Corela

Cognition, représentation, langage

HS-20 | 2016

L'Implicite

De la production et la compréhension d'énoncés non-littéraux à la catégorisation lexicale : liens et pistes de travail dans le cadre des Troubles du Spectre Autistique.

Juliette Elie-Deschamps

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/corela/4745>

DOI : 10.4000/corela.4745

ISSN : 1638-573X

Éditeur

Cercle linguistique du Centre et de l'Ouest - CerLICO

Référence électronique

Juliette Elie-Deschamps, « De la production et la compréhension d'énoncés non-littéraux à la catégorisation lexicale : liens et pistes de travail dans le cadre des Troubles du Spectre Autistique. », *Corela* [En ligne], HS-20 | 2016, mis en ligne le 07 décembre 2016, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/corela/4745> ; DOI : 10.4000/corela.4745

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Corela – cognition, représentation, langage est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International.

De la production et la compréhension d'énoncés non-littéraux à la catégorisation lexicale : liens et pistes de travail dans le cadre des Troubles du Spectre Autistique.

Juliette Elie-Deschamps

Introduction

- 1 Notre intérêt pour le langage non-littéral et plus précisément pour les métaphores, nous a permis de mettre au jour un lien étroit entre ce type d'énoncé et le processus de catégorisation. Déjà Aristote avait proposé un fondement de la métaphore sur des mécanismes d'analogie et des relations logiques. Ce mécanisme d'analogie, qui consiste à rapprocher deux concepts entre eux, l'un plus familier que l'autre, est également évoqué par Sander (2000, p. 101) lorsqu'il explique que nous utilisons « ce qui est connu pour traiter la nouveauté ». L'auteur renvoie alors à l'idée d'un rapprochement fait entre un domaine maîtrisé et un autre moins connu afin de mieux comprendre ce dernier, sur la base d'une ressemblance avec le premier. Analogie et catégorisation ont un lien très étroit. C'est pourquoi le statut de métaphore se caractérise aussi par un « franchissement de frontières catégorielles » (Gardner et Winner, 1979 ; Kleiber, 1999 ; Prandi, 2002) qui ne peut se déterminer qu'en prenant en compte le lexique mental du locuteur.
- 2 Kleiber dit d'ailleurs (1999, p. 116) que « La déviance commune à tous les types métaphoriques est une déviance de catégorisation : un terme ou une catégorie lexicale se

trouve employé pour une occurrence qui ne fait *apriori*, ou en usage littéral, pas partie de sa catégorie ».

- 3 Dans cet article, nous souhaitons faire la lumière sur les liens qui existent entre la compréhension et la production d'énoncés non-littéraux, tels que des énoncés de type métaphorique, et le processus de catégorisation lexicale dans les cadres du développement normal et des troubles du spectre autistique. Dès 2-3 ans, les enfants produisent des énoncés non conventionnels s'apparentant à des métaphores nominales ou verbales et relevant du non-littéral du fait du décalage présent entre le dire et le vouloir dire. Ces énoncés révèlent différents modes de structuration du lexique : soit par une mise en relation d'objets ayant une ressemblance physique ou fonctionnelle pour ce qui concerne les noms référentiels, soit par une proximité sémantique ou par co-hyponymie inter-domaines pour les verbes d'action. Ces énoncés jouent un rôle fondamental dans la structuration lexicale et manifestent l'existence d'une flexibilité sémantico-cognitive cruciale qui consiste à rapprocher des items qui ne relèvent pas du même domaine sémantique mais qui partagent un noyau de sens commun.
- 4 Dans le domaine de la psychopathologie, l'étude de troubles du spectre autistique, tels que l'autisme de haut niveau (AHN) et le syndrome d'Asperger (SA), montre que les personnes atteintes de ces troubles présentent une grande rigidité tant sur le plan du comportement que sur le plan cognitif. De nombreux témoignages (Grandin, 1997 ; De Clercq, 2002 ; Vermulen, 2005 ; Mottron, 2006) montrent que les personnes atteintes de ces troubles ont une façon de penser différente des personnes sans trouble. En effet, elles se comparent ou sont souvent comparées à des robots ou des ordinateurs, étant donné qu'elles accumulent énormément d'informations qu'elles ne semblent pas organiser de façon hiérarchique ou thématique. Il semblerait que les personnes autistes possèdent leur propre catalogue conceptuel qui se compose de chaque détail, de chaque événement ayant été vu ou vécu dans leur environnement. De nombreux auteurs ont constaté, une incapacité à décontextualiser et une hypersélectivité qui émaneraient d'une grande sensibilité aux détails chez les individus atteints d'un TSA du type syndrome d'Asperger. Par ailleurs, des études rapportent des perturbations langagières au niveau de la compréhension en particulier concernant l'interprétation de la dimension non-littérale des expressions et de l'implicite dans cette population (Frith, 1989 ; Happé, 1995).
- 5 Or, nous savons que les personnes sans trouble ont la capacité de généraliser un concept et de se représenter, sous la forme d'un prototype, les divers objets ou événements du monde (Rosch et Lloyd, 1978 ; Dubois, 1993). Nous savons également que le lexique est normalement organisé et catégorisé de façon hiérarchique ou thématique par un processus de proximité sémantique (Collins et Loftus, 1975 ; Duvignau, Gaume et Nespoulous, 2004 ; Le Ny, 2005) ou par relation d'hyponymie/hyperonymie (Rosch et al., 1976 ; Fellbaum, 1999 ; Chibout et Vilnat, 1999 ; Duvignau, 2002).
- 6 Ainsi, la rigidité sémantico-cognitive se manifestant, entre autre, par un défaut de catégorisation lexicale chez les personnes atteintes de troubles autistiques pourrait expliquer les difficultés qu'elles rencontrent dans des tâches de production ou de compréhension d'énoncés non-littéraux, comme les approximations sémantiques chez l'enfant, les métaphores, les actes de langage indirects ou encore les expressions ironiques, par exemple, chez l'adulte.
- 7 Une première partie sera consacrée à la présentation de divers travaux sur la production précoce du lexique. Une seconde portera sur les approches théoriques développées autour des questions portant sur la structuration et la catégorisation lexicale. Nous

présenterons, ensuite, les particularités sémantico-cognitives caractérisant les personnes atteintes d'un trouble du spectre autistique. Enfin, nous exposerons des pistes de travail permettant de confronter ces spécificités propres à l'autisme et les processus de catégorisation précédemment présentés.

Développement lexical précoce

- 8 À partir du moment où il commence à acquérir du vocabulaire et surtout après la période de l'explosion lexicale (après avoir acquis 50 mots environ, l'enfant va montrer un apprentissage du lexique très rapide), l'enfant va produire des énoncés. Il produira d'abord des holophrases (phrases composées de un mot) puis des énoncés à deux ou n mots qui sembleront, la plupart du temps, amusants à l'entourage quand ils seront éloignés de la norme adulte ou même incorrects. Cette explosion du vocabulaire a été interprétée comme le signe d'une réorganisation au niveau de l'accès au langage. L'enfant découvrirait, à ce moment là, que « toutes les choses doivent avoir un nom » (Goldfield et Reznick, 1990, 1996). Au sein de ce premier vocabulaire, on constate une dominance de la catégorie des noms, plus particulièrement des noms d'objets concrets (Brown, 1973 ; Gentner, 1982 ; Clark, 1993). D'après Nelson, Benedict et Bates (1993), le premier vocabulaire d'enfants américains est constitué à 70 % de noms contre 3 % de verbes. Chez les enfants français, 13 % des 50 premiers mots représentent des verbes (Bassano, 1998). La production des verbes connaît un accroissement rapide dès l'âge de 2 ans.
- 9 Dans la période du développement précoce, il est également important de pointer un phénomène intéressant : celui de la dissociation entre compréhension et production. En effet, on sait que les performances en compréhension précèdent les performances en production et que le langage compris est toujours plus important que le langage produit par l'enfant (Clark, 1973 ; Rondal, 1980 ; Bates et al., 1995).

