



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-memoires-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

MEMOIRE présenté en vue de l'obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D'ORTHOPHONISTE

Par

Inès LECLERCQ
Née le 08 juillet 1990 à Saint-Etienne

**LA COMPREHENSION DE LA
METAPHORE CHEZ L'ADOLESCENT
DYSPHASIQUE**

Directeur de Mémoire : **M. ZANGHELLINI,**
Orthophoniste

Co-directeur de Mémoire : **Mme MAILLAN,**
Linguiste

Nice

2013

MEMOIRE présenté en vue de l’obtention du
CERTIFICAT DE CAPACITE D’ORTHOPHONISTE

Par

Inès LECLERCQ
Née le 08 juillet 1990 à Saint-Etienne

**LA COMPREHENSION DE LA
METAPHORE CHEZ L’ADOLESCENT
DYSPHASIQUE**

Directeur de Mémoire : **M. ZANGHELLINI,**
Orthophoniste

Co-directeur de Mémoire : **Mme MAILLAN,**
Linguiste

Nice
2013

REMERCIEMENTS

Je tiens, en premier lieu, à remercier mon directeur de mémoire, M. Zanghellini, qui a cru en ce projet et l'a soutenu. Grâce à ses conseils avisés et à son expérience professionnelle, il m'a permis d'avancer dans la construction de cette recherche.

Qu'il soit également remercié pour les cours et séminaires dispensés, pendant lesquels il a eu à cœur de nous faire partager ses connaissances théoriques et son expérience clinique. Merci de nous avoir parlé d'orthophonie avec passion... et humour !

Mes remerciements s'adressent aussi à Mme Maillan qui a accepté de m'accompagner dans cette aventure métaphorique. Je la remercie de m'avoir fait partager son savoir dans ce domaine particulier du langage. Merci pour sa disponibilité et son investissement, son écoute bienveillante et son soutien indéfectible tout au long de ce travail.

Je souhaite également remercier Mme Jaubert et Mme Demard, membres du jury de ce mémoire, pour l'intérêt et l'attention qu'elles ont portés à ma recherche. Merci à toutes les deux pour leurs remarques constructives qui m'ont donné la possibilité d'en améliorer le contenu.

Mes sincères remerciements s'adressent aux orthophonistes qui m'ont permis de rencontrer leur(s) patient(s) afin de réaliser toutes ces passations. Je remercie particulièrement Mme Boissier et l'équipe pluridisciplinaire des Aïrelles de m'avoir accueillie dans leur centre.

Je tiens à remercier vivement les adolescents qui se sont pliés, de bonne grâce, aux épreuves du protocole. Merci pour l'aide qu'ils m'ont apportée.

Un grand merci à Katell Savidan pour ses encouragements et son aide dans la manipulation des outils statistiques.

Je ne peux à présent oublier de remercier mes maitres de stage qui, par leur attention à mon égard, m'ont transmis une part importante de leur savoir-faire et de leur savoir-être orthophonique.

Enfin, je souhaite adresser un grand merci à tous les professeurs de l'école pour ces quatre années.

A Celle qui m'a accompagnée
depuis mes premiers mots...

*« Ô l'amour d'une mère ! amour que nul n'oublie ! [...] »
Chacun en a sa part, et tous l'ont tout entier ! »*

V. HUGO- Les Feuilles d'automne.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	5
PROLOGUE	6
INTRODUCTION	9
 PARTIE THEORIQUE	 11
I. DE L'ACQUISITION NORMALE DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT ...	12
1. PRINCIPALES THEORIES DE L'ACQUISITION DU LANGAGE.....	12
2. L'ACQUISITION DU LANGAGE DANS SON DEROULEMENT	16
3. L'EVOLUTION DE LA COMPREHENSION	25
4. LE LANGAGE METAPHORIQUE DE L'ENFANT.....	27
II. ... AUX TROUBLES DYSPHASIQUES	28
1. LE RETARD EST DIFFERENT DU TROUBLE	28
1.1 LE RETARD SIMPLE	28
1.2 LE RETARD DE LANGAGE	28
2. LA DYSPHASIE	29
III. LA METAPHORE.....	50
1. LE SENS FIGURE	50
2. LE TROPE : UNE FIGURE DE SENS	52
3. LA METAPHORE PROPREMENT DITE.....	54
 PARTIE PRATIQUE	 92
I- HYPOTHESE DE RECHERCHE.....	93
II- LA POPULATION	94
1- LES STRUCTURES D'ACCUEIL DES ADOLESCENTS DE NOTRE ETUDE	94
2- PRESENTATION DES ADOLESCENTS	96
III- LE PROTOCOLE	104
1- LES OUTILS D'EVALUATION	104
2- LA PASSATION DU PROTOCOLE.....	112
IV- ANALYSE DES RESULTATS	113
1- ANALYSE QUANTITATIVE : DONNEES STATISTIQUES	113
2. ANALYSE QUALITATIVE	136
V- LIMITES DE L'ETUDE, SYNTHESE DES RESULTATS ET DISCUSSION	149
1. LES LIMITES DE L'ETUDE	149
2. SYNTHESE ET DISCUSSION.....	150
 CONCLUSION	 155
BIBLIOGRAPHIE	157
ANNEXES	162

PROLOGUE

« Il était une fois une petite fille qui ne trouvait jamais les mots pour dire ce qu'elle ressentait.

Chaque fois qu'elle tentait de s'exprimer, de traduire ce qui se passait à l'intérieur d'elle, elle éprouvait une sorte de vide. Les mots semblaient courir plus vite que sa pensée. Ils avaient l'air de se bousculer dans sa bouche mais n'arrivaient pas à se mettre ensemble pour faire une phrase.

Dans ces moments-là, elle devenait agressive, violente, presque méchante.

Et des phrases toutes faites, coupantes, cinglantes sortaient de sa bouche. Elles lui servaient uniquement à couper la relation qui aurait pu commencer.

- De toute façon tu ne peux pas comprendre.
- Ça ne sert à rien de dire.
- C'est des bêtises de croire qu'il faut tout dire !

D'autres fois, elle préférait s'enfermer dans le silence, avec ce sentiment douloureux.

- Que de toute façon personne ne pouvait savoir ce qu'elle ressentait, qu'elle n'y arriverait jamais. Que les mots ne sont que des mots.

Mais tout au fond d'elle-même, elle était malheureuse, désespérée, vivant une véritable torture à chaque tentative de partage.

Un jour elle entendit un poète qui disait à la radio :

- Il y a chez tout être humain un Chemin des Mots qu'il appartient à chacun de trouver.

Et dès le lendemain, la petite fille décida de partir sur le Chemin des Mots qui était à l'intérieur d'elle.

La première fois où elle s'aventura sur le Chemin des Mots, elle ne vit rien. Seulement des cailloux, des ronces, des branchages, des orties et quelques fleurs piquantes.

Les mots du Chemin des Mots semblaient se cacher, paraissaient la fuir.

La seconde fois où elle chemina sur le Chemin des Mots, le premier mot qu'elle vit sur la pente d'un talus fut le mot « Oser ». Quand elle s'approcha, ce mot osa lui parler. Il lui dit d'une voix exténuée :

- Veux-tu me pousser un peu plus haut sur le talus ?

Elle lui répondit :

- Je crois que je vais te prendre avec moi et que je vais t'emmener très loin dans ma vie.

Une autre fois, elle découvrit que les mots étaient comme des signes sur le bord de ce chemin et que chacun avait une forme différente et un sens particulier.

Le deuxième mot qu'elle rencontra fut le mot « Vie ». Elle le ramassa, le mit contre son oreille. Tout d'abord, elle n'entendit rien. Mais en retenant sa respiration, elle perçut comme un petit chuchotement :

- Je suis en toi, je suis en toi

Et plus bas encore :

- Prends soin de moi.

Mais là, elle ne fût pas très sûre d'avoir bien entendu.

Un peu plus sur le Chemin des Mots, elle trouva un petit mot tout seul, recroquevillé sur lui-même, tout frileux comme s'il avait froid.

Il avait vraiment l'air malheureux, ce mot-là. Elle le ramassa, le réchauffa un peu, l'approcha de son cœur et entendit un grand silence. Elle le caressa et lui dit :

- Comment tu t'appelles, toi ?

Et le petit mot qu'elle avait ramassé lui dit d'une voix nouée :

- Moi je suis le mot « Seul ». Je suis vraiment tout seul. Je suis perdu, personne ne s'intéresse à moi, ni ne s'occupe de moi.

Elle serra le petit mot contre elle, l'embrassa doucement et poursuivit sa route.

Près d'un fossé, sur le Chemin des Mots, elle vit un mot à genoux, les bras tendus. Elle s'arrêta, le regarda et c'est le mot qui s'adressa à elle :

- Je m'appelle « Toi », lui dit-il. Je suis un mot très ancien mais difficile à rencontrer car il faut me différencier sans arrêt des autres.

La petite fille le prit en disant :

-
- J'ai envie de t'adopter, « toi », tu seras un bon compagnon pour moi.

Sur le chemin des mots elle rencontra d'autres mots qu'elle laissa à leur place. Elle chercha un mot tout joyeux, tout vivant. Un mot qui puisse scintiller dans la nuit de ses errances et de ses silences.

Elle le trouva au creux d'une petite clairière. Il était allongé de tout son long, paraissait détendu, les yeux grands ouverts. Il avait l'air d'un mot tout à fait heureux d'être là. Elle s'approcha de lui, lui sourit et dit :

- C'est vraiment toi que je cherchais, je suis ravie de t'avoir trouvé. Veux-tu venir avec moi ?

Il répondit :

- Bien sûr, moi aussi je t'attendais...

Ce mot qu'elle avait trouvé était le mot « Vivra ».

Quand elle rassembla tous les mots qu'elle avait recueillis sur le Chemin des Mots, elle découvrit avec stupéfaction qu'ils pouvaient faire la phrase suivante : « ose ta vie, toi seule la vivra », elle répéta plus lentement « ose ta vie, toi seule la vivra. »

Depuis ce jour, la petite fille prit l'habitude d'aller se promener sur le Chemin des Mots. Elle fit ainsi des découvertes étonnantes, et ceux qui la connaissaient furent très surpris d'entendre tout ce que cette petite fille avait à l'intérieur d'elle. Ils furent étonnés de toute la richesse qu'il y avait dans une petite fille très silencieuse.

Ainsi se termine le conte de la petite fille qui ne trouvait jamais les mots pour se dire. » [39] p.36-39

INTRODUCTION

Ce conte, repris en guise de prologue, retrace relativement bien la situation d'un enfant pour qui les mots sont étrangers, inaccessibles. On comprend l'embarras, la gêne, la souffrance même, de celui qui ne peut accéder ou maîtriser complètement l'outil de communication « langue » qui pourtant relie les individus d'une même communauté linguistique. La langue joue, en effet, un rôle d'intégration des personnes et de fédération de toute une communauté qui se rassemble autour d'elle. Elle facilite le partage des émotions et du vécu quotidien, elle véhicule les connaissances, elle permet la transmission des héritages historique, social et culturel.

Il est donc facile de concevoir que les difficultés d'accès au langage oral puissent être une réelle entrave au quotidien pour celui qui en est affecté. En marge du développement normal du langage oral, la dysphasie est considérée comme un trouble sévère et spécifique de l'acquisition du langage. Le sujet dysphasique peut, en effet, éprouver de grandes difficultés à s'exprimer, à se faire comprendre ou à comprendre son interlocuteur. Sa maîtrise fine de la langue paraît donc d'autant plus inaccessible et lointaine.

Paradoxalement, notre langue est riche de façons d'exprimer une même idée par le biais de la syntaxe, de la synonymie des mots. Elle joue également sur la polysémie, les sens littéral et figuré, les métaphores, afin de permettre au locuteur d'appréhender la réalité perçue et d'en rendre compte au plus près. Nous nous rendons compte que le langage imagé, métaphorique fait partie intégrante de nos énoncés quotidiens. La valeur métaphorique est obtenue parce que le déplacement de sens d'un paradigme à un autre s'insère dans un contexte particulier ou une situation spécifique. En effet, dans une métaphore, le sens des mots ne semble pas suffisant pour accéder à sa signification. Elle requiert donc une certaine mobilité de pensée pour pouvoir, en fonction du contexte, se situer dans un registre littéral ou métaphorique.

Dans le cadre de cette étude, nous nous sommes demandé si les difficultés massives en expression orale chez les adolescents dysphasiques pouvaient retentir sur leurs capacités de compréhension du langage métaphorique. Notre interrogation nous a donc

conduite à chercher si l'accès aux métaphores est possible chez ces sujets, et à essayer de déterminer la façon dont ils les perçoivent.

En préalable à notre travail, nous nous sommes penchée sur les différentes notions théoriques qui recouvrent notre thème de recherche. Ainsi, dans un premier temps, nous nous attacherons à décrire le développement normal du langage chez l'enfant. En effet, définir une norme d'acquisition nous permettra ensuite de pouvoir détailler, par comparaison, les troubles dysphasiques. Enfin, nous tâcherons d'exposer les théories qui permettent de cerner le plus largement possible le concept de métaphore.

Forte de cet éclairage théorique, nous développerons, par la suite, le protocole expérimental mis en place auprès de notre population d'adolescents dysphasiques et nous analyserons les résultats recueillis.

PARTIE THEORIQUE

I. De l'acquisition normale du langage chez l'enfant ...

*«mais comment j'appris à parler,
je ne m'en suis rendu compte qu'ensuite »
SAINT-AUGUSTIN-Les confessions*

Avant d'effectuer une description des différentes étapes d'acquisition du langage, rappelons brièvement les éclairages de certains auteurs.

1. Principales théories de l'acquisition du langage

1.1 La perspective interactionniste

Selon l'école de Palo Alto, les actes de communication précèdent et conditionnent les actes de langage. Le bébé a des compétences relationnelles innées qui vont lui permettre d'acquérir le langage. En effet, ces compétences précoces vont favoriser une interaction communicative et affective avec la mère dans un premier temps. Le jeu des émissions de signaux de la part de l'enfant renforcées positivement par la réponse de la mère, aide à l'instauration d'une anticipation communicative. L'anticipation se fonde sur l'interprétation parentale des besoins de l'enfant et des capacités de ce dernier à en faire part. L'anticipation des parents va de ce fait favoriser leur envie de communiquer avec lui et de le stimuler. Le langage se construit donc grâce aux relations affectives que l'enfant noue dès les premiers instants de vie.

VYGOTSKY, dans son ouvrage « Pensée et Langage » [43], a théorisé la « zone proximale de développement » : elle désigne à un moment donné la différence entre le niveau réel d'acquisition du langage de l'enfant et le niveau auquel il peut accéder grâce à l'étayage de l'adulte (niveau proximal). Les échanges entre l'enfant et ses parents visent donc à accéder à cette zone.

1.2 La perspective innéiste de CHOMSKY et de BRUNER

« Tout esprit humain dispose d'une structure innée qui permet de construire une grammaire à partir de données qui lui sont fournies de l'environnement. » [4] p.32

CHOMSKY évoque ici le LAD (Language Acquisition Device) qui est, selon lui, une compétence innée, génétique du nouveau né, à l'acquisition de la langue. Il a mis en évidence la notion de « I-langage » qu'il définit comme « une propriété du cerveau, un élément relativement stable des états transitoires de la faculté de langage » [10] (p.85). « Cette conception du langage est interne, intentionnelle et individuelle ».[10] (p.82) Il explique par la présence de ce « I-langage », de cette faculté de langage innée du cerveau, la rapidité avec laquelle l'enfant parvient à maîtriser sa langue.

Tous les enfants sont donc capables d'extraire la grammaire de leur langue par l'analyse des relations entre les mots dans les phrases entendues.

CHOMSKY a mis en lumière le concept de « grammaire générative » : l'enfant ne répète pas des énoncés qu'il aurait mémorisés, il crée, invente de nouvelles phrases. Par cette grammaire, il s'est constitué un ensemble fini de règles, il devient dès lors capable de les utiliser pour produire des énoncés encore jamais entendus.

Pour BRUNER, le LAD décrit par CHOMSKY ne peut fonctionner sans les stimulations de l'entourage qu'il appelle « système de support pour l'acquisition du langage (LASS). Ce sont donc les capacités innées de l'enfant, alliées à un « bain de langage » et à une maturation cérébrale progressive de l'enfant qui permettront à ce dernier d'utiliser ses potentialités.

1.3 La perspective behavioriste

Les comportementalistes rattachent l'acquisition du langage au mécanisme du « conditionnement opérant », dont elle serait un exemple. Dans cette perspective, SKINNER développe l'idée que le langage est acquis par imitation et sous influence de l'environnement : l'enfant ne peut apprendre à parler que si ses productions sont renforcées par son entourage. Le langage serait donc un apprentissage associatif qui nécessite la mise en relation d'une production de l'enfant et d'un renforcement de la part de son interlocuteur.

1.4 La perspective constructiviste de J. Piaget

Jean PIAGET, dans une perspective cognitiviste, a décrit les stades de développement de l'enfant. En ce qui concerne le langage, il s'est intéressé principalement au langage égocentrique et à la symbolique du langage.

Dans son livre « Le langage et la pensée chez l'enfant » [31], il décrit le langage égocentrique de l'enfant de moins de 5 ans comme étant fait d'écholalie ou de répétition, et de monologues (seul ou à plusieurs). Il ajoute que l'enfant à cet âge n'est pas capable de se décentrer de son point de vue propre.

Sur cette notion de langage égocentrique, PIAGET et VYGOTSKY ont des conceptions divergentes. En effet, pour VYGOTSKY, dès le début, le langage de l'enfant est socialisé parce qu'il voit son développement du social vers l'individu. Ainsi, le langage égocentrique permettrait à l'enfant d'accéder à une pensée conscientisée, il serait une préfiguration du langage intérieur donc de la pensée intérieure. Inversement, pour PIAGET, le développement se fait de l'individu vers le social. Ainsi, pour PIAGET, le langage se socialise lorsque l'enfant sort du langage égocentrique.

PIAGET évoque également l'apparition de la symbolique chez l'enfant. Dans son ouvrage « La formation du symbole chez l'enfant » [32] PIAGET souligne que le langage est une « manifestation de la fonction symbolique ». En effet, pour acquérir la langue -ensemble de signes qui associent un signifié à un signifiant- des capacités d'abstraction et d'accès à la symbolisation sont nécessaires.

La fonction symbolique va progressivement se mettre en place et elle se constituera entre autres lors des jeux de l'enfant. L'enfant joue à « faire-semblant », c'est un jeu initié par un objet qui va servir à réaliser une action (il prend par exemple un chiffon et s'en fait un chapeau en le mettant sur sa tête). Cet objet peut être proche de celui normalement utilisé ou sembler éloigné et ne s'apparenter que par sa forme.... Paule AIMARD explique que « l'objet en cause apparaît comme un substitut de l'objet absent auquel le lient des rapports métaphoriques » [4] p41. Le fait que l'enfant détourne l'objet ou le geste de son utilisation première montre bien qu'il raisonne sur deux plans différents : la réalité et le symbolique (ou l'imaginaire). Pour PIAGET, les mots sont

acquis en concomitance de l'émergence de la représentation mentale. En effet on constate que l'émergence du langage est indissociable de la naissance de la fonction symbolique.

1.5 La perspective psychologique de SPITZ

La relation affective tissée entre les personnes maternantes et l'enfant favorise le bon développement du langage. Lorsqu'il existe un handicap relationnel, affectif, des difficultés langagières vont apparaître. SPITZ a mis en évidence la notion d'« hospitalisme » et a décrit les conséquences de l'absence de soins et de relations sur le développement des enfants. En effet, la carence affective, relationnelle de ces enfants ne leur permet pas d'entrer en communication, de construire une relation pré langagière, d'instaurer un proto dialogue. Par manque de modèles entendus (linguistique, prosodique) l'enfant ne peut construire son langage de façon stable.

2. L'acquisition du langage dans son déroulement

Antoine GREGOIRE dans son ouvrage « L'apprentissage du langage » paru en 1937 fut le premier à reprendre les étapes d'acquisition du langage décrites à l'aide de l'observation de ses deux fils, desquels il relevait chaque jour, durant leurs premières années, toutes les productions. [4]

Dans le même temps les principales acquisitions se mettent en place : langage, motricité (marche, motricité fine) propreté (orale et sphinctérienne), socialisation. Le langage se développe donc en parallèle d'une cohorte d'acquisitions simultanées.

D'après PICHON, l'acquisition du langage chez le sujet normal est traditionnellement décrite selon deux périodes : une période pré-linguistique (avant le premier mot) et une période linguistique proprement dite. Cette acquisition se déroule selon le même ordre chez tous les enfants d'une langue donnée, avec cependant des variations interindividuelles en terme de rapidité d'acquisition.

Les stades d'acquisition du langage ont été décrits dans une perspective de définition de la norme corrélant les âges aux différentes acquisitions. Ainsi, la définition de ces stades et des âges d'acquisition permettra à l'orthophoniste d'avoir des repères pour déterminer un éventuel retard ou trouble chez un enfant.

Il est nécessaire d'ajouter cependant que l'acquisition du langage est un continuum, dans lequel l'enfant évolue par intrication des capacités langagières les unes aux autres. Il serait donc réducteur de voir l'acquisition en termes d'étapes vraiment distinctes les unes des autres.

2.1 La première année de vie : période pré-linguistique

2.1.1 Le cri

Le cri fait partie des bruits émis par le bébé pendant les premiers mois de vie. Les vagissements sont des sons vocaliques qui signalent la gêne, la douleur, la faim, les pleurs de fin de journée, la recherche de sommeil, la demande de compagnie. De production réflexe, ils vont petit à petit prendre une fonction d'appel. En effet, la mère interprète le cri, y met du sens, et en répondant de façon favorable, elle va permettre à l'enfant de comprendre progressivement le cri comme le moyen d'effectuer une demande. Vers 8 mois, BRUNER explique que les cris ne sont plus en continu mais que l'enfant laisse un

temps après le cri pour évaluer si sa demande a été prise en compte et laisser la possibilité à la mère d'y répondre. Parallèlement à la progression de l'utilisation de sa voix, et de ses gestes (tendre les bras vers la cible pour l'obtenir, par exemple), les cris vont diminuer.

2.1.2 La lallation

C'est un jeu vocal produit par le bébé qui s'amuse avec ses organes phonateurs. L'enfant produit beaucoup de syllabes qui ressemblent à « lalala ».

2.1.3 Le jasis

Vers le deuxième ou troisième mois, le jasis marque le début des échanges vocaux mère-enfant par un jeu d'imitation et de reproduction réciproque. En obtenant des réponses de la part de sa mère, l'enfant comprend la fonction d'appel et de maintien du contact, même à distance de l'autre. Tous deux prennent plaisir à l'instauration d'un début de dialogue.

2.1.4 Le babillage

Le babillage commence vers 3 mois, certains auteurs ne font pas la différence entre le jasis et le babillage. Les sons produits par l'enfant sont plus diversifiés en intensité et en fréquence.

Le « babillage rudimentaire » (ou « babillage marginal » pour OLLER) entre 3 et 8 mois, désigne une suite de syllabes non identifiables et difficilement segmentables à cause d'une articulation lâche. Dans la mesure où il ne s'agit que d'un jeu articulatoire, l'enfant, à cet âge, peut produire n'importe quel son de n'importe quelle langue.

KONOPCZYNSKI s'est intéressé au développement du langage de l'enfant de ses vocalisations à ses premiers mots. Ce développement suit une évolution qui semble universelle. JAKOBSON a également étudié l'ordre d'acquisition du système phonétique par l'enfant. Selon lui, l'acquisition des sons de sa langue par l'enfant suit une progression stable, uniforme et universelle fondée sur des relations de distinction et d'opposition des phonèmes entre eux. Par exemple, concernant les voyelles, le sujet commence par la production de la voyelle ouverte [a] mise en opposition avec une voyelle très fermée : le [i]. Peu à peu, grâce à de plus grandes capacités de discrimination

et de différenciation de la part de l'enfant, ce dernier acquiert des sons de plus en plus proches.

Paule AIMARD décrit les auto imitations : l'enfant entend ses productions et cela va permettre de renforcer et de fixer les rapports entre le son entendu et sa réalisation articulatoire. Les hétéro imitations concernent quant à elles la reproduction du modèle de l'adulte. Par ce biais l'enfant acquiert le modèle phonétique de sa langue. Précocement, l'adulte a un rôle essentiel d'interlocuteur dans un proto dialogue puis dans un dialogue. Il stimule, modélise, renforce et structure le langage de l'enfant dès ses balbutiements.

2.1.5 Le gazouillis

Les productions sonores deviennent sources de jeu pour le bébé : il s'amuse avec ses cavités de résonance, avec les sons...et cet entraînement lui permet d'acquérir une maîtrise plus aiguë de ses mouvements articulatoires. Vers 6 mois, les émissions de l'enfant vont de plus en plus se rapprocher de la musicalité de sa langue.

Vers 8 mois, l'enfant émet des syllabes de forme consonne-voyelle, segmentables et bien reconnues. Il les redouble dans des productions telles que : [papapapapa...], [mamamamama ...]. Puis l'enfant va modifier la consonne ou la voyelle de la deuxième syllabe, variant ainsi ses productions. A cette période, on dit que l'enfant se spécialise pour sa langue maternelle, le babillage devient « canonique ». En se spécialisant, il devient performant pour les sons de sa langue, mais il va perdre ses capacités de discrimination des sons proches d'une autre langue. JAKOBSON décrit ce moment par l'expression : « période de restriction phonologique »

KONOPCZYNSKI apporte un éclairage sur les caractéristiques supra segmentales du proto-langage qui montre que dans les émissions sonores du bébé, on retrouve le rythme, la prosodie et l'intonation de la langue maternelle.

Vers 9-12 mois, alors que l'enfant émet ses premiers mots, il continue à babiller, les auteurs l'appellent « babillage mixte ». Dans le langage toute nouvelle acquisition ne remplace pas l'ancienne, mais va cohabiter pendant un certain temps avec la nouvelle. Le babillage mixte va s'étendre jusqu'à la fin de la première année.

2.2 Période linguistique : à partir du 8^{ème} mois

2.2.1 Le huitième mois

Le huitième mois est une étape de grands progrès dans la communication verbale. Les émissions de l'enfant sont désormais adressées à une personne bien spécifique : la mère. L'enfant investit la personne maternante comme un objet d'amour qu'il reconnaît et que personne d'autre ne peut remplacer. C'est l'« angoisse du 8^{ème} mois ». Ses émissions sonores vont lui servir à pallier la frustration et l'angoisse ressenties lors de l'absence de sa mère en lui donnant une impression de maintien du contact. Dans ses productions, on retrouve la prosodie de la langue maternelle. L'enfant acquiert peu à peu un surcroît d'autonomie physique et verbale, il s'achemine vers la production d'unités linguistiques significatives : les mots.

2.2.2 Le premier mot

Vers 10-12 mois, l'enfant prononce ses premiers « mots », il entre dans la période linguistique. Ils sont de structure dissyllabique de forme simple consonne-voyelle avec une consonne antérieure et la voyelle « a ». En effet, pour JAKOBSON ces mots « se fondent sur la polarité opposant la consonne optimum et la voyelle optimum » [46] qui s'explique par le fait que « l'ordre le plus naturel de la production sonore consiste en une ouverture de la bouche suivie de sa fermeture ».

Les mots désignant les parents sont, dans la majorité des cas, les premiers à être émis. JAKOBSON ajoute que ces unités linguistiques ont une forme sonore proche dans la plupart des langues, montrant une sorte d'universalité d'appellation des parents.[20] p119-130.

Lors des premières productions de l'enfant ces mots ont été renforcés, isolés par les parents, et l'enfant a pu ressentir la charge émotionnelle et affective qui accompagnait ces suites sonores qui prendront pour lui ensuite valeur d'appellation.

Pour acquérir un mot, et le produire à son tour, l'enfant doit dans un premier temps avoir saisi l'équivalence entre une succession de sons produits et une succession de sons entendus. Ces suites de sons (ou signifiants) sont ensuite mémorisées avec leur signification.

Il sera ensuite capable d'évoquer ce mot parce qu'il l'aura entendu précédemment, puis il s'affranchira de l'évocation immédiate pour le produire seul au moment voulu.

2.2.3 La période locutoire ou holophrastique

Dès l'âge d'un an, l'enfant verbalise ses actions. Son langage est à ce moment-là dépendant de ses gestes et déplacements, il se produit pendant l'action en cours.

La période locutoire se caractérise par l'acquisition du lexique. L'enfant découvre que l'on nomme ce qui est autour de lui, que chaque objet ou personne porte un nom. A force d'entendre certains mots, l'enfant s'imprègne et mémorise un nombre grandissant de mots. L'apprentissage du vocabulaire s'établit donc par transmission directe. C'est à cette période qu'il utilise des « mots-phrases » : un mot isolé a valeur de phrase (« pati », « tombé »).

L'utilisation de la synonymie et de la polysémie par l'enfant est une composante normale dans l'acquisition du lexique. En effet, par ce biais, l'enfant pallie son manque de vocabulaire en étendant la signification des mots qu'il connaît, ou en établissant des rapprochements sémantiques. Alors que certains auteurs assimilent ces utilisations de la polysémie et de la synonymie à une pauvreté du lexique, JAKOBSON les conçoit comme une compétence inventive et créatrice révélant une capacité métaphorique précoce chez l'enfant.

2.2.4 La période délocutive

La période délocutive s'étend du 18^{ème} mois aux 2 ans de l'enfant. C'est le moment où le langage n'est plus dépendant de l'action, l'enfant peut exprimer une idée sans qu'elle soit forcément rattachée à un mouvement.

Les premiers assemblages de mots : les premières « phrases »

De 11 à 18 mois, l'évolution du lexique est lente. En revanche, à partir de 18 mois, le vocabulaire de l'enfant connaît une évolution exponentielle. C'est cette explosion lexicale qui va lui permettre de formuler ses premières phrases. En effet, les auteurs

s'accordent pour dire qu'il lui faut au moins 50 mots. Ses phrases seront à cet âge élaborées à partir d'une juxtaposition de deux mots simples.

SLOBIN a mis en évidence que, de façon universelle, tous les enfants passent dans leur acquisition du langage par la combinaison de deux mots. Il ajoute que l'ordre de production des juxtapositions de deux mots apparaissait d'une manière relativement stable. SLOBIN a mis en relief quatre relations sémantiques : dans un premier temps, l'enfant établit des relations de possession (chaussures moi), puis des relations de désir (boire l'eau). Ensuite viennent les relations de localisation (papa maison), et enfin les relations d'attribution de qualité (méchant chien)

P. AIMARD [4] décrit que ces phrases sont en rapport avec : les règles de politesse (merci maman), le vécu ou un ressenti de l'enfant (c'est chaud, pas dodo), un commentaire affectif (bébé pleure). Pour l'auteur, « ces phrases, réduites grammaticalement à un flou peu structuré, sont d'emblée expressives et fonctionnelles dans les échanges verbaux de l'enfant avec ses proches ». (p.72)

L'acquisition de la syntaxe

La période délocutive est classiquement celle de la constitution du langage permise par l'acquisition de la syntaxe. A la différence du lexique, la grammaire n'est pas acquise par la répétition et la mémorisation, elle ne fait pas l'objet d'un apprentissage. En effet, d'une part l'enfant ne peut pas mémoriser toutes les phrases possibles de sa langue, d'autre part, elles ne lui sont évidemment pas toutes données. Cependant, des énoncés entendus autour de lui, l'enfant extrait les formes de phrases et l'organisation syntaxique, il comprend la combinatoire de sa langue.

Il assimile dans un premier temps les formes invariables. Comprenant que la langue fonctionne comme un système, il généralise les formes syntaxiques extraites par des régularisations abusives. Progressivement, par un jeu de régularisations-corrrections de la part de l'entourage, il découvre les exceptions aux règles grammaticales et syntaxiques.

C'est ainsi que pendant cette période l'enfant déduit le fonctionnement de sa langue, invente des énoncés qu'il n'a pas entendus auparavant, et crée des formes incorrectes issues de généralisations.

La phrase télégraphique

Au stade télégraphique, l'enfant produit des phrases de plus de deux mots. Dans ses énoncés, il se contente des unités lexicales essentielles, omettant les éléments accessoires. En effet, ses phrases vont être faites de mots nécessaires à la compréhension de l'énoncé. Toutefois, la sélection établie est propre à l'émetteur et ne sera pas forcément en adéquation avec les critères de compréhension de l'adulte.

2.2.4 La période du langage constitué

Elle commence aux alentours de deux ans.

Le lexique

Rappelons que le développement lexical s'établit en trois étapes : les éléments à valeur référentielle (les noms) apparaissent en premier, puis s'ajoutent les éléments à valeur prédicative, et ce sont les éléments grammaticaux qui apparaîtront en dernier.

Pour R. JAKOBSON, les enfants structurent leur lexique selon des « relations de contrariété » c'est-à-dire que les paires oppositionnelles sont acquises en même temps (grand/petit).

Il existe également des facteurs de facilitation d'apprentissage de nouveaux mots. La clarté étymologique, la simplicité morphologique ainsi que le sens sont autant de facteurs qui vont permettre à l'enfant d'acquérir du vocabulaire de manière plus aisée.

P. AIMARD [4] (p.76) s'est intéressée aux premières productions de l'enfant, à ses premiers mots. Ainsi, on relève des onomatopées ; des cris d'animaux qui prennent parfois valeur d'unité lexicale se substituant au nom de l'animal ; des noms de personnes ; des noms d'animaux ; des noms d'aliments et de boissons ; des noms de vêtements ; des noms d'objets familiers ou de jouets ; des verbes (boire, monter) ; les mots de la vie sociale (oui/non) ; des adjectifs (froid). Pour l'auteur, vers vingt mois, l'enfant dispose des principales catégories lexicales.

P. AIMARD (p.78) ajoute qu'au début de l'acquisition du lexique, l'emploi des mots peuvent paradoxalement révéler :

-
- un défaut de généralisation : le mot donné à un objet ne peut être généralisé à tous les objets d'une même classe sémantique (par exemple le mot « chat » ne représente pour lui que son propre chat)
 - des généralisations abusives : l'enfant étend le sens d'un mot qu'il connaît pour qualifier une entité dont il ne dispose pas l'unité lexicale adéquate.

Selon Dominique BASSANO, l'enfant de deux ans dispose dans son lexique de quatre catégories grammaticales : les noms, les prédicats, certains mots grammaticaux, des éléments paralexicaux (oui/non, interjections...)

L'articulation

Selon Shirley VINTER, à deux ans aucun phonème n'est produit correctement dans toutes les positions (initiale, intermédiaire, finale).

Paule AIMARD décrit que la majorité des enfants de moins de 3 ans prononcent peu de consonnes. Les déformations touchent les consonnes difficiles, en particulier les consonnes constrictives. Le [r] est peu ou pas du tout articulé. En outre, l'articulation des groupes consonantiques complexes est rare. En ce qui concerne les voyelles, elles sont la plupart du temps prononcées bien qu'elles ne soient pas toujours stables.

L'enfant simplifie les phonèmes, leur succession et la forme générale de l'unité lexicale.

Pour David INGRAM, l'enfant simplifie la prononciation d'un mot par le biais de trois processus :

- la modification de la structure de la syllabe ou du mot (élision)
- la substitution d'une classe de phonème à une autre (l'enfant substitue la consonne constrictive par la consonne occlusive dont le point d'articulation est le plus proche)
- l'assimilation d'un son à un autre : le phonème en entier est assimilé ou seulement un trait articulatoire.

Les types de phrases

Avant deux ans, le sujet s'aide de la prosodie pour différencier les types de phrases : impératif, affirmatif et interrogatif.

Pour produire une phrase négative, à la fin de la deuxième année, l'enfant utilise les adverbes « pas » ou « plus » au début de l'énoncé (pas dodo). Pendant la troisième année, il fait usage de « ne...pas », « ne...plus » et emploie les éléments de négation à une place adéquate dans la phrase.

Concernant les phrases interrogatives, les pronoms ne seront utilisés que vers 3 ou 4 ans, et il faudra attendre au moins l'âge de 4 ans pour entendre chez l'enfant les inversions du sujet propres à ce type de phrase.

2.2.5 Le stade avancé

A partir de 5 ans, tous les mécanismes de la langue maternelle de l'enfant sont mis en place. C'est un âge universel : dans toutes les langues les enfants de cinq ans ont terminé l'apprentissage de leur langue. On observe donc, qu'à cette période, il a acquis la presque totalité du système articulatoire, les structures de la parole et le fonctionnement syntaxique et grammatical de la phrase de base. A 5 ans, l'enfant connaît tout le fonctionnement de sa langue même si son langage va continuer à s'enrichir tant sur le plan du lexique que sur le plan de la maîtrise des structures syntaxiques.

Avant 5 ans, le langage du sujet est essentiellement égoцентриque, l'enfant parle pour lui-même dans un monologue. L'évolution de l'enfant va aller dans le sens d'une amélioration de ses capacités communicationnelles et pragmatiques.

3. L'évolution de la compréhension

3.1 Rappel des étapes

Après avoir décrit les différentes étapes d'acquisition du langage chez l'enfant, rappelons brièvement l'évolution de la réception du langage oral.

Longtemps avant de pouvoir parler, les enfants comprennent beaucoup de choses, et souvent les parents sous-estiment les capacités de réception de leur enfant. En effet, dès le neuvième mois, on observe un décalage de six mois entre la production encore inexistante de l'enfant et ses capacités de compréhension.

Il est important de préciser que l'enfant comprend précocement le langage de l'adulte à condition que celui-ci lui soit adressé.

Dès six ou sept mois, l'enfant comprend qu'on lui fait des reproches, qu'on le félicite ou qu'on lui interdit quelque chose.

Vers 9 mois, l'enfant comprend son prénom, des ordres simples et des mots en contexte.

De façon générale, les intonations, les variations mélodiques et prosodiques, les gestes, les mimiques, lui apportent des informations importantes quant au message entendu.

Il faut souligner que la compréhension de l'enfant est très liée au contexte, et à la chronologie des journées dont les activités se ressemblent d'un jour à l'autre.

Entre un an et deux ans, l'enfant perçoit les phrases courtes et simples en contexte, et comprend de plus en plus de mots concrets.

Entre deux ans et trois ans, l'essentiel du langage de la vie courante est compris.

De trois à cinq ans, les questions simples, le vocabulaire abstrait comme les relations topologiques, et les notions grammaticales tels que les adverbes sont compris.

L'enfant s'achemine ensuite vers une compréhension totale des formes syntaxiques de sa langue, le vocabulaire s'enrichissant encore pendant un grand nombre d'années.

3.2 L'évolution des stratégies de compréhension

Dans l'évolution de la compréhension, l'enfant passe par plusieurs étapes que nous allons décrire.

- les stratégies lexicales : dans une phrase, l'enfant prend en compte le ou les mots qu'il connaît pour en tirer le sens. En revanche, il ne s'attache pas à la structure

morphosyntaxique de l'énoncé. Cette stratégie est présente chez l'enfant dès le stade sensori-moteur de PIAGET et est utilisée jusqu'à 4 ou 5 ans.

- la stratégie pragmatique : elle s'ajoute dès le début à la première et sera présente à tous les stades. Il s'agit d'une stratégie de traitement contextuel. L'enfant se réfère au contexte d'apparition des mots, à son vécu. Cette stratégie va lui permettre de cerner les situations dans lesquelles l'emploi d'un mot en particulier est approprié.

- le stade de la compréhension morphosyntaxique : entre 4 ans et demi et 5 ans et demi, l'enfant est capable d'analyser l'organisation syntaxique de la phrase pour pouvoir se créer une image mentale. L'enfant, à ce stade, n'est pas encore capable d'effectuer un raisonnement à partir de l'énoncé entendu, la phrase telle qu'elle est produite suffit à sa compréhension.

- le stade de la stratégie narrative : il commence à partir de 5 ans et demi. L'enfant qui utilise cette stratégie a la capacité de produire un raisonnement sur la phrase perçue. L'analyse des constituants de la phrase et de sa structure ne suffit plus à la compréhension de l'énoncé. Ce stade permet donc d'accéder à la maîtrise des inférences et de l'implicite.

- la stratégie méta-discursive : A partir de l'âge de 7 ans cette stratégie peut être mise en place par l'enfant parce qu'il a acquis des capacités de décentration. En effet, ce stade consiste en la compréhension du discours rapporté comme ne lui étant pas directement adressé.

4. Le langage métaphorique de l'enfant

JAKOBSON explique que très tôt le langage de l'enfant apparaît comme métaphorique. En effet, palliant le manque de mots à sa disposition, l'enfant fait des rapprochements et des extensions sémantiques entre les signes qu'il connaît, et les utilise pour pouvoir exprimer l'idée voulue. JAKOBSON évoque l'idée de compétence métaphorique précoce. Par ce mécanisme de création polysémique, l'enfant montre sa capacité à utiliser la symbolique du langage. Il parvient en effet, à mettre en évidence les caractéristiques prédominantes de la chose à désigner en faisant l'abstraction des autres critères pour pouvoir trouver le mot qui se rapprocherait le plus de ces caractéristiques.

Selon Paule AIMARD aucune règle ne permet de régir l'acquisition des métaphores par l'enfant. Cependant, elle constate que les métaphores mettent en difficulté l'enfant dans la mesure où elles se confrontent aux « limites d'usage » [6] (p.139). Lorsque l'enfant acquiert des mots, il les apprend dans leur sens propre, puis dans leur sens figuré. Il n'est pas rare que l'enfant étende le sens figuré de ces mots, se confrontant ainsi aux limites d'usage de sa langue. Il pourra ainsi acquérir le mot « tête » au sens propre, au sens figuré : « la tête du train ». Dans ses énoncés on relèvera des extensions de sens la « tête de l'arbre », « la tête de la montagne », révélant des abus dans l'extension analogique. Ces créations montrent cependant que l'enfant comprend le mécanisme de l'analogie.

Souvent, l'enfant crée des énoncés métaphoriques parce qu'il lui manque les mots adéquats. L'enfant pourra ainsi demander d'enlever « la peau du bonbon » (le papier du bonbon) ou dire que la « voiture a soif » (elle n'a plus d'essence). L'enfant ne réalise pas qu'il transgresse les normes d'usage de la langue. Ces phrases ont une expressivité certaine mais bien souvent elles n'apparaissent qu'une fois, l'adulte donnant rapidement la bonne forme. Si la transgression de l'usage n'est pas volontaire au début, elle le devient rapidement dans le jeu. En effet, Paule AIMARD raconte que dans le jeu, « Olivier, 3 ans, prend une banane, la tient devant sa bouche comme un micro et dit : « c'est un machin à chanter ». [6] (p.142). C'est avant son entrée à l'école que l'enfant produit le plus d'énoncés métaphoriques, par la suite il cerne davantage le sens des mots, et répond aux exigences conventionnelles du milieu scolaire.

II. ... aux troubles dysphasiques

*« La dysphasie constitue pour moi un phénomène exemplaire où toutes les dimensions jouant dans le développement de l'enfant doivent être prises en compte[18](p.7)
C.L. GERARD (1991)*

1. Le retard est différent du trouble

Le retard désigne un décalage temporel tandis que le trouble résulte d'un dysfonctionnement, d'une déviance ou de l'anomalie d'une fonction ou d'un système.

1.1 Le retard simple

D'après le dictionnaire d'orthophonie, le retard simple de langage « se caractérise par un décalage, dans le temps, de l'apparition des premières productions verbales et de la réalisation des différentes étapes de développement du langage oral, sa structuration classique (« normale ») ultérieure n'étant cependant par remise en cause. » [1] A la différence du retard de langage, le retard simple n'est pas pathologique. En effet, la plupart du temps, ce décalage chronologique dans l'acquisition peut être rattrapé par une action visant l'environnement de l'enfant (favoriser les échanges avec des enfants de son âge en le scolarisant, ne pas l'infantiliser, promouvoir son autonomie). A 6 ans, s'il s'agit effectivement d'un retard simple, le décalage s'est normalement comblé.

1.2 Le retard de langage

Le retard de langage décrit un décalage chronologique dans l'acquisition du langage qui, à la différence du retard simple, ne peut se combler de lui-même (l'action sur l'environnement n'est pas suffisante). Les signes d'appels vont pouvoir être un retard d'apparition des premiers mots, des premières combinaisons de mots, des difficultés phonologiques, une difficulté dans l'organisation syntaxique et morphosyntaxique des phrases à un âge donné et/ou encore un déficit lexical. Ce retard est dit pathologique et nécessite une prise en charge orthophonique.

2. La dysphasie

2.1 Définition

La dysphasie fait partie des troubles orthophoniques encore difficiles à définir et à délimiter. Le manque actuel de données étiologiques concernant cette pathologie s'ajoute à la difficulté d'en donner une définition. Aujourd'hui les auteurs évoquent davantage les termes de « troubles spécifiques du développement du langage ».

Les définitions apportées par les auteurs ont été réparties en 3 catégories distinctes :

- définition par exclusion
- définition par l'évolution
- définition par l'identification des symptômes

Des études récentes sur la pragmatique du langage chez l'enfant dysphasique ont été faites. Elles permettent d'apporter un éclairage nouveau sur la dysphasie en mettant en relief des troubles pragmatiques et discursifs caractéristiques.

2.1.1 Définition par exclusion

Définir la dysphasie par exclusion, revient à dire que le trouble du langage oral doit être spécifique. MONFORT et JUAREZ SANCHEZ ont rapporté la définition par exclusion de BENTON et GERARD. Ces derniers ont décrit la dysphasie comme un « déficit grave et durable du développement de la production et/ou de la compréhension de la parole et du langage, en absence d'autres dyscapacités susceptibles de rendre compte de ces difficultés, telles que la surdité, la déficience mentale, des troubles neuro - moteurs, des troubles graves de la communication comme l'autisme ou une situation de privation sociale aiguë. » [30] (p.53-54)

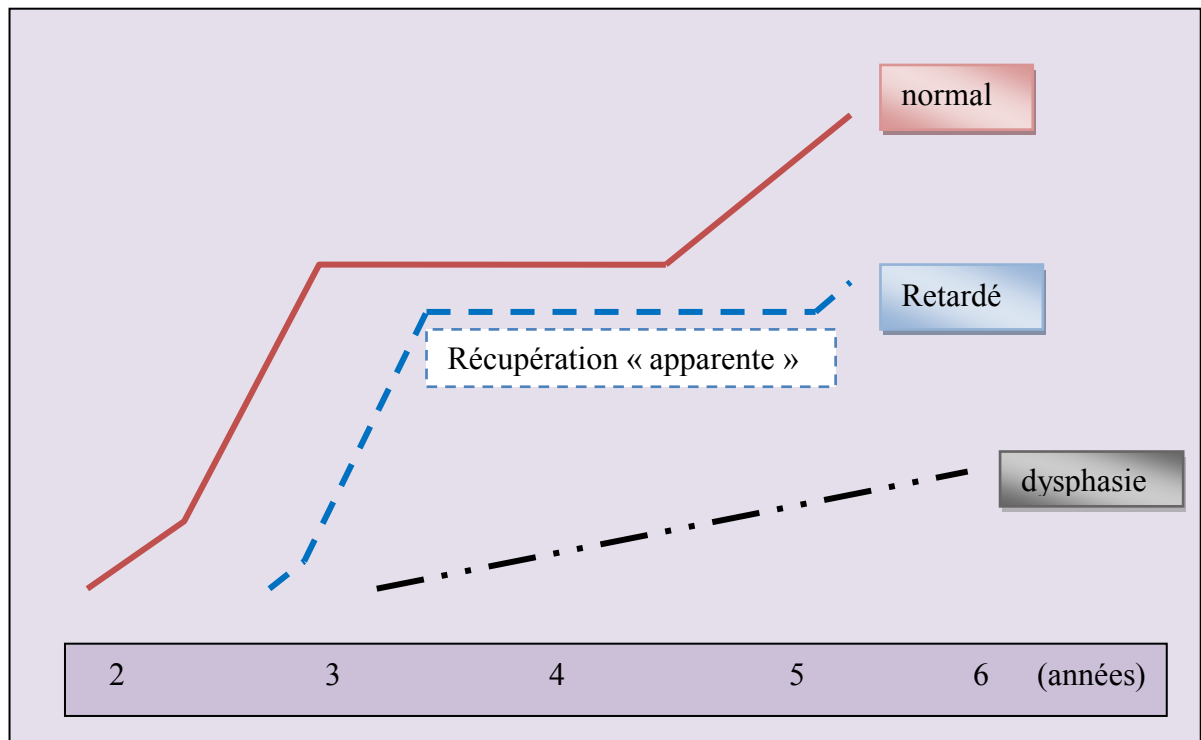
Cette définition pose le problème des enfants sourds, IMC, ou déficients mentaux qui présenteraient des difficultés langagières bien supérieures à celles de leurs pairs partageant la même pathologie. Partant de ce constat, la définition par exclusion a évolué en prenant compte ces éventualités de cumul des déficits. Actuellement, sont considérés comme dysphasiques les enfants qui n'ont pas une pathologie à l'origine de ces troubles spécifiques du développement du langage : les troubles langagiers de type dysphasiques ne sont pas secondaires à une autre pathologie.

2.1.2 Définition par l'évolution

La définition par exclusion s'est révélée insuffisante pour établir une différence entre le retard de langage et la dysphasie. La définition par l'évolution s'ajoute donc pour pallier ce manque.

