

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS
SUPÉRIEURS

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I
Faculté des Arts, Lettres et Sciences
Humaines

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALES EN
ARTS, LANGUES ET CULTURES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALES EN
LANGUES ET LITTÉRATURES

DÉPARTEMENT DE FRANÇAIS



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work- Fatherland

MINISTRY OF HIGH
EDUCATION

THE UNIVERSITY OF
YAOUNDE I
Faculty of Arts, Letters and
Social Sciences

POST GRADUATE SCHOOL
FOR ARTS, LANGUAGES AND
CULTURES

DOCTORAL RESEARCH UNIT
FOR LANGUAGES AND
LITERATURES

FRENCH DEPARTMENT

ANALYSE DES INTERACTIONS LANGAGIÈRES DE QUELQUES ENFANTS AUTISTES DE YAOUNDÉ

Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master 2 en langue française

Spécialité : Langue française

Option : Sociolinguistique

Par

OSSOLE ABELELAK Jeanne Chantale

Licenciée ès Lettres Modernes Françaises

Sous la direction de

SOL AMOUGOU Marie Désirée

Professeure



Année académique 2024

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES FIGURES.....	vii
RÉSUMÉ.....	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIÈRE PARTIE : OUTILS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES.....	14
CHAPITRE I : GÉNÉRALITÉS SUR L'AUTISME	42
CHAPITRE II :CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE.....	69
DEUXIÈME PARTIE : ANALYSE DES INTERACTIONS.....	Erreur ! Signet non défini.
LANGAGIÈRES DES ENFANTS AUTISTES DE YAOUNDÉ	Erreur ! Signet non défini.
CHAPITRE III : HYBRIDITÉ COMMUNICATIONNELLE : VERBAL ET NON-VERBAL	163
CHAPITRE IV : UNE PAUVRETÉ ÉNONCIATIVE.....	173
TROISIÈME PARTIE : LES PRATIQUES LANGAGIÈRES AU PLAN PHILOSOPHIQUE.....	191
CHAPITRE V : LES DIFFICULTÉS PHONOLOGIQUES	193
CHAPITRE VI : INTERACTION EMPREINTE DE DIFFICULTÉS.....	214
CONCLUSION GÉNÉRALE	235
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	239
ANNEXES.....	246
TABLE DES MATIÈRES	267

À
ma feuë mère, ÉDIBEMBEGNI Élise Colette
et
à mon frère, BIDIASI AFIAN Jacques Jonathan

REMERCIEMENTS

Nos remerciements vont à l'endroit de notre professeur SOL Marie-Désirée, épouse AMOUGOU pour son accueil, sa disponibilité et ses conseils tout au long de notre parcours, pour avoir supervisé notre mémoire de recherche, de nous avoir accordé du temps malgré ses nombreuses responsabilités et qui a su nous orienter pour cette rédaction.

Nous exprimons notre gratitude à Madame ABOUEM Isabelle et à Monsieur ABOUEM A BOULL Julien Serge, pour leur soutien indéfectible, leur amour et leur conseil pour la réalisation de ce travail scientifique.

Nos remerciements vont également à l'endroit de:

Monsieur NOAH Alphonse, pour avoir appliqué ses conseils prodigués et ses enseignements transmis.

Monsieur ONDOMO Lionel, enseignant au Cours Élémentaire Première année au Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapés d'Étoug-ébé, Cardinal Paul Émile Leger, qui nous a permis de collecter aisément les données pendant une séance de cours aux élèves.

Monsieur BOUBA, enseignant au Cours Moyen Première année qui nous chaleureusement accueilli pour collecter les données avec la collaboration des élèves de sa classe.

AMBASSA Daniel Briac, notre frère avec autisme pour son soutien matériel, qui nous a appris à communiquer facilement avec lui à la maison d'où, la curiosité du choix de notre sujet.

Nos camarades de promotion et particulièrement à : MENDOMO Viviane Laure, MINFOUMOU Marthe Lætitia et DAMSOU Tilna pour l'entraide durant les moments difficiles, le soutien pendant ce cycle de Master et pour les moments passés ensemble.

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ABA :	Applied Behaviour Analysis / Analyse comportementale appliquée
AFD :	Agence Française de Développement
ADN :	Acide Désoxyribonucléique
APA :	American Psychiatric Association
APE :	Association des Parents d'Élève
ASPI :	Adaptation Socioprofessionnelle et d'Intégration
CAP :	Certificat d'Aptitude Professionnel
CBM :	Christian Blind Mission/ Mission Chrétienne des Aveugles
CHU :	Centre Hospitalo-Universitaire
CIM :	Classification Internationales des Maladies
CNDP :	Centre National du Débat Public
CNRPH :	Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées
COH :	Centre Orchidée Home
CRHY :	Centre de Rééducation des Handicapés de Yaoundé
DSM :	Diagnostic and Statistical Manual/ Manuel Diagnostique et Statistique des troubles Mentaux
EFE :	Expressions Faciales Émotionnelles
EHESS :	École des Hautes Études des Sciences Sociales
ELA :	Éveil-Langage-Autonomie
ESF :	Édition Sociales Françaises
FSLC :	First School Leaving certificate
HAS :	Haute Autorité de la Santé
N° :	Numéro
OMS :	Organisation Mondiale de la Santé
OP. CIT :	Opus Citatum / Ouvrage déjà cité
PECS :	Picture Exchange Communication System/ Système de Communication d'Échanges d'images

PROMHANDICAM : Promotion des Handicapés du Cameroun

SA : Signifiant

SÉ : Signifié

TDE : Trouble Désintégratif de l'Enfance

TEACCH : Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicaped Children /Traitement et éducation des enfants autistes ou atteints de troubles de la communication associés

TED : Troubles Envahissants du Développement

TED-NS : Trouble Envahissant du Développement Non Spécifié

TSA : Trouble du Spectre de l'Autisme

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Évolution du concept d'autisme dans la classification DSM, Habimana et al, 1999.	48
Tableau 2 : Différence entre le DSM IV et le DSM V.....	49

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : L'autisme en images	45
Figure 2 : Dyade autistique.....	51

RÉSUMÉ

Ce travail de recherche aborde le thème de l'autisme. Il s'intéresse plus particulièrement aux aléas de la communication et des interactions sociales. À cet effet, les pratiques langagières chez les jeunes enfants autistes constituent une problématique complexe due à leur handicap. Le problème de notre sujet est: les pratiques langagières des enfants avec autisme dans des contextes variés. Ce problème a guidé nos préoccupations au travers des questions suivantes: quelles sont les pratiques langagières des personnes avec autisme ? Comment ceux-ci se comportent au cours des interactions ? Au final comment apparaissent leurs lacunes dans les différentes branches de la linguistique ? Afin de répondre à ces axes problématiques, nous avons avancé quelques hypothèses que nous allons confirmer ou infirmer par le biais de cette étude. Ainsi, nous supposons que chez les enfants autistes la communication se fait au travers d'un langage verbal et / ou non-verbal ; les perturbations langagières peuvent apparaître tant au niveau de la compréhension et/ ou au niveau de l'expression verbale (la parole) d'autre part, et enfin les enfants autisme présentent des lacunes sur diverses branches de la linguistique liés au dérèglement du développement du langage. Toutefois, cette recherche propose au travers une approche sociolinguistique réalisée entre les éducateurs spécialisés et / ou des personnes neurotypiques avec des enfants autistes afin de présenter des interactions sous forme de conversations pour montrer leurs pratiques langagières. La maîtrise du langage est un élément fondamental dans le développement de la personnalité de tout enfant, de sa réussite et de son intégration dans la société. Cependant, l'analyse sociolinguistique des données recueillies montrent comment les pratiques langagières de ces derniers regorgent d'une panoplie de complexités au sein d'une conversation. Ces observations mettent donc la capacité de ces enfants à l'épreuve dans des situations d'interactions verbales dans des environnements diversifiés. Dès lors, pour mieux comprendre les procédés et les mécanismes du langage que les autistes s'efforcent plus ou moins d'utiliser, il est nécessaire de prendre en compte les interactions dans les branches de la linguistique.

Mots clés : Communication, interaction, troubles du spectre de l'autisme, pratiques langagières, neurotypique.

ABSTRACT

This research work tackles the theme of Aquarius. It focuses more particularly of the vagaries of communication and social interactions. For this reason, language practices among young autistic children are a complex problem whit their disability. The problem of our topic is: the langagious practices of children with autism in varied contexts. This problem has guided our concerns through the following questions: what are the langagious practices of people with autism? How do these behave during interactions? In the end how do their gaps appear in various branches of linguistics? In order to address these problematic axes, we have advanced some assumptions that we will confirm or infirm through this study. Thus we assume that in autistic children communication is done through verbal and/or non-verbal language; language disturbances may appear both at the level of understanding and/or at the level of verbal expression (the word) of the other party, and finally autism children present gaps on various branches of linguistics related to derangement of language development.

However, this research proposes through a sociolinguistic approach made between specialized educators and/or neurotypical people with autistic children in order to present interactions in the form of conversations to show their language practices. Language proficiency is a fundamental part of the development of every child's personality, achievement, and integration into society. However, the Sociolinguistic and analysis of the data gathered shows how the langagious practices of the latter are full of variety of complexities within a conversation. These observations, therefore, put the ability of these children to test it into verbal interactions situations in diverse environments. So to better understand the methods and mechanisms of language that autistic children are striving harder or less to use, it is necessary to consider interactions in the branches of linguistics.

Keys words: communication, interaction, autism spectrum disorders, language practices, neurotypical

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Depuis le XIX^{ème} siècle, les recherches scientifiques qui tentent de comprendre le trouble du spectre de l'autisme ne cessent de s'affronter. Malgré cette effervescence dans les recherches, aucune étude n'est arrivée à trouver une explication exacte à ce trouble et les causes de son apparition restent toujours mystérieuses. Les problèmes majeurs du spectre de l'autisme se trouvent dans l'altération de la communication et de la réciprocité socio-émotionnelle mais, dans ce cas entrer en contact avec autrui lorsqu'on manque de moyens langagiers pour un échange constructif serait compliqué voire même impossible. Le terme communication implique l'idée d'une relation bilatérale entre deux communicateurs, chose à laquelle les personnes qui présentent un TSA avec une déficience intellectuelle sont de prime abord réfractaire. Si l'on se réfère aux travaux de l'Organisation Mondiale de la Santé¹, nous retiendrons que la capacité de comprendre et de s'exprimer est réduite chez les enfants avec autisme à cause de leur langage qui est défaillant parfois inexistant. Ainsi, ils présentent de lourdes incapacités dans les fonctions communicatives. Nous sommes, dans tous les cas dans un dysfonctionnement de la relation langage-communication, car même lorsque les personnes avec autisme s'expriment, elles n'ont pas la même codification du langage que les personnes neurotypiques.

Le Trouble du Spectre de l'Autisme est alors membre des Troubles Envahissant du Développement. Il se définit comme une défaillance neurologique très complexe qui affecte la socialisation, la sensibilité sensorielle, la motricité, et le langage d'un individu. Ce spectre possède un aspect particulier dans sa triade caractérisée par les déficits de la communication, des interactions sociales et enfin du comportement. Retrouvé dans l'enfance précisément autour de deux ou trois ans, les difficultés de communication, d'interaction se présentent comme des pratiques langagières qui extériorisent le sujet dans la mesure où au lieu de s'intéresser à la parole interne et individuelle, il s'agit de considérer l'activité langagière comme une socialisation se manifestant par des intérêts à partager des activités, des émotions à s'inscrire dans une réciprocité conversationnelle. De même les profils langagiers des enfants atteints de TSA sont très hétérogènes car, leurs déficits varient d'un enfant à l'autre par conséquent génèrent des difficultés à s'inscrire dans une relation avec un tiers. Allant de l'absence totale du développement du langage à une altération des pratiques langagières

¹ La classification internationale des handicaps est un manuel de classification des conséquences des maladies. Élaborée en 1980 sur l'initiative de l'O.M.S. Dans ce manuel, les concepteurs ont dégagé les incapacités concernant la communication en cas de handicap. (O.M.S, *classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités et désavantages*,) INSERM, Paris, 1988, adresse URL https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/41005/9782877100205_fre.pdf;sequence=1

conversationnelles, l'on remarque des répercussions sur leur entourage notamment la famille. Les accompagnants scolaires et les professionnels qui peuvent se sentir démunis face aux obstacles relationnels. En effet, les altérations communicationnelles d'une personne avec TSA ne peuvent donc qu'altérer la relation établie voire même remettre en question la pratique langagière elle-même de son parent, de son accompagnant ou celui du professionnel.

I- CONTEXTUALISATION

Au Cameroun, les personnes atteintes d'autisme recèlent encore bien des mystères pour la science : c'est le cas du Ministère de la Santé Public qui dénote à peu près de 3000 enfants avec autisme chaque année. Ils sont encore mal connus au Cameroun, les personnes atteintes sont souvent stigmatisées, rejetées et abandonnées car auréolées d'aspects superstitieux et mystique. Les approches cliniques et thérapeutiques sont encore mal connues de plusieurs personnes. Pourtant il sévit de plus en plus malgré les efforts de sensibilisation et d'intervention menés par divers organismes privés. Dans la ville de Yaoundé, la communauté linguistique intègre assez mal cette population autistique aux critères physiques et cognitifs différents ; parfois leur utilisation du langage par rapport aux normes sociales et linguistiques est en inadéquation avec cette ville. Cela peut susciter des réactions et des attitudes variées de la part de la communauté, allant de la stigmatisation à l'exclusion et parfois de l'acceptation jusqu'à l'inclusion dans le meilleur des cas. En plus, les approches cliniques et thérapeutiques sont encore mal connues des habitants de Yaoundé. Pourtant, cette pathologie continue de sévir malgré les efforts de sensibilisation et d'intervention menés par divers organismes privés. En dépit de cela, la sociolinguistique va avoir un impact sur les pratiques langagières des personnes avec autisme dans la mesure où elle est donc l'une des branches de la linguistique qui étudie les relations entre la langue et la société notamment comment les facteurs sociaux influencent l'utilisation de la langue. En utilisant les outils sociolinguistiques pour étudier la communication des personnes avec autisme, les chercheurs peuvent donc mieux comprendre les facteurs sociaux tels que les normes culturelles, les attitudes et les stéréotypes qui affectent la communication des personnes atteintes d'autisme. Toutefois, l'interaction langagière a un impact sur divers aspects de la communication chez les enfants avec autisme qui ont souvent des difficultés à communiquer et à établir des relations sociales cela se manifeste dans leur utilisation du langage.

II-INTÉRÊT DE L'ÉTUDE

Conscient de cet état des choses, le choix de notre sujet de recherche revêt pour nous au moins trois intérêts. Un intérêt personnel, un intérêt scientifique et enfin un intérêt social.

D'une part, le spectre de l'autisme est un sujet très sensible et vécu comme un tabou dans la société camerounaise. Bien qu'il soit présent de manière patente dans la ville de Yaoundé, il n'a quasi jamais été traité scientifiquement dans le champ de la sociolinguistique. Beaucoup de raisons font que l'autisme est perçu comme une « maladie mentale » surtout quand l'individu manifeste des « bizarreries comportementales » et une communication qui manque de conformité avec les normes sociales. Il s'agit aussi de redonner espoir aux personnes vivant avec un TSA ainsi qu'à leurs familles respectives et d'améliorer leurs conditions et leurs cadres de vie. De l'autre côté, nous nous sommes intéressés à ce trouble en tant qu'étudiante faisant partie d'une communauté où les enfants autistes sont prisonniers en dehors du secteur de l'orthophonie. Bien que le sujet de l'autisme demeure inconnu pour d'aucuns, il a toujours existé et continue à se propager. Il a pour but d'élargir le champ de connaissances et de compétences des étudiants en face des personnes atteintes de TSA. Sur le plan social enfin, ce travail a aussi pour but de sensibiliser la société camerounaise aux Troubles du Spectre de l'Autisme afin de limiter la stigmatisation, le rejet, l'abandon et la mort prématurée des personnes avec autisme.

II- MOTIVATION ET CHOIX DE L'ÉTUDE

Pour ce faire, le choix de notre recherche scientifique s'inscrit dans la complémentarité de nos apprentissages. En effet, nous menons une vie plutôt remplie car vivant chez notre tutrice depuis des années, nous avons fait la connaissance de son fils qui souffre de TSA. Nous n'avions pas beaucoup de connaissances sur ce sujet et nos informations au niveau de ce handicap étaient limitées. Les premiers jours étaient difficiles, car Louis ne nous parlait pas et ne nous regardait pas non plus ; nous ne savions pas par quel moyen entrer en contact avec lui. De plus, les seuls clichés des personnes avec autisme ne correspondaient pas à son comportement. À cet effet, ces personnes étaient soit des êtres agressifs envers eux-mêmes ou envers autrui, soit alors des génies qui excellaient dans un domaine bien particulier. Au bout de quelques jours et après de nombreuses explications, fut grande notre surprise lorsque nous constatons que ce dernier n'avait pas la capacité de s'exprimer verbalement et de manière aisée comme tout le monde. Cependant, d'autres moyens de communication tels que le Pecs, le *Makaton*, le *Teacch*, l'*Aba* et bien d'autres étaient mis en place pour l'aider à mieux communiquer avec son environnement familial et celui scolaire. Nous avons consulté des ouvrages et des manuels sur l'autisme pour mieux comprendre, et appréhender ce trouble. En revanche, Louis commençait progressivement à changer de comportement à notre endroit, appréciait notre présence et la proximité avec autrui, par la fin nous avons construit une

relation et nous le comprenions de mieux en mieux au fil des jours, des mois et des années que nous passions dans la même maison.

III-REVUE DE LA LITTÉRATURE

De nombreux travaux ont été élaborés par des chercheurs autour de notre sujet. Nous avons d'une part ceux ayant dirigé leurs œuvres sur les autistes et d'autre part ceux ayant investi leurs recherches sur les interactions verbales qui représentent la base de la communication. À cet effet, dans la première catégorie nous avons :

Paul Eugen Bleuler (1911), désigne des patients schizophrènes présentant de grandes difficultés à communiquer avec un isolement des réalités extérieures et enfin un repli sur eux-mêmes. Ces derniers sont assimilés aux personnes atteintes d'autisme dans la mesure où ils se comportent de la même façon. De ce fait, le psychologue allemand perçoit l'autisme prévu par le langage médical comme suit : « autos » signifie soi-même et « isme » signifie la manière d'être ; l'autisme se définit alors comme la manière d'être soi-même. Carl Jung Gustav (1923) travaille sur les concepts d'extravertie et d'introvertie soutenus par les théories de Sigmund Freud. Pour le psychologue suisse, les personnes autistes sont inextricablement introverties au point d'abandonner le monde extérieur et ses réalités. Toutefois, les théories des chercheurs ci-dessus se rejoignent car pour eux une personne avec autisme est un individu rêveur appréciant la solitude la plus absolue dans un monde différent du monde extérieur.

