ne pensons pas qu'il s'agisse d'un problème de compréhension étant donné qu'ils parviennent à nous expliquer le mot. Nous observons une syntaxe et un lexique plus pauvre pour cette épreuve dans le langage de l'enfant TED.

Nous pouvons déjà nous poser la question d'une éventuelle rupture du signe s'ils n'arrivent pas à se détacher de leur propre vision de l'objet.

D'autres indices nous mettent sur cette piste pour cette épreuve de définition :

- L'utilisation « d'expressions toutes faites »
- Des descriptions « plaquées » pour définir un mot
- L'utilisation plus fréquente d'une stratégie liée à un événement vécu
- Quelques contre-sens dans la définition du mot

Nous allons maintenant nous intéresser aux associations sémantiques pour compléter notre discussion.

II. Les associations sémantiques

L'épreuve des associations sémantiques était plus fastidieuse pour les enfants TED comparée à l'épreuve de définition, mais aussi comparée aux enfants de la population témoin. Il y avait des temps de latence plus long, des reformulations de la question plus fréquente, plus de stimulations pour arriver à une réponse de leur part. Mais pour la plupart des réponses nous observons une cohérence, un lien avec le mot énoncé. Cette fois-ci encore, nous pouvons dire que la compréhension semble correcte pour ces enfants à propos en rapport à ce que nous attendions d'eux. Par contre, il y a eut un problème soit de compréhension de la consigne, soit d'application de la consigne. Très peu d'entre eux sont parvenus à donner un seul mot comme nous le demandions.

Si nous reprenons tous les résultats pour l'association sémantique, nous pouvons constater que les enfants témoins utilisent en premier lieu des stratégies de définition fonctionnelle, de définition visuelle et de catégorisation pour associer un mot. Ces résultats sont presque identiques à ceux retrouvés pour la définition. Seulement ils favorisent davantage la définition visuelle à l'instar de la catégorisation pour les associations sémantiques. Les enfants TED vont avoir des réponses comportant des éléments paralangagiers. Ils vont associer un mot par interprétation personnelle ou par sonorité. Puis ils utiliseront préférentiellement la définition fonctionnelle et la définition visuelle.

Le nombre de mots diffère beaucoup plus sur cette épreuve entre les deux populations. Nous pouvons expliquer cela à partir de deux observations. D'abord, nous avons compris que les enfants TED rencontraient des difficultés avec la consigne de départ, c'est-à-dire se limiter à un mot à associer. Il est donc logique qu'ils utilisent davantage de mots que les enfants témoins. Ensuite, lors de la passation de l'épreuve, nous avons relevé que plus l'épreuve avançait dans le temps, plus ces enfants se dissipaient. Ils étaient moins attentifs et encore plus particulièrement lors de la formulation de leur seconde réponse concernant l'association sémantique, réponse qui leur demandait également plus de réflexion.

Nous pouvons alors supposer qu'ils avaient moins d'idées pour cette épreuve qui, au contraire de l'épreuve de définition, requérait davantage de spontanéité. Ce fut une difficulté pour ces enfants qui semblent avoir besoin d'une épreuve cadrée, tout en ne parvenant pas à se limiter à ce cadre. Nous observons encore qu'il y a un décalage dans les réponses de ces enfants et une éventuelle rupture du signe. Par contre, dans cette épreuve c'est l'association d'un mot par sa sonorité qui nous laisse croire à une dissociation entre le signifiant et le signifié. Mais nous devons aussi revenir sur le fait que les stratégies restent semblables entre les deux populations, ce qui nous permet de dégager les différences précédemment citées.

Nous pouvons aussi démontrer un une syntaxe et un lexique plus pauvre pour l'enfant TED.

III. Corrélation des résultats avec les maximes de GRICE

Comme nous l'avons détaillé précédemment (cf page 19), GRICE s'inscrivait dans le courant de la pragmatique dont l'enjeu est le décryptage des critères de performance communicationnelle des conversations. En reprenant les résultats, les études comparatives et les interprétations accomplies, nous nous apercevons que les quatre maximes de GRICE sont transgressées par l'enfant TED. Pour mieux concevoir cette hypothèse, nous allons démontrer comment l'enfant TED ne respecte pas les quatre maximes.

- **Violation de la maxime de quantité** : comme nous l'avons mis en évidence, l'enfant TED utilise quelquefois des explications lapidaires, mais surtout des développements abondants (avec un nombre de mots significativement plus élevé que celui de la population témoin).
- **Violation de la maxime de qualité** : les informations peuvent se contredire, elles peuvent être fausses et le discours est peu informatif (même s'il est abondant). Ce fut le cas lorsque l'enfant définit le « bol » comme un « outil » ou la « poule » comme un « poulet grillé ».
- **Violation de la maxime de relation** : nous trouvons certains développements hors contextes mal venus (les interprétations personnelles, les digressions), avec des difficultés à se limiter à un sujet particulier.
- **Violation de la maxime de modalité** : l'utilisation de mots inventés ou effectués par geste par l'enfant TED peut interférer sur la communication et semble inappropriée au destinataire.

Nous pouvons repérer, à partir de ces points-là, un déficit pragmatique et donc une capacité de communication très faible. Les difficultés à définir ou à associer des mots seront sans doute en lien avec ce défaut de la pragmatique.

IV. Les résultats et critiques de l'étude

Le test que nous avons créé pour mettre en évidence les stratégies d'association semble être adapté aux enfants TED. Le fait de l'avoir divisé en deux épreuves nous a permis de mieux appréhender et comprendre les procédés sémantiques, ainsi que les difficultés de l'enfant TED. Mais nous pensons que ce test pourrait être plus intéressant et plus riche en le modifiant grâce à l'ajout de trois paramètres :

- **Le nombre de mots.** Nous pouvons proposer plus de mots pour mieux affiner nos recherches.
- **Proposer des mots et des images.** En ajoutant des images, ce test pourrait être plus complet. Nous pourrions voir si l'enfant se base davantage sur le contexte de l'image et diminue son interprétation personnelle.

- **Proposer un test – retest.** En « retestant » les capacités de l'enfant, nous pourrions observer s'il y a un changement ou pas, si l'enfant nous apporte d'autres informations, ainsi notre recherche ne serait pas statique, mais dynamique.

Le nombre de sujet dans la population choisie, c'est-à-dire dix par populations, nous a permis de procéder à une analyse statistique grâce à la loi Student. Cependant, nous savons qu'il est préférable, plus juste et significatif de faire une analyse à partir de 100 sujets.

Nous comprenons que les résultats trouvés et énoncés restent seulement des réflexions et suppositions pouvant ouvrir la voie à d'autres hypothèses ou recherches

La comparaison des deux populations a pu mettre en évidence plusieurs particularités supposées de l'enfant TED.