En effet, dans la majorité des cas un retard de langage pris en charge, diminue avec le temps et l'enfant progresse parce que ses troubles sont évolutifs. En revanche, l'enfant dysphasique évolue très lentement parce que ses troubles se maintiennent et l'écart à la norme a donc tendance à augmenter. En effet, VAN HOUT décrit que « chez l'enfant dysphasique, la courbe d'évolution sera irrégulière, montrant des taux de croissance faible, des plafonnements précoces et ce bien souvent tant pour les aspects expressifs que réceptifs du langage. » [30] (p.56)

Dans l'évolution de l'enfant dysphasique, on notera un retard d'au moins deux ans par rapport à celle de l'enfant normal. [30] (schéma p.57)



Le schéma ci-dessus est celui de SCARBOROUGH et DOBRICH amélioré par MONFORT et JUAREZ SANCHEZ. Ces derniers ont ajouté la courbe d'évolution propre au dysphasique. Ce schéma compare selon l'âge, la courbe d'évolution des capacités

langagières de l'enfant normal à celle des sujets ayant un retard de langage, et à celle des dysphasiques.

Le problème de cette définition réside dans le fait que l'évolution ne peut être constatée qu'à posteriori, quelques années plus tard.

2.1.3 Définition par la spécificité des symptômes

L'identification des symptômes apporte un nouvel éclairage à la définition de la dysphasie. En effet, certains « signes positifs » qualitatifs et spécifiques de la dysphasie vont permettre de l'identifier.

Il faut cependant garder à l'esprit que l'enfant aménage son trouble et que ce dernier a une histoire. La face visible ou partie émergée du trouble n'est qu'une transformation que l'enfant a effectuée visant à inclure son symptôme dans son quotidien. La dysphasie est, comme l'exprime C.L. GERARD (1991) « l'histoire malheureuse des rapports d'un enfant avec son langage ». [30] p.63

C.L GERARD décrit 6 « marqueurs de déviance » en 1991 :

- le trouble de l'évocation lexicale

Bien que la dysphasie n'ait pas d'origine neurologique avérée, ce marqueur ressemble au « manque du mot » que l'on retrouve chez les aphasiques. Ce trouble conduit l'enfant à produire des paraphrasies sémantiques, des circonlocutions, des paraphrases...

- le trouble de l'encodage syntaxique

On retrouve dans ce trouble la difficulté de l'enfant dysphasique à maîtriser la structure et l'organisation de la phrase. Il éprouve de la gêne à utiliser et respecter le code linguistique partagé. Dans ses énoncés, on remarque que le sujet peut ainsi juxtaposer 2, 3 ou 4 mots sans aucun marqueur syntaxique. Cela s'explique par le décalage d'évolution entre son stock lexical acquis qui progresse plus vite que ses facultés d'organisation de la phrase. Ses difficultés peuvent être telles que le discours peut se révéler agrammatique. Dans tous les cas, malgré une structuration difficile des phrases, l'enfant produit des énoncés informatifs.

-
- la dissociation automatico-volontaire

L'enfant dysphasique se révèle incapable de reproduire en répétition des énoncés qu'il peut produire spontanément, automatiquement dans son discours.

- le trouble de l'informativité

Ce trouble met en évidence une difficulté à comprendre et à utiliser la fonction dénotative du langage. En effet, le sujet dysphasique éprouve de la gêne à relier l'énoncé perçu ou émis au contexte d'énonciation. L'interlocuteur comprendra les énoncés du sujet dysphasique mais pas leurs intentions.

Ces quatre marqueurs de déviance sont reconnus par tous les auteurs. En revanche, les deux suivants prêtent davantage à discussion.

- le trouble de la compréhension verbale

Cette difficulté touche le versant réceptif du langage et peut être présente chez le sujet dysphasique. Le trouble de compréhension va constituer un obstacle très important à l'évolution du langage de l'enfant et va entraver l'accès à certains concepts, raisonnements ou formes de discours (humour, implicite, poésie...)

- l'hypospontanéité verbale

Le sujet dysphasique éprouve une très grande difficulté à prendre la parole spontanément, et donc à commencer un dialogue.

Pour C.L. GERARD, si trois de ces marqueurs sont retrouvés chez un enfant, le diagnostic de dysphasie peut être posé.

M. MONFORT, orthophoniste, a également mis en exergue deux marqueurs fonctionnels de déviance :

- l'hétérogénéité lexicale manifeste

L'enfant dysphasique peut employer des mots récemment acquis, même complexes alors qu'il est dans l'incapacité de se souvenir et de remobiliser des mots beaucoup plus simples, antérieurement assimilés.

-
- une différence importante entre les capacités d'expression et de compréhension de l'enfant.

Les capacités du sujet dysphasiques révèlent une grande disparité, il a un profil non seulement déviant mais très hétérogène.

2.1.4 L'éclairage de la pragmatique et des situations de discours sur le trouble dysphasique

La pragmatique désigne l'analyse de la portée de l'énoncé, de la parole en actes. Elle tient compte de la situation dans laquelle l'énoncé est dit et de ce qu'il va induire dans un contexte précis. Elle ne se limite donc pas à la perspective structuraliste d'analyse de l'organisation de l'énoncé. Il semblerait que la dysphasie ne touche pas uniquement les capacités structurales de l'enfant mais aussi ses capacités pragmatiques et discursives.

En décrivant chez le dysphasique les différents troubles pragmatiques et discursifs, Geneviève de WECK et Marie-Claude ROSAT offrent sur cette pathologie du langage oral un éclairage novateur et précieux pour la prise en charge et la clinique orthophonique.

Pour elles, le trouble pragmatique du dysphasique concerne « la gestion des conversations »

- « les initiations » : selon les auteurs les enfants dysphasiques auraient soit plus de difficultés à commencer une conversation soit au contraire ils auraient tendance à davantage amorcer les conversations mais en posant des questions dont ils connaissent déjà la réponse.
- « les pannes conversationnelles » et leurs « réparations » : lorsque deux personnes parlent en même temps, il y a un chevauchement qui crée une panne conversationnelle. Il convient de réparer cette panne de communication. Les auteurs ont mis en évidence autant de chevauchements chez les enfants normaux

que chez les enfants dysphasiques. Par contre lorsqu'une panne apparaît alors que la parole a déjà été commencée (« chevauchement interne ») les enfants dysphasiques font moins de réparations que les autres enfants. Toutefois, les « chevauchements initiaux » provoquent la même réaction chez tous les enfants.

- « La formulation de demandes de clarification » : les enfants dysphasiques recourent moins aux demandes de clarification que les autres enfants. G. de WECK et M.C. ROSAT l'expliquent par une difficulté qu'ont ces enfants à situer les relations entre les personnes dans l'interaction verbale. Ils éprouvent également de la gêne à répondre de façon appropriée aux demandes de clarification.
- « la capacité à gérer les paires adjacentes de type question-réponse » : de façon similaire, ils ont des difficultés à répondre convenablement aux questions. En outre les dysphasiques posent moins de questions que les autres enfants.

Les troubles discursifs touchent quant à eux « l'organisation et le fonctionnement linguistique des discours ». Les études se sont intéressées au discours de l'ordre de raconter (la « narration » et le « récit d'expériences personnelles »)

Les auteurs mettent en lumière qu'en fonction du type de discours utilisé par l'enfant, les difficultés éprouvées sont plus ou moins accentuées. En effet, le discours narratif leur pose beaucoup plus problème que le récit d'expériences personnelles.

En ce qui concerne la planification du discours, les enfants dysphasiques auraient une certaine gêne à la restitution de toutes les étapes narratives du récit.

2.2 Les étiologies de la dysphasie

Les recherches sur les causes explicatives des troubles dysphasiques sont nombreuses. Actuellement aucune ne permet d'expliquer de façon formelle l'origine de cette pathologie. Parmi ces causes, nous allons voir successivement l'hérédité, l'inaptitude lingui-spéculative et le fonctionnement cérébral.

2.2.1 L'hérédité

En 1998, STROMSWOLD a montré qu'un sujet dysphasique avait 46% de risque de retrouver dans sa parenté des troubles similaires. Des études sur les jumeaux ont mis en lumière que dans le cas de monozygotie, le risque pour que le deuxième enfant soit également dysphasique est plus important que dans le cas de dizygotie.

Cependant, il faut savoir qu'aujourd'hui aucun « gène de la dysphasie » n'a pu ni être isolé ni être admis comme responsable de ces troubles.

2.2.2 L'inaptitude lingui-spéculative

Cette recherche décrit l'absence d'envie de manipuler le langage qui serait propre au dysphasique et qui expliquerait qu'à un moment donné le langage lui paraisse étranger. Cette cause a été mise en avant par BOREL-MAISONNY et LAUNAY. Pour LAUNAY, l'inaptitude lingui-spéculative aurait une origine congénitale.

2.2.3 Le fonctionnement cérébral

Les recherches de GALABURDA, COHEN, et HUMPHREY concernent les éventuelles anomalies relatives à la configuration normale de l'asymétrie hémisphérique. Ces anomalies aboutiraient à une symétrisation des aires corticales spécifiques au langage. D'autre part ces auteurs ont mis en évidence un trouble de la migration des neurones pendant la période fœtale, responsable d'une dysmaturation cérébrale.

Dorothy BISHOP explique le trouble dysphasique par la présence d'anomalies cérébrales structurales et développementales. Ces anomalies seraient présentes dans le cerveau entier ce qui permettrait de comprendre que les sujets dysphasiques aient des

difficultés dans différents domaines linguistiques mais aussi extra-linguistiques (troubles associés). Pour l'auteur, la modularité cérébrale serait donc en jeu ayant ainsi des répercussions sur les autres fonctions cognitives.

2.3 Les différents modèles sémiologiques de la dysphasie

De façon classique, trois modèles de classification des troubles dysphasiques ont été décrits :

2.3.1 La classification d'AJURIAGUERRA

En 1958, ce sont les travaux d'AJURIAGUERRA qui ont permis de faire émerger le concept de dysphasie en France.

Dans sa classification on retrouve :

- l'audimutité à forme dyspraxique : dans cette forme, la compréhension atteint un niveau correct. En revanche, en expression l'enfant a un stock lexical disponible faible, il présente un agrammatisme et des troubles phonologiques.
- l'audimutité associée à des troubles dominants de l'organisation temporelle : ce trouble ressemble au précédent mais ici l'enfant bénéficie de meilleures capacités d'abstraction de l'espace.
- l'audimutité associée à des troubles complexes de perception auditive : l'enfant présente de grands troubles phonologiques qui ont comme conséquence une expression et une compréhension faible.
- les dysphasies

2.3.2 La classification d'I. RAPIN et D. ALLEN en 1983

Elle regroupe :

- l'agnosie verbale auditive : c'est un déficit massif de compréhension, qui s'accompagne d'une quasi absence d'expression. Si la parole existe elle est jargonnée.
- la dyspraxie verbale : le versant réceptif n'est peu ou pas du touché mais le sujet éprouve de graves difficultés à pouvoir réaliser l'enchaînement articulaire des phonèmes. Le trouble expressif est peu amélioré par l'exercice de répétition.
- Le déficit de la programmation phonologique
- Le déficit phonologico-syntaxique
- Le déficit lexico-syntaxique

-
- Le déficit sémantico-pragmatique

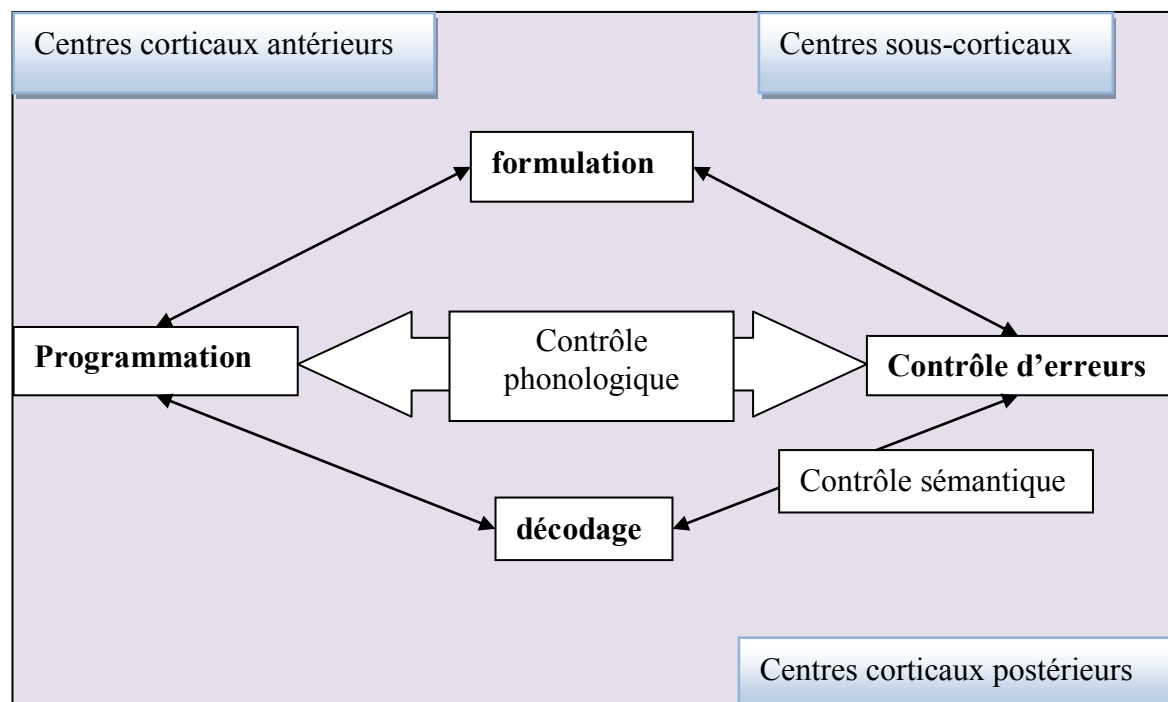
Les quatre derniers syndromes sont communs à la classification de C.L. GERARD. RAPIN et ALLEN n'ont pas évoqué la dysphasie réceptive.

2.3.3 La classification de C.L. GERARD (1991)

GERARD s'est servi de la classification de RAPIN et ALLEN en se fondant sur le modèle neuro-anatomique langagier de B. CROSSON (1985). Afin d'expliquer les mécanismes en jeu, GERARD réalise des analogies neurologiques, mais ces dernières ne servent bien entendu qu'à la clarté de son propos, une quelconque lésion cérébrale n'ayant pas été prouvée dans l'origine de la dysphasie.

Selon lui, les troubles dysphasiques ont pour cause les atteintes des liaisons entre les centres corticaux (détenant le choix du contenu sémantique et syntaxique), les centres corticaux postérieurs (réalisant l'accès au sens par le décodage) et les centres sous corticaux (responsables du contrôle de l'action des centres antérieurs et postérieurs)

Le modèle de CROSSON



A l'aide de ce modèle langagier, GERARD a pu mettre en évidence cinq syndromes dysphasiques par le regroupement des symptômes les plus caractéristiques à chacun.

La dysphasie phonologico syntaxique

C'est le syndrome le plus fréquemment rencontré, il concerne 40 à 70% des cas de dysphasie. Ce sont des enfants qui vont avoir une conscience aiguë de leurs troubles.

- elle touche de façon prépondérante la fonction expressive du langage alors que la fonction réceptive n'est, le plus souvent, pas affectée.
- la compréhension syntaxique sera atteinte en fonction de la longueur des énoncés, de leur complexité et de leur contextualisation.
- ces sujets ont une mauvaise intelligibilité qui s'explique par un très grand nombre de déformations phonologiques. L'altération phonologique ne va pas forcément dans le sens d'une simplification à la différence des retards simples de langage.
- ils présentent une dissociation automatico volontaire qui rend la répétition inutile.
- la syntaxe apparaît tardivement, on retrouve chez ces enfants un trouble de l'encodage syntaxique avec la présence d'un agrammatisme qui évoluera ou non vers une dyssyntaxie.
- bien que le lexique verbal soit réduit, il n'existe pas chez ces enfants de trouble de l'évocation lexicale.
- malgré ces difficultés, l'informativité du discours peut être préservée.
- le trouble de l'intelligibilité de ces enfants les amène à essayer de se faire comprendre par les gestes et la mimique qui ne sont généralement pas efficaces et les conduisent à développer une hypospontanéité verbale.

On retrouve chez ces sujets des troubles psychomoteurs associés touchant la programmation motrice des mouvements buccofaciaux et des gestes graphiques.

Pour ces enfants, on conseillera l'apprentissage de la lecture. Etant donné leurs difficultés de conversion grapho-phonémique, la voie lexicale sera utilisée. La lecture pourra avoir un effet bénéfique sur leurs troubles phonologiques en leur donnant une représentation stable de la chaîne parlée.

Pour GERARD ce trouble s'apparente au trouble de la programmation de l'encodage phonologique et/ou syntaxique décrit dans le modèle de CROSSON.

Le déficit de la production phonologique

C'est le type de dysphasie dans laquelle les troubles d'expression sont les plus importants. Le sujet présente non pas un trouble phonémique (le phonème isolé est correctement émis) mais un trouble phonologique massif (la parole est touchée). Ce trouble sera aggravé en répétition

- la longueur des mots influe sur la qualité de la production phonologique: plus l'énoncé est long plus il sera altéré. C'est un trouble de la régulation
- la conscience syllabique est massivement altérée
- ces enfants présentent une dissociation automatico-volontaire.
- la compréhension est bonne
- l'enfant est également très conscient de ses troubles. Il tente de compenser ses difficultés d'expression par des mimiques et des conduites d'approches peu efficaces. Ses tentatives pour pallier ses troubles vont aboutir à des conduites d'évitement.

Ce syndrome se présente sous deux formes :

- Une forme marginale : « kinesthésique afférente »
- les sujets présentent un défaut de représentation du geste articulatoire
- ils ont une quasi-mutité : leurs difficultés vont commencer dès le phonème isolé. Ils vont en effet éprouver une gêne à la maîtrise des traits articulatoires qui aura pour conséquence des transformations phonétiques et la création de néophonèmes.
- le déficit articulatoire se répercutant sur l'ensemble des mots de la phrase, l'enfant, dans une visée d'économie de ses efforts articulatoires pour se faire comprendre, privilégie les mots sémantiquement importants au détriment des marqueurs morphologiques. Le discours ressemblera à de l'agrammatisme, mais dans sa forme uniquement.
- les troubles du langage écrit seront moindres que ceux du langage oral.

-
- Une forme classique
 - l'expression est fluente mais présente beaucoup de déformations pouvant aller jusqu'à une dyssyntaxie.
 - ils ont des difficultés à articuler les mots, les phrases pour construire un récit cohérent. Leur discours est mal structuré, et révèle un trouble de l'informativité
 - le langage spontané peut cependant être intact, les difficultés touchant majoritairement le langage dirigé ou induit
 - malgré une compréhension lexicale relativement intacte, la compréhension syntaxique peut être altérée.
 - la mémoire immédiate verbale va également être touchée, perturbant les tâches de répétition.
- Les troubles associés de cet enfant vont concerner le graphisme et la structuration visuo-constructive.

Dans ces deux formes, l'apprentissage de l'écrit est vivement recommandé, parce qu'il permet de donner un modèle stable de l'organisation du message oral et de l'enchaînement des sons.

Pour GERARD ce trouble s'apparente au trouble du contrôle phonologique décrit dans le modèle de CROSSON.

La dysphasie lexico syntaxique

La difficulté majeure de ces enfants concerne l'évocation lexicale. Ils présentent un manque du mot très important, peu sensible aux facilitations. On retrouvera dans leur discours l'utilisation de locutions figées, de périphrases et de mots passe-partout.

- La parole est peu touchée, la syntaxe révèle peu de perturbations, ils ont un langage fluide et intelligible.
- Le discours et sa construction posent davantage problème que les phrases produites isolément, et vont pouvoir mettre en évidence des paraphasies et une dyssyntaxie.
- le versant réceptif est touché sur le plan syntaxique avec une difficulté à traiter les informations reçues.
- ces sujets vont avoir des troubles mnésiques affectant massivement la mémoire immédiate visuelle et verbale et la mémoire sémantique mais préservant relativement la

mémoire à long terme. Les troubles de la mémoire immédiate vont engendrer un langage très répétitif, parce que l'enfant ne sait plus où il en est de l'énonciation de sa phrase.

La conscience de ses troubles entraîne parfois le dysphasique lexico-syntaxique à avoir des conduites d'échecs.

Pour GERARD ce trouble s'apparente au trouble du contrôle sémantique décrit dans le modèle de CROSSON.

La dysphasie sémantico-pragmatique

Cette forme de dysphasie est également appelée « cocktail party syndrom » par RAPIN et ALLEN.

C'est un syndrome rare.

- l'enfant n'a en général pas eu de problèmes particuliers pour apprendre à parler : aucun trouble phonologique ou syntaxique n'a entravé son acquisition du langage.
- ses énoncés mettent cependant en évidence une difficulté à respecter la pragmatique du langage : son langage est très abondant, très peu informatif, l'adéquation de son discours au contexte est laborieuse, la compréhension du rôle des personnes dans l'interaction est défailante.
- l'analyse de son discours peut mettre en évidence une écholalie, un jargon, des persévérations.
- la compréhension du langage implicite, de l'humour est touchée. Il perçoit de façon littérale le sens des mots et locutions imagées.
- le langage dirigé peut mettre en évidence un manque du mot, des paraphrasies sémantiques ou une dyssyntaxie.
- le sujet ne semble pas être conscient de ses troubles
- dans ce syndrome la frontière avec l'autisme est mince. Certains auteurs s'interrogent sur la catégorisation de ce syndrome dans les troubles dysphasiques.

Pour GERARD ce trouble s'apparente au trouble de la formulation décrit dans le modèle de CROSSON.

La dysphasie réceptive

Egalement nommée « audimutité » (l'enfant est muet, mais ne présente pas de surdité), cette dysphasie a été étudiée par AJURIAGUERRA (1958) et par BENTON (1964)

- on rencontre peu cette forme de dysphasie parce qu'elle est très rare.
- les capacités de décodage sont massivement atteintes : la compréhension est très déficitaire et ce à cause d'une incapacité à segmenter et à identifier les éléments verbaux entendus. Ce trouble de la discrimination engendre une incapacité à accorder un sens particulier à un signifiant auditif. Le trouble de la compréhension touche à la fois l'oral et l'écrit.
- le décodage auditif est altéré avec une discrimination parcellaire des sons et des bruits.
- dans une moindre mesure, les capacités expressives de l'enfant sont aussi affectées. Du fait de son trouble de la segmentation, l'enfant mémorise des ensembles de mots qu'il reprend dans leur intégralité. L'atteinte de la segmentation va se répercuter sur la cohérence de son discours.
- on retrouve également dans son expression des paraphasies phonémiques. En langage induit une dyssyntaxie pourra être présente.
- il peut exister des troubles associés altérant la rétention visuelle et la segmentation écrite.

Pour GERARD ce trouble s'apparente au trouble du décodage décrit dans le modèle de CROSSON.

2.4 Les troubles associés [30] (p.75-77)

Un grand nombre d'auteurs ont mis en avant que la dysphasie pouvait s'accompagner de troubles n'affectant pas uniquement le domaine langagier.

AJURIAGUERRA et QUIROS ont intégré ces troubles dans la catégorisation des différents types de dysphasie, selon l'idée que le trouble langagier engendrerait d'autres difficultés de développement.

D'autres auteurs se sont contentés de décrire les troubles associés en ne les regroupant pas à l'intérieur des classifications syndromiques, dans la mesure où les relations de cause à effet entre déficit langagier et troubles non langagiers n'ont pas pu être clairement objectivées.

Les troubles associés que nous décrirons sont des difficultés que l'enfant dysphasique est statistiquement plus susceptible de rencontrer que l'enfant normal, mais ne sont en aucun cas systématiques. D'autres part, il est nécessaire de remarquer que chaque trouble associé n'a pas été spécifiquement attaché à un syndrome dysphasique en particulier.

2.4.1 Les troubles cognitifs

La cognition est affectée de façon disparate chez le dysphasique. En effet, les résultats issus des tests psychométriques montrent des capacités hétérogènes.

Les troubles mnésiques

- des troubles affectant la mémoire séquentielle (STARCK, TALLAL et al., MONTGOMERY)
- dysfonctionnements de la mémoire auditive à court terme (HIRSH, VAN DER LELY)
- il peut exister un déficit de la mémoire verbale (GILLAM et al.)
- altération du stockage phonologique dans la mémoire de travail (GATHERCOLE, BADDELEY, LASSERE, MONTGOMERY, WEISMER)

D'autres troubles cognitifs

-les altérations du développement du jeu symbolique (UDWIN et YULE) et des autres fonctions symboliques non linguistiques (MONTGOMERY)

- des difficultés dans la construction d'images mentales (JOHNSTON et ELLIS WEISMER, KAMHI et al)

Ces troubles vont avoir une incidence sur leurs capacités d'abstraction, de déduction, de comparaison, de sélection de critères, de classements, de reconnaissance des invariants.

-difficultés de structuration de l'espace et du temps (AJURIAGUERRA, AIMARD) : la structuration de l'espace est beaucoup plus touchée que la structuration du temps.

2.4.2 Les troubles perceptifs

- On retrouve des troubles de discrimination auditive (TALLAL et al)

- il existe des difficultés de « timing » : le temps de présentation des stimuli (auditifs surtout) doit être allongé pour que ceux-ci puissent être perçus. (TALLAL et NEWCOMBE)

- on remarque des troubles perceptifs sur certaines fréquences conversationnelles (BOREL-MAISONNY)

- troubles de traitement des variations d'intensité (LINCOLN et al)

-dysfonctionnement de la latéralisation du traitement des stimuli auditifs (COHEN et al)

- les troubles d'intégration et de discrimination auditives vont engendrer des difficultés de reconnaissance des bruits familiers (PIERART)

2.4.3 Les troubles psychomoteurs

- les troubles praxiques

Gérard a décrit trois types de dyspraxie que l'on retrouve chez les sujets dysphasiques :

* l'association de troubles praxiques à d'importants troubles verbaux

* la marche et des acquisitions posturales sont normales mais les difficultés se situent dans la réalisation des opérations motrices nécessitant une projection dans l'espace.

* déficit attentionnel et impulsivité

Parmi les troubles psychomoteurs, nous retrouvons également :

- les troubles de la latéralisation (AJURIAGUERRA)

- les troubles du développement psychomoteur marqués par une immaturité des habiletés motrices (BISHOP et EDMUNDSEN)

2.4.4 Les troubles comportementaux

On recense chez les dysphasiques :

- des troubles de l'attention avec ou sans d'hyperactivité (EISENSEN, GASCON et col, NETTELBLADT)
- des instabilités motrices
- des troubles du sommeil, de l'alimentation
- des troubles affectifs, accompagnés d'une difficulté à la maîtrise de leurs émotions (AJURIAGUERRA)
- des troubles de la personnalité : ces troubles sont plus fréquents chez les dysphasiques que dans la population normale.
- HOUZEL a décrit les comportements inhibés, anxieux et les manifestations phobiques de l'enfant dysphasique.

2.5. Les facteurs explicatifs des troubles dysphasiques

C. MAILLART et M-A. SCHELSTRAETE, reprennent dans leur ouvrage sur les dysphasies [28], différentes théories qui se veulent explicatives des troubles mis en évidence dans cette pathologie.

2.5.1 La théorie de la cécité aux traits syntaxico-sémantiques

A. GOPNIK suppose que les enfants dysphasiques ont une conception défailante des représentations grammaticales, ce qui expliquerait les difficultés de ces sujets à utiliser les morphèmes grammaticaux du genre, du nombre ou du temps.

2.5.2 La théorie de la persistance dans un stade développemental où les accords morphologiques sont optionnels

RICE et WEXLER se sont également penchés sur les troubles morphosyntaxiques. Le sujet normal anglais peut ou non passer par un stade où il donne l'infinitif du verbe en omettant les accords en temps et en personne. C'est le stade de « l'infinitif optionnel indépendant ». Chez le dysphasique anglais, on remarque que cette période dure anormalement longtemps. Les auteurs caractérisent ce stade qui perdure de façon pathologique par l'appellation : « infinitif optionnel étendu ».

Plus récemment, ces auteurs ont mis en évidence qu'en ce qui concerne la morphologie verbale, les enfants dysphasiques auraient des difficultés à gérer deux composantes morphologiques à la fois : le temps et la personne. Cela s'expliquerait par le fait qu'ils stagnent à un stade antérieur de développement où la gestion simultanée de deux catégories fonctionnelles n'est pas envisageable. C'est pourquoi on remarque qu'ils privilégient une seule des deux caractéristiques morphologiques à savoir les marques de personne et nombre. WEXLER a nommé ce stade « contrainte de vérification unique étendue ».

2.5.3 La théorie de la complexité des structures syntaxiques

VAN DER LELY s'est penché sur les difficultés de compréhension morphosyntaxique des dysphasiques. La gêne de ses enfants se situerait dans le traitement

des « relations de dépendance syntaxiques complexes » [28] (p.17). Les relations de dépendances sont les liens évidents ou supposés, entretenus entre deux éléments d'un énoncé (le sujet et son verbe, l'utilisation du pronom faisant référence à un nom précédemment cité). Selon l'auteur, le dysphasique présenterait une incapacité à comprendre les relations entre les différents éléments syntaxiques (difficulté d'analyse des liens entre le pronom et son référent ou de comprendre l'inversion sujet verbe par exemple).

2.5.4 La théorie de l'assignation des rôles thématiques dans des structures non canoniques

FRIEDMANN, NOVOGRODSKY, et LEVY évoquent l'incapacité du sujet dysphasique à utiliser et à comprendre les phrases sémantiquement réversibles dont les éléments ne sont pas dans l'ordre traditionnel : sujet, verbe, objet. Les auteurs ne l'expliquent pas par la difficulté de traiter les relations de dépendance, mais par une gêne à l'analyse de l'implication des éléments de la phrase entre eux lorsque dans un énoncé sémantiquement réversible le sens dépend uniquement de la syntaxe (c'est le cas des propositions relatives objet par exemple). En effet bien qu'il y ait des inversions dans l'ordre traditionnel de la phrase, lorsque la phrase est sémantiquement irréversible, l'énoncé est compris par l'enfant. La compréhension sera également présente lorsque les énoncés seront sémantiquement réversibles mais respectant le schéma canonique d'organisation de la phrase.

2.5.5 L'hypothèse d'un déficit procédural

ULLMAN et PIERPONT pensent que les enfants dysphasiques ont un trouble du langage procédural qui expliquerait leur incapacité à traiter les énoncés et séquences, à les maintenir en mémoire procédurale pour pouvoir en retirer des règles syntaxiques et morphologiques. Cette hypothèse serait donc à relier aux troubles syntaxiques et morphologiques de ces enfants.

SAFFRAN, NEWPORT et ASLIN ont ajouté que le déficit procédural pourrait également être responsable de troubles de « l'apprentissage et du stockage de régularités phonologiques » [28] (p.19).

D'autres études expliquent par le biais du déficit procédural les inaptitudes dans certains domaines non langagiers (troubles associés praxiques, mnésiques, temporels).

2.5.6 Les troubles spécifiquement linguistiques

En ce qui concerne les troubles de la perception auditive, TALLAL a démontré que les enfants dysphasiques présentent une gêne à la perception des sons complexes non langagiers s'ils s'enchaînent rapidement. On retrouvera cette difficulté de discrimination pour les phonèmes dont la durée de présentation est courte.

JOANISSE et SEIDENBERG ont cherché à établir les incidences du trouble du traitement auditif sur le développement des facultés de langage de l'enfant dysphasique. Pour ces auteurs la difficulté de perception auditive empêche la bonne mise en place de la phonologie : en effet, la mauvaise perception des sons entraîne une impossibilité à avoir une représentation cohérente du système phonologique. Les difficultés phonologiques vont à leur tour se répercuter sur l'analyse, la production et la mémorisation des morphèmes grammaticaux. Cela expliquerait donc les troubles de compréhension morphosyntaxique de ces sujets.

III. La métaphore

*« moi, j'aime le réel [...] ; j'aime les diamants
fins et ne puis souffrir les imitations,
par conséquent, les métaphores. »
George SAND, Valvèdre*

En préalable de la définition de la métaphore, il nous faut décrire les notions de sens figuré et de trope. En effet, cerner le concept de métaphore revient à pouvoir la situer par rapport au sens figuré en général et aux tropes en particulier.

1. Le sens figuré

1.1 Définition du sens figuré

- La conception de DUMARSAIS

Au XVIII^{ème} siècle, DUMARSAIS, dans son ouvrage « des tropes ou des différents sens dans lesquels on peut prendre un même mot dans une même langue », tente de définir les notions de figure. Il souligne d'emblée le fait que définir le terme de figure, c'est donner une définition à une appellation déjà figurée.

« Qu'est ce donc que les figures ? Ce mot se prend ici lui-même dans un sens figuré. Figure, dans le sens propre, c'est la forme extérieure d'un corps. Tous les corps sont étendus ; mais outre cette propriété générale d'être étendus, ils ont encore chacun leur figure et leur forme particulière, qui fait que chaque corps paraît à nos yeux différents d'un autre corps ; il en est de même pour les expressions figurées ; elles font d'abord connaître ce qu'on pense ; elles ont d'abord cette propriété générale qui convient à toutes les phrases et à tous les assemblages de mots, et qui consiste à signifier quelque chose, en vertu de la construction grammaticale ; mais, de plus, les expressions figurées ont encore une modification particulière qui leur est propre ; et c'est en vertu de cette modification particulière, que l'on fait une espèce à part de chaque sorte de figure. » [14] (p. 65)

DUMARSAIS voit dans les expressions figurées un apport expressif, esthétique supplémentaire par rapport au sens propre. Cette notion d'ajout, lui permet de définir le sens propre comme une façon de parler « qui exprime le même fonds de pensée » sans l'apport du sens figuré.

L'auteur conçoit également l'expression figurée comme une composante essentielle de l'expression langagière. « Ainsi, bien loin que les figures s'éloignent du langage ordinaire des hommes, ce serait au contraire les façons de parler sans figures, qui s'en éloigneraient, s'il était possible de faire un discours où il n'y eût que des expressions non figurées » [14] (p. 63)

- La conception de FONTANIER

Un siècle plus tard, P. FONTANIER expose sa vision du sens figuré. En effet, il exprime que : « les figures du discours sont les traits, les formes ou les tours plus ou moins remarquables et d'un effet plus ou moins heureux, par lesquels le discours, dans l'expression des idées, des pensées ou des sentiments, s'éloigne plus ou moins de ce qui en eût été l'expression simple et commune. » [16] (p.64). Pour FONTANIER, la figure n'est donc pas un supplément du langage ordinaire, mais représente un écart par rapport à « l'expression simple et commune ». Il existerait donc un « degré zéro », représenté par l'expression ordinaire. En fonction de cette base, serait mise en évidence une certaine distance et l'on obtiendrait ainsi des degrés d'écart ou d'éloignement de la figure.

En outre, il considère que les figures et tropes ne sont pas l'apanage des personnes cultivées : « les Tropes appartiennent [...] autant, et même plus en quelque sorte, à ceux qui connaissent le moins et savent le moins ce que c'est que Tropes ou que figures, qu'à ceux qui sont, à l'un et l'autre égard, les plus instruits ou les plus exercés ; et on les sait par usage, comme la langue maternelle, sans qu'on puisse dire quand et comment on les a appris » [16]

Dans l'évolution de la conception des figures c'est l'apport de FONTANIER qui permettra de réaliser un véritable tournant. En effet, à partir de lui, la figure est envisagée comme une unité pertinente, aussi bien parce qu'elle peut concerner un mot ou tout le discours, que parce qu'elle est présente dans l'usage de la langue.

1.2 Les différents types de figure

La rhétorique romaine définit classiquement deux types de figure: les figures de pensée et les figures de mots.

-
- Les figures de pensée : ces figures intéressent le discours (les phrases ou suite de phrases), aspirent à donner des vérités, et peuvent être interprétées de deux façons : au sens propre et au sens figuré. Parmi ces figures on retrouve par exemple l'allégorie, l'humour, et la prétérition.
 - Les figures de mots rassemblent les figures de diction, les figures de construction et les figures de signification. Seules les figures de significations mettent en jeu le sens figuré.
- les figures de diction : elles font partie des figures qui s'attachent à donner une certaine musicalité à la phrase, elles s'attachent aux sonorités. Dépendant du support phonique de la langue, elles ne sont donc pas traduisibles dans une langue étrangère. Ces figures regroupent la paronomase, le calembour, l'assonance, l'allitération, la rime
 - les figures de construction : elles sont un jeu avec l'organisation syntaxique des phrases. Le mécanisme utilisé concerne soit l'addition, la soustraction ou le changement de place des signifiants. Les figures de construction rassemblent l'ellipse, la réticence, la répétition, l'antithèse, l'anacoluthie, la gradation, le chiasme et le zeugme.
 - les figures de signification (ou tropes) : elles consistent en l'utilisation d'un terme dans un sens qu'il n'a pas ordinairement. Elles concernent essentiellement la métonymie et la métaphore.

2. Le trope : une figure de sens

Selon DUMARSAIS, les tropes sont des figures, qui offrent aux mots la possibilité de prendre « des significations différentes de leur sens propre ». [41] (p. 16). En outre, il ajoute, que les tropes sont « une partie essentielle de la Grammaire ; puisqu'il est du ressort de la Grammaire de faire entendre la véritable signification des mots et en quel sens ils sont employés dans le discours ». [41] (p.22)

Irène TAMBA-MECZ résume la théorie des tropes en quatre points [41] (p. 22-23):

-
- le trope est une étude sémantique focalisée sur l'unité de sens : le mot
 - il a la possibilité de changer le sens d'un mot en lui donnant un autre sens appelé couramment sens figuré, sens tropologique ou sens métaphorique. La conception du signe de SAUSSURE, met en évidence cette transition d'un sens premier (signifié 1) à un deuxième, dictée par la relation sémantique qui existe entre les deux signifiés. En référence à la conception du mot pour F. de SAUSSURE, certains linguistes décrivent l'idée de trope par le schéma suivant :

$$Sa1 \rightarrow Sé1 \rightarrow Sé2$$

« Sé » est mis pour « Signifié », « Sa » pour « signifiant ».

I.TAMBA MECZ critique ce schéma dans la mesure où la fonction contextuelle n'est pas prise en compte. En effet, selon elle, le concept de trope n'existe que si le mot porteur d'un sens emprunté est inséré dans un discours, parce que c'est le contexte qui donne la signification tropologique. Elle modifie ainsi la formule de construction du trope en ajoutant le contexte (noté : « co ») :

$$Sa1 \rightarrow Sé1-co \rightarrow Sé2 - co$$

- La substitution de mot caractérise ce sens figuré qui représente donc un « emprunt »
- La substitution opérée pour réaliser le sens figuré, repose sur des relations logiques entre le sens propre et le sens emprunté.

3. La métaphore proprement dite

3.1 Définitions et conceptions de la métaphore

Les points précédemment développés nous ont permis de comprendre que la métaphore fait partie de la catégorie des figures. Elle est considérée comme une forme de trope particulière, autrement dit comme une figure de signification, qui permet l'expression d'un sens figuré.

Afin de comprendre le concept de métaphore, il est nécessaire de revenir à ses fondements : la rhétorique aristotélicienne. Bien qu'elle relève de la tradition rhétorique issue des philosophes grecs, la métaphore est un enjeu au carrefour de plusieurs sciences humaines.

3.1.1 Aux fondements de la métaphore

La rhétorique grecque

Depuis ARISTOTE, le concept de métaphore a beaucoup évolué. Il fut le premier à décrire la métaphore et à la faire entrer dans le champ des figures de style.

Pour le philosophe, métaphoriser revient à dire les choses de façon claire, c'est un outil rhétorique.

Dans la rhétorique grecque, on trouve le terme de *metaphora*. ARISTOTE décrit le processus métaphorique comme une transposition de sens d'un signe à un autre, un transfert sémantique. La métaphore est « le transfert [ou le transport, *epiphora*] à une chose d'un nom qui en désigne une autre, par un glissement du genre à l'espèce, de l'espèce au genre, de l'espèce à l'espèce, ou bien selon un rapport d'analogie ». [7] (b 6-9) . Ces mécanismes permettent, selon Aristote de rendre compte de la métaphore bien que pour lui la dernière soit la plus intéressante : « des quatre sortes de métaphores, celles qui se font le plus goûter sont les métaphores par analogie ». Quant aux trois premières, elles seront abandonnées par le champ métaphorique pour appartenir à la synecdoque.

Il décrit aussi la formulation de métaphore comme l'art de « bien apercevoir les ressemblances » [7] (1459a), art qui relève pour lui de l'excellence. La métaphore est, selon ARISTOTE, l'expression de talents naturels et inaliénables, « la seule chose qu'on ne peut prendre à autrui, qui permet de joindre ensemble, tout en disant ce qui est, des termes inconciliables » [7] (1459a).

Selon l'auteur, la métaphore doit répondre à trois critères [8] (p. 1405):

- la « clarté » : la métaphore doit être facilement comprise
- la « rareté » : si la métaphore devient courante, elle devient un cliché. La vivacité de la ressemblance la rend inédite.
- le « charme » : il est fait de la conjugaison de la clarté et de la rareté. Il résulte à la fois de la possibilité d'entendre des associations plaisantes, et de les comprendre. C'est le « plaisir d'apprendre » nous dit ARISTOTE. C'est là toute la puissance de la métaphore que de pouvoir créer des liens de ressemblance, des associations charmantes qui à la fois décontenancent et provoquent du plaisir dans l'échange.

La notion de métaphore chez les latins

Dans le sillage d'ARISTOTE, CICERON s'est intéressé à la notion de métaphore. Dans une perspective ornementaliste, il met en évidence que l'expression métaphorique a une capacité à plaire, en surprenant. En effet, elle « exprime [...] avec plus de relief, toute l'idée, qu'il s'agisse d'un fait ou d'une intention.[...] les termes métaphoriques et empruntés plaisent toujours plus que les termes propres et appartenant exclusivement à l'objet.[...] les expressions empruntées plaisent bien davantage, pourvu que leur emploi figuré soit fait avec goût » [11] (p. 62-63). L'auteur insiste également sur les notions de discrétion et de concision nécessaires à la réalisation de la métaphore.

3.1.2 La métaphore en linguistique

Les théories des linguistes

- *La métaphore selon RICOEUR*

Dans son ouvrage « la métaphore vive » RICOEUR reprend dans un premier temps la conception aristotélicienne de la métaphore. En effet : « la rhétorique de la métaphore prend le mot pour unité de référence. La métaphore, en conséquence, est classée parmi les figures de discours en un seul mot et définie comme trope par ressemblance ; en tant que figure, elle consiste dans un déplacement et dans une extension du sens des mots ; son explication relève d'une théorie de la substitution. » [38] (p. 7)

D'après ce linguiste, la métaphore s'inscrit dans une relation d'équivalence mise en forme par le verbe copule « est ». Ce verbe permet d'associer deux êtres ou deux choses

par un lien de ressemblance, d'analogie. Pour RICOEUR, bien métaphoriser signifie apercevoir le semblable malgré les différences de concepts. La métaphore en effet, souligne l'identité, la ressemblance dans la différence de deux termes. Dès lors, le rôle du destinataire sera de s'approprier le sens de la métaphore tout en s'ouvrant au monde auquel elle renvoie. Posséder le processus métaphorique viendra de sa capacité à interpréter la relation de similitude mise en exergue par l'auteur de la métaphore. RICOEUR ajoute que la métaphore reste « vive » à condition que l'interlocuteur la réactualise chaque fois dans le contexte d'énonciation dans lequel elle apparaît, par le biais de son imagination.

- *La conception de DERRIDA*

Dans la métaphore, les mots ont un sens second qu'on leur confère tandis que leur référent de départ est palpable, sensible. Ainsi les mots s'articulent autour d'un sens primitif originel non métaphorique, et un sens métaphorique.

Avoir accès à l'interprétation d'une métaphore signifie pour lui réaliser une recherche étymologique permettant de revenir aux origines matérielles et sensibles du mot.

DERRIDA évoque un « double effacement » : le premier effacement concerne le passage du sens primitif au sens métaphorique tandis que le second représente le sens métaphorique revêtant une dimension propre.

DERRIDA ne perçoit pas le mécanisme métaphorique comme un déplacement de signification entre les termes. Pour lui, le sens de la métaphore provient de son contexte : sa valeur est déterminée par sa place dans le texte, et par les mots qui l'entourent.

Comprendre une métaphore revient à décrypter l'intention de celui qui l'a créée : « il n'y a métaphore que dans la mesure où quelqu'un est supposé manifester par une énonciation telle pensée qui en elle-même reste inapparente, cachée ou latente » [51] p.20

- *La conception de RICHARDS*

Le linguiste anglo-saxon I.A. RICHARDS [36] a utilisé trois termes pour désigner les éléments constitutifs de la métaphore. Il décrit en effet le mécanisme métaphorique à

travers les notions de « thème », de « phore » et de « motif ». Prenons la métaphore « Louise est une asperge » pour éclaircir le propos. Le « thème » correspond au comparé (Louise) : il concerne ce qui est décrit, le sujet auquel on attribue une caractéristique. Le « phore » se rapporte au comparant (une asperge), il désigne le mot ou l'objet utilisé dont les attributs sont empruntés pour décrire le thème (ou comparé). Quant au « motif », il est l'élément qui par ressemblance ou analogie permet de relier le thème et le phore. C'est le trait sémique qui constitue le transfert de sens. Le motif est implicite mais nous y avons accès par la situation, le contexte. Dans la théorie de RICHARDS, nous retrouvons également d'autres termes désignant les mêmes réalités : la « topique » correspond au comparé, le « véhicule » au comparant.

- *La métaphore selon FONTANIER*

Pour Pierre FONTANIER, la métaphore est un trope de la ressemblance. Elle a pour rôle de « présenter une idée sous le signe d'une autre idée plus frappante ou plus connue, qui, d'ailleurs, ne tient à la première par aucun autre lien que celui d'une certaine conformité ou analogie » [16] (p.99). Pour ce linguiste, la supériorité de la métaphore sur les figures de noms telles que la métonymie et la synecdoque vient du fait que la métaphore puisse utiliser, dans son fonctionnement, plusieurs catégories de mots possibles : « l'adjectif, le participe, le verbe et peut-être aussi l'adverbe, quoique assez rarement ». FONTANIER illustre son propos d'exemples comme : « il fume de rage », « le vin lui a lié la langue », une « vie orageuse », être « reçu froidement ».

Afin de décrire les types de métaphores, ce linguiste utilise des couples de traits comme : animé/inanimé et physique/moral (à comprendre comme une opposition concret/abstrait). Ainsi, on peut retrouver tous les cas de relations possibles: le transport d'un élément animé à un élément inanimé, d'un élément animé à un élément animé... La métaphore physique concerne la relation élément animé/élément inanimé, ces deux éléments étant des objets concrets. Au contraire, la métaphore dite morale met en jeu l'abstrait.

P. FONTANIER a mis en évidence que la métaphore permet d'opposer un sens littéral et un sens « spirituel », dans une véritable stratégie de la communication. En effet, au lieu d'exprimer explicitement, directement son idée, le locuteur dit de façon indirecte ce qu'il pense, laissant suggérer à son interlocuteur qu'il n'a pas tout dit. « Ils [ces tropes] n'offrent pas, comme les Tropes en un seul mot, une simple idée, mais une pensée, et ils la présentent avec plus ou moins de déguisement ou de détour » [16] (p.109).

Le linguiste émet certaines exigences quant aux propriétés et caractéristiques de la métaphore. « Il faut qu'elle soit vraie et juste, lumineuse, noble, naturelle, et enfin cohérente. Elle sera vraie et juste, si la ressemblance qui en est le fondement est juste, réelle, et non équivoque ou supposée. Elle sera lumineuse, si, tirée d'objets connus, et aisés à saisir, elle frappe à l'instant l'esprit par la justesse et la vérité des rapports. Elle sera noble, si elle n'est point tirée d'objets bas, dégoûtants, ou si, en étant tirée dans la vue d'avilir et de dégrader, elle se montre avec dignité et au-dessus de son origine. Elle sera naturelle, si elle ne porte point une ressemblance trop éloignée, sur une ressemblance au-delà de la portée ordinaire de la pensée ; si, dans sa plus grande hardiesse, elle ne sent point l'affectation, la recherche, et paraît s'être présentée comme d'elle-même à la passion, ou lui être échappée dans le besoin de s'exhaler au-dehors. Enfin, elle sera cohérente, si elle est parfaitement d'accord avec elle-même ; si les termes en sont bien assortis, bien liés entre eux, et ne semblent pas s'exclure mutuellement. » [16] (p.103).

Métaphores et autres figures

- *Métaphore et comparaison*

En rhétorique latine, QUINTILIEN exprime que la métaphore est fondée sur une comparaison. En effet, il dit que « d'une façon générale, la métaphore est une similitude abrégée (*brevior similitudo*) ; et elle en diffère en ce que celle-ci offre une comparaison avec ce que l'on veut exprimer, tandis que l'autre est énoncée au lieu de la chose elle-même. Il y a comparaison (*comparatio*) quand je dis qu'un homme a agi « comme un lion », métaphore (*translatio*), lorsque je dis de cet homme : « c'est un lion » [42] (p. 83).

Reprenons l'exemple traditionnel visant à expliquer les différences entre métaphore et comparaison : « Achille est impétueux comme un lion ». De façon générale, une comparaison complète telle que celle citée prend en compte quatre éléments : le comparé (ou thème) –Achille-, le comparant (ou phore)- lion-, l'outil de comparaison -comme- et le point de comparaison- impétueux-. La suppression du point de comparaison et de l'outil de comparaison aboutit donc à une comparaison abrégée ou métaphore : « Achille est un lion ».