Léo Kanner (1943), oriente sa recherche sur les difficultés du développement des relations. Ceci dit, Kanner s'intéresse sur le cas de plusieurs enfants qui présentent des comportements différents de leurs confrères avec une capacité intellectuelle prometteuse. C'est dans son article intitulé *Autistic disturbances of affective contact* (Les perturbations autistiques des contacts affectifs, 1943) qu'il présentera l'autisme infantile précoce caractérisé par des traits bien distincts à savoir : un isolement social, un besoin d'immuabilité, des comportements répétitifs, un langage atypique, des talents bien qu'un développement retardé. Quant à Hans Asperger (1944), il s'intéresse aussi aux difficultés du développement des relations. Il porte un intérêt particulier à des enfants qui présentent des comportements étranges à l'égard de leurs alter-ego. Mais possédant un quotient intellectuel très élevé. Hans mentionne cette découverte dans un article intitulé *Autistic psychopathy in childhood* (Les psychopathies autistiques dans l'enfance, 1944) ; où il en ressort que ces enfants souffrent de psychopathies de l'autisme qui se caractérise par des traits tels que : des perturbations du contact (empathie et anticipation limitées), des difficultés de communication et d'adaptation sociale, et des exploits intellectuels malgré

des capacités lacunaires. En conclusion, ces deux psychologues chercheurs, ont des travaux en parallèle sur l'autisme. Après les résultats de leurs expériences, ils ont découvert que ces patients souffraient des troubles au niveau des interactions sociales mais ni la dimension du langage ni les fonctions cognitives n'étaient affectées.

Bruno Bettelheim (1950-1960), il fait une mise au point sur l'hypothèse du comportement des « mères réfrigérateurs » (la froideur des mamans) qui est à l'origine de l'autisme d'où la carence affective que développe l'enfant qui devient si sévère jusqu'au point de non- retour. Dans son ouvrage intitulé *The empty fortress* (La forteresse vide, 1969). Bettelheim essaie de démontrer que la conception psychodynamique occupe une place majeure dans l'explication de l'autisme qui se traduit par le déni de l'inexistence de l'enfant par ses parents.

Lorna Wing (1981), forge le terme de Syndrome d'Asperger en 1976 pour désigner la "psychopathie autistique" décrite par Hans Asperger. La psychiatre anglaise s'appuie sur la théorie de ce dernier pour diagnostiquer l'autisme comme le spectre autistique et pour faire avancer la compréhension de cette pathologie, elle le fait connaître dans le monde entier et il devient donc le Trouble du Spectre Autistique. Ses recherches concernent les désordres du spectre autistiques et les difficultés d'apprentissage. De même, Lorna fera entrer cette pathologie dans les Troubles Envahissants du Développement qui sera reconnu par le centre international : *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*.

La Haute Autorité de Santé (2005), centre ses travaux sur le repérage précoce et le diagnostic à la mise en œuvre des interventions éducatives et thérapeutiques des enfants, des adolescents et des adultes atteints d'autisme. Pour cela, cette institution sanitaire a pour objectif de déceler les signaux d'alertes jusqu'au diagnostic puis propose des interventions qui vont favoriser le développement et l'apprentissage de l'enfant. En ce qui concerne l'adolescent autiste, des professionnels prônent des recommandations afin de mieux repérer les signes autistiques et d'apporter une aide convenable. D'autre part, la HAS propose des interventions spécifiques pour améliorer un suivi professionnel car elle est une autorité publique indépendante à caractère scientifique.

Exclusivement, tous ces chercheurs ont omis de prendre en compte toutes les premières descriptions pertinentes consolidées sur ce que nous appelons actuellement le trouble du spectre autistique qui correspondaient aux publications de Johanne Mathesius (XVI^{ème} siècle) et celles de Fray Junipero (XVII^{ème} siècle) qui avaient déjà remarqué des enfants aux particularités bien douteuses et étranges qu'ils assimilaient à de l'autisme. De

plus, Johanne et Fray n'étaient pas pris au sérieux car n'étant pas des chercheurs avérés ni confirmés.

Les chercheurs cités plus haut concentrent leurs travaux sur l'autisme. À cet effet, plusieurs caractéristiques définissent l'autisme, cependant celle qui nous intéresse est l'interaction car celle-ci est troublée chez les personnes avec autisme. Par ailleurs, d'autres scientifiques ont tourné leurs recherches sur les interactions qui demeurent un atout primordial pour une bonne communication. Nous avons :

Dell Hymes Hathaway (1962-1964), analyse les interactions mais axe ses travaux sur l'ethnographie. Elle se définit comme la science qui traite les différents peuples, de leurs mœurs, coutumes, religions et langage. À cet effet, il passe de l'ethnographie de la parole à l'ethnographie de la communication pour souligner le fait que celle-ci ne se limite pas à l'échange des messages verbaux. Hymes met l'accent sur l'objet d'étude qu'est la langue en acte. Il s'appuie alors sur l'observation et l'analyse des relations entre les usages de la parole : « les actes de discours ». Outil méthodologique pour la découverte et la multi-composante comportementale d'une culture, l'ethnographie de la communication offre une étude sur les particularités, les différences, des comportements et des pratiques quotidiennes des étrangers d'autres pays qui représentent l'objet d'étude de l'ethnographie de la communication ; celle-ci propose des techniques d'observation du quotidien pour en découvrir une organisation sous-jacente et une hiérarchisation des conduites sociales. Pour Hymes, la parole est un système régi par des règles : « Les règles de la parole correspondent aux manières dont les locuteurs associent des modes d'élocution, des sujets ou des formes des messages, avec des activités et des contextes particuliers » Hymes (1972 :36). La compétence de communication correspond à ce dont un locuteur a besoin de savoir pour communiquer de manière effective dans des contextes culturellement significatifs ; elle renvoie à une capacité performative. Quant à Penelope Brown & Levinson (1970), ils développent les interactions dans le cadre de la linguistique de la politesse. Ils jettent indubitablement les bases d'un nouveau paradigme en dotant la notion de politesse/impolitesse assimilées au *face-work* (travail des faces) ou de (figuration). La coexistence de ces deux usages terminologiques se manifeste la plupart du temps dans les débats politiques télévisés et les échanges en milieux scolaires. À la base, les sujets parlants sont dotés d'un *face-want* (désir de protéger son « territoire » et sa « face ») mais cette conception sera revisitée par Brown & Levinson qui évoquera « face négative » et « face positive » car les actes de langage accomplis tout au long du quotidien sont potentiellement menaçants pour telle ou telle face en présence (ce sont des *Face Threatening*

Acts) créant ainsi un sérieux risque dans le bon déroulement de l'interaction. De même, la politesse est la condition sûre de la survie en société et de la survie des sociétés. Certes, elle n'est pas une activité marginale et mérite d'être considérée comme un objet d'investigation à part entière (Culperer, 1996) ; (Culperer, Bousfield & Wichman, 2003) ; (Bousfield, 2008) ; (Bousfield & Locher, 2008). Corrélativement, l'intérêt se porte sur certaines interactions qui possèdent un haut niveau confrontationnel à l'exemple des milieux de l'armée ou de la police (Bousfield, 2008) exemples qui prouvent que la brutalité n'implique pas toujours « l'impolitesse ». En ce qui concerne l'impolitesse, il existe des travaux sur cette notion tels que : *Conflit et violence verbale* voir Grimshaw (éd), 1990 ; Diamond, 1996, chapitre 5 le numéro de la revue *Pragmatics*, décembre 1997; et en France l'on a répertorié les travaux du Groupe de Recherches sur la *Violence* (Moïse et *al.*, 2008), qui, dans une approche à la fois linguistique et ethnographique traque les diverses incivilités attestées dans toutes les sortes de zones à savoir comme les transports en commun, les espaces urbains, les commerces, les services, les chantiers ou les établissements scolaires. Aussi, Harvey Sacks (1973), travaille sur les interactions et oriente ses travaux sur l'ordre séquentiel/ catégoriel de l'interaction c'est-à-dire la dimension séquentielle ou catégorielle d'où le concept de catégorisation. Il se focalise uniquement sur les dimensions langagières et conversationnelles et sera l'auteur de l'analyse de la conversation. Les deux types de règles d'application que Sacks identifie vont être utilisés dans la communication chez l'être humain. Ceci dit, la première stipule que dans une situation spontanée donnée il y'a une catégorie liée à une activité qui apparaît lors de l'entente des inter-actants. Par ailleurs, en raison de la co-sélectivité entre catégorie et activité, la seconde indique qu'en la voyant celui-ci observe ce qui se passe, ce qui se dit, peut dire et connaître celui qui fait et peut alors rendre compte de son activité ; c'est progressivement que Sacks élabore ce modèle d'analyse centrée sur l'activité catégorielle des inter-actants engagés dans le déroulé de l'interaction (Sacks, 1972a, 1972b, 1992). Pour ce faire, il revisite un exemple d'analyse tiré dans un article de Schegloff (1996) en liant les deux dimensions séquentielle et catégorielle et en montrant comment l'analyste s'immisce à son insu dans le jeu de langage. Toutefois, Sacks (1966 : 13) se propose alors de développer un ensemble rigoureux de procédures méthodiques afin de comprendre comment l'acteur interprète, considère, et entend les commentaires d'une tierce personne sur l'environnement auquel il fait face et dont il discute. Ce dernier montre aussi que les interactions conversationnelles s'effectuent en fonction des catégories bien établies à savoir : le sexe, l'âge, le niveau social

bref ces collections de catégories ainsi que ces règles d'utilisation vont être appliqués à des personnes qui forment un dispositif de catégorisation.

Par ailleurs, Jean Wider critique Sacks car selon lui, la pratique du libre de contexte est un folklore dans la mesure où il n'y a pas l'interaction d'une part et d'autre part les cadres institutionnels. De même, stipule que le transcripteur présente la scène et les protagonistes ceci est de la paraphrase et non une analyse définie qui assure la crédibilité de l'interprétation. Il continue son propos en critiquant le sens du terme « collecte des catégories » utilisé par Sacks qui est dû à l'analyse catégorielle où il prône le dispositif de catégorisation comprenant la relationnel et l'actionnel. À la suite Wider, Garfinkel constate que le « libre de contexte » est une procédure qui permet d'imaginer le social pour une étude sans avoir la connaissance des informations sur les institutions.

In fine, tous les auteurs ci-dessus travaillent sur les interactions qui représentent une relation interpersonnelle entre deux individus au moins et par laquelle les comportements de ces individus s'influencent mutuellement et se modifient en conséquence. Mais chacun de ces auteurs axe ses recherches vers un angle bien précis.

Catherine Kerbrat Orecchioni (1990), débute sa recherche avec la publication de son ouvrage intitulé : *Les interactions verbales* divisé en trois tomes. Cet ouvrage offre une synthèse des acquis concernant la théorie des interactions qui s'appuie sur les échanges conversationnels dans le premier tome. Elle approfondit sa recherche dans le deuxième tome en élaborant la structure des conversations à travers les principes de l'ouverture, de tours de parole et de clôture ; enfin Kerbrat dans son troisième tome fait une comparaison interculturelle et montre en particulier que l'excuse et le compliment ne se présentent pas de la même manière dans différentes cultures bien qu'universelles consacrée à l'analyse du texte conversationnel qui présente les cadres théoriques, la discipline et les outils méthodologiques élaborés pour la description des échanges verbaux. Ainsi elle met en évidence les structures et les règles présidant au fonctionnement des divers constituants de l'interaction verbales. Orecchioni va davantage observer l'analyse conversationnelle en étudiant les relations qui se construisent et se manifestent entre les inter-actants eux-mêmes d'où la dimension relationnelle. Cette dimension obéit à des relationèmes (marqueurs et constructeurs de la relation interpersonnelle) à travers l'emploi des formes et de l'adresse et dégage ainsi trois axes dans lesquels ceux-ci s'organisent. Nous avons la dimension horizontale celle du lien interpersonnel, la dimension verticale c'est-à-dire le système hiérarchique des places en dégageant les principaux thèmes à l'œuvre dans la conversation enfin le troisième axe d'étude

s'organise autour du couple conflictuel/coopération. À cet effet, Kerbrat dévoilera plus tard l'aspect oral des interactions mais n'exclut pas et prend plutôt en compte les interactions téléphoniques et physiques.

Joseph John Gumperz (1992), développe la sociologie interactionniste qui se traduit à travers des interactions en face c'est-à-dire un face à face qui est uniquement physique. Pour lui, la présence physique fait office d'une bonne communication car les deux parties sont en accord. Il revisite le concept d'indice de contextualisation théorique qui s'inscrit dans la lignée de ses travaux ethnographiques sur la variation et les alternances codiques. Par la suite, il s'intéresse aux situations de contact de langues et aux relations interculturelles en milieu urbain. Selon lui « une interaction ne fait pas simplement que survenir. Les participants signalent activement comment l'interaction doit être cadrée et conduite au moyen de mouvements posturaux et gestuels » il met alors l'accent sur une classe particulière d'indices de contextualisation qui ont pour particularité d'être non référentiels, non lexicalisés, tels la prosodie (le rythme, le tempo, l'intonation), les gestes, les postures, les regards, les mouvements corporels, les feed-back, le style de parole et enfin le code switching. En plus Robert Vion (1996), développe la construction interactive des discours de la classe. Il centre son attention sur l'analyse des interactions verbales. Celles-ci impliquent de distinguer deux types à savoir : la relation sociale et la relation interlocutive. En ce qui concerne la relation sociale, elle correspond à la reconnaissance par les sujets, du cadre dans lequel se déroulent les échanges et de la façon dont ils ont de se positionner l'un vis-à-vis de l'autre pendant les activités langagières. D'autre part, la relation interlocutive est une relation construite dans l'activité langagière. Pour Vion, ces deux relations dépendent l'une de l'autre sans jamais se trouver, l'une-vis de l'autre, dans une relation unidirectionnelle. Une telle attitude conduit à postuler que l'ordre social préexiste à toute interaction avec une mise en œuvre de la relation sociale dans la mesure où elle s'articule autour d'une relation interlocutive entraînant une reproduction du cadre interactif. Il va même jusqu'à ressortir les différents types d'interaction dont les critères disponibles pour établir cette typologie proviennent de l'École de Palo Alto ; on peut dénombrer quatre principaux : le couple symétrie/complémentarité, conflit/coopération, nature de finalités/degré de formalité, et enfin les règles de circulation de la parole. Toutefois, chez Robert Vion l'accent est mis sur la dimension actionnelle de la communication car toute action conjointe, conflictuelle ou coopérative met en présence de deux ou plusieurs acteurs. Elles représentent un carrefour de questionnements où se trouve interrogée une série de faits sociolinguistiques parmi lesquels : langage et identité, langage et

discours, langage et normes, langage et variation, langage et catégorisation. En conclusion, tous ces auteurs ont en commun la notion d'interaction verbale qu'ils vont approfondir chacun de leur côté avec des préceptes et des orientations bien précis.

Harold Garfinkel (1950), impulse le programme d'ethnométhodologie en concentrant sur le courant des interactions langagières. Il centre le débat sur le regard sociologique des structures sociales, des contraintes institutionnelles du groupe social, de l'individu ; pour focaliser son attention sur les pratiques sociales ordinaires de la vie quotidienne. Néanmoins, en inversant la démarche canonique, le but est de mettre à jour les conditions qui structurent et définissent l'ordre social et les méthodes qu'emploient les acteurs pour le produire. Il stipule que le regard porté sur les pratiques situées permet de conserver les circonstances concrètes de leur déroulement et d'observer les conditions de réalisation qui font l'acteur et non l'acteur qui fait la situation. Harold ne conçoit pas l'individu en tant qu'identité globale, mais plutôt comme une sorte de réceptacle biographique qui fait des projets par motivations et qui mue par des valeurs qui guideraient ses engagements et orienteraient ses actions. Il accorde une importance à l'interaction nouée par les acteurs pleinement engagés comme participants.

Erving Goffman (1976), l'apport goffmanien ouvre un vaste chantier ayant pour objectif de mettre au jour les faits linguistiques et non linguistiques qui règlent l'organisation de l'interaction et sa gestion par les participants. Par interaction il entend par là la présence physique des acteurs qui communiquent face à face ce qui permet d'avoir une certaine influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres. En outre, l'interaction chez Goffman est une dimension rituelle des échanges langagiers, des « rencontres » qui se manifestent principalement par le travail de la face *face work* et constitue un cadre d'analyse significatifs pour les tenants des approches contextuelles qui œuvrent dans le domaine des comparaisons interculturelles. Comme le souligne Goffman (1987 : 24) en ces termes : : « autant les contraintes systémiques peuvent être conçues comme pan-culturelles, autant l'on notera ces préoccupations rituelles reposées manifestement sur des définitions culturelles si bien qu'on peut s'attendre à les voir varier de société en société »

Schegloff va critiquer la méthode de Goffman car pour lui, l'attention portée au rituel et à la présence physique implique l'analyse de la parole, de l'action qui met en avant les individus et enfin leur psychologie. Se référant au second article d'Erving, *Radio Talk* paru en 1981, Schegloff note que celui-ci introduit une nouvelle dichotomie

oppositive rituel/systémique qu'il nomme substantive et expressive. La première concerne la contribution de l'acteur à une activité en cours qui inclut la parole, les actions que l'individu est en train d'accomplir. La seconde concerne le jugement sur la compétence de l'individu et son caractère moral ; ce contraste donne une sonnerie d'alarme à celui qui oppose système et rituel avec d'un côté l'environnement et son action et de l'autre côté l'individu et sa psychologie. Garfinkel et son collègue Goffman abordent les rapports sur les structures sociales et les situations en action, leur positionnement respectif présente un intérêt commun au regard des interactions langagières en situation de contact de langue. D'après ce qui précède, il ressort de tous ces travaux que le concept d'interaction aujourd'hui va se dilater au fil du temps. Nous retenons alors que toute la panoplie de chercheurs a été butée, pour la première catégorie sur les causes de l'autisme et sur les méthodes à adopter pour prévenir cette pathologie « [...] Les enfants avec autisme ont des difficultés très précoces à interagir et communiquer, qui peuvent s'aggraver rapidement [...] » (Bataille-Jallet, 2011) et, pour la seconde catégorie sur l'étude et le fonctionnement des interactions verbales.

IV- PROBLÈME ET PROBLÉMATIQUE

Tel est formulé notre sujet de recherche « Analyse des interactions langagières des enfants autistes de Yaoundé » convoque un problème qui est : la pratique linguistique des enfants autistes dans des contextes variés.