- **Un déficit d'abstraction :** nous avons relevé que l'enfant TED avait des difficultés avec les distances de généralisation et particularisation. Ce déficit peut être la cause d'une utilisation moins fréquente de la stratégie de catégorisation et l'excès d'interprétations personnelles.
- **Un manque de décentration :** en effet, le premier point nous conduit à ce deuxième point. L'enfant TED ne parvient pas à se décentrer de son point de vue, il adopte un discours égocentrique. Nous avons aussi noté que l'une de ses stratégies préférentielle pour la définition est celle liée aux événements. Nous pouvons alors nous poser la question, l'enfant TED réussit-il à se créer une image mentale liée à un référent commun à tous, ou voit-il une image mentale en lien exclusivement avec son expérience personnelle ?
- **Une rupture du signe :** la question précédente en appelle une autre. L'enfant TED distingue-t-il le signifiant du signifié ? Nous sommes tentée de le penser lorsqu'il associe un mot par sa sonorité, mais aussi par sa difficulté d'abstraction et son manque de décentration. Effectivement, l'enfant aura en tête un signifiant qu'il va « coller » à une situation, ainsi il va associer à ce signifiant un signifié unique, qui sera vrai pour lui dans cette seule situation.
- **Un trouble de l'évocation :** nous pouvons évoquer ce trouble chez l'enfant TED étant donné que l'épreuve d'associations sémantiques était plus laborieuse, requérait plus de temps de réflexions et de stimuli. L'enfant avait peu d'idées d'association et souvent même si nous trouvions toujours un lien avec le mot énoncé, les associations restaient imprévisibles, décalées et à la limite de la cohérence.
- **Un manque de limites :** que ce soit dans les réponses données, dans le discours retranscrit ou dans le comportement lors de la passation, l'enfant TED a des difficultés à se limiter. Il aura tendance à « dériver » sur le mot donné. De plus, nous pouvons observer que son manque de limites devient un problème lorsqu'on lui propose une épreuve moins cadrée (comme l'épreuve de l'association sémantique).

- **Des stratégies similaires entre les deux populations** : dans la comparaison, nous constatons que les stratégies d'association sont les mêmes. L'enfant TED emploie certainement des stratégies différentes à cause des déficits et particularités citées précédemment.
- **La mémoire sémantique** : étant donné que les associations sémantiques sont les mêmes, alors l'accès sémantique ne semblerait pas atteint chez l'enfant TED. Mais nous pensons que ce test nous a finalement permis de relever les particularités linguistiques, même si nous avons fait référence aux stratégies d'accès sémantique. Mais il fut difficile d'interpréter de manière neuropsychologique les résultats trouvés. Ainsi, il est aussi compliqué d'étudier correctement la mémoire sémantique de l'enfant TED.
- **Un défaut de la pragmatique** : Nous avons pu démontrer que les quatre maximes de GRICE ont été transgressées. Le principe de coopération n'est pas respecté. L'enfant TED ne semble pas vouloir rentrer dans une communication et ne paraît pas se soucier de la compréhension que l'interlocuteur puisse avoir de son discours. Ce dernier point pourrait expliquer les différentes approches des deux populations dans leurs réponses aux épreuves. Alors que les enfants de la population témoin souhaitent être concis et efficaces pour être compris dans leurs réponses, les enfants TED n'ont pas cette préoccupation.

SYNTHESE

D'après notre interprétation et notre description des résultats, nous pouvons mettre en évidence plusieurs différences significatives entre la population étudiée et la population témoin. Ainsi, nous allons présenter des critères qui nous semblent spécifiques chez l'enfant TED pour l'association sémantique.

Nous avons démontré qu'il pourrait y avoir une difficulté d'abstraction vis-à-vis des mots à associer. L'enfant TED manque souvent de décentration par rapport à son expérience personnelle liée à l'objet nommé. Les associations restent très subjectives. Cette difficulté d'abstraction ne permet pas à l'enfant TED d'avoir accès à la catégorisation et donc de pouvoir appréhender un mot dans sa globalité, avec tous les aspects qu'il peut représenter.

Ensuite, nous avons pu repérer une rupture du signe. L'enfant TED associe le mot en rapport à une situation personnelle et unique pour lui sans pouvoir généraliser. Il ne renvoie donc pas le signe à un référent commun dans le langage de tous. De plus, nous remarquons une rupture entre le signifiant et le signifié lorsque l'enfant associe le mot seulement en fonction de son signifiant (à sa similarité phonologique).

Nous avons également noté que l'enfant TED considère parfois seulement des parties du mot « collées » les unes à côté des autres. Notamment dans la description d'un objet, il analysera chaque partie de l'objet, mais il ne se représente pas l'objet comme l'ensemble de ses parties. Ainsi le mot désignant l'objet ne sera pas lié au symbole, à l'image mentale auxquels il fait référence.

Enfin, à partir de ces épreuves, nous avons distingué un trouble de la pragmatique avec une attitude inadaptée dans l'interaction conversationnelle.

Sans réelles certitudes mais avec une certaine conviction, nous mettons en avant que la mémoire sémantique n'est pas perturbée chez les enfants TED. Mais elle peut être parasitée et altérée à cause des mécanismes propres à l'enfant autiste dont nous avons parlé précédemment. En effet, nous remarquons que les stratégies associatives sont sensiblement les mêmes entre les deux populations, sauf pour les stratégies de catégorisation et d'interprétation personnelle. Nous pouvons éventuellement penser que ces deux types de stratégies seraient en lien.

CONCLUSION

Ce mémoire a été réalisé pour mieux comprendre et définir les difficultés langagières de l'enfant TED. Etant donné que la sémantique reste un support essentiel dans les rééducations orthophoniques, il nous semblait important de pouvoir amener davantage d'informations dans ce domaine. D'autant plus que plusieurs travaux et pistes de réflexions ont déjà été proposées à ce sujet.

Notre hypothèse de départ était que les associations sémantiques des enfants TED seraient différentes de celles d'un enfant. Or, nous avons pu constater que cette réflexion n'est pas entièrement validée.

Les associations sémantiques de l'enfant TED ne diffèrent pas complètement de celles des autres enfants. Par contre, nous pouvons observer que l'enfant TED présentera certaines difficultés langagières qui auront un impact sur l'association sémantique. Nous relevons une difficulté importante d'abstraction avec un déficit de catégorisation et une interprétation personnelle des mots. Nous remarquons également chez l'enfant TED, une rupture du signe que ce soit entre le signifiant et le signifié ou le signe et le référent. Ces épreuves ont aussi mis en évidence un trouble de la pragmatique chez cet enfant.

Ainsi, les associations sémantiques élaborées par l'enfant TED sont imprévisibles et décalées par rapport aux associations sémantiques des autres enfants qui sont davantage prévisibles et pertinentes.

Finalement, cette étude pourrait être reprise pour évaluer les associations sémantiques à partir d'images cette fois-ci, nous aurions la possibilité de savoir si l'enfant TED se limite à l'image (et donc au contexte) ou s'il tiendra compte du signifiant seulement. De plus, il serait intéressant d'étendre cette étude à des populations plus importantes pour avoir des résultats plus homogènes.