En outre, à la différence de la métaphore, la comparaison utilise des mots qui conservent leur sens propre. La comparaison s'en distingue également par l'introduction de « mots-outils » tels que : semblable, pareil à, comme...

Certaines critiques ont cependant été apportées à la théorie de la similitude abrégée issue de la tradition romaine.

J. GARDES TAMINE, décrit le fait que la comparaison opère une relation logique entre le comparé et le comparant. Mais elle ajoute que bien qu'ils soient rapprochés pour être comparés, tous les deux restent distincts. En revanche, la métaphore réalise une assimilation où le comparé devient le comparant tout en restant lui-même.

D'autre part, l'auteur critique l'idée que la comparaison soit une métaphore réduite. En effet, toute métaphore ne peut pas être transformée en une comparaison, de même que toute comparaison ne peut être traduite en une métaphore.

- *La catachrèse*

Les conceptions des auteurs s'opposent au sujet de l'appartenance ou non de la catachrèse à la catégorie des tropes et plus précisément à un registre métaphorique.

Selon le Petit Robert [3], la catachrèse « consiste à détourner un mot de son sens propre ». En effet, afin de pouvoir évoquer des réalités nouvelles qui n'ont pas encore de mots pour les décrire, la langue crée des extensions de sens. Ces extensions se fondent sur les principes d'analogie et de ressemblance. On retrouve parmi les catachrèses couramment utilisées les expressions suivantes: la feuille de papier, les bras d'un fauteuil, les pieds de la chaise, l'aile du bâtiment... etc. On ne peut faire autrement que de les utiliser. La catachrèse serait ainsi issue de la lexicalisation des tropes.

Pour BEAUZEE, la catachrèse n'est pas un trope mais est « une des sources de l'étymologie ». Il explique qu'en raison d'un déficit lexical, le mécanisme catachrétique réalise des « emprunts forcés » permettant ainsi d'enrichir la langue. [17] (p.17) Dès lors il conclut que « les tropes sont les ressources de la catachrèse ».

En revanche, DUMARSAIS, conçoit la catachrèse comme un trope. Il dit que la « catachrèse est un écart que certains mots font de leur première signification, pour en prendre une autre qui y a quelques rapport, et c'est aussi ce que l'on appelle extension. » [17] (p.17). L'« écart », ne signifie pas ici degré d'éloignement mais extension du premier sens du mot. Pour DUMARSAIS, la catachrèse fonctionne par un rapport métonymique (la langue : « principal organe de la parole », devient « langage des différentes nations » ou métaphorique (une feuille de papier). [17] (p.17)

DUMARSAIS exprime la différence entre catachrèse et métaphore par les notions de lexique et de discours. En effet, la catachrèse devient un signe linguistique par l'acquisition d'une place dans le système lexical tandis que la métaphore s'élabore dans le discours, et est davantage furtive. Toutefois, J. GARDES TAMINE ajoute que dans la théorie de DUMARSAIS « toute figure lexicalisée est susceptible de retrouver (ou de trouver) une valeur sensible, et inversement toute figure pleinement ressentie peut se lexicaliser au fil du temps » [17] (p.18)

La théorie de FONTANIER, offre une alternative à celles de BEAUZEE et de DUMARSAIS. Il définit la catachrèse en tant que trope mais pas en tant que figure. Pour FONTANIER, c'est le locuteur qui a la liberté de choisir ou non de réaliser une figure, cette dernière ne peut en aucun cas être imposée par la langue. Or, la catachrèse est employée par nécessité, en compensation de carences lexicales ; elle n'est donc pas considérée comme une figure. En revanche, elle répond à la définition de trope dans la mesure où elle se réalise par le biais d'un détournement de sens. [17] (p.19)

En effet, elle constitue un écart par rapport à la signification première du mot.

- *Métaphore et métonymie*

Afin de saisir les dimensions métaphoriques et métonymiques de la théorie de JAKOBSON, il est important au préalable de comprendre l'organisation de la langue telle qu'elle est décrite par cet auteur.

Selon JAKOBSON deux axes sont essentiels au bon fonctionnement de la langue : un axe paradigmatique et un axe syntagmatique.

L'axe paradigmatique est un axe vertical, il permet d'effectuer le choix, la sélection des unités lexicales à l'intérieur des différents paradigmes. Ces unités lexicales choisies correspondent au message, et à sa valeur. L'axe paradigmatique repose sur la notion de ressemblance, c'est l'axe de la « virtualité ».

Quant à l'axe syntagmatique, il concerne la combinaison c'est à dire l'association ou l'assemblage des signes choisis dans les paradigmes, pour qu'ils puissent former un message. Cet axe est celui de la « linéarité ».

La bipolarité du langage nous permet de pouvoir être émetteur ou récepteur selon les situations.

Dans l'encodage, l'émetteur effectue une sélection des unités lexicales dans les différents paradigmes, puis réalise une combinaison de celles-ci. Le pôle syntagmatique est donc le lieu de l'encodage dans le discours.

A l'inverse, dans le décodage, le récepteur reçoit une combinaison d'éléments de laquelle il doit refaire la sélection des unités linguistiques pour lui attribuer du sens. Le pôle paradigmatique serait dès lors le lieu du décodage.

De ces deux pôles dérivent dès lors les notions de « similarité » et de « contigüité » développées par JAKOBSON.

La similarité caractérise l'axe paradigmatique. En effet, les unités lexicales dans un même paradigme entretiennent des relations de ressemblance, elles peuvent apparaître dans un même contexte, et sont donc interchangeables entre elles.

La contigüité caractérise le syntagme, elle s'exerce entre les unités lexicales qui s'y assemblent.

Ces deux relations permettent à JAKOBSON d'appréhender les concepts de métaphore et de métonymie. Dans son ouvrage « langage enfantin et aphasie » [20] (p.109) il explique, en effet que la métaphore repose sur « une relation interne de similarité », de comparaison, tandis que la métonymie se fonde sur « une relation externe de contiguïté » de contraste.

Dans son ouvrage, JAKOBSON présente successivement 3 dichotomies qui décrivent chacune deux aphasies, soit six aphasies au total. Il décrit ainsi pour deux d'entre elles la possibilité ou l'impossibilité d'avoir accès à la métaphore. Bien que l'on s'écarte de plus en plus d'un langage neurologique pour évoquer la dysphasie, nous allons faire un parallèle entre les difficultés décrites par JAKOBSON et celles retrouvées dans les syndromes dysphasiques.

Dans la première dichotomie, JAKOBSON expose les deux aphasies les plus courantes :

- l'aphasie motrice, efférente ou de BROCA

Elle se caractérise par une altération de l'encodage. Le patient est capable de sélectionner les unités linguistiques mais éprouve des difficultés à les combiner. Elles vont pouvoir concerner la combinaison des phrases entre elles, des signes en phrases et des phonèmes en syllabes. Dans cette forme d'aphasie on observe une réduction ou une absence des marqueurs grammaticaux pouvant entraîner un agrammatisme.

JAKOBSON remarque que ces patients peuvent comprendre et utiliser la métaphore parce qu'ils maîtrisent le pôle paradigmatique.

Cette aphasie pourrait être rapprochée des troubles décrits dans la dysphasie phonologico syntaxique, syndrome dans lequel on retrouve des difficultés d'expression, et une difficulté importante à utiliser les mots-fonction et les marqueurs morphologiques.

- l'aphasie sensorielle ou de WERNICKE

Elle se caractérise par une altération du décodage. Le patient est incapable de réaliser la sélection : il ne peut retrouver les éléments constitutants du message dans les différents paradigmes. JAKOBSON évoque l'idée que l'aphasique sensoriel ne peut comprendre la métaphore dans la mesure où il n'a pas accès à la similarité, le pôle paradigmatique étant perturbé.

Si l'on veut établir un parallèle entre cette aphasie et les troubles dysphasiques, l'aphasie sensorielle évoque davantage les troubles présents dans la dysphasie réceptive dans la mesure où la compréhension est altérée du fait d'une incapacité d'identification des composants de la chaîne parlée.

Dans la deuxième dichotomie, JAKOBSON décrit deux autres aphasies :

- l'aphasie sémantique :

Dans cette aphasie on évoque une incapacité à comprendre la valeur du mot dans la position occupée au sein de la phrase. Alors que le patient est capable d'identifier la valeur des unités, il éprouve des difficultés à comprendre leur valeur les unes par rapport aux autres. Nous n'avons pu rapprocher cette forme d'aphasie de l'un des types de dysphasie.

- l'aphasie dynamique :

Ce type d'aphasie décrit une difficulté à combiner les phrases entre elles. Le patient peut produire des phrases simples, à la suite les unes des autres mais il éprouve des difficultés à combiner les phrases entre elles, et à maîtriser la syntaxe et les règles grammaticales. Si l'on voulait rapprocher cette forme d'aphasie de l'un des syndromes dysphasiques, elle s'apparenterait à la dysphasie lexico syntaxique dans laquelle le patient a des difficultés qui portent sur la maîtrise de l'organisation du discours.

Dans la troisième dichotomie, JAKOBSON développe deux aphasies :

- l'aphasie acoustico-amnestique ou aphasie amnestique :

Elle concerne le décodage. Le patient a des difficultés à réaliser une sélection lorsqu'elle combine des éléments successifs ayant la même fonction et appartenant à un même paradigme (compréhension des ordres complexes). Nous n'avons pu rapprocher cette forme d'aphasie de l'un des types de dysphasie.

- l'aphasie kinesthésique ou aphasie afférente

Elle concerne l'encodage. Dans cette forme d'aphasie, le patient a un trouble de la combinaison simultanée des traits distinctifs. Il ne peut réaliser tous les traits distinctifs simultanément pour réaliser le phonème. Sa production aboutit, dès lors, à une instabilité de réalisation phonémique. Cette aphasie peut être éventuellement reliée à la dysphasie caractérisée par un trouble de la programmation phonologique dans la mesure où l'on retrouve des difficultés expressives touchant les phonèmes de façon non systématique. Toutefois, dans la dysphasie on observe que la production phonémique est soumise à un effet de longueur : les phonèmes sont d'autant plus altérés que les énoncés sont longs.

A l'inverse des aphasiques, les personnes présentant des troubles extralinguistiques, ne semblent pas présenter cette tendance à l'unipolarité du langage. Elles ont souvent une

bonne capacité de sélection et de combinaison des signes qui contraste avec une inadéquation du message par rapport à la situation. En effet, la sélection et la combinaison des signes linguistiques apparaissent comme détachées du contexte, rompant ainsi avec la pragmatique du discours.

Ces troubles affectent donc le rapport entre le signe et le référent communément partagé par la communauté linguistique. L'approche référentielle des personnes ayant un trouble extra linguistique est personnelle, elle n'est donc pas communicable. On peut associer ces troubles extralinguistiques aux personnes atteintes d'une maladie d'Alzheimer, et aux personnes psychotiques.

Dans la littérature, on retrouve fréquemment la thèse selon laquelle la dysphasie sémantico pragmatique aurait une frontière mince avec les troubles envahissants de la personnalité. Toutefois, il faut noter que le dysphasique sémantico pragmatique n'a pas de troubles de la personnalité, son langage en revanche ressemble à celui des psychotiques. Certaines dysphasies présentent une altération du fonctionnement interne du langage, fonctionnement fondé sur la bipolarité. Cependant la dysphasie sémantico-pragmatique relèverait davantage d'une inadéquation signe/référent. Ainsi par analogie, on pourrait rattacher les symptômes langagiers retrouvés dans la dysphasie sémantico pragmatique à ceux qui concernent les troubles extra linguistiques.

La syntaxe

Pour GARDES TAMINE, dans l'élaboration d'une métaphore, « le phore peut appartenir à n'importe quelle catégorie morphosyntaxique lexicalement pleine » [17] (p.74):

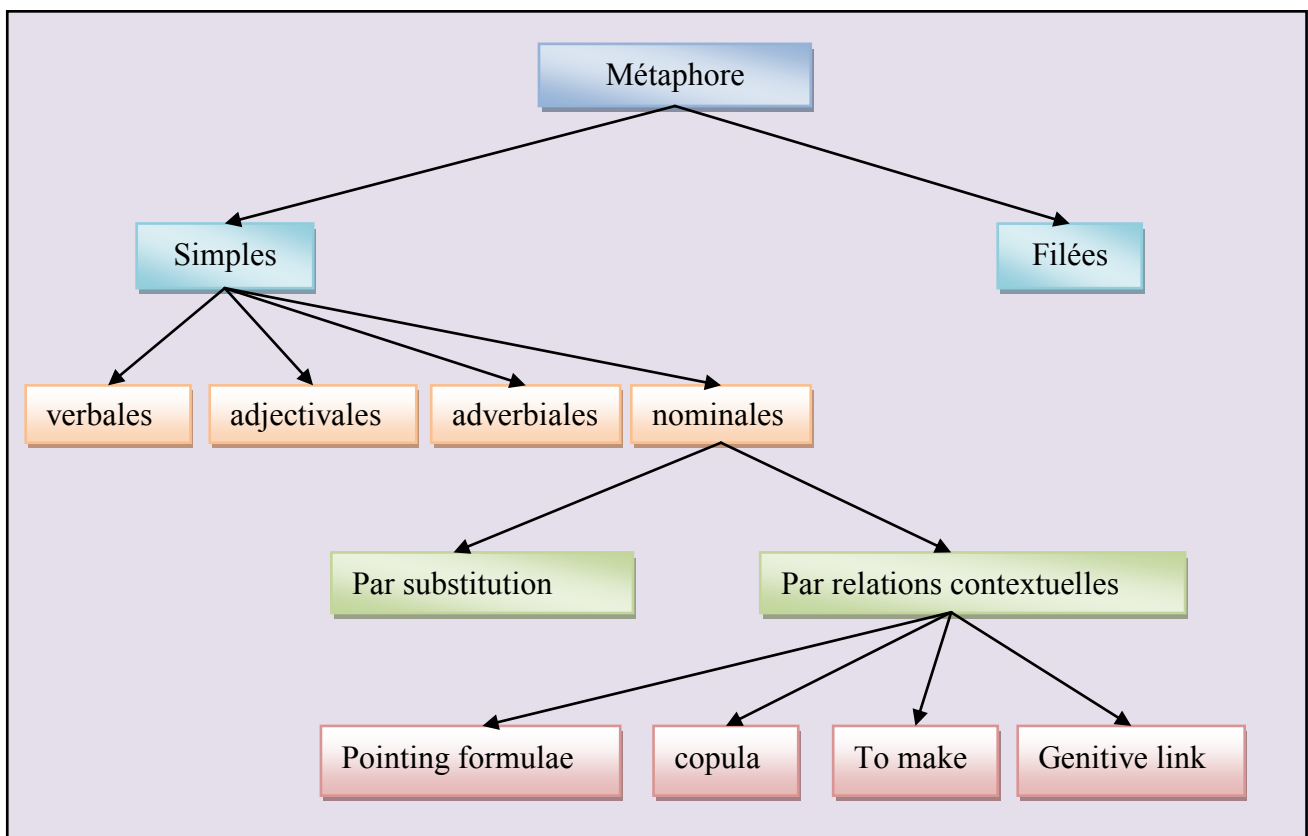
- le substantif
- le verbe
- l'adjectif
- l'adverbe

En outre, l'auteur évoque la double localisation du sens figuré : dans un terme d'une part (terme métaphorique noté « Tm ») et dans la configuration qui inclut ce terme d'autre part. Cette théorie se schématise ainsi : Terme propre (noté « Tp ») Relation (noté « R ») Terme métaphorique (Tm). Le point de vue lexicaliste de GARDES TAMINE reconnaît

bien le rôle de la syntaxe et situe le sens figuré à l'intérieur d'un mot. Cependant, I. TAMBA-MECZ laisse remarquer que bien souvent les membres unis figurément sont des groupes de mots.

C. DUMARSAIS ajoute à ces classes, celle des prépositions. Les énoncés « être dans la joie », « dans un moment » mettent en relief sa théorie. [17] (p.74)

C. BROOKE-ROSE, dans son ouvrage « A grammar of metaphor » s'est intéressée à la forme syntaxique des métaphores. J. GARDES TAMINE a synthétisé la théorie C. BROOKE-ROSE à l'aide du tableau ci-dessous [17] (p.82):



Dans la catégorie des métaphores nominales, C. BROOKE-ROSE décrit :

- des métaphores par « simple substitution » établies par l'action du phore sur l'axe paradigmatique. Pour l'auteur c'est « le contexte ou l'intelligence du lecteur » qui permet de la considérer comme une figure et de la comprendre.
- des métaphores nommées « pointing formulae » (les formules de reprise anaphorique) : le thème est évoqué et ensuite repris par le phore. Elle peuvent être introduites par un déterminant démonstratif (« suivi de tous ces chiens » Hugo, les Châtiments) ,

-
- une mise en apposition (« Rubens, fleuve d'oubli, jardin de la paresse » BAUDELAIRE, les fleurs du mal), ou une apostrophe (« Ô czar ! tyran ! vampire ! » HUGO, les Châtiments)
 - des métaphores construites avec un verbe copule (être, sembler, devenir, signifier, valoir..) : « mon âme est un tombeau » (BAUDELAIRE, Le mauvais Moine)
 - des métaphores mises en jeu par le verbe « to make » (faire), que J. GARDES TAMINE qualifie de « métaphores de transformation » : « faire du Louvre un Capitole » (HUGO, les Châtiments)
 - des métaphores appelées « génitives » qui expriment la possession. Ce sont des périphrases : « sacristains de l'art » = pédagogues (HUGO, A propos d'Horace)

A la différence de JAKOBSON, C. BROOKE-ROSE voit dans la métaphore une dimension syntagmatique dans la mesure où elle insisterait sur les relations syntaxiques, sur les liens entre les unités lexicales dans un contexte donné.

G. KLEIBER (1994) et TURNER (1988) évoquent le fait que la métaphore ne peut reposer sur certains types de relation, parce qu'ils empêchent l'accès à l'analogie. En effet, KLEIBER explique que « la reconnaissance d'un énoncé équatif comme étant une analogie dépend ainsi de la reconnaissance de la place qu'occupent les deux catégories ou concepts mis ensemble dans notre structure, l'énoncé n'est pas analogique ; si elle a un ancrage moins profond, mais représente une connexion courante ou conventionnalisée, ou si elle est totalement nouvelle, alors l'énoncé sera interprété analogiquement » [17] (p.65) Une relation du genre à l'espèce n'aboutit pas à la constitution d'une métaphore. Ainsi, dire « un pétunia est une fleur » revient à proposer une définition. De même que l'association de deux co-hyponymes entrave l'accès à la métaphore : « une marguerite est un pétunia ». [17] (p.66)

3.1.3 La métaphore en psychanalyse

Le courant psychanalytique lacanien émet l'hypothèse que l'inconscient est « structuré comme un langage ». LACAN évoque dès lors les notions de signifiant et de signifié. Cependant, ces notions sont interprétées différemment suivant que l'on se place du point de vue linguistique ou psychanalytique.

Le signifiant en psychanalyse est une empreinte située dans l'inconscient (image, son, odeur) faisant référence à un signifié. Il appartient au domaine symbolique. Il s'analyse, selon LACAN, comme l'instrument avec lequel s'exprime le signifié disparu. En psychanalyse ce signifié disparu est constitué par les représentations refoulées dans l'inconscient. En un mot, l'inconscient s'exprime par le biais du signifiant qui lui sert de cadre. Le signifié est lui le sens commun à tous d'une expérience relatée en discours, il s'extériorise dans la globalité des signifiants successifs et ne se situe nulle part, précisément, dans le signifiant de la phrase.

LACAN exprime le fait que « la fonction des signifiants est d'induire dans le signifié la signification, en lui imposant leur structure. » Les signifiants sont donc les garants du sens tandis que les signifiés permettent de « renvoyer à ... ». Ainsi pour Lacan, le « signifiant est présent par rapport au signifié » [22]

LACAN a éclairci les notions de condensation et de déplacement freudiens, mécanismes introduits par FREUD et les a rapprochées des concepts de métaphore et de métonymie. En effet, dans son séminaire sur les psychoses, il dit que « d'une manière générale, ce que FREUD appelle la condensation, c'est ce qu'on appelle en rhétorique la métaphore, et ce qu'il appelle déplacement, c'est la métonymie ». Il est aisé de comprendre que dans l'inconscient se jouent également des rapports métaphoriques et métonymiques, procédés que le psychanalyste nomme « les lois du langage »

JAKOBSON évoque plutôt l'idée de rattacher à l'axe syntagmatique, le mécanisme de déplacement d'ordre métonymique comme celui de condensation d'ordre synecdochique. A l'axe paradigmatique, il relie le mécanisme d'identification et de symbolisme.

LACAN décrit que la métaphore opère un « glissement du signifié sous le signifiant toujours en action (inconsciente) dans le discours » [22] (p.511). Elle « est radicalement l'effet de la substitution d'un signifiant à un autre dans une chaîne, sans que rien de naturel ne le prédestine à cette fonction de phore, sinon qu'il s'agit de deux signifiants, comme tels réductibles à une opposition phonématique. » [22] (p.890)

Il crée une formule caractérisant la loi de la substitution signifiante, autrement dit une formule de la structure logique de la métaphore :

$$\frac{S}{S'} \cdot \frac{S'}{x} \rightarrow S \left(\frac{1}{s} \right)$$

« Les grands S sont des signifiants, x est la signification inconnue et s le signifié induit par la métaphore, laquelle consiste dans la substitution dans la chaîne signifiante de S à S'. L'élision de S', ici représenté par sa rature, est la condition de la réussite de la métaphore » [23] (p.35)

La substitution qui opère n'est pas en elle-même une métaphore mais elle la rend possible et l'induit. C'est en effet par cette substitution que la métaphore retire tout son pouvoir.

Dans sa théorie de la métaphore, LACAN étend le procédé métaphorique à l'ensemble du langage. Il note ainsi : « c'est tout de même curieux que les linguistes ne voient pas que tout usage du langage, quel qu'il soit, se déplace dans la métaphore, qu'il n'y a de langage que métaphorique . » [24] (p.45-46). Il ajoute également que la désignation est par essence métaphorique parce qu' « elle ne peut se faire que par l'intermédiaire d'autre chose ». A vouloir nommer le réel, on en fait donc un élément métaphorique.

LACAN a également étudié la question des limites du processus métaphorique. En effet, il s'est demandé quel était « le maximum admis d'écart de sens » , « le maximum permis de la substitution d'un signifiant à un autre ». [52]

LACAN s'est aussi attaché à définir la notion de symptôme. Il assigne au symptôme la valeur de métaphore inconsciente. En effet, son sens reste mystérieux au patient tant que l'analyse n'a pas restitué le rapport de substitution des termes manifeste et latent. Le mécanisme provoquant le symptôme chez le malade, est selon Lacan, celui de la métaphore : « Le symptôme est une métaphore, que l'on veuille ou non se le dire ». La métaphore qui définit ce symptôme est bien la substitution, dans un rapport de signifiant à

signifié d'un autre signifiant « où la chair ou la fonction sont prises comme élément signifiant ». [22] (p.518)

3.1.4 Les éclairages cognitifs et neurologiques

Le modèle cognitiviste

Eric BORDAS, reprend la théorie cognitiviste dans son ouvrage « les chemins de la métaphore » [9]

Max BLACK, en 1962 s'est attaché à réaliser une description cognitiviste du fonctionnement métaphorique. Reprenant certains termes de la théorie de RICHARDS, il considère l'organisation de la métaphore comme la réunion de trois éléments :

- un terme métaphorique ou focus, véhicule de l'interprétation
- une structure énonciative ou cadre qui contient le sens métaphorique
- un contexte d'usage qui indique le moment opportun de l'énonciation

A partir de ces données, M.BLACK réalise une « théorie relationnelle » [9] (p.61) de la métaphore, selon une référence interactionniste :

- la métaphore concerne à la fois le niveau de langue et le moment de l'énonciation (le contexte)
- la métaphore s'élabore dans une interaction entre le véhicule et le cadre
- une relation de dépendance fonctionnelle appelée « tension » s'élabore entre ces deux repères
- la signification (sens et dénotation) de la métaphore émerge de cette relation.

Les modèles cognitifs neuro linguistiques

Les recherches de GRICE (1975) et de SEARLE (1979) [46] ont permis de mettre au point le « modèle pragmatique standard ». Ce modèle décrit le déroulement du processus de compréhension des mots et des expressions, en plusieurs étapes distinctes :

- la signification littérale est toujours recherchée en premier.
- Ensuite, la signification est mise en rapport avec le contexte d'énonciation. A cette étape, si l'énoncé fait sens, le mécanisme s'interrompt.
- Si la signification littérale se révèle non pertinente en fonction du contexte, est alors recherchée une signification non littérale faisant sens dans ce contexte.

Selon le modèle classique, le sens figuré issu d'une expression idiomatique ne provient pas de la combinaison de ses mots entre eux, parce qu'elle est stockée dans le lexique mental en tant qu'unité globale.

Aujourd'hui deux principaux modèles se donnent pour mission de décrire le fonctionnement psycho-linguistique des expressions : les modèles non compositionnels et les modèles compositionnels [48]

- *Les modèles non compositionnels*

Les modèles non compositionnels, fidèles à la définition classique, analysent les expressions idiomatiques comme des unités auxquelles on accède sans calcul de leur signification. Ces modèles regroupent la théorie de la liste mentale d'idiomes et celle de la saillance relative.

Pour BOBROW et BELL en 1973, un répertoire mental d'expressions idiomatiques existe en parallèle du stock lexical. Ces auteurs voient dans l'interprétation du langage figuré, un traitement d'abord littéral effectué à partir du stock lexical, puis en fonction du contexte, un traitement figuré faisant appel au répertoire d'idiomes est engagé.

A l'inverse, SWINNEY et CUTLER en 1979, n'envisagent qu'un seul et même lexique mental qui inclurait les expressions idiomatiques mémorisées sous la forme de mots longs. De ce fait, dès la reconnaissance du premier mot de l'expression, la personne a accès à l'expression en un seul temps. Ces auteurs en déduisent que l'interprétation du langage figuré est plus rapide (l'expression étant stockée en un seul bloc) que le langage littéral qui requiert une analyse de la combinaison des mots entre eux.

GIORA en 1973 a théorisé le fait que la compréhension du langage figuré et littéral dépend de la saillance relative des acceptions. En effet, la saillance dépend de la fréquence, de la familiarité de l'acception. Ainsi donc une acception sera plus ou moins saillante, et en fonction de cela plus ou moins rapidement comprise. Les énoncés les plus saillants feront partie du stock lexical, tandis que ce ne sera pas le cas pour les autres.

- *Les modèles compositionnels*

Selon ce modèle, la théorie non compositionnelle est réfutée. Deux travaux vont dans le sens du modèle compositionnel : l'hypothèse configurationnelle, et l'hypothèse de prédictibilité, littéralité et décomposabilité des idiomes.

Pour CACCIARI et TABOSSI en 1988, chaque expression idiomatique est assimilée à une configuration, à une combinaison de mots spécifique. Dans un premier

temps, l'expression idiomatique est analysée littéralement, par combinaison du sens des différents mots. A un certain point appelé « clé idiomatique », l'idiome est reconnu, et la signification figurée prend le pas sur la signification littérale. La place de la clé idiomatique n'est pas stable : sa position dépend de la prédictibilité de l'acception et du contexte.

TITONE et CONNINE (1984), en reprenant la thèse de CACCIARI et TABOSSI, ont développé trois facteurs censés avoir une responsabilité dans l'accès à la signification des expressions idiomatiques: la prédictibilité, la littéralité, et la décomposabilité.

La prédictibilité désigne la possibilité que l'expression soit rapidement reconnue. Dans leur étude, la compréhension des idiomes très prédictibles est réalisée avant la fin de l'énonciation de l'idiome. Ensuite, la littéralité correspond à possibilité de comprendre littéralement l'idiome. Les recherches de TITONE et CONNINE, ont mis en évidence que les interprétations littérales et figurées – lorsqu'elles sont toutes les deux possibles- sont mobilisées en même temps. Enfin, la décomposabilité recouvre le fait que le sens des différentes unités composant l'expression puissent être considéré. Ces auteurs ont mis au point une étude distinguant des énoncés idiomatiques sémantiquement décomposables et d'autres non sémantiquement décomposables, mis dans un contexte. Ils aboutissent à la conclusion qu'avec l'aide du contexte, les énoncés non décomposables sont lus plus lentement que les énoncés décomposables.

Le traitement neuronal de la métaphore [50]

La physiologie cérébrale a mis en évidence que chaque hémisphère est plus ou moins responsable de certaines structures en particulier. De façon générale, il est admis que l'hémisphère gauche est, pour les droitiers et la majorité des gauchers, celui qui comporte les structures du langage, de l'analyse, de la logique, du temps. L'hémisphère droit serait quant à lui majoritairement impliqué dans le traitement des formes, de l'espace, du rythme, de la mélodie, de l'émotion, de l'analogie.

Des études portant sur des personnes ayant une lésion droite, ont montré une incapacité de ces sujets à comprendre les métaphores. Cette mise en évidence irait dans le sens d'un traitement pragmatique de la métaphore et permettrait de repousser la théorie d'un traitement sémantique de la métaphore avancé par COULSON et VAN PETTEN en 2002.

Le modèle parallèle de GIBBS (1994), LAKOFF et JOHNSON (1999) émet l'hypothèse que l'accès à la signification métaphorique est immédiat, et n'a nul besoin de passer dans un premier temps par une interprétation littérale. Ce modèle va dans le sens d'un décodage des métaphores par l'hémisphère droit seulement.

A l'inverse, le modèle hiérarchique de GRICE (1975), et de SEARLE (1979) soutient la thèse d'une interprétation littérale effectuée en premier, puis analysée comme inadéquate. L'inadéquation de l'interprétation littérale conduit à privilégier une interprétation métaphorique. Ce modèle implique un traitement de la métaphore par l'hémisphère gauche puis par l'hémisphère droit.

- *Les études comportementales*

Les études de VAN LANCKER et KEMPLER en 1987 montrent que les patients cérébro lésés droits réussissent mieux à comprendre les phrases littérales que les énoncés métaphoriques tandis que c'est l'inverse pour les personnes cérébro lésées gauches.

Toutefois, il est nécessaire de nuancer les résultats. En effet, bien que moins important que chez le patient cérébro lésé droit, le déficit de compréhension des métaphores peut également toucher les personnes cérébro lésées gauches.

D'autres études (RAMACHANDRAN 2005) ont porté sur les répercussions d'une lésion touchant spécifiquement le gyrus angulaire gauche. En l'absence de troubles du langage, ces personnes ne pouvaient pas avoir accès à la compréhension d'énoncés métaphoriques. Ces auteurs ont donc supposé que le gyrus angulaire a un rôle dans le traitement de la métaphore et des processus de pensée abstraits.

Le décodage d'énoncés métaphoriques peut également être altéré dans des pathologies qui ne sont pas consécutives à une lésion dans un hémisphère spécifique du cerveau. En effet, les personnes atteintes d'Alzheimer ou les trisomiques, comprennent le langage littéral mais n'ont pas accès au processus métaphorique. Les auteurs avancent l'hypothèse que les difficultés de compréhension du langage figuré seraient dues à une impossibilité à inhiber le décodage littéral des énoncés.

Les études de PAUL et de ses collaborateurs (2003) ont montré l'importance des interactions entre l'hémisphère droit et l'hémisphère gauche dans le décodage des énoncés métaphoriques. En effet, des expériences portant sur des personnes présentant une agénésie du corps calleux, ont montré une incapacité de compréhension des métaphores.

- *Les études tachistoscopiques*

Ces recherches ont eu pour but de montrer que les deux hémisphères avaient chacun une action spécifique dans la compréhension du langage. BEEMAN et CHIARELLO en 1998 ont mis en évidence que les tâches de décisions sémantiques sont plus rapidement effectuées par l'hémisphère gauche alors que l'hémisphère droite analyse plus rapidement les stimuli dont les termes sont sémantiquement plus éloignés.

Ces auteurs en ont donc conclu que la compréhension des métaphores est dépendante des différences de traitement sémantique des hémisphères. En effet, les représentations sémantiques dans l'hémisphère droite sont beaucoup plus globales que dans l'hémisphère gauche, favorisant des associations entre des termes de sens lointain, ceci permettant le décodage métaphorique.

- *Les études portant sur des données issues des imageries cérébrales*

Des études menées par BOTTINI et ses collaborateurs en 1994, ont exploré le fonctionnement des aires cérébrales à l'aide de la Tomographie à Emission de Position (TEP). Lors d'épreuves de compréhension de métaphore, ces auteurs ont remarqué que les zones cérébrales s'activant sont les mêmes que celles nécessaires au décodage d'un énoncé littéral. Parmi ces zones on compte l'aire de Wernicke, de Broca, et le lobe temporal. Toutefois lors du traitement métaphorique, d'autres aires du cerveau se rajoutent, en particulier dans l'hémisphère droite : le cortex préfrontal, et une partie du lobe pariétal supérieur droit. Ils expliquent que le décodage de la métaphore requiert un accès à la mémoire épisodique (activation du cortex préfrontal) et aux images mentales stockées dans le lobe pariétal.

Cependant, en 2004, les études RAPP et ses collaborateurs à partir d'IRM fonctionnelles n'ont relevé aucune activation de l'hémisphère droite. Les auteurs ont en revanche relevé, lors du traitement des métaphores, des activations supplémentaires à celles nécessaires au décodage d'énoncés littéraux, dans l'hémisphère gauche. Ces activations concernent en particulier le cortex frontal inférieur et le lobe temporal.

C'est la différence de méthodologie existant entre ces deux études qui expliquerait autant de divergences dans les résultats. En effet, dans la première étude la complexité des énoncés en présence n'a pas été prise en compte. Or il a été démontré par la suite que le facteur déclenchant de l'activation des aires cérébrales droites serait davantage le critère de complexité syntaxique et sémantique que l'analyse métaphorique en elle-même.

Les résultats de ces investigations ne permettent pas de conclure à une latéralisation du traitement du processus métaphorique. L'absence d'homogénéité des résultats obtenus conduit à formuler l'hypothèse que la compréhension de la métaphore résulte d'un processus complexe s'appuyant sur un réseau de neurones issus de plusieurs zones cérébrales.

3.1 La classification des métaphores

Dans l'étude de la métaphore et de son fonctionnement, il est inévitable d'évoquer les différentes classifications qui permettent de comprendre les mécanismes et emplois métaphoriques. Ces catégories (hormis la métaphore conceptuelle) sont classiquement définies et approuvées par la grande majorité des auteurs.

- les métaphores *in praesentia* et les métaphores *in absentia*

Ces deux types de métaphores se distinguent par la présence ou l'absence du comparé.

La métaphore *in praesentia* est, des deux la plus fréquemment utilisée. C'est une métaphore explicite dans laquelle le comparé et le comparant sont présents. Elle propose un rapprochement analogique entre deux réalités explicitement désignées (comparé et comparant) dans le discours et réunies par une relation de co-présence. On la reconnaît à sa forme grammaticale qui n'associe que des noms et qui permet la mise en place d'une relation d'équivalence, d'identité, de comparaison... la métaphore *in praesentia* peut revêtir plusieurs formes :

- la métaphore précativique ou attributive qui lie le comparé et le comparant par un verbe copule (« l'homme est un loup pour l'homme ») est le prototype de la métaphore *in praesentia*.
- la métaphore appositive fonctionne, comme son nom l'indique, par une mise en apposition d'un nom qui renvoie à un référent (« sur ta chevelure profonde.../ Mer odorante et vagabonde » BAUDELAIRE). La portée sémantique de la métaphore appositive peut être accrue par la présence d'un démonstratif (« sous le fouet du Plaisir, ce bourreau sans merci » BAUDELAIRE).
- Enfin, la métaphore prépositionnelle se révèle par l'association de deux paradigmes à l'intérieur du syntagme nominal (« c'est de la bave de crapaud »)

La métaphore *in absentia* ou « métaphore contextuelle » est une métaphore dans laquelle le comparé n'est pas présent, il y a substitution totale. Elle permet un

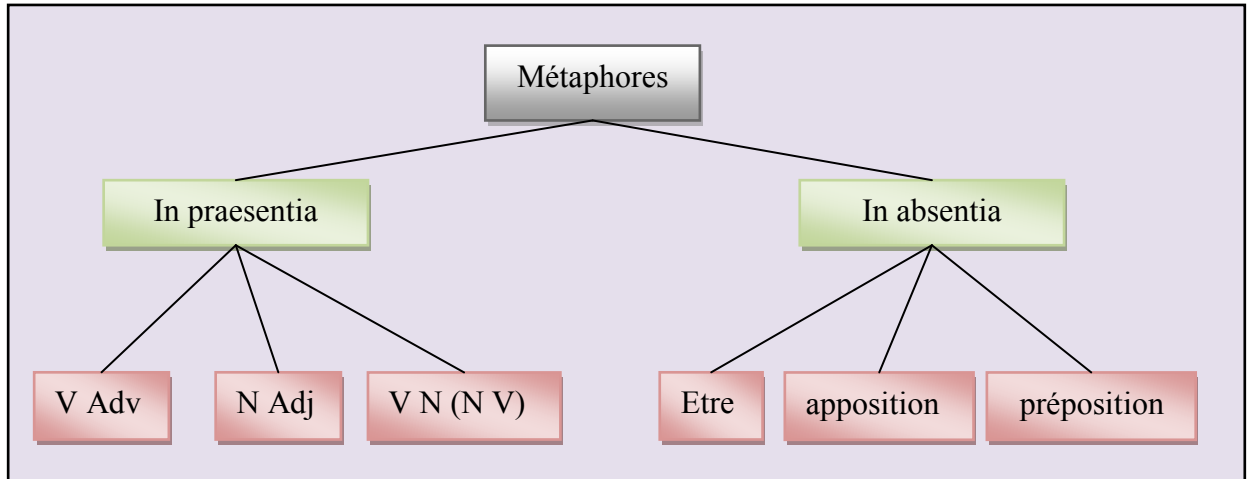
rapprochement analogique entre une réalité explicitement désignée (le comparant) et une autre (le comparé) qu'on attendrait dans le même contexte. L'élément réel n'étant plus cité, il doit être deviné par le destinataire. Ce type de métaphore peut donc être difficile à comprendre. A cette difficulté s'ajoute le fait que la métaphore *in absentia* est le reflet d'une vision personnelle du destinataire. On comprend dès lors, la fonction primordiale du contexte dans ce type de métaphore. Pour appréhender l'énoncé entendu comme une métaphore *in absentia*, le destinataire met en lien l'organisation syntaxique de la phrase et son organisation sémantique ; le rapport des deux révèle une ambiguïté, une contradiction.

La métaphore *in absentia* peut reposer sur différentes combinaisons :

- un verbe et un adverbe : « l'autorité publique doit religieusement exécuter vos décrets » (SAINT-JUST)
- un substantif et un adjectif : « la pendule enrhumée » (BAUDELAIRE)
- un substantif et un verbe : « le seuil souriait, la maison priait et pleurait » V.HUGO, Les Misérables)

Dans le langage argotique, on retrouve un certain nombre de métaphores *in absentia*. Parmi les plus courantes, on citera: « prendre un marron », « avoir la pêche », raconter des salades »

J. GARDES TAMINE explique par le schéma ci-dessous, les différences entre les métaphores *in praesentia* et les métaphores *in absentia*. Pour l'auteur, « ce qui commande la distinction entre les *in praesentia* et les *in absentia*, c'est en effet la nature de la relation syntaxique qui joue entre le thème et le phore » [17] (p. 85)



- La métaphore filée

L'expression : « Filer la métaphore » constitue déjà, en elle-même, une image porteuse du sens de ce concept. En effet, une métaphore filée désigne une métaphore prolongée. Dans une construction cohérente, une image servant de fil conducteur, est continuée, développée, de façon prévue ou imprévue, au-delà du mot dans une séquence plus large (phrase, paragraphe, texte). Elle se matérialise par le recours étendu d'un champ sémantique défini au départ, et agit comme une succession d'énoncés métaphoriques structurés de façon cohérente dans une séquence narrative. Les énoncés métaphoriques successifs apportent chacun à l'ensemble un aspect de la métaphore de départ. On notera que les allégories s'élaborent souvent à l'aide de métaphores filées.

Citons en exemple de métaphore filée, un passage de l'ouvrage de BALZAC, « Le contrat de mariage » où l'auteur rapproche le mariage de la vitesse et du comportement du cheval : « Mais mon cher, le mariage est une autre allure. Je te vois d'ici, mené grand train par madame la comtesse de Manerville, allant contre ton gré plus souvent au galop qu'au trot, et bientôt désarçonné ! »

- La métaphore morte s'oppose à la métaphore vive

Eric BORDAS souligne que bien souvent l'analyse des métaphores comporte une évaluation de leur pertinence, de la « réussite stylistique de l'image inventée ». [17] (p.24) Cette évaluation permet d'imaginer le statut futur de la métaphore : son usage, sa « postérité langagière », son abandon...

Certaines métaphores sont devenues tellement courantes qu'elles en ont perdu leur statut d'image. Elles deviennent des images périmées, des clichés de langue, acquis par la banalisation de leur usage. Lorsqu'elles sont énoncées, ces métaphores passent inaperçues. Ainsi dans des métaphores telles que « vous courez un grave danger », ou « tu me casses les pieds », nous ne retrouvons plus la notion de déplacement rapide pour la première, ni de démolition pour la deuxième. On nomme par « métaphores mortes » les formes métaphoriques lexicalisées, figurant dans le dictionnaire. Elles ont, dès lors, un rôle polysémique dans le lexique.

A contrario, il existe des métaphores « vives » selon l'expression imagée de Paul RICOEUR qui désignent des métaphores originales, neuves. Dans le contexte du discours, la métaphore vive « crée une nouvelle signification qui a [...] statut d'événement ; puisqu'elle existe seulement dans ce contexte-ci » [38] (p.127) A titre d'exemple, la phrase « il a une peur pâle des insectes » est une métaphore vive.

Cette distinction entre métaphore « morte » et métaphore vive » fait l'unanimité chez les auteurs. Toutefois, il est primordial de considérer ces deux notions comme les deux pôles extrêmes du champ métaphorique : entre ces extrémités, les métaphores se rangent en fonction de leur caractère plus ou moins usé. Il faut ajouter que ce classement n'est pas immuable : certaines métaphores que l'on croyait figées vont pouvoir regagner un statut d'image dans un contexte spécifique, à l'inverse des métaphores vives peuvent devenir des clichés.

- Les métaphores conceptuelles

LAKOFF et JOHNSON se sont penchés sur la rôle joué par la métaphore dans la vie quotidienne. [25] Leur théorie a eu pour origine deux réflexions sur la métaphore. D'une part, JOHNSON a formulé qu'en ce qui concerne les théories sur la métaphore, les « conceptions philosophiques traditionnelles n'accordaient qu'un rôle réduit dans la compréhension du monde et de nous-mêmes. » (p.8) D'autre part, pour LAKOFF : « la métaphore joue un rôle capital dans le langage et la pensée de tous les jours. » (p.8) En effet, pour eux la métaphore serait une « manière dont une langue peut refléter le système conceptuel de ses locuteurs ».(p.9)

A l'origine de la formulation de leur théorie, ces auteurs sont aussi partis des considérations que les personnes pouvaient avoir vis-à-vis du concept de métaphore. Ils ont ainsi relevé que pour la plupart elle relève de l'esthétique dont on fait usage en poésie

ou dans l'art rhétorique. D'autre part, pour beaucoup elle serait peu usitée dans le langage courant, restant réservée à un usage exceptionnel. Elle serait également vue comme une caractéristique du langage mettant en jeu davantage les mots que les mécanismes de pensée et d'action. Ils ont aussi mis en évidence que pour beaucoup, il est possible de s'abstenir de l'usage de métaphores dans la vie quotidienne.

LAKOFF et JOHNSON ont donc axé leur travail sur l'impact de la métaphore sur notre développement conceptuel. Les concepts régissent et structurent notre vision de la réalité environnante, nos comportements et nos rapports avec les autres. Ce système conceptuel est inconscient le plus souvent : nos façons de penser et d'agir se réalisent spontanément, dictées par des règles de vie sous jacentes. Le langage étant le reflet de ces concepts, il nous permettra ainsi de pouvoir explorer le fonctionnement de ceux-ci (p.13) Ainsi, LAKOFF et JOHNSON, ont mis en avant que « notre système conceptuel ordinaire, qui nous sert à penser et à agir est de nature fondamentalement métaphorique ». (p.13) Cela signifie alors que « la manière dont nous pensons, dont nous avons des expériences et dont nous menons nos activités quotidiennes dépend dans une large mesure de métaphores. » (p.13) La métaphore n'est donc pas uniquement réservée aux mots et à l'usage du langage. Ils ajoutent que les métaphores n'existent dans le langage qu'en raison de la présence de métaphores dans la pensée conceptualisée de chacun.

Les auteurs ont pris en exemple le concept de discussion qui serait fondé sur la métaphore conceptuelle : la discussion c'est la guerre.

L'échange entre deux individus est vraiment une guerre : on défend un point de vue, tandis qu'on attaque celui de l'autre. Il s'agit donc d'une bataille supportée par les mots où la forme de l'échange et la conception de chacun vis-à-vis de la discussion reflète cette situation de combat.

De cette métaphore conceptuelle, découlent les expressions suivantes :

- attaquer un point de vue
- des affirmations indéfendables
- démolir une argumentation

Le travail de ces deux auteurs a eu pour but de percevoir quelles sont les métaphores qui structurent nos actes, nos pensées, et nos perceptions sur notre environnement.

-
- La métaphore lexicalisée ou catachrèse :

Une catachrèse est une métaphore qui est utilisée dans le langage courant. Le mot ou l'expression acquiert un nouveau sens qui figure dans le dictionnaire. C'est une métaphore obligée, désignant un référent qui n'a pas encore de mot autre que cette appellation imagée pour le désigner. On appelle « lexicalisation » ce processus par lequel la métaphore s'intègre au lexique. Parmi les catachrèses employées couramment, on retrouve : « dents de scie », « feuille de papier », « bretelle d'autoroute ». LE GUERN précise que « presque toutes les métaphores lexicalisées peuvent retrouver leur éclat primitif » [26] (p.90)

- La métaphore « usée » ou « figée », cliché

Ces métaphores ont perdu leur valeur initiale d'image. En effet, parce qu'elles sont utilisées couramment, elles s'usent et deviennent des expressions figées. On considère comme figées des expressions comme : « la fleur de l'âge », « le fruit du labeur », « casser les oreilles », « brûler d'amour », « attraper la mort ».

J. PREVERT, en poésie a tenté de faire ressurgir l'image de départ de certaines métaphores devenues figées par l'usage. « le temps mène la vie dure à ceux qui veulent le tuer » ou « quand quelqu'un vous dit : je me tue à vous le répéter ! Laissez-le mourir ». Les métaphores figées « tuer le temps » et « se tuer à » reprennent de la valeur et du sens au contact de l'opposition vie/mort.

- La métaphore « heurtée » ou « brisée »

D'après le dictionnaire de linguistique [2], la métaphore est heurtée ou brisée quand elle rapproche des notions incompatibles ». Elle peut être un enchaînement de métaphores ou d'éléments incongrus comme dans *le char de l'état navigue sur un volcan*. La succession de ces éléments incohérents peut entraîner le ridicule, faire rire, ou encore avoir une signification désagréable. La métaphore heurtée étend la définition classique de la métaphore aux champs sensoriels : les couleurs (« des jours noirs »), les sons (« une pluie d'obus »), les synesthésies (« des couleurs chaudes »). Elle s'élargit aussi à la

personnification (« le pouvoir est dans la rue »), l'analogie, l'animalisation ou la chosification.

- La métaphore heuristique

HALLYN (1994) explique qu'au moment de l'utilisation de ce type de métaphore, le mot ou l'expression n'est pas un cliché. La métaphore heuristique a pour but de donner une image évocatrice d'une idée, d'une théorie, elle permet de faciliter l'accès à un concept scientifique ou philosophique. Au fil du temps, avec l'utilisation courante de ces images, les expressions ont la possibilité de se figer et de se lexicaliser au sein de la langue. Une métaphore heuristique connue est celle de l'allégorie de la caverne décrite par PLATON. PLATON, par l'image d'un prisonnier enfermé dans une caverne, décrit la condition de tous les hommes avant qu'ils n'aient été éclairés par la philosophie. En effet, par analogie avec un enfermement physique, il énonce que nous sommes enfermés dans nos raisonnements, nos jugements, nos valeurs, qui ne sont que des conventions et des représentations tronquées de la réalité. Pour sortir de notre situation, le philosophe dit qu'il nous faut prendre le chemin de la connaissance.

Une autre métaphore heuristique connue est celle du « Big-Bang ». Ce terme fait penser à une onomatopée signant une explosion. En effet, selon cette théorie, l'univers se serait créé par explosion lors d'une phase dense et chaude.

- La métaphore homérique

Elle est constituée d'un nom auquel est associé un complément qui apporte une description qualitative au nom de départ. Elle fait référence à des attributs indissociables des êtres ou de la réalité désignés. On trouve par exemple : « Ulysse aux mille ruses » et le « Colosse aux pieds d'argile »

3.2 La compréhension de la métaphore

Nous avons pu voir que, précocement, l'enfant utilise un langage métaphorique involontairement. Puis, quand il commence à acquérir davantage de maîtrise de la langue, il se met à jouer avec les mots, et à produire des métaphores plus volontairement. En revanche, il existe une différence entre l'émission d'énoncés métaphoriques et leur compréhension. Nous allons donc mettre en évidence les pré-requis indispensables à la réception des métaphores, les âges d'acquisition définis par les auteurs, et le processus d'analyse de l'énoncé métaphorique nécessaire à sa compréhension.