Ce problème a guidé nos préoccupations au travers des questions suivantes : comment cerner les pratiques langagières des enfants autistes au sein des conversations ? Comment ceux-ci se comportent au cours des interactions ? Au final comment apparaissent leurs lacunes dans les différentes branches de la linguistique ?

V-HYPOTHÈSES

Afin de répondre à ces axes problématiques, nous avons avancé quelques hypothèses que nous allons confirmer ou infirmer par le biais de cette étude. Ainsi, nous supposons que chez les enfants avec autisme la communication se fait au travers d'un langage verbal et / ou non-verbal ; les perturbations langagières peuvent apparaître tant au niveau de la compréhension et/ ou au niveau de l'expression verbale (la parole) d'autre part, et enfin les enfants autistes qui présentent des lacunes sur diverses branches de la linguistique liés au dérèglement du développement du langage.

VI-OBJECTIFS

Notre travail de recherche vise à atteindre des objectifs bien précis dans la mesure où nous voudrions solliciter les personnes neurotypiques à cohabiter sans préjugés avec les

personnes atteints de TSA. En outre, nous avons décelé comme objectif : l'impact des particularités langagières des enfants autistes dans une situation de communication.

VII- PRÉSENTATION ET JUSTIFICATION DU CORPUS

Pour atteindre cet objectif il sera question pour nous de collecter les données qui seront analysées en s'appuyant sur la collecte des données afin de rendre compte de la question étudiée. Dans cette logique, l'observation participante encore appelée observation directe nous paraît plus appropriée. Il s'agit de se rendre sur le terrain pendant une période donnée puis d'inciter une conversation avec les jeunes enfants avec autisme pour obtenir des pratiques tangibles. Comme le précise Dumont et Maurer (1995 : 102), l'observation directe :

Consiste à enregistrer les événements au moment où ils se produisent avec le maximum d'effectivité dans le souci d'annuler au maximum les effets de la présence de l'observation. On peut imaginer l'enregistrement d'échange langagier dans des situations de communication de vie quotidienne les sujets étant ou non avertis de la présence du témoin. Cette observation a le mérite de respecter les principes de l'objectivité qu'on réclame souvent à une démarche scientifique, l'observateur restant en dehors de l'objet observé.

Elle consiste donc pour le chercheur à se rendre sur le terrain pendant une période donnée muni des questions de recherche et/ou des instruments de collecte de données pour observer le phénomène de l'étude puis prendre des notes. Cette technique permet une analyse subséquente de la matière linguistique proprement dite ce qui va à l'encontre de la déontologie universitaire en matière de collecte des données en sciences sociales qui recommande que l'on informe d'abord et toujours les sujets du fait qu'ils seront enregistrés, bien que cette fois les comportements linguistiques risquent d'être biaisés or, malgré cela, la personne porteuse d'autisme n'accepte pas l'intervention des personnes qui lui sont étrangères. L'observation s'est déroulée le 16 février 2023. Elle est centrée sur 05 enfants porteur d'autisme moyen des deux sexes, scolarisés dont l'âge varie de 7 à 17ans.

VIII-PLAN DE L'ÉTUDE

Pour mener à bien notre recherche, l'ossature de notre travail s'appuie sur trois parties hébergeant chacune deux chapitres.

La première partie intitulée « **outils théoriques et méthodologiques** » balise les activités théoriques de ce travail de recherche.

Le premier chapitre intitulé « **généralités sur l'autisme** » répond à une vue d'ensemble sur l'autisme.

Le deuxième chapitre dénommé « **cadre théorique et méthodologique** », amorce l'investigation sur le terrain tout en présentant la procédure de travail appliquée.

La deuxième partie de notre travail de recherche est axée sur « **les analyses des interactions langagières des enfants autistes de Yaoundé** », nous permettra de faire une étude sur les pratiques langagières des enfants autistes de Yaoundé.

Le troisième chapitre nommé « **hybridité communicationnelle : verbal et non-verbal** » développe un métissage communicationnel chez les enfants autistes.

Quant au quatrième chapitre qui a pour titre « **une pauvreté énonciative** », regorge des différentes insuffisances morphologiques, parfois sémantiques et bien d'autres relevés dans le corpus.

La troisième partie sur « **les pratiques langagières au plan phonologique** » traite également des activités pratiques.

Le cinquième chapitre porte sur « **les difficultés phonologiques** ». Il ressort des phénomènes, les assimilations et des émissions de la voix bien singulière bref, il s'agit dans ce chapitre des troubles phonologiques observés chez les enfants autistes en situation de communication. Enfin, notre sixième et dernier chapitre s'intitule « **interaction empreinte des difficultés** ». Ici, nous avons ressorti le langage atypique, la prosodie linguistique et enfin les différents styles de refus communicationnel des enfants avec TSA.

**PREMIÈRE PARTIE :
OUTILS THÉORIQUES ET
MÉTHODOLOGIQUES**

Introduction de la première partie

Notre première partie est consacrée à la présentation du trouble du spectre de l'autisme d'une part. Sur ce, le TSA évoque des troubles cérébro-moteurs auxquels s'ajoutent alors des troubles du comportement moteur, du développement de la coordination tant au niveau postural qu'à celui de la coordination motrice liés en grande partie à des réactions perceptives et émotionnelles difficiles à cerner que sont: des stéréotypies motrices, un retard du développement précoce, trouble de la motricité fine et globale, des dyspraxies, des altérations de l'imitation et parfois une marche sur la pointe des pieds et troubles de la latéralité. D'autre part, cette partie est aussi focalisée sur une théorie soutenue par une méthodologie. Dans notre recherche nous avons opté pour la sociolinguistique interactionnelle comme cadre théorique puis comme méthodologie nous avons choisi l'analyse conversationnelle.

CHAPITRE I :
GÉNÉRALITÉS SUR L'AUTISME

Introduction

L'Afrique francophone est en cours de développement dans la promotion de la santé. Les choses se disent et se font sous couvert de la promotion de la santé sans pour autant revêtir les caractéristiques reconnues de cette institution. Les particularités de l'évolution de la santé publique dans l'espace d'Afrique francophone et les tendances actuelles de la pratique des professionnels au regard des préoccupations méritent une attention particulière. Ceci dit, l'Afrique connaît une augmentation des maladies transmissibles, non- transmissibles et socio-comportementales. En outre, dans les maladies socio-comportementales nous nous intéresserons au cas de l'autisme car il est une pathologie qui a attiré notre curiosité. Toutefois, le Trouble du Spectre de l'Autisme fait partie des Troubles Envahissants du Comportement qui est une pathologie qui affecte le comportement, le langage et les interactions sociales de l'individu. Aussi, le spectre de l'autisme se retrouve dans la catégorie des Troubles du Développement du Langage. Néanmoins, il sera question pour nous de présenter dans ce chapitre l'autisme sous une coupe panoramique.

I- APERÇU DU TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME

Le trouble du Spectre de l'Autisme est un trouble neuro-développementale débutant dans la petite enfance, définit par une altération de la communication, des interactions sociales associées à des comportements répétitifs et des particularités sensorielles. Dans les dernières décennies, la prévalence du spectre de l'autisme n'a pas cessé d'augmenter partout dans le monde entier à des proportions similaires. À cet effet, la singularité de chaque enfant avec autisme provoque des troubles et des conséquences bien spécifiques. L'autisme est une entité durablement marquée par la psychiatrie.

L'autisme infantile est remarqué au détour du XIX^{ème} siècle. Il va évoluer dans le domaine de la psychiatrie. Il est rapidement mis au même rang que la schizophrénie car pour un trouble qui entrave l'usage du langage, les informations biaisées et les comportements frénétiques les personnes avec autisme présentent les mêmes caractéristiques. Ceci étant, à cette époque toute personne schizophrène était taxée de personne avec autisme. La nomination du syndrome de l'autisme va créer une ambiguïté en faisant référence à un terme forgé pour la schizophrénie. Par ailleurs, cette forme de psychose se différencie de l'autisme au travers des difficultés dans la communication et les interactions sociales et des comportements répétitifs et des intérêts restreints pouvant s'accompagner d'une hypo ou d'une hyperactivité sensorielle face aux stimuli sensoriels.

Michel Grollier est professeur de psychopathologie clinique à l'université de Rennes et a publié divers articles sur l'enfant avec autisme. D'abord, le diagnostic de l'autisme est posé très tôt il pourrait être présent dès la naissance puis avoir un gel des dispositions affectives élémentaires pour quiconque. Dans son ouvrage *Autisme et Schizophrénie ; des histoires entremêlées, des réponses variées*, il compte dix chapitres dont le neuvième a pour titre *La rencontre comme discriminante* dans lequel l'auteur évoque là le suivi des enfants avec autisme. Dans le dernier chapitre intitulé *Au fond, que faire ?* Michel Grollier évoque des pistes concernant l'enfant autiste où « L'objectif est d'aider ces enfants à construire une nouvelle autonomie leur procurant une place dans le lien social en leur permettant de contourner l'impasse de l'énonciation qui n'interdit pas la communication ». Face à ceux qui souffrent de schizophrénie.

Il faudrait (...) réussir à ne pas incarner la cause de leur souffrance, au contraire même, à s'en inquiéter et les accompagner pour le cerner. Et là aussi ne pas laisser le sens filer au risque de mettre en cause l'existence du monde et du sujet, inscrire avec lui l'ancrage de quelques éléments permettant de se retrouver dans un lien moins inquiétant avec l'autre. Il y a donc rapidement une conversation à soutenir, à l'envers dons de l'accueil du sujet autiste.

Dès lors, l'autisme représente une pathologie actuellement très médiatisée dans le domaine de la recherche. Il fait partie des troubles envahissants et permanents du développement de l'enfant, caractérisé par une altération qualitative de la communication verbale et non verbale, des interactions sociales réciproques ayant des intérêts restreints et des comportements répétitifs. Le TSA pose des défis d'ordre médical, social et éducatif. Selon l'Organisation mondiale de la Santé, un enfant sur 160 est atteint du TSA. La prévalence de l'autisme a été estimée à 2,24% aux États-Unis d'Amérique. En Afrique de l'ouest, précisément au Nigeria l'on dénote 2,3% de nouveaux cas d'autisme. Au Mali, une étude menée dans les structures sanitaires de la prise en charge de santé mentale au service psychiatrique du centre hospitalo-universitaire et l'association malienne des déficients mentaux dans le district de Bamako ont trouvé 7,8% d'autistes parmi les malades neuropsychiatriques âgés de moins de 17 ans.

La visite dans le cerveau d'une personne avec autisme est une expérience unique. C'est un voyage passionnant au milieu des neurones, des cortex cérébraux et des tissus cognitifs. La génétique est un borbier extrêmement complexe. De nombreuses et infimes variations

génétiques contrôlent le développement du cerveau. Cette variation génétique dépend d'un enfant avec autisme à l'autre ce qui suscite des traits caractéristiques et uniques dans chacun des cas d'autisme. Les chercheurs ont réalisé des études sur les problèmes communication sociale et de reconnaissance des visages liés à l'autisme et aussi sur les questions de sensorielle où l'hypersensibilité ou encore l'hyposensibilité ont été évoqués. L'autisme se situe dans un continuum du normal à l'anormal. Un trait trop accusé qui constitue ce handicap sévère mais s'il n'est que léger il peut s'avérer être bénéfique. L'autisme est une « affection » à vie pour toutes les personnes qui en sont atteintes. Le traitement d'un enfant avec autisme impose un grand nombre de séances. Et pour qu'il ait des chances de produire des effets positifs, il faut qu'il associe des praticiens de formations tels que : des orthophonistes, des psychomotriciens, des pédopsychiatres, des psychologues etc. Le travail avec les enfants avec autisme est particulier car ces thérapeutes au contact direct de l'enfant soient soutenus par des conversations régulières pour qu'ils ressentent une confiance pendant les séances de travail. Voici un résumé des manifestations de l'autisme en image :

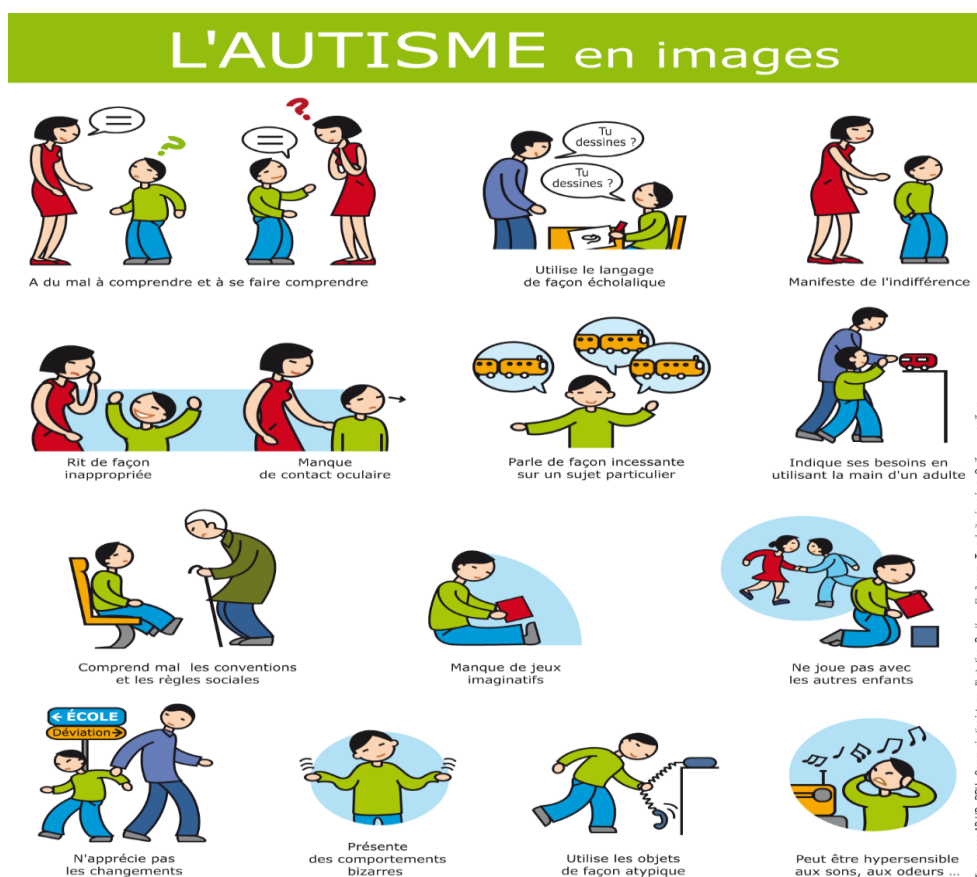


Figure 1 : L'autisme en images
Source : <http://www.craif.org/90-nos-publications.html>

I-1- Ambiguïté du concept de l'autisme

Dans la vie quotidienne, nous parlons sans nous rendre compte à l'aide des constructions langagières effectuées. En outre, nous pratiquons des actes de parole comme des évidences, sans conscience de la parole parlée, le postulat selon lequel l'acte de parole serait un pont pour un tiers qui veut communiquer avec un autiste car les interactions verbales sont des appuis de la construction des pratiques langagières singulières. Nous avons donc rejoint Merleau-Ponty (1945) qui stipule que : « la langue singulière est le résultat de l'appropriation de nos interactions langagières avec autrui ». En effet, les personnes atteintes d'autisme se distinguent des personnes neurotypiques par une façon différente d'observer, de traiter l'information, de lui donner un autre sens et parfois elles observent l'environnement d'une autre façon.

I-1-1- Définition et Contexte historique de l'autisme

Le Trouble du Spectre de l'Autisme est défini comme : « une condition neurodéveloppementale dont les caractéristiques peuvent changer au cours du développement de la personne aussi bien en nature qu'en intensité, et ce même à l'âge adulte. Les difficultés qui y sont reliées envahissent de nombreux domaines du fonctionnement de la personne ». ² Léo Kanner établit en 1943 les caractéristiques pour décrire l'autisme infantile :

- Début précoce des troubles avant la fin des deux premières années de la vie ;
- Isolement extrême : l'attitude de l'enfant est marquée par une profonde indifférence et un désintérêt total vis-à-vis des personnes et des objets extérieurs ;
- Grande immuabilité ;
- Stéréotypies gestuelles, gestes étranges et répétitifs. Exemple : remuer les doigts devant le visage, avancer sur la pointe des pieds, tourner sur soi-même, se balancer d'avant en arrière pendant des heures, etc.
- Trouble du langage : Exemple. : Certains enfants sont totalement mutiques, d'autres émettent des sons sans signification ou répètent les mots n'ayant aucune valeur communicative.

Indépendamment des travaux mentionnés précédemment, Hans Asperger, pédiatre autrichien exerçant dans un centre d'éducation spécialisée, établit à son tour en 1944 un diagnostic similaire à celui de son confrère Kanner. Pour lui, les enfants ayant des lacunes au niveau des compétences de la communication verbale et non verbale, au niveau de l'empathie

² <https://spectredelautisme.com/trouble-du-spectre-de-l-autisme-tsa//>

envers leurs semblables et au niveau des difficultés d'adaptation sociale présentaient également des exploits intellectuels. Il découvrit une autre forme d'autisme qu'il appellera plus tard syndrome d'asperger. Par la suite, la psychiatre anglaise Lorna Wig traduira ces travaux en l'anglais en 1981 à la Fédération québécoise de l'autisme en 2017. Les travaux de Kanner et d'Asperger sont des références jusqu'à nos jours à cause de la précision et de la richesse de leurs observations. Jusque dans les années soixante-dix, l'autisme était classé dans la rubrique des psychoses infantiles. Dans les premières versions du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux I et II publiés par l'American *Psychiatric Association*, l'autisme se retrouvait dans la rubrique des réactions schizophréniques. Plus tard, le DSM III et IV ainsi que la Classification internationale des maladies : CIM9, CIM 10 de l'OMS en 1994 l'ont classifié sous une rubrique distincte appelée les TED comprenant : le trouble autistique, le syndrome d'asperger ainsi que d'autres troubles du développement tels que le syndrome de Rett, le syndrome désintégratif de l'enfance et le trouble envahissant du développement non spécifié. Une mise à jour effectuée en 2013 par l'APA à propos du DSM V offre une nouvelle terminologie : Trouble du Spectre de l'Autisme. Cette conception élimine désormais les catégories nommées dans les TED puisque les différents diagnostics sont reliés entre eux sur le plan de leurs étiologies même s'ils présentent des différences importantes dans la présence et dans l'intensité des symptômes. Ainsi on parlera désormais de trouble du spectre de l'autisme, dans lequel l'autisme est classé sur un tableau présentant le degré de sévérité autistique avec des caractéristiques bien définies chez l'enfant affecté.