Sur-extensions

- 10 Les premiers énoncés de l'enfant sans troubles peuvent se manifester sous différentes formes (Clark, 1993 ; Bassano, 2000) :
 - La *sous-extension* qui consiste en l'application d'un mot dans un seul contexte donné. Ici, l'enfant n'arrive pas à décontextualiser l'emploi d'un mot.
 - La *sur-extension* qui se manifeste très fréquemment chez l'enfant car celui-ci ne possède pas encore tous les termes conventionnels et n'a pas acquis tous les composants sémantiques qui lui permettraient de restreindre l'usage du signifié.
- 11 Ce dernier type d'énoncé peut alors être de deux types. La sur-extension catégorielle (ou sur-inclusion) consiste à utiliser un mot représentant un objet pour désigner un autre objet appartenant à la même catégorie sémantique. Un enfant dira par exemple *chat* pour désigner le chien. La sur-extension analogique qui consiste à employer un mot pour désigner un autre mot mais qui, cette fois-ci, n'appartient pas à la même catégorie que lui ; les deux mots ne relèvent pas du même domaine notionnel. Ces analogies sont généralement basées sur des ressemblances physiques entre deux objets du monde, par exemple l'enfant dira *ballon* pour désigner la lune.

- 12 Ces sur-extensions sont souvent considérées comme des erreurs par de nombreux auteurs (Bredart et Rondal, 1982 ; Clark, 1993 ; Gelman et al., 1998 ; Bassano, 2000) notamment à cause d'un répertoire lexical limité. D'autres chercheurs voient dans ce type d'énoncés la présence de métaphores volontaires, si l'enfant a déjà utilisé le terme source de façon approprié (Gardner et Winner, 1979). Certaines études évoquent un phénomène d'évitement volontaire du mot correctement dénommé à cause d'un déficit phonologique articulatoire. Les jeunes enfants n'utiliseraient pas le terme approprié lorsqu'ils se retrouvent face à un mot qui serait difficile à articuler (Elsen, 1994). Clark (1995) propose de rendre compte de ce type de phénomène par la théorie des traits sémantiques que nous développerons dans la partie 2.2.
- 13 Dès le plus jeune âge (à partir de 2 ans), les enfants montrent donc une capacité importante à produire des énoncés non-conventionnels d'allure métaphorique de type nominal.
- 14 Nous pouvons également remarquer ici que les études portant sur ce type d'énoncés sont centrées principalement sur l'étude des sur-extensions ou des métaphores nominales.

Approximations sémantiques

- 15 Cette hégémonie des noms n'est pourtant qu'apparente puisque Duvignau (2002) a montré que les énoncés d'allure métaphorique chez l'enfant ne se limitent pas à une seule mise en relation de propriétés d'objets physiques, mais qu'ils concernent également les actions – ils se manifestent alors par l'utilisation de verbes ou d'adjectifs verbaux – et qu'ils sont produits en grand nombre. Ces énoncés, nommés des « approximations sémantiques » par l'auteur, révèlent un mode de structuration du lexique des verbes par proximité sémantique ou co-hyponymie inter-domaines, comme le montrent les exemples ci-dessous extraits du corpus de Duvignau (2002) :
- « Clara elle **secoue** la soupe » / remuant la soupe avec une cuillère - 2 ans
 « La dame **coupe** l'orange » / une dame enlève la peau d'une orange - 4 ans
 « **Déshabille** la pomme de terre ? » / sa mère épluche une pomme de terre - 2 ans.
 « La voiture, elle **dégouline** » / voiture qui descend une pente - 2,8 ans.
- 16 Ainsi, l'enfant serait capable de rapprocher des représentations d'événements ou d'actions du monde entre eux, et donc d'employer un verbe pour un autre du fait de leur proximité sémantique. Malgré cela, l'enfant, en pleine construction lexicale, n'a pas développé un répertoire verbal suffisamment élaboré et ne peut donc distinguer de façon précise deux verbes qui sont proches sémantiquement, par exemple, « casser » et « déchirer ». L'enfant utiliserait ces verbes de manière équivalente même s'il les différencie sur le plan de la forme.

Structuration et catégorisation lexicale

- 17 Comment expliquer la production par les enfants des énoncés que nous venons de présenter ? Plusieurs études ont permis de montrer qu'il existe un lien entre le développement lexical et les performances en catégorisation (Mervis et al., 1994 ; Poulin-Dubois et al., 1995 ; Clavé, 1997). De plus, comme nous venons de le constater, ces énoncés rendent compte d'une mise en relation d'objets ou d'actions sur la base de ressemblances ou de proximités sémantiques. Cela pose la question de l'organisation du lexique mental. Comment l'enfant catégorise-t-il des mots nouveaux ? Plusieurs théories ont tenté de

répondre à ces questions et nous nous proposons de présenter, dans cette partie, quelques unes d'entre elles considérées comme centrales dans ce domaine. Nous traiterons ces théories en gardant l'objectif de comprendre comment nous pouvons relier les phénomènes langagiers précédemment cités et le mode de catégorisation qui se développe chez l'enfant.

Théorie componentielle du signifié ou théorie des traits sémantiques de Clark (1973)

- 18 Selon cette théorie, le sens des mots est décomposable en éléments de taille inférieure au lexème. Il s'agit de sèmes ou traits sémantiques, ceux-ci variant selon différents niveaux de généralité. Leur acquisition se ferait du plus général au plus spécifique : « Quand les traits sémantiques peuvent être hiérarchisés les uns par rapport aux autres, ce sont les traits les plus généraux qui sont acquis les premiers, puis dans l'ordre, les traits par ordre croissant de spécificité. » (Cordier, 1994, p. 22). L'enfant acquiert donc d'abord des signifiés généraux, par exemple « animal », puis par ajout de traits, ces signifiés augmenteront en spécificité, par exemple « chien », puis « caniche ». « Selon Clark, l'acquisition progressive de nouveaux traits sémantiques restreindra progressivement l'extension du signifiant-cible et permettra ainsi de se rapprocher de l'organisation sémantique adulte. » (Florin, 2010, p. 33).
- 19 L'enfant, lorsqu'il entend un mot nouveau, ne retient que les traits les plus représentatifs d'un objet ou d'un événement. L'enfant produit alors plusieurs types d'énoncés déviants par rapport à la norme adulte, et notamment, celui de sur-extension qui apparaît quand l'enfant utilise le terme « chien » pour désigner tous les animaux à quatre pattes par exemple.