3.3.1 Les pré-requis nécessaires à l'acquisition de la métaphore

Quatre facteurs sont nécessaires à l'acquisition de la métaphore. Ils sont d'ordre linguistiques, intellectuels, psychologiques, culturels.

P. LECOCQ, S. CASALIS, C. LEUWERS, et N. WATTEAU ont mis en évidence les pré-requis linguistiques essentiels à la compréhension de la métaphore par l'enfant. Pour avoir accès au sens métaphorique, le sujet doit disposer :

- d'une « organisation du lexique permettant l'accès aux violations sémantiques », [27] autorisées par une certaine flexibilité sémantique. En effet, l'enfant qui commence à organiser son lexique en catégories (animaux, personnes, objets...) et sous-catégories éprouvera des difficultés à la compréhension d'une phrase telle que « quel ours ! » (« animal » étant mis pour une personne de son entourage). Cet exemple mélange deux catégories sémantiques. La difficulté sera mise en évidence par sa réponse « C'est un ours ? »

- de « la maîtrise de capacités inférentielles » : elles font référence à la fois au contexte linguistique, et à la pragmatique du discours. [27] (p. 281)

Dans cette perspective linguistique, il est bon de hiérarchiser les types de métaphores afin de comprendre pourquoi certaines sont mieux comprises. En effet, de par leur construction, les métaphores n'ont pas toutes le même niveau de difficultés. L'exemple de différence de construction syntaxique et sémantique entre les métaphores *in praesentia* et *in absentia* est révélateur.

Les facteurs psychologiques concernent la capacité des enfants à accepter un déplacement qui cherche à suggérer, imposer une image. Ils ont aussi la possibilité de se

créer une image mentale et de la modifier. Dans le processus métaphorique, la réalité est « vue » d'une autre façon, et jusqu'à un certain âge, le changement de point de vue est difficile pour l'enfant qui ne le perçoit que du sien propre. L'enfant doit donc pouvoir accepter le glissement de plan.

Les facteurs d'ordre intellectuel font référence à une certaine mobilité de la pensée. Dans la métaphore, on emploie un mot à la place d'un autre, alors que ces mots proviennent de contextes différents. Entre ces mots opère une analogie réelle ou supposée, et dans la majorité des cas, le raisonnement analogique est partiel, ce qui suppose une mobilité de la pensée chez l'enfant, lui permettant de pouvoir franchir les frontières entre les catégories sémantiques conventionnelles. D'autre part, pour comprendre le mécanisme métaphorique, l'enfant doit être capable d'abstraire certaines caractéristiques du comparant pour ne garder que celles qui sont pertinentes dans l'analogie réalisée avec le comparé.

Les pré-requis culturels sont importants à prendre en compte. D'une langue à une autre, on constate que les métaphores sont propres à chacune. Elles reflètent des façons de concevoir, de structurer le monde et la réalité environnante, différentes en fonction des cultures. Les métaphores proviennent en effet de pratiques culturelles, sociales et religieuses diverses dont les origines historiques sont parfois oubliées. C'est ainsi que l'appropriation du lexique va passer par un double apprentissage : l'enfant acquiert le sens propre des mots de sa langue et la capacité à les interpréter de façon figurée pour en comprendre les extensions.

Il faut noter que certaines métaphores ne pouvant plus être analysées, faute de référence culturelle récente, ne seront comprises par l'enfant que par l'usage répété de celles-ci. C'est le cas d'expressions telles que « rire jaune », « avoir eu chaud ». L'usage lui permettra de cerner le contexte d'énonciation de la métaphore et de parvenir ensuite à délimiter le sens métaphorique qui s'en dégage.

3.3.2 Les stades d'acquisition de la métaphore

Les études portant sur les âges d'acquisition des capacités de compréhension des processus métaphoriques montrent de grandes divergences de résultats. Ces disparités s'expliquent à la fois par les différences de définition du concept métaphorique, et les nombreuses épreuves possibles expérimentées pour mettre en lumière sa compréhension.

C'est ainsi que pour certains auteurs, l'enfant de quatre ans peut comprendre les métaphores, tandis que pour d'autres il faut attendre l'âge de dix ou onze ans.

C. FRANQUART-DECLERCQ et M-D. GINESTE [49] évoquent le fait que la compréhension devient possible à partir de 7 ans en lien avec les capacités métalinguistiques de l'enfant. Toutefois, le concept métaphorique ne serait parfaitement intégré dans toutes ses dimensions qu'après l'âge de dix ans.

Des auteurs tels que ASH et NERLOVE (1960), DOUGLAS et PEAL (1979) ont émis l'hypothèse que la compréhension des métaphores est liée aux capacités d'abstraction et de flexibilité de la pensée, acquises à l'âge de 12 ans. Cependant, KEIL (1986) et BRODERICK (1990) ont soulevé l'idée selon laquelle les difficultés de compréhension des enfants de 7 et 8 ans ne proviendraient pas d'un déficit d'accès à une pensée abstraite, mais d'un manque de connaissance sur le monde.

GARDNER et WINNER (1979) ont étudié les stades de compréhension du langage imagé de l'enfant dont on prendra l'exemple : « le gardien de la prison avait un cœur de pierre ». Ils relèvent une compréhension magique de l'enfant entre 5 et 7 ans assimilant le cœur changé en pierre sous l'action d'un mauvais sort. Ils notent également qu'avant 8 ans, l'interprétation littérale est habituelle.

3.3.3 L'interprétation co-textuelle de la métaphore

U. ECO, dans son ouvrage « sémiotique et philosophie du langage » a mis en avant cinq règles qui permettraient une « interprétation co-textuelle » de la métaphore. [15] (p.183).

1- « construire une première représentation componentielle du sémème métaphorisant ». Afin de comprendre cette première règle, il est nécessaire d'expliquer certaines notions. Le « sémème métaphorisant » désigne le véhicule. Le sémème fait référence à un ensemble d'unités minimales de signification, les « sèmes », auquel correspond un lexème. Par exemple, le sémème du mot « or » comprend le sème : « qui est inanimé », « qui est précieux », « métal froid », « bijou », « beauté ». Dans cette règle, la représentation a pour rôle d'« aimer » certains sèmes, c'est-à-dire de ne garder que les propriétés considérées comme essentielles, et « narcotiser » les autres, c'est-à-dire éloigner les autres sèmes. Cette première opération est considérée comme abductive.

L'abduction est une forme de raisonnement par inférence (au même titre que la déduction et l'induction) facilitant l'accès à de nouvelles connaissances. Elle vise à fonder une hypothèse sur une règle pour pouvoir en analyser le résultat et le considérer comme un cas particulier tombant sous cette règle. Elle aide également à l'interprétation des figures de rhétorique, des symptômes, et dans l'analyse de la valeur d'un énoncé, d'un mot dans un texte.

2- « identifier dans l'encyclopédie un autre sémème qui possède un ou plusieurs des mêmes sèmes (ou marques sémantiques) que le sémème véhicule, et qui exhibe en même temps d'autres sèmes « intéressants » Ce sémème devient un candidat pour le rôle de sémème métaphorisé » autrement appelé « teneur ». La règle ainsi énoncée montre qu'à ce stade l'on recherche le sémème qui se rapproche le plus par analogie du sémème véhicule parce qu'il a des caractéristiques à lui opposer (ouvert/fermé, mort/vif).

3- « sélectionner une ou plusieurs de ces propriétés ou sèmes différents et construire sur eux un arbre de porphyre tel que ces couples d'oppositions se rejoignent à un nœud supérieur. » Pour comprendre cette troisième règle, il est nécessaire d'apporter quelques éclairages. L'arbre de porphyre est un système de classification permettant de subordonner les genres et les espèces sous des genres supérieurs. L'espèce est donc subordonnée au genre. Au sommet de cet arbre, le genre le plus élevé est la catégorie (c'est le genre général), qui n'est espèce de rien d'autre. Les sèmes sont donc regroupés sur cet arbre et opposés les uns aux autres dans l'interprétation de la métaphore.

4- « teneur et véhicule exhibent un rapport intéressant quand leurs diverses propriétés ou sèmes se rencontrent à un nœud comparativement très haut de l'arbre de porphyre. » A cette étape, l'on procède à une évaluation de la similarité et des différences, évaluation qui permet de mesurer la plausibilité de la métaphore et de la situer dans l'arbre de Porphyre.

Ces règles objectivent, dans un premier temps, l'existence de rapports métonymiques (du sème au sémème) entre deux sémèmes différents, et en analysant la possibilité d'une « double synecdoque », on parvient enfin à accepter la substitution d'un sémème à l'autre. Ainsi, U. ECO décrit ce processus de substitution de sémèmes comme « l'effet d'une double métonymie vérifiée par une double synecdoque ».

5- En ultime étape, il faut « contrôler que, à partir de la métaphore supposée, on peut identifier de nouvelles relations sémantiques, de façon à enrichir ultérieurement le pouvoir cognitif du trope ».

Il faut noter qu'en inversant l'ordre chronologique de ce processus, on obtient le schéma de production d'une métaphore. Ainsi, créer une métaphore, revient, dans un premier temps, à déterminer les relations sémantiques sur lesquelles elle va reposer. Dans un second temps, on effectue une analyse de la similarité et des différences pour mesurer le caractère plausible de la métaphore. Ensuite, on procède à une sélection des sèmes qui permettront de réaliser le déplacement de sens propre à la métaphore. Puis, on recherche un sémème qui possède un ou plusieurs sèmes en communs avec ceux qui ont été préalablement sélectionnés. Enfin, le sémème métaphorisant émerge.

3.4 Les fonctions de la métaphore

Historiquement, ARISTOTE, donnait à la métaphore une visée argumentative, rhétorique au service de la connaissance. Pour le philosophe, le plaisir lié à l'apprentissage naît d'un effet de surprise : « Or c'est la fonction de la métaphore d'instruire par un rapprochement soudain entre deux choses qui semblaient éloignées ». [38] (p.49)

La métaphore a également une fonction d'utilité. Nous avons recours à elle pour pallier un manque lexical, sémantique de notre langue. DUMARSAIS évoque l'importance de la métaphore pour compenser une « disette de mots » dans la langue. En effet, elle est nécessaire car « les langues n'ont pas autant de mots que nous avons d'idées » [14] p.106. De par l'aide d'un mot détourné de son sens propre, il est possible de désigner ce qui n'a pas de mot propre. La métaphore permet donc d'enrichir le vocabulaire des langues. Nous utilisons les métaphores parce que nous ne pouvons faire autrement, nous ne pouvons nous en passer. On remarque que toutes les langues tentent de compenser une limitation de leur vocabulaire en ayant recours à la métaphore.

La métaphore rend compte d'une réalité que la grammaire et le lexique ne peuvent assurer. Elle permet de dépeindre tout le réel, même ce qui ne semble pas pouvoir être décrit. A la différence de la comparaison qui est « comme » mais « n'est pas » la réalité, la métaphore « est » le réel.

Pour Catherine FROMILHAGUE dans son ouvrage « les figures de style », la métaphore permet de lever le voile de certains phénomènes inconnus ou difficiles à expliquer et à traduire. En effet, elle facilite la compréhension d'un phénomène ésotérique en le plaçant sous l'éclairage d'un phénomène connu.

La métaphore a une fonction ludique, elle a un caractère plaisant. Elle provoque le sourire, parce que ce qui est dit ne peut être compris littéralement. Elle est un jeu avec le langage, ce qui la rend amusante et agréable.

La métaphore joue un rôle important dans l'esthétique, l'ornement, et la noblesse du discours. En agrémentant les énoncés, elle reflète une vivacité esthétique expressive de la part de l'interlocuteur. Loin d'être réservée aux poètes, aux auteurs littéraires, ou aux personnes initiées à la manipulation des mots, elle trouve également sa place dans le langage ordinaire.

La métaphore a la capacité de faire naître les émotions, de les exprimer et de les transmettre. Elle a donc pour but de toucher le destinataire, en lui faisant partager les sentiments exprimés.

La métaphore est un phénomène créé dans chaque langue mais propre à chacune. Bien souvent il n'est pas possible de parvenir à réaliser une traduction fidèle inter langues. Elle est le reflet de l'histoire culturelle, conceptuelle d'une même communauté linguistique.

Les métaphores les plus fréquemment usitées sont lexicalisées ou conceptuelles. La métaphore a un rôle important d'aide à l'élaboration et à la formulation des concepts, à la structuration du monde par la pensée.

Guy BOUCHARD, dans « le procès de la métaphore » reprend les fonctions du langage traditionnellement décrites par JAKOBSON pour caractériser les fonctions de la métaphore. Il ajoute la fonction heuristique. Cette théorie est reprise et commentée par André CARRIER [45]. Rappelons le schéma, élaboré par JAKOBSON :

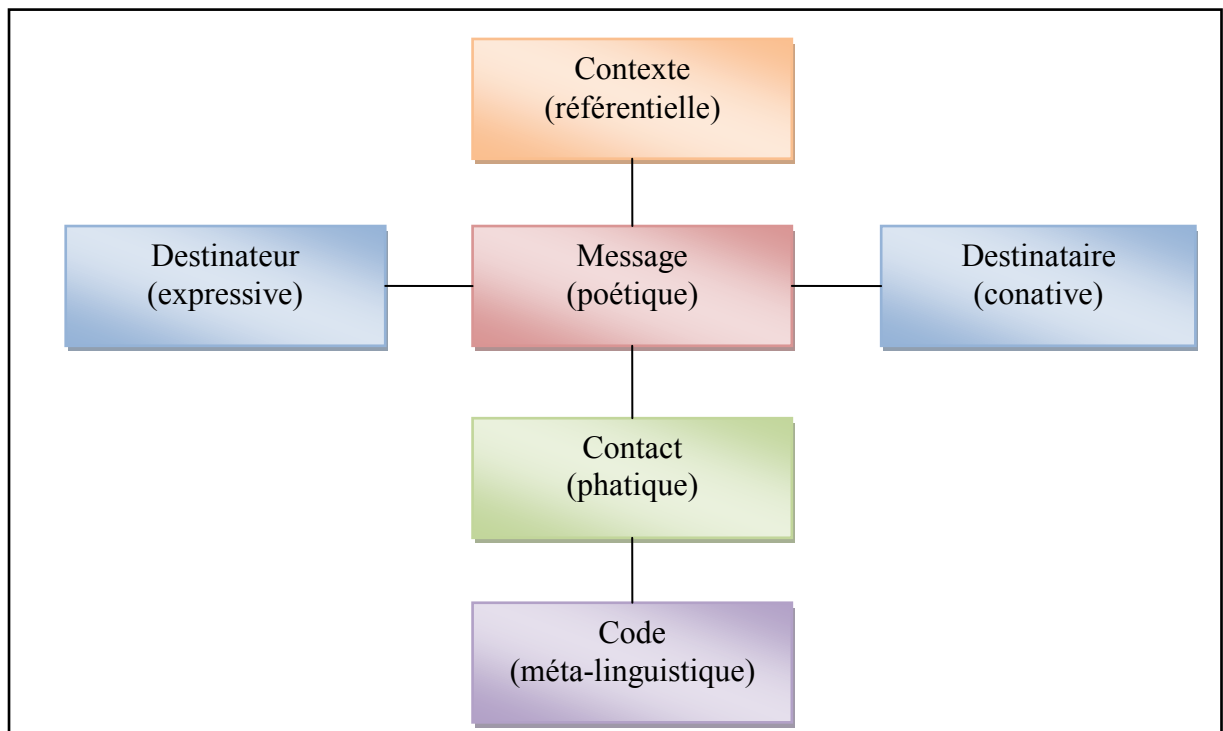


Schéma de la communication (JAKOBSON)

-
- La fonction émotive (ou expressive): permet au destinataire de parler de lui-même ou de ce qu'il souhaite dire. La métaphore facilite l'expression des sentiments et des ressentis.
 - La fonction dénotative (ou référentielle) : cette fonction se rapporte au contexte d'énonciation. A cette fonction, dans la métaphore, « se rattachent l'expression des pensées, leur déguisement, leur interaction, ainsi que la faculté de suppléer aux carences du lexique » dans un contexte bien précis.
 - La fonction poétique : elle est centrée sur le message lui-même, elle concerne le choix des mots, des signifiants. Cette fonction a un aspect ludique, esthétique. Dans la métaphore, cette fonction « recouvre la fonction ornementale en général, et en particulier l'état, le relief ou la noblesse conférés à l'expression ». « votre âme est un paysage choisi » (P. VERLAINE), « je me suis baigné dans le poème de la mer » (A. RIMBAUD)
 - La fonction phatique : cette fonction permet d'attirer l'attention, de créer un contact ou de le maintenir. La métaphore peut interpeler. Le slogan de western union en est un exemple : « puis-je leur envoyer tout mon amour ? oui ! »
 - La fonction métalinguistique : elle est centrée sur le code. Guy BOUCHARD évoque l'importance de la métaphore dans les discours en philosophie et dans les sciences pour rendre accessible une théorie, un concept, ou un phénomène.
 - La fonction conative ou appellative : elle agit sur le destinataire, par le biais d'un ordre, de la publicité. La métaphore permet de provoquer chez l'interlocuteur une émotion. On recense des publicités telles que « 100% fraîcheur de vivre » (pour les chewing-gum de la marque Hollywood), « Moulinex libère la femme », « le plein de bonne humeur » (fait référence au jus d'orange de la marque Joker), « mettez un tigre dans votre moteur » (publicité relative à l'essence de la marque Esso), « une recette d'enfer et toute la famille est aux anges » (campagne de publicité « le bœuf, le goût d'être ensemble »)
 - La fonction heuristique : elle désigne l'art de faire des découvertes. Dans le domaine scientifique, la métaphore joue un rôle d'aide à la mise en œuvre et à la formulation des théories. Par exemple, dans un texte de vulgarisation scientifique, la métaphore donne la possibilité de communiquer, de rendre accessible des informations et des concepts abscons. Pour LAKOFF et JOHNSON : « les prétendus concepts scientifiques purement intellectuels, par exemple les concepts

d'une théorie scientifique, reposent souvent et peut être toujours sur des métaphores qui ont un fondement physique ou culturel »

A l'issue de ce rassemblement des différentes théories qui expliquent le mécanisme métaphorique, il paraît important d'essayer d'en donner une définition généralisant ces conceptions. La généralisation du concept de métaphore nous permettra, en effet, d'asseoir notre recherche.

Avoir accès au sens métaphorique revient à comprendre le symbole en faisant abstraction du sens commun, premier, concret. La métaphore est donc décrite par ce transfert de signes qui nécessite la prise en compte du contexte où le signe prend une autre valeur dans un paradigme bien précis. Par ces déplacements, la métaphore fait appel à un niveau élevé de symbolisme. L'accès à sa compréhension requiert donc une certaine flexibilité de la pensée afin de pouvoir manipuler les sens littéral et figuré en fonction du contexte et de la situation de discours.

Maintenant que la notion de métaphore est délimitée, présentons la recherche que nous avons menée dans le cadre de ce mémoire.

PARTIE PRATIQUE

I- Hypothèse de recherche

La métaphore est présente au quotidien. En effet, tous les jours, nous utilisons extrêmement fréquemment un langage métaphorique, par nécessité ou seulement par envie de mettre en relief une idée. La métaphore semble donc indispensable à nos échanges avec les autres. Mais bien souvent, nous ne nous rendons plus compte de la valeur d'image des phrases dites ou entendues parce que ces dernières ont pris le statut d'expressions figées.

Partant de ce constat, il est aisé d'imaginer que l'incapacité à comprendre des énoncés métaphoriques puisse constituer une entrave importante dans la communication de tous les jours. D'ailleurs, nous savons que certaines pathologies du langage et de la communication telles que l'autisme, empêchent les sujets d'accéder à cette capacité de compréhension.

Nous nous sommes intéressée pour cette recherche aux troubles dysphasiques. Nous savons que les dysphasies touchent de façon prédominante un des pôles du langage : l'expression ou la réception.

Les dysphasies d'expression qui regroupent le trouble de la programmation phonologique, la dysphasie phonologico-syntaxique et la dysphasie lexicale syntaxique, touchent majoritairement l'expression orale. Toutefois, bien que l'expression soit plus touchée, la réception du langage est souvent affectée lorsque les énoncés sont syntaxiquement complexes, longs, décontextualisés, implicites. Partant de la description de ces difficultés touchant la compréhension, nous nous sommes interrogée sur la capacité des enfants dysphasiques à comprendre les énoncés métaphoriques. Nous chercherons donc, dans le cadre de ce travail, à déterminer si l'accès à la métaphore est possible chez les dysphasiques dont les troubles apparents se concentrent davantage sur le pôle de l'encodage. Nous tenterons aussi de déterminer la façon dont ces enfants peuvent percevoir les énoncés métaphoriques. Ainsi, nous essaierons de mettre en évidence la répercussion du trouble majeur d'expression orale sur la compréhension de la métaphore.

En formulant cette hypothèse, d'emblée, nous avons donc évidemment écarté les sujets présentant une dysphasie réceptive, et ceux affectés par une dysphasie sémantico-pragmatique pour lesquels la compréhension de la métaphore est inaccessible.

En référence à la partie théorique où les éclairages de différents auteurs nous ont permis de situer l'âge auquel l'enfant normal comprend les métaphores, nous avons décidé de nous constituer une population d'enfants dysphasiques d'âge minimum de douze ans.

II- La population

La population de notre travail, a concerné des adolescents dysphasiques des Alpes-Maritimes dont les âges vont de 12 ans et 1 mois à 17 ans et 9 mois. Deux types de dysphasies d'expression ont concerné les sujets de la recherche : la dysphasie phonologico-syntaxique et la dysphasie lexico-syntaxique.

Nous avons testé trente-trois adolescents, puis retenu trente pour l'analyse des résultats. Tous ces adolescents sont suivis en orthophonie. Des orthophonistes en libéral ont accepté que nous rencontrions leur(s) patient(s) à leur cabinet pour leur faire passer le test du protocole. Nous avons pu voir que beaucoup d'entre eux sont scolarisés en ULIS spécialisée « dysphasie ».

Nous avons également été accueillie par la maison de santé « les Airelles » où nous avons pu tester douze des trente patients de notre recherche.

Après une description rapide de ces structures, nous nous attacherons à présenter brièvement chacun des adolescents.

1- Les structures d'accueil des adolescents de notre étude

1.1 « Les Airelles »

« Les Airelles » est une Maison d'Enfants à Caractère Sanitaire (MECS) située à Grasse depuis trois ans. Cet établissement privé de santé est spécialisé dans le traitement intensif pluridisciplinaire des troubles sévères et spécifiques des apprentissages chez l'enfant et l'adolescent. Il reçoit actuellement une quarantaine d'enfants de 6 à 16 ans, accueillis soit en hospitalisation de jour, soit en hospitalisation complète. L'hospitalisation complète en internat compte quinze places, et concerne les enfants dont le domicile est éloigné ou situé hors du département.

Pour tous, l'hospitalisation a une durée d'un an renouvelable une fois. En moyenne, les enfants restent deux années aux Airelles.

Le temps des enfants est partagé entre les moments de soins et de rééducations dans le centre et le temps scolaire pendant lequel les enfants continuent d'apprendre dans leur école ou leur collège. Afin de répondre aux besoins particuliers des enfants, un projet personnel de scolarisation (PPS) est mis en place pour chacun. Leur parcours de formation fait ainsi l'objet d'un projet adapté de scolarisation prenant en compte les ajustements nécessaires à leur bon déroulement.

Lorsqu'un enfant est en primaire, il est scolarisé à mi-temps dans son école. Au moment du collège, l'adolescent suit les cours relatifs aux apprentissages fondamentaux : mathématiques, français, et anglais sont les matières suivies dès la 6^{ème}, s'ajoutent à celles-ci l'histoire, la géographie et l'histoire de l'art en 4^{ème}, matières nécessaires à la préparation du brevet des collèges.

L'équipe des Airelles réunit au total, une trentaine de personnes travaillant sur place auprès des enfants et adolescents : médecins (pédiatre, généraliste), infirmiers, orthophonistes, neuropsychologues, psychomotriciens, psychologues, rééducateurs scolaires, éducateurs spécialisés, éducateurs.

En ce qui concerne les prises en charge orthophoniques, tous sont suivis individuellement à raison de deux heures par semaine.

1.2 L'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) Raoul Dufy

Cette classe spécialisée, intégrée à l'établissement scolaire Raoul Dufy à Nice a été créée en 2010. Cette ULIS spécialisée « dysphasie » intègre une dizaine d'adolescents de la 6^{ème} à la 3^{ème} qui présentent des troubles spécifiques du développement du langage. Les élèves de la classe sont intégrés dans toutes les matières en fonction de leur niveau scolaire. Les adolescents bénéficient de prises en charges médicales et paramédicales dans lesquelles interviennent des neuropsychologues, des orthophonistes, des ergothérapeutes, et le SESSAD.

Nous avons rencontré la plupart des adolescents de cette structure dans le cadre de leurs prises en charge orthophoniques en libéral.

2- Présentation des adolescents

Afin de garder l'anonymat des patients, nous attribuerons arbitrairement à chaque adolescent une ou deux lettres de l'alphabet. Pour chacun, l'âge mentionné correspond à celui de l'enfant au moment où la passation du test a été effectuée.

A. est un garçon âgé de 12 ans et 8 mois. Il présenterait une dysphasie de type phonologico-syntaxique. En effet, ont été relevés chez lui, un trouble de production phonologique de la parole, des troubles d'encodage morpho-syntaxique en langage induit et spontané et des troubles d'évocation lexicale. En revanche sur le versant réceptif, la compréhension lexicale et la compréhension morpho syntaxique sont dans la norme.

Sur le plan scolaire, il est aujourd'hui en 6^{ème}. Il est également pris en charge de façon pluridisciplinaire aux Airelles.

B. est un garçon âgé de 12 ans et 7 mois. Il aurait une dysphasie de type phonologico-syntaxique. En réception, on relève des difficultés d'accès à la compréhension morphosyntaxique lorsque les phrases sont longues et complexes. En expression, l'utilisation des marqueurs morphosyntaxiques semble difficile. Aujourd'hui, B. est scolarisé en 6^{ème} SEGPA et est pris en charge par le centre des Airelles.

C. est une fille âgée de 12 ans et 7 mois. Elle présenterait les marqueurs d'une dysphasie de type phonologico syntaxique. La compréhension lexicale est sub-normale, la compréhension syntaxique est cependant pathologique. Elle porte sur la compréhension des structures relatives simples et complexes. Actuellement, C. est accueillie aux Airelles et suit une scolarité en classe de 6^{ème} SEGPA.

D. est un garçon de 12 ans et 7 mois. Il est suivi en orthophonie depuis l'âge de 3 ans pour des troubles du langage oral. A été posé, pour cet adolescent, un diagnostic de dysphasie lexico syntaxique portant principalement sur l'aspect morphosyntaxique, pragmatique et implicite du langage. En outre des troubles du raisonnement logico mathématique ont également été observés. Actuellement scolarisé en classe de 6^{ème}, il suit les apprentissages fondamentaux en parallèle des prises en charge pluridisciplinaires aux Airelles.

E. est une adolescente âgée de 14 ans. On évoque pour elle une dysphasie phonologico syntaxique qui expliquerait la dissociation entre les scores sub normaux en compréhension lexicale et morphosyntaxique, et un déficit important en évocation lexicale et morphosyntaxique. Son discours est informatif, et la fluence est de bonne qualité. Aujourd'hui E. poursuit son cursus scolaire en classe de 5^{ème} SEGPA et est parallèlement accueillie par le centre des Airelles.

F. est un adolescent de 13 ans et 1 mois. Il présente un niveau de compréhension du langage oral tout à fait correct. On note un trouble important dans l'apprentissage du langage écrit de type mixte. Pour F. a été évoqué un diagnostic de dysphasie phonologico-syntaxique. Il est scolarisé en classe de 6^{ème} SEGPA et suivi aux Airelles.

G. est un garçon âgé de 12 ans 3 mois qui aurait une dysphasie de type lexico-syntaxique. Il présente une dissociation entre son stock lexical actif et son stock lexical passif, révélant un trouble de l'accès au stock lexical. On note également un trouble phonologique qui rejaillit en lecture. Il poursuit sa scolarité en classe de 6^{ème} SEGPA, et est également pris en charge de façon pluridisciplinaire aux Airelles.

H. est un adolescent de 15 ans et 3 mois. Il présente une dysphasie de type lexico-syntaxique. Le langage oral spontané est informatif, l'évocation lexicale est d'un niveau correct lorsqu'elle concerne un champ sémantique simple. Actuellement scolarisé en 3^{ème} il suit les apprentissages fondamentaux, en même temps que les prises en charge dans le centre des Airelles.

I. est un adolescent de 13 ans 4 mois pour lequel a été évoqué un diagnostic de dysphasie phonologico-syntaxique. Il bénéficie d'une bonne compréhension orale. En outre, il présente également une dyslexie et une dysorthographe mixte sévère. Il est actuellement scolarisé en classe de 5^{ème} SEGPA et est pris en charge par le centre des Airelles.

J. est un adolescent de 15 ans, 6 mois qui présente une dysphasie de type phonologico syntaxique. J. possède un stock lexical pauvre et un trouble de l'évocation

marqué. Il a également des difficultés importantes en langage écrit. Il est aujourd'hui en classe de 3^{ème} et est pris en charge de façon pluridisciplinaire par le centre des Airelles.

K. est un adolescent âgé de 12 ans 1 mois, qui aurait une dysphasie phonologico syntaxique. Il a un vocabulaire expressif et une organisation sémantique sub normaux. En revanche, l'organisation morphosyntaxique est déficitaire en production comme en réception et se retrouve notamment dans la compréhension de consignes complexes. En outre, il présente une dyslexie et une dysorthographe mixte sévère à tendance lexicale. Parallèlement à son accueil par le centre des Airelles, K. est scolarisé en CLIS.

L. est un adolescent de 15 ans 11 mois qui présente des troubles du langage oral de type dysphasie lexico syntaxique. Il a été suivi en orthophonie en CP et en CE1. il présente une difficulté d'accès au stock lexical et aux structures morpho syntaxiques. Aujourd'hui, il est pris en charge aux Airelles, et poursuit sa scolarité en classe de 3^{ème}.

M. est un garçon âgé de 16 ans 9 mois pour lequel a été évoqué un diagnostic de dysphasie lexico-syntaxique. Il présente d'importants troubles d'accès au stock lexical tandis que le lexique lui-même est moins touché. Il existe en effet, une dissociation entre les épreuves de dénomination et de désignation, ces dernières étant mieux réussies. Ses difficultés expressives se portent également sur l'utilisation de la morphosyntaxe. Sur le plan réceptif, son niveau est bien meilleur qu'en expression. En compréhension, M. est très aidé par le support écrit. Actuellement il suit sa scolarité en lycée professionnel dans lequel il prépare son Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) cuisine.

N. est un adolescent de 14 ans 2 mois, il a une dysphasie lexico syntaxique. Sa compréhension lexicale est sub normale pour le lexique L2 (épreuve du TLOCC), en revanche la compréhension morphosyntaxique est altérée. En ce qui concerne le versant expressif, il ne présente pas de trouble d'accès au stock lexical tandis que l'encodage morphosyntaxique en langage induit élaboré est déficitaire. Actuellement, N. est scolarisé en classe de 4^{ème} dans l'Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire (ULIS) Raoul Dufy à Nice.

O. est un garçon de 14 ans, qui présente une dysphasie de type lexico-syntaxique. A l'épreuve du vocabulaire élaboré en réception du TLOCC, O. obtient un score de

compréhension lexicale déficitaire tandis que la compréhension morpho syntaxique d'énoncés se situe dans la norme. En expression, l'évocation lexicale de l'adolescent est dans la norme, il ne présente donc pas de déficit d'accès au stock lexical. Cependant, l'encodage morpho syntaxique d'énoncés en langage induit élaboré est déficitaire. Actuellement, O. est scolarisé en classe de 5^{ème} en ULIS à Raoul Dufy.

P. est un adolescent âgé de 12 ans et 4 mois, il présente une dysphasie à prédominance lexico syntaxique. C'est un enfant qui a parlé très tard (il ne disait que quatre mots à 4 ans). Actuellement il est scolarisé dans un collège ordinaire en classe de 5^{ème}. En expression, on constate que son stock lexical est pauvre, il éprouve en outre des difficultés à construire ses phrases (utilisation de la morphosyntaxe). En réception, on note que la compréhension des phrases complexes est difficile.

Q. est un adolescent de 14 ans et 4 mois qui présente une dysphasie de type lexico-syntaxique. En réception, le bilan de Q. met en évidence une compréhension lexicale déficitaire pour le lexique de niveau L2 (TLOCC), une difficulté à l'interprétation des phrases ambiguës, mais une interprétation du langage figuratif possible. En expression, on note un léger trouble de l'évocation. En ce qui concerne la morphosyntaxe, l'encodage des énoncés en langage induit élaboré est déficitaire, Q. a des difficultés à produire des phrases sensées et logiques d'un point de vue sémantique et pragmatique. Actuellement il est scolarisé en classe de 4^{ème} en ULIS à Raoul Dufy.

R. est un adolescent de 15 ans présentant une dysphasie phonologico syntaxique. Après avoir été accueilli par le centre des Chanterelles jusqu' à l'âge de 12 ans, il est désormais scolarisé en ULIS dans le collège de Raoul Dufy. Sur le versant réceptif, R. a un niveau de compréhension lexicale et syntaxique dans la norme. En expression, on note un bon niveau de vocabulaire bien que les mots abstraits restent plus difficiles à acquérir. Sur le plan syntaxique, alors que R. possède la plupart des règles d'organisation de la phrase, les marqueurs relatifs aux temps des verbes sont déficitaires. Concernant sa parole, on remarque des simplifications non systématiques des groupes consonantiques complexes au sein des mots.

S. est un adolescent âgé de 14 ans et 6 mois. Il présente une dysphasie de type lexico syntaxique. Sur le versant réceptif, S. a une bonne compréhension des phrases

simples et un stock lexical passif dans la norme. En revanche, ses difficultés de compréhension touchent les phrases syntaxiquement complexes. Sur le versant expressif, on note un temps d'évocation pathologique, et des éléments de dyssyntaxie.

S. est actuellement scolarisé en 4^{ème} en milieu ordinaire.

T. est une adolescente de 17 ans 9 mois. Elle aurait une dysphasie à prédominance lexico syntaxique. Sur le versant expressif, on ne relève plus de manque du mot, ni de trouble de l'évocation, cependant, l'expression morphosyntaxique est plus difficile. En réception, le lexique et la morphosyntaxe sont dans la norme. Actuellement elle est scolarisée au lycée en 1^{ère} technologique.

U. est une adolescente âgée de 12 ans 9 mois. Elle présente une dysphasie de type phonologico syntaxique. Elle a une compréhension lexicale et morphosyntaxique légèrement inférieure à la norme. Alors que son lexique en production est subnormal, elle éprouve des difficultés à la mobilisation de celui-ci en expression. Les capacités d'encodage morphosyntaxique de U. sont déficitaires. Elle est actuellement scolarisée en 6^{ème} en milieu ordinaire.

V. est une adolescente de 12 ans 9 mois. Elle aurait une dysphasie de type lexico syntaxique. Sur le versant expressif, on relève une difficulté d'utilisation des marqueurs morphosyntaxiques et une lenteur d'évocation. En réception, le lexique et la morphosyntaxe sont affectés dans une moindre mesure. Elle est aujourd'hui scolarisée en classe de 5^{ème} en milieu ordinaire.

W. est une adolescente de 14 ans 5 mois. Elle présente une dysphasie phonologico syntaxique. Elle présente un retard important de compréhension orale bien que le lexique usuel soit maîtrisé. Sur le versant expressif, on relève un trouble de l'évocation lexicale. Actuellement elle est scolarisée en classe de 4^{ème} en ULIS dans le collège Raoul Dufy.

X. est une adolescente de 15 ans 7 mois. Pour elle a été évoqué un diagnostic de dysphasie phonologico syntaxique mettant en évidence une difficulté de compréhension lexicale et morphosyntaxique, un trouble majeur de l'évocation lexicale et un trouble de l'encodage morphosyntaxique évocateur d'une dyssyntaxie. Les troubles touchant le

langage oral s'associent à une dyslexie et une dysorthographie mixte sévère. Elle est scolarisée en 4^{ème} dans l'ULIS du collège Raoul Dufy.

Y. est un adolescent de 15 ans 6 mois qui aurait une dysphasie de type lexico-syntaxique. On remarque un bon niveau lexical actif et passif, de même qu'une bonne compréhension morphosyntaxique. En revanche, sur le versant expressif, Y. a des difficultés à utiliser les marqueurs morphosyntaxiques. Il est actuellement scolarisé en 3^{ème} en milieu ordinaire.

Z. est une adolescente de 13 ans 7 mois qui aurait une dysphasie de type lexico-syntaxique. Elle bénéficie d'un bon niveau de compréhension lexicale et morphosyntaxique. En expression, on remarque un défaut d'évocation, et des difficultés d'encodage morphosyntaxique. Elle est scolarisée en classe de 4^{ème} en ULIS dans le collège de Raoul Dufy.

AA. est un adolescent de 13 ans 1 mois qui présenterait une dysphasie de type lexico syntaxique. Aujourd'hui, AA éprouve essentiellement des difficultés portant sur l'organisation morphosyntaxique de la phrase, en réception et en expression. Il possède un niveau lexical sur les versants expressif et réceptif normal ou subnormal. Après avoir été orienté successivement en CLIS puis en classe SEGPA, il est aujourd'hui scolarisé en classe de 5^{ème} en ULIS dans le collège de Raoul Dufy.

BB. est une adolescente de 14 ans 11 mois, qui aurait une dysphasie de type lexico syntaxique. On relève que BB. a un stock lexical pauvre. Elle présente également des difficultés morphosyntaxiques sur les versants expressif et réceptif. Aujourd'hui, BB. est scolarisée en 3^{ème}.

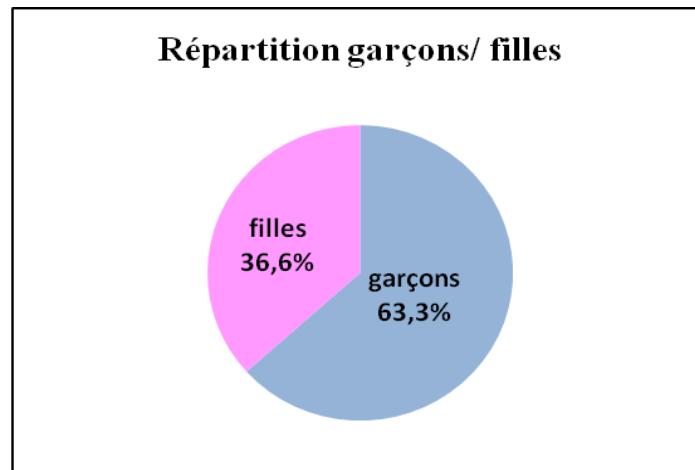
CC. est une adolescente de 16 ans 4 mois qui présenterait une dysphasie de type lexico syntaxique. Sur le versant expressif, on note des difficultés morphosyntaxiques. En réception ces difficultés ne sont pas retrouvées. CC. a un niveau lexical qui se situe dans la moyenne faible en réception comme en expression. En parallèle de ses difficultés de langage oral, elle présente en outre une dyslexie de type mixte ainsi qu'une dysorthographie linguistique. Actuellement CC. est scolarisée en seconde générale en milieu ordinaire.

DD. est une adolescente de 14 ans et 11mois qui aurait une dysphasie phonologico syntaxique. Elle présente un défaut d'évocation qui se manifeste par une extrême lenteur. Le lexique et la syntaxe sont touchés en expression comme en compréhension bien que le versant réceptif soit moins affecté. Elle est actuellement prise en charge par l'établissement des Cadrons Solaires.

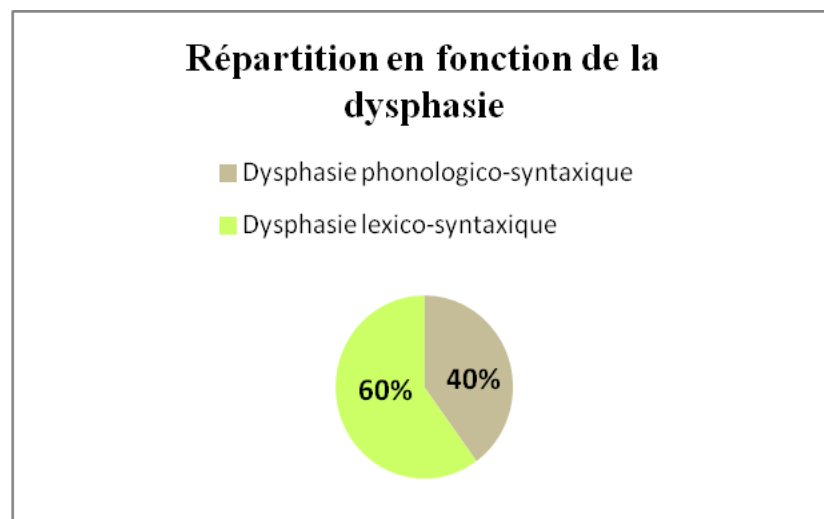
Le tableau ci-dessous fait une synthèse de la population testée :

Tableau de synthèse de la population par âge, sexe et type de dysphasie

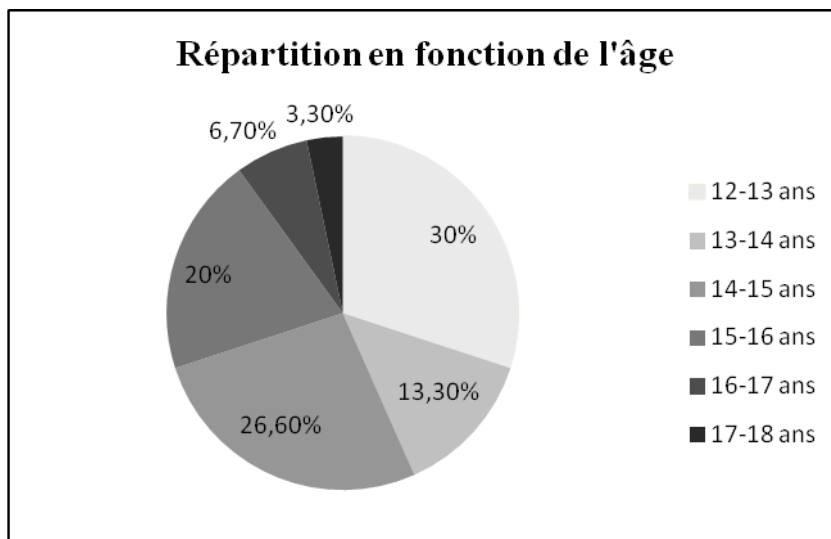
Patient	Sexe	Type de dysphasie
K (12,1 ans)	M	Phonologico-syntaxique
G (12,3 ans)	M	Lexico-syntaxique
P (12,4 ans)	M	Lexico-syntaxique
C (12,7 ans)	F	Phonologico-syntaxique
D (12,7 ans)	M	Lexico-syntaxique
B (12,7 ans)	M	Phonologico-syntaxique
A (12,8 ans)	M	Lexico-syntaxique
U (12,9 ans)	F	Phonologico-syntaxique
V (12, 9 ans)	F	Lexico-syntaxique
F (13,1 ans)	M	Phonologico-syntaxique
AA (13,2	M	Lexico-syntaxique
I (13,4 ans)	M	Phonologico-syntaxique
Z (13,7 ans)	F	Lexico-syntaxique
E (14 ans)	F	Phonologico-syntaxique
O (14 ans)	M	Lexico-syntaxique
N (14,2 ans)	M	Lexico-syntaxique
Q (14,2 ans)	M	Lexico-syntaxique
W (14,5 ans)	F	Phonologico-syntaxique
S (14, 6 ans)	M	Lexico-syntaxique
BB (14,11	F	Lexico-syntaxique
DD (14,11	F	Phonologico-syntaxique
R (15 ans)	M	Phonologico syntaxique
H (15,3 ans)	M	Lexico-syntaxique
J (15,6 ans)	M	Phonologico-syntaxique
Y (15,6 ans)	M	Lexico-syntaxique
X (15,7 ans)	F	Phonologico-syntaxique
L (15,11 ans)	M	Lexico-syntaxique
CC (16,4 ans)	F	Lexico-syntaxique
M (16,9 ans)	M	Lexico-syntaxique
T (17,9 ans)	F	Lexico-syntaxique



Le diagramme ci-dessus montre que notre population rassemble 36.6% de filles et 63.3% de garçons. Dans la littérature, on apprend que la dysphasie touche trois à quatre garçons pour une fille. Nous retrouvons donc à peu près, dans la répartition de notre population, la proportion garçons/filles traditionnellement évoquée.



La population d'adolescents dysphasiques testés regroupe 60% de dysphasies lexico-syntaxiques, et 40% de dysphasies phonologico-syntaxiques. Dans la littérature, on peut lire que la dysphasie phonologico-syntaxique touche 40 à 70% des dysphasiques, proportion que nous retrouvons ici dans sa limite basse. En revanche, ce type de dysphasie est normalement le plus courant, mais cette fréquence n'est pas retrouvée ici dans la mesure où nous avons davantage de dysphasiques lexico-syntaxiques.



Le diagramme ci-dessus nous indique que la population testée se situe majoritairement dans les tranches d'âges qui vont de 12 à 16 ans. En effet, la proportion d'adolescents au-dessus de 16 ans est peu importante.

Après cette présentation de la population ayant participé à notre recherche, décrivons à présent le protocole expérimental.

III- Le protocole

1- Les outils d'évaluation

Afin de réaliser notre étude, nous nous sommes servie de l'épreuve de compréhension du sens figuratif du Test of Language Competence (TLC) auquel nous avons ajouté d'autres métaphores.

1.1. Le « Test of Language Competence » (TLC)

Pour mener à bien notre recherche, nous avons choisi, dans un premier temps, de nous servir de l'adaptation française du T.L.C (Test of Language Competence), test réalisé par WING et SECORD. Actuellement, à notre connaissance, le TLC est le seul test étalonné évaluant la compréhension d'items métaphoriques isolés dans une épreuve spécifique.

Le TLC est étalonné par épreuve pour des sujets âgés de 12 à 18 ans. l'étalonnage a été réalisé par tranches d'âge (de 12 ans à 14, 2 ans, de 14,2 à 15 ans, de 15 à 16 ans , de 16 à 17 et de 17 à 18 ans) . Un étalonnage selon les milieux socio culturels a également été réalisé, mais nous ne nous en servirons pas pour notre étude. Seul l'étalonnage rassemblant les personnes venant de tous milieux sera pris en compte.

Une grille d'étalonnage existe : pour les tranches d'âge ci-dessus une note moyenne est calculée, et un écart-type est fourni (annexe 3). Elle servira dans notre étude à calculer les scores.

L'étalonnage nous permettra donc d'avoir une référence quantitative par rapport à une population témoin et ainsi de pouvoir situer les adolescents dysphasiques de notre étude par rapport à une norme établie.

Ce test comporte quatre sections ou subtests :

- Section 1 : phrases ambiguës

Il s'agit de présenter à l'enfant, une phrase qui a deux sens. Le sujet doit donner les deux explications possibles. Par ex : « j'ai vu un avocat au marché »

- Section 2 : compréhension auditive-déductions

L'orthophoniste raconte plusieurs histoires courtes. Pour chacune d'entre elles, l'adolescent doit répondre à une question en choisissant parmi quatre propositions les deux réponses correctes.

Par ex : « Pascal revient du cours de gymnastique avec sa classe. Il semble très fier de lui. » Il est très fier de lui parce que :

- a) il a amélioré sa performance en saut en longueur
- b) on lui a volé ses vêtements dans le vestiaire
- c) il a reçu les compliments de son professeur
- d) il est arrivé le dernier au cent mètres.

- Section 3 : expression orale-construction de phrases

L'orthophoniste donne au sujet trois mots et un dessin. A l'aide des mots il doit faire une phrase qui correspond à la situation décrite par le dessin.

Par exemple, on donne le dessin qui montre quelques personnes pendant une randonnée, ainsi que les mots : « tomber-jambe-et »

- Section 4 : langage figuratif

Pour chaque item le sujet doit dans un premier temps interpréter une expression métaphorique apparaissant dans un court texte. En fonction des réponses acceptées ou non par le test, l'interprétation est notée juste (+) ou fausse (-)

Puis, il choisit parmi quatre propositions celle qui correspond à la première donnée. Les propositions de réponse sont de quatre ordres : une expression figurée ayant un sens Contraire (notée **C**), une explication Littérale (notée **L**), une expression utilisant des mots de l'expression cible mais n'ayant pas de rapport (noté **N** pour « **n**on related », sans rapport), une expression figurée appropriée (notée **M** pour « **M**atch », bonne réponse)

La note pour ce subtest est obtenue avec le total des interprétations justes, et le nombre de choix corrects.

Le test permet une notation globale des deux épreuves (interprétation et QCM) en appliquant la grille de notation suivante :

Tableau de notation du TLC

Interprétation	Choix (QCM)	Points
+	M	3
+	L	1
+	C	1
+	N	1
-	M	1
-	L	0
-	C	0
-	N	0

Nous n'avons utilisé que cette dernière épreuve dans le cadre de notre étude. Cela signifie que nous avons proposé les 11 métaphores du TLC (en comptant la métaphore fournie en exemple) à chacun des trente adolescents.