I-1-2. Caractéristiques de l'autisme

À l'époque, il n'y avait pas de distinction entre les maladies mentales et l'autisme. Le tableau ci-dessous recense l'évolution des caractéristiques de l'autisme au fil des années :

DSM-I (1952)	DSM-II (1968)	DSM-II (1987)	DSM-III (1987)	DSM-IV (1994)
Réactions schizophréniques Type infantile	Schizophrénique, types infantile	TED, Autisme infantile Syndrome complet Forme résiduelle TED apparaissant dans l'enfance (au-delà de 30 mois) Syndrome complet Forme résiduelle TED atypiques	TED Troubles autistiques Troubles envahissants du développement non spécifiés	TED Troubles autistiques Syndrome d'Asperger Syndrome de Rett Troubles désintégratifs de l'enfance non spécifiés

Tableau 1: *Évolution du concept d'autisme dans la classification DSM, Habimana et al, 1999.*

Nous constatons que dans le DSM-IV cinq catégories de TED sont présentées avec leurs caractéristiques distinctes :

- L'autisme : ici, les trois perturbations principales qui fondent la triade autistique sont les anomalies qualitatives de l'interaction sociale, de la communication et les intérêts répétitifs, stéréotypés voire même restreints.

- Le syndrome d'Asperger : encore appelé autisme de niveau ou autisme léger il se caractérise par le langage, les fonctions cognitives, les compétences autonomes, les activités et intérêts restreints voire stéréotypés ne sont pas affectés du coup seule la sphère des interactions sociales qui est la plus touchée.

- Le syndrome de Rett : concerne seulement les filles, le développement est « normal » jusqu'à l'âge de 1 ou 2 ans, puis des anomalies apparaissent telles que la perte de la socialisation, des perturbations sévères dans le développement du langage et un retard mental profond ou sévère.

- Les Troubles Désintégratifs de l'Enfance (TDE) : apparaît vers 3/4 ans puis l'enfant va régresser dans plusieurs domaines tels que : la communication et/ou des interactions sociales et aussi dans les comportements restreints et répétitifs.

- Les Troubles Envahissants du Développement Non Spécifiés (TED-NS) : on remarque plusieurs caractéristiques associées à l'autisme sont présentes mais en nombre insuffisant pour poser un diagnostic d'autisme ou de syndrome d'Asperger (Mineau et al., 2013).

Depuis 2013, le DSM-V a fait son entrée dans le tableau de classifications CIM-10 avec des caractéristiques encourageantes malgré la même conclusion que les quatre autres DSM avaient effectuées. Il apporte un souffle nouveau pour les enfants avec autisme avec un niveau nécessaire de soutien qui permettra d'améliorer la qualité de vie de ces enfants. D'où le tableau suivant :

DSM-III (1980)	DSM-III (1987)	CIM-10 (1992)	DSM-IV 1994 DSM-IV-TR (2000)	DSM-V (2013)
TGD (1983) Troubles globaux du développement Syndrome complet Syndrome résiduel	TED non spécifié	Autisme atypique Syndrome de Rett Autres troubles désintégratifs Troubles hyperactifs avec retard mental et stéréotypies Syndrome d'Asperger TED sans précision	Syndrome de Rett Troubles désintégratifs de l'enfance Syndrome d'Asperger TED non spécifié (dont autisme atypique)	Trouble du Spectre Autistique Niveau 3 : nécessite un accompagnement très important Niveau 2 : nécessite un accompagnement important Niveau 1 : un accompagnement est nécessaire

Tableau 2 : Différence entre le DSM IV et le DSM V.

Nous constatons que le DSM V ne fait plus la distinction entre les différents concepts l'autisme répertorié dans la classification du DSM, mais spécifie plutôt trois degrés de de sévérité des symptômes ainsi que leur niveau de soutien de nécessaire. La catégorie de l'altération de la communication sociale et de l'altération des comportements restreints est composée des mêmes éléments que dans le DSM IV à l'exception du changement important qui est : les troubles/ retard de langage qui ne font plus partie de la catégorie des symptômes dans le DSM V.

I-1-2-1. Triade autistique

Les symptômes sont présents dès la période précoce du développement mais celle-ci peuvent affecter pleinement lorsque les capacités limitées ne pourront plus répondre aux exigences sociales alors ressort la triade autistique caractéristique à chaque personne autiste. Nous avons dénoté :

a) Le trouble / Absence des interactions sociales

L'altération qualitative des interactions sociales se manifeste par des comportements non verbaux inadaptés, comme le contact visuel ou les postures corporelles. Ces difficultés voient une impossibilité d'établir des relations avec ses semblables. On retrouve également des troubles émotionnels avec une certaine difficulté à comprendre les émotions d'autrui et à les ressentir, et cela peut faire penser que l'enfant est totalement indifférent aux autres. Ces enfants présentent un déficit de la *théorie de l'esprit* (*Theory Of Mind*, David Premack & Guy

Woodruff)³. La théorie de l'esprit permet de comprendre les notions de croyance et de connaissance. Les personnes autistes peinent à comprendre l'autre, ses perceptions, ses émotions, le fait qu'il ait un point de vue différent du sien sur une même situation. Ce déficit de la théorie de l'esprit peut donc expliquer les troubles des interactions sociales que présentent ces enfants.

b) Trouble/Absence de communication

On observe une altération qualitative de la communication qui se manifeste par un retard ou une absence totale de langage. Souvent, certaines productions verbales sont inappropriées et ne sont pas comprises par l'entourage. On retrouve des écholalies, c'est à dire la répétition systématique de mots, de fin de phrases ou de dernières syllabes en guise de réponse orale à son interlocuteur. Dans le cas où le langage est correct, l'enfant peut rencontrer des difficultés à engager, maintenir ou à soutenir une conversation avec quelqu'un. Au niveau de la communication non verbale on remarque l'enfant avec autisme peut ou pas pointer du doigt l'objet désignant, il utilise la main de l'adulte comme un outil démonstratif puis ce dernier présente très peu d'expressions faciales.

c) Altération des comportements stéréotypés et intérêts restreints des activités

Chez les enfants autistes, les centres d'intérêts sont restreints, stéréotypés et souvent non fonctionnels. On observe souvent des stéréotypies motrices, c'est à dire des mouvements répétitifs qui semblent avoir aucun but. Ces enfants sont particulièrement attachés à des routines mises en place. Les sujets de conversations peuvent également être restreints et dans ce cas, l'enfant parlera sans cesse du même sujet. On observe également une absence du jeu de faire semblant et du jeu d'imitation.

En 2013, la quatrième édition du DSM et les éditions précédentes de la CIM retiennent trois principaux critères pour classer les troubles autistiques : les troubles des interactions sociales, les troubles de la communication et du langage et des comportements, et des activités et intérêts restreints et répétitifs. La cinquième édition du DSM regroupe les appellations de cette triade autistique permettant le diagnostic en une dyade. La dyade autistique est définie par la cinquième édition du Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux en Mai 2013 publiée par l'APA aux États-Unis puis classer dans les critères des troubles de l'autisme. Le terme « dyade » relie les troubles liés à une

³ Nadel Jacqueline et Rogé Bernadette ; 1998, p. 170.

altération devenue un « déficit » de la communication et des interactions sociales caractérisées en deux parties parmi les troubles du spectre de l'autisme réunies désormais dans une seule et même catégorie. Ceci dit, le DSM V vient actualiser les données scientifiques de la triade autistique de Lorna Wing. Les critères diagnostiques actualisés par le DSM V sont définis la dyade symptomatique sont : les déficits persistants de la communication et des interactions sociales observés dans des contextes variés ; un caractère restreint et répétitif des comportements, des intérêts ou des activités. Avec cette évolution de la science, le spectre de l'autisme possède la particularité qu'il a des présentations et des manifestations aussi différentes que variables en fonction des patients. Ainsi, tandis que d'aucuns présentent des troubles légers, peuvent s'adapter et s'intégrer à la vie sociale, d'autres par contre auront des manifestations beaucoup plus sévères et handicapantes qui nécessiteront un accompagnement précoce voire quasi permanent durant toute leur vie. Parmi ces manifestations, on pourra recenser un trouble d'acquisition de la coordination qui affectera la motricité globale, la motricité fine et la grapho-motricité ; mais aussi des troubles cognitifs affectant le langage, la mémorisation, le raisonnement, l'intelligence, le jugement, la prise de décision, l'attention, la prise de conscience des émotions et la perception de l'environnement, la résolution des problèmes et l'apprentissage.

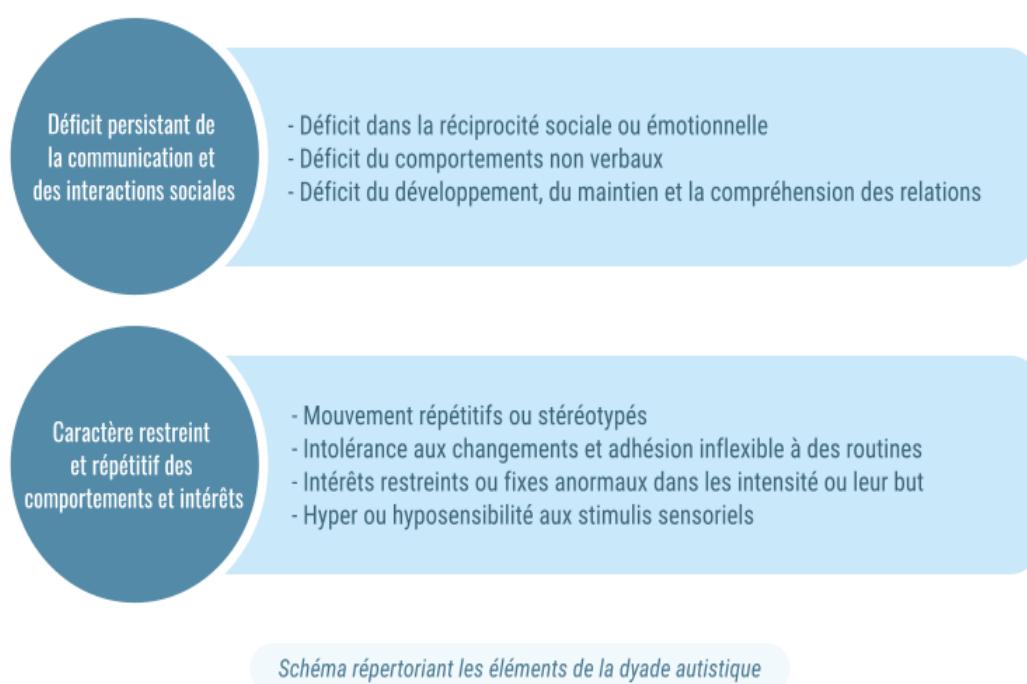


Figure 2 : Dyade autistique

Source : <https://les-esprits-atypiques.org/tsa.html>

I-1-2-2. Étiologie de l'autisme

Il apparaît que l'autisme n'a pas une origine clairement définie, mais plutôt de multifactorielle, pouvant peut-être se définir comme origine. Quoiqu'il en soit, l'étiologie de ce handicap reste un objet d'étude pour les chercheurs. En effet, les possibilités de diagnostics et leur qualité peuvent expliquer une augmentation du nombre d'individus diagnostiqués TSA. L'élargissement des critères diagnostiques contribue à cette augmentation. Plusieurs études ont également tenté de déterminer d'autres causes pour expliquer cette augmentation.

a) Les facteurs neurologiques

On observe chez la plupart des sujets atteints d'autisme une macrocéphalie, c'est-à-dire, une augmentation du périmètre crânien. Chaque région du cerveau semble perturbée : le cervelet, qui intègre les informations tactiles et la sensibilité profonde, assure l'orientation dans l'espace, régule le tonus, la coordination et la force musculaire ; le système limbique qui gère essentiellement les émotions ainsi que les autres zones cérébrales telles que les régions corticales, le corps calleux, le tronc cérébral présentent des anomalies.

b) Les facteurs biochimiques

On a remarqué que les personnes atteintes du syndrome autistique présentent des perturbations au niveau des neurotransmetteurs. En effet, la sérotonine, la dopamine, l'adrénaline, la noradrénaline et les bétaendorphines se retrouvent généralement à un taux anormalement élevé dans le sang des individus autistes.

c) Les facteurs génétiques

Plusieurs études portant sur des jumeaux monozygotes et dizygotes ont recherché un ou des gènes responsables du trouble autistique. Les jumeaux monozygotes montrent relativement une forte concordance au syndrome de l'autisme, alors qu'il en existe une très minime chez les jumeaux dizygotes. Par ailleurs, on a remarqué que l'autisme partageait certaines régions chromosomiques avec d'autres pathologies, Il ne fait aucun doute que l'autisme ait une origine génétique.

En conclusion, de nombreux facteurs génétiques, anténataux et environnementaux sont suspectés d'augmenter le risque de TSA avec des niveaux de preuve plus ou moins élevés et des hypothèses de mécanismes plus ou moins démontrés (démographiques, antécédents familiaux, exposition au Valproate de Sodium, certains vaccins, pollution de l'air, certaines complications néonatales, etc.) d'après la HAS (2018). Aux différents facteurs de

risque, on associe aussi à l'autisme certains troubles qui pourraient altérer le diagnostic précoce des TSA et donc, de nombreuses études soient menées de manière active dans le domaine des aptitudes sociales, émotionnelles, cognitives et langagières relatif au TSA.

I-2. Apprentissage du français chez les autistes

L'apprentissage est défini comme un processus interne qui se déroule dans le cerveau. Lorsque ce processus est mis en œuvre cela entraîne une amélioration dans la performance de l'individu. Pour certains auteurs, le principal facteur de l'apprentissage est la répétition d'une habilité qu'elle soit motrice ou non. Dans les situations de classes ordinaires, la phase de découverte d'une nouvelle notion est toujours une joie pour l'élève car celui-ci manipule du matériel, écoute les explications, observe ce qui est écrit au tableau, et reçoit de son environnement un certain nombre d'éléments. À partir de tout ça, s'il est attentif et s'il est dans une démarche active d'apprentissage son cerveau va organiser toutes ces données et élaborer un schéma mental plus ou moins complexe qui va lui permettre d'être efficace. Ainsi, au fur et à mesure des apprentissages, les élèves commencent à se matérialiser les schémas stockés dans la mémoire à long terme et permettent d'analyser, de sélectionner, de structurer et d'interpréter de nouvelles informations. Ils peuvent aussi être considérés comme des routines, d'action rodées habituelles qui sont exécuter automatiquement. L'autisme affecte la capacité de créer les schémas mentaux, à les faire évoluer et à les modifier pour en créer d'autres ; mais n'affecte pas la capacité des personnes à utiliser des schémas si on les leur fournit, c'est-à-dire que si on arrive à leur faire intégrer mentalement la façon dont les données s'organisent entre elles pour former un tout fonctionnel ; c'est là que réside toute la spécialité de l'enseignement des personnes avec autisme. Quand on n'arrive pas à développer des compétences d'un élève par les méthodes classiques il faut bien concevoir des pédagogies radicalement différentes qui apporteront de manière plus explicite les schémas mentaux qui vont guider sa pensée.

En français, l'apprentissage de la grammaire est important. L'objectif de ses activités est de développer la connaissance de la grammaire du français pour améliorer la capacité de l'élève à construire ses propres phrases. Cependant, un enfant neurotypique intègre la grammaire dans sa langue dès son plus jeune âge par le simple bain du langage ; la grammaire scolaire permet de formaliser ce qu'il sait intuitivement. Mais chez l'enfant avec autisme, le bain de langage ne suffit pas toujours à la construction d'une grammaire intuitive. Certains enfants sont capables d'apprendre des phrases ou des bouts de phrases qu'ils reproduiront

oralement en contexte ou non, mais ne sont pas capables de construire leurs propres phrases. En revanche, ils sont souvent capables de distinguer les mots écrits et parfois d'apprendre à associer un mot écrit à un mot oral et à un contenu sémantique ceci permettra de s'appuyer sur ces points forts pour améliorer le langage oral.

Pour un exercice de vocabulaire il est préférable de structurer l'apprentissage pour un élève autiste. C'est-à-dire qu'il faut privilégier la progression en structurant l'apprentissage en introduisant les difficultés à la fois, il faut veiller à élargir les contextes en remplaçant une même notion dans différents contextes. De plus, simplifier les consignes, les décomposer à l'oral et à l'écrit, puis renforcer par des images et des pictogrammes ce qui réduira la difficulté de l'exercice en question. L'acquisition et l'apprentissage du français passe par plusieurs méthodes qui sont : les aptitudes, l'imitation et enfin l'observation.

I-2-1. Les aptitudes

Une aptitude est définie comme étant la capacité, la compétence ou encore la disposition naturelle à faire quelque chose. Les enfants autistes apprennent, mais pas toujours de la même manière qu'un enfant ordinaire. Ceci étant, la curiosité est une aptitude cognitive susciter chez tout enfant mais chez ceux avec autisme, ils sont moins curieux et moins enclins à faire des découvertes car ils préfèrent généralement ce qui est connu et prévisible.

D'autre part, nous avons la motivation qui est un bon facteur d'apprentissage dans la mesure où parents peuvent intervenir à l'aide des renforçateurs ou encore en les rassurant tout simplement. Ce principe s'applique d'une autre façon chez les enfants atteint d'autisme car ceux-ci sont motivés uniquement s'ils sont intéressés par l'activité.

I-2-2. L'imitation

Le mot imitation est le synonyme du modelage, du copiage ou de l'apprentissage par observation et fait référence à plusieurs significations à savoir : « Faire comme l'autre, chercher à reproduire ce que font les autres, ou prendre quelqu'un pour un modèle ». L'imitation se définit alors comme la reproduction fidèle, intentionnelle et sélective d'un mouvement, d'une parole, d'une action, des manières, des gestes, des mots, des sons d'un imitateur. Jean Piaget (1945) étudie le phénomène de l'imitation chez le jeune enfant. Il considère l'imitation comme un processus qui participe à l'apparition de la fonction symbolique dans la mesure où, il assure le passage entre la représentation mentale et la représentation imagée. Cette capacité facilite, notamment, l'acquisition du langage, des savoir-faire sociaux, la communication et le langage. De nombreux travaux scientifiques montrent

des difficultés d'imitation vocale, verbale et gestuelle chez les enfants porteurs d'autisme (Nadel, 1992 ; Nadel & Potier, 2001).