Le principe de contraste

- 20 Ce principe renvoie au fait qu'un mot nouveau doit contraster avec des mots déjà connus et a été défini ainsi par Clark (1993, p. 144) :
- « Contraste : les locuteurs se servent de différences de forme pour marquer une différence de sens »
- 21 Ainsi comme le note Cordier (1994, p. 57) « la signification de chaque mot du dictionnaire s'oppose à la signification de chacun des autres mots ou se trouve en contraste avec eux ». Lorsque l'enfant entend un mot nouveau, il va le comparer avec les autres mots de son lexique pour chercher en quoi il en diffère. L'enfant, possédant des réseaux de relations entre les mots encore incomplet, va pouvoir l'enrichir sous l'influence des informations recueillies en situations de communication et de discours parentaux.
- 22 Dans le cadre des productions d'approximations sémantiques à pivot verbal, comme le fait remarquer Duvignau (2003, p. 878), le principe de « contraste » introduit par Clark (1993) « serait moins marqué pour les verbes durant la période du développement lexical précoce : « casser » et « déchirer », par exemple, seraient moins contrastés du point de vue de leur sens que « champignon » et « parapluie ». »
- 23 Ceci tend à montrer que les frontières catégorielles des verbes chez l'enfant, ne sont pas encore exactement délimitées comme c'est le cas chez l'adulte, ce qui permet de suggérer que ce type d'énoncés produits par les enfants ne peut endosser le label de métaphore

mais qu'ils ne peuvent pas non plus avoir un statut d'erreur, du fait de l'équivalence sémantique partagée par les deux termes en jeu.

- 24 Ces énoncés jouent un rôle fondamental dans la structuration du lexique des verbes. En effet, ils manifestent l'existence d'une flexibilité sémantico-cognitive cruciale, facteur de « souplesse » dans l'utilisation du lexique, qui consiste à rapprocher des items qui ne relèvent pas du même domaine sémantique mais qui partagent un noyau de sens commun. Cette flexibilité est une compétence cognitive fondamentale observée par les psychologues.

Théorie du prototype

- 25 La théorie du prototype développée par Rosch (1973, 1977, 1978) propose de rendre compte de l'organisation lexicale à partir de concepts nommés « prototype » et « niveau de base ».
- 26 Le prototype correspond au « meilleur exemplaire ou encore la meilleure instance, le meilleur représentant ou l'instance centrale d'une catégorie » (Kleiber, 1990, p. 47-48). Par exemple, dans la catégorie *fruit*, les sujets interrogés par Rosch (1973) ont proposé la pomme comme meilleur exemplaire et l'olive comme exemplaire le moins représentatif. Ainsi le prototype fonctionnerait comme un point de référence cognitif de nos catégories. Cette définition a évolué au fil du temps, le prototype devient alors l'exemplaire qui « résume », « condense » les propriétés saillantes de la catégorie (Dubois, 1982, p. 602).
- 27 En parallèle au développement de cette théorie, Rosch et al. (1976) avancent la notion de « niveau de base », correspondant au niveau de catégorisation privilégié et au niveau d'abstraction pour lequel les catégories possèdent le plus d'attributs en communs, ce qui rendrait ce niveau le plus informatif. Deux autres niveaux seraient également présents : le niveau superordonné et le niveau subordonné.
- 28 Les enfants commenceraient d'abord par catégoriser les objets au niveau de base dès l'âge de 2 ans et demi (il s'agirait de « chien », par exemple) puis vers 4 ans, au niveau surordonné (« animal »), et enfin au niveau subordonné après 5 ou 6 ans (« caniche »).

Type de structuration chez l'enfant

- 29 Une étude de Markman (1991) montre que, chez le jeune enfant de 2 ans et plus, les choix dans le type de structuration lexicale se partagent entre une organisation thématique des objets (par exemple, mettre ensemble « chien » et « os ») et une organisation hiérarchique (ou taxonomique, par exemple, mettre ensemble « chien » et « chat »). Ainsi, l'enfant commencerait d'abord par une catégorisation de type thématique, cette relation étant peu contraignante du point de vue cognitif, puis à un âge plus avancé (bien souvent, pas avant 10 ans), il préférera une catégorisation de type hiérarchique, plus contraignante mais permettant de faciliter l'apprentissage de mots nouveaux.

Organisation lexicale des noms versus des verbes

- 30 Nous souhaiterions également pointer une différence dans les relations entre les termes en jeu dans les énoncés d'allure métaphorique et donc dans le mode de structuration du lexique.

- 31 En ce qui concerne les noms référentiels, l'enfant structure son lexique par mise en relation d'objets ayant une ressemblance physique ou fonctionnelle. Les deux noms qui sont mis en parallèle ne sont pas synonymes (par exemple, *lune* n'est pas synonyme de *ballon*).
- 32 Pour les verbes, l'enfant structure son lexique par proximité sémantique ou co-hyponymie inter-domaine. Les verbes en jeu sont ainsi synonymes inter-domaines (par exemple, *éplucher* et *déshabiller* sont synonymes et co-hyponymes du domaine sémantique général /enlever/, soit leur hyperonyme).

Troubles du spectre autistique

- 33 Alors que, comme nous venons de le voir, acquérir le langage, le manipuler et l'organiser sous forme de réseau demande un travail cognitif certes important et complexe mais également plus ou moins inconscient et facilité par la grande flexibilité cognitive propre à l'homme, il existe des troubles où ces tâches se révèlent difficiles à réaliser. C'est le cas dans les Troubles du Spectre Autistique (TSA).
- 34 Les TSA recouvrent globalement ce que l'on appelait auparavant les troubles envahissant du développement (TED). Cette terminologie récente (depuis mai 2013) a été proposée par la dernière classification internationale, le DSM-V (*diagnostic and statistical manual of mental disorders*, American Psychiatric Association, 2013). Il s'agit d'un trouble neurodéveloppemental ne faisant plus de distinction entre les différents sous-types de TED (les troubles autistiques, le syndrome d'Asperger, le trouble désintégratif de l'enfance, les TED non spécifiés, le syndrome de Rett) comme cela était le cas dans l'ancienne version du DSM (DSM-IV). Le DSM-V propose désormais de spécifier un degré d'atteinte (sévère, moyen, léger) en fonction de la sévérité des symptômes et du niveau de soutien nécessaire (nécessite un soutien, nécessite un soutien substantiel, nécessite un soutien très substantiel). Le syndrome d'Asperger est, par exemple, une forme légère de TSA. Ces troubles sont caractérisés par ce que l'on appelle une triade de symptômes : des troubles de la réciprocité sociale, des troubles du langage/de la communication, un répertoire d'intérêts et d'activités restreint et répétitif (cette triade a été répartie aujourd'hui, selon le DSM-V, dans deux grandes catégories de symptômes : des « troubles de la communication sociale » et des « comportements restreints et répétitifs »).
- 35 Nous porterons notre attention, dans cette partie, plus particulièrement aux troubles du langage et de la communication mais également à un type de pathologie particulier qu'est le Syndrome d'Asperger (SA), dont nous choisissons de conserver l'ancienne appellation étant donné que celle-ci est encore très répandue lorsque l'on souhaite parler d'un TSA dit de « haut niveau cognitif ». Notre intérêt pour ce trouble se situe principalement dans les descriptions qui en sont faites et qui mobilisent des items qui font ressortir une caractéristique transversale de cette pathologie : la « rigidité ».