En référence au tableau de cotation, détaillons maintenant la façon d'attribuer les notes et scores aux deux épreuves :

- Attribution d'une note et d'un score à l'épreuve d'interprétation

Pour un adolescent la note d'interprétation est établie de la manière suivante : pour une métaphore si l'interprétation est acceptée par la cotation, nous attribuons un point. Si non, nous n'attribuons aucun point. Ainsi la note d'interprétation est la somme des points obtenus pour les dix métaphores, appelée *note*.

Nous calculons l'écart entre la note brute obtenue et la moyenne officielle des adolescents de sa tranche d'âge (notée *moyenne*). Cet écart est ensuite divisé par l'écart-type officiel des adolescents de sa tranche d'âge (noté *écart-type*) et nous définissons ainsi le *score* :

$$score = \frac{note - moyenne}{écart - type}$$

Les résultats sont donnés et analysés p.115.

- Attribution d'une note et d'un score à l'épreuve de QCM

Pour un adolescent, la note de QCM est établie de la manière suivante : pour une métaphore, il est compté 1 point si l'adolescent a choisi la bonne réponse (**M**), et 0 point s'il a choisi une mauvaise réponse (**L**, **C** ou **N**) ou n'a pas répondu. La note du QCM est la somme des points obtenus, donc la somme des **M** sélectionnés. Un score est calculé de la même manière que pour le test d'interprétation. Les résultats sont donnés et analysés p.115.

- Attribution d'une note totale

Pour un adolescent, une note totale est attribuée selon la grille de notation du tableau p.106. Ensuite, un score est calculé selon la formule ci-dessus.

La même grille d'étalonnage est utilisée pour les trois scores définis ci-dessus.

Pour chacune des épreuves le seuil de pathologie est fixé à $-1,5\sigma$

Les consignes de notation étant données, décrivons à présent les métaphores proposées dans le test.

1.1.1 Analyse des métaphores du TLC

En analysant les items du TLC, nous pourrions assimiler les métaphores présentées à des métaphores *in absentia*. En effet, dans ces métaphores, seul le comparant est exprimé, le comparé et le « motif » sont à rechercher. Ces métaphores *in absentia* sont également appelées métaphores directes ou contextuelles dans la mesure où le contexte permet d'analyser la métaphore.

Nous allons reprendre les items et pour chacun préciser, grâce à la terminologie de RICHARDS, le « thème » (c'est-à-dire le comparé), le « phore » (c'est-à-dire le comparant), et le motif. Cela afin de comprendre le mécanisme métaphorique.

Puis, dans un second temps, nous allons décrire les deux situations, les deux plans, ici rapprochés qui permettent l'expression de la métaphore. Nous allons voir que ce rapprochement est dû à un manque lexical : nous n'avons pas de terme exact pour exprimer l'idée que l'on souhaite véhiculer. Nous symbolisons par des pointillés soulignés (.....) cette absence dans le paradigme. Ce « trou » dans le paradigme montre en effet notre impossibilité à dire autrement que par la métaphore ce que nous souhaitons exprimer.

Nous rappelons que lors de la passation de l'épreuve, il est demandé au sujet d'interpréter une métaphore et non de trouver la métaphore. L'analyse que nous allons effectuer des métaphores du test nous sert à comprendre ce qui sous-tend le mécanisme métaphorique. Nous faisons ici l'analyse des deux premières métaphores, les autres sont détaillées en annexe 5.

Exemple : **Deux personnes parlent du temps qu'il fait. L'une dit : *il tombe des cordes*.**

- Le « phore » ou comparant : des cordes
- Le « thème » ou comparé : une pluie
- Le « motif » : il pleut beaucoup

Pour exprimer le fait qu'il pleuve beaucoup, on dit qu'il tombe des (cordes)

Lorsqu'il pleut fortement, l'image que nous avons est une somme de filets d'eau continus. Ainsi, l'image perçue ressemble à des fils d'eau qui tomberaient du ciel, s'apparentant donc à des cordes.

1) **Deux élèves parlent d'un des candidats à l'élection des délégués de classe.**

L'un dit : *elle semble avoir toutes les cartes en main.*

- Le « phore » ou comparant : toutes les cartes en main
- Le « thème » ou comparé : des possibilités pour y arriver
- Le « motif » : l'élève détient l'éventail des ressources adéquates pour être déléguée.

Pour exprimer le fait que cette élève a de grandes chances d'être déléguée, on dit qu'elle a toutes.....(les cartes en main)

Dans un jeu de cartes, l'un des participants est près de gagner lorsqu'il possède toutes les cartes nécessaires.

Ainsi en rapprochant ces deux situations, le fait d'avoir de fortes chances de gagner, d'être près d'atteindre un objectif est donné par l'expression « avoir toutes les cartes en main »

Les items suivants sont présentés et analysés en annexe 5.

1.1.2 Remarque sur la forme du QCM du TLC

En observant de plus près les réponses proposées dans un second temps au sein du QCM, nous nous rendons compte qu'elles sont également pour la plupart d'ordre métaphorique. Le niveau de difficulté est donc augmenté par l'intermédiaire des propositions de réponses. En effet, la complexité de traitement est surajoutée : l'adolescent doit à la fois analyser et comprendre la métaphore de départ, comprendre les propositions de réponses pour ensuite associer les deux métaphores qui semblent exprimer la même image.

Décrivons à présent le deuxième test présenté aux adolescents dysphasiques.

1.2. Deuxième test : les métaphores *in praesentia*

Dans la mesure où les métaphores du TLC sont des métaphores *in absentia*, nous avons souhaité inclure dans notre protocole un autre type de métaphore : les métaphores *in praesentia*. Nous avons donc créé un test comprenant dix métaphores *in praesentia*.

La passation se déroule de la même façon que pour le TLC : dans un premier temps, l'adolescent interprète la métaphore proposée, puis reprenant la même métaphore, il doit choisir parmi quatre propositions de réponses celle qui semble la plus appropriée.

De la même façon que pour les items de l'épreuve du TLC, analysons maintenant les métaphores interprétées par les adolescents.

1.2.1 Analyse des métaphores

Nous avons vu dans la partie théorique qu'il s'agissait de la forme de métaphore à laquelle nous avons le plus fréquemment recours. Rappelons qu'il s'agit d'une métaphore explicite dans laquelle le comparé et le comparant sont présents. En effet, elle rapproche explicitement dans le discours deux situations ou deux réalités désignées (comparé et comparant). Dans ces métaphores, le « motif », d'après la théorie de RICHARDS, est implicite mais décodable par le contexte. Afin d'avoir accès au sens de la métaphore, il est nécessaire d'en percevoir le motif.

La forme grammaticale des métaphores *in praesentia* est caractéristique : elles n'associent que des noms.

La forme de métaphore *in praesentia* que nous avons choisie pour notre étude est celle de la métaphore attributive qui rapproche le comparé et le comparant par un verbe copule. La métaphore attributive est le type de métaphore *in praesentia* le plus caractéristique.

Reprenant chaque item, nous allons à présent analyser les métaphores présentées aux adolescents. De même que pour les métaphores *in absentia*, nous symbolisons par la typographie (.....) les blancs paradigmatiques. De la même façon que pour les items du TLC, nous allons effectuer l'analyse des deux premières métaphores, les autres seront décrites en annexe 6.

1) Une maman entre dans la chambre de son fils. Elle dit : « *ta chambre est une poubelle* »

- Le « phore » ou comparant : une poubelle.
- Le « thème » ou comparé : ta chambre
- Le « motif » : la chambre est sale et en désordre

Pour exprimer le fait que la chambre n'est pas rangée, peu propre on dit que c'est une

L'image que nous avons d'une poubelle fait l'unanimité : c'est un objet très sale, à l'odeur nauséabonde. Ainsi par rapprochement de ces deux situations, on comprend que la chambre est semblable à une poubelle, soit sale, et mal rangée.

2) Des personnes parlent du travail d'une amie. L'un dit : « *Cette femme est une fourmi* »

- Le « phore » ou comparant : une fourmi
- Le « thème » ou comparé : cette femme
- Le « motif » : cette femme est travailleuse

Pour dire que cette femme travaille beaucoup, on dit que c'est une(fourmi)

La fourmi est un insecte qui passe le plus clair de son temps à travailler. Par analogie avec cet insecte, on comprend que cette femme a à cœur de beaucoup travailler.

1.2.2 Remarque concernant le QCM du deuxième test

Nous avons vu que le QCM du TLC contenait des propositions de réponses elles-mêmes exprimées métaphoriquement.

Partant de ce constat, nous avons volontairement fourni dans le QCM du deuxième test des réponses ne contenant pas de métaphores ou d'expressions imagées.

2- La passation du protocole

Nous avons rencontré les adolescents de notre population par le biais des orthophonistes qui les prennent en charge. Pour 18 d'entre eux, nous nous sommes rendue chez des orthophonistes en libéral et avons testé les sujets sur le temps de leur séance. Les 12 autres adolescents ont été évalués au sein du centre des Airelles où nous avons passé deux matinées.

La passation des épreuves du protocole s'est effectuée sur une durée de 20 à 30 minutes selon les adolescents et n'a concerné qu'un patient à la fois.

La population et le protocole expérimental étant décrits, présentons une analyse des résultats obtenus. Nous faisons une analyse statistique descriptive et une analyse qualitative des réponses.

IV- Analyse des résultats

Commençons par présenter sous forme de graphes et de statistiques les résultats obtenus par les trente adolescents.

1- Analyse quantitative : données statistiques

A partir des données statistiques obtenues à l'épreuve du Test of Language Competence, nous avons cherché à déterminer la proportion de notre population qui obtient un score dit pathologique, et la répartition de celle-ci autour du seuil de pathologie.

Nous avons également choisi d'analyser les données recueillies en fonction de l'âge des adolescents, afin de pouvoir apprécier l'influence de l'âge sur la compréhension des métaphores.

Nous soulignons le fait que le deuxième test utilisé a été créé à visée de comparaison avec le TLC, mais ne bénéficie pas de population de référence ou d'étalonnage. Nous n'avons donc pas réalisé d'analyse statistique à proprement parlé sur ce test. En revanche, nous avons pu comparer les effectifs de notre population ayant réussi les items dans les deux tests utilisés.

1.1 La population

A partir du tableau p.106, nous avons construit une base de données, dont nous présentons ici la liste des adolescents et leurs âges.

Pour des raisons d'utilisation des données nous avons transformé l'âge des adolescents (la deuxième colonne donne les âges en année et en mois, c'est-à-dire que 12,1 signifie 12 ans et 1 mois) en années et fractions d'années (3^{ème} colonne) c'est-à-dire que 12 ans et 1 mois correspond à 12, 08 années. Ensuite, nous avons décidé de trier les adolescents par ordre croissant des âges.

Adolescent	Age : années, mois	Age en années
K	12,1	12,08
G	12,3	12,25
P	12,4	12,33
C	12,7	12,58
D	12,7	12,58
B	12,7	12,58
A	12,8	12,67
U	12,9	12,75
V	12,9	12,75
F	13,1	13,08
AA	13,2	13,17
I	13,4	13,33
Z	13,7	13,58
E	14	14,00
O	14	14,00
N	14,2	14,17
Q	14,2	14,17
W	14,5	14,42
S	14,6	14,50
BB	14,11	14,09
DD	14,11	14,09
R	15	15,00
H	15,3	15,25
J	15,6	15,50
Y	15,6	15,50
X	15,7	15,58
L	15,11	15,09
CC	16,4	16,33
M	16,9	16,75
T	17,9	17,75

Présentons à présent les résultats obtenus après la passation des tests auprès des adolescents de notre population.

1.2 Résultats au Test of Language Competence (TLC)

Considérons les résultats suivants pour l'épreuve du TLC :

Tableau des notes et scores (TLC) par adolescent

Adolescent	Age en années	Interprétation (notes brutes sur 10)	Scores (en écarts-types) de l'interprétation	QCM (notes brutes M sur 10)	Scores (en écarts-types) du QCM	Total des notes sur 30	Score du total (en écarts-types)
K	12,08	2	-3,27	3	-4,86	5	-4,36
G	12,25	6	-0,8	8	-0,77	18	-1,21
P	12,33	2	-3,27	5	-3,22	10	-3,15
C	12,58	6	-0,8	7	-1,59	17	-1,45
D	12,58	3	-2,65	5	-3,22	9	-3,39
B	12,58	5	-1,4	9	0,04	19	-0,97
A	12,67	5	-1,4	8	-0,77	18	-1,21
U	12,75	2	-3,27	6	-2,41	9	-3,39
V	12,75	4	-2	5	-3,23	12	-2,66
F	13,08	4	-2,03	6	-2,41	13	-2,42
AA	13,17	5	-1,4	6	-2,4	14	-2,18
I	13,33	5	-1,42	4	-4,09	13	-2,42
Z	13,58	7	-0,18	9	0,05	22	-0,24
E	14,00	2	-3,27	6	-2,41	9	-3,39
O	14,00	5	-1,42	6	-2,41	15	-1,9
N	14,17	5	-1,4	7	-1,6	17	-1,45
Q	14,17	7	-0,44	6	-2,07	18	-1,56
W	14,42	4	-2,75	5	-2,7	13	-2,9
S	14,50	6	-0,8	6	-2,41	17	-1,45
BB	14,09	3	-3,52	6	-2,07	11	-3,48
DD	14,09	7	-0,43	9	-0,17	23	-0,25
R	15,00	4	-2,75	4	-3,38	11	-3,48
H	15,25	4	-2,37	7	-2,83	14	-2,83
J	15,50	7	-0,45	3	-7,48	13	-3,1
Y	15,50	5	-1,7	9	-0,5	19	-1,48
X	15,58	4	-2,37	6	-4	12	-3,37
L	15,09	4	-2,37	7	-2,83	14	-2,83
CC	16,33	6	-1,7	7	-2,9	16	-3,2
M	16,75	1	-5,77	4	-6,5	5	-6,89
T	17,75	8	-0,5	9	-0,9	24	-1

Les calculs de la cotation ont été développés précédemment p.107.

L'ensemble des graphes et histogrammes de cette partie ont été réalisés à partir des scores en écarts-types. Intéressons nous aux statistiques descriptives que sont la moyenne, l'écart-type, le minimum, le maximum et les trois quartiles.

	Scores en interprétation	Scores au QCM	Scores totaux
Moyenne	-1,93	-2,53	-2,45
Ecart-type	1,21	1,70	1,33
Minimum	-5,77	-7,48	-6,89
Maximum	-0,18	0,05	-0,24
Médiane	-1,70	-2,41	-2,54
1^{er} quartile	-2,725	-3,22	-3,3275
3^{ème} quartile	-0,8	-1,59	-1,45

Notons que la médiane (ou 2^{ème} quartile) désigne la valeur qui partage la série statistique en deux sous-groupes de même effectif (50% de la population se situe au-dessus, 50% se situe en dessous)

Le 1^{er} quartile (noté Q_1) correspond à la plus petite valeur de la série telle qu'au moins 25% des valeurs de celle-ci lui sont inférieures ou égales.

Le 3^{ème} quartile (noté Q_3) correspond à la plus petite valeur de la série telle qu'au moins 75% des valeurs de celle-ci lui sont inférieures ou égales.

Quant à l'écart-type, il permet de mesurer la dispersion autour de la moyenne.

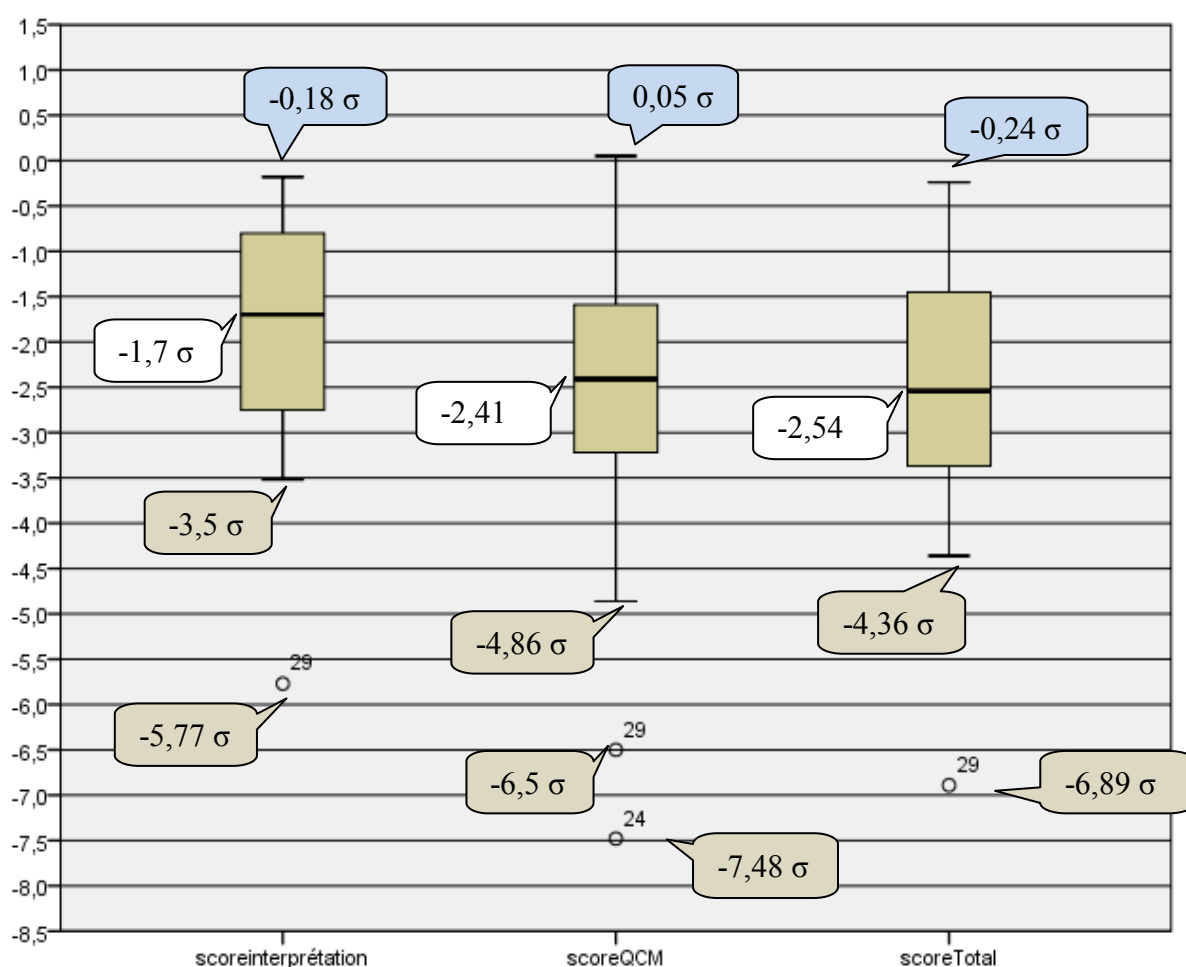
Nous rappelons que l'épreuve de sens figuratif du Test of Language Competence a un seuil de pathologie situé à **-1.5 σ** .

Nous constatons que les moyennes des scores sont en deçà de ce seuil de pathologie (-1,93 σ en moyenne des scores en interprétation, -2,53 σ pour la moyenne des scores du QCM, -2,45 σ pour la moyenne des scores totaux). Les médianes sont également en dessous de ce seuil de pathologie. Le 3^{ème} quartile révèle que 25% au moins des adolescents obtiennent, pour l'interprétation, le QCM et le total, des résultats situés au-dessus du seuil de pathologie (le troisième quartile valant respectivement -0,8 σ ; -1,59 σ ; -1,45 σ).

Nous remarquons que les minima sont $-5,77\sigma$ et $-7,48\sigma$ pour les épreuves d'interprétation et de QCM. Nous remarquons qu'ils ne sont pas les deux notes d'un même adolescent. En revanche, pour les maxima, les écarts-types ($-0,18\sigma$; $0,05\sigma$; $-0,24\sigma$) correspondent aux scores d'un même adolescent.

Ci-dessous, les résultats statistiques sont présentés sous forme de boîte à moustache. Nous remarquons que l'adolescent M (âgé de 16 ans et 9 mois) obtient trois scores faibles ($-5,77\sigma$ en interprétation, $-6,5\sigma$ au QCM, et $-6,89\sigma$ au total). Ses scores correspondent à l'observation numéro 29.

L'adolescent J, âgé de 15 ans et 6 mois, fournit un score au QCM encore plus faible ($-7,48\sigma$). Nous faisons une remarque par la suite sur les scores de cet adolescent.



A la suite de la passation des épreuves, nous avons calculé la part d'adolescents dysphasiques se situant au-dessus du seuil pathologique, ainsi que la part se concentrant en dessous de cette limite. Ces calculs ont concerné les résultats obtenus en interprétation, et en réponses aux choix multiples.

1) Scores en interprétation

Ecart-types < -1.5 σ	53%
Ecart-types > -1.5 σ	47%

2) Scores au QCM (bonnes réponses « **M** » (Match))

Ecart-types < -1.5 σ	77%
Ecart-types > -1.5 σ	23%

3) Scores totaux

Ecart-types < -1.5 σ	33%
Ecart-types > -1.5 σ	67%

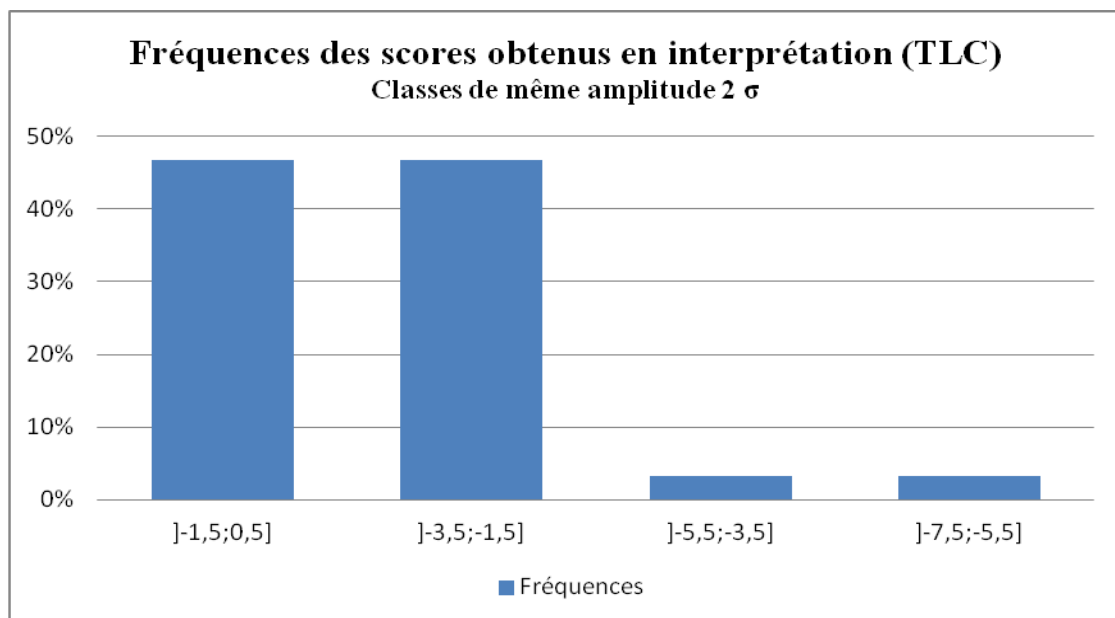
Il est intéressant de noter qu'en interprétation, la moitié environ des adolescents a un score normal ou subnormal (écart-type > -1,5 σ). Cela signifie donc que ceux-ci ont eu un accès normal ou limite aux métaphores présentées. Mais ils ne se situent pas dans la pathologie.

En revanche, lors de l'épreuve de QCM, nous remarquons que les trois-quarts des sujets (77%) sont en dessous du seuil de pathologie (écart-type < -1,5 σ). Il est important de rappeler que l'épreuve de QCM est réalisée à partir des mêmes métaphores qu'en interprétation. Nous en déduisons que les enfants ont eu de plus grandes difficultés à trouver la bonne réponse lorsque celle-ci était présentée parmi d'autres. D'autre part, si nous considérons les réponses proposées dans le QCM, nous remarquons qu'elles font également appel à des métaphores ou à des expressions imagées. Dès lors, la forme des réponses proposées semble ajouter une difficulté supplémentaire et expliquerait le fait que bien que l'interprétation soit juste, le choix effectué soit erroné.

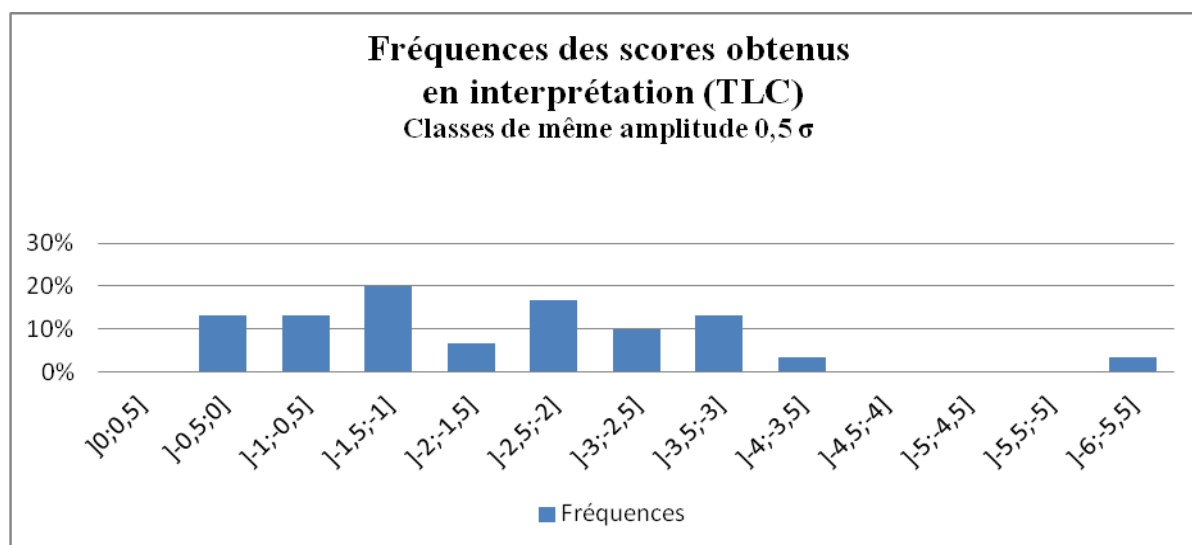
En ce qui concerne les résultats totaux, un tiers (33%) seulement des adolescents est strictement au-dessus du seuil de pathologie. Nous expliquons ce résultat par la différence entre les scores obtenus en interprétation et ceux de l'épreuve de QCM.

A présent, en reprenant chaque épreuve, nous allons analyser la répartition des scores de la population testée. Notons que les classes sont représentées de gauche à droite du score le plus fort au score le plus faible c'est-à-dire que la répartition des scores les meilleurs est à gauche et celle des scores les plus faibles est à droite pour tous les histogrammes en classes qui suivent.

Sur l'histogramme ci-après, nous constatons que la population est également répartie entre les classes $] -1,5 ; 0,5]$ et $] -3,5 ; -1,5]$ (45% des adolescents ont des scores dans la classe $] -1,5 ; 0,5]$ et 45% des adolescents ont des scores dans la classe $] -3,5 ; -1,5]$)



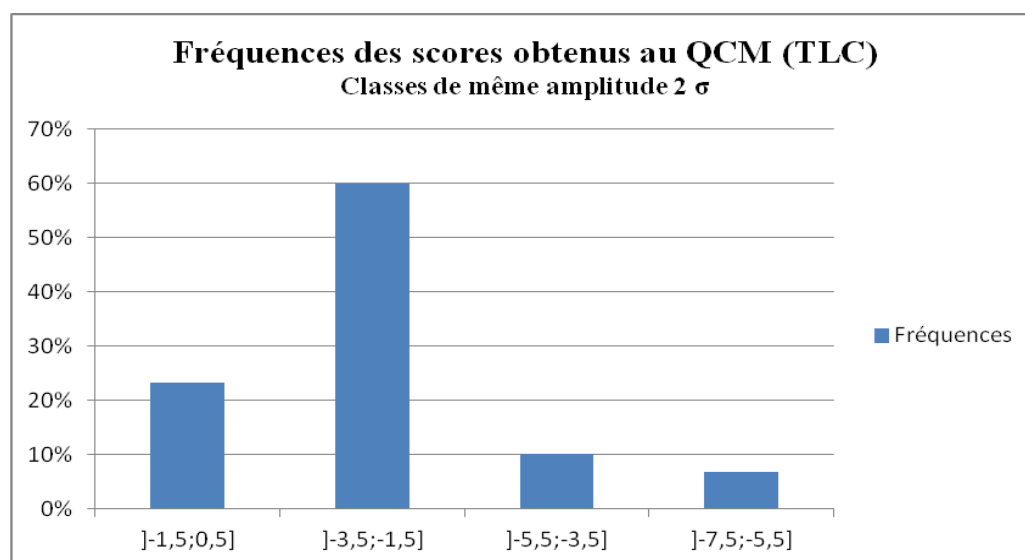
Afin d'analyser en détail la répartition des écarts-types, nous avons réduit la taille des classes, en prenant une amplitude de $0,5\sigma$.



L'histogramme ci-dessus montre que la proportion d'adolescents ayant obtenu un score situé dans l'intervalle $] -1,5 ; -1]$ est de 20%. Cette frange de notre population a un score faible en interprétation, bien que non pathologique. Nous constatons également qu'aucun sujet n'obtient un score au dessus de la moyenne (0σ). Sur l'histogramme en effet, personne ne se situe dans l'intervalle $] 0 ; 0,5]$.

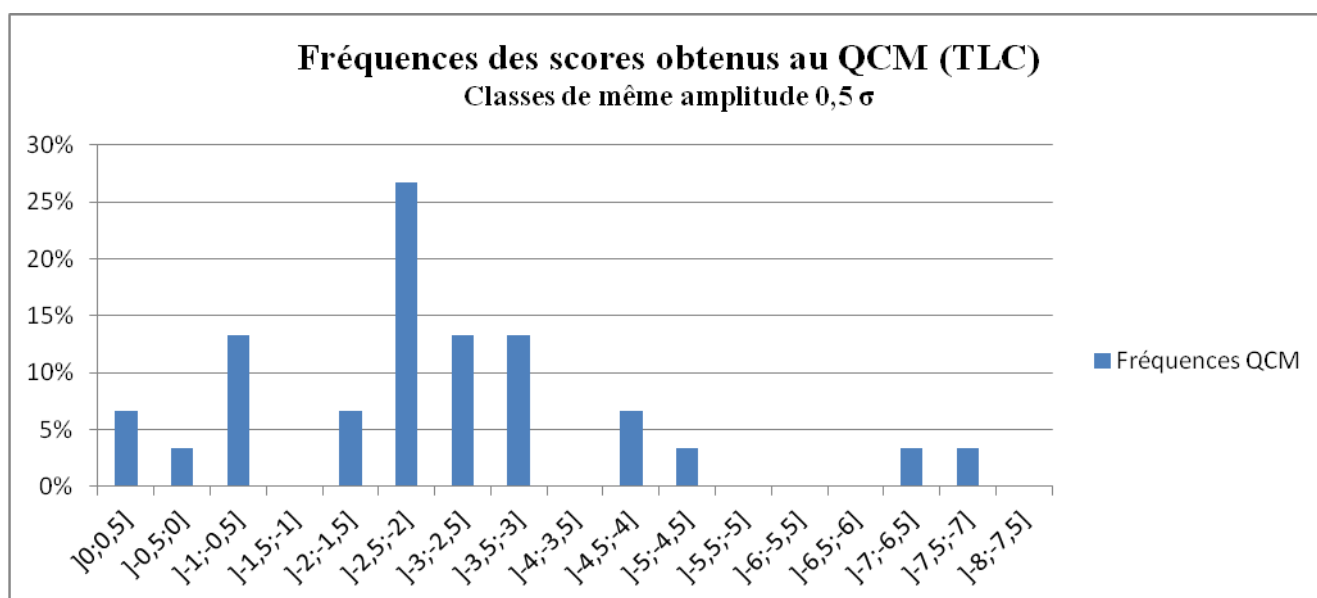
En résumé, lorsque l'on demande aux adolescents dysphasiques d'interpréter ces métaphores, nous observons qu'environ la moitié ($13,3\% + 13,3\% + 20\%$) n'a pas un score pathologique, bien que 20% en soient proches.

Regardons les histogrammes concernant le QCM. Le premier histogramme fournit la répartition des adolescents dans des classes d'amplitude 2σ .

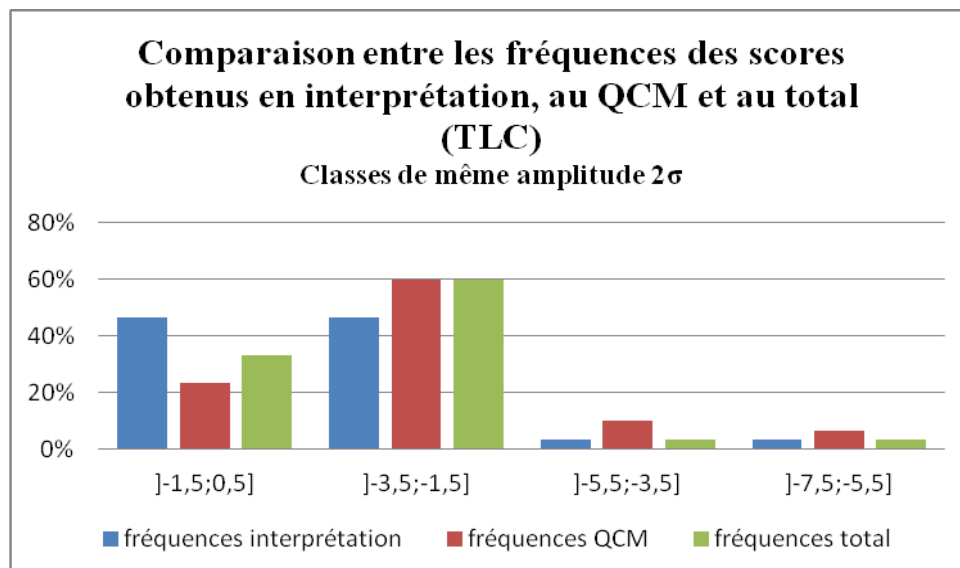


L’histogramme de la page précédente conforte les résultats précédemment obtenus : seuls 23% de la population ont un score, à l’épreuve de QCM, strictement supérieur à $-1,5\sigma$. La grande majorité de la population (60%) se situe dans l’intervalle $]-3,5 ; -1,5]$. Ces résultats montrent la grande peine des adolescents dysphasiques à pouvoir sélectionner la bonne réponse parmi d’autres. La difficulté dans ce QCM est en effet double : l’adolescent doit avoir compris l’item métaphorique de départ, puis doit analyser d’autres phrases, imagées pour la plupart, et choisir l’image qui se rapprocherait le plus de la métaphore initiale.

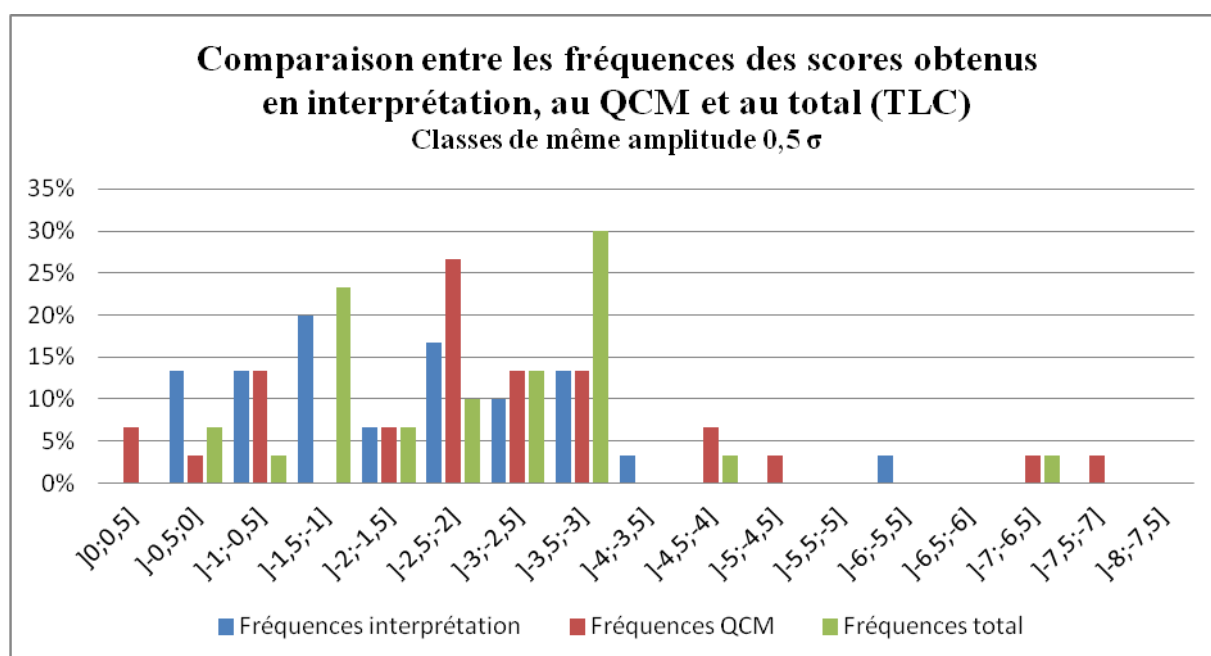
Afin d’obtenir davantage de précisions dans la répartition de notre population, l’histogramme ci-après utilise des classes d’une amplitude plus réduite : $0,5\sigma$. Contrairement à l’épreuve d’interprétation, nous constatons qu’à l’épreuve de QCM, quelques enfants se situent au dessus de la moyenne, soit dans la classe $]0 ; 0,5]$



Les deux histogrammes ci-après reprennent les résultats obtenus. Ils permettent de faire une synthèse facilitant la comparaison entre les fréquences des scores recueillis en interprétation, au QCM, et au total (pour des classes d’amplitude 2σ)



Une répartition plus fine est présentée avec des classes d'amplitude $0,5\sigma$.

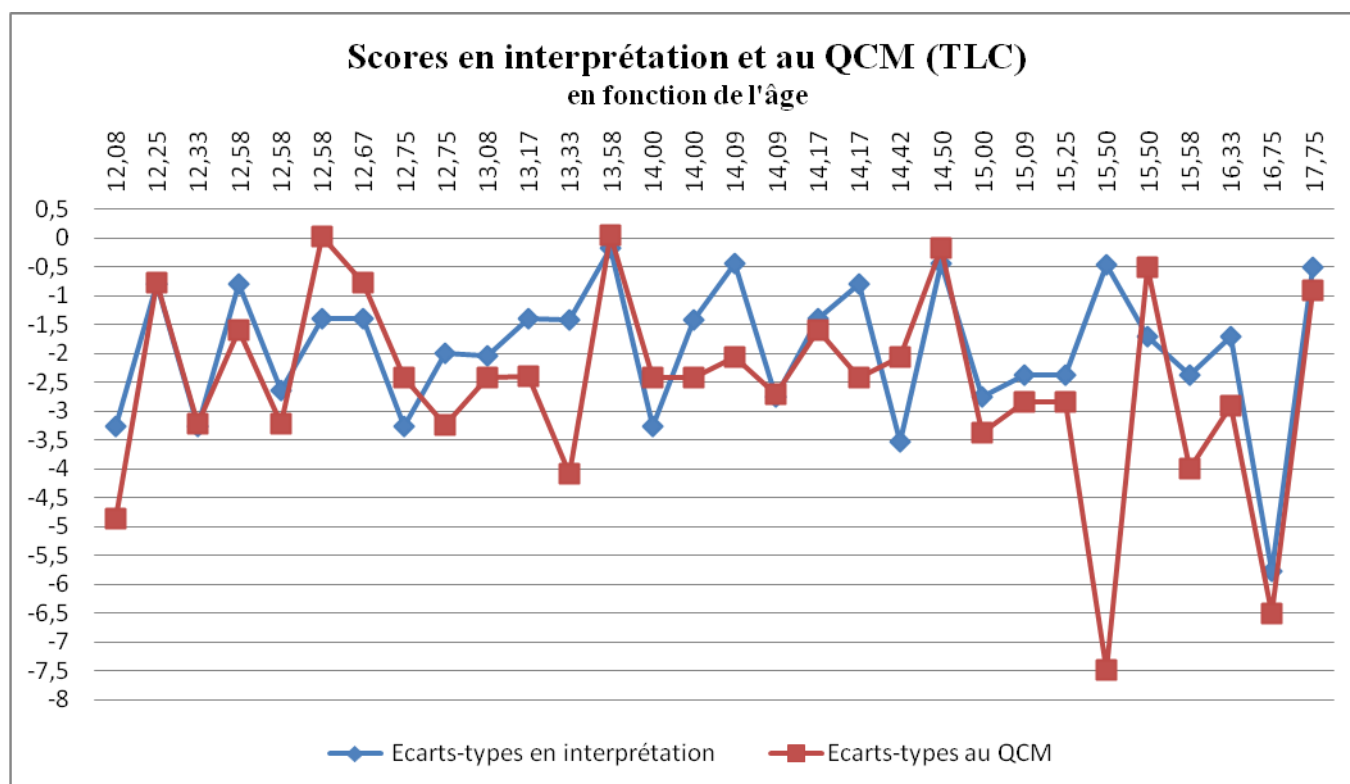


Reprenant toutes les fréquences sur ces histogrammes, nous pouvons montrer les différences de répartition des effectifs en fonction des classes. L'histogramme bleu correspondant aux interprétations est concentré sur la gauche, où les classes sont supérieures à $-1,5\sigma$. Il ressort donc visuellement que les interprétations (histogramme en bleu) sont bien mieux réussies lorsque l'adolescent propose lui-même une explication de la métaphore. En revanche, lorsque lui ont été présentées les QCM du TLC (faisant appel

également à des réponses imagées), les scores obtenus sont plus bas (histogramme en rouge), révélant ainsi une difficulté supplémentaire de traitement.

Nous avons ensuite fait l'étude de la corrélation entre les épreuves d'interprétation et de QCM (TLC) en fonction de l'âge des adolescents.

Le graphe suivant présente sous forme de courbe en fonction des âges, l'ensemble des scores obtenus à l'épreuve d'interprétation (courbe bleue) et de QCM (courbe rouge).



Ces courbes nous donnent comme information que l'âge des adolescents de notre population n'a pas eu d'influence sur la compréhension des métaphores proposées. En effet, en comparaison avec la population de référence de leur âge, ils n'ont pas obtenu un score meilleur parce qu'ils étaient plus âgés.

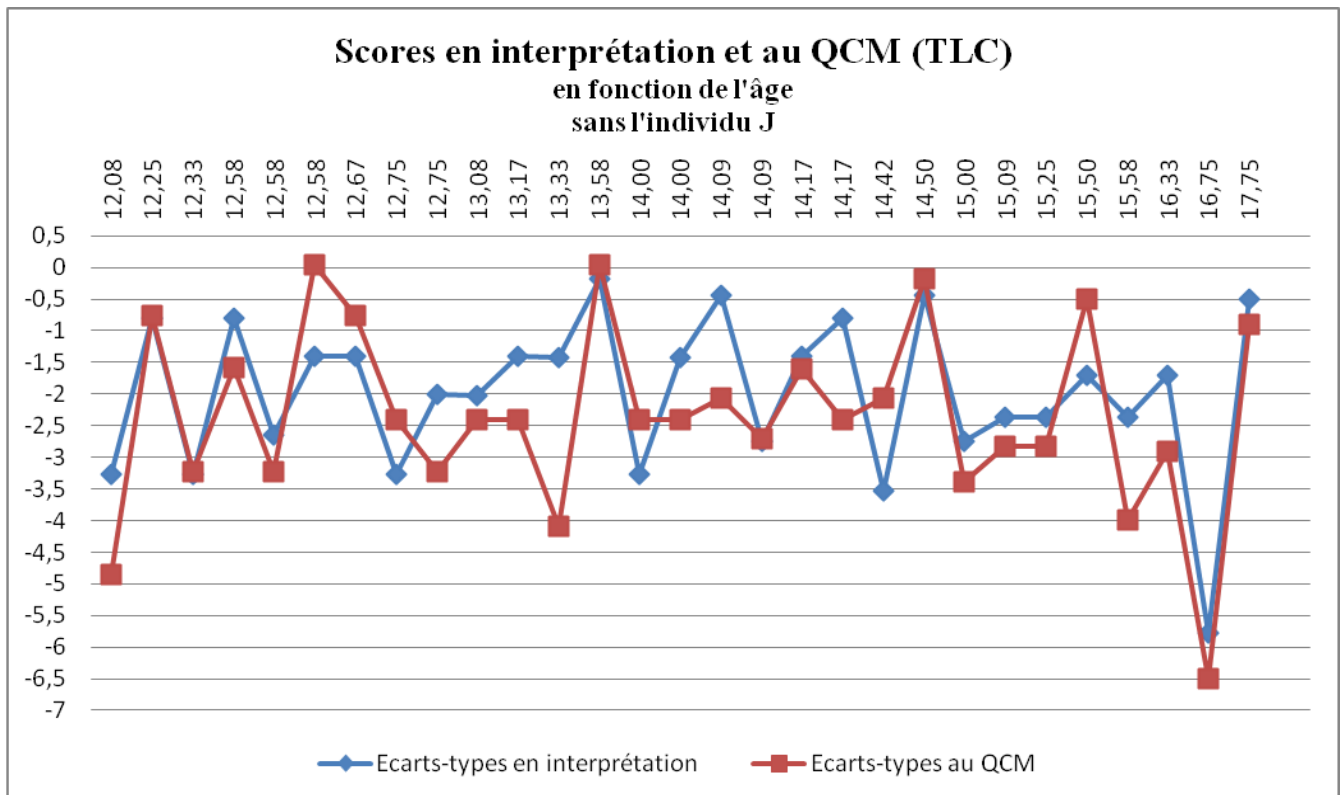
Bien que nous ayons remarqué dans les histogrammes précédents que les interprétations seules sont mieux réussies que l'épreuve de QCM au TLC (observation confortée par le fait que la courbe bleue soit au-dessus de la courbe rouge), nous avons voulu savoir si les réponses en interprétation étaient corrélées aux réponses données lors du QCM. Nous avons donc calculé le coefficient de corrélation entre ces épreuves :

Coefficient de corrélation	$\rho = 0,48$
----------------------------	---------------

La corrélation est positive faiblement parce qu'elle est située en dessous de 0,5. Cela signifie que si un enfant répond juste à l'interprétation, il répond juste au QCM dans 50% des cas.

D'après le graphe précédent, nous observons une donnée dite « aberrante » qui représente l'adolescent J, âgé de 15 ans et 6 mois. En effet, cet enfant se situe à un écart-type en interprétation ($-0,45\sigma$) très différent de celui auquel il se trouve au QCM ($-7,48\sigma$, la valeur la plus faible de la population). Cela signifie que J. comprend les métaphores du TLC en donnant une interprétation appropriée (score de $-0,45\sigma$). En revanche, il est très fortement mis en difficulté par la forme de l'épreuve de QCM ($-7,48\sigma$) qui requiert un traitement de plusieurs métaphores à la fois.

Constatant cette donnée, nous avons voulu savoir quelle serait la corrélation entre l'interprétation et le QCM si nous l'enlevions de nos statistiques. Nous avons donc obtenu le graphe ci-dessous :



Sans l'individu J. nous obtenons le coefficient de corrélation suivant :

Coefficient de corrélation	$\rho = 0,74$
----------------------------	---------------

Cela signifie que la corrélation est positive fortement. En effet, elle se situe au-dessus de 0,5 et elle se rapproche de 1. Les réponses sont donc corrélées c'est-à-dire que si un enfant répond faux à l'interprétation, on peut dire qu'il répond faux au QCM dans 74 % des cas.

Il faut noter que le coefficient de corrélation est situé entre 0 et 1. Il est généralement enseigné qu'il y a corrélation lorsque le coefficient est compris entre 0,9 et 1 ou entre $-0,9$ et -1 . Nous constatons que cette interprétation est réalisée sur des populations importantes. La nôtre est constituée de 30 sujets, et le retrait d'un sujet fait varier considérablement le coefficient de corrélation qui passe de 0,48 à 0,74. L'interprétation de la corrélation est donc à relativiser.

En résumé, dans le cadre de l'interprétation les adolescents testés ont, dans une certaine mesure, accès aux métaphores (47% ont un score supérieur à $-1,5\sigma$). En revanche, l'épreuve de QCM ne conforte pas ce résultat (23% ont un score supérieur à $-1,5\sigma$).