BIBLIOGRAPHIE

Les ouvrages :

- [1] American Psychiatric Association ; *DSM-I; DSM-II; DSM-III; DSM-IV et DSM-Vmanuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* ; Paris ; Editions Masson ; 2003
- [2] BADDELEY A. (1993); *La mémoire humaine* ; Paris ; Presse Universitaire de France ; 1993
- [3] BLOOM L., LAHEY M. (1978); *Language development and language disorders* ; New york ; Editions Wiley ; 1988
- [4] BLOOM L., LIGHTBOWN P., HOOL L. (1974); *Structure and variation in child language* ; Monographs Of Society For Research In Child Development ; 1975
- [52] BRACOPS M. (2006) ; *Introduction à la pragmatique* ; éditions de Boeck Duculot ; Bruxelles ; 2006
- [5] BRAMAUD DU BOUCHERON G. (1981); *La mémoire sémantique de l'enfant* ; Paris ; Editions PUF ; 1981
- [6] BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E., MANSY V. ; *Dictionnaire d'orthophonie 3ème édition* ; Paris ; Orthoédition ; 2010
- [7] BROSSARD A., COSNIER J. et al. (1984) ; *La communication non verbale* ; Lausanne-Paris ; Editions Delachaux Et Niestlé ; 1993
- [8] BRUNER J. (1983); *Savoir faire et savoir dire* ; Paris ; Editions PUF ; 1998
- [9] CHEVRIER-MULLERC., NARBONA J. (2000); *Le langage de l'enfant, aspects normaux et pathologiques* ; Paris ; Editions Masson ; 2007
- [48] CHOMSKY N. (2005); *Nouveaux horizons dans l'étude du langage et de l'esprit* ; Paris ; Editions Stock ; 2005
- [10] CHOMSKY N. ; *Question de sémantique* (1975); Paris ; Editions Seuil ; 1975
- [11] CHOMSKY N. ; *Aspects de la théorie syntaxique* (1971); Paris ; Editions Seuil ; 1971
- [12] COLLINS A., QUILLIAN M. ; *Retreval time from semantic memory* ; New york ; Journal Of Verbal Learning And Verbal Behavior ; 1969
- [50] DOR J. (1992); *Introduction à la lecture de Lacan* ; Paris ; Editions Denoël ; 2012
- [13] DUCROT O., SCHAFFER J. (1995); *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* ; Paris ; Editions Seuil ; 2002

- [14] DUMONT J., DUNEZAT P., LEDEZ-ALEXANDRE M., PROUFF J (1995); *Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent tome 2* ; Paris ; Editions Heures De France ; 1998
- [15] FERRARI P.(1999) ; *L'autisme infantile* ; Paris ; Editions PUF- Que Sais-Je? ; 1999
- [46] FREUD S. ; *L'interprétation du rêve* (1899); Toulon ; Editions Soleil ; 2013
- [47] FREUD S. ; *Cinq leçons de psychanalyse* (1910); Lausanne-paris ; Editions Payot ; 2004
- [16] FRITH U. (1996); *L'énigme de l'autisme* ; Paris ; Editions Odile Jacob ; 2010
- [17] HALLIDAY M.(1975) ; *Learning how to mean: explorations in the development of language* ; Londres ; Editions Arnold ; 1975
- [18] HOCHMANN J. ; *Histoire de l'autisme: de l'enfant sauvage aux troubles envahissants du développement* ; Paris ; Editions Odile Jacob ; 2009
- [19] JAKOBSON R. (1963); *Essais de linguistique générale* ; Paris ; Editions De Minuit ; 1963
- [20] JAKOBSON R. (1980); *Charpente phonique du langage* ; Paris ; Editions De Minuit ; 1980
- [21] JAKOBSON R. (1969); *Langage enfantin et aphasie* ; Paris ; Editions De Minuit ; 1969
- [22] KAI M. (2012); *Acquisition du langage* ; Paris ; Editions PUF-Que Sais-Je? ; 2012
- [23] LANDAUER T., FREEDMAN J. (1968); *Information retrieval from longterm memory: category size and recognition time* ; New york ; Journal Of Verbal Learning And Verbal Behavior ; 1968
- [24] LAPLANCHE (1981); *Vocabulaire de la psychanalyse* ; Paris ; Editions Presse Universitaire De France – PUF ; 2004
- [25] LIEURY A. (1992); *La mémoire (4ème édition)* ; Liège ; Editions de Pierre De Mardaga ; 1992
- [49] LYONS J. (1968); *Linguistique générale, introduction à la linguistique théorique* ; Paris ; Editions Larousse ; 1970
- [26] MARTINET A.; (1960)*Eléments de linguistiques générale* ; Paris ; Editions d'Armand Colin ; 2003
- [27] MISES R., QUEMADA N. (2002) ; *Classification française des troubles mentaux de l'enfant et de l'adolescent, R2000 classification internationale des maladies-CIM10-*

chapitre 5 troubles mentaux et troubles de comportement, critères diagnostiques pour la recherche ; Paris ; Editions Masson ; 2002

[28] NELSON K. (1973); *Structure and strategy in learning to talk* ; New york ; Monographs Of Society For Research In Child Development ; 1973

[29] Neuropsychologie revue ; *Les troubles sémantiques catégoriels reflètent l'organisation catégorielle de la mémoire sémantique* ; Paris ; Vol 13 N°1 ; 2003

[30] OMS ; *CIM-10/ICD-10: descriptions cliniques et directives pour le diagnostic* ; Paris ; Editions Broché ; 1992

[31] PIAGET J. (1969); *Psychologie et pédagogie* ; Paris ; Editions De Denoel ; 1969

[32] PILLON A. (1993); *La mémoire des mots* ; Liège ; Editions De Pierre Mardaga ; 1993

[33] ROSSI J-P ; *Psychologie de la mémoire* ; Paris ; Editions Broché ; 2005

[34] SADEK-KHALIL (1991); *Quatre livres cours sur le langage* ; Paris ; Editions Du Papyrus ; 1993

[35] SAUSSURE de F.(1916); *Cours de linguistique générale* ; Paris ; Editions Payot ; 1973

[36] SMITH E., SHOBEN E., RIPS L (1974); *Structure and process in semantic memory; a featural model for semantic decisions* ; New york ; Psychological Review ; 1974

[37] TAGER-FLUSBERG H. (1994); *Language development in: Buter M., Dale F. ; Oxford ; A Handbook For Clinicians, Blackwell Scientific ; 1994*

[51] TISSOT (1984); *Fonction symbolique et psychopathologique* ; Paris ; Editions Masson; 1996

[38] TOURATIER (2004); *La sémantique* ; Paris ; Editions Broché ; 2010

[39] VAN DER LINDEM M. (1989); *Les troubles de la mémoire* ; Liège ; Editions De Pierre Mardaga ; 1989

[40] WILKINS A. (1971); *Conjoint frequency, category size and categorization time* ; Journal of verbal learning and verbal behavior ; 1971

Les liens internet :

[41] DENNI-KRICHEL N. ; [Www.cra-rhones-alpes.org/img/pdf-evaluation.pdf](http://www.cra-rhones-alpes.org/img/pdf-evaluation.pdf)

[42] FILLOL ; [Www.psychomot.ups.tlse.fr/fillol2008.pdf](http://www.psychomot.ups.tlse.fr/fillol2008.pdf)

[52] Haute autorité de santé :

http://www.has-sante.fr/portail/jcms/c_468812/recommandations-pour-la-pratique-professionnelle-du-diagnostic-de-l-autisme

Les mémoires :

[43] CAILLEAU S. ; *Etude contrôlée de la mémoire sémantique de l'enfant autiste* ; 1996

[44] GRANET N. ; *Etudes linguistiques de quelques discours d'enfants en dysharmonies évolutives* ; 1984

[45] STUPP D. ; *Aménagement d'une épreuve pragmatique sur la population TED* ; 2012

GLOSSAIRE

Attention conjointe (n.f) : Regard ou intérêt orienté vers ce qu'un autre être vivant regarde ou pointe. Cette capacité nécessite de distinguer le doigt ou le regard de l'autre comme virtuellement extensif.