Cependant, la production, d'actions attractives dans un répertoire moteur non symbolique peut entraîner une imitation immédiate, anarchique, mais spontanée. Ces enfants ne sont donc pas dénués de compétences imitatives. Ce sont les imitations relevant du symbolique, et donc de la représentation mentale, qui semblent être les plus difficiles pour les enfants porteurs d'autisme. De plus, le retrait social ne favorise pas l'imitation et les intérêts restreints et stéréotypés font que l'enfant a tendance à s'enfermer dans la répétition des mêmes schémas. Diverses expériences montrent que les enfants atteints d'autisme sont capables d'imiter en prenant du plaisir. L'imitation pourrait aider ces enfants à distinguer leurs propres actions et celles des autres mais aussi à améliorer leurs interactions sociales.

Une façon courante d'enseigner aux enfants autistes à imiter consiste à demander à l'enfant de répondre à l'invite de l'adulte de « Fais ceci », d'aider l'enfant à imiter les actions de l'adulte, puis de récompenser la bonne tentative de l'enfant avec un « renforçateur », qui pourrait être de la nourriture ou l'accès à un jouet préféré. Il s'agit ici d'un renforçateur concret mais on peut également utiliser un renforçateur social avec les enfants qui y sont sensibles tel que les compliments, les câlins, les appréciations positives...). C'est l'approche utilisée dans la thérapie comportementale structurée souvent appelée analyse comportementale appliquée.

Une autre façon d'enseigner aux enfants autistes est l'implication des neurones miroirs qui sont des cellules nerveuses du cerveau qui s'activent quand on réalise une action et quand on observe quelqu'un la réaliser. Elles dévoilent comment l'être humain comprend les intentions d'autrui et apprend une nouvelle tâche. Autrement dit, le cerveau organise les informations transmises par les sens et la comparerait à des expériences semblables mémorisées. Les neurones miroirs sont donc composées des circuits neuronaux qui sous-tendent des souvenirs spécifiques et d'autres neurones de la mémoire qui seraient le support d'actions spécifiques. Ainsi, une personne réaliserait non seulement des actions simples sans y penser mais aussi des actions complexes. Par la suite, nous avons l'imitation motrice qui s'applique au développement des unités fonctionnelles du langage. L'imitation motrice est l'un des précurseurs du langage, elle représente la capacité de l'enfant à imiter, à reproduire les gestes qu'il observe chez les personnes de son entourage. Celle-ci joue un rôle très important dans les apprentissages sociaux ainsi que dans le langage. On distingue deux domaines d'application :

- L'imitation des mouvements de la motricité globale concerne l'utilisation et la coordination des muscles c'est-à-dire : grimper, courir, sauter, marcher, attraper, lancer, applaudir, ...

- L'imitation des mouvements de la motricité fine concerne l'exécution des mouvements manuels à savoir : couper avec des ciseaux, dévisser un bouchon, enfiler des perles, dessiner ...

Dans le premier volet la motricité se fait sans un objet. Lorsqu'on travaille la motricité, utilisez la consigne « Fait pareil », suivi de l'action à imiter, permet de voir si l'enfant est capable d'imiter l'action faite. Adaptez l'activité pour que l'enfant puisse l'action réussir sans échec. À cet effet, plusieurs jeux sont conseillés tels que : le jeu du miroir qui consiste à se placer en face de l'enfant puis faire différentes postures afin que l'enfant les répéter. Concernant l'imitation des mouvements à motricité globale avec objet, il faudrait guider physiquement l'enfant si nécessaire puis estompez la guidance progressivement. Si l'objet utiliser est renforçant/motivant pour l'enfant les résultats seront vite présents. Si l'objet utilisé est peu ou pas renforçant pour l'enfant, informez l'enfant sur son accès à un renforçateur primaire (bonbon, chocolat, biscuits etc.) ou un renforçateur social (câlins, félicitations, approbations, etc.) lorsqu'il aura bien accompli l'imitation. Des jeux efficaces pour les enfants avec autisme sont appropriés : le jeu de la marionnette où chacun possède sa marionnette puis fais des gestes avec la/le vôtre et demander à l'enfant de faire la même chose avec la sienne/ le sien. Comme autre exemple il y a le jeu avec les accessoires tels que sauter dans un cerceau, jouer au ballon, taper du tambour, jouer de la flûte ou du piano ... Reproduire ces actions aidera l'enfant à mieux s'appliquer dans l'exercice en question.

Dans le second volet toutes les activités utilisent les doigts, la main, l'écriture. Ici, c'est les domaines du graphisme et du scripturale qui priment sur ce : écrire son nom, faire un collier, couper, dessiner ... sont des mouvements de la motricité fine. Allons plus loin avec quelques activités telles que : les activités manuelles : Faire de la pâte à modeler, coller des autocollants ou des images etc... dites-lui « fait pareil ». En plus nous avons aussi le coloriage où l'enfant doit colorier exactement les dessins de manière identique avec une image vierge à l'enfant dis-lui « fait pareil ».

Néanmoins, l'imitation est un phénomène qui prend des formes multiples. Les recherches de Nadel ont pu montrer que les jeunes enfants cherchent la ressemblance des actes et l'utilisent comme un moyen d'attention. Ainsi, l'auteure confirme qu'il y a deux rôles dans l'imitation : « imiter » et « être imité ». Ces deux paramètres se coordonnent et

s'alternent afin de créer une sorte de synchronisation temporelle et référentielle des actes de personnes en situation d'imitation. De ce fait, l'on distingue trois types d'imitations :

a) L'imitation immédiate

Dans l'imitation immédiate, la personne imitée reçoit généralement cette imitation comme une marque d'admiration et d'intérêt de la part de la personne qui l'imité. Elle apparaît à l'âge de 2 ans, et disparaît vers l'âge de 4 ans environ. Cette forme d'imitation se met en place avant le développement du langage. Toutefois, elle disparaît progressivement avec l'apparition de ce dernier. De plus, cette imitation reflète sur le plan comportemental des mécanismes et des représentations motrices partagés entre l'imitateur et l'imité et ce, en passant par le système miroir (Rizzolatti, 2004).

b) L'imitation différée

Contrairement à l'imitation immédiate qui implique une synchronie, et une interaction directe avec le modèle à imiter, l'imitation différée est une forme d'imitation qui débute en l'absence d'un modèle imité. Autrement dit, elle se produit après un délai relativement long entre la présentation du modèle signifiant (les gestes imitatifs) et du modèle signifié (le modèle absent auquel il est fait référence). L'imitation, dans ce cas, joue un rôle dans l'apprentissage de nouvelles actions et de nouvelles compétences.

c) La reconnaissance d'être imité

On parle d'une reconnaissance d'être imité dans le cas où le modèle teste son imitateur, en arrêtant ou en changeant le rythme de son activité, et en contrôlant que, la similitude de ses mouvements et de celle de l'autre ne se sont pas produite par hasard.

I-2-3. L'observation

L'apprentissage chez l'enfant avec autisme est une question qui est souvent abordée dans le cadre des interventions et des prises en charges. Dans cette partie nous allons nous intéresser à l'apprentissage par observation chez l'enfant avec autisme.

La vidéo modeling ou modélisation par vidéo est une forme d'apprentissage par observation dans lequel les comportements désirés sont appris en observant une démonstration vidéo et en imitant ensuite le comportement du modèle. La modélisation par la vidéo est utilisée pour enseigner les compétences sociales, de communication et de motricité. Ce système d'apprentissage, se caractérise par une simulation de l'action, dans le sens où il faut former une représentation motrice et planifier une programmation de cette action (la décomposer en mouvements séquentiels successifs), pour pouvoir créer une copie des

mouvements à reproduire. Trois principaux mécanismes s'entremêlent dans la coordination de ce processus d'apprentissage par observation à savoir :

- **L'attention** : l'une des capacités indispensables à l'apprentissage par observation. Une personne distraite, malade ou qui présente une hyperactivité, apprendra peu, malgré l'observation d'un modèle adapté. Ainsi, ce facteur dépend d'un certain nombre de caractéristiques tels que la qualité visuelle, l'attractivité et l'originalité. Il dépend également des caractéristiques inhérentes à l'observateur, à savoir, ses capacités perceptives, ses attentes ou ses motivations.

- **La mémorisation** : ce processus, indispensable à l'apprentissage vicariant, met en œuvre plusieurs paramètres tels que : l'encodage symbolique, le stockage (imagé ou verbal), l'organisation cognitive de l'élément à mémoriser et les processus de rappel.

- **La reproduction du comportement modèle** : ce mécanisme dépend des capacités physiques et cognitives de la personne, de sa qualité d'auto-observation lors de la reproduction de l'action observée, de la disponibilité des réponses dans le registre comportemental de l'observateur, de la précision, et de la correction des feed-back enregistrés lors des tentatives de reproduction.

II. SITUATION DES PERSONNES AVEC AUTISME AU CAMEROUN

Le Cameroun fait partie des pays en voie de développement dont le système sanitaire dans son ensemble est en voie d'expansion. Les personnes vivant avec un handicap, les maladies et même les pathologies ne sont pas souvent connues et par conséquent ils sont mal traités. Il existe plusieurs pathologies mais celle qui nous intéresse est l'autisme. Au Cameroun l'autisme est classé parmi les handicaps. Ce classement n'est pas discriminatif mais plutôt catégorielle car le système sanitaire camerounais est organisé suivant les types de maladies infectieuses, de maladies transmissibles, de maladies non-transmissibles et des pathologies etc. L'autisme est une pathologie très peu connue par les populations camerounaises et elle est caractérisée par les limitations au niveau de la communication sociale et des comportements répétitifs voire stéréotypés ainsi que les intérêts particuliers. Ces caractéristiques peuvent se manifester de différentes façons à intensité variable car il existe plusieurs degrés d'autisme nous avons : l'autisme léger ; l'autisme moyen et l'autisme sévère. D'une certaine manière les personnes atteintes de cette « affection » sont différentes les unes des autres car chaque cas d'autisme est différent. Dans la capitale, d'aucuns affirment que c'est la première fois qu'ils entendent parler. Pour d'autres, l'autisme serait un trouble de l'audition, ou encore une psychose. L'autisme est une déficience qui a des anomalies

neurodéveloppementales. La prévalence du spectre de l'autisme sur plusieurs études indépendantes fait état de 60 à 70 cas sur 10.000, soit 1 personne sur environ 150 ; la proportion fille/ garçon est de 3 à 4 pour 1 fille. Cette différence de sexe est liée au quotient intellectuel. Dans l'opinion populaire, les enfants qui souffrent de l'autisme apparaissent comme une malédiction sociale. De nombreux parents les cachent, une ONG nationale (Action Autisme Cameroun) tente actuellement de les sortir de l'ombre en enlevant le caractère tabou de cette maladie que l'on déplore dans les familles. Au Cameroun des actions de démystification de cette pathologie commence à porter ses fruits surtout à l'école car l'élève autiste peut être scolarisé comme tout autre élève normal. Conscient de cet état des choses, la semaine de l'autisme au Cameroun est effective depuis le mois de Mars 2008 et dès lors la date du 2 Avril a été consacré à la Journée Internationale de Sensibilisation à l'autisme, une nouvelle occasion pour faire largement connaissance avec cette pathologie. Des volontés ont jugé utile de créer un espace et tenter de prévenir dès l'école maternelle l'apparition de cette maladie qui désormais perçue comme un véritable problème de santé publique au même titre que le cancer, le diabète, le paludisme ou le VIH sida. C'est pourquoi plusieurs structures étatiques telles que le Ministère de la Santé Publique ; de l'Éducation de Base, de la Promotion de la Femme et de la Famille et celui des Affaires Sociales sont fortement impliquées dans ces activités de lutte en faveur des autistes.

II-1. Le système éducatif camerounais

Le système éducatif camerounais est régi par la loi numéro 98/004 du 14 avril 1998, il comporte trois types d'enseignements : l'enseignement de base, l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. La primeur du système éducatif au Cameroun est le bilinguisme. En effet, on peut étudier en français et en anglais et obtenir des diplômes équivalents. L'éducation au Cameroun est encadrée par deux principaux types d'enseignement : l'enseignement public qui relève du domaine de l'État et l'enseignement privé qui constitue le domaine de privé. Le système éducatif camerounais est hérité de la colonisation. En cela, le Cameroun a hérité de deux systèmes éducatifs distincts mais coexistant : le système éducatif britannique et le système éducatif français. L'unification des deux systèmes était considérée comme un symbole d'intégration nationale entre les parties anglophone et francophone du Cameroun. Les deux systèmes ont été fusionnés en 1976, mais des études suggèrent qu'ils ne se sont pas bien mélangés. Peu de temps après l'indépendance, le français était considéré comme la langue principale du pays, mais avec la montée de l'anglais comme première langue commerciale dans le monde, l'équilibre est passée à cette dernière. Au Cameroun, l'État est au

cœur du système éducatif, à ce titre, il définit et encadre la politique de l'enseignement ; il arrête les programmes et les manuels scolaires officiels, donne les autorisations d'ouverture de fonctionnement des établissements et institutions privés afin d'assurer le contrôle et conformité des établissements et instituts privés. Chaque type d'enseignement est placé sous l'autorité d'un ministère avec des services centraux et déconcentrés dans les régions. À ce titre quatre ministères encadrent le système éducatif qui sont : le Ministère de l'éducation de Base, le Ministère des enseignements secondaires, le Ministère de l'enseignement supérieur, le Ministère de l'emploi et de la formation professionnelle. Nous avons trois branches dans le système camerounais :

- L'enseignement maternel et primaire : Cette section constitue le grand ensemble de l'éducation de base et se compose de deux cycles tels que : le cycle maternel qui comporte trois classes (pré-nursery, nursery 1, nursery 2 /petite section, moyenne section et à grande section), l'âge légal d'entrée est de 4 ans. Après, le primaire compte six classes class one to class six / de la Sil en passant par le Cours Élémentaires Première année et Deuxième année achevé par le Cours Moyen Première année et Deuxième année. Au terme de cette section l'élève présente le certificat d'études primaires / *First School Leaving certificate (FSLC)* et le concours d'entrée en 6^e / *common entrance*.

- L'enseignement secondaire : Même dans cette branche éducative l'État fera aussi une dislocation à travers l'enseignement général et l'enseignement technique. À ce compte, nous parlerons de l'enseignement général qui se divise lui aussi avec le premier cycle qui est composé de quatre classes pour les francophones (de la 6^e en 3^e) et valu par le Brevet d'étude du premier cycle (BEPC) ; d'autre part de cinq classes pour les *anglophones (form 1 to form 5) sanctionné par le General Certificate of Education - Ordinary level (GCE Ordinary Level)*. Pour les francophones, le second cycle est composé de trois classes (seconde, première et Terminal) avec le Probatoire le Baccalauréat comme diplôme.

Cependant, Le second cycle anglophone est composé de deux classes pour les anglophones (*lower sixth et upper sixth*) sanctionné par le *General Certificate of Education - Advanced Level (GCE Advanced Level)*. Le *GCE Ordinary Level* et le *GCE Advanced Level* sont organisés et gérés par le *Cameroon GCE Board*. Dans un second temps nous avons l'enseignement technique qui est régit par une subdivision en deux cycles. Le premier cycle va de la première année à la quatrième année couronnée par l'obtention du Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) puis nous avons le second cycle qui va de la classe de

seconde à la première sanctionné par un Probatoire et enfin la Terminale sanctionné par l'obtention du Brevet de Technicien, du Brevet Professionnel ou le Baccalauréat F.

- L'enseignement supérieur : L'enseignement Supérieur au Cameroun est composé de dix universités d'État: Yaoundé I (Nkoa Ekelle), Yaoundé II (Soa), Douala, Buéa, Dschang, Ngaoundéré, Bamenda, Maroua et récemment ajouté Bertoua, Ebolowa et avec des facultés dans des domaines divers (Sciences juridique et politique, sciences humaines et sociales, médecines, sciences économique et de gestion...), des universités privées : Université catholique d'Afrique centrale, Université des Montagnes, université adventiste et des grandes écoles : École nationale supérieure polytechnique (Douala, Yaoundé et Maroua), École nationale d'administration et de magistrature, École Normale Supérieure, Institut national de la jeunesse et des sports... Le système en vigueur est le système LMD fondé sur l'impératif de créer un lien entre l'enseignement, la recherche et l'emploi, bien que le système LMD représente une innovation éducative au Cameroun il a beaucoup de mal à décoller, ou à faire ses preuves. Hormis ce brillant canevas du système éducatif, le gouvernement n'a pas oublié les personnes à besoin spéciaux et les personnes souffrant d'un handicap visible ou non. Ces derniers ne peuvent correctement avoir une aisance dans notre système éducatif ordinaire alors, le gouvernement a prévu une branche spéciale appelée : l'enseignement spécialisé dans lequel on retrouve les Centres de Réinsertion Sociales, les écoles spécialisées, les écoles inclusives qui se charge de mettre sur pied un programme scolaire avec des unités d'enseignements à la fois pratiques et théoriques qui cadrent avec chaque handicap précis. Comme handicap nous pouvons avoir : les malvoyants, les sourds, malentendants, les déficients mentaux, infirmes moteurs cérébraux, les autistes et les troubles du langage etc.

II-1-1. La scolarisation

Au Cameroun, l'éducation est une priorité nationale. Par conséquent la scolarisation est un biais vers la réussite scolaire. Traditionnellement le parcours de la maternelle est de trois ans, celui du Primaire est de six ans, celui du Secondaire est de sept ans et enfin celui du Supérieur est de cinq ans. Et même, pour l'enseignement primaire et l'enseignement post-secondaire l'année scolaire débute en Septembre et se termine en Juin. Toutefois, l'école est officiellement gratuite dans le primaire au Cameroun. Les parents peuvent néanmoins choisir d'inscrire leurs enfants dans les écoles privées, de plus en plus nombreuses qui offrent plus un meilleur confort mais pas forcément un meilleur encadrement. Dans le secondaire, le Ministère de l'Enseignement Secondaire s'efforce, depuis quelques années à harmoniser les

frais de scolarité mais bute encore sur les frais d'APE (Association des Parents d'élève), officiellement non obligatoires mais qui conditionnent pourtant l'inscription dans les lycées et collèges. L'enseignement secondaire privé se caractérise, quant à lui, par une offre absolument disparate, tant dans les prix que dans l'encadrement. Dans le supérieur enfin, si l'accès aux facultés est payant depuis la réforme de 1993 50.000 francs de frais d'inscription, la création de filières dites professionnelles au sein de ces facultés a porté les tarifs à des montants comparables à ceux exigés dans les universités professionnelles, de plus en plus nombreuses. Le coût des formations professionnelles est aussi en fonction des écoles qui affectent donc la qualité de l'enseignement.

II-1-2. Les institutions

Plusieurs institutions sont créées par l'État mais aussi par des particuliers pour améliorer le suivi scolaire des personnes à besoins spéciaux. Nous avons comme exemple : le Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées, Promhandicam, le Centre ELA et le Centre Orchidée Home.