Rigidité sémantico-cognitive

- 36 Les sujets atteints d'un SA manifestent une rigidité, sur le plan moteur : maladresse physique, sur le plan comportemental : attachement excessif à certains objets, stéréotypies, difficultés à s'adapter aux changements, activités et intérêts restreints, répétitifs et stéréotypés, etc, mais également sur le plan social : difficulté de jugement de

la distance sociale, incapacité à percevoir les signaux sociaux et à les interpréter correctement. On retrouve cette rigidité au niveau communicationnel : productions sur des domaines très spécifiques, rituels et répétitions (Wing, 1981 ; Frith, 1991 ; Attwood, 2004, Rogé, 2003). Au niveau du développement du langage, les données attribuent aux sujets porteur du SA une bonne performance en production : pas ou peu de retard de langage, lexique riche, précis et spécifique. Par exemple, l'enfant aura utilisé des mots isolés vers l'âge de 2 ans et des phrases à valeur de communication vers 3 ans. L'enfant, au contraire, étonnera même parfois par l'emploi de mots recherchés et un imposant vocabulaire. Il doit souvent ces caractéristiques à une excellente mémoire. Un enfant atteint du SA fait preuve d'une grande précision lexicale.

- 37 Ce syndrome présente également une particularité sur le plan de la prosodie qui est inhabituelle : les personnes atteintes d'un SA ont une façon de parler qui manque de naturel, qui est précieuse, guindée avec une voix souvent haute et monocorde, on parle de langage « pédant ».
- 38 On note également des difficultés de compréhension du langage non-littéral. En effet, l'enfant atteint de ce syndrome possède un langage et une compréhension au sens littéral des mots et expressions : il ne comprend pas toujours les jeux de mots, les blagues, les expressions à double sens, les métaphores, l'ironie, etc. Ces problèmes d'interprétation du non-littéral sont bien documentés (Happé, 1995 ; Emerich et al., 2003 ; Martin et Mac Donald, 2004). Cette altération est effectivement reconnue et les exemples ne manquent pas, on trouve notamment l'exemple suivant d'acte de langage indirect : « Peux-tu me passer le sel ? » avec pour réponse un « oui » littéral non accompagné de l'action appropriée (Frith, 1989). Cependant, en ce qui concerne la compréhension d'un type de non-littéral qui nous intéresse plus particulièrement, c'est-à-dire la métaphore, la littérature se limite à la prise en compte de la métaphore nominale (sous la forme d'une expression figée le plus souvent) qui reste, elle-même, peu développée, quant à la métaphore verbale, le déficit s'agrandit étant donné que les travaux sont inexistantes.
- 39 Et, lorsque l'on s'intéresse à la production de ce type d'énoncés, on ne peut que remarquer le manque important de travaux sur ce sujet et plus particulièrement pour la production de métaphores. La littérature se contente bien souvent de dire, de manière générale, qu'il n'existe pas de retard significatif dans le domaine du langage.

Une façon de penser différente

- 40 De nombreux témoignages de personnes atteintes d'un SA permettent de comprendre un peu mieux leur façon de penser. Elles se sentent différentes des autres, dans le sens où le monde leur paraît incompréhensible et qu'il leur est très difficile de s'y adapter. Leur fonctionnement cognitif semble donc différent du nôtre et les personnes atteintes d'autisme ou du SA elles-mêmes, disent penser différemment d'une personne sans trouble, leur pensée est « en images » ou alors « en détails ».

Penser comme un ordinateur

- 41 On trouve de nombreux exemples dans la littérature qui expliquent la façon dont les personnes porteuses d'un SA organisent leurs pensées, comment ils classent les diverses informations qu'ils reçoivent et comment ils récupèrent ces informations. Ce

fonctionnement est quasiment tout le temps comparé à celui d'un ordinateur. Nous citons quelques témoignages sur ce sujet :

- « Des parents d'enfants autistes qui ont l'expérience de l'informatique comparent le comportement et la pensée de leur enfant avec ceux d'un ordinateur et précisent à leur propos : « si nous ne le programmons pas, il n'y a rien à en tirer » ou « si nous n'appuyons pas sur la bonne touche, elle ne nous comprend pas ». La façon qu'ont les ordinateurs de traiter les informations montre d'étranges similitudes avec la pensée des personnes autistes » (Vermulen, 2005, p. 2)
- « Comme je suis autiste, je n'assimile pas intuitivement les informations que la plupart des gens considèrent comme allant de soi. Au lieu de cela, j'emmagasine les connaissances dans ma tête comme sur un CD-ROM. Quand je dois retrouver quelque chose que j'ai appris, je passe la vidéo dans ma tête. Toutes les images vidéo que j'ai en mémoire sont précises ; ... » (Grandin, 1997, p. 27)

- 42 Il semblerait que les personnes atteintes d'autisme accumulent énormément d'informations qu'elles n'organisent pas de façon hiérarchique ou thématique comme le font les personnes sans troubles. Ce fonctionnement demande une grande mémoire qui est incontestée dans cette population. Ces personnes décrivent souvent leur manière de mémoriser comme « l'accumulation d'une banque de données interne », ces données n'étant pas hiérarchisées et ne communiquant pas entre elles. Elles ne sont pas organisées au sens où aucune distinction n'est faite entre ce qui est important et ce qui ne l'est pas. Mottron (2006, p. 185) cite Brigitte : « Ma réalité intérieure est une collection d'images. (...) Les données sont enregistrées à l'état pur (sans nuances) pour être insérées dans une réalité globale qui, elle non plus, n'a pas de nuances (rigidité), qui n'a pas de flexibilité, à moins qu'on ait enregistré beaucoup d'éléments plus sophistiqués qui permettent certaines nuances, apprises par cœur comme le reste... », et Mottron rajoute que cette absence de lien spontané entre les divers éléments mémorisés ne leur permet pas de pouvoir hiérarchiser les mémorisations perceptives visuelles, auditives ou langagières.
- 43 Cette analogie faite entre l'organisation de la pensée d'une personne autiste et une base de données suggère une structuration sans réelle relation entre les différentes informations et centrée sur le monde perceptuel. Les personnes autistes semblent donc avoir leur propre catalogue conceptuel qui se compose de chaque détail, de chaque événement ayant été vu ou vécu dans leur environnement.