Conversion hystérique (n.f) : L'hystérie est une névrose, affection psychiatrique qui se caractérise par des troubles du comportement, où le conflit psychique se manifeste par des signes physiques, des phobies et des crises émotionnelles. L'hystérie de conversion en est une variété. Elle survient suite à des bouleversements psychoaffectifs. La conversion selon Freud est définie par le fait de transformer un conflit psychique en symptômes physiques. On parle dorénavant de troubles de conversion plus que d'hystérie de conversion.

Echolalie (n.f) : Trouble du langage qui consiste à répéter de manière systématique les derniers mots entendus.

Icône (n.f) : (en linguistique) Peirce propose d'appeler icônes les signes primaires, et plus généralement signes iconiques les signes qui renvoient à leur objet, c'est-à-dire à leur référence, par une ressemblance du signifiant avec celui-ci (se distinguant en cela des indices et des symboles).

Indice (n.m) : (en linguistique) Chez Peirce, l'indice se définit par opposition à l'icône et au symbole, dont il se distingue par la nature de la relation entre la représentation et l'objet auquel il réfère : si l'icône ressemble à son objet, et si le symbole y renvoie en vertu d'une loi ; l'indice, lui, présente une contiguïté avec son objet : l'un et l'autre sont des phénomènes liés dans l'univers physique (rapport de cause à effet, de partie à tout ...).

Lexème (n.m) : Unité de base selon MARTINET. Il faut distinguer le lexème qui trouve sa place dans le lexique et le morphème qui apparaît dans la grammaire.

Logorrhée (n.f) : Trouble du langage caractérisé par un flot de paroles, incoercible et rapide.

Modèle inférentiel : L'inférence est le processus qui à partir d'un certain nombre d'informations connues (les prémisses) permet d'en dériver de nouvelles. C'est un processus de déduction, qui s'efforce de garantir par la vérité des prémisses la vérité de la conclusion.

Les Mots de Henmon : Il s'agit d'une liste de 70 mots essentiels, recensés par Henmon (en 1937) dans tous les textes d'une certaine importance (textes de 2000 mots au minimum) et classés par ordre alphabétique. Ces 70 mots constituent à eux seuls 50% des mots de tout texte français quels qu'en soient le type ou le thème. Autrement dit, si on sait lire ces mots, on sait lire la moitié des mots d'un texte français. (cf. Annexe p. 132).

Nb ddl : nombre de degrés de liberté

Prosodie (n.f) : Ensemble des règles concernant l'étude de l'intensité et de la durée des sons.

Prototype (n.m) : (en linguistique) c'est l'élément qui est le meilleur représentant d'une catégorie, une catégorie étant un regroupement d'objets de même nature.

Réaction circulaire (n.f) : Concept qui consiste à établir la relation entre l'action et l'effet.

Récupération associative (n.f) : Souvenir récupéré plus rapidement et automatiquement à partir d'indices sensoriels

Récupération stratégique (n.f) : Souvenir récupéré de manière volontaire par une recherche organisée.

Sème (n.m) : Unité minimale de signification, trait sémantique pertinent dans l'analyse du sens d'un mot.

Syntagme (n.m) : Mot ou groupe de mots constituant une unité dans la phrase.

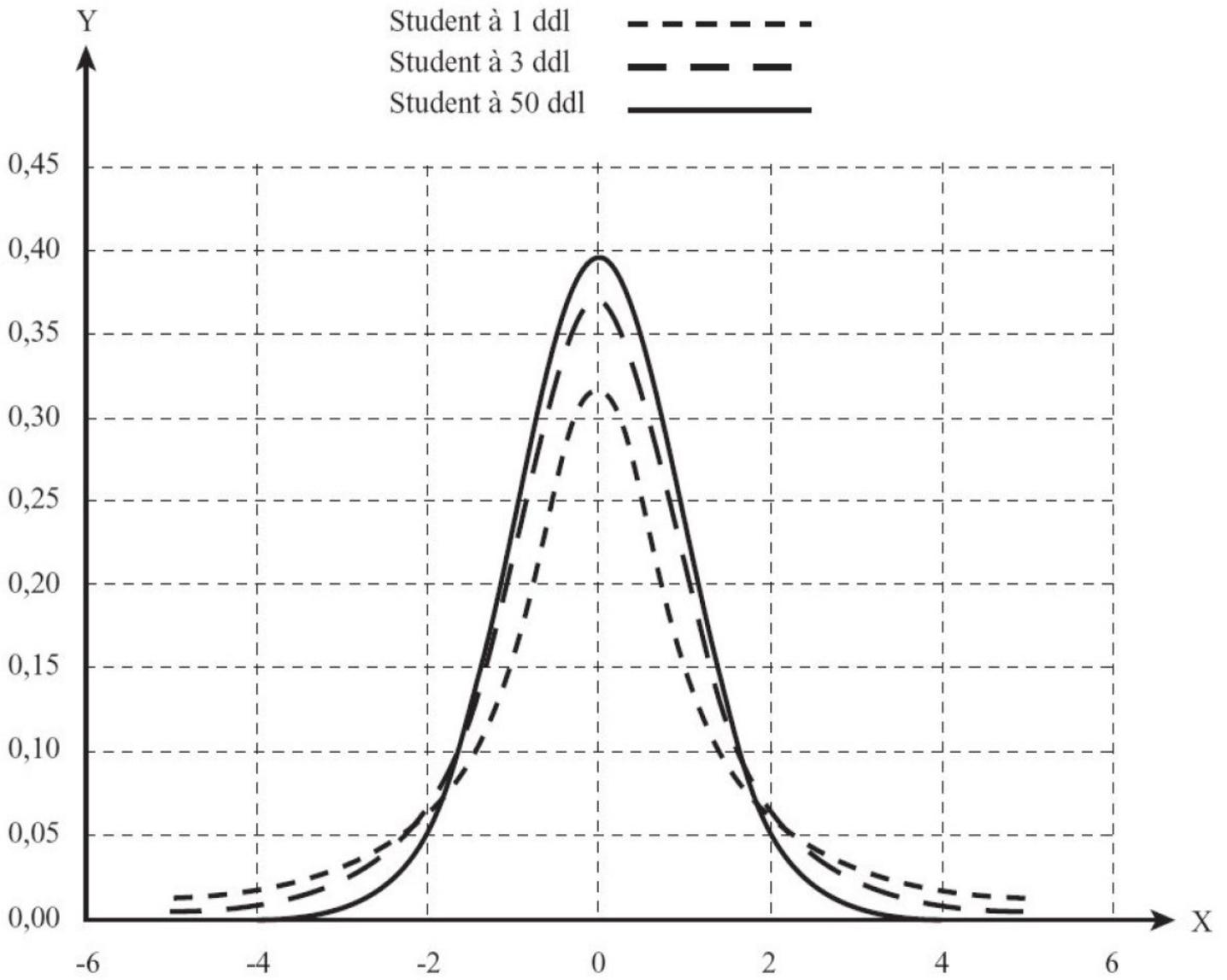
Théorie de l'esprit (n.f) : Capacité à attribuer des états mentaux à soi-même et aux autres et à interpréter le comportement d'autrui en terme d'états mentaux.