II-1-2-1. Le Centre National des Réhabilitation des Personnes Handicapées Cardinal Paul Émile Leger

Le centre a été créé en 1971 par le Cardinal Paul Émile Leger, de nationalité canadienne, pour prendre en charge les enfants atteints de poliomyélite. Il a été inauguré le 15 janvier 1972 avec un statut d'organisme social privé appelé « Centre de Rééducation des Handicapés de Yaoundé (CRHY) ». En 2009, un décret présidentiel numéro N° 2009/096 du 16 mars a rebaptisé le Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées Cardinal Paul Émile Léger (CNRPH). Le Centre National de Réadaptation Cardinal Paul Émile Léger a été créé pour offrir quatre services de base aux personnes vivant avec un handicap : les soins médicaux et paramédicaux, l'éducation et le suivi psychologique, l'école primaire spéciale et inclusive ainsi que sept ateliers de formation professionnelle et l'insertion sociale des anciens patients et apprenants. Alors, Alexandre Manga, directeur de l'institution, déclare que l'institution a été créée pour « contribuer à la mise en œuvre de la politique gouvernementale en matière de soins holistiques, de réadaptation et de réinsertion sociale des personnes handicapées et de leurs familles ». C'est un établissement Public Administratif doté de la personnalité juridique et de l'autonomie financière. Il est placé sous la tutelle technique du Ministère chargé des Affaires Sociales et sous la tutelle financière du Ministère chargé des Finances. Sur le plan géographique, le CNRPH est situé dans la Région du Centre, précisément dans la ville de Yaoundé (Capitale politique du Cameroun), département du

Mfoundi, arrondissement de Yaoundé VI au quartier Étoug-Ébé dans un domaine qui s'étend sur une superficie de neuf hectares environ. Quatre hectares seulement ont à ce jour fait l'objet d'une exploitation, occupation réelle en termes de construction avec plusieurs bâtiments, une piscine, un terrain de basket-ball, des aires de jeux et des espaces verts. Toutes les activités menées au CNRPH concourent à la réhabilitation et à la reconversion des personnes handicapées.

II-1-2-2. Promotion des Handicapés du Cameroun

Situé à Yaoundé, au quartier Mimboman précisément au lieu-dit petit marché du château. La Promotion des Handicapés du Cameroun est une œuvre sociale privée à but non lucratif, créée le 15 Août 1975 par feu colonel Daniel De Rouffignac, reconnue par Décision N° 79/0025/D/MINAS/SG/SCES/BS du 09 Avril 1979 du Ministère des Affaires Sociales, et reconnue comme association par le Ministère de l'Administration Territoriale, en 1989. Il a pour objectif de promouvoir les actions susceptibles de favoriser l'inclusion sociale, économique, sanitaire, culturelle et sportive des personnes handicapées. Cela dit, pour contribuer au bien-être des personnes handicapées en leur offrant à travers des services de réadaptation physique, de meilleures perspectives d'insertion socio-économique, le Bureau de la Christian Blind Mission, a signé un contrat de financement du *projet Promoting access to physical rehabilitation services in the Center region of Cameroon* N° 4164 – MYP 2021 (CBM), afin de rendre à la personne handicapée une capacité et une autonomie possible sans une assistance médicale. Le développement des capacités fonctionnelles et psychologiques sous la responsabilité de PROMHANDICAM Association. À cet effet, cette association recherche un consultant pour la réalisation d'un diagnostic organisationnel assorti d'un plan de restructuration de celle-ci.

II-1-2-3. Le Centre ELA

Le Centre ELA a été fondé par Madame LILLY TCHOUNGUI OYONO, orthophoniste, spécialiste des pathologies du langage et de la Communication. Forte de l'expérience acquise en Belgique et en Suisse où elle a exercé en tant qu'orthophoniste durant de nombreuses années. Son retour au Cameroun était motivé par le projet de créer un centre de prise en charge pour enfants autistes offrant des services de qualité comparable à celle des meilleures structures européennes. Madame TCHOUNGUI OYONO qui mène aussi une carrière de chercheuse dans le domaine des troubles de la communication et de l'autisme met ses connaissances et son expérience au service des élèves du Centre ELA. Créé en 2007, Le

Centre ELA est une institution reconnue par les Ministères des Affaires Sociales et de l'Éducation de Base du Cameroun. Cette double affiliation et reconnaissance nous permet de prendre en charge sur le plan éducatif et thérapeutique des élèves qui présentent des troubles du développement, en particulier l'autisme. Cette école est un centre médico-pédagogique spécialisée dans le Trouble du langage, le Trouble d'apprentissage scolaire et du comportement. Le Centre ELA ouvre ses portes aux classes maternelles, primaires est donc retrouvé à Yaoundé au quartier Emana au lieu-dit Borne Fontaine.

II-1-2-4. Le Centre Orchidée Home

Le Centre Orchidée Home, structure psychoéducative fondée en 2005 à Douala plus précisément à Bonamoussadi, s'emploie à soigner et réhabiliter les enfants atteints d'autisme, ce grave trouble du développement qui réduit la capacité à communiquer et à interagir. Pour réussir sa mission, le centre a entrepris de former lui-même le personnel devant s'occuper de ces enfants autistes. L'action du centre à but non lucratif, qui a été créé par Marie Mélanie Bell la promotrice, ne s'arrête pas là. Une école primaire spécialisée qui forme les élèves atteints d'autisme a aussi vu le jour. Les petits ont ainsi la possibilité d'intégrer le système éducatif normal, après leur passage au sein du Pavillon scolaire CHANTAL BIYA. Créé par Mélanie Bell, elle-même mère d'un enfant autiste. En conclusion, la pédagogie spécialisée regroupe des prestations destinées aux enfants qui rencontrent des difficultés dans leur parcours scolaire et aux enfants en situation de handicap. Tous ces centres médico-pédagogiques encadrent des enfants qui sont confiés à des professionnels de la santé qui ont pour mission de rendre autonome ces enfants tant au niveau comportemental qu'au niveau pédagogique ainsi qu'éducatif.

II-2. Les méthodes d'éducatons

Les recherches ne cessent de se développer dans le but de trouver des techniques visant à optimiser les compétences langagières et comportementales des personnes autistes. Aujourd'hui, il existe plusieurs programmes, méthodes éducatives ou encore thérapies qui sont à la disposition des parents et des spécialistes. Néanmoins, ces méthodes ne s'appliquent pas toutes personne autiste car chaque cas est unique ; en plus chaque autiste gère un niveau d'autisme bien particulier. Alors :

Les prises en charges éducatives regroupent un ensemble de méthodes et de stratégies d'enseignement appliquées aux enfants et adolescents autistes afin de leur permettre un accès au savoir. En effet, le but recherché par ces approches n'est pas d'enseigner un programme scolaire au sens habituel de terme [...]. Le but est bien plus de leur donner des outils pour mener une vie aussi indépendante que possible, pouvoir s'occuper seul de façon

constructive et participer à la vie de leur entourage avec des moyens de communication socialement adaptés. (Tardif Carole et Gepner Bruno, 2014 : 117).

Autrement dit, l'accompagnement et les progrès de l'enfant avec autisme passent par diverses méthodes éducatives.

II-2-1. La méthode TEACCH

La méthode du traitement et éducation des enfants autistes ou atteints de troubles de la communication associés consiste à accompagner les enfants atteints de TSA avec un programme individualisé et un enseignement adapté aux caractéristiques de chaque enfant dans le but de réussir les apprentissages. Cette méthode éducative a été mise sur pied par Éric Schopler permettant à l'enfant d'évoluer, de s'autonomiser et de faire des progrès à l'aide d'un programme bien structuré, stable et apaisant avec des dispositifs d'apprentissages adaptés à son environnement. Elle se base sur la structuration du temps, de l'espace et de la routine. En effet nous avons :

- La structuration du temps : elle se fait par l'élaboration d'un emploi de temps visuel qui permet d'expliquer à l'enfant les étapes à suivre pour qu'il évite de manifester de l'anxiété ou de la colère. Nous pouvons avoir comme exemple l'utilisation des photos ou des images à teneur éducatif pour l'enfant.

- La structuration de l'espace : elle se fait donc par un aménagement de l'espace destiné à des activités spécifiques pour faciliter la compréhension des activités. Comme exemple on peut citer : les aires de jeux, le bureau, un atelier etc.

- La structuration de la routine : crée un programme favorable à la répétition d'un comportement en détaillant toutes les tâches de l'activité sur un support visuel afin d'atteindre l'objectif qui est le développement de l'autonomie de l'enfant dans les apprentissages scolaires, professionnels et l'intégration sociale.

II-2-2. La méthode PECS

Picture Exchange Communication System ⁴, est une méthode centrée sur la communication élaborée par Andy Bondy & Lori Frost. Il est destiné aux enfants qui n'ont pas de communication verbale ou une fonctionnalité vocale.

⁴ <https://www.europe1.fr/sante/Cinq-methodes-pour-aider-les-autistes-496156#:~:text=L%27%C3%A9ducation%20au%20c%C5%93ur%20de%20la%20th%C3%A9rapie&text=Pour%20progresser%20de%20mani%C3%A8re%20consid%C3%A9rable,le%20PECS%20et%20le%20TEACCH.>

Elle propose un classeur de communication composé d'intercalaires sur lequel on dispose des pictogrammes. Cette méthode procède à un échange d'une image contre un objet, elle permet à l'enfant de montrer l'objet désiré en pointant ou en décollant le pictogramme du classeur pour qu'ensuite l'adulte intervienne en lui donnant l'objet concrètement. L'opération doit être répétée plusieurs fois jusqu'à ce que l'enfant arrive à montrer et à donner l'image de l'objet qu'il désire sans l'aide de l'adulte.

La deuxième étape consiste à ce que l'enfant demande l'objet qu'il désire en se servant de la bande phrase ; le sujet doit donc utiliser le pictogramme *je veux* ainsi que celui de l'objet souhaité en les plaçant sur la bande phrase pour enfin les remettre à son interlocuteur. À la fin de cette démarche, l'enfant doit pouvoir répondre aux questions : Qu'est-ce que tu veux ? Qu'est-ce que tu vois ? et Qu'est-ce que tu entends ?

II-2-3. La méthode ABA

L'analyse du comportement appliquée fait partie des programmes d'intervention précoces pour les enfants avec autisme. Elle est initiée par le docteur en psychologie Ivar Lovaas en 1987.

Elle a pour principe de faciliter l'apprentissage de nouveaux comportements, les capacités motrices, l'attention, le langage même la lecture et l'écriture et mêmes les jeux et les activités.

Son objectif est de permettre aux enfants atteints de TSA de progresser naturellement dans leurs apprentissages grâce aux relations qu'ils entretiennent avec leur environnement. En d'autres mots, elle vise à augmenter les comportements adaptés et à diminuer la fréquence de comportements inappropriés afin d'obtenir une autonomie plus large.

Elle se pratique durant 20 heures minimum mais l'idéal serait 30 heures par semaine pour une durée d'environ trois ans avec des enfants en bas-âge. Elle se compose essentiellement de deux types d'enseignements à savoir : l'enseignement structuré et l'enseignement en milieu naturel.

L'enseignement structuré repose sur des apprentissages divisés en petites étapes répétées en successions rapides. Ici, l'enseignement a lieu en face à face sans stimuli extérieurs. À cet effet, on apprend à l'enfant avec autisme à réussir correctement une action en toute autonomie. Chaque apprentissage est alors décomposé en plusieurs d'où : une demande adressée à l'enfant pour qu'il fasse une action ; un comportement de la part de l'enfant et enfin une réaction de l'éducateur. À chaque action réussie, l'on opte à un renforçateur pour féliciter l'enfant ce qui augmentera son plaisir intrinsèque.

Appelé aussi *Natural Environment Teaching*, l'enseignement en milieu naturel est un apprentissage qui se déroule dans des lieux différents (école, maison...) et en situation réelle. Les parents ou les professionnels doivent aider l'enfant à connaître son environnement par l'intermédiaire de jeux ; à développer son autonomie par l'apprentissage de gestes du quotidien (repas, toilette...) ; à favoriser son intégration sociale en participant à des activités et des sorties collectives. Pour mieux aborder cet enseignement il faut toujours partir des situations présentant une source de motivation pour l'enfant, ainsi il sera plus à même d'apprendre. Un professionnel formé à la méthode explique aux parents la démarche et l'application de l'approche. Il construit un programme en déterminant les apprentissages que l'enfant doit faire ainsi que la façon d'y aboutir. Il est également responsable d'évaluer les connaissances et de réajuster la prise en charge en fonction des progrès de l'enfant. Par la suite, les autres intervenants formés au préalable dans les domaines du développement c'est-à-dire langage, moteur, cognitif, social, etc., formés à la méthode A.B.A, encadrent l'enfant de sorte à ce qu'il effectue les exercices demandés de la façon la plus adéquate possible. Par ailleurs, chaque objet utilisé lors activités est choisi en fonction des centres d'intérêts de l'enfant. Pour avoir des résultats efficaces, les intervenants chargés à cette tâche sont : les éducateurs, les orthophonistes, les psychomotriciens, les parents etc. doivent agir dans le même sens et de la même manière. À chaque amélioration observée, les intervenants réajustent le programme pour que l'enfant acquière de nouvelles compétences.

II-2-4. La méthode du *Makaton*

Le site officiel Makaton.fr porté par l'Association Avenir Dysphasie France, définit le makaton comme : « Le *makaton* est un programme d'aide à la communication et au langage constitué d'un vocabulaire fonctionnel utilisé avec la parole, les signes et/ou les pictogrammes ». C'est un programme au départ qui est devenu une méthode d'éducation destinée aux personnes porteuses de TSA présentant les troubles de la parole et des troubles du développement du langage. Le programme Makaton a été créé par Margaret Walker orthophoniste britannique en 1972 et introduit en France en 1995.

Le *Makaton* est un programme d'aide à la communication et au langage constitué d'un vocabulaire fonctionnel utilisé conjointement avec la parole, les signes et/ou les pictogrammes. Il intervient auprès d'enfants présentant des troubles sévères du langage oral, retard du langage, dysphasie, autisme. C'est une méthode augmentative car c'est une approche multimodale qui superpose plusieurs canaux de communication (parole, signes

empruntés à la Langue des Signes Française, pictogrammes Makaton et langage écrit). On peut la proposer à tous les enfants pour lesquels le seul bain de langage n'a pas permis de développer une communication orale fonctionnelle.

L'objectif de cette méthode est de proposer aux enfants dont le langage ne permet pas de développer une communication verbale fonctionnelle, une optimisation de l'intégration sociale, une bonne structuration de la parole et du langage écrit, une amélioration de la prise de parole dans les échanges quotidiens, une amélioration de la compréhension et enfin une favorisation du langage oral.

La méthode *Makaton* se compose de plus de 4 000 signes et pictogrammes différents. Chaque outil (signe ou pictogramme) représente un mot, un objet, une action ou une phrase pouvant peut-être utilisés individuellement ou combinés avec d'autres signes et pictogrammes pour former des phrases plus complexes, avec un vocabulaire plus approfondi.

Pour mettre en place la méthode Makaton, l'enfant avec autisme est accompagné d'une orthophoniste. Celle-ci met en place des jeux pour apprendre à l'enfant des signes associés à des pictogrammes. Par exemple, elle joue au Memory avec les pictogrammes et l'enfant doit faire le signe correspondant à chaque image qu'il retourne. Au début de la prise en charge, il est préférable de choisir des concepts iconiques dont le signe et/ou le pictogramme ressemble à l'objet correspondant et motivant qui appartiennent à l'expérience personnelle du sujet. Il faut aussi varier les catégories grammaticales (noms, verbes, adjectifs) afin de permettre dès le premier niveau la construction de petites phrases.

Conclusion

Le trouble du spectre de l'autisme est un dysfonctionnement neuro-développemental qui réduit la capacité de communiquer et d'interagir. C'est une pathologie qui dure pendant plusieurs années, voire même toute la vie et freine toutes les personnes atteintes au moins à soixante pour-cent de leurs capacités. Dans ce chapitre nous avons évoqués tous les tenants et les aboutissants sur l'autisme, toutefois, nous allons entamer le deuxième chapitre qui présentera notre cadre théorique et méthodologique.

**CHAPITRE II :
CADRE THÉORIQUE ET
MÉTHODOLOGIQUE**

Introduction

Le cadre théorique et le cadre méthodologique constituent les deux fragments importants de notre recherche. À cet effet, la grille méthodologique quant à elle garantit la scientificité de l'étude dans la mesure où la méthode de ce dernier contribue à répondre à la question du « comment ? » qui est fondamentale à la science. Il va donc de soi que la théorie est différente de la méthode et donc que le cadre théorique est une entité distincte de la grille méthodologique.

I. LE CADRE THÉORIQUE

Le mot théorie se décline en plusieurs significations : elle est un ensemble de notions, d'idées ou de concepts abstraits appliqués à un domaine particulier. Ce terme peut aussi se définir comme une construction intellectuelle hypothétique et synthétique organisée en système et vérifiée par un protocole expérimental. En outre, cette notion peut signifier un ensemble de lois formant un système cohérent et servant de base à une science qui rend compte de certains faits.

La théorie est une réflexion épistémologique conçue soit par un chercheur, soit par un groupe de chercheurs, soit par une école dont le rôle est d'alimenter une étude scientifique comme une ampoule éclaire une pièce. L'ensemble de ces définitions laissent entrevoir que la théorie appartient à un champ scientifique qui demeure abstrait et qui oriente, programme, guide et met dans un moule de réflexion un ensemble de postulats. Néanmoins, le cadre théorique vient appuyer ou renforcer la problématique et clarifier les concepts mais aussi modifier les concepts afin de les arrimer au problème de la recherche.

Les années soixante représentent un tournant décisif dans l'histoire de la linguistique. En effet, c'est au cours de ces années qu'un courant de linguistique a vu le jour, il s'agit de la sociolinguistique. La langue et la société sont les composantes fondamentales de cette nouvelle science. À l'origine, elle se préoccupe d'étudier la corrélation entre les variables linguistiques et les variables extralinguistiques puis elle se tourne vers le sujet parlant dont la langue porte la marque de son origine sociale ethnique, de son niveau social, et même de ses croyances ; elle décrit aussi les différentes variétés linguistiques qui coexistent au sein d'une communauté et les met en rapport avec les structures sociales. Depuis cette période, la sociolinguistique a évolué et concerne pratiquement tout ce qui étudie de la langue dans son contexte social. De plus, cette dernière pourrait se définir comme l'étude des langues et du langage en société. En d'autres termes, elle est l'alliage des structures linguistiques internes

telles que : la morphologie, la syntaxe, la sémantique, la phonétique, la phonologie etc...et des facteurs externes à la langue tels que : les facteurs géographiques, économiques, démographiques, politiques, sociaux etc.