Penser en détails

- 44 Cette façon de fonctionner « comme un ordinateur » renvoie également à une manière de penser en détails. Les exemples ne manquent pas là non plus, surtout chez de Clercq (2002), notamment dans son ouvrage « Dis maman, c'est un animal ou un homme ? », dans lequel elle décrit des anecdotes relatives à la façon de penser de son fils Thomas, autiste de haut niveau. Nous citerons donc plusieurs passages du livre pour expliquer cette pensée en détails et voir en quoi elle nous permet de dégager des hypothèses sur la catégorisation chez les enfants avec un SA.
- 45 Nous avons vu plus haut que l'enfant typique, pendant une période de sa vie, va utiliser un mot pour désigner d'autres objets que celui auquel il renvoie habituellement. Ce phénomène de sur-extension permet à l'enfant de pallier son manque de vocabulaire. L'enfant atteint d'autisme, lui, semble ne pas passer par cette phase d'apprentissage du vocabulaire. On constate chez lui plutôt le phénomène inverse : « si le mot « chaise » représente un objet déterminé, alors on ne peut pas appeler « chaise » un objet plus grand, sur lequel on s'assied, ou un objet d'une autre couleur, étant donné que les

caractéristiques extérieures sont trop différentes. On constate que ces enfants présentent un « manque de généralisation », alors que les enfants « sur-généralisent » (De Clercq, 2002, p. 12-13). De Clercq a immédiatement mis le doigt sur un problème fondamental présent chez les enfants avec autisme : leur incapacité à décontextualiser. Ces enfants semblent incapables de sortir du contexte dans lequel ils ont appris ou entendu ce mot. Vermulen (2005) constate également ce problème de décontextualisation :

« Dans la mesure où les personnes atteintes d'autisme n'ont pas assez d'imagination pour penser en fonction du contexte, elles appliquent strictement et textuellement les règles de comportement au lieu de les adapter avec souplesse au contexte. La prise en compte littérale des règles peut prendre deux formes :

- appliquer trop souvent et trop longtemps les règles, même dans des situations où cela n'est pas nécessaire ; il s'agit, en termes professionnels, de « surgénéralisation » ;

- appliquer trop peu souvent les règles vues de manière trop sélectives, même dans les situations où cela semble nécessaire ; on parle d'« hypersélectivité ».

L'hypersélectivité est très caractéristique des personnes autistes qui ne peuvent considérer l'ensemble d'une situation et restent accrochées à des détails. L'hypersélectivité et la surgénéralisation sont deux faces d'une même réalité : le manque de cohérence. [...] La surgénéralisation provient du fait que, pour les personnes atteintes d'autisme, le comportement est indépendant du contexte. Elles agissent d'une certaine façon parce que nous le leur demandons ou parce que nous leur avons appris. Mais elles ne comprennent pas pourquoi nous leur demandons un certain comportement et quel en est l'objectif. » (Vermulen, 2005, p. 38-39)

46 Selon Vermulen (2005, p. 40), l'hypersélectivité « c'est rester aveugle aux similitudes essentielles entre les situations. »

47 Voici d'autres exemples de leur incapacité à décontextualiser et de leur hypersélectivité, De Clercq (2002) raconte :

« Thomas avait différents noms pour désigner tout ce que nous appelons simplement "bicyclette", il avait une "bicyclette", un "tracteur", des "roues dans la boue", des "roues dans l'herbe", et des "petits pieds sur les pédales". Tout le monde le trouvait fort créatif, mais j'avais des doutes, je pensais qu'il ne pouvait pas faire autrement. Lorsque je lui disais : "Va faire un tour à bicyclette", il ne comprenait pas, car à ce moment là, il ne voyait que "les petits pieds sur les pédales". Pour lui, le mot bicyclette, n'avait pas encore de signification généralisée. » (p. 22)

« Une personne atteinte d'autisme n'appelle pas tous les verres un "verre", car ils semblent tous différents. [...] À partir de son point de vue hypersélectif (et perfectionniste), Thomas a raison : des verres qui diffèrent tous ne peuvent pas tous avoir le même nom. » (p. 23-24)

48 Les personnes atteintes d'autisme sont ainsi très sensibles aux détails. Elles passent d'abord par le détail avant d'accéder au tout. Cette façon de penser leur demande énormément de ressources cognitives, et cela ne semble donc pas respecter le principe d'économie cognitive avancé par Rosch et al. (1976, p. 384) qui suggère que la formation de catégories chez une personne permet d'éviter, en quelque sorte, trop de fatigue cognitive grâce à un regroupement d'entités ayant des caractéristiques communes : « le but de la catégorisation est de réduire les différences infinies entre les stimuli à des proportions cognitivement et comportementalement utilisables. »

Penser en images

- 49 Une des caractéristiques centrales chez les personnes atteintes d'un SA est que leur pensée est essentiellement visuelle. La vue est un sens très développé dans cette population et cela peut être un avantage, comme le souligne Grandin (1994) qui s'est servie de cette capacité pour créer des machines très performantes et reconnues dans le domaine de l'agriculture. Elle dit à ce sujet : « Pour réfléchir à un concept abstrait, comme celui de relations humaines, j'utilise des symboles visuels » (Grandin, 1994, p. 151).
- 50 Ces personnes avec un SA ont donc besoin de se représenter mentalement tout ce qu'ils vont faire et tout ce qui n'est pas concret, réel, et même touchable est difficile d'accès pour eux. Ainsi, les noms concrets seront plus simples à retenir que les verbes, les adjectifs ou prépositions, car, les objets sont soumis à moins de variations perceptives que les événements par exemple, et les noms renvoient à des référents concrets, contrairement aux verbes ou prépositions.
- 51 Grandin a écrit un livre qui analyse sa pensée en détails, « Penser en images et autres témoignages sur l'autisme », dans lequel elle commente ce dernier point :
- « Les autistes ont du mal à apprendre ce qui ne se traduit pas en images. Les mots les plus faciles à apprendre sont les noms, parce qu'ils sont directement associés à une image. [...]
- Je visualise aussi les verbes. Le verbe "sauter" déclenche le souvenir des courses d'obstacles que nous organisons à l'école primaire pour nos "jeux olympiques". [...] Enfant, j'omettais des mots comme "est", "le" ou "ce" parce que, isolés, ils ne signifiaient rien pour moi. » (Grandin, 1997, p. 31 à 33)
- 52 Cette façon de penser présente plusieurs difficultés. En effet, être penseur visuel ne facilite pas les apprentissages à l'école notamment, le travail scolaire est généralement présenté sous la forme d'une pensée verbale et non visuelle. Il faut constamment transformer les théories en scènes réelles. « Les adultes atteints du syndrome ont expliqué qu'ils avaient appris l'histoire ou la science en mettant les processus en images : visualiser le changement des structures moléculaires comme on regarderait un film, par exemple. » (Attwood, 2003, p. 97). Cela signifie que les personnes Asperger doivent interpréter tout ce qu'on leur dit à travers des images. Les personnes avec autisme comparent régulièrement cette situation à celle d'un locuteur étranger arrivant dans un pays où il ne connaît presque pas la langue et qui devra constamment réfléchir et reformuler ce qu'on lui dit dans la langue qu'il connaît.

Perspectives de recherches

- 53 Nous venons de constater que les personnes avec un TSA ont beaucoup de difficultés à sortir du contexte et à catégoriser leur environnement, la question qui se pose alors est de savoir comment ils font pour retrouver une information et comment ils se la représentent. L'exemple ci-dessous donne quelques éléments de réponses :
- « D'autres pensent comme moi, en images vives et précises mais chez la plupart des gens, le langage se combine avec des images vagues et générales.
- Par exemple, beaucoup de personnes qui lisent ou entendent le mot « clocher » se représentent une église générique plutôt que telle église ou tel clocher. Leur pensée passe d'un concept général à une image particulière. J'ai longtemps trouvé très pénible que les penseurs verbaux ne comprennent pas ce que j'essayais de dire

parce qu'ils ne voyaient pas l'image qui me paraissait claire et nette. De plus, mon esprit révisé constamment les concepts à mesure que j'ajoute de nouvelles données dans la vidéothèque de ma mémoire. C'est comme se procurer la dernière mise à jour d'un logiciel pour son ordinateur. Mon esprit accepte facilement d'intégrer de nouvelles informations.