Trope(n.m) : figure rhétorique visant à détourner le sens d'un mot ou d'une expression.

ANNEXES

Annexe I :

4. La loi de Student



5. La table de Student

d.d.l. \ α	0,90	0,50	0,30	0,20	0,10	0,05	0,02	0,01	0,001
1	0,1584	1,0000	1,9626	3,0777	6,3137	12,7062	31,8210	63,6559	636,5776
2	0,1421	0,8165	1,3862	1,8856	2,9200	4,3027	6,9645	9,9250	31,5998
3	0,1366	0,7649	1,2498	1,6377	2,3534	3,1824	4,5407	5,8408	12,9244
4	0,1338	0,7407	1,1896	1,5332	2,1318	2,7765	3,7469	4,6041	8,6101
5	0,1322	0,7267	1,1558	1,4759	2,0150	2,5706	3,3649	4,0321	6,8685
6	0,1311	0,7176	1,1342	1,4398	1,9432	2,4469	3,1427	3,7074	5,9587
7	0,1303	0,7111	1,1192	1,4149	1,8946	2,3646	2,9979	3,4995	5,4081
8	0,1297	0,7064	1,1081	1,3968	1,8595	2,3060	2,8965	3,3554	5,0414
9	0,1293	0,7027	1,0997	1,3830	1,8331	2,2622	2,8214	3,2498	4,7809
10	0,1289	0,6998	1,0931	1,3722	1,8125	2,2281	2,7638	3,1693	4,5868
11	0,1286	0,6974	1,0877	1,3634	1,7959	2,2010	2,7181	3,1058	4,4369
12	0,1283	0,6955	1,0832	1,3562	1,7823	2,1788	2,6810	3,0545	4,3178
13	0,1281	0,6938	1,0795	1,3502	1,7709	2,1604	2,6503	3,0123	4,2209
14	0,1280	0,6924	1,0763	1,3450	1,7613	2,1448	2,6245	2,9768	4,1403
15	0,1278	0,6912	1,0735	1,3406	1,7531	2,1315	2,6025	2,9467	4,0728
16	0,1277	0,6901	1,0711	1,3368	1,7459	2,1199	2,5835	2,9208	4,0149
17	0,1276	0,6892	1,0690	1,3334	1,7396	2,1098	2,5669	2,8982	3,9651
18	0,1274	0,6884	1,0672	1,3304	1,7341	2,1009	2,5524	2,8784	3,9217
19	0,1274	0,6876	1,0655	1,3277	1,7291	2,0930	2,5395	2,8609	3,8833
20	0,1273	0,6870	1,0640	1,3253	1,7247	2,0860	2,5280	2,8453	3,8496
21	0,1272	0,6864	1,0627	1,3232	1,7207	2,0796	2,5176	2,8314	3,8193
22	0,1271	0,6858	1,0614	1,3212	1,7171	2,0739	2,5083	2,8188	3,7922
23	0,1271	0,6853	1,0603	1,3195	1,7139	2,0687	2,4999	2,8073	3,7676
24	0,1270	0,6848	1,0593	1,3178	1,7109	2,0639	2,4922	2,7970	3,7454
25	0,1269	0,6844	1,0584	1,3163	1,7081	2,0595	2,4851	2,7874	3,7251

ANNEXE II : les mots de Henmon

à	eux	plus
aller	faire	pour
au	femme	pouvoir
aussi	grand	prendre
autre	homme	quand
avec	il (s)	que
avoir	je	qui
bien	jour	rien
bon	le, l', la, les	sans
ce, cet, cette, ces	leur(s)	se, s'
comme	lui	si
dans	mais	soi
de	me	tout, toute(s), tous
de, d', du, des	moi	tu, te, toi
deux	mon, ma, mes	un
devoir	ne ... pas	venir
dire	nous	voir
donner	on	votre, vos
elle (s)	ou	vouloir
en	où	vous
enfant	par	y
et	pas	
être	petit	

ANNEXE III : Présentation des résultats des sujets à l'épreuve

6. La population témoin

- Sujet 1 : ALEXIA

MOTS	DEFINITIONS	ASSOCIATIONS SEMANTIQUES
le bol	c'est quelque chose pour manger de creux	aux céréales
la poule	c'est un animal	à du grain
la lune	c'est comme une étoile	à l'espace
le manteau	une veste qui protège du froid	à la chaleur
le parapluie	ça protège de la pluie	au mauvais temps
les ciseaux	c'est pour découper	à une feuille de papier
la cuillère	c'est quelque chose pour manger	à un yaourt
le gant	c'est pour protéger les mains	à la neige
le robinet	c'est pour faire couler de l'eau	aux mains
l'escargot	c'est un animal qui n'a pas d'os qui est mou	à une limace

▪ Sujet 2 : LARA

MOTS	DEFINITIONS	ASSOCIATIONS SEMANTIQUES
un bol	c'est un récipient creux dans lequel on met souvent des liquides	A une cuisine
une poule	c'est un animal à plumes, assez gros, avec un bec, qui pond des œufs.	A un œuf
une lune	c'est un satellite naturel qui sort la nuit, mais aussi lors des éclipses solaires	Au soleil
un manteau	c'est une veste assez longue chaude, qui peut arriver jusqu'aux genoux. Elle peut être de différentes matières.(cuir, fourrure, laine...)	A une veste
un parapluie	c'est comme un très grand chapeau avec un manche qui protège de la pluie.	A un parasol
des ciseaux	c'est deux lames qui servent à couper	A couper
une cuillère	c'est un couvert qui sert à prendre quelque chose de pâteux ou de liquide	A un couvert
un gant	c'est une petite pochette dans laquelle on met sa main pour se laver ou pour nettoyer ou pour tenir chaud quand il fait froid	A la douche
un robinet	c'est un tube en acier ou en métal dans lequel de l'eau passe	A un évier
un escargot	c'est un mollusque avec une coquille, des antennes, tout dégoûtant et baveux	A une limace

▪ Sujet 3 : NOE

MOTS	DEFINITIONS	ASSOCIATIONS SEMANTIQUES
un bol	C'est objet où on peut mettre du lait	Arrondi
une poule	C'est la femelle du coq	Un coq
une lune	C'est un satellite naturel de la terre	Un croissant
un manteau	C'est un blouson pour se protéger du froid	Une veste
un parapluie	C'est un objet qui sert a se protéger de la pluie	La pluie
des ciseaux	C'est un objet qui sert a couper	Couper
une cuillère	C'est un couvert	Manger
un gant	C'est un objet qui sert a se protéger la main du froid	Une main
un robinet	Un robinet ça permet de verser de l'eau	De l'eau
un escargot	C'est un invertébré	Lent