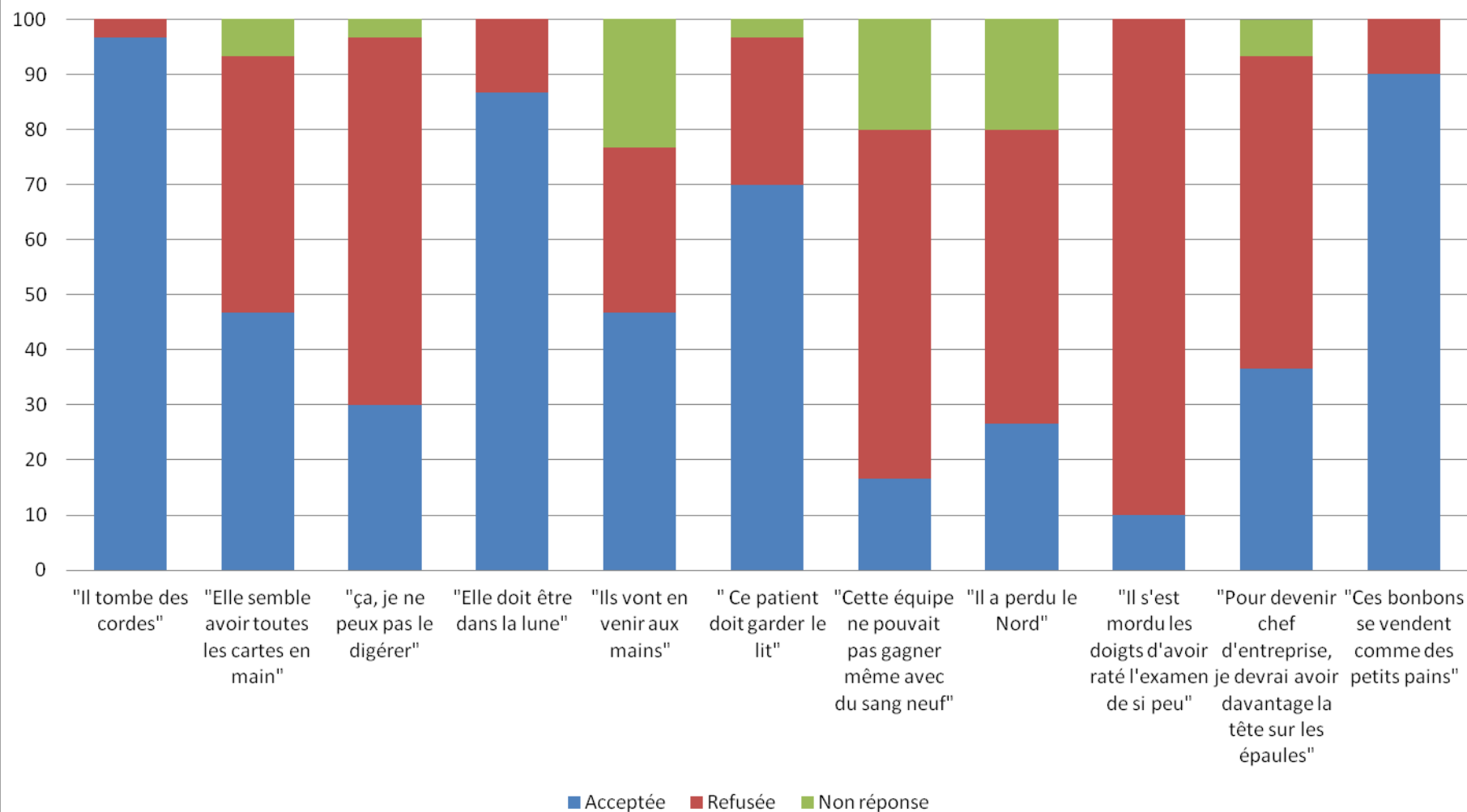
Nous allons ensuite effectuer une analyse statistique métaphore par métaphore.

1.3 Analyse par item

Nous avons repris les items du TLC qui vient d'être analysé, et nous y avons ajouté les items du second test. Comme nous l'avons dit précédemment, le second test n'ayant pas d'étalonnage, il n'est donc pas analysé statistiquement seul. Pour ces deux épreuves nous avons calculé le pourcentage de bonnes réponses par item.

Commençons par analyser les items du TLC (graphe des résultats en pourcentage par métaphore)

Résultats (en %) de l'interprétation des items du TLC
 Test réalisé auprès de 30 enfants dysphasiques de 12 ans et 1 mois à 17 ans et 9 mois



Nous remarquons d'après cet histogramme, que certaines métaphores ont été mieux réussies (histogramme bleu) que d'autres (histogrammes rouge et vert). En effet, des métaphores telles que « il tombe des cordes », « elle doit être dans la lune », « ces bonbons se vendent comme des petits pains » ont obtenu une interprétation juste pour 90% des enfants. Nous trouvons également un score important de bonnes réponses pour la métaphore « ce patient doit garder le lit » (70%), évoquant une bonne compréhension des adolescents.

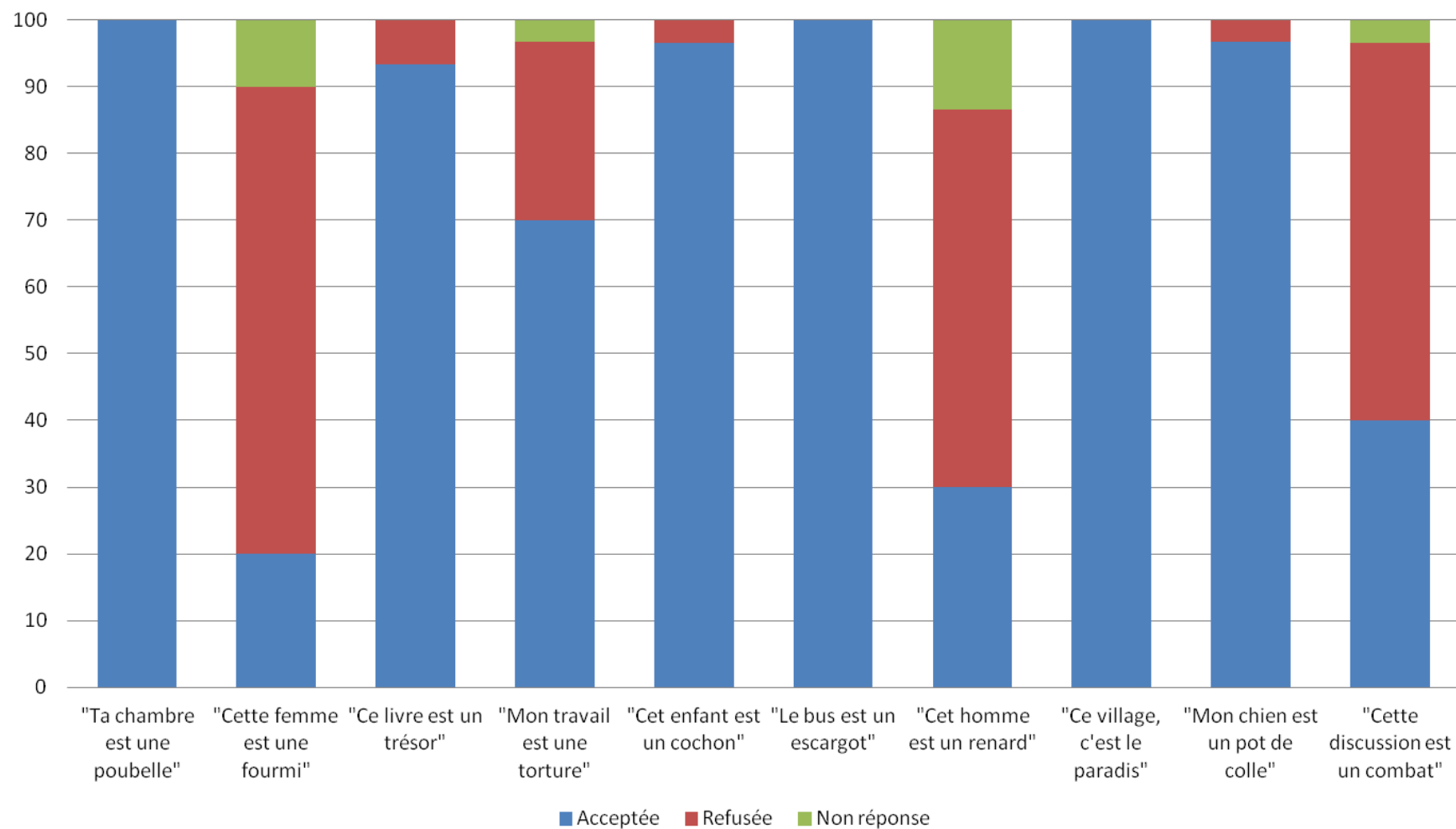
La métaphore « il s'est mordu les doigts d'avoir raté l'examen de si peu » a obtenu un score très bas (10%). Ceci s'explique par la difficulté de la cotation (« il est triste, fâché » ne sont pas des réponses acceptées par exemple) augmentée probablement par le manque de disponibilité lexicale de la plupart de ces enfants ayant pour conséquence une imprécision de l'interprétation.

On aurait pu penser qu'une métaphore telle que « ça, je ne peux pas le digérer » aurait été mieux réussie (30% seulement ont formulé une interprétation correcte). Mais si nous regardons au-delà de la cotation, nous constatons que ce sont près de 27% des patients qui ont compris que la personne n'avait pas apprécié les propos entendus. Leurs interprétations, bien que non littérales et approchantes, ont été refusées par la cotation. Au total plus de 50% ont assimilé que l'« indigestion de paroles » probablement blessantes, revient à minima à ne pas les apprécier, réponse qui se rapproche pourtant fortement de ce que signifie la métaphore.

Certaines métaphores telles que « cette équipe ne pouvait pas gagner même avec du sang neuf », « pour devenir chef d'entreprise, je devrai avoir davantage la tête sur les épaules », « il a perdu le Nord » ont été peu comprises. Mais il faut souligner que dans la majorité des cas, les interprétations ne sont pas littérales. Nous pouvons soumettre l'hypothèse que ce sont des métaphores moins employées que d'autres qui ont été bien réussies. En effet, on peut imaginer que le fait d'entendre plusieurs fois une même métaphore, permet de mieux en saisir le contexte, et d'en percevoir davantage les éléments signifiants spécifiques déplacés d'un paradigme à un autre dans une situation différente.

Considérons maintenant les items du deuxième test : les métaphores *in praesentia*

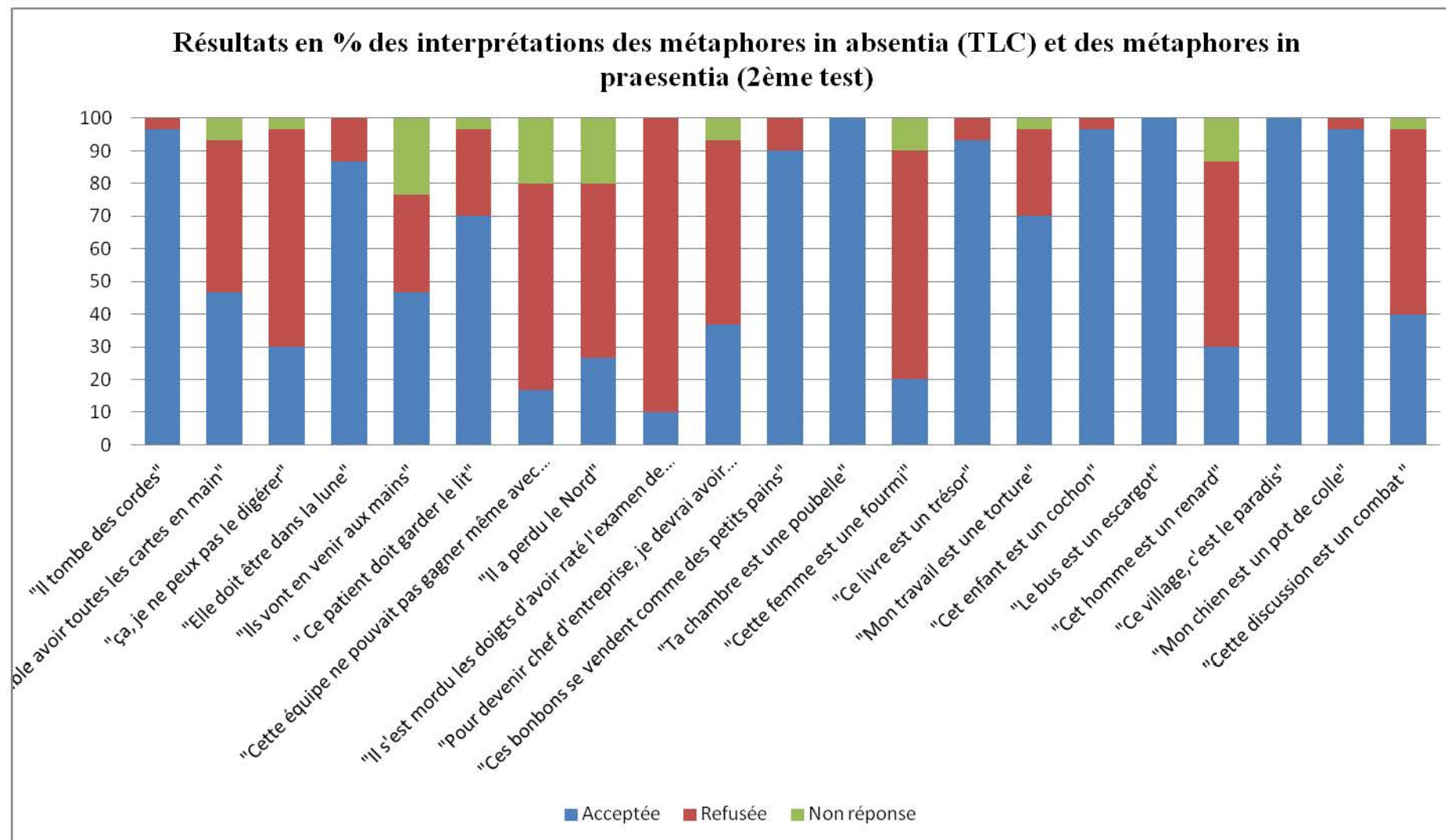
Résultats (en %) de l'interprétation des métaphores in praesentia
 Test réalisé auprès de 30 enfants dysphasiques de 12 ans et 1 mois à 17 ans et 9 mois



Cet histogramme nous révèle que sept des métaphores *in praesentia* proposées aux adolescents ont été comprise par plus de 70% de la population (dont six métaphores par plus de 90%). Il s'agit probablement de métaphores que les enfants avaient déjà entendues plusieurs fois et cette fréquence leur a permis de situer le contexte d'apparition, et de cerner les caractéristiques du comparant pour les attribuer à l'élément comparé dans un paradigme bien précis.

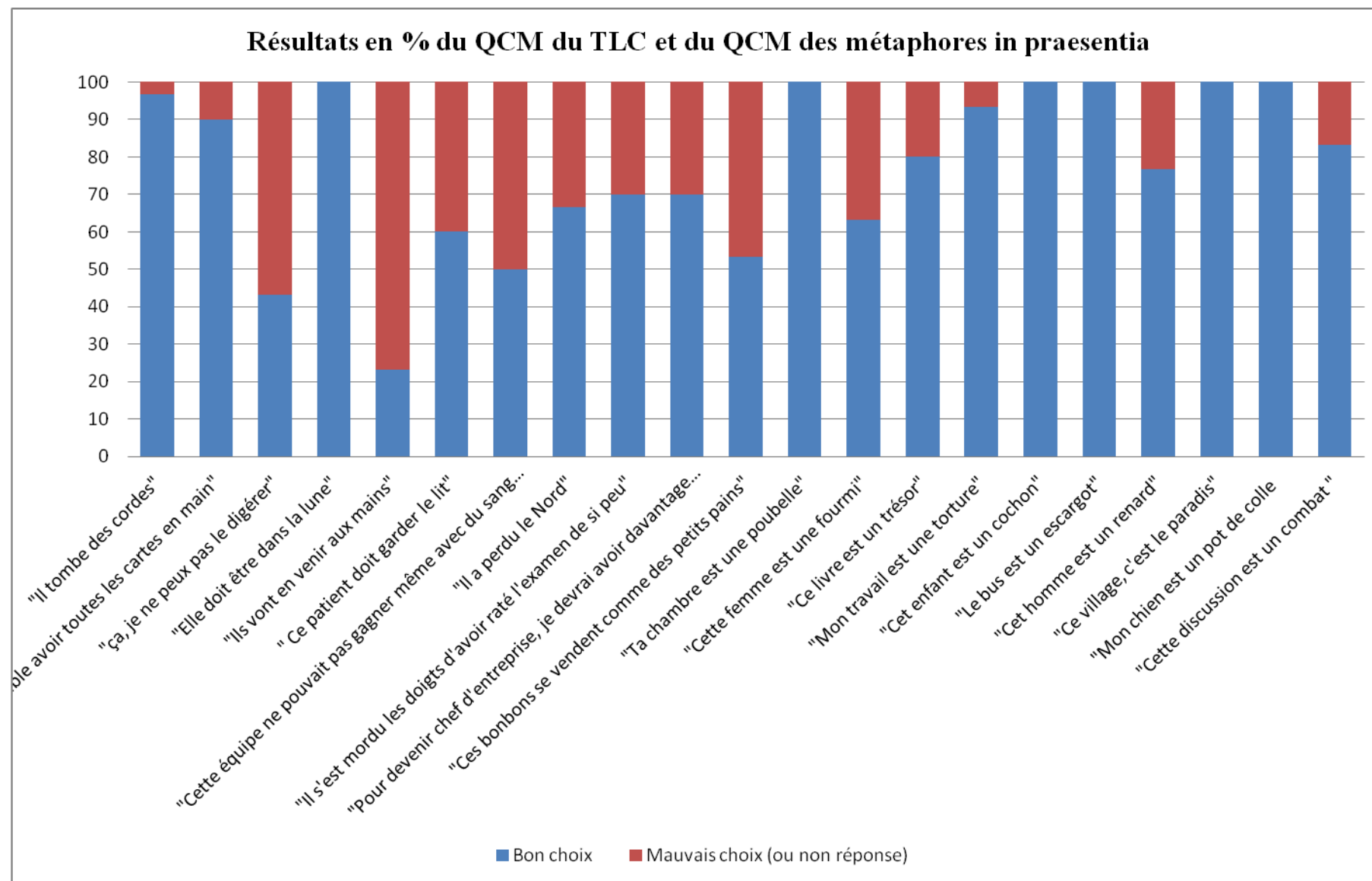
En revanche, nous remarquons que des métaphores telles que « cette femme est une fourmi », « cet homme est un renard », ou « cette discussion est un combat » ont posé davantage de problème aux sujets testés. La difficulté de ces enfants se situe probablement dans l'accès au sens commun, partagé par tous. L'adolescent dysphasique comprend qu'il ne faille pas interpréter de façon littérale, mais il lui est difficile d'accéder au concept qui fait sens : le concept de fourmi travailleuse a été par exemple compliqué à mettre en évidence. Leurs réponses ont montré non pas qu'ils assimilaient la femme en question à la ressemblance avec un insecte mais bien qu'ils avaient perçu, dans ce paradigme, une valeur nouvelle du signe. C'est ainsi, qu'ils ont été en mesure d'attribuer un trait, une caractéristique du comparant au comparé. C'est la capacité à trouver ce qui fait sens dans une situation bien précise qui leur fait donc défaut, non une incapacité à accéder à une symbolique figurée.

L'histogramme ci-après reprend toutes les métaphores présentées (métaphores *in absentia* et *in praesentia*)



L’histogramme précédent permet de comparer les résultats aux deux épreuves d’interprétation. Nous constatons visuellement que les métaphores *in praesentia* ont été majoritairement mieux interprétées.

L’histogramme ci-après reprend, quant à lui, les réponses données aux QCM. Nous constatons très nettement que les QCM du second test (dix dernières métaphores sur l’histogramme) ont été mieux réussies que les QCM du TLC.



Intéressons nous enfin à la corrélation entre les deux tests.

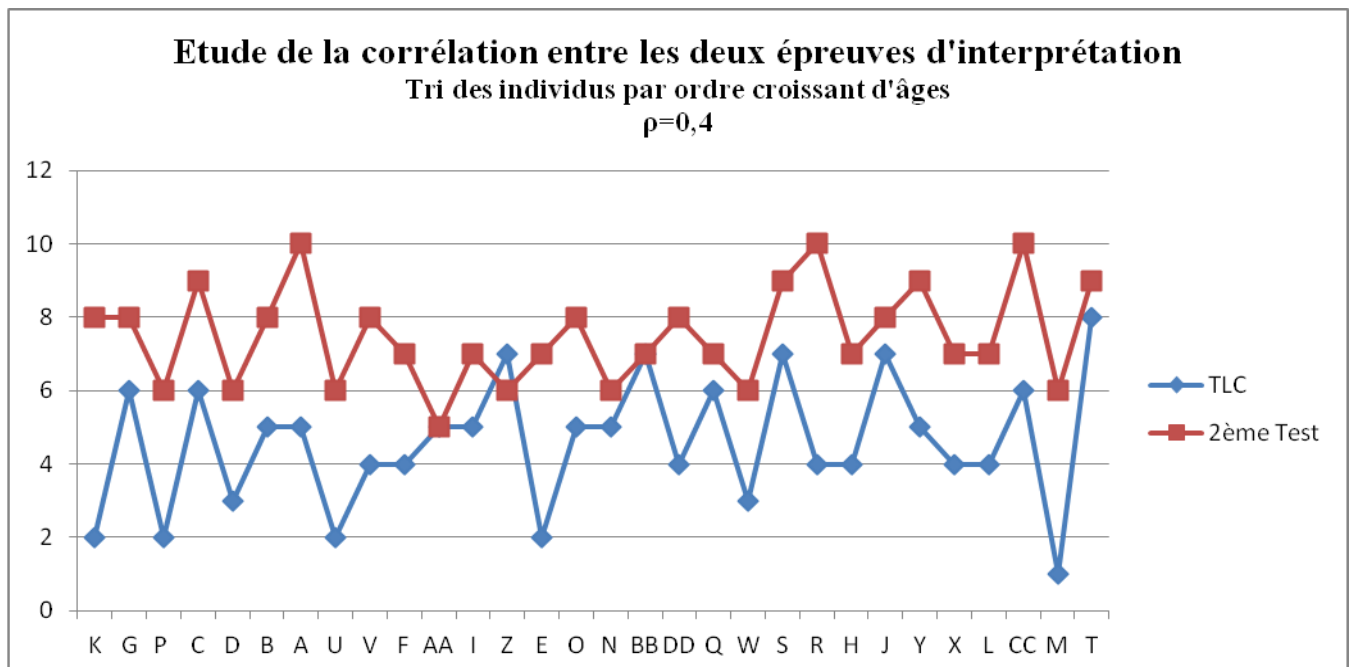
1.4 Etude de la corrélation entre les deux tests

Nous nous proposons de comparer les notes brutes (sur 10) obtenues par les adolescents lors des deux tests pour les épreuves d'interprétation et les épreuves de QCM.

Coefficient de corrélation entre les deux épreuves d'interprétations	$\rho = 0,4$
Coefficient de corrélation entre les deux épreuves de QCM	$\rho = 0,08$

On peut dire que statistiquement la corrélation est faible ($< 0,5$), les épreuves ne sont donc pas corrélées. Cela signifie que la réussite de l'épreuve d'interprétation du TLC ne permet pas de prédire la réussite à l'épreuve d'interprétation du deuxième test et inversement. De même, nous faisons un constat similaire pour les épreuves de QCM qui ne sont pas non plus corrélées ($\rho = 0,08$)

Regardons la courbe des notes d'interprétation aux deux épreuves en fonction des sujets.

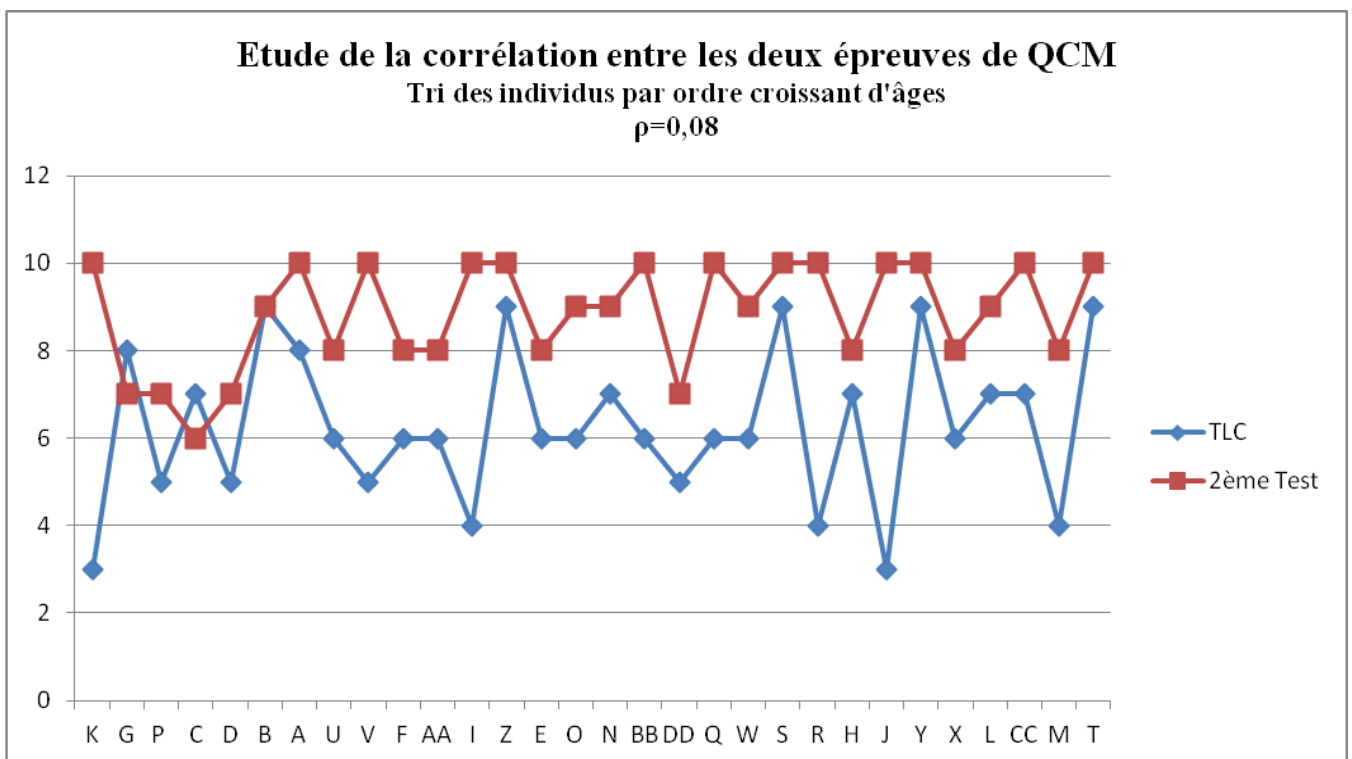


La courbe ci-dessus nous montre que les interprétations correctes du 2nd test (courbe rouge) ont été bien plus nombreuses que celles du TLC. Les adolescents ont donc mieux interprété les métaphores présentées dans un second temps, c'est-à-dire les métaphores *in praesentia*.

Nous voyons que quasi systématiquement, la courbe représentant le deuxième test est située à un niveau supérieur à celle du TLC. En effet, pour un seul adolescent (Z) le nombre de bonnes interprétations à l'épreuve du TLC est supérieur à celui du deuxième test, mais d'un point seulement.

A partir de ce graphe, il nous est possible de faire un constat : les métaphores *in praesentia* proposés ont été mieux interprétées que les métaphores *in absentia* du TLC. En revanche, nous ne pouvons qualifier le nombre d'interprétations du deuxième test de score normal ou de faible score dans la mesure où nous n'avons pas pour cette épreuve d'étalonnage ou de population de référence.

Regardons maintenant la courbe des résultats des deux épreuves de QCM en fonction des sujets.



Il est nécessaire de noter que dans la grande majorité des cas, les enfants obtiennent bien plus de bonnes réponses lors de la passation du second test (courbe rouge) que lors de la passation du TLC (courbe bleue). Le QCM proposé dans le second test a donc été beaucoup mieux réussi que le QCM du TLC qui fait appel à des réponses imagées. Les écarts entre les notes sur 10 obtenues dans les deux épreuves sont parfois

très importants : l'adolescent K a par exemple réussi à répondre à 3 QCM du TLC, contre 10 dans le 2nd test.

Seuls deux adolescents de la population ont obtenu des notes au TLC inférieures à ceux du deuxième test. Mais ces écarts entre les courbes sont peu importants : un point de différence seulement pour les adolescents G et C.

A l'issue de cette analyse statistique, attachons nous à décrire qualitativement les réponses données.

2. Analyse qualitative

2.1. Les métaphores *in absentia* : métaphores du TLC

Exemple : deux personnes parlent du temps qu'il fait, l'une dit : *Il tombe des cordes*

Parmi les adolescents testés, 96,6% (29/30) ont compris que cette phrase évoquait la notion de pluie. Seul un adolescent ne l'a pas interprétée ainsi mais de façon littérale : « y a quelqu'un qui est tombé des cordes, il a voulu prévenir ». En revanche, sur les patients ayant assimilé cet item à la pluie, seuls 41,3% ont précisé que l'on évoque une pluie d'une forte intensité. En effet ces derniers ont employé des adverbes comme « beaucoup », « fort » « plein » révélant ainsi leur maîtrise complète de cette image : une intense chute d'eau.

Deux élèves parlent d'un des candidats à l'élection des délégués de classe. L'un dit : *elle semble avoir toutes les cartes en main.*

Nous constatons que 46,6% (14/30) des enfants ont interprété correctement cet item. En effet, ils ont évoqué la notion de probabilité que l'élève en question soit élue déléguée : « elle a tout pour être déléguée », « elle a toutes ses chances », « tous les atouts ».

Les réponses erronées ont été de cinq ordres :

- L'interprétation révèle une extension du contexte en assimilant les cartes à des bulletins de vote. La compréhension est ici littérale : « elle a tous les votes dans sa main », « qu'elle a choisi un candidat » « tous les votes », « c'est elle qui a eu le plus de votes », « y en a une qui va avoir plus de voix qu'une autre »
- L'interprétation met en évidence soit une absence de prise en compte du contexte soit une interprétation littérale : « quelqu'un a des cartes dans la main »
- L'interprétation évoque une confusion possible avec une autre expression métaphorique, à savoir « avoir carte blanche » : « elle peut faire tout ce qu'elle veut ».
- L'interprétation montre que l'adolescent n'a pas pris en compte la notion de possibilité d'élection permise par l'emploi de « semble » : « elle fera un bon délégué ».

-
- L'interprétation est personnelle : « elle sait un peu tout sur le collège, les élèves. Ce serait bien que ce soit elle qui soit déléguée », « elle qu'elle est tout le temps déléguée », « elle semble avoir de bonnes notes », « c'est un bon délégué », « savoir ce qu'elle dit, elle sait ce qu'elle dit »

Un étudiant vient d'écouter les paroles de son camarade. Il dit : *ça, je ne peux pas le digérer.*

Nous notons que 30% (9/30) des patients ont compris cet item. Ces adolescents ont réussi, à travers leurs réponses, à faire émerger l'idée générale de l'énoncé : une incapacité à supporter, à tolérer les paroles que la personne a entendues.

En ce qui concerne les mauvaises interprétations nous notons :

- Qu'à de nombreuses reprises (26,66% soit 8/30), les adolescents ont précisé que la personne n'aimait pas les propos, ou en tout cas ne les appréciait pas : « il l'a mal pris », « ça lui a pas plu », « il ne peut pas l'excuser », « il aime pas ce qu'il vient de dire », « il n'apprécie pas ce que lui dit son camarade ». Ce sont des réponses qui, bien que n'étant pas des interprétations littérales, sont refusées dans la cotation de cet item dans la mesure où elles ne sont pas suffisamment précises pour décrire une impossibilité à laisser passer et à accepter des paroles à priori blessantes.
- Que le contexte a été pris en compte, mais l'adolescent imagine les conséquences des paroles sans apporter d'explication à la métaphore : « il a toujours en tête la phrase ».
- la présence de réponses révélant soit une interprétation littérale, soit une absence de prise en compte du contexte : « quelque chose qu'il a pas pu digérer », « c'est qu'il n'arrive pas à le manger, soit qu'il aime pas, soit qu'il peut être allergique », « il n'arrive pas à manger, il a mal à son estomac », « il ne peut pas digérer la nourriture », « je peux pas digérer mon repas ».
- Une absence d'interprétation de l'énoncé métaphorique : « l'étudiant a dit des choses pas sympa »
- Des interprétations personnelles : « Qu'il est timide, qu'il a un trac », « il aime pas que son camarade écoute un autre camarade », « je n'y arriverai pas, il comprend pas ce que son camarade lui dit », « y a une dispute, il peut pas s'en

charger, il doit appeler quelqu'un d'autre pour qu'il appelle la personne. il peut pas aider la personne dans les problèmes qu'il a ».

Deux amis parlent d'une femme qui a oublié son sac dans le métro. L'un dit : elle doit être dans la lune.

Nous mettons en évidence que 86,6% (26/30) des enfants ont bien interprété cette phrase. Il faut noter que 27% (7/26) de ces adolescents ont répondu en s'aidant d'une autre expression métaphorique, montrant ainsi leur complète compréhension de l'énoncé de départ. On relève ainsi comme réponses : « elle avait un peu la tête en l'air », « elle avait pas ses pieds sur terre », « elle était dans un rêve ».

Une réponse telle que « elle réfléchit pas : son cerveau il est à la lune » montre que l'adolescent a compris ce que signifiait la phrase donnée, mais que le trouble dysphasique l'empêche de pouvoir expliquer de façon adéquate ce qu'il a saisi.

On note parmi les réponses erronées : « elle ne comprenait pas, elle n'écoutait pas », « elle a dû être endormie, elle a pas pensé à son sac », « elle devait être fatiguée ». Ce sont des interprétations qui ne sont pas très éloignées de la signification de l'item. En revanche, on retrouve ici le fait que l'enfant n'a pas cerné tout à fait le champ de l'expression, et probablement du fait de son expérience vécue s'est construit une signification propre : être endormi ou fatigué est en effet une possible cause d'oubli, et pourrait expliquer le fait d'« être dans la lune », mais il n'en est pas question ici. La réponse disant que la personne n'« écoutait pas » est probablement liée au fait que l'expression « tu es dans la lune » est souvent utilisée par le milieu scolaire pour provoquer chez l'enfant une réaction d'écoute. L'enfant s'est donc ici attaché au contexte dans lequel il a entendu cette phrase, et n'a pu la généraliser pour percevoir sa réelle signification.

Deux personnes ont une discussion animée. Quelqu'un dit : ils vont en venir aux mains.

Parmi les adolescents ayant pris part à notre recherche, 46,6% (14/30) ont perçu la signification de cet énoncé.

Parmi les réponses erronées, deux interprétations font évoquer une probable confusion avec une autre expression métaphorique : « ils vont les aider, ils ont un problème...ils

vont réussir » et « ça c'est pour nous aider » seraient possiblement à rapprocher de « donner un coup de main ».

Nous considérons également des interprétations personnelles telles que : « la discussion elle va venir », « c'est quelqu'un qui va venir vers des personnes et leur parler », « ils vont venir à la fin de la discussion ils vont bientôt finir de discuter ensemble ».

Nous relevons des réponses évoquant non pas une interprétation de la métaphore, mais une explication portant sur le caractère « animé » de la discussion: « ils parlent beaucoup », « ils s'arrêtent pas de parler, ils parlent tout le temps, ils s'arrêtent jamais », « ils vont discuter, parler en même temps ».

Dans un hôpital, le médecin-chef parle à l'infirmière. Il dit : *ce patient doit garder le lit.*

Nous remarquons que 70% (21/30) des adolescents ont compris cette métaphore. En effet, ils ont indiqué que le malade devait rester allongé dans son lit : « il doit rester dans le lit », « il faut qu'il reste allongé dessus »,

Les réponses refusées par le test concernent le fait que le patient doive rester à l'hôpital ou se reposer. En effet, bien que situées dans le même registre d'idée, et étant proches du sens de la métaphore, ces réponses sont considérées incorrectes dans la notation de l'item. Nous n'avons donc pas accepté des réponses telles que : « il est encore trop malade, il peut pas sortir », « il doit rester parce qu'il est vraiment malade, s'il reste pas ils peuvent pas le guérir », « il doit se reposer », « il doit rester encore à l'infirmierie parce qu'il est malade », « il faut le garder encore parce qu'il est malade ». En revanche, nous avons accepté des réponses comme « il doit rester sur le lit », pourtant refusées par le test. Le changement de préposition nous a paru être un élément trop fin pour que les adolescents maîtrisent la différence entre « il doit rester au lit » et « il doit rester sur le lit ».

Nous avons relevé une interprétation personnelle. Elle rend compte d'une certaine imagination à partir de la métaphore proposée : « Il est vraiment malade, pour le réchauffer le lit ».

Nous avons également refusé l'item : « il est un peu contagieux, il est un peu malade, il ne peut plus se lever ». Nous soulevons deux hypothèses : la première serait que sa réponse est liée à ce qu'il a imaginé de la situation de ce patient. La deuxième, serait que

l'enfant eût voulu formuler « il ne doit pas se lever ». Le trouble dysphasique expliquerait, dans ce cas, sa difficulté à maîtriser cette nuance sémantique.

Deux joueurs parlent de l'équipe adverse. L'un dit : cette équipe ne pouvait pas gagner même avec du sang neuf.

Seuls 16,6% (5/30) des enfants ont compris la notion de nouveauté : « même si d'autres joueurs viennent d'arriver, de jeunes joueurs », « des nouveaux joueurs », « des remplaçants ».

Il est à prendre en compte que 20% (6/30) des adolescents n'ont pas donné de réponse.

Parmi les réponses erronées nous remarquons :

- Des réponses évoquant une interprétation littérale pour trois adolescents :
« même si le sang était propre », « parce qu'ils n'avaient pas du sang neuf »
- Que devant sa difficulté à comprendre le sens de l'expression, l'adolescent tente de donner une réponse plausible dans le contexte. On relève des réponses en lien avec la possibilité d'état de fatigue de l'équipe : « même s'ils sont en pleine forme », « était trop épuisée pour gagner » ; de performance : « même s'ils vont vite », « même en donnant tout ».
- Que les adolescents donnent une interprétation en rapport avec le fait de perdre, en faisant une comparaison entre les deux équipes. Mais ils n'analysent pas l'énoncé métaphorique : « parce que l'équipe est pas bien »
« eux ils sont nuls et l'autre équipe c'est une bonne équipe de joueurs »,
« même avec une bonne équipe elle perdrait », « parce que l'équipe est pas bien », « ils sont en forme mais eux sont plus forts qu'eux ». « même avec des adversaires de même niveau », « l'équipe était destinée à perdre parce que l'équipe adverse est plus forte qu'eux », « qu'il va perdre aussi ».
- Que l'interprétation « même avec du courage » vient probablement d'une confusion avec un autre énoncé métaphorique : « avoir du sang froid ».

Deux femmes parlent de leur voisin qui a vu sa maison brûler dans un incendie.
L'une dit : il a perdu le nord.

Nous remarquons que 26,6% (8/30) des réponses données correspondent à celles acceptées et attendues : « il ne savait pas ce qu'il faisait ». Sur ces 8 bonnes réponses, 6

enfants ont utilisé une expression métaphorique : « il a perdu la tête », « il est déboussolé », il « est à l'ouest ».

Il est nécessaire de préciser que 20% (6/30) des adolescents n'ont pas répondu.

La notion de faute du monsieur a été mise en évidence par deux adolescents : « il a rien fait, il a laissé brûler sa maison », « c'est la faute du monsieur » alors que rien n'indique que cet homme est en tort.

Face à leur difficulté à comprendre ce qu'évoquait le nord dans cet item, les adolescents ont en grande majorité évoqué la perte de la maison et les conséquences de l'incendie : « il a perdu tout », « il a perdu la moitié de sa vie », « il a perdu le moral, la morale, tous ses biens, il est triste », « ça a tout brûlé, il a tout perdu, il est fâché », « il a perdu son chez-lui, tout ce qu'il avait », « il a plus rien, il doit tout recommencer à zéro », « elle doit trouver un autre endroit, une autre maison ».

On note deux interprétations littérales : « la maison a quatre côtés, il s'enfuit au nord parce qu'y a sa maison qui brûle, la porte d'entrée est au nord ». « c'est peut-être une boussole qui indique le nord. Il a fait des repères dans sa maison et comme ça a brûlé il ne sait pas où c'est ». La deuxième réponse- bien que littérale- montre que l'enfant a analysé la situation en prenant en compte que les repères que l'homme avait, ont été effacés par l'incendie.

Des gens discutent dans la salle où l'on affiche les résultats des examens. Quelqu'un dit : il s'est mordu les doigts d'avoir raté l'examen de si peu.

Seuls 10% (3/30) des patients ont formulé une réponse acceptée par le test. En effet, les interprétations validées sont uniquement celles qui contiennent une notion de repentir, de regret contre sa propre action, contre son agissement: « il s'en veut », « il s'en est voulu ».

Pour la majorité (56,66% soit 17/30), leur interprétation montre la déception, l'énervement, la colère mais non dirigés contre sa propre personne : « il est dégoûté », « il est déçu », « il était énervé », « il a les boules »...Nous soulevons donc ici la difficulté pour les enfants dysphasiques à pouvoir maîtriser une nuance sémantique aussi fine. Cette nuance leur est donc relativement inaccessible.

Il est important de remarquer que, pour la plupart d'entre eux, la compréhension de l'item n'est pas littérale. En effet, les enfants n'ont pas majoritairement imaginé que la personne se mordait effectivement les doigts.

Cependant, certains enfants ont interprété littéralement l'item. On relève par exemple : « il y était presque, ça se peut » (sous-entendre : « ça se peut de se mordre les doigts »), « il était vraiment fâché, donc il s'est mordu les doigts d'avoir raté ». Certaines réponses laissent penser que l'enfant a assimilé le fait de se mordre les doigts à la peur, au stress de l'examen : « il a eu peur du coup il s'est mordu les doigts. Ça c'est la peur », « il a stressé », « Dans l'examen, il faut venir à l'heure et sinon on a pas l'examen. Il s'est mordu les doigts parce qu'il est arrivé et on a directement fermé les portes. »

On note également que des réponses révèlent une absence d'interprétation de l'item métaphorique : « il s'est raté », « il a beaucoup révisé jusqu'à ce qu'il arrive, mais il est pas arrivé » ou un contre-sens : « il a eu de la chance de l'avoir ».

Deux étudiants parlent de leur avenir. L'un dit : pour devenir chef d'entreprise, je devrai avoir davantage la tête sur les épaules.

Un tiers des adolescents (36,66% soit 11/30) a bien interprété cette métaphore : « qu'il soit plus concentré », « faut pas qu'il fasse des bêtises, qu'il fasse tête en l'air », « qu'il est sur terre, qu'il rêve pas », « il faut qu'il soit plus concentré », « qu'il soit toujours présent, qu'il n'ait pas la tête dans les nuages », « il doit savoir ce qu'il fait pour être chef », « faire un peu plus attention à ce qu'il fait, autre manière de raisonner », « qu'il soit plus sérieux », « pas la tête dans les nuages, à rêvasser ».

Les réponses évoquant la nécessité de travailler davantage sont refusées par la cotation du test. Ainsi, « il devrait travailler plus », « il doit travailler dur » ne sont pas acceptées dans la mesure où « avoir la tête sur les épaules » traduit plus l'idée de l'équilibre, de la raison que celle de l'intensité du travail fourni. Ici encore la nuance sémantique s'avère fine, et semble difficile pour un adolescent dysphasique. En outre, bien que ces réponses soient refusées, elles montrent une capacité chez l'enfant à ne pas interpréter littéralement l'item, et à se situer sur un autre registre : celui de l'image.

Les réponses erronées correspondent majoritairement à une absence d'interprétation de la métaphore qui conduit l'adolescent, à trouver, selon lui, ce qu'il faut « faire » ou comment il faut être pour devenir chef d'entreprise : « Il faut être un peu plus grand, il faut travailler un peu plus », « Savoir est ce qu'il faut faire pour être chef d'entreprise, ils savent ce qu'il faut faire avant d'y aller », « Il faut avoir du courage », « Il a beaucoup d'amis qui l'aident pour son entreprise, il a beaucoup besoin d'aide », « Pour devenir chef

d'entreprise, il faut faire des études », « être fort », « Qu'il garde confiance », « il a tout donné pour être chef d'entreprise ».

On note une réponse que l'on peut qualifier d'interprétation littérale : « il est pas droit » où l'enfant a probablement imaginé les rapports anatomiques entre la tête et les épaules.

La dame qui tient la pâtisserie confiserie discute avec une cliente. Elle dit : ces bonbons se vendent comme des petits pains.

Pour cet item, nous avons relevé que 90% des interprétations (27/30) étaient en accord avec la notion de facilité, de rapidité de vente : « sont tellement bons qu'ils partent vite », « les bonbons font un succès », « les bonbons sont agréables à manger, les gens aiment ça et ils achètent tous », « ça se vend facile », « ils se vendent vite », « ces bonbons se vendent bien sans la crise ».

Les autres réponses fournies par les adolescents (3/27 soit 10%) évoquent une compréhension littérale. En effet, leurs interprétations laissent à penser que les bonbons se vendent à la manière des petits pains, selon la même modalité ou avec le même contenant: « les bonbons se vendent dans des sachets plastique, ils se vendent comme les petits pains dans les sachets plastique », « il vend le même prix les bonbons », « se vendent comme des petits pains ou des croissants ».

2.2 Les métaphores *in praesentia* (deuxième test)

Une maman entre dans la chambre de son fils. Elle dit : « ta chambre est une poubelle »

Tous les adolescents ont interprété correctement cette métaphore. Leurs interprétations ont montré que les caractéristiques d'une poubelle communément partagées - à savoir la saleté, le désordre- ont été attribuées à la chambre. Nous avons relevé dans les réponses : « elle est pas propre », « sa chambre est pas rangée, les affaires qui traînent », « elle est en bazar »...

Des personnes parlent du travail d'une amie. L'un dit : « Cette femme est une fourmi »

Nous relevons que 20% (6/30) des adolescents ont bien interprété la métaphore. Leurs réponses ont montré leur capacité à avoir rapproché les capacités de travail de deux êtres animés dans deux situations différentes : cette femme est besogneuse tout comme l'est la fourmi. Les adolescents ont pu donner en réponse : « elle travaille beaucoup », « elle est travailleuse, elle se donne à fond », « elle travaille très bien ».

Les réponses erronées ont été de plusieurs ordres :

- L'interprétation évoque une absence de prise en compte du contexte : pour 30% (9/30) des adolescents, la réponse a été en lien avec la petitesse de la fourmi. Outre cette absence de référence à la situation dans laquelle on précisait que l'on évoquait le travail, nous émettons l'hypothèse que les adolescents n'aient pas comme image de référence le fait que la fourmi soit considérée comme un insecte travailleur. Ils auraient donc pris comme critère de comparaison la taille de l'insecte pour l'attribuer à la femme dont il est question.
- L'interprétation montre que la caractéristique de la fourmi attribuée à la femme n'est pas celle que nous partageons : « elle transporte beaucoup de choses de chez elle à son bureau », « elle est rapide », « elle va partout », « elle a pas beaucoup de cerveau », « elle est nulle », « elle est agaçante », « cette femme est vraiment énervée que l'on parle de son travail.
- L'interprétation évoque une prise en compte du contexte, mais une incompréhension de la structure sémantique de la phrase : « elle travaille avec des fourmis ». Nous avons interprété cette réponse comme : « elle étudie les fourmis ». C'est le trouble dysphasique touchant l'organisation grammaticale et syntaxique qui est en cause dans cette phrase.

Deux amis se conseillent des lectures. L'un dit : « ce livre est un trésor »

Nous notons que 93,3% des adolescents (28/30) ont exprimé dans leur réponse la notion de beauté du livre, d'abondance des informations. Nous avons donc accepté des réponses telles que : « le livre est bien à lire, il peut le dévorer », « c'est un bon livre », « il a plein de choses intéressants », « ce livre est merveilleux », « il est précieux ».

Cependant, deux interprétations ont été refusées. La première, « il est rare », dans la mesure où un livre très intéressant n'est pas forcément rare. Et la seconde, « c'est un

livre qui raconte des histoires merveilleuses, les trésors, ça a beaucoup d'argent à l'intérieur », s'apparente à une interprétation littérale de la métaphore de départ.

Deux personnes parlent de leur travail. L'une se plaint et dit : « mon travail est une torture »

Nous relevons que 70% (21/30) des adolescents ont correctement interprété cette métaphore. En référence à l'image que nous avons de la torture qui s'apparente à une souffrance physique, nous avons retrouvé dans les réponses la notion de difficulté du travail, de dureté de la tâche à accomplir, de charge trop importante, ou de rythme trop soutenu : « son travail est dur », « elle doit beaucoup travailler », « ils lui demandent trop de choses », « son travail est pénible », « il a trop d'ordres », « ils l'ont fait beaucoup trop travailler », « j'ai trop de travail », « il souffre parce qu'il l'aime pas », « elle aime pas ça, elle doit avoir beaucoup de choses ».

Les réponses erronées ont été de deux natures :

- L'interprétation est trop imprécise : « Elle aime pas son travail », « mon travail n'est pas bien », « il aime pas beaucoup son travail, c'est sa difficulté », « elle en a marre de son travail, c'est une torture, comme l'école ».
- L'interprétation fait évoquer une confusion phonologique possible du mot « torture » avec une « ordure » dans la mesure où trois adolescents ont évoqué les notions d'ordre et de propreté : « il a pas fait son rangement dans son travail », « mon travail est une poubelle, le travail est en désordre, il est mal fait », « sale, la feuille est sale ».

A la cantine, les enfants déjeunent. La maitresse dit : « cet enfant est un cochon »

Notons que 96,6% des enfants (29/30) ont bien interprété cette métaphore. Leur réponse contient en effet l'idée de saleté, de manque de soin de l'enfant lors de son repas. Ce comportement peu soigneux a été assimilé comme tel en référence avec l'image partagée de tous d'un cochon qui s'alimentant, en renverse de part et d'autre. Les adolescents ont ainsi pu effectuer des réponses comme : « il mange salement, il en met partout », « cet enfant est sale », « il mange pas correctement, il mange sans fourchette, avec les doigts ». Nous avons accepté la réponse : « il mange comme un cochon... il y a

du lait sur la table... » où l'adolescent, ne sachant comment expliquer sa pensée nous a donné un exemple de la façon de manger de l'enfant.