Contrairement à la majorité des gens, mes pensées passent d'images particulières, d'images vidéo, à des concepts généraux. Par exemple, chez moi, le concept de chien est inextricablement lié à chacun des chiens que j'ai connus dans ma vie. C'est comme si j'avais un fichier avec la photographie de tous les chiens que j'ai vus, et il ne cesse de s'enrichir au fur et à mesure que j'ajoute de nouveaux exemples dans ma vidéothèque. » (Grandin, 1997, p. 29)

- 54 Cet exemple est très représentatif de la difficulté que semblent avoir les enfants avec autisme à catégoriser. Ce que Grandin (1997) décrit ici, c'est la capacité qu'ont les personnes sans trouble à généraliser un concept et à se représenter sous la forme d'un prototype, les divers objets ou événements du monde lorsqu'ils entendent le terme générique qui le désigne. Par exemple, lorsque l'on dit « oiseau », la plupart des personnes se représenteront un moineau, qui peut être considéré comme le plus représentatif de cette catégorie. Les personnes autistes avec un SA éprouvent, elles, beaucoup de difficultés à abstraire une information reçue. Cette incapacité à regrouper plusieurs objets ou événements dans une même catégorie les oblige à emmagasiner de nombreuses informations et leur demande un effort cognitif considérable pour retrouver ensuite une information précise.
- 55 Au vu de ces différentes descriptions, nous souhaitons donc développer un protocole expérimental afin de mieux appréhender la façon dont les personnes avec un SA accèdent à leur lexique et le catégorise.

Matériel expérimental

- 56 Le protocole est constitué de deux listes de mots (noms d'objets concrets et verbes d'action) qui seront présentées aux sujets sous deux formes différentes (avec ou sans la présentation du référent).

Corpus choisi

- 57 Les deux listes comportent vingt noms d'objets concrets et vingt verbes d'action répartis en fonction de leur degré de familiarité et de leur appartenance à une catégorie sémantique définie comme suit :

Catégories sémantiques	Noms jugés familiers	Noms jugés non familiers
Animaux	Chien	Iguane
Meubles	Canapé	Commode
Fruits et légumes	Pomme	Aubergine
instruments	Piano	Xylophone
Jouets	Ballon	Bilboquet

Véhicules	Voiture	Calèche
Vêtements	Pantalon	Châle
Accessoire de cuisine	Bol	Marmite
Fourniture scolaire	Crayon	Compas
Objet divers	Livre	Stéthoscope

Tableau 1. Répartition des noms en fonction de la catégorie sémantique et du degré de familiarité

Catégories sémantiques	Verbes jugés familiers	Verbes jugés non familiers
Détériorer	Découper	Fissurer
	Déchirer	Briser
Enlever	Déshabiller	Peler
Emettre un son	Crier	Murmurer
	Chanter	Bavarder
Se mettre en mv	Courir	Escalader
Manger	Manger	Grignoter
Voir	Regarder	Apercevoir
Mettre ensemble	Coller	Coudre
Chuter	Tomber	Trébucher

Tableau 2. Répartition des verbes en fonction de la catégorie sémantique et du degré de familiarité

- 58 Le degré de familiarité a été jugé par un panel d'adultes (n = 426) tout venant à qui l'on a demandé de dire si le mot proposé leur semblait soit familier – ils avaient le choix entre *très familier, plutôt familier* – ou non familier – deux degrés possibles : *peu familier* ou *pas du tout familier* – pour un enfant de 3 ans. D'après les résultats, les jugements concordaient pour la majorité des mots. Ce niveau de familiarité permettra d'observer la plus ou moins grande facilité d'accès au lexique selon le mot proposé.
- 59 Les catégories sémantiques ont été choisies en rapport avec la vie quotidienne.

Tâches et consignes

- 60 Ces listes seront présentées aux sujets de façon aléatoire et sous deux conditions distinctes. Dans la première, les sujets seront soumis à ces listes sans support visuel. Dans la seconde, les sujets seront interrogés sur les mots à l'aide d'une image (référent).

- 61 Concernant la consigne, il s'agira de demander au sujet de donner un maximum de mots en un temps donné (1 minute), ces mots doivent faire partie de la même catégorie que le terme proposé par l'expérimentateur ou être dans une relation sémantique avec celui-ci. Elle pourrait prendre la forme suivante : « Je vais te dire un mot (en te montrant une image) et je voudrais que tu me dises d'autres mots de la même catégorie que ce mot ou d'autres mots qui ont un rapport avec ce mot ». Cette consigne sera accompagnée d'un exemple afin de s'assurer qu'elle soit plus concrète et donc bien comprise : « Par exemple, si je te dis « oiseau », tu peux me répondre « moineau », « corbeau », « hirondelle », ou encore « animal », mais aussi « plume », « aile », « bec », « voler », « œuf », « nid », ... Est-ce que tu as bien compris ? ». L'objectif de ce travail étant de soumettre ce protocole à un jeune public, il faut encore s'assurer que les différents termes utilisés dans cette consigne soient tous accessibles à un enfant de 3 ans. Pour s'en assurer, elle sera donc d'abord pré-testée.

Population

- 62 Les populations visées par notre étude sont, dans un premier temps, des groupes contrôles adultes typiques (tous âges, toutes catégories socioprofessionnelles, de langue française). Ensuite, nous aimerions pouvoir tester le protocole auprès de groupes d'enfants typique d'âges différents (à partir de 3 ans, et idéalement jusqu'à l'adolescence) afin de pouvoir étudier d'éventuelles différences de traitement en fonction de l'âge et donc de repérer une évolution de la catégorisation. Enfin, nous proposerons ce protocole à plusieurs groupes de personnes porteuses d'un TSA dans sa forme légère (de type SA) qui seront appariés en âge et en sexe avec les groupes d'enfants au développement typique.

Hypothèses

- 63 Nous nous attendons à observer davantage de bonnes réponses et à une plus grande rapidité (le temps de réponse sera enregistré) pour trouver des mots de même catégorie pour les mots jugés familiers que pour les mots jugés non familiers quelle que soit la population. Nous supposons également que les diverses populations interrogées rencontreront plus de difficultés à produire des mots appartenant à la même catégorie quand aucune image ne sera présentée, quel que soit le type de mots (familiers ou non familiers). Enfin, nous posons l'hypothèse que le type de catégorisation utilisée diffère en fonction de la population et de l'âge. Chez les jeunes enfants (entre 3 et 5-6 ans), il est possible que la structuration privilégiée soit basée sur une association d'idées (liée au moment présent) ou repose sur un classement taxonomique. Chez les enfants plus âgés et les adultes, la catégorisation pourrait se faire de façon hyperonymique/hyponymique ou par classement sémantique (même famille). Quant aux personnes avec un TSA, nous supposons une structuration différente des populations typiques ou encore des absences de réponses ou des « je ne sais pas » montrant ainsi que l'accès à la catégorie lexicale est difficile pour elles.