La sociolinguistique est une science du langage, l'un des pères fondateurs de la discipline considère « Qu'il s'agit là tout simplement de linguistique » (Labov, 1976 : 258). Avec cette affirmation, il prend position contre les linguistes qui suivent la tradition saussurienne et les enseignements du Cours de linguistique générale de Ferdinand de Saussure. Pour lui, ces derniers « S'obstinent à rendre compte des faits linguistiques par d'autres faits linguistiques, et refusent toute explication fondée sur des données extérieures tirées du comportement social » (1976 : 259). Ce faisant, Boyer (1996) renchérit en définissant comme ceci : « La sociolinguistique prend en compte tous les phénomènes liés à l'homme parlant au sein d'une société ».

Ainsi, pour étudier la langue, il ne suffit pas d'évoquer la grammaire mais il convient plutôt aussi de décrire son fonctionnement dans des situations de communication concrètes des locuteurs. La sociolinguistique a développé plusieurs tendances à savoir : la sociolinguistique variationniste (qui étudie les variations d'une langue), la sociolinguistique différentielle (qui s'interroge sur l'interaction des villes avec les pratiques langagières.), la sociolinguistique régulationniste (qui s'intéresse aux régulations que subissent les langues dans leur fonctionnement.) et enfin nous avons la sociolinguistique interactionnelle qui étudie les langues en contact. C'est sur cette dernière que nous avons posé notre attention.

I-1. Définition des concepts

La définition des concepts clés permettra une bonne compréhension de notre sujet à l'endroit de notre entourage. Sur ce, les termes clés développés dans notre recherche s'accroissent sur : l'interaction langagière et la sociolinguistique interactionnelle.

I-1-1. L'interaction langagière

Pour une meilleure approche il est judicieux de définir de prime à bord les composantes de cette expression nominale. Ce groupe de mots est constitué de deux concepts à savoir : interaction et langagière. Le premier concept est un nom commun combiné du préfixe *inter* qui vient du latin *inter* signifiant *entre*, exprimant la réciprocité mutuelle ; puis nous avons le radical *action* qui fait référence à la réalisation d'une intention ou d'un acte. Le second concept est un adjectif féminin variable en genre et en nombre relatif au langage.

Ayant pour synonyme les interactions verbales, les interactions langagières sont traitées par plusieurs linguistes et scientifiques sous cette nouvelle nomination. L'interaction verbale avec toute sa diversité, offre un domaine exploitable sous divers angles qui est directement liée à la vie quotidienne de tout individu. En tant qu'êtres sociaux, nous vivons dans un monde de dialogue où les individus se trouvent constamment en situation de communication donc en situation d'interactions verbales. Celles-ci revêtent de nombreuses formes à savoir : le dialogue face à face, le dialogue téléphonique, la mono-locution, la conversation dialogique...

Le terme interaction fait l'objet d'étude de plusieurs recherches par les linguistes comme : Goffman. Pour lui, le concept d'interaction est apparu pour la première fois dans le domaine des sciences humaines, qualifié d'interaction communicative qui nécessite la présence de deux ou trois protagonistes. D'abord, il déclare que : « Par interaction ; on entend toute l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donnée se trouvent en présence continue les uns des autres ; le terme de « rencontre » pourrait convenir aussi ».⁵ Le même auteur utilise le terme « rencontre » pour exprimer la présence des interlocuteurs, autrement dit : c'est la rencontre entre deux acteurs ou plus.

En revanche, Catherine Kerbrat Orecchioni soutient que le terme interaction est plus ambiguë que le terme *rencontre*, elle justifie sa confirmation. Elle affirme que : « Pour qu'on ait affirmé à une seule et même interaction, il faut et il suffit que l'on ait un groupe de participants modifiable mais sans rupture, qui dans un cadre spatio-temporel modifiable mais sans rupture »⁶. Cela signifie que les partenaires de l'interaction verbale s'engagent dans un échange verbale continu sans rupture dans un cadre spatio-temporel qui peut être modifié tandis que les participants restent les mêmes. L'interaction verbale communément appelée interaction langagière est un exercice de parole qui implique un échange entre les participants, ayant des influences les uns sur les autres.

Elle poursuit son propos en désignant les interactions verbales par le terme interactionnisme. Ce dernier est venu affranchir la linguistique traditionnelle polarisée sur le seul marteau verbal. La possibilité d'enregistrer à la fois le son et les images a permis de mettre en évidence le caractère multi-canal de la communication verbale, qui déborde largement le strict domaine de la langue naturelle. L'on se rend donc compte que les inter-

⁵ Goffman cité in : Robert Vion, *La communication verbale*. Ed.Hachette 1992, Paris ; p. 145.

⁶ *Ibid*, p. 54.

actants communiquent par leurs émissions vocales mais aussi par leurs silences, leurs mimiques, leurs postures lorsqu'ils prennent alternativement la parole. Et donc, l'interaction verbale est une forme d'expression directe qui permet au sujet parlant (locuteur/ interlocuteur) de prendre part à un discours construit en coopération. C'est à travers cette relation entre les deux acteurs qu'un sujet parlant met en œuvre dans le jeu des rôles préalablement définis et établis à la lumière des règles précises dont l'application relève de la compétence communicative des interlocuteurs. Sur ce point, Bakhtine affirme que : « L'interaction verbale est la réalité fondamentale du langage » ⁷ autrement dit, le langage, dans son usage implique fondamentalement l'échange, ce dernier indique qu'il y ait une « réciprocité ». Donc, l'échange constitue un facteur indispensable dans l'interaction verbale, que ce soit le type d'interaction telle que : la conversation, le dialogue, le débat, l'entretien, l'interview qui implique un certain dynamisme de la part des interlocuteurs à travers leurs échanges. S'il subsiste encore quelques approches des textes/ discours inspirées du modèle génératif, la plupart des courants dans ce domaine prennent en considération les relations d'interdépendances qui existent entre les activités humaines non verbales et les activités verbales. Les travaux de l'interactionnisme socio-discursif de Bronckart (1997) s'inscrivent dans le courant de recherche des interactions verbales. L'analyse du fonctionnement du discursif est l'une des voies d'approche possible de cette conception qui intègre l'usage et les facteurs extra langagiers. L'usage est le produit de l'action, et l'usage verbal est plus particulièrement le produit des interactions langagières ; ces interactions se concrétisent en discours de divers types (itératif, narratif et théorique) qui constituent des configurations en lesquelles se réalise la co-organisation des structures linguistiques de macro-syntaxe et de structures cognitives de raisonnement.

Par ailleurs, Kramsch penche sur un pan très particulier sur les interactions langagières en ceci qu'elle présente les interactions langagières en classe de langue. Dans sa logique de pensée, la classe est devenue progressivement le lieu d'observation des interactions complexes entre les participants, en tant que les réalités faisant partie d'une institution à propos de laquelle on peut parler d'espace communicationnel constitué par le réseau d'interactions qui s'y établissent entre apprenant et enseignant. Rien que son but de transmettre le savoir soit le même, l'enseignant se doit surtout d'apprendre à apprendre en

⁷ Bakhtin Mikhaïl. cité par Catherine Kerbrat. Orecchioni, *Les interactions verbales*, Tome I, Armand Colin, 1998. Paris, p. 17.

donnant des tâches à accomplir aux apprenants, il sollicite leur capacité de déduction et des découvertes et les invite à construire leur propre savoir. Comme le précise Claire Kramsch (1984 :78) : « Ce n'est pas simplement acquérir une somme définie de connaissances et d'aptitudes, ou jouer le jeu scolaire et en sortir gagnant, mais s'engager dans une interaction personnelle avec l'enseignant et les autres apprenants »⁸. Autrement dit, l'apprenant entrant en classe, vient apprendre la langue cible et il compte pour cela sur les échanges qu'il va avoir avec son enseignant et ses collègues la qualité et la fréquence des échanges en classe sont des facteurs qui facilitent le processus d'apprentissage. Dans une logique différente, l'interaction verbale est une forme d'expression directe qui permet aux sujets de prendre part à un discours construit en coopération, elle est un exercice de la parole qui implique un échange entre des participants ayant les influences les uns sur les autres. En effet parler, c'est interagir. Bakhtine affirme que l'essence même du langage est l'interaction verbale :

*La véritable substance de la langue, dit-il, n'est pas constituée par un système abstrait de formes linguistiques, ni par l'énonciation-monologue isolé, ni par l'acte psychophysique de sa production, mais par le phénomène social de l'interaction verbale, réalisée à travers l'énonciation. L'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue*⁹.

En d'autres mots, l'interaction verbale réalisée dans une situation donnée assure diverses fonctions : d'abord comme phénomène social en raison du caractère du langage humain, et donc comme fonction dans les rapports entre les individus, puis comme propriété de la conversation.

Et selon Vion (1992 : 97) « Prendre en compte le langage implique au-delà, des considérations générales, d'analyser sur les actes qu'il réalise ainsi que les formes discursives que les sujets sont amenés à gérer de manière conjointe ».¹⁰ Ceci signifie que la fonction de l'interaction verbale se manifeste dans les productions orales des apprenants de français en interaction avec l'enseignant. Dans cette perspective, l'interaction peut alors être définie comme un processus socialement situé, impliquant au moins deux agents (Je et Tu) en relation dissymétrique potentiellement réversible ; de leur action réciproque dû à la co-construction. Si c'est au moyen du langage que se réalisent les interactions langagières, le langage ne saurait se réduire à un simple outil.

I-1-2. La sociolinguistique interactionnelle

⁸ Kramsch-Claire, *Interaction et discours dans la classe de langue*. 1984. p.78.

⁹ Bakhtine Mikhaïl, *Marxisme et philosophie du langage*, Ed. De Minuit, Paris, 1977, p.136.

¹⁰ Vion Robert, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Paris : Hachette 1992, p. 97.

Nous avons choisi la sociolinguistique interactionnelle comme cadre théorique approprié pour notre recherche. Cette variété de sociolinguistique a été mis sur pied par le linguiste Gumperz. Il est considéré comme le pionnier de la sociolinguistique interactionnelle. Gumperz va analyser et comprendre des formes linguistiques, il va aussi analyser tous les microphénomènes en jeu dans la communication verbale. Il prend en compte l'autonomie des locuteurs, le fait qu'on fasse ce que l'on veut de la langue ; en incluant la prosodie, le silence, la ponctuation, les gestes, les postures et les mimiques ; éléments qu'on retrouve bien représentés dans notre corpus. De même, le silence vaut autant qu'un mot. Il se sert de L'ethnographie. C'est un courant qui se caractérise par des fondements anthropologiques s'intéressant particulièrement aux relations entre le langage et son contexte social. C'est une démarche de terrain fondée sur l'observation des pratiques communicatives d'après le dictionnaire d'analyse de discours ce programme appuyé dans les années soixante par Gumperz et Hymes. L'ethnographie de la communication est alors l'étude des coutumes, des mœurs et du langage d'un peuple pour décrire les compétences communicatives associées avec les compétences linguistiques en y ajoutant des règles dites sociales lesquelles déterminent la manière avec laquelle les interlocuteurs interagissent. L'objectif de cette discipline est de décrire l'utilisation du langage dans la vie sociale, plus précisément de dégager l'ensemble des normes qui sous-tendent le fonctionnement des interactions dans une société donnée. Rappelons à ce propos que les stratégies interactionnelles ou discursives et l'identité sociale représentent les deux principaux aspects des études sociolinguistiques des interactions. Pendant le déroulement des stratégies discursives, relativement dans une multitude de contextes sociaux, le sociolinguiste peut œuvrer à l'établissement des diverses identités sociales qui sont enfin de compte des données en devenir, car en constructions évolutives et elles ne sont jamais figées. Parmi les facteurs intervenant dans les stratégies interactionnelles, il y a lieu de citer : l'intention communicative déterminante dans les choix langagiers du locuteur ainsi que l'environnement importante pour les interactions. La sociolinguistique interactionnelle de Gumperz cherche à rendre compte de l'expression orale dans les faits de langage. Il s'intéresse à la situation où est employé le langage, pour ensuite observer la façon dont la communication interprétée par les acteurs. Sur cette base, elle étudie et analyse les actes discursifs oraux et écrits dans la vie quotidienne des différentes composantes sociales. Le discours oral est déduit d'un type d'activité communicative par deux ou plus de participants qui s'influencent mutuellement dans un échange d'actions verbales ou non-verbales et de réactions dans les interactions narratives. Dans l'interaction,

les interlocuteurs activent des schémas d'interprétation qui s'améliore dès le premier contact de la socialisation. Ces représentations nous permettent d'interpréter chaque fragment de discours oral ou écrit et de réfléchir à toute sa contextualisation du point de vue individuel de chaque annonceur au point d'interagir avec d'autres interlocuteurs. Parmi les indices de contextualisation, qui sont différents des signes linguistiques car ne prenant pas la forme d'éléments qualitatifs discrets se distinguant et s'opposant les uns aux autres, nous pouvons citer : le rythme et l'intonation de la parole ainsi que des éléments prosodiques et para-verbaux ; des tours de paroles, des ouvertures et clôtures conversationnelles enfin des signes non verbaux, etc. Ajoutons aussi qu'à l'opposé des signes linguistiques, les indices de contextualisation « Même (s'ils...) véhiculent de l'information, les significations sont transmises en tant qu'éléments du processus d'interaction. À la différence des mots dont on peut discuter en dehors de tout contexte, le sens des indices de contextualisation est implicite».¹¹ À la lumière de cette citation, il est clair que l'évolution de la linguistique de communication a permis le développement de la sociolinguistique, pour s'occuper du langage en situations réelles de production en s'intéressant prioritairement aux interactions qui a favorisé l'émergence. « (...) d'une théorie permettant de comprendre comment le savoir social est enregistré mentalement, et comment il interagit avec le savoir grammatical et le savoir lexical lors d'une conversation ». De cette manière, le sémantisme des messages échangés lors d'une interaction se voit bonifier d'une charge sémantique qui est désormais très consistante, dynamique et évolutive pendant et au-delà de l'interaction. Par ailleurs, l'analyse du discours est une approche confiée à la sociolinguistique interactionnelle qui, à l'origine dans la recherche de méthodes reproductibles d'analyse quantitative expliquent notre capacité à interpréter ce que les participants ont l'intention de transmettre dans la pratique quotidienne de communication. Il est bien connu que les conversations s'appuient la plupart du temps sur la connaissance qui, en plus de la grammaire et du lexique, est entendue. En analyse de discours il s'agit généralement de décrire des discours produits par un émetteur unique à l'intention d'un récepteur privé tout comme moyen d'intervention directe dans la construction de ces discours ; avec analyse l'unité pertinente ultime n'est plus la phrase mais plutôt une séquence de phrase organisée selon des règles spécifiques de cohérence interne.

I-2. Les interactions verbales

¹¹ *Ibid.* p. 29.

Le courant interactionniste conçoit le langage comme foncièrement interactionnel ou interactif ou encore dialogique. Ce courant interactionniste est constitué de l'interaction verbale et de l'analyse conversationnelle. C'est l'interaction verbale qui nous intéresse quant à l'analyse conversationnelle, elle sera développée dans un autre volet de notre travail. L'interaction verbale peut se définir comme l'action de communiquer entre deux ou plusieurs personnes de manière interdépendante où l'échange du message s'effectue entre émetteur et receveur, destinataire et destinataire ou encore entre encodeur et décodeur. Elle est le socle fondamental du langage soutenu par la parole qui est une activité sociale s'effectuant à plusieurs, le langage verbal est donc par essence fait pour être adressé ce qui implique la phase d'encodage, antérieurement à toute réponse ou simple réaction du destinataire. Tout au long de l'échange, les partenaires, les inter-actants agissent les uns sur les autres et se transforme à travers une action réciproque. De plus, on ne doit pas séparer émission et réception comme deux comportements successifs mais considérer que les deux partenaires sont à la fois en position d'émission et de réception. Cette conception de l'activité langagière va de pair avec l'idée que l'interprétation n'est pas incluse dans les énoncés, attachée à eux de manière stable mais qu'elle résulte d'un travail mené par les inter-actants.

I-2-1. L'approche interactionnelle

Afin de cerner l'émergence de ce courant dans le développement linguistique, nous passerons par un bref rappel historique. Tout en s'inspirant des chercheurs suivants : Calvet, Baylon, et Kerbrat-Orecchioni. Il est crucial de signaler le rôle des travaux saussuriens dans l'évolution linguistique. Malgré son affirmation que « la langue est une institution sociale »¹², Saussure détermine l'objet de la linguistique à l'étude du système abstrait de la langue, « Pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même ».¹³ Il refuse toute dimension sociale du langage.

Meillet (1998) affirme : « Du fait que la langue est un fait social, il résulte que la linguistique est une science sociale, et le seul élément variable auquel on puisse recourir pour rendre compte du changement linguistique est le changement social »¹⁴. Il considère la langue comme un fait absolument social, et il accentue sur la nécessité de prendre en compte le caractère social de la langue dans les études linguistiques. D'une linguistique structurale, il découle une linguistique évidemment plus concrète qui prend en considération la dimension

¹² Saussure De, Ferdinand, 1916, *Cours de linguistique général*, Enag, Alger, 1994, p. 33.

¹³ Saussure F, 1916, *Cours de linguistique général*, Enag, Alger, 1994, p.376.

¹⁴ Calvet, J.L, *La sociolinguistique*, PUF, Paris, 1998, p.08.

sociale sur le fonctionnement et la structure du langage. Il s'agit de la sociolinguistique : «elle est généralement considérée comme un nouveau champ d'investigation qui étudie l'usage langagier de groupes humains particuliers »¹⁵. En s'appuyant sur ce principe Labov (fondateur de la sociolinguistique variationniste) ouvre les sciences de la langue à la pratique de terrain par l'observation du langage en fonctionnement des situations réelles et authentiques c'est-à-dire étudie la langue dans son contexte socioculturel.

En 1990, Kerbrat-Orecchioni met l'accent sur une nouvelle approche *interactionnelle*, qui s'intéresse aux interactions verbales dans leur milieu naturel :

*L'orientation vers l'analyse d'interaction fonctionne par l'élargissement successif des champs d'intérêt. Dans cette perspective on voit une continuité sans rupture entre les différentes approches concernées par les unités supérieures à la phrase (grammaire de texte, analyse de discours). Nombre d'outils théoriques leur sont d'ailleurs communs, fondés sur le développement, au sein de la linguistique, de la pragmatique, l'énonciation, les actes du langage et le principe de coopération de Grice*¹⁶.