Cette notion n'a pas été retrouvée dans la réponse d'un adolescent : « il fait n'importe quoi en classe, il fait l'idiot ». Nous soulevons l'hypothèse que son erreur vient d'un moment d'inattention où il n'a pas tenu compte du contexte de la cantine, et n'a porté son attention que sur le mot « maîtresse ».

Deux femmes discutent de la vitesse du bus. L'une dit : « *Le bus est un escargot* »

Tous les adolescents ont eu accès à cette métaphore. La lenteur étant la principale caractéristique commune et socialement partagée de l'escargot, ils ont pu, dans une situation différente, attribuer ce caractère au bus. Nous avons relevé des réponses telles que : « il est lent », « il va doucement », « il roule pas vite ».

Des amis parlent d'un homme politique. L'un dit : « *Cet homme est un renard* »

Près du tiers des adolescents (30% soit 9/30) ont donné une réponse correcte. Ils ont ainsi exprimé la notion de ruse, de recherche de stratégies : « il est futé », « il est rusé », « cet homme était malin », « il fait des stratégies pour arriver à ses fins ».

Parmi les réponses que nous avons refusées, nous retrouvons :

- Une capacité de l'enfant à resituer dans son contexte la métaphore probablement déjà entendue, et à comprendre qu'il s'agissait d'un qualificatif péjoratif. Toutefois, l'interprétation n'est pas la bonne : « il dit des choses alors qu'il ne les fait pas », « il dit beaucoup de trucs mais il fait pas. Pour que les gens votent pour lui. » « il est pas bien, il dirige pas bien », « l'homme politique est pas bien, se faufile de partout », « il est très poli », « il est intelligent ».
- L'adolescent a compris que le rapprochement avec le renard donne une caractéristique péjorative à l'homme dont il est question mais le sens véritable n'a pas été décelé : « il est méchant », « il n'est pas très gentil », « il est nul », « il est vicieux », « il pense qu'à lui », « cet homme est dangereux ».
- Une difficulté à définir le caractère ou le comportement du renard, socialement convenu. Il en ressort que l'adolescent attribue une caractéristique non

partagée par tous à la personne associée au renard : « il mange beaucoup de viande », « que c'est un homme qui chasse de partout, qu'il peut aussi se cacher dans les bois », « il passe inaperçu », « il court vite, il peut savoir où se dirige le voleur, il mange vite ».

Il est important de remarquer qu'aucun des adolescents n'a interprété littéralement cet item. La difficulté réside dans l'attribution de la caractéristique partagée par la communauté culturelle et linguistique.

Deux amis parlent de leurs vacances, l'un dit : « *Ce village, c'est le paradis* »

Tous les adolescents ont bien interprété cette métaphore. En effet, bien que la notion de paradis soit personnelle, nous retrouvons l'idée de « bien », de « beau » et parfois de plénitude dans les réponses des enfants. Nous nous confrontons aux difficultés lexicales des enfants dans la mesure où les mêmes qualificatifs sont utilisés par manque de vocabulaire. Ainsi, la moitié des enfants a utilisé l'adverbe « bien » pour décrire le village. Nous avons relevé en réponses: « il est trop bien , tout ce qu'ils pourraient pas avoir chez eux », « il y a plein de choses qu'on aime, beaucoup de magasins, les gens sont gentils, c'est sympa », « c'est très bien , c'est un bonheur », « ce village est bien », « le village, il a plein de jeux, des toboggans, des balançoires », « il est trop bien, il fait beau, les commerces pas chers, tout est pas cher, tout le monde s'aime », « c'est un petit village mignon, sympathique ». Ces exemples d'interprétations montrent que l'idée de paradis est relative à chacun.

Un homme parle de son chien : « *Mon chien est un pot de colle* »

Nous remarquons que 96,6% des enfants (29/30) ont donné une interprétation correcte. Ils ont compris cet item dans la mesure où l'on retrouve, dans leurs réponses, l'idée que le chien est constamment près de son maître : « il est tout le temps dans ses pattes », « il le suit partout », « mon chien me lâche jamais », « il est toujours collé avec lui », « son chien ne peut pas se détacher de lui ».

Seul un adolescent a donné une interprétation personnelle qui ne présente pas de lien avec les réponses attendues. : « son chien est extrêmement bête, il faut toujours des bêtises, il arrête pas de faire l'idiot ».

Deux amis parlent sérieusement. L'un dit : « Cette discussion est un combat »

Nous mettons en évidence que 40% (12/30) des adolescents ont compris qu'il y avait un désaccord dans la discussion entre les deux personnes : « des personnes qui ne sont pas d'accord », « ils veulent tous les deux avoir absolument raison ». Bien qu'ils aient compris ce que signifiait la métaphore du combat, la notion de divergence d'idées a été difficile à expliquer du fait des troubles dysphasiques de maîtrise de la phrase et de son organisation: « ils vont se battre, se disputent, c'est dur pour parler, l'autre va dire l'inverse, chacun de son côté », « ils se battent à la discussion. Moi ma télé est plus belle, moi ma télé a une définition, ma voiture est plus confortable, ma voiture est plus rapide », « ils parlent sur quoi ils sont pas d'accord ».

Les réponses erronées ont été de plusieurs ordres :

- On compte une réponse littérale : « c'est une bataille, c'est quand ils parlent, ils se battent physiquement »
- L'interprétation évoque une confusion entre le mot « combat » et « débat » : « c'est très difficile à se décider comme en politique. », « cette discussion est longue, ils parlent de choses un peu politiques », « cette discussion est un cas difficile qui ne pas l'être jugé. On peut pas en débattre parce que c'est une discussion qui ne peut pas s'expliquer. C'est un sujet difficile ».
- La métaphore n'a pas été expliquée, mais l'enfant s'en rapproche en imaginant que la situation de dialogue est difficile: « cette discussion est dure à parler, à faire », cette discussion est difficile, c'est une discussion difficile à résoudre, « c'est très difficile à parler »
- L'adolescent dresse les conséquences de la discussion sans expliquer la métaphore en elle-même : « la discussion ne se finit jamais », « la discussion est longue parce qu'ils parlent beaucoup », « ils parlent fort », « Ils parlent mal », « il aime pas cette discussion, il aime pas lui parler, il a pas envie ».

Alors que nous sommes au terme de ces analyses qualitatives descriptives et statistiques, envisageons à présent la synthèse des observations faites, afin de pouvoir dresser les conclusions de notre recherche.

V- Limites de l'étude, synthèse des résultats et discussion

En préalable à la synthèse des analyses des réponses reçues, et afin de pouvoir tirer des conclusions en tout état de cause, il est important de prendre en compte certaines données qui constituent les limites de cette recherche.

1. Les limites de l'étude

Notre population expérimentale est constituée de trente adolescents dysphasiques. Etant donné ce nombre de sujets, les analyses statistiques sont à relativiser dans la mesure où le changement de score d'un individu peut faire facilement varier les résultats obtenus. Ainsi, il est possible de faire des remarques, de dégager des résultats une certaine tendance, mais pouvoir donner des affirmations qui auraient valeur de vérité pour tous les dysphasiques semble chose impossible.

En ce qui concerne les étalonnages, nous avons bénéficié dans le TLC d'une référence à la norme, ce qui nous a permis de comparer les scores des adolescents dysphasiques à la moyenne obtenue par la population normale de référence. En revanche, le second test ne comporte pas d'étalonnage, ou de population référente. Cela signifie que nous n'avons pas d'idée précise sur la possibilité de réussite des métaphores *in praesentia* auprès d'une population d'adolescents tout venants.

Nous n'avons pas constitué de population témoin parce que nous voulions principalement effectuer une comparaison qualitative avec le TLC à travers les interprétations formulées par les sujets. Toutefois, constatant que les métaphores *in praesentia* du second test ont été beaucoup mieux réussies, il aurait été intéressant de chercher si cette différence se retrouvait dans la même mesure dans une population témoin. En effet, la difficulté de compréhension n'est peut-être pas comparable entre les deux tests dans la mesure où les métaphores que nous avons utilisées dans le second test n'ont pas la même forme que dans le TLC. Nous aurions aussi pu, grâce à une population de référence, déterminer si les enfants dysphasiques se situent ou non dans la norme pour la compréhension des métaphores *in praesentia*.

Tout en étant consciente de ces limites, nous sommes en mesure, à présent, de synthétiser les résultats et de retirer certaines informations de cette étude.

2. Synthèse et discussion

Les résultats issus de l'analyse statistique et qualitative nous montrent que les métaphores ne sont pas un domaine de la symbolique du langage inaccessible aux adolescents présentant une dysphasie. En effet, nous avons pu voir qu'un peu moins de la moitié de notre étude (47%) se situait au-dessus du seuil de pathologie défini par le TLC. Cette proportion montre donc non pas une impossibilité avérée de compréhension des énoncés métaphoriques mais probablement certaines difficultés.

Cela nous a conduit à nous pencher plus particulièrement sur les réponses considérées comme fausses, afin de chercher à déterminer si l'interprétation donnée, bien qu'erronée, s'apparentait à une compréhension littérale ou non.

L'analyse des réponses incorrectes des adolescents a mis en évidence que, majoritairement, les interprétations données ne révèlent pas une compréhension littérale des items. En revanche, ce que nous pouvons observer c'est cette difficulté de l'enfant dysphasique à trouver la caractéristique signifiante, le trait sémique du comparé qu'il faut attribuer au comparant. Dès lors, la connaissance partagée, conceptuelle, culturelle fait défaut. Mais spontanément, l'enfant a une capacité certaine à attribuer une caractéristique morale d'un animal à une personne par exemple. Sa réponse en effet, ne se fonde pas sur une ressemblance physique qui serait synonyme d'interprétation littérale. Seulement, le caractère qu'il attribue n'est pas le bon. Ainsi, la métaphore : « cet homme est un renard » aurait pu avoir comme sens courant que l'homme dont on parle est dangereux, mais ce n'est pas le sens partagé par tous. Cette constatation nous permet de réaliser qu'en situation, la première interprétation d'une métaphore inconnue serait majoritairement métaphorique, signant une capacité à se situer sur deux plans différents en fonction du contexte.

Concernant les interprétations formulées par les adolescents, nous avons pu voir que le trouble dysphasique devait être considéré.

Nous avons pu constater que lors de la passation et dans les réponses recueillies, le trouble expressif pouvait empêcher l'accès à une interprétation juste. Ainsi, le défaut d'évocation, l'hypospontanéité verbale et la difficulté d'utilisation des différents marqueurs morphosyntaxiques et d'organisation de la phrase, sont des troubles que nous avons relevés lors de la passation du protocole et qui entraînent une gêne supplémentaire à la tentative d'explication de la métaphore. Ainsi donc certaines non réponses ne sont

pas forcément synonymes d'absence de compréhension, mais peuvent aussi être liées au fait que l'enfant, voyant sa difficulté à organiser sa phrase, se sente en échec et abandonne la tentative d'explication.

Les difficultés d'expression sont également responsables du refus de certaines interprétations parce qu'elles sont approximatives dans le choix du lexique et/ou dans l'utilisation de la syntaxe, bien que l'enfant ait en général réussi à cerner le registre, le champ lexical, le contexte d'énonciation. Les réponses des adolescents se sont donc heurtées à la notation du TLC qui définit rigoureusement les réponses acceptées ou non. Prenant en compte ces difficultés d'expression, nous devons donc relativiser certains résultats par items qui pourraient, à première vue, faire évoquer une absence de compréhension. C'est parfois plus la maîtrise fine du langage dans ses nuances expressives qui est en cause, que l'impossibilité d'avoir accès au système métaphorique.

D'autre part, nous avons pu constater que certaines réponses en interprétation donnaient l'impression d'une difficulté en réception. En effet, le mauvais traitement phonologique de l'énoncé au départ a pu être à l'origine de confusions telles que ordure/torture et combat/débat. Les interprétations ont donc été considérées comme fausses, mais ces erreurs ne sont pas imputables à une gêne dans l'accès à la métaphore.

Les données issues des statistiques ont aussi mis en évidence que les métaphores n'étaient pas forcément mieux comprises avec l'âge. Cependant, étant donnée notre population, où nous avons des écarts d'âge importants et donc un étalement des âges (essentiellement chez les plus âgés), il serait intéressant de constituer une population importante concentrée sur deux classes d'âges et de les comparer.

Nous avons également constaté que quantitativement, en nombre de bonnes réponses par item, les métaphores *in absentia* ont été dans l'ensemble moins bien interprétées que les métaphores *in praesentia*. Classiquement, on retrouve que les métaphores *in absentia* peuvent être plus difficiles à comprendre. Cela expliquerait l'écart de compréhension retrouvé dans notre étude.

La différence principale entre les métaphores *in praesentia* et *in absentia* se situe dans la présence ou l'absence du comparé. D'une part, dans les métaphores *in praesentia* le comparé et le comparant sont présents et connus, seul le motif c'est-à-dire le trait sémique qui crée réellement la métaphore, est à rechercher. D'autre part, dans les métaphores *in absentia*, seul le comparant est présent. Le comparé, élément réel, n'est pas cité, il doit

être deviné. A cette recherche de comparé, s'ajoute celle du motif. Ce surcroît de difficulté entre les deux formes de métaphores irait donc dans le sens de notre constat.

Dans le second test, nous avons systématiquement repris la même forme pour chacune des métaphores. En effet, seul le verbe copule « être » conjugué au présent a été utilisé et dans chacune il n'associe que deux noms communs courants.

Ce n'est pas le cas pour les métaphores *in absentia* où la construction des items semble plus sophistiquée. En effet, bien que l'énoncé porteur de la métaphore soit chaque fois à l'infinitif (« avoir toutes les cartes en main », « être dans la lune ») il est introduit par des formes plus complexes (« elle semble », « elle devait »). La forme de l'épreuve a probablement eu une influence dans la compréhension. Dans l'interprétation, cela expliquerait que les enfants aient pu, sans expliquer la métaphore, s'attacher à ce qui était autour d'elle.

Nous avons aussi remarqué que certaines métaphores étaient mieux comprises que d'autres, et nous l'expliquons probablement par la fréquence d'utilisation de certaines métaphores. En effet, des métaphores telles que « il tombe des cordes », « être dans la lune », « cet enfant est un cochon » sont couramment utilisées, et l'adolescent dysphasique a probablement été souvent confronté à des énoncés similaires. Nous imaginons qu'avec l'usage, il a cerné le contexte d'apparition de la métaphore et ainsi a pu la comprendre.

Enfin, nous avons également mis en évidence, grâce aux données statistiques, que les épreuves de QCM ont des niveaux de difficulté divergents dans la mesure où celui du TLC a été moins bien réussi. En effet, les choix proposés dans ce QCM font appel au langage figuré, tandis que les QCM du second test ne proposent pas d'énoncés qui soient également métaphoriques.

D'autre part, en comparant statistiquement les résultats obtenus en interprétation et ceux du QCM pour le seul test du TLC, nous avons vu que les adolescents réussissaient davantage en interprétation que dans le choix d'une réponse parmi des propositions. Ceci va dans le sens du constat de la difficulté réelle du QCM proposé dans le TLC dans lequel le traitement métaphorique ne s'arrête pas seulement à l'énoncé de départ, mais concerne également les propositions de réponses.

Lors de l'analyse des réponses, nous avons vu qu'à plusieurs reprises, les adolescents avaient non pas une difficulté à se situer dans un registre métaphorique mais davantage une gêne à sélectionner et à identifier le sème, l'attribut spécifique qui réalise la métaphore. Ainsi, dans les réponses, nous avons constaté que les sujets étaient capables d'attribuer la caractéristique propre d'un animal à une personne, sans que celle-ci soit la bonne. La sélection du caractère adéquat fait donc défaut.

Nous nous sommes alors interrogée sur la nécessité de travailler avec ces enfants sur ce qui sous-tend l'accès à la métaphore. Il s'agirait donc d'effectuer un travail sur les concepts, sur les attributs et caractéristiques spécifiques, et sur certaines notions culturelles avant d'envisager un travail sur les métaphores. De même, il serait important de favoriser la souplesse de la pensée dans la mesure où le passage du sens propre au sens figuré en fonction du contexte nécessite une pensée suffisamment flexible.

Nous pourrions par exemple choisir un concept tel que la rapidité, la douceur... auquel il s'agirait d'attribuer différents objets, animaux, personnes etc... qui se rassembleraient d'après ce critère commun. Par exemple, si l'on choisit la rapidité, nous lui associons volontiers une fusée, un coureur cycliste, un guépard, une bourrasque de vent...

Toutes les activités de classification et de catégorisation favoriseraient la flexibilité de la pensée et l'abstraction de certains critères dans la mesure où l'on demande de réorganiser différemment un ensemble d'objets.

Les caractéristiques morales données aux animaux pourraient être abordées par le biais des fables de LA FONTAINE. En effet, certains traits moraux utilisés dans les métaphores sont un héritage des caractéristiques attribuées aux animaux mis en scène par le poète (le renard rusé par exemple)

Il serait également intéressant de chercher toutes les caractéristiques signifiantes d'un objet, d'un lieu...

De même, travailler la polysémie par la recherche de tous les sens d'un mot, puis la prise en compte du contexte pour saisir l'un de ces sens favorisera le passage d'un sens à l'autre.

Un travail spécifiquement métaphorique pourrait également être envisagé de différentes manières.

Il serait intéressant de rechercher les différents sens que peut avoir une expression en fonction de la situation de communication (par exemple : j'ai toutes les cartes en main).

L'aide visuelle par le biais d'images montrant une expression dans ses différents sens (littéral et figuré) constituerait un support intéressant. L'association de ces images ensemble, en fonction des sens de l'expression, permettrait de percevoir visuellement les différentes significations.

Nous pourrions aussi chercher des expressions qui découlent d'un même mot de départ (par exemple « cœur » : fendre le cœur, avoir le cœur sur la main, avoir un cœur de pierre, avoir le cœur lourd)

Une activité visant à associer des expressions métaphoriques synonymes pourrait être élaborée. Toutefois, parvenir à réaliser de telles associations semble complexe dans la mesure où l'enfant doit à la fois analyser et comprendre les métaphores, et confronter les significations pour déterminer si oui ou non elles expriment la même chose. La complexité de cette dernière activité a été mise en évidence à travers les résultats du QCM du TLC qui fait appel à des propositions de réponses imagées.

CONCLUSION

Dans le cadre de ce mémoire, nous avons étudié la compréhension de la métaphore chez trente adolescents dysphasiques. A l'aide du protocole expérimental proposé à chacun, nous avons cherché à faire un état des lieux de cette compréhension afin de déterminer si l'accès leur est possible, et de savoir comment les énoncés métaphoriques sont perçus et interprétés.

Nous avons pu montrer, grâce aux résultats chiffrés du TLC, qu'environ la moitié des sujets testés n'obtiennent pas un score pathologique, mais se situent entre la norme et le seuil de pathologie. Toutefois, nous avons mis en évidence dans l'analyse des interprétations erronées que la grande majorité des réponses n'étaient pas d'ordre littéral montrant une certaine capacité à comprendre que dans un contexte particulier, c'est-à-dire dans un autre paradigme, le signe puisse acquérir une valeur métaphorique.

Nous avons vu que la difficulté de l'adolescent dysphasique à donner une interprétation correcte relève de plusieurs facteurs.

D'une part, le trouble majeur d'expression n'est pas négligeable et constitue une entrave à la tentative d'explication, et à la formulation d'une réponse syntaxiquement et lexicalement correcte. Ainsi, donner une interprétation adéquate des métaphores constitue une gêne plus importante que dans la population normale.

D'autre part, nous avons constaté que la connaissance partagée n'est pas forcément présente, l'adolescent ayant des difficultés à cerner le trait sémique qui crée la métaphore.

La capacité à répondre correctement a été également fonction du type d'épreuve présenté. En effet, les métaphores *in absentia* semblent avoir été moins bien réussies que les métaphores *in praesentia*.

Enfin, il est probable que la fréquence d'utilisation de certaines métaphores ait joué un rôle important, dans la mesure où des métaphores moins courantes que d'autres ont obtenu de moins bons résultats.

Ainsi, pour répondre à notre interrogation de départ, nous pouvons dire que l'accès à une pensée métaphorique n'est pas impossible chez les adolescents dysphasiques bien que sa compréhension et son interprétation orale apparaissent comme plus difficiles pour les raisons évoquées précédemment.

A l'issue de ce travail, les observations réalisées mériteraient d'être complétées.

Dans notre étude, nous n'avons pas pu comparer la compréhension des métaphores *in praesentia* à celle d'une population témoin. Afin d'être en mesure de confronter les écarts de compréhension entre les métaphores *in absentia* et les métaphores *in praesentia*, il serait nécessaire de situer les scores obtenus par les dysphasiques aux métaphores *in praesentia* par rapport à ceux d'une population de référence.

D'autre part, dans l'analyse des résultats nous avons vu que la difficulté d'accès à la métaphore pouvait s'expliquer par la gêne à identifier la bonne caractéristique du comparant à attribuer au comparé. Il serait donc intéressant de réaliser un travail sur les concepts, les attributs spécifiques ... tel qu'il a été évoqué lors de la discussion des résultats. Ainsi, nous pourrions ensuite déterminer si les résultats obtenus en interprétations de métaphores s'améliorent.

A la suite de cela, il serait intéressant d'effectuer un travail métaphorique régulier, le temps d'une année, avec une population d'adolescents dysphasiques.

Il s'agirait ensuite de mettre en évidence ou non des progrès et de comparer les résultats en compréhension de cette population à une autre population d'adolescents également dysphasiques qui n'auraient pas effectué le même travail.

BIBLIOGRAPHIE

DICTIONNAIRES

- [1] BRIN F., COURRIER C., LEDERLE E. et MASY V., **Dictionnaire d'orthophonie**, *OrthoEdition Isbergues*, 2004, 298 pages.
- [2] DUBOIS J., GIACOMO M., **Dictionnaire de linguistique**, *Editions Larousse, Paris*, 2001, 514 pages.
- [3] RAY- DEBOVE J., et REY A, **Le Petit Robert**, *éditions le Robert, Paris*, 2011, 2873 pages.

OUVRAGES

- [4] AIMARD P., **Les débuts du langage chez l'enfant**, *éditions Dunod, Paris*, 1996, 226 pages.
- [5] AIMARD P., **Le langage de l'enfant**, *éditions Presses Universitaires de France, Vendôme*, 1981, 198 pages.
- [6] AIMARD P., **L'enfant et la magie du langage**, *éditions Robert Laffont, Evreux*, 1984, 237 pages.
- [7] ARISTOTE, **Poétique**, *éditions du Seuil, Paris*, 1989, 465 pages
- [8] ARISTOTE, **Rhétorique**, livre III, *éditions Les Belles Lettres, Paris*, 1973, 173 pages.
- [9] BORDAS E., **Les chemins de la métaphore**, *éditions puf, Paris*, 2003, 128 pages
- [10] CHOMSKY N., **Nouveaux horizons dans l'étude du langage et de l'esprit**, *éditions Stock, Paris*, 2005, 434 pages.
- [11] CICERON, **De l'Orateur**, livre III, *éditions Les Belles Lettres, Paris*, 1930, 117 pages.
- [12] DERRIDA J., **Rhétorique et philosophie**, *éditions L'Harmattan*, 1998, 412pages
- [13] DOUAY F., « Dumarsais, Beauzée, Fontanier, de la Grammaire générale aux questions du baccalauréat » dans F. Douay et J.P. Sermain dir, **Pierre « Emile » Fontanier, la rhétorique et ses**

figures de la Révolution à la Restauration, *Editions Presses de l'Université Laval*, 2007, Québec, 222 pages.

[14] DUMARSAIS (CHESNEAU C. dit) (1730), **Des tropes, ou des différents sens dans lesquels on peut prendre un même mot dans une même langue**, *éditions Flammarion, Paris*, 1988, 378 pages.

[15] ECO U., **Sémiotique et philosophie du langage**, *éditions PUF, Millau*, 2011 285 pages.

[16] FONTANIER P., **Les figures du discours**, *éditions Flammarion, Paris*, 1977, 503 pages.

[17] GARDES TAMINE J., **Au cœur du langage, la métaphore**, *éditions Honoré Champion, Paris*, 2011, 258 pages.

[18] GERARD C-L., **L'enfant dysphasique**, *éditions de Boeck, Paris*, 1993, 144 pages

[19] GREGOIRE A., **L'apprentissage du langage, les deux premières années**, *Editions Droz, Paris*, 1937, 288 pages

[20] JAKOBSON R., **Langage enfantin et aphasie**, *les éditions de minuit, Paris*, 1969, 187 pages

[21] KLEIBER G., **Nominales. Essais de sémantique référentielle**, *éditions Armand Colin, Paris*, 1994, 247 pages.

[22] LACAN J., **Ecrits I**, *éditions du Seuil, Paris*, 1966, 919 pages.

[23] LACAN J., **Ecrits II**, (1966) *éditions du Seuil, Paris*, 1999, 399 pages.

[24] LACAN J., (1971) **Le séminaire. Livre XVIII. D'un discours qui ne serait pas du semblant**, *éditions le Seuil, Paris*, 2007, 182 pages.

[25] LAKOFF G. et JOHNSON M., **Les métaphores dans la vie quotidienne**, *les éditions de minuit, Paris*, 1985, 254 pages.

[26] LE GUERN M., **Sémantique de la métaphore et de la métonymie**, *Paris, Larousse*, 1972, 126 pages.

-
- [27] LECOCQ P., LEUWERS C., CASALIS S. et WATTEAU N., **Apprentissage de la lecture et compréhension des énoncés**, éditions *les Presses Universitaires du Septentrion*, Lille, 1996, 368 pages.
- [28] MAILLART C. et SCHELSTRAETE M-A., **Les dysphasies, de l'évaluation à la rééducation**, éditions *Elsevier Masson*, Issy-les-Moulineaux, 2012, 172 pages.
- [29] MEYER, **La rhétorique**, éditions *Presses Universitaires de France*, 126 pages.
- [30] MONFORT M. et JUAREZ SANCHEZ A., **L'intervention dans les troubles graves de l'acquisition du langage et les dysphasies développementales**, *l'Ortho Edition*, Isbergues, 2001, 294 pages.
- [31] PIAGET J., **Le langage et la pensée chez l'enfant**, éditions *Delachaux et Niestlé*, Paris, 1997, 213 pages.
- [32] PIAGET J., **La formation du symbole chez l'enfant**, éditions *Delachaux et Niestlé*, Paris, 1978, 310 pages.
- [33] QUESEMAND A., **Elles sont tropes ! Figures et tournures de la langue française**, *Editions alternatives*, 95 pages.
- [34] QUINTILIEN, **L'institution oratoire**, traduction de J. Cousin, *Editions Les Belles Lettres*, Paris, 1978, tome 5 livres VIII- IX, 534 pages
- [35] REBOUL O., **La rhétorique**, éditions *Presses Universitaires de France*, *Que sais-je ?* 127 pages.
- [36] RICHARDS I.A., **The philosophy of rhetoric**, *Oxford University Press*, Oxford, 1936, 144 pages.
- [37] RICALES POURCHOT N., **Lexique des figures de style**, éditions *Armand Colin*, 124 pages.
- [38] RICOEUR P., **La métaphore vive**, éditions *du Seuil*, Paris, 1975, 415 pages.
- [39] SALOME J., **Contes à guérir, contes à grandir**, éditions *Albin Michel*, 1993, 376 pages.
-

[40] SUHAMY H., **Les figures de style**, éditions Presses Universitaires de France, *que sais-je ?* 126 pages.

[41] TAMBA-MECZ I., **Le sens figuré : vers une théorie de l'énonciation figurative**, éditions Presses Universitaires de France, Paris, 1981, 199 pages.

[42] TOURATIER C. **la sémantique**, éditions Armand Colin, 191 pages.

[43] VYGOTSKY L., **pensée et langage**, éditions La Dispute, 1997, Paris, 536 pages

[44] de WECK et M-C ROSAT, **Troubles dysphasiques**, éditions Masson, LIEU, 2003, 229 pages.

PUBLICATIONS ET ARTICLES

[45] CARRIER A., **laval théologique et philosophique**, vol 42, n°1, 1986, p 117-119

[46] DELAS D., **Phonétique, phonologie et poétique chez R. Jakobson**. In : *langue française* vol.19 N°1. pp.108-119.

[47] DENHIERE G. et VERTIGGEL J-C., **le traitement cognitif des expressions idiomatiques. Activités automatiques et délibérées.**

[48] DENHIERE G., PARIOLLAUD F. et VERTIGGEL J-C, **le traitement des expressions idiomatiques. Intérêt d'un corpus et de l'analyse sémantique latente.**

[49] FRANQUART-DECLERCQ C. et GINESTE M-D., **l'enfant et la métaphore**. In : l'année psychologique. 2001, vol.101, n°4 pp 723-752

[50] HESLING I., **traitement neuronal de la métaphore ?** Communication faite au Congrès de la S.A.E.S de Nantes, mai 2006

[51] LALA M-C., « **la métaphore et le linguiste** », figures de la psychanalyse 1/2005 (n°11), p.145-161

[52] LACAN J., **RSI** , séminaire 1974

[53] de WECK G., « **les troubles pragmatiques et discursifs dans la dysphasie** », Enfance, 2004/1 vol. 56, p. 91-106.

BIHLER C. Comparaison de la compréhension de la métaphore par l'adolescent sourd ayant un gain prothétique et par l'adolescent entendant, Nice, 2011, 150 pages.

ESTIVALS M. Evolution d'enfants TSDL- A propos de trois cas d'enfants : études longitudinales, Nice 2011, 146 pages.

ANNEXES

ANNEXE 1 : protocole de passation du TLC (épreuve de langage figuratif)

SECTION IV: LANGAGE FIGURATIF.

Ex: Deux personnes parlent du temps qu'il fait.

L'une dit: **Il tombe des cordes.**

(L) a) Il tombe de grosses ficelles.

(M) b) Il pleut à verse.

(N) c) Il a plusieurs cordes à son arc.

(C) d) Il fait beau.

	I	CHOIX	POINTS
1) Deux élèves parlent d'un des candidats à l'élection des délégués de classe. L'un dit: Elle semble avoir toutes les cartes en main. Interprétation: _____ (L) a) Elle a dans sa main un jeu complet de cinquante deux cartes. (M) b) Les chances sont certainement de son côté. (N) c) C'est une enragée des jeux de cartes. (C) d) Malheureusement pour elle les dés sont jetés.		L M N C	0 1 3
2) Un étudiant vient d'écouter les paroles de son camarade. Il dit: Ca, je ne peux pas le digérer. Interprétation: _____ (N) a) Je ne mâche pas mes mots. (L) b) J'ai des douleurs d'estomac. (C) c) J'ai bu ses paroles. (M) d) Ca me reste sur l'estomac.		N L C M	0 1 3
3) Deux amis parlent d'une femme qui a oublié son sac dans le métro. L'un dit: Elle doit être dans la lune. Interprétation: _____ (L) a) Elle était partie en voyage sur la lune. (M) b) Elle avait la tête dans les nuages. (N) c) Elle voulait décrocher la lune. (C) d) Elle avait les pieds sur terre.		L M N C	0 1 3
4) Deux personnes ont une discussion animée. Quelqu'un dit: Ils vont en venir aux mains. Interprétation: _____ (L) a) En partant des épaules, ils vont arriver aux mains. (M) b) Ils vont jouer des poings. (N) c) Ils vont faire des pieds et des mains. (C) d) Ils vont se serrer la main.		L M N C	0 1 3
5) Dans un hôpital, le médecin-chef parle à l'infirmière. Il dit: Ce patient doit garder le lit. Interprétation: _____ (C) a) Il peut se lever. (N) b) Il peut quitter le lit. (M) c) Il doit garder la chambre. (L) d) Il doit surveiller le lit.		C N M L	0 1 3

COTATION: 0: interprétation I incorrecte et choix autre que M

1: interprétation I correcte ou M choisi

3: interprétation I correcte et M choisi

SECTION IV: LANGAGE FIGURATIF.

6) Deux joueurs parlent de l'équipe adverse. L'un dit: Cette équipe ne pouvait pas gagner même avec du sang neuf. Interprétation: _____			0 1 3
(M) a) Même de nouvelles têtes n'auraient pas pu faire gagner cette équipe. (N) b) Les joueurs ont gardé leur sang froid. (C) c) De nouveaux membres redonneraient des ailes à l'équipe. (L) d) Cette équipe ne pouvait pas gagner même avec une transfusion sanguine.		M N C L	
7) Deux femmes parlent de leur voisin qui a vu sa maison brûler dans un incendie. L'une dit: Il a perdu le nord. Interprétation: _____			0 1 3
(L) a) Il s'est trompé de direction. (M) b) Il est déboussolé. (N) c) Il a fait un tour d'horizon. (C) d) Il n'a pas perdu la tête.		L M N C	
8) Des gens discutent dans la salle où l'on affiche les résultats des examens. Quelqu'un dit: Il s'est mordu les doigts d'avoir raté l'examen de si peu. Interprétation: _____			0 1 3
(M) a) Il était à deux doigts de réussir. (L) b) Fou de rage d'avoir raté, il s'est blessé. (N) c) Il connaît les réponses sur le bout des doigts. (C) d) Il a passé l'examen haut la main.		M L N C	
9) Deux étudiants parlent de leur avenir. L'un dit: Pour devenir chef d'entreprise, je devrai avoir davantage la tête sur les épaules. Interprétation: _____			0 1 3
(L) a) J'inclinerai la tête à droite et à gauche. (M) b) Je devrai garder les pieds sur terre. (N) c) J'aurai la grosse tête. (C) d) J'aurai besoin d'une tête de linotte.		L M N C	
10) La dame qui tient la pâtisserie confiserie discute avec une cliente. Elle dit: Ces bonbons se vendent comme des petits pains. Interprétation: _____			0 1 3
(C) a) Vendre des bonbons ce n'est pas de la tarte. (M) b) Les clients s'arrachent les bonbons. (L) c) Je vends autant de bonbons que de petits pains. (N) d) Il y a beaucoup de pain sur la planche.		C M L N	
TOTAL	I:	M: L: C: N:	TOTAL IV : /30

COMPORTEMENT: (Les comportements en "gras" sont les plus fréquemment observés chez les sujets normaux.)

POUR L'INTERPRETATION:

Latence Réponse
O- Réponse immédiate. O- Sans se reprendre. O- Avec paraphrases. O- Avec répétitions.
O- Réponse après réflexion. O- Avec des reprises. O- Sans paraphrases. O- Sans répétitions.

POUR LE CHOIX MULTIPLE:

Latence Réponse
O- Réponse immédiate. O- Sans se reprendre.
O- Réponse après réflexion. O- Avec des reprises.

COTATION: 0: interprétation I incorrecte et choix autre que M

1: interprétation I correcte ou M choisi

3: interprétation I correcte et M choisi

**ANNEXE 2 : planches présentées successivement à l'adolescent pour
l'item : « il tombe des cordes »**

La présentation est la même pour les items du TLC et ceux du second test

**Deux personnes parlent du temps
qu'il fait.
L'une dit:
Il tombe des cordes.**

**Deux personnes parlent du temps
qu'il fait.**

L'une dit:

Il tombe des cordes.

- a) Il tombe de grosses ficelles.
- b) Il pleut à verse.
- c) Il a plusieurs cordes à son arc.
- d) Il fait beau.

Annexe 3 : grilles d'étalonnage du TLC - section IV langage figuratif (interprétation, QCM et total)

Tableau d'étalonnage pour des adolescents âgés de 12 à 14 ans 2, normalement scolarisés en 5ème et en 4ème (en fonction de leur niveau socioculturel, pour les sections II et IV):

	moyenne μ	écart-type σ	- 4 σ	- 3 σ	- 2 σ	- 1 σ	+ 1 σ
Section I: Phrases ambiguës							
(L) ambiguïté lexicale	16,36	3,66	1,72	5,38	9,04	12,7	20,02
(S) ambiguïté structurelle	10,63	2,96		1,75	4,71	7,67	13,59
total I	26,99	5,67	4,31	9,98	15,65	21,32	32,66
Section II: Compréhension auditive-déductions							
total II							
- tous	30,12	2,68	19,40	22,08	24,76	27,44	32,80
- niveau I	29,03	2,87	17,55	20,42	23,29	26,16	31,90
- niveau II	30,14	2,74	19,18	21,92	24,66	27,40	32,88
- niveau III	30,87	2,26	21,83	24,09	26,35	28,61	33,13
Section III: Expression orale - création de phrases							
(M) mots	35,28	3,55	21,08	24,63	28,18	31,73	38,83
(D) discours	32,07	3,65	17,47	21,12	24,77	28,42	35,72
total III	66,87	6,45	41,07	47,52	53,97	60,42	73,32
Section IV: Langage figuratif							
(I) interprétation							
- tous	7,3	1,62	0,82	2,44	4,06	5,68	8,92
- niveau I	7	1,84		1,48	3,32	5,16	8,84
- niveau II	7	1,56	0,76	2,32	3,88	5,44	8,56
- niveau III	7,68	1,45	1,88	3,33	4,78	6,23	9,13
(M) réponses "match"							
- tous	8,94	1,22	4,06	5,28	6,50	7,72	10,16
- niveau I	8,52	1,68	1,80	3,48	5,16	6,84	10,20
- niveau II	8,93	1,02	4,85	5,87	6,89	7,91	9,95
- niveau III	9,19	0,82	5,91	6,73	7,55	8,37	10,01
total IV							
- tous	23,02	4,13	6,5	10,63	14,76	18,89	27,14
- niveau I	21,85	5,26	0,81	6,07	11,33	16,59	27,11
- niveau II	22,54	3,57	8,26	11,83	15,40	18,97	26,11
- niveau III	24,13	3,25	11,13	14,38	17,63	20,88	27,38
Total	146,95	14,36	89,51	103,87	118,23	132,59	161,31

TRANCHE D'AGE 1 : 14ans2 à 15ans						TRANCHE D'AGE 2 : 15ans à 16ans				
	μ	σ	-2σ	-1σ	$+1\sigma$	μ	σ	-2σ	-1σ	$+1\sigma$
<u>Section III</u>										
<u>Mots</u>										
niv I	35,38	3,40	28,58	31,98	38,78	34,85	3,68	27,49	31,17	38,53
niv II	35,65	3,77	28,11	31,88	39,42	34,87	4,04	26,79	30,83	38,91
niv III	35,78	3,17	29,44	32,61	38,95	35,25	3,44	28,37	31,81	38,69
tous	35,89	3,39	29,11	32,50	39,28	34,83	3,94	26,95	30,89	38,77
<u>Discours</u>										
niv I	30,43	4,13	22,17	26,30	34,56	29,51	4,41	20,69	25,10	33,92
niv II	30,81	4,23	22,35	26,58	35,04	29,89	4,51	20,87	25,38	34,40
niv III	31,25	3,84	23,57	27,41	35,09	30,33	4,12	22,09	26,21	34,45
tous	31,56	3,83	23,90	27,73	35,39	29,72	4,39	20,94	25,33	34,11
<u>Total III</u>										
niv I	65,85	6,15	53,55	59,70	72,00	64,44	6,70	51,04	57,74	71,14
niv II	66,29	6,40	53,49	59,89	72,69	64,87	6,98	50,91	57,83	71,85
niv III	67,05	5,68	55,69	61,37	72,73	65,63	6,24	53,15	59,39	71,87
tous	67,49	5,81	55,87	61,68	73,30	64,66	6,92	50,82	57,74	71,58
<u>Section IV</u>										
<u>Interprétation</u>										
niv I	7,62	1,42	4,78	6,20	9,04	7,68	1,55	4,58	6,13	9,23
niv II	7,86	1,30	5,26	6,56	9,16	7,92	1,43	5,06	6,49	9,35
niv III	7,90	1,28	5,34	6,62	8,18	7,96	1,41	5,14	6,55	9,37
tous	7,58	1,30	4,98	6,28	8,88	7,70	1,56	4,58	6,14	9,26
<u>Réponses M</u>										
niv I	9,22	1,27	6,68	7,95	10,49	9,35	0,93	7,49	8,42	10,28
niv II	9,34	1,38	6,58	7,96	10,72	9,47	1,05	7,37	8,42	10,52
niv III	9,36	1,12	7,12	8,24	10,48	9,49	0,78	7,93	8,71	10,27
tous	9,18	1,53	6,12	7,65	10,71	9,44	0,86	7,72	8,58	10,30
<u>Total IV</u>										
niv I	23,94	3,75	16,44	20,19	27,69	24,35	3,79	16,77	20,56	28,14
niv II	24,56	3,45	17,66	21,11	28,01	24,97	3,49	17,99	21,48	28,46
niv III	24,72	3,28	18,16	21,44	28,00	25,13	3,32	18,49	21,81	28,45
tous	23,73	3,65	16,43	20,08	27,38	24,54	3,72	17,10	20,82	28,26
<u>Total Général</u>										
niv I	147,12	12,26	122,60	134,86	159,38	147,34	11,85	123,64	135,49	159,19
niv II	148,88	11,54	125,80	137,34	160,42	149,10	11,13	126,84	137,97	160,23
niv III	150,68	10,97	128,74	139,71	161,65	150,90	10,56	138,78	149,34	161,46
tous	148,02	12,40	123,22	135,62	160,42	148,46	11,59	125,28	136,87	160,05

TRANCHE D'AGE 3 : 16ans à 17ans						TRANCHE D'AGE 4 : 17ans à 18ans				
	μ	σ	-2σ	-1σ	$+1\sigma$	μ	σ	-2σ	-1σ	$+1\sigma$
Section III										
<u>Mots</u>										
niv I	35,20	3,34	28,52	31,86	38,54	34,98	3,31	28,36	31,67	38,29
niv II	35,08	3,70	27,68	31,38	38,78	35,00	3,67	27,66	31,33	38,67
niv III	35,46	3,10	29,26	32,36	38,56	35,37	3,07	29,23	32,30	38,44
tous	35,25	3,26	28,73	31,99	38,51	35,08	3,20	28,68	31,88	38,28
<u>Discours</u>										
niv I	29,45	4,41	20,63	25,04	33,86	29,74	4,39	20,96	25,35	34,13
niv II	29,83	4,51	20,81	25,32	34,34	30,12	4,49	21,14	25,63	34,61
niv III	30,27	4,12	12,03	16,15	34,39	30,56	4,10	22,36	26,46	34,66
tous	29,61	4,39	20,83	25,22	34,00	30,19	4,35	21,49	25,84	34,54
<u>Total III</u>										
niv I	64,54	6,33	51,88	58,21	70,87	64,74	6,29	52,16	58,45	71,03
niv II	64,97	6,61	51,75	58,36	71,58	65,18	6,57	52,04	58,61	71,75
niv III	65,73	5,87	53,99	59,86	71,60	65,94	5,83	54,28	60,11	71,77
tous	64,86	6,18	52,50	58,68	71,04	65,27	6,10	53,07	59,17	71,37
Section IV										
<u>Interprétation</u>										
niv I	7,80	1,38	5,04	6,42	9,18	8,16	1,34	5,48	6,82	9,50
niv II	8,12	1,26	5,60	6,86	9,38	8,39	1,22	5,95	7,17	9,61
niv III	8,16	1,25	5,66	6,91	9,41	8,44	1,20	6,04	7,24	9,64
tous	8,10	1,23	5,64	6,87	9,33	8,65	1,14	6,37	7,51	9,79
<u>Réponses M</u>										
niv I	9,39	0,93	7,53	8,46	10,32	9,42	0,81	7,80	8,61	10,23
niv II	9,51	1,04	7,43	8,47	10,55	9,55	0,93	7,69	8,62	10,48
niv III	9,53	0,78	7,97	8,75	10,31	9,56	0,66	8,24	8,90	10,22
tous	9,52	0,85	7,82	8,67	10,37	9,59	0,62	8,35	8,97	10,21
<u>Total IV</u>										
niv I	24,35	3,42	17,51	20,93	27,77	25,36	3,18	19,00	22,18	28,54
niv II	24,97	3,12	18,73	21,85	28,09	25,98	2,88	20,22	23,10	28,86
niv III	25,63	2,95	19,73	22,68	28,58	26,14	2,71	20,72	23,43	28,85
tous	25,54	2,98	19,58	22,56	28,52	26,56	2,51	21,54	24,05	29,07
<u>Total Général</u>										
niv I	148,57	11,30	125,97	137,27	159,87	149,50	10,80	127,90	138,70	160,30
niv II	150,33	10,58	129,17	139,75	160,91	151,26	10,08	131,10	141,18	161,34
niv III	152,13	10,01	132,11	142,12	162,14	153,06	9,51	134,04	143,55	162,57
tous	150,92	10,48	129,96	140,44	161,40	152,77	9,48	133,81	143,29	162,25

ANNEXE 4 : feuille de passation du deuxième test (métaphores in praesentia)

Une maman entre dans la chambre de son fils. Elle dit : « ta chambre est une poubelle »

1) Interprétation :

2) Choix :

- a- La chambre est bien rangée
- b- La chambre est sale et en désordre
- c- Son fils vit dans une poubelle
- d- La poubelle doit être vidée

Des personnes parlent du travail d'une amie. L'un dit : « Cette femme est une fourmi »

1) Interprétation :

2) Choix :

- a- Cette femme a des fourmis dans son bureau
- b- Cette femme travaille beaucoup
- c- Cette femme s'est déguisée
- d- Cette femme ne travaille pas beaucoup

Deux amis se conseillent des lectures. L'un dit : « ce livre est un trésor »

1) Interprétation :

2) Choix :

- a- Ce livre est dans un coffre
- b- Ce livre se lit vite
- c- Ce livre coûte très cher
- d- Ce livre est très intéressant

Deux personnes parlent de leur travail. L'une se plaint et dit : « mon travail est une torture »

1) Interprétation :

2) Choix :

-
- a- Son travail est facile
 - b- Son travail lui fait mal partout
 - c- Son travail est pénible et difficile
 - d- Elle cherche du travail

A la cantine, les enfants déjeunent. La maitresse dit : « cet enfant est un cochon »

1) Interprétation :

2) Choix :

- a- Cet enfant mange salement
- b- Cet enfant ressemble à un cochon
- c- Cet enfant mange proprement
- d- Cet enfant s'est déguisé

Deux femmes discutent de la vitesse du bus. L'une dit : « Le bus est un escargot »

1) Interprétation :

2) Choix :

- a- Le bus transporte beaucoup de personnes
- b- Le bus roule vite
- c- Le bus roule lentement
- d- Le bus roule quand il pleut

Des amis parlent d'un homme politique. L'un dit : « Cet homme est un renard »

1) Interprétation :

2) Choix :

- a- Cet homme est malin
- b- Cet homme s'est déguisé
- c- Cet homme aime chasser
- d- Cet homme est idiot

Deux amis parlent de leurs vacances, l'un dit : « Ce village, c'est le paradis »

1) Interprétation :

2) Choix :

- a- Il ne faut pas aller dans ce village
- b- C'est un village où l'on est heureux
- c- Des anges habitent ce village
- d- Ce village est très loin

Un homme parle de son chien : « Mon chien est un pot de colle »

1) Interprétation :

2) Choix :

- a- Mon chien me suit partout
- b- Mon chien s'est mis de la colle sur son pelage
- c- Mon chien bouge beaucoup
- d- Mon chien fait du bruit

Deux amis parlent sérieusement. L'un dit : « Cette discussion est un combat »

1) Interprétation :

2) Choix :

- a- Les deux amis ont les mêmes idées
- b- Les deux amis se donnent des coups
- c- Les deux amis aiment discuter
- d- Les deux amis ne sont pas d'accord

ANNEXE 5 : suite de l'analyse des métaphores du TLC

2) Un étudiant vient d'écouter les paroles de son camarade. Il dit : *ça, je ne peux pas le digérer.*

- Le « phore » ou comparant : digérer
- Le « thème » ou comparé : l'incapacité à accepter ces paroles
- Le « motif » : par analogie avec la nourriture, ce qui a été dit ne peut être supporté.

Pour exprimer le fait que l'étudiant ne veut pas tolérer ni accepter les paroles qu'il vient d'entendre parce qu'elles sont blessantes, on dit qu'il ne peut pas le(digérer)

Lorsqu'un aliment est mauvais, l'organisme ne peut le digérer.

Ainsi par rapprochement de ces deux plans, les paroles mauvaises de quelqu'un ne peuvent être digérées, avalées.

3) Deux amis parlent d'une femme qui a oublié son sac dans le métro. L'un dit : *elle devait être dans la lune.*

- Le « phore » ou comparant : la lune
- Le « thème » ou comparé : inattention, distraction
- Le « motif » : par analogie avec la lune, il indique le fait d'être loin, ailleurs.

Pour exprimer le fait que la femme est distraite, rêveuse, et ne pense pas à ce qu'elle fait, on dit qu'elle est dans(la lune)

La lune évoque un lieu qui, depuis longtemps, a fait particulièrement rêver les hommes du fait de son inaccessibilité, et de son éloignement.

Ainsi, si l'on rapproche ces deux situations, la lune devient un des lieux du rêve humain.

4) Deux personnes ont une discussion animée. Quelqu'un dit : *ils vont en venir aux mains.*

- Le « phore » ou comparant : les mains
- Le « thème » ou comparé : se bagarrer
- Le « motif » : les mains symbolisent la bataille.

Pour exprimer le fait que des personnes sont sur le point de se bagarrer, on aimerait dire qu'ils vont en venir aux.....(mains)

Les mains sont les moyens utilisés pour se battre.