Conclusion

- 64 En nous appuyant sur de nombreux témoignages, nous avons tenté de rendre compte des difficultés rencontrées par les personnes atteintes d'un SA en ce qui concerne la catégorisation du lexique, que ce soit celle des objets ou celle des actions. Nous avons pu constater que ces personnes, du fait d'une rigidité importante, avaient une compréhension trop étroite pour permettre une généralisation souple. Cette incapacité à décontextualiser leur fait produire un grand nombre de sous-extensions, c'est-à-dire, qu'elles n'utiliseront un nom ou un verbe que pour désigner un objet ou une action unique. Ce type d'énoncé montre qu'il est très difficile pour elles de regrouper sous une même catégorie des objets se ressemblant ou ayant des fonctions communes et encore plus de hiérarchiser ces différents objets entre eux.
- 65 Cette capacité de catégorisation est pourtant une compétence essentielle pour pouvoir structurer le monde qui nous entoure et est d'ailleurs présente chez la plupart des individus dès le plus jeune âge ; « sans cette faculté, les individus seraient submergés par la complexité de leur environnement » (Klinger et Dawson, 1995, in De Clercq, 2002, p. 31) et c'est malheureusement ce qui semble se passer chez les personnes atteintes d'autisme.
- 66 Si l'on s'appuie sur les principales théories linguistiques présentées en première partie, ces personnes semblent ne pas utiliser de structures hiérarchiques aussi bien de type taxonomique que de type thématique pour organiser leur lexique. De plus, il a été noté à plusieurs reprises qu'elles ne semblent pas faire appel à des prototypes ou au moins à des représentants plus typiques d'une catégorie, ce qui peut créer une « surcharge » cognitive et montre également la rigidité cognitive qui les touche. Ainsi, si les personnes atteintes d'un TSA ne réussissent pas à construire des catégories lexicales, mais accumulent, au contraire, les données, comment peuvent-elles accéder au traitement – que ce soit en compréhension ou en production – d'énoncés non-littéraux ou non conventionnels qui requiert flexibilité cognitive et mise en place d'un réseau lexical basé sur la proximité sémantique ? Cette façon de penser et donc de catégoriser différemment pourrait expliquer les difficultés rencontrées par les personnes autistes dans le domaine du non-littéral et de l'accès au sens implicite.

67

BIBLIOGRAPHIE

American Psychiatric Association (2013). *DSM-5 : diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Washington D.C., 5e édition.

Attwood, T. (2004). *Le Syndrome d'Asperger et l'autisme de haut niveau*. Dunod, Paris.

Barron, S. et Barron, J. (2002). *Moi, l'enfant autiste, de l'isolement à l'épanouissement*. Editions J'ai lu.

Bassano, D. (1998). L'élaboration du lexique précoce chez l'enfant français : structure et variabilité. *Enfance*, 51(4), 123-153.

Bassano, D. (2000). La constitution du lexique : Le « développement lexical précoce ». Dans Fayol, M. et Kail, M. (dir.), *Le langage en émergence*. PUF, 137-169.

Bates, E., Dale, P., et Thai, D. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. Dans Fletcher, P. et MacWhinney, B. (éd.), *The Handbook of child language*. Cambridge, Blackwell, 96-151.

Bideaud, J. et Houde O. (1991). Catégorisation, logique et prototypicalité. Aspects développementaux. *Sémantique et cognition. Catégories, prototypes, typicalité*. CNRS éditions, Paris, 55-70.

Brédard, S. et Rondal, J.A. (1982). *L'analyse du langage chez l'enfant : les activités métalinguistiques*. Editeur Pierre Mardaga, Bruxelles.

Brown, R. (1973). *A first language : The early stages*. Cambridge, MA : Harvard University Press.

Clark, E. (1973). What's in a word ? On child's acquisition of semantics in his first language. Dans Moore, T.E. (éd.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language*. New-York, Academic Press, 65-110.

Clark, E. et Clark, H. (1977). *Psychology and Language*. New-York : Harcourt.

Clark, E. (1993). *The lexicon in acquisition*. Cambridge University Press.

Cordier, F. (1983). Inclusion de classes : existe-t-il un effet sémantique ? *L'Année Psychologique*. 83, 491-503.

Cordier, F. (1994). *Représentation cognitive et langage : une conquête progressive*. Armand Colin Editeur, Paris.

De Clercq, H. (2002). *Dis maman, c'est un homme ou un animal ? A propos de l'autisme*. Autisme France Diffusion, France.

Dubois, D. (1982). Normes de production d'exemplaires appartenant à 22 catégories sémantiques à partir d'une consigne classique et d'une consigne d'imagerie. Document ERA, n° 181, Université de Paris VIII.

Dubois, D. (1993). Les catégories sémantiques « naturelles » : prototype et typicalité. Dans Dubois, D. (éd.), *Sémantique et cognition. Catégories, prototypes, typicalité*. CNRS éditions, Paris, 16-27.

Dubois, D. (1993). Catégorisation et cognition : « 10 ans après », une évaluation des concepts de Rosch. In *Sémantique et cognition. Catégories, prototypes, typicalité*. CNRS éditions, Paris, 31-54.

Duvignau, K. (2002). *La métaphore, berceau et enfant de la langue. La métaphore verbale comme approximation sémantique par analogie dans les textes scientifiques et les productions enfantines (2-4 ans)*. Thèse Sciences du Langage. Université Toulouse Le-Mirail, Novembre 2002.

Duvignau, K. (2003). Métaphore verbale et approximation. Dans Duvignau, K., Gasquet, O. et Gaume, O. (éd.) *Regards croisés sur l'analogie. Revue d'Intelligence Artificielle*, n° spécial, Vol 5/6. Hermès Lavoisier, Paris, 869-881.

Duvignau, K., Gaume, B. et Nespoulous, J.-L. (2004). Proximité sémantique et stratégies palliatives chez le jeune enfant et l'aphasique. Dans *Revue Parole, numéro spécial*, Nespoulous, J.-L. et Virbel, J. (Coord.) : « Handicap langagier et recherches cognitives : apports mutuels », UMH, Belgique, Vol 31-32, 219-255.

Elsen, H. (1994). Phonological constraints and overextensions. *First Language*, 14(42), 305- 315.

Emerich, D.M., Creaghead, N.A., Grether, S.M., Muray, D. et Grasha, C. (2003). The comprehension of humorous materials by adolescents with High Functioning Autism and Asperger's Syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 23, 253-57.