▪ Sujet 4 : CAROLINE

MOTS	DEFINITIONS	ASSOCIATIONS SEMANTIQUES
un bol	un récipient qui sert normalement pour le petit déjeuner	A du lait et des céréales
une poule	un oiseau qui ne vole pas et qui pond des œufs	Des ailes, deux pattes, des œufs
une lune	Une planète avec des cratères dessus	ronde, une planète
un manteau	C'est une veste pour l'hiver	Un habit, une veste
un parapluie	un objet qui nous protège de la pluie	A la pluie
des ciseaux	un objet qui sert à découper une feuille de papier	paire de ciseaux...au découpage
une cuillère	un objet pour manger	Un couvert
un gant	un habit pour la neige que l'on met sur la main pour se protéger du froid	A la neige, le froid, la luge
un robinet	un objet qui nous donne de l'eau quand on en a besoin	De l'eau
un escargot	c'est une sorte de limace avec sa coquille sur le dos	Un coquille, sa maison sur le dos

▪ Sujet 5 : LILA

MOTS	DEFINITIONS	ASSOCIATIONS SEMANTIQUES
Un bol	C'est pour boire quelquefois, le lait par exemple, et c'est rond.	Du lait
Une poule	C'est la mère des poussins et la femme du coq	Poussin
Une lune	C'est quand il fait nuit, ça éclaire parfois	Un croissant
Un manteau	C'est pour ne pas avoir froid	Une fermeture éclair
Un parapluie	Pour ne pas avoir de la pluie sur toi.	La pluie
Des ciseaux	Ca sert à couper.	A couper
Une cuillère	Ca sert parfois à boire le lait, à manger un yaourt	Manger
Un gant	Ca sert pour ne pas avoir froid aux mains.	A une main
Un robinet	Ca sert à te laver les mains	L'eau
Un escargot	C'est une petite bête qui glisse partout quand il pleut.	limace

▪ Sujet 6 : BENJAMIN

MOTS	DEFINITIONS	ASSOCIATIONS SEMANTIQUES
un bol	un bol, c'est une assiette creuse que l'on se sert pour mettre de la soupe ou du lait, et c'est en verre souvent	une assiette creuse
une poule	une poule est un animal à plumes qui fait partie de la famille de l'oiseau, qui pond des œufs et qui a aussi un bec. Voilà.	un œuf
une lune	la lune, c'est une de planète dans l'espace où il y a quelque chose dedans qui s'allume. Des fois c'est le croissant de lune, puis dans l'autre sens, des fois la pleine lune et des fois il n'y a pas de lune.	éclairage
un manteau	un manteau, c'est une veste, des fois avec des poils d'animaux, ça protège de la pluie ou de la neige. il faut qu'il soit très épais avec beaucoup de poils	une veste
un parapluie	un parapluie c'est une canne avec des feuilles de plusieurs couleurs qui forment la moitié d'un rond et qui protège de la pluie. Il ya un petit tchitchou sur la canne qui sert à ouvrir le parapluie.	une canne
des ciseaux	des ciseaux, ce sont deux lames. Quand on appuie, ça ferme les lames et ça coupe, quand on veut découper.	des lames
une cuillère	une cuillère, c'est un objet qui sert à plonger dans de la soupe, à remonter, à aller dans la bouche.	couvert
un gant	un gant, c'est un objet qu'on met sur la main pour quand on prend de la neige. C'est rare qu'il y ait des poils. Normalement y'a pas de poils.	une main
un robinet	un robinet c'est dans la salle de bain. Il y a un gros rond et un de bâton.	eau
un escargot	un escargot est un insecte qui adore la pluie, qui a une carapace en forme de tourbillon.il avance presque pas et devrait mettre 4 jours pour faire 1 mètre.	carapace

▪ Sujet 7 : CORINE

MOTS	DEFINITIONS	ASSOCIATIONS SEMANTIQUES
Un bol	Demi cercle à moitié creux où on peut mettre du lait dedans.	Euh... Bah du verre
Une poule	C'est la femme du coq et elle pond des œufs.	Œuf
Une lune	C'est ce qu'il y a le soir dans le ciel. C'est une étoile.	Ciel
Un manteau	C'est ce qu'on met quand il fait froid pour se protéger de la pluie.	Euh... Froid
Un parapluie	Ca sert à se protéger de la pluie, on le tient par une canne à l'envers.	Bah pluie
Des ciseaux	Ca sert à couper des choses.	Couper
Une cuillère	Ca sert à remuer, à boire.	Remuer
Un gant	Ca sert à se protéger les mains du froid.	Main
Un robinet	Ca sort de l'eau.	Eau
Un escargot	C'est une limace avec une coquille et des antennes qui avance très lentement.	Bah limace.

▪ SUJET 8 : ELEONORE

MOTS	DEFINITIONS	ASSOCIATIONS SEMANTIQUES
le bol	c'est pour manger des céréales	la cuisine
la poule	c'est un animal	des plumes
la lune	c'est une planète	au ciel, aux étoiles
le manteau	c'est un vêtement pour avoir chaud	au froid
le parapluie	c'est pour ne pas se mouiller la tête	à un orage
les ciseaux	c'est pour couper	à du fil
la cuillère	c'est pour manger	un dessert
le gant	c'est pour se protéger les mains	à la vaisselle
le robinet	c'est pour faire couler de l'eau	au jardin
l'escargot	c'est un animal qui sort quand il pleut	à la salade

▪ Sujet 9 : JULIEN

MOTS	DEFINITIONS	ASSOCIATIONS SEMANTIQUES
le bol	c'est un récipient	du lait
la poule	un animal qui pond des œufs	un poulailler
la lune	c'est une planète	un astronaute
le manteau	c'est un vêtement qui tient chaud	la chaleur
le parapluie	c'est une protection de la pluie	bottes
les ciseaux	outil pour découper	une feuille
la cuillère	un couvert pour manger	un yaourt
le gant	vêtement qui tient chaud aux mains	à la neige
le robinet	il distribue de l'eau	à un bain
l'escargot	c'est un animal avec une coquille	au repas de Noel

▪ Sujet 10 : ENZO

MOTS	DEFINITIONS	ASSOCIATIONS SEMANTIQUES
le bol	pour mettre du nesquick	il est bleu
la poule	c'est un animal	des grains
la lune	c'est un satellite qui brille	à la nuit
le manteau	c'est un vêtement	à l'hiver
le parapluie	c'est pour la pluie	un orage
les ciseaux	pour couper	à l'école
la cuillère	pour manger	au yaourt
le gant	pour les mains	le ski
le robinet	pour se laver les mains	l'eau
l'escargot	c'est un animal qui rampe	une coquille

7. Population des enfants TED

Sujet 1 : ANAIS

MOTS	DEFINITIONS	ASSOCIATIONS SEMANTIQUES
le bol	Quand je bois du chocolat	je sais pas ... du chocolat
la poule	un animal	elle fait le bruit
la lune	ça vient du ciel	comme une étoile.. Ça brille
le manteau	ça sert à avoir chaud	rien... j'ai chaud
le parapluie	quand il pleut	avec des dessins
les ciseaux	à découper une feuille	à couper pour faire... comment ça s'appelle...avec 4 doigts.. Ça (elle montre une cocotte en papier)
la cuillère	à manger	à prendre ce qu'il y a dans l'assiette
le gant	à tenir chaud les mains	je sais pas... ça fait 5 doigts
le robinet	à se rincer les mains	quand on finit de se rincer les mains on s'essuie à la serviette
l'escargot	ça marche doucement	c'est tout petit