Ici, par rapprochement de ces deux plans, arriver aux mains, signifie aboutir à la violence.

5) Dans un hôpital, le médecin-chef parle à l'infirmière. Il dit : *ce patient doit garder le lit.*

- Le « phore » ou comparant : garder le lit
- Le « thème » ou comparé : ne pas se lever
- Le « motif » : garder symbolise le fait de rester immobile, allongé.

Pour exprimer le fait que le patient est tenu de rester au lit, on dit qu'il doit(garder le lit)
Surveiller ou garder quelqu'un ou quelque chose renvoie à l'idée de rester en lieu et place pour effectuer l'observation.

Si l'on rapproche ces deux plans, le patients doit rester au lit, il doit le « garder ».

6) Deux joueurs parlent de l'équipe adverse. L'un dit : cette équipe ne pouvait pas gagner même *avec du sang neuf.*

- Le « phore » ou comparant : du sang neuf
- Le « thème » ou comparé : de nouvelles recrues
- Le « motif » : le sang neuf évoque la nouveauté, une nouvelle vie.

Pour exprimer le fait que l'équipe doit se renouveler, on dit qu'elle a besoin de(sang neuf)
Littéralement le sang neuf, renvoie à une nouvelle énergie. Le sang étant lui-même synonyme de vitalité.

Par rapprochement de ces deux plans, le sang neuf, devient l'image de nouvelles personnes, de nouvelles forces.

7) Deux femmes parlent de leur voisin qui a vu sa maison brûler dans un incendie. L'une dit : *il a perdu le nord.*

- Le « phore » ou comparant : le nord
- Le « thème » ou comparé : les repères, la raison
- Le « motif » : l'analogie est relative à la boussole indiquant le nord comme la bonne direction à suivre.

Pour exprimer la perte de repères, la perte de la raison on dit que la personne perd(le nord)
Le repère géographique recherché sur une boussole lorsque l'on a besoin de trouver sa route est le nord.

Ainsi par superposition de ces deux situations, ne plus savoir où on en est dans sa vie, revient à perdre l'aiguillage du nord.

8)Des gens discutent dans la salle où l'on affiche les résultats des examens. Quelqu'un dit : *il s'est mordu les doigts* d'avoir raté l'examen de si peu.

- Le « phore » ou comparant : se mordre les doigts
- Le « thème » ou comparé : s'en vouloir
- Le « motif » : l'image utilisée est celle de l'auto punition, il est fâché contre lui-même.

« Se mordre les doigts » littéralement revient à se faire du mal.

Pour exprimer le fait de regretter notre action, d'être fâché contre nous même, on utilise l'expression se mordre les doigts qui montre que l'on veut payer pour un agissement regretté, repent.

9)Deux étudiants parlent de leur avenir. L'un dit : pour devenir chef d'entreprise, *je devrai avoir davantage la tête sur les épaules*.

- Le « phore » ou comparant : la tête sur les épaules
- Le « thème » ou comparé : être responsable, réaliste.
- Le « motif » : l'analogie est faite avec la notion d'équilibre et d'adéquation des rapports anatomiques tête- épaule.

Pour exprimer qu'une personne est responsable on peut dire qu'elle a(la tête sur les épaules)

L'anatomie humaine est équilibrée et normale lorsque la tête se situe sur les épaules.

Ainsi par rapprochement de ces deux plans, l'équilibre anatomique représenté par la tête sur les épaules, devient également un équilibre psychologique. La personne qui a la tête sur les épaules est quelqu'un de raisonnable, de sérieux.

10) La dame qui tient la pâtisserie confiserie discute avec une cliente. Elle dit : ces bonbons *se vendent comme des petits pains*.

Bien que dans cette expression nous soyons en présence d'un outil de comparaison (« comme ») cet item est également métaphorique. En effet, entendre l'expression « se vendre comme des petits pains » requiert de la part de l'interlocuteur une analyse métaphorique consistant à trouver le déplacement de sens effectué. Dans une comparaison telle que nous l'avons décrite dans la partie théorique, nous aurions eu une expression telle que « ils se vendent vite comme des petits pains ». En revanche ici la métaphore réside bien dans l'absence du comparé évoquant principalement la notion de rapidité.

- Le « phore » ou comparant : se vendre comme des petits pains
- Le « thème » ou comparé : la facilité et la rapidité
- Le « motif » : les petits pains sont des produits dont la vente est aisée.

Pour exprimer la facilité de vente d'un objet, on dit qu'il se vend comme.....(des petits pains)

Les petits pains sont des aliments vendus facilement dans les boulangerie parce qu'ils font partie de l'alimentation quotidienne.

Ainsi par superposition de ces deux plans, le petit pain devient le symbole d'une vente aisée.

ANNEXE 6: suite de l'analyse des métaphores in praesentia du deuxième test

3) Deux amis se conseillent des lectures. L'un dit : « *Ce livre est un trésor* »

- Le « phore » ou comparant : un trésor
- Le « thème » ou comparé : ce livre
- Le « motif » : c'est un livre très intéressant

Pour exprimer le fait que ce livre est extrêmement intéressant, passionnant, on dit que c'est un(trésor)

L'image convenue que nous avons d'un trésor est celle de l'expression de la découverte, de la rareté, de l'abondance. Ainsi, par rapprochement, on en déduit que ce livre fourmille d'informations.

4) Deux personnes parlent de leur travail. L'une se plaint et dit : « *Mon travail est une torture* »

- Le « phore » ou comparant : torture
- Le « thème » ou comparé : mon travail
- Le « motif » : c'est un travail éprouvant, difficile.

Afin de dire que son travail lui procure une certaine souffrance, on dit que son travail est une.....(torture)

La torture est un supplice physique ou moral infligé à une personne. De façon analogique, on en déduit que son travail lui procure une souffrance par sa difficulté ou sa dureté.

5) A la cantine, les enfants déjeunent. La maitresse dit : « *Cet enfant est un cochon* »

- Le « phore » ou comparant : un cochon
- Le « thème » ou comparé : cet enfant
- Le « motif » : cet enfant ne mange pas proprement

Pour exprimer le fait que cet enfant ne sait pas manger proprement, on dit que c'est un(cochon)

L'image convenue que nous avons du cochon, est celle d'un animal sale, peu soigneux. Si l'on rapproche le comportement alimentaire de cet enfant à celui du cochon, on comprend que l'enfant mange de façon dégoûtante.

6)Deux femmes discutent de la vitesse du bus. L'une dit : « *Le bus est un escargot* »

- Le « phore » ou comparant : un escargot
- Le « thème » ou comparé : le bus
- Le « motif » : le bus roule lentement

Afin de pouvoir exprimer le fait que le bus roule très doucement on dit que c'est un.....(escargot)

L'escargot est traditionnellement caractérisé par sa lenteur de déplacement. Ainsi, si l'on rapproche le bus de l'escargot, on comprend que ce moyen de transport roule à une vitesse lente.

7)Des amis parlent d'un homme politique. L'un dit : « *Cet homme est un renard* »

- Le « phore » ou comparant : un renard
- Le « thème » ou comparé : cet homme
- Le « motif » : cet homme est très rusé, malin.

Pour dire que cet homme est malin, rusé, on dit que c'est un.....(renard)

Le renard est perçu comme un animal futé. Cet homme étant rapproché de l'image du renard, on en déduit qu'il s'agit de quelqu'un de rusé.

8)Deux amis parlent de leurs vacances. L'un dit : « *Ce village c'est le paradis* »

- Le « phore » ou comparant : le paradis
- Le « thème » ou comparé : ce village
- Le « motif » : c'est un village magnifique, où il fait bon vivre

Pour dire que ce village plait beaucoup, que c'est l'endroit qui procure le plus de bonheur on dit que c'est le.....(paradis)

L'image convenue que nous avons du paradis est celle d'un lieu merveilleux, enchanteur.

En comparant ce village au paradis, il est aisé de comprendre que c'est un endroit où l'on est très heureux.

9) Un homme parle de son chien : « *Mon chien est un pot de colle* »

- Le « phore » ou comparant : un pot de colle
- Le « thème » ou comparé : mon chien
- Le « motif » : le chien suit partout son maître

Pour exprimer que le chien est constamment auprès de son maître on dit que c'est un.....(pot de colle)

La colle et donc par extension le pot de colle permet de rapprocher et de maintenir ensemble des matériaux.

Le chien étant ici considéré comme un pot de colle, on en déduit qu'il est toujours avec son maître, ne le lâchant plus.

10) Deux amis parlent sérieusement. L'un dit : « *Cette discussion est un combat* »

- Le « phore » ou comparant : un combat
- Le « thème » ou comparé : cette discussion
- Le « motif » : il est difficile de se mettre d'accord

Afin d'expliquer que la discussion montre des personnes en désaccord, on dit que c'est un.....(combat)

Dans la définition que nous avons d'un combat, on trouve la notion de lutte, d'adversaire. Ainsi on comprend que la discussion n'est pas aisée dans la mesure où elle met en relief des divergences d'opinion, une « bataille d'idées », chacun considérant l'autre comme un adversaire.

ANNEXE 7 : exemple de passation Adolescent G

SECTION IV: LANGAGE FIGURATIF.		Adolescent G	
Ex: Deux personnes parlent du temps qu'il fait. L'une dit: Il tombe des cordes. (L) a) Il tombe de grosses ficelles. (M) b) Il pleut à verse. (+) (N) c) Il a plusieurs cordes à son arc. (C) d) Il fait beau.			
1) Deux élèves parlent d'un des candidats à l'élection des délégués de classe. L'un dit: Elle semble avoir toutes les cartes en main. Interprétation: <u>elle a tous les votes dans sa main</u> (-) (L) a) Elle a dans sa main un jeu complet de cinquante deux cartes. (M) b) Les chances sont certainement de son côté. (N) c) C'est une enragée des jeux de cartes. (C) d) Malheureusement pour elle les dés sont jetés.	I	CHOIX	POINTS
	+	L M N C	0 1 3
2) Un étudiant vient d'écouter les paroles de son camarade. Il dit: Ca, je ne peux pas le digérer. Interprétation: <u>elle a dit un truc méchant et il peut pas le pardonner</u> (+) (N) a) Je ne mâche pas mes mots. (L) b) J'ai des douleurs d'estomac. (C) c) J'ai bu ses paroles. (M) d) Ca me reste sur l'estomac.	+	N L C M	0 1 3
3) Deux amis parlent d'une femme qui a oublié son sac dans le métro. L'un dit: Elle doit être dans la lune. Interprétation: <u>elle pensait à autre chose</u> (+) (L) a) Elle était partie en voyage sur la lune. (M) b) Elle avait la tête dans les nuages. (N) c) Elle voulait décrocher la lune. (C) d) Elle avait les pieds sur terre.	+	L M N C	0 1 3
4) Deux personnes ont une discussion animée. Quelqu'un dit: Ils vont en venir aux mains. Interprétation: <u>ils vont se battre</u> (+) (L) a) En partant des épaules, ils vont arriver aux mains. (M) b) Ils vont jouer des poings. (N) c) Ils vont faire des pieds et des mains. (C) d) Ils vont se serrer la main.	+	L M N C	0 1 3
5) Dans un hôpital, le médecin-chef parle à l'infirmière. Il dit: Ce patient doit garder le lit. Interprétation: <u>il faut pas qu'il bouge du lit</u> (+) (C) a) Il peut se lever. (N) b) Il peut quitter le lit. (M) c) Il doit garder la chambre. (L) d) Il doit surveiller le lit.	+	C N M L	0 1 3
COTATION: 0: interprétation I incorrecte et choix autre que M 1: interprétation I correcte ou M choisi 3: interprétation I correcte et M choisi			

SECTION IV: LANGAGE FIGURATIF.

6) Deux joueurs parlent de l'équipe adverse. L'un dit: Cette équipe ne pouvait pas gagner même avec du sang neuf. Interprétation: <u>il y avait trop de points d'avance sur l'autre équipe</u>	⊖	(M) N C L	0 1 3
(M) a) Même de nouvelles têtes n'auraient pas pu faire gagner cette équipe. (N) b) Les joueurs ont gardé leur sang froid. (C) c) De nouveaux membres redonneraient des ailes à l'équipe. (L) d) Cette équipe ne pouvait pas gagner même avec une transfusion sanguine.	⊖	L (M) N C	0 1 3
7) Deux femmes parlent de leur voisin qui a vu sa maison brûler dans un incendie. L'une dit: Il a perdu le nord. Interprétation: <u>/</u>	⊖	L (M) N C	0 1 3
(L) a) Il s'est trompé de direction. (M) b) Il est déboussolé. (N) c) Il a fait un tour d'horizon. (C) d) Il n'a pas perdu la tête.	⊖	(M) L N C	0 1 3
8) Des gens discutent dans la salle où l'on affiche les résultats des examens. Quelqu'un dit: Il s'est mordu les doigts d'avoir raté l'examen de si peu. Interprétation: <u>il était enervé</u>	⊖	(M) L N C	0 1 3
(M) a) Il était à deux doigts de réussir. (L) b) Fou de rage d'avoir raté, il s'est blessé. (N) c) Il connaît les réponses sur le bout des doigts. (C) d) Il a passé l'examen haut la main.	⊕	(M) L N C	0 1 3
9) Deux étudiants parlent de leur avenir. L'un dit: Pour devenir chef d'entreprise, je devrai avoir davantage la tête sur les épaules. Interprétation: <u>il faut qu'il soit plus concentré</u>	⊕	(M) L N C	0 1 3
(L) a) J'inclinerai la tête à droite et à gauche. (M) b) Je devrai garder les pieds sur terre. (N) c) J'aurai la grosse tête. (C) d) J'aurai besoin d'une tête de linotte.	⊕	(M) L N C	0 1 3
10) La dame qui tient la pâtisserie confiserie discute avec une cliente. Elle dit: Ces bonbons se vendent comme des petits pains. Interprétation: <u>ça se vend facilement</u>	⊕	C (M) L N	0 1 3
(C) a) Vendre des bonbons ce n'est pas de la tarte. (M) b) Les clients s'arrachent les bonbons. (L) c) Je vends autant de bonbons que de petits pains. (N) d) Il y a beaucoup de pain sur la planche.		C (M) L N	
TOTAL	I: 6	M: 8 L: 2 C: 0 N: 0	TOTAL IV: 18/30

COMPORTEMENT: (Les comportements en "gras" sont les plus fréquemment observés chez les sujets normaux.)

POUR L'INTERPRETATION:

Latence Réponse
O- Réponse immédiate. O- Sans se reprendre. O- Avec paraphrases. O- Avec répétitions.
O- Réponse après réflexion. O- Avec des reprises. O- Sans paraphrases. O- Sans répétitions.

POUR LE CHOIX MULTIPLE:

Latence Réponse
O- Réponse immédiate. O- Sans se reprendre.
O- Réponse après réflexion. O- Avec des reprises.

COTATION: 0: interprétation I incorrecte et choix autre que M

1: interprétation I correcte ou M choisi

3: interprétation I correcte et M choisi

Une maman entre dans la chambre de son fils. Elle dit : « ta chambre est une poubelle »

1) Interprétation : *Sa chambre est sale et mal rangée* (+)

2) Choix :

- a- La chambre est bien rangée
- ☒ b- La chambre est sale et en désordre (+)
- c- Son fils vit dans une poubelle
- d- La poubelle doit être vidée

Des personnes parlent du travail d'une amie. L'un dit : « Cette femme est une fourmi »

1) Interprétation : *elle est toute petite* (-)

2) Choix :

- a- Cette femme a des fourmis dans son bureau
- b- Cette femme travaille beaucoup
- ☒ c- Cette femme s'est déguisée (-)
- d- Cette femme ne travaille pas beaucoup

Deux amis se conseillent des lectures. L'un dit : « ce livre est un trésor »

1) Interprétation : *il est bien* (+)

2) Choix :

- a- Ce livre est dans un coffre
- b- Ce livre se lit vite
- c- Ce livre coûte très cher
- ☒ d- Ce livre est très intéressant (+)

Deux personnes parlent de leur travail. L'une se plaint et dit : « mon travail est une torture »

1) Interprétation : elle travaille trop et elle en a marre

2) Choix :

- a- Son travail est facile
- ☒ b- Son travail lui fait mal partout
- c- Son travail est pénible et difficile
- d- Elle cherche du travail

⊖

⊕

A la cantine, les enfants déjeunent. La maitresse dit : « cet enfant est un cochon »

1) Interprétation : il mange salement

2) Choix :

- ☒ a- Cet enfant mange salement
- b- Cet enfant ressemble à un cochon
- c- Cet enfant mange proprement
- d- Cet enfant s'est déguisé

⊕

Deux femmes discutent de la vitesse du bus. L'une dit : « Le bus est un escargot »

1) Interprétation : il est très lent

2) Choix :

- a- Le bus transporte beaucoup de personnes
- b- Le bus roule vite
- ☒ c- Le bus roule lentement
- d- Le bus roule quand il pleut

⊕

Des amis parlent d'un homme politique. L'un dit : « Cet homme est un renard »

il mange beaucoup de viande

⊖

1) Interprétation :

2) Choix :

- a- Cet homme est malin
- b- Cet homme s'est déguisé
- ☒ c- Cet homme aime chasser
- d- Cet homme est idiot

(L)

Deux amis parlent de leurs vacances, l'un dit : « Ce village, c'est le paradis »

il est silencieux, calme, il est beau.

(+)

1) Interprétation :

2) Choix :

- a- Il ne faut pas aller dans ce village
- ☒ b- C'est un village où l'on est heureux
- c- Des anges habitent ce village
- d- Ce village est très loin

(+)

Un homme parle de son chien : « Mon chien est un pot de colle »

1) Interprétation : *il le suit de partout*

(+)

2) Choix :

- ☒ a- Mon chien me suit partout
- b- Mon chien s'est mis de la colle sur son pelage
- c- Mon chien bouge beaucoup
- d- Mon chien fait du bruit

(+)

Deux amis parlent sérieusement. L'un dit : « Cette discussion est un combat »

1) Interprétation : *ils peuvent rien dire... parce que tout ce que l'un dit, l'autre dit contre.*

2) Choix :

(+)

- a- Les deux amis ont les mêmes idées
- b- Les deux amis se donnent des coups
- c- Les deux amis aiment discuter
- ☒ d- Les deux amis ne sont pas d'accord

(+)

ANNEXE 8 : Interprétations données par les adolescents pour chaque métaphore proposée

1- Interprétations des métaphores du TLC

Il tombe des cordes :

- Il pleut
- Ya plein d'eau qui tombe, plus que la pluie
- Il pleut
- Il pleut
- Il tombe de la pluie
- Il pleut
- Il pleut beaucoup
- Il parle de la pluie
- Il pleut
- Il pleut beaucoup
- Ya quelqu'un qui est tombé des cordes, il a voulu prévenir
- Il pleut beaucoup
- Il tombe de la pluie, de l'eau
- Il pleut
- Il pleut
- Il pleut
- La pluie tombe très fort
- Il pleut fort
- Il pleut beaucoup
- Il pleut
- Il pleut beaucoup
- Ya de la pluie
- Il pleut beaucoup
- Il pleut
- Il pleut
- Il pleut beaucoup
- Il pleut fort
- Il pleut
- Il pleut beaucoup
- Il pleut

Elle semble avoir toutes les cartes en main

- A priori elle va gagner
- Elle peut faire tout ce qu'elle veut
- Elle a choisi un candidat
- Elle sait un peu tout sur le collège, les élèves. Ce serait bien que ce soit elle qui soit déléguée
- ...
- Elle a plus de chances que d'autres

-
- Elle a tous les votes dans sa main
 - Y en a une qui va avoir plus de voix qu'un autre
 - Elle a tout pour être déléguée
 - La fille elle a tout pour elle que ce soit elle désignée
 - Quelqu'un a des cartes dans la main
 - Elle a tout pour être déléguée
 - Elle est tout le temps déléguée
 - Elle va peut-être être déléguée de classe
 - Elle a toutes ses chances d'être élue aux élections de délégués de classe
 - Elle semble avoir des bonnes notes
 - Elle a un très bon jeu, une très bonne tactique pour être élève
 - Elle pense qu'elle va gagner
 - Elle a tous les atouts pour être déléguée
 - Elle a beaucoup de chances pour se faire élire, elle a de grandes chances d'y arriver
 - C'est elle qui a eu le plus de votes pour être déléguée
 - ...
 - Tous les votes
 - C'est un bon délégué
 - Elle est forte, elle fera un bon délégué
 - Elle a de la chance, elle peut faire
 - Savoir ce qu'elle dit, elle sait ce qu'elle dit
 - Il a les cartes en main
 - Elle est bien, beaucoup de chances de l'être
 - Elle peut gagner

Ca, je ne peux pas le digérer

- Il y a sûrement quelque chose qu'il a pas pu digérer
- Il a dit des choses mal, il peut digérer les paroles, il aime pas, il peut pas le croire
- Il n'arrive pas à le manger, soit qu'il n'aime pas soit qu'il peut être allergique
- Il accepte pas est ce que le camarade est en train de dire
- ...
- Il l'a mal pris
- Il a dit un truc méchant, et il peut pas le pardonner
- Il a entendu quelque chose et ça lui a pas plu
- Il ne peut pas l'excuser
- Y a une dispute, il peut pas s'en charger, il doit appeler quelqu'un d'autre pour qu'il appelle la personne. il peut pas aider la personne dans les problèmes qu'il a.
- Il a écouté sa prof, il a mal digéré
- Il aime pas, il peut pas entendre cela il aime pas
- Il est timide, il a un trac
- Il a toujours en tête la phrase
- Il aime pas que son camarade écoute un autre camarade
- Je n'y arriverai pas. Il comprend pas ce que son camarade lui dit.
- Il n'arrive pas à manger, il a mal à son estomac

-
- Elle peut pas l'écouter parce que ca lui fait du mal
 - Ça ne lui a pas plu ce qu'il lui a dit
 - Il ne peut pas y croire, il est contre ce que les personnes disent
 - Il ne peut pas digérer la nourriture
 - Quelque chose qu'il peut pas l'entendre, il aime pas ce qu'il vient de dire
 - Ça je peux pas digérer mon repas
 - Il aime pas ce que quelqu'un a dit
 - Il n'apprécie pas ce que lui dit son camarade
 - L'étudiant a dit des choses pas sympa
 - Il apprécie pas
 - Je ne peux pas l'écouter, j'aime pas
 - Il a pas apprécié
 - Il peut pas supporter ce que son camarade vient de dire

Elle devait être dans la lune

- Elle avait un peu la tête en l'air
- Elle réfléchit pas son cerveau il est à la lune
- Elle a oublié, elle rêvait peut être d'autre chose
- Elle a dû être endormie elle a pas pensé à son sac
- Elle devait être fatiguée
- Elle devait rêver d'une chose, penser une chose
- Elle pensait à autre chose
- Elle a oublié ...elle rêvait
- Elle avait la tête en l'air
- Elle pense à autre chose
- Elle était dans les vappes
- Elle devait être dans ses pensées elle a pas fait gaffe
- Elle oublie tout le temps son sac
- Elle pense à autre chose
- Dans sa tête elle est ailleurs, elle est pas attentive
- Elle ne comprenait pas, elle n'écoutait pas
- Elle est tête en l'air
- Elle pense à rien elle réfléchit pas à elle fait quoi
- Elle devait penser à quelque chose d'autre
- Elle devait penser à autre chose
- Dans les pensées, elle a oublié quand le métro partait de prendre son sac
- Elle a dû rêver, rêve
- Elle était un peut fatiguée elle était dans un autre univers
- Elle était tête en l'air, elle oublie
- Elle est ailleurs dans un autre monde, elle pense pas ce qu'elle fait
- Elle devait rêver
- Elle devait penser
- Elle devait être perdue, penser à quelque chose d'autre
- Elle est maladroite, pas fait gaffe, elle avait pas ses pieds sur terre

-
- Une femme était dans un rêve

Ils vont en venir aux mains

- Ya deux personnes qui vont se battre
- C'est-à-dire qu'ils vont se battre
- La discussion elle va venir
- C'est quelqu'un qui va venir vers des personnes et leur parler
- ...
- ...
- Ils vont se battre
- Ils vont se frapper
- Ils vont venir tout de suite
- Ils se disputent, ça va finir en bagarre avec les mains
- ...
- ...
- Ils vont discuter parler en même temps
- Ils vont peut être se battre
- Ils vont venir à la fin de la discussion ils vont bientôt finir de discuter ensemble
- Ils vont les aider, ils ont un problème, ils vont réussir
- ...
- Ils parlent beaucoup
- Ils vont venir à la violence
- Ils risquent de se battre
- Ils s'arrêtent pas de parler, ils parlent tout le temps, ils s'arrêtent jamais
- ...
- Ça c'est pour nous aider
- Ils vont se battre
- Ils vont se battre
- Les deux personnes disputent, ça risque qu'ils se tapent
- Ils vont se bagarrer
- Ils vont se battre
- Il va y avoir une bagarre, par la violence
- ...

Ce patient doit garder le lit

- Il est encore trop malade il peut pas sortir
- Il est un peu contagieux, il est un peu malade, il ne peut plus se lever
- Il doit rester dans le lit, parce que s'il sort du lit il peut tomber, faire un malaise
- Il a dû se casser les jambes, il a dû se mettre sur un lit mais pas obligé que ce soit un siège. Il doit rester couché sur le lit et pas en sortir
- Ce patient doit rester couché
- Il est encore trop malade il doit rester au lit
- Il faut pas qu'il bouge du lit
- Il doit rester au lit
- ...

-
- Il doit rester dans le lit
 - Il est très malade il faut qu'il garde son lit, il faut qu'il reste allongé dessus
 - Il doit se reposer
 - Il doit rester au lit
 - Il doit rester dans son lit
 - Le patient doit rester dans le lit, pas qu'il se lève
 - Il doit rester au lit
 - Le patient doit rester au lit
 - Il est vraiment malade, pour le réchauffer le lit
 - Il doit rester à l'hôpital sur son lit
 - Il doit encore rester à l'hôpital
 - Il doit rester parce qu'il est vraiment malade, s'il reste pas ils peuvent pas le guérir.
 - Il doit rester dans son lit
 - Il doit rester dans son lit
 - Il faut le garder encore parce qu'il est malade
 - Il doit rester encore à l'infirmerie parce qu'il est malade
 - Le patient doit rester au lit
 - Il doit rester au lit
 - Il doit rester sur le lit
 - Il doit pas bouger, il doit rester là où il est, doit pas quitter l'hôpital
 - Il doit rester au lit

Cette équipe ne pouvait pas gagner même avec du sang neuf

- Elle pouvait pas gagner même avec des nouveaux joueurs
- C'est une vieille équipe avec de vieux joueurs, ils jouent mal même avec du sang neuf, des jeunes joueurs
- Même si le sang était propre ce serait trop dur, ils n'arriveraient pas à gagner
- Je sais pas exactement ce que ça veut dire, même s'ils sont en pleine forme
- Même avec du courage
- ...
- Il y avait trop de point d'avance sur l'autre équipe
- ...
- Même s'ils ont un truc nouveau , c'est pas ça qui va les gagner
- ...
- Parce qu'ils n'avaient pas du sang neuf
- Même en donnant tout
- Même si y a un joueur meilleur dans l'équipe adverse
- ...
- L'équipe était destinée à perdre car l'équipe adverse est plus forte qu'eux
- Ils n'y arriveraient pas même avec du sang propre
- Des nouveaux joueurs
- Ils sont en forme mais eux sont plus forts qu'eux, ils sont plus entraînés
- Même s'ils étaient en forme

-
- C'est que l'équipe elle perd même si d'autres joueurs qui viennent d'arriver, de jeunes joueurs.
 - Même s'ils vont vite, ils peuvent pas gagner
 - Eux ils sont nuls et l'autre équipe c'est une bonne équipe de joueurs
 - ...
 - Parce que l'équipe est pas bien
 - Y en a une qui perd même avec de bons joueurs elle perdrait
 - L'équipe était trop épuisée pour gagner
 - Même avec des remplaçants
 - ...
 - Elle est pas très forte même avec des adversaires de même niveau
 - Ils peuvent perdre, Il va perdre aussi

Il a perdu le nord

- Il a plus rien, il doit tout recommencer à zéro
- La maison a 4 côtés, il s'enfuit au nord, parce qu'ya sa maison qui brûle, la porte d'entrée est au nord
- Il a perdu la tête
- C'est peut être une boussole qui indique le nord. Il a fait des repères dans sa maison et comme ça a brûlé il ne sait pas où c'est.
- Il a perdu tout
- Il a perdu la moitié de sa vie
- ...
- C'est la faute du monsieur
- Il ne savait pas ce qu'il faisait
- Qui a bu, qui a fumé, il sait pas ce qu'il a fait
- ...
- Il a perdu tout
- Elle doit trouver un autre endroit, une autre maison
- ...
- Il a perdu le morale, la morale, il a perdu tous ses biens, il est triste
- Il a perdu sa maison
-
- Il a rien fait, il a laissé brûler la maison
- Il a perdu sa tête
- Il est débousolé il sait pas trop ce qu'il doit faire
- Ça a tout brûlé, il a tout perdu, il est fâché
- ...
- Il a perdu sa maison ou quelque chose comme ça
- Il a tout perdu
- Il a perdu la tête, il a tout perdu
- Quelqu'un est à l'ouest, il est perdu
- Il a tout perdu
- Il a perdu la tête

-
- Il a perdu son chez lui, tout ce qu'il avait
 - ...

Il s'est mordu les doigts :

- Il a raté, c'est une façon de parler, je sais pas comment dire, il est déçu plutôt rancunier
- Dans l'examen, il faut venir à l'heure et sinon on a pas l'examen. Il s'est mordu les doigts parce qu'il est arrivé et on a directement fermé les portes
- Il s'en veut parce qu'il a pas réussi à avoir son examen pour la dernière année
- Ça veut dire qu'il est un peu énervé d'avoir raté l'examen de si peu.
- Il est dégoûté d'avoir perdu d'un point
- Il s'est raté
- Il était énervé
- Il est dégoûté parce qu'à quelques points il l'avait
- Il a les boules
- Il a eu peur du coup il s'est mordu les doigts. ? ca c'est la peur
- Quelqu'un a dit qu'il a raté l'examen il s'est perturbé il a pas réussi à le faire, il psychote dans sa tête
- Il est déçu
- Il a pas perdu, il s'en souvient pas de ce qu'il avait appris pour l'examen
- Il a eu de la chance de l'avoir
- Il était déçu d'avoir raté l'examen
- Il est pas content parce qu'il a raté son examen
- Il était presque il avait pratiquement réussi
- Il est un dégoûté par , il avait un point de plus il avait le truc
- Il s'en est voulu d'avoir raté l'examen de si peu
- Il est dégoûté d'avoir raté son examen pour pas grand-chose
- Il était vraiment fâché donc il s'est mordu les doigts d'avoir raté
- Il y était presque, ça se peut
- Il a beaucoup révisé jusqu'à ce qu'il arrive, mais il est pas arrivé
- Il est dégouté parce qu'il a pratiquement eu tout juste mais il s'est juste trompé sur quelque chose
- Il est pas content d'avoir raté surtout pour si peu, pour quelques points
- Il s'en est voulu de ne pas avoir réussi l'examen
- Il est dégouté
- Ils sont déçus de ne pas avoir réussi l'examen
- Il est dégouté, déçu d'avoir loupé l'examen
- Il a stressé

Je devrai avoir davantage la tête sur les épaules

- ...
 - Il faut être plus grand il faut travailler un peu plus
 - Qu'il est sur terre, qu'il rêve pas
 - Savoir est ce qu'il faut faire pour être chef d'entreprise, ils savent ce qu'il faut faire avant d'y aller.
 - Il faut avoir du courage
-

-
- Il aimerait bien être chef
 - Il faut qu'il soit plus concentré
 - Il doit pas viser trop loin
 - Faut pas qu'il fasse de bêtises, qu'il fasse tête en l'air
 - Il doit savoir ce qu'il fait pour être chef
 - Il devrait avoir plus confiance en lui.
 - Il a tout donné pour être chef d'entreprise
 - Il doit beaucoup travailler
 - Il doit travailler dur
 - Qu'il soit toujours présent, qu'il n'ait pas la tête dans les nuages
 - Il devra travailler plus
 - Plus être.... Pas avoir la tête sur les épaules
 - Il a beaucoup d'amis qui l'aident pour faire son entreprise, il a beaucoup besoin d'aide
 - ...
 - Faire un peu plus attention à ce qu'il fait, autre manière de raisonner
 - Pour devenir chef il faut faire des études
 - Etre fort
 - Etre responsable de l'entreprise
 - Il devrait faire gaffe, mieux
 - S'il devenait chef d'entreprise il devrait faire plus attention à ce qu'il dit, fait ça plus consciencieusement , plus sérieusement
 - Il est pas droit
 - Il faut qu'il garde confiance
 - Il faudrait qu'il soit sérieux
 - Il doit être à carreaux, il doit avoir la carrure pour gérer, sérieux, strict, impeccable
 - Il doit travailler plus

Ces bonbons se vendent comme des petits pains

- Sont tellement bons qu'ils partent vite, les gens aiment ça donc ils achètent tous
- Ces bonbons font un succès ils sont très bons.
- Sont agréables à manger, les gens aiment ça et ils achètent tous
- Les bonbons se vendent dans des sachets plastiques se vendent comme les petits pains dans des sachets plastiques.
- Ces bonbons se vendent vite
- Se vendent vite
- Ça se vend facilement
- Ils se vendent bien
- Très facilement
- Elle réussit à vendre facilement
- Ça se vend facile
- Ça vaut pas cher, ça se vend facile
- Il vend le même prix les bonbons
- Ils se vendent vite

-
- Les bonbons partent vite, ils se vendent bien
 - Ils sont très bons , délicieux, se vendent bien
 - Ils se vendent rapidement
 - Il vend bien , tout le monde vient pour l'acheter
 - Ils se vendent vite
 - Ces bonbons se vendent vite
 - Les bonbons sont vraiment bons ils se vendent parce qu'ils sont vraiment bons, se vendent bien
 - Ça se vend bien
 - Ces bonbons sont faciles à vendre
 - Tout le monde les aime, se vendent bien
 - Ces bonbons se vendent bien sans la crise
 - Se vendent bien
 - Ils se vendent bien
 - Ces bonbons se vendent vite
 - Ils se vendent très bien, rapidement
 - Se vendent comme des petits pains ou des croissants

2- Les métaphores du deuxième test : métaphores *in praesentia*

Ta chambre est une poubelle :

- Elle est sale, mal rangée
 - Elle est sale pas rangée
 - Sa chambre elle est pas rangée, les affaires qui traînent
 - Sa chambre est en bazar
 - Ta chambre est sale
 - Elle est en bazar
 - Sa chambre est sale et mal rangée
 - Sa chambre est mal rangée
 - C'est le bazar
 - y a plein de bêtises qu'il doit ranger ses affaires, qui sont par terre.
 - Il nettoie jamais sa chambre, c'est le bazar.
 - Elle est mal rangée, c'est le bazar
 - Elle fait des bazar
 - Que la chambre de son fils elle est pas rangée
 - La chambre est en désordre
 - Elle est pas propre
 - C'était une vraie porcherie, le bordel, sale en désordre.
 - Parce que c'est tout sale, y a plein de papiers par terre, c'est pas rangé
 - Ta chambre est sale
 - Dans la chambre y a de tout partout c'est mal rangé
 - Ta chambre elle est en désordre
 - Elle est mal rangée
 - Elle est sale
-

-
- C'est qu'il l'a pas rangée
 - Sa chambre est mal rangée, c'est un capharnaüm, faut qu'il la range
 - Ta chambre elle est mal rangée
 - Elle est sale
 - Ta chambre est en bazar
 - Il a un bordel, c'est mal rangé
 - Sa chambre est en bordel, en bazar

Cette femme est une fourmi :

- Elle travaille beaucoup
- Elle fait des petits pas, fait petits trucs par petits trucs
- Elle est petite
- Elle transporte beaucoup de choses de chez elle à son bureau et qu'ils ont l'impression qu'elle est un peu petite.
- Cette femme est nulle
- Elle est lente
- Elle est toute petite
- Elle va partout
- Elle est petite
- Elle est rapide
- Elle est petite
- Elle est agaçante
- Elle a beaucoup travaillé
- Elle est petite
- Elle est lente
- Elle est petite
- Elle est petite, elle a pas mis de talons
- Elle travaille très bien
- Elle travaille doucement
- Elle est une grande travailleuse
- Cette femme est vraiment énervée (que l'on parle de son travail)
- ...
- Elle passe inaperçue
- Elle est petite
- Elle travaille beaucoup, elle passe de longues heures à travailler
- ...
- Elle a pas beaucoup de cerveau
- ...
- Elle est travailleuses, elle se donne à fond
- Elle travaille avec des fourmis

Ce livre est un trésor :

- Ce livre lui apprend des choses, il est bien
- Il est bien, très bien, je le lis tout le temps
- Le livre est bien à lire, il peut le dévorer

-
- c'est un livre qui raconte des histoires merveilleuses, les trésors ça a beaucoup d'argent à l'intérieur
 - Ce livre est bien
 - Ça veut dire qu'il est rare
 - Il est bien
 - C'est un bon livre
 - Il est très bien
 - Il est bien
 - Il est bien ce livre
 - Ce livre est bien à lire
 - Les gens aiment, adorent ce livre, il est beau
 - Ils ont eu de la chance de le trouver
 - Il a plein de choses intéressants
 - Il adore ce livre, il est bien
 - Ils l'ont tellement eu de fois que ça les a passionnés.
 - Y a beaucoup de trucs dedans, de trucs intéressants
 - C'est un bon livre
 - C'est un bon livre
 - Ce livre est vraiment bien, beau aussi
 - Ce livre est merveilleux
 - Il est précieux
 - Il est bien le livre
 - Ce livre est très bien, il est plein de rebondissements, de conseils
 - Ce livre est passionnant
 - Ce livre est bien
 - Ce livre est bien
 - Ce livre est génial, intéressant, ça lui a plu
 - Le livre est bien

Mon travail est une torture :

- Son travail est dur
- Son travail est dur, elle doit faire plein de choses
- Son travail est nul, elle aime pas ça, elle doit avoir beaucoup de choses
- Elle doit beaucoup travailler sans avoir de pause
- Mon travail est difficile
- Elle en a marre, ils lui demandent trop de choses
- Elle travaille trop et elle en a marre
- Son travail est dur
- Que...je sais pas comment expliquer
- Il est trop dur, il demande à chaque fois, elle a du travail à faire.
- Elle a cru qu'elle a mal travaillé, ils l'ont fait beaucoup trop travailler
- Il a trop d'ordres
- Il a pas fait son rangement dans son travail
- Elle aime pas son travail

-
- Son travail est dur pour elle
 - Mon travail n'est pas bien
 - Il aime pas beaucoup son travail, c'est sa difficulté
 - Il aime pas son travail, il souffre parce qu'il l'aime pas
 - Son travail est pénible
 - Elle aime pas son travail, quand c'est son jour de travailler elle a pas envie elle aime pas ce qu'elle fait
 - Mon travail est une poubelle, le travail est en désordre, il est mal fait
 - Son travail est dur
 - Elle en a marre de son travail, c'est une torture, c'est comme l'école
 - Il a du mal c'est dur
 - Son travail est dur, elle travaille dure pour son travail
 - Mon travail est dur
 - Sale, la feuille est sale
 - Mon travail, j'ai trop de travail
 - Son travail ne lui plait pas, c'est un travail dur, qu'elle s'y fait pas
 - Son travail est dur

Cet enfant est un cochon :

- Il mange salement, il en met partout
- Il mange sale, avec les doigts
- Il fait n'importe quoi en classe, qu'il fait l'idiot
- Il mange n'importe comment
- Cet enfant est sale
- Il met de la nourriture de partout
- Il mange salement
- Il mange n'importe comment
- Il mange comme un porc
- Il mange comme un cochon, y a du lait sur la table...
- Il doit manger comme un cochon, n'importe comment
- Il mange mal
- Il mange pas correctement, il mange sans fourchette avec les doigts
- Il mange salement
- Cet enfant mange mal
- Il mange n'importe comment
- Il mange salement
- Il mange mal
- Cet enfant ne mange pas proprement
- Il ne sait pas manger, il en fout tout partout
- L'enfant en met de partout
- L'enfant il mange pas proprement
- Il est sale, très sale
- Il sait pas manger proprement
- L'enfant mange pas proprement, il en met plein partout

-
- Il mange pas bien
 - Il mange mal
 - Cet enfant est sale
 - Il mange mal, pas proprement
 - L'enfant mange mal

Le bus est un escargot :

- Il va doucement
- Il est lent, chaque fois il s'arrête
- Il avance pas très vite
- Ce bus est lent
- Le bus roule doucement
- Il va trop lentement
- Il est très lent
- Le bus va lentement
- Il est très lent
- Il est lent, il roule doucement, il a une vitesse à respecter
- Il va pas vite le bus
- Le bus va pas vite, il va doucement
- Le bus est lent
- Le bus il roule pas vite
- Le bus va lentement
- Le bus n'avance pas vite
- Le bus est très lent, ne va pas assez vite à son gout
- Il va pas vite
- Le bus roule doucement
- Il avance très lentement
- Il va trop doucement
- Le bus il va doucement
- Il est très lent, lent
- Il roule doucement
- Le bus il est lent, il est en retard, il roule pas vite
- Il avance pas vite
- Il va pas vite
- Il est lent
- Le bus il avance pas vite
- Le bus est lent

Cet homme est un renard :

- Il est vicieux, parce que le renard est vicieux et très intelligent, ils ont un plan
 - Il pense qu'à lui
 - Il court vite, il peut savoir où se dirige le voleur, il mange vite
 - C'est un homme qui chasse de partout, qu'il peut aussi se cacher dans les bois.
 - Cet homme est dangereux
 - Il est méchant
-

-
- Il mange beaucoup de viande
 - ...
 - Il est futé
 - Il dit des choses alors qu'il ne les fait pas (conception de l'homme politique)
 - Il est rusé
 - ...
 - Il est très poli
 - Il est rusé
 - Cet homme est intelligent
 - Il n'est pas très gentil, il est méchant
 - Cet homme était malin
 - Il dit beaucoup de trucs mais il fait pas. Pour que les gens votent pour lui. Les renards sont futés.
 - Cet homme est malin
 - Cet homme est très rusé, il réfléchit beaucoup avant de faire quelque chose
 - Il est méchant
 - ...
 - Il passe inaperçu
 - Il est pas bien, il dirige pas bien
 - Cet homme est intelligent, il fait des stratégies pour arriver à ses fins
 - L'homme politique est pas bien se faufile de partout
 - Il est vicieux
 - Cet homme est nul
 - Cet homme est rusé
 - ...

Ce village, c'est le paradis :

- Il est trop bien, tout ce qu'ils pourraient pas avoir chez eux en clair
- Il y a plein de choses qu'on aime, beaucoup de magasins, les gens sont gentils, c'est sympa
- C'est agréable ils peuvent s'allonger, boire, y a pas de bruit
- C'est un village là où il y a des gens polis, dans les magasins, des choses pas du tout chères, qu'on peut faire des choses qui sont bien.
- Ce village est bien
- Il le trouve bien, il se sent bien
- Il est silencieux, calme qu'il est bien
- C'est un beau village
- C'est très bien, c'est un bonheur
- Il est bien, on peut presque tout faire, c'est beau.
- Il est vraiment beau et bien
- Ce village est bien
- Le village il a plein de jeux (balançoires, toboggan)
- C'est super bien
- Il a bien aimé être à ce village

-
- Ce village est très bien , c'est le bonheur
 - Pour lui il est parfait il l'adore
 - Il est trop bien, il fait beau, les commerces pas chers, tout est pas cher, tout le monde s'aime
 - Ce village est bon à vivre
 - C'est joli, c'est comme il rêverait
 - Il est beau, il a beaucoup de choses dedans, beaucoup de choses à visiter
 - C'est très beau
 - Il est beau
 - C'est beau où c'est
 - Le village il est très bien, il fait bon vivre
 - Ce village il est bien et il est beau
 - C'est super bien
 - Ce village c'est beau, magnifique
 - C'est un p'tit village mignon, sympathique
 - Il est bien et y a plein de choses

Mon chien est un pot de colle :

- Il est tout le temps dans ses pattes, (geste et mime du monsieur et de son chien)
- Il est tout le temps avec lui, il dort avec lui
- Il le suit partout
- Son chien est extrêmement bête, il fait toujours des bêtises, il arrête pas de faire l'idiot.
- Mon chien me lâche jamais
- Il aime bien rester à côté des humains
- Il le suit de partout
- Le chien le suit partout
- Il est toujours à le suivre
- Il arrête pas de le suivre
- Son chien il aime bien aller vers les gens, il faut que coller les gens, les suivre, il est collant
- Le chien il suit toujours la personne
- Il le suit partout
- Il est toujours à côté de lui
- Le chien est toujours collé avec lui
- Il reste trop avec lui
- Il le lâche pas d'une semelle
- Il le suit tout le temps
- Son chien est constamment près de lui, sur lui
- Son chien est tout le temps à côté de lui quoi qu'il fasse
- Son chien il le colle tout le temps
- Le chien il le suit à chaque fois
- Il reste trop collé il le suit
- Il le colle tout le temps
- Son chien le suit partout où il va, il reste collé à lui, ne veut pas s'en détacher

-
- Son chien ne peut pas se détacher de lui, il aime trop son maître
 - Il est tout le temps avec lui
 - Mon chien est collant, il la suit de partout
 - C'est un chien qui est souvent avec son maître, il reste toujours avec lui
 - Il vient tout le temps avec lui

Cette discussion est un combat :

- Ils vont se battre, se disputent, c'est dur pour parler, l'autre va dire l'inverse, chacun de son côté
- Ils se battent, à la discussion : moi ma télé est plus belle, moi ma télé a une définition, ma voiture est plus confortable, ma voiture est plus rapide
- Cette discussion est dure à parler, à faire
- C'est une discussion de quelque chose qu'il faut régler, ils se parlent entre eux. Quelque chose qu'ils n'aiment pas. Des personnes qui ne sont pas d'accords.
- Cette discussion est difficile
- Elle est agaçante, ils veulent tous les deux absolument avoir raison.
- Ils peuvent rien dire. parce que tout ce qu'un dit, l'autre dit contre.
- L'un des deux a tort.
- C'est très difficile à se décider comme en politique
- C'est pas facile, ils sont pas d'accords
- C'est difficile de parler, des choses qui sont difficiles.
- C'est dur, c'est une discussion est difficile à résoudre
- Ils parlent beaucoup entre eux, il dit poliment, il parle comme il faut
- Ils parlent fort
- La discussion ne se finit jamais
- Il aime pas cette discussion il aime pas lui parler, il a pas envie
- Elle ... c'est très difficile à parler
- Ils parlent beaucoup, ils sont jamais d'accord
- Ils sont pas d'accord, ils parlent sur quoi ils sont pas d'accord
- C'est un débat chacun a son opinion ils arrivent pas à se mettre d'accord
- La discussion est longue, parce qu'ils parlent beaucoup
- Cette discussion est sérieuse, ils sont contre
- C'est une dispute
- C'est une bataille, c'est quand ils parlent, se battent physiquement
- Cette discussion est un cas difficile qui ne pas l'être jugé. On peut pas en débattre parce que c'est une discussion qui ne pas peut s'expliquer. C'est un sujet difficile.
- ...
- Ils parlent mal
- Cette discussion est longue, ils parlent de choses un peu politiques
- Ils sont pas en accord tous les deux, ils ont des avis différents
- La conversation est mal passée , ils vont peut être se battre s'ils sont pas d'accord

Inès Leclercq

LA COMPREHENSION DE LA METAPHORE CHEZ L'ADOLESCENT DYSPHASIQUE

Mémoire d'orthophonie –UNS / Faculté de Médecine – Nice 2013

RESUME

« Il tombe des cordes », « il a perdu le nord », « cet enfant est un cochon »... Quotidiennement, nous faisons usage de métaphores comme celles que nous avons citées. Ainsi, de par la fréquence d'utilisation du langage métaphorique, son accès est essentiel dans la vie courante.

Dans le cadre de cette recherche, nous nous sommes intéressée à la dysphasie qui est décrite comme un trouble sévère et spécifique de l'acquisition du langage. Constatant les difficultés de maîtrise du langage oral éprouvées par les dysphasiques, nous avons cherché à déterminer si la compréhension d'un langage métaphorique leur est possible. Dans ce travail, nous nous sommes également attachée à mettre en évidence la façon dont ils appréhendent les métaphores.

De façon théorique, nous nous sommes consacrée dans un premier temps, à la description des étapes d'acquisition du langage oral afin de pouvoir ensuite détailler les difficultés propres aux sujets dysphasiques. Enfin, nous avons tenté de délimiter le concept de métaphore.

Nous avons donc orienté notre recherche sur la compréhension des métaphores à travers deux épreuves proposées à trente adolescents dysphasiques.

L'analyse des résultats obtenus en interprétation met en évidence qu'une part importante d'adolescents se situe au-dessus du seuil de pathologie. Nous remarquons que les métaphores mal interprétées ne sont, en majorité, pas comprises de façon littérale. Nous constatons également que les capacités de compréhension peuvent varier en fonction de la métaphore elle-même ou du type de métaphore présenté.

MOTS-CLES

Dysphasie, métaphore, compréhension, test, langage, adolescents (12- 18 ans)

DIRECTEUR DE MEMOIRE

M. Zanghellini

CO-DIRECTEUR DE MEMOIRE

Mme Maillan