- Florin, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris, Dunod, Les Topos (réédition 2000).
- Florin, A. (2010). Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages. *Enfances & Psy*, 2/2010 (47), 30-41.
- Frith, U. (1989). *L'énigme de l'autisme* (titre original avant traduction : « Autism : Explaining the Enigma » chez Basil Blackwell, Oxford). Editions Odile Jacob, Paris.
- Frith, U. (1991). *Autism and Asperger syndrome*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Gelman, S.A, Croft, W., Fu, P., Clausner, T. et Gottfried, G. (1998). Why is a pomegranate an apple ? The role of shape, taxonomic relatedness, and prior lexical knowledge in children's overextensions of apple and dog. *Journal of Child Language*, 25(2), 267-291.
- Gentner, D. (1978). On relational meaning : the acquisition of verb meaning. *Child Development*, 4, 309-326.
- Gentner, D. (1982). Why nouns are learned before verbs : Linguistic relativity versus natural partitioning. Dans Kuczaj, S. (éd.), *Language development*, vol. 2. Hillsdale, NJ : Erlbaum, 67-88.
- Goldfield, B. et Reznick, S. (1990). Early lexical acquisition : Rate, content, and the vocabulary spurt. *Journal of Child Language*, 17, 171-183.
- Goldfield, B. et Reznick, S. (1996). Measuring the vocabulary spurt : A reply to Mervis and Bertrand. *Journal of Child Language*, 23, 241-246.
- Golinkoff R.M., Hirsh-Pasek K., Bailey L.M. et Wenger N.R. (1992). Young children and adults use lexical principles to learn new nouns. *Developmental Psychology*, 28(1), 99- 108.
- Gopnick A. et Meltzoff A.N. (1992). Categorization and naming : basic-level sorting in eighteen-month-olds and its relation to language. *Child Development*, 63(5), 1091- 1103.
- Goswami, U. (1998). *Cognition in children*. Psychology Press Ltd, UK.
- Grandin, T. (1994). *Ma vie d'autiste*. Editions Odile Jacob, Paris.
- Grandin, T. (1997). *Penser en images et autres témoignages sur l'autisme*. Editions Odile Jacob, Paris.
- Hall, D.G. et Waxman S.R. (1993). Assumptions about word meaning : individuation and basic-level kinds. *Child Development*, 64(5), 1550-1570.
- Happé, F. (1995). Understanding minds and metaphors : Insights from the study of figurative language in autism. *Metaphor and symbol*, 4, 275-295.
- Huttenlocher, J., Smiley, P. et Charney, R. (1983). Emergence of action categories in the child : Evidence from verb meaning. *Psychological Review*, 90(1), 72-93.
- Huttenlocher, J. et Smiley P. (1989). *An Emerging Lexicon : Acquiring Words for Events*, University of Chicago, document non publié.
- Juhel, J.-C. (2003). *La personne autiste et le syndrome d'Asperger*. Les presses de l'Université Laval.
- Kleiber, G. (1990). *La sémantique du prototype*. Catégories et sens lexical. Collection Linguistique nouvelle. Paris, Presses universitaires de France.
- Kleiber, G. (1991). Prototype et prototypes : encore une affaire de famille. Dans Dubois, D. (éd.), *Sémantique et cognition. Catégories, prototypes, typicalité*. CNRS éditions, Paris, 103-130.
- Kleiber, G. (1999). Une métaphore qui ronronne n'est pas toujours un chat heureux. Dans Charbonnel, N. et Kleiber, G. (éd.), *La métaphore entre philosophie et rhétorique*, PUF, 83-135.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things*. Chicago University Press, Chicago.

- Le Ny, J.-F. (2005). *Comment l'esprit produit du sens*. Editions Odile Jacob, Paris.
- Markman, E.M. (1991). The whole-object, taxonomic, and mutual exclusivity assumptions as initial constraints on word meanings. Dans Gelman, S.A. et Byrnes, J.P., *Perspectives on language and thought. Interrelations in development*. Cambridge, Cambridge University Press, 72-106.
- Markman, E.M. (1992). Constraints on word learning : speculations about their nature, origins and domain specificity. Dans Gunnar, M.R. et Maratsos, M. (éd.), *Modularity and Constraints in Language and Cognition*. Hillsdale, N-J : Erlbaum, 59-101.
- Mervis, C.B. et Crisafi, M.A. (1982). Order of acquisition of subordinate, basic and superordinate level categories. *Child Development*, 8, 293-300.
- Martin, I. et McDonald, S. (2004). An exploration of causes of non- literal language problems in individuals with Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(3), 311-328.
- Mottron, L. (2006). *L'autisme, une autre intelligence. Diagnostic, cognition et support des personnes autistes sans déficience intellectuelle*. Pierre Mardaga éditeur, Liège, Belgique.
- Rastier, F. (1991). Catégorisation, typicalité et lexicologie. Dans Dubois, D. (éd.), *Sémantique et cognition. Catégories, prototypes, typicalité*. CNRS éditions, Paris, 259-278.
- Rogé, B. (2003). *Autisme, comprendre et agir*. Dunod, Paris.
- Rosch, E. (1973). Natural catégories. Dans *Cognitive Psychology*. 4, 328-50.
- Rosch, E. et Lloyd, B. (1978) (éd.). *Cognition and Categorization*. Hillsdale, N-J : Erlbaum.
- Rosch, E., Mervis, C., Gray, W., Johnson, D. et Boyes-Braem, P. (1976). Basic object in natural categories. *Cognitive Psychology*, 8, 382-439.
- Sander, E. (2000). *L'analogie, du Naïf au Créatif. Analogie et catégorisation*, L'harmattan.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language. A Usage-based theory of Language Acquisition*. Harvard University Press, England.
- Vermulen, P. (2005). *Comment pense une personne autiste ?* Dunod, Paris.
- Villard, M. (1991). Notion de prototype et événement. Dans Dubois, D. (éd.), *Sémantique et cognition. Catégories, prototypes, typicalité*. CNRS éditions, Paris, 131-149.
- Waxman, S.R. (1990). Linguistic biases and the establishment of conceptual hierarchies : evidence from preschool children. *Cognitive Development*, 5(2), 123-150.
- Waxman, S.R. et Gelman R. (1986). Preschoolers' use of superordinate relations in classification and language. *Cognitive Development*, 1(2), 139-157.
- Waxman, S.R. et Hatch T. (1992). Beyond the basics : preschool children label objects flexibility at multiple hierarchical levels. *Journal of Child Language*, 19(1), 153-166.
- Waxman S.R. et Senghas A. (1992). Relations among word meaning in early lexical development. *Developmental Psychology*, 28(5), 862-873.
- Wing, L. (1981). Asperger's syndrom : a clinical account. *Psychological medicine*, 11, 115-129.

NOTES

1. *cognitive reference point*, Rosch (1975a).

RÉSUMÉS

Plusieurs études ont montré que les enfants au développement typique produisent un grand nombre d'approximations sémantiques à pivot verbal – dire *déshabiller l'orange* pour désigner l'action /éprouer l'orange/. Ces énoncés non-littéraux révèlent un mode de structuration du lexique des verbes par proximité sémantique et jouent un rôle fondamental dans la construction de la catégorisation lexicale. Nous proposons, dans cet article, d'éclairer ces phénomènes de catégorisation à travers les productions de ce type d'énoncé chez l'enfant typique mais aussi par le biais des troubles du spectre autistique, et notamment le syndrome d'Asperger : les personnes présentant une grande rigidité sémantico-cognitive et des difficultés dans l'accès aux formes implicites présentent-elles un problème de catégorisation ?

Several studies have shown that typical children produce a large number of semantic verbal approximations – they say “undress an orange” to denote the action of peeling an orange. These non-literal utterances reveal a capacity of structuring verbal lexicon by semantic proximity and play a fundamental role in the construction of lexical categorization. This paper aims to clarify these categorization processes through the productions of this type of utterances in a population of typical children but also through Autism Spectrum Disorders (ASD), especially the Asperger syndrome : do people with semantic and cognitive rigidity and with difficulties to accede to implicit forms have a problem of categorization ?

INDEX

Mots-clés : Approximation sémantique – Catégorisation – Trouble du spectre autistique – Rigidité – Développement typique

Keywords : Semantic approximation – Categorization – Autism Spectrum Disorder – Rigidity – Typical development

AUTEUR

JULIETTE ELIE-DESCHAMPS

Centre de Recherches Sémiotiques EA3648, Université de Limoges