Sujet 2 : LILOU

MOTS	DEFINITIONS	ASSOCIATIONS SEMANTIQUES
le bol	un bol ça ressemble comme une tasse, mais c'est un bol rond où on peut faire du chocolat chaud, du lait et on peut mettre des céréales/ (on pose la question quelles céréales tu manges? Des céréales chaudes)	c'est... déjà, il y a bol et ça fait "bo" comme "pot"... et c'est tout
la poule	une poule, c'est un poulet qui pond des œufs mais quand on va au marché on trouve du poulet grillé	ça me fait penser comme pouhelle
la lune	une lune quand c'est la nuit et bien, il y a la lune, des fois quand c'est l'après midi il y a la lune, c'est rond, des fois en forme de D et une forme de C	c'est comme mon prénom []
le manteau	(entendu le "marteau") :c'est un ustensile, c'est un, ça sert, ça sert à bien viser les clous et par exemple, j'imagine un monsieur avec un marteau qui répare un banc	mare, marie... et marco, mélissa, ha non que marco
le parapluie	c'est quand il pleut, dehors, il faut tout de suite mettre le parapluie, sinon comment on va faire?	par, partez et... c'est bon
les ciseaux	heuu.. Quand la maitresse nous dit de découper quelque chose, sert à découper les feuilles, comme pour le découpage collage	séréna
la cuillère	ça sert à manger un dessert	cuisine, cuisinière, cuistot, cuisson (quel dessert tu aimes? Je ne sais pas)
le gant	c'est l'hiver, il faut mettre les gants sinon on a les mains dures, la peau est sensible, on met la crème et après ça protège les mains	"gando" (qu'est-ce que c'est "gando"? Un prénom, mon papa m'a dit que c'était un prénom) et gouter
le robinet	c'est un navabo qui a de l'eau qu'on boit quand on a soif, on se sert de l'eau du robinet	robe, robie (prénom), robot et rose
l'escargot	c'est un animal, des petits et des grands, une coquille... elle a des yeux très fragiles, quand j'étais au CM1 j'ai touché les yeux, ils se sont rétractés.. Quand écrase il est comme une limace, après il pleure, plus de coquille comme une glace qui fond au soleil	oscar, espace

Sujet 3 : ANIS

MOTS	DEFINITIONS	ASSOCIATIONS SEMANTIQUES
le bol	c'est un objet, outil	c'est un bol, de céréales
la poule	c'est un animaux, animal	qui pond des œufs
la lune	elle est dans l'espace	c'est un cercle, des fois elle change de formes, on dirait une banane
le manteau	une veste pour me réchauffer	ça sert à me recouvrir
le parapluie	quand il pleut, on se protège pour ne pas être mouillé	à me protéger de la pluie
les ciseaux	pour mettre les doigts dessus et découper	c'est pour découper les feuilles (geste)
la cuillère	c'est pour, une barre avec un petit truc rond et ça sert à manger	c'est pour manger mes céréales dans le bol
le gant	gants pour se protéger les mains	pour les criminels, portent pour pas mettre des empreintes, on sait jamais
le robinet	ça sert à boire... ça sert pour ouvrir et boire (j'aime bien ouvrir et fermer en cachette l'eau)	mettre une caisse
l'escargot	un insecte	quand il marche, il y a de la bave (demande c'est normal?)

Sujet 4 : MICKAEL

MOTS	DEFINITIONS	ASSOCIATIONS SEMANTIQUES
le bol	on met de la nourriture	on peut faire des salades
la poule	un animaux	qui pond des œufs
la lune	c'est une planète	chaque nuit, elle change de formes
le manteau	c'est un habit	ça protège du froid
le parapluie	ça protège de la pluie Demande 3 fois.... Pas de réponses
les ciseaux	ça coupe des feuilles	qui sont coupant
la cuillère	avec une cuillère on peut manger	c'est une forme métallique
le gant	ça protège les mains du froid	on peut mettre dans les mains
le robinet	qui sort de l'eau	de l'eau qui coule
l'escargot	un animal, il est lent	il a dans son dos, il a un coquillage

Sujet 5 : STELLA

MOTS	DEFINITIONS	ASSOCIATIONS SEMANTIQUES
le bol	c'est on met des céréales	un panier
la poule	un poulet	C'est bon à manger
la lune	c'est c'est la c'est quand c'est la nuit qu'il a la lune	à faire des étoiles
le manteau	c'est comme si c'était une veste	un porte manteau
le parapluie	c'est comme si c'était un parasol	c'est tout, c'est quand il pleut
les ciseaux	c'est un truc qu'on coupe avec du papier	à découper des feuilles
la cuillère	c'est... une cuillère qui sert à manger et qui sert à manger du yaourt	à manger un dessert
le gant	c'est un truc qui protège les mains	c'est quand il y a la neige
le robinet	c'est quelque chose qu'on met de l'eau et c'est comme... comment on dit un robinet pour se laver les mains	avec le robinet il faut laver les mains avec le savon
l'escargot	c'est comme une limace	qu'il marche très doucement

Sujet 6 : ELIOT

MOTS	DEFINITIONS	ASSOCIATIONS SEMANTIQUES
le bol	un bol c'est un bol qu'on met du chocolat dedans, le lait	ça fait penser que mon bol est blanc
la poule	c'est... une poule fait des œufs pour qu'on mange des œufs qu'on cuit pour qu'on mange voilà	ça fait penser à côté de sa bouche il y a un truc (il fait le geste: il montre son cou)
la lune	la lune c'est y éclaire la terre et éclaire tout dehors	ça fait penser... qui est blanc
le manteau	c'est pour que on attrape pas froid et tout; pour mettre un manteau et tout... voilà	(...) qu'il est bleu
le parapluie	un parapluie c'est un truc parce que quand il pleut, là, on prend le parapluie pour qu'on se mouille pas	si on le casse bin on l'aurait du sang dans les doigts
les ciseaux	des ciseaux c'est pour couper des feuilles, découper des feuilles dans les cahiers	si on coupe, on a un doigt là (il fait le geste: un ciseau avec son index et majeur de la main droite et l'index de la main gauche au milieu), on coupe avec le ciseau on va se faire mal
la cuillère	une cuillère c'est quand mange des pâtes, avec cuillère on boit de la soupe... voilà	ça me fait penser qu'elle... à rien.. Grise
le gant	un gant c'est quand, si fait froid au main, il faut mettre des gants pas froid aux mains... voilà	ça me fait penser que le froid va pas sur les gants que j'ai
le robinet	un robinet c'est quand un robinet met de l'eau, on met un verre, on appuie sur l'eau froide ou l'autre, on met et on boit... voilà	ça me fait penser si on met truc dans le truc là qui enlève les saletés ça va coincer, on peut plus mettre de l'eau dedans
l'escargot	un escargot, c'est que elle bouge pas, peut pas aller trop vite et il est sale il a plein de bave dans ces trucs, là, voilà	un escargot il fait penser qu'il a une carapace comme une "tournis" (je lui pose la question comme une spirale? Il me dit "oui c'est ça!")

Sujet 7 : REMI

MOTS	DEFINITIONS	ASSOCIATIONS SEMANTIQUES
le bol	bol... ça sert à mettre par exemple des céréales	du lait
la poule	une poule ça sert à pondre des œufs	aux oiseaux
la lune	... elle a une forme comme ça (geste d'un croissant) elle est jaune	la lumière
le manteau	ça sert à se, à pas attraper malade et pas avoir froid	un cintre
le parapluie	ça sert à pas attraper malade et pas à prendre toute la pluie sur nous	à l'eau
les ciseaux	les ciseaux ça sert à découper	à une feuille
la cuillère	ça sert à manger	à un couteau
le gant	on met un gant parce que quand il fait très très froid on met un gant, hiver	à une main
le robinet	un robinet ça sert à faire la toilette	à de l'eau
l'escargot	c'est un animal	à une pierre

Sujet 8 : NICOLAS

MOTS	DEFINITIONS	ASSOCIATIONS SEMANTIQUES
le bol	un bol, bin euuh c'est pour manger	bol c'est comme botte
la poule	bin une poule c'est pour faire des œufs et les œufs on les mange	... poulailler ou à un pou
la lune	une lune c'est une pierre qui est tout le temps en haut et c'est comme la nuit	à luge.. ça me fait penser aussi à une banane
le manteau	un manteau c'est une veste	à mentir, manger...
le parapluie	parapluie c'est pour la pluie	à paradis
les ciseaux	c'est pour couper des feuilles	ça me fait penser quand je coupe la laine
la cuillère	une cuillère ça vient de la cuisine, pour manger un bol de céréales	ça me fait penser à boire une soupe
le gant	c'est pour se frotter	ça me fait penser quand je fais ma douche
le robinet	un robinet c'est de l'eau	ça me fait penser quand je me brosse les dents
l'escargot	c'est un animal qui est lent	escargot comme escalade ...ça me fait penser son coquillage

Sujet 9 : ALAIN

MOTS	DEFINITIONS	ASSOCIATIONS SEMANTIQUES
le bol	bol c'est quelque chose où on peut mettre du lait où on met quelque chose ou on peut boire dedans	A mon petit déjeuner
la poule	un animal qui fait des œufs	aux animaux
la lune	heuuu la lune... la lune c'est quelque chose qui remplace le soleil la nuit	aux étoiles
le manteau	c'est quelque chose qu'on met en hiver pour pas avoir froid	ça me fait penser... ha oui! À la fourrure parce que y en a avec de la fourrure
le parapluie	c'est quelque chose pour se protéger de l'eau, de la pluie	aux orages
les ciseaux	c'est quelque chose qui sert à couper, couper des feuilles, du tissu	au papier qu'on coupe
la cuillère	c'est quelque chose qui nous sert à manger	à un yaourt quand je mange avec la cuillère
le gant	c'est quelque chose qu'on met sur les mains pour se protéger du froid	à la neige, des fois on prend la neige avec des gants
le robinet	... c'est quelque chose que quand on allume il sort de l'eau, quelque chose qui distribue de l'eau	à plein de litres d'eau
l'escargot	c'est un petit animal qui va très lentement	à la lenteur

Sujet 10 : MATHIEU

MOTS	DEFINITIONS	ASSOCIATIONS SEMANTIQUES
un bol	bin en fait un bol c'est pour mettre la soupe dedans	à ... une soupière
une poule	heu bin ça pond des œufs	à un coq
une lune	bin ça ressemble à... ça se lève la nuit	à un fromage
un manteau	bin en fait c'est pour mettre sur, on met sur nous et après on fait un nœud	à un pull
un parapluie	bin on l'ouvre et on tient avec notre main et sur notre tête et c'est quand il pleut	à un parasol
des ciseaux	ça sert à découper des feuilles	à deux oreilles de souris
une cuillère	bin ça sert à manger un dessert	... à un trait
un gant	bin c'est pour mettre sur la main et c'est quand il fait froid qu'il faut la mettre... c'est facile à savoir ce que c'est	à des mains
un robinet	bin c'est pour se laver les mains quand c'est midi... même quand c'est 9h00	à une cuvette
un escargot	(rire) c'est une limace que quand il trouve une maison, c'est impossible d'arracher sa coquille	à la bave, bin oui les escargots ça fait de la bave, tu me crois pas? (moi: "oui, c'est pour qu'il puisse avancer") quand ça marche, ça fait de la bave, il glisse... Elle est pas difficile cette question... de la bave de crapaud. Et aussi ça fait des tâches sur la fenêtre et c'est sale, il faut nettoyer.

MarieCHAVANIS

L'ASSOCIATION SEMANTIQUE CHEZ L'ENFANT AVEC UN TROUBLE ENVAHISSANT DU DEVELOPPEMENT

122 pages, 52 références bibliographiques

Mémoire d'orthophonie – UNS / Faculté de Médecine - Nice 2014

RESUME

Certaines études supposent que l'enfant avec un trouble envahissant du développement est victime d'une rupture entre le signe et le référent, ainsi que de troubles de la mémoire sémantique. Nous nous sommes donc intéressée à leurs procédés sémantiques et nous avons élaboré un test permettant de les évaluer.

Pour aborder cette analyse, nous avons choisi une population de dix enfants avec un trouble envahissant du développement entre 7 ans et 12 ans appariée à une population de dix enfants témoins.

Notre test est basé sur une épreuve de définition de mots et une épreuve d'associations sémantiques. Grâce à lui, nous avons pu recueillir les stratégies d'associations entre les deux populations. Nous avons ensuite comparé les résultats à partir d'une analyse statistique et d'un tableau de cotation regroupant plusieurs catégories de stratégies d'associations (les événements, les définitions fonctionnelles, les définitions visuelles, la catégorisation, les sensations ou sentiments et les éléments paralangagiers). Ainsi, il fût possible de confronter quantitativement et qualitativement les différentes stratégies des deux populations. Nous avons ensuite pu mettre en exergue les stratégies similaires et différentes, mais aussi mettre en évidence des particularités dans le langage de l'enfant TED.

La comparaison des résultats indique que les stratégies associatives sont sensiblement les mêmes entre les deux populations. Cependant, les enfants avec un trouble envahissant du développement auront tendance à faire beaucoup plus d'interprétations personnelles avec un manque de décentration lors des associations sémantiques, celles-ci restent donc imprévisibles car très personnelles. Ce test, montre également que l'enfant avec un trouble envahissant du développement n'associe pas un mot à un référent connu de tous, il y aurait donc une rupture du signe.

Les résultats trouvés nous permettent d'envisager un défaut d'abstraction et de catégorisation chez l'enfant TED, ainsi qu'un défaut de pragmatique.

MOTS-CLES : Autisme – Linguistique – Test – Analyse comparative – enfant – TED – Association sémantique

DIRECTEUR DE MEMOIRE : Geneviève MAILLAN

CO-DIRECTEUR DE MEMOIRE : Pierre-Yves CHANSON