Nous mentionnons dans ce paragraphe un autre aspect de cette approche interactionnelle. Il s'agit des préoccupations d'ordre thérapeutique dans la mesure où l'approche interactionnelle traite les cas de dysfonctionnement des relations conjugales, des enfants schizophrènes et des enfants atteints d'autisme. L'idée fondamentale est que les troubles qui affectent l'individu résultent selon un processus de causalité circulaire, du dysfonctionnement du système relationnel global dans lequel cet individu est pris demeure le traitement de la formation de ce système global. Mais certains des concepts élaborés dans ce cadre sont aisément transposables de la communication pathologique à la communication normale en particulier.

I-2-2. Les composants de base de l'interaction

En considérant l'interaction comme un processus de communication, faciliter l'analyse et la description de cet événement dans leur contexte ou environnement extralinguistique de l'énoncé, les experts proposent certaines caractéristiques externes, qui constituent le déroulement des échanges verbaux dans les situations de communication. Ces critères sont : le cadre spatio-temporel, les participants et l'objectif.

- Le cadre spatio-temporel

¹⁵ Gumperz. J.J, *Sociolinguistique interactionnelle une approche interprétative*, Université de la Réunion, L'Harmattan, 1989, p. 09.

¹⁶ Kerbrat-Orecchioni, C, *Les interactions verbales*, (1990). *op.cit.*

Dans le cadre spatio-temporel nous distinguons le cadre spatial et le cadre temporel qui font fi de principaux membres de ce cadre.

- Le cadre spatial : renvoie aux lieux où l'interaction se déroule. En fait il joue un rôle fondamental comme Kerbrat-Orecchioni le souligne selon leurs natures publiques ou privées et leurs fonctions sociales. D'ailleurs, il est évident que les lieux cernent énormément le type de l'interaction. Le cadre spatial peut contribuer à la définition du type d'interaction, dans la mesure où certains types d'échanges ne se produisent que dans des endroits spécifiques. Pensons au procès qui se déroule au tribunal, à l'approbation d'une loi qui a lieu au Parlement ou alors une consultation médicale qui se tient généralement dans un cabinet de médecin, à l'hôpital ou éventuellement au domicile de patient. La conversation ordinaire, en revanche n'est pas liée à un cadre spatial spécifique et peut se produire à la fois dans des lieux publics ou privés tels que : la maison, la route, la banque, dans l'ascenseur, etc.

- Le cadre temporel : La dimension temporelle influence fortement le déroulement de l'interaction. On peut distinguer deux aspects le moment et la durée, nous adoptons l'exemple de Traverso qui clarifie que : « (...) le temps s'y organise en fonction du principe de la file d'attente (le premier arrivé est le premier servi), et il est soumis à « la règle de célérité » qui veut dire que la durée de la transaction soit tributaire de l'affluence dans le magasin »¹⁷.

- Les participants

Sont toutes personnes présentes dans le déroulement de l'interaction, qu'ils prennent part ou non aux échanges verbaux. Catherine Kerbrat affirme : « Dans la conversation, tous les individus sont des participants ». Véronique Traverso renchérit en admettant que « les participants peuvent être déterminés à partir de leurs relations, leurs nombres et leurs caractéristiques ». Il distingue ainsi trois genres de relations : personnelle (amis/famille), institutionnelle (collègues) et fonctionnelle (client et vendeur).

- L'objectif de l'interaction

Il concerne le but de l'interaction, ce qui veut dire que chaque interaction montre une finalité pour laquelle les participants se trouvent réunis : « Chaque participant reconnaît l'existence d'un ou de plusieurs buts ou, du moins, de directions réciproquement accepter, que la conversation en se déroulant tend à réaliser »¹⁸. Kerbrat-Orecchioni distingue deux types de buts interactionnels : une interaction à but transactionnel (finalité externe) qui détermine la réalisation d'une action spécifique à l'exemple d'achat /vente, formation, recrutement, etc. ;

¹⁷ Traverso. V, *L'analyse des conversations*, Paris, Armand Colin, 2007.

¹⁸ Grice cité par Bange, Pierre, *L'analyse conversationnelle et théorie de l'action*, p. 109.

d'autre part nous avons l'interaction à but relationnel (finalité interne) où le principal maintien des relations sociales et l'approfondissement des liens entre les personnes ce sont les conversations entre amis/voisins. Cependant, les principales composantes de bases d'une interaction sont : la séquence d'ouverture, le corps de l'interaction et enfin la séquence de clôture qui seront développées dans les pages suivantes.

I-2-2-1. La séquence d'ouverture

Une séquence se définit comme l'organisation qui structure le déroulement de l'interaction. C'est-à-dire que toutes les interactions obéissent à une certaine série de séquences qui succèdent pour enchaîner la parole. Kerbrat Orecchioni affirme que : «la plupart des interactions se déroulent en effet selon le schéma global : séquence d'ouverture, corps de l'interaction, séquence de clôture »¹⁹.

L'ouverture quant à elle, est un processus très important qui permet d'effectuer la conversation. Il se manifeste lors de la mise en contact des participants. Elle est primordiale dans la plupart des conversations sauf un seul cas dit « endémique », ce sont les conversations interrompues et reprises plusieurs fois dans la même journée. Le cas de conversations entre les membres de la même famille par exemple. Dans ces cas, il n'est pas nécessaire de répéter les mêmes procédures avant de commencer une conversation à chaque fois. La séquence d'ouverture est donc décrite comme « séquence encadrante ». C'est un moment fondamental qui prépare les participants psychologiquement et physiquement à la prise de contact et pour « briser la glace » concernant l'identité, la relation et le but de la rencontre qui est l'ouverture à la mise en contact des participants. Elle comprend matériellement les salutations obligatoires dans la majorité des cas. Alors elle est principalement réservée pour les échanges rituels à travers la production de salutation, des expressions de bienvenues et des questions sur la santé. Nous avons :

a) Les pré-salutations

Elle se trouve avant les salutations comme leur nom l'indique. Où les participants manifestent qu'ils prennent en compte la présence de l'autre dans leurs champs. On les trouve pratiquement dans les relations informelles. Elles peuvent être présentées verbalement ou non verbalement (poignée de main, bise amicale, baisemain, tape dans le dos...).

b) Les salutations proprement dites

¹⁹ *Ibid*, p220

Les salutations dans la séquence sont capitales dans la majorité des cas ordinaires, elles peuvent aussi réalisées verbalement ou sous forme de la gestuelle. Principalement la salutation initiative doit être suivie d'une salutation réactive (ils se présentent par paires), pour que les participants présentent leur engagement dans l'échange. Les salutations diffèrent selon le type d'interaction et de la relation entre les participants, ordinairement ils sont suivis des questions portant sur la santé.

c) Les salutations complémentaires

Elles présentent un simple échange possédant une valeur rituelle qui se manifeste de deux sortes : la question sur la santé du destinataire et la santé de ces proches selon le degré d'intimité et des circonstances. Qu'est généralement suivie d'une réponse positive et incidemment, d'un remerciement.

I-2-2-2 Le corps de l'interaction

Cette partie occupe la totalité de l'événement de l'interaction. Elle commence dès que la séquence d'ouverture se termine.

I-2-2-3 La séquence de clôture

Elle correspond à la séparation des participants et à la fin à la rencontre : « la clôture correspond à la fermeture de la communication et à la séparation des participants »²⁰. Tout comme la séquence d'ouverture, la séquence de clôture comprend certaines procédures pour achever la conversation (salutation, vœux, remerciements...). Parce que pour clore une interaction il ne suffit pas d'arrêter de parler. La réalisation de la séquence de clôture est orientée par des principales étapes à savoir :

a) Les pré-clôtures

Ils sont souvent réalisés avant la salutation finale qui sert à déterminer la rupture et préparer la situation pour mettre fin à l'échange pour s'assurer que les relations ne seront pas mises à mal par cette séparation.

b) Les remerciements et les excuses

Les remerciements expriment le bon déroulement de la conversation. Généralement ils ne sont pas systématiques mais en même temps très fréquents, selon Kerbrat-Orecchioni ils

²⁰ TRAVERSO Véronique., L'analyse des conversations, Nathan, Paris, 1999 P32

peuvent être exprimés d'une manière directe ou indirecte. De manière directe nous avons les formules spécifiques figées (merci, je te remercie...). Et de manière indirecte l'on constate :

- Une déclaration concentrée sur le partenaire de l'échange et sur son état d'âme.
- Une déclaration qui valorise le locuteur
- Une déclaration focalisée sur le matériel ou le verbal

Principalement, le locuteur réagit positivement soit par une simple acceptation de cette action valorisante ou il minimise ce qu'il a fait ou bien il renvoie le remerciement tout simplement. Les excuses quant à elles, peuvent exprimer le regret de locuteur quand il a offensé, dérangé ou contredit quelqu'un ou encore qu'il l'ait causé une situation embarrassante. Elles se réalisent aussi d'une manière directe à travers des formules stéréotypes : pardon, excuse-moi.... Soit par la production d'une justification ou la reconnaissance de la faute qui représente la manière indirecte.

c) Les souhaits et les salutations finaux

Ils constituent la dernière étape de la conversation. Avec des formules variées et ritualisées comme : au revoir, adieu... ; ainsi que par des formules de souhait selon le contexte : bon courage, bonne journée...

II- MÉTHODOLOGIE

La méthodologie renvoie au discours scientifique sur les méthodes. La méthode quant à elle, renvoie au canevas, à l'application scientifique, ou à la concrétisation de la méthodologie. Cette dernière a pour but de savoir comment conduire une recherche scientifique à l'aide des protocoles, des démarches pour aboutir à des résultats efficaces et probants. Nous avons comme cadre méthodologique : l'analyse conversationnelle fondée par Sacks et Schegloff. L'analyse conversationnelle selon le Dictionnaire d'Analyse de Discours est un courant de l'ethnométhodologie qui a connu son essor aux États-Unis à la fin des années soixante-dix à l'instigation de Harvey Sacks et ses collaborateurs (Schegloff et Gail Jefferson). En effet, l'analyse conversationnelle issue principalement de l'ethnométhodologie (travaux de Sacks), de la pragmatique (école de Genève), intéresse également l'analyse de discours, la psychologie, la sociologie interactionnelle et l'ethnographie de la communication.

Cette approche est fondée sur la description analytique des conversations produites au sein de la vie sociale quotidienne. Elle s'intéresse à comment les participants organisent leurs interactions à travers la parole. Dès lors c'est un courant qui nécessite d'étudier la langue dans son milieu concret de production. Il contraste totalement l'idée de la linguistique moderne liée

à la tradition grammaticale dont l'étude de la phrase est isolée de leur contexte. Selon Catherine Kerbrat-Orecchioni :

*Décrire l'utilisation du langage dans la vie sociale, et plus précisément, de dégager l'ensemble des normes qui sous-tendent le fonctionnement des interactions dans une société donnée idéalement : toutes les normes qui régissent tous les types d'interaction dans toutes les sociétés.*²¹

La tendance française considère l'analyse conversationnelle comme un prolongement de l'analyse du discours. Elle tente de dégager la structure globale dont les entretiens verbaux authentiques s'orientent :

Par ailleurs, l'analyse conversationnelle est utilisée pour désigner des modes d'analyse des échanges verbaux authentiques, relevant d'autres traditions que l'ethnométhodologie en particulier celle de l'analyse de discours [...]. L'école de Genève quant à elle, comme on le voit dans l'ouvrage *l'Articulation du discours en français contemporain*, 1985 ; ne distingue pas les conversations des autres formes de discours, ainsi que l'explique Eddy Roulet : «J'utilise le terme discours de manière générique pour désigner tout produit d'une interaction à dominante langagière, qu'il soit dialogique ou monologique, oral ou écrit, spontané ou fabriqué dans ses dimensions linguistiques, textuelles et situationnelles».²²

On peut dire que l'analyse conversationnelle consiste typiquement à déterminer les éléments fondamentaux de la conversation et spécifiquement à l'organisation séquentielle de la parole. Sur le plan méthodologique elle pose une analyse empirique, qui utilise une démarche inductive Traverso Véronique réclame :

*L'analyse des interactions repose sur une méthode inductive : elle part des données en cherchant à identifier des comportements interactionnels récurrents, pour en proposer des catégorisations et formuler des généralisations. La démarche est résolument descriptive. Elle se fonde sur l'observation, l'enregistrement et la transcription minutieuse d'interaction authentique.*²³

En général l'analyse conversationnelle concerne principalement la conversation, le tour de parole, la paire adjacente, l'organisation générale de déroulement de l'interaction et les éléments qui la construisent. Elle « ne s'intéresse pas en principe à telle ou telle conversation particulière, mais à la machinerie générale qui la sous-tend »²⁴. La paire adjacente est une notion fondamentale en analyse conversationnel, elle élucide un mode d'organisation séquentielle des actions dans la conversation, Goffman la définit comme : « Un

²¹ - Kerbrat-Orecchioni, C, (1990), *Op. Cit.* p. 59

²² Kerbrat-orecchioni, C, *Les interactions verbales*, Tome 1, Armand. Coline, Paris, 1990, p. 63.

²³ Traverso V., *Op. Cit.* p. 22

²⁴ Kerbrat-Oecchioni, C, *Les interactions verbales*, Tome 1, Armand. Coline, Paris, 1990, p. 63

couplet, une unité dialogique minimale, un tour long de deux énonciations, chacune du même « type », chacune prononcée par une personne différente, se suivent immédiatement dans le temps ; bref, une paire adjacente) ».

L'analyse conversationnelle est l'étude des différents processus qui régissent les interactions sociales. Il s'agit d'un champ de recherche multidisciplinaire qui s'arrête sur plusieurs phénomènes, comme la rétroaction, les ponctuations du discours, les tours de paroles, les réparations, les ouvertures, les fermetures et les sujets de conversation. Cette méthode postule que la conversation est un processus minutieusement organisé possédant les règles implicites qui s'appliquent dans une interaction indépendamment du contexte.

Harvey Sacks propose de décomposer les échanges en petites unités afin de montrer que ces différentes particules de la conversation fonctionnent à l'intérieur d'autres contextes et démontrer que tout échange conversationnel est bel et bien constitué des composants récurrents. L'analyse conversationnelle est construite autour principalement autour de l'analyse des conversations réelles et spontanées du milieu privé ou public. Les conversations dans la maison familiale, dans le bureau d'un médecin ou une encore sur une ligne d'appel pour prévention suicide sont des exemples de corpus pouvant servir à l'analyse.

Son objectif est de modéliser les interactions de la conversation pour prouver que cette dernière est ordonnée. Parlant de son objet quant à lui, sa priorité est de rendre compte de l'interaction comme un phénomène ordonné en s'appuyant sur des enregistrements en situation naturelle.

Dans les Sciences Humaines et Sociales, la démarche correspond à une procédure ou à une méthode d'analyse précise qui met en avant les hypothèses établies en amont afin d'en déduire des résultats probants. Alors, la question de vérification est une aubaine car elle consiste à témoigner de la véracité des hypothèses émises. Il existe plusieurs démarches à savoir : la démarche empirico-inductive, la démarche expérientielle, la démarche compréhensive, la démarche par sablier, la démarche réflexive et la démarche hypothético-déductive. Pour notre recherche nous avons utilisé la démarche hypothético-déductive. Théoriser par Bacon Roger en 1267, la démarche hypothético-déductive est une méthode scientifique qui consiste à émettre des hypothèses, à recueillir des données enfin d'en déduire des conséquences observables futures permettant d'en déterminer la validité. Ayant une teneur en objectivité cette approche se fixe sur les éléments comme l'observation, les hypothèses, l'analyse et l'interprétation.

II-1. Le cadre de l'étude

Notre étude porte sur les pratiques langagières des enfants avec autisme alors il était judicieux pour nous de choisir un environnement où on trouve des enfants atteints de TSA pour avoir une bonne qualité du corpus. Notre environnement favori est la ville de Yaoundé situé au Cameroun.

II-1-1. Lieu de l'étude

Pour réaliser notre travail nous avons centré nos recherches au Centre National de Réhabilitation des Personnes Handicapées Paul - Émile Léger situé à Étoug-Ebé à Yaoundé précisément au pavillon de « l'éducation spéciale et l'éducation inclusive ».

II-1-2. Échantillonnage

Il est impossible de faire une étude sur une population de taille élevée sans sélectionner un groupe représentatif. Afin de sélectionner notre échantillon de travail, nous avons procédé par la méthode d'échantillonnage empirique par laquelle nous avons choisi des enfants qui font partie de notre étude arbitrairement. La sélection de la minorité d'enfants dans ce cas de figure ne se fait pas au hasard, il s'agit d'un choix dans lequel certains critères sont pris en considération. Faisant une étude particulière où la société est interrogée à l'aide de la langue et, ou la langue est interrogée à l'aide de la société, nous allons voir que la sociolinguistique distingue entre deux types d'approches : une approche microsociolinguistique et une approche macrosociolinguistique. Ici la différence se prononce sur le problème de la taille de la communauté linguistique et sociologique étudiée qui est posé, mais il demeure que si entre l'analyse d'une conversation et celle d'une ville par exemple il y a une échelle continue qui va de l'attention portée au détail à l'attention portée aux ensembles. Notre étude est essentiellement microsociolinguistique dans la mesure où nous nous attendions à analyser une anomalie précise chez une poignée d'enfants à besoins spéciaux.

Notre échantillon de travail est composé de cinq (05) enfants autistes verbaux ou peu verbaux et qui ont un langage fonctionnel ; âgé entre 7 ans et 17 ans. Nos critères d'inclusion étaient qu'ils soient atteints d'un trouble du spectre de l'autisme d'intensité légère et/ou moyenne et qu'ils aient une relative volonté à la communication malgré leur déficience intellectuelle et communicationnelle. Nous avons choisi d'exclure les enfants autistes de haut niveau, non verbaux et toute personne ayant des agitations et des crises autistiques sévères pour pouvoir dégager, de manière efficace les différents aspects détériorés dans les phrases produites. Puis nous avons complété notre corpus avec les interactions entre un de nos proches qui souffre d'un autisme moyen et ses accompagnants scolaires encore appelés auxiliaires de vie scolaire en pleine séance de travail.

II-1-3. Type et Période de l'étude

Nous avons opté pour une étude qualitative car elle fournit une description complète et détaillée du corpus. En ce qui concerne la période, notre recherche s'est inscrite dans une temporalité de deux années académiques. La première (2021/2022) a permis de mettre en œuvre toute la phase exploratoire et à la validation des autres unités d'enseignement, la seconde (2022/2023) a été consacrée à la phase de recherche proprement dite.

II-2. Investigation sur le terrain

Notre enquête sur le terrain s'est effectuée en deux étapes. Tout d'abord nous avons accompli une procédure d'enquête ensuite nous avons utilisé un matériel précis pour collecter les données malgré quelques difficultés que nous avons dû braver.

II-2-1. Procédure de l'enquête

Pour un travail de recherche sur les interactions verbales, la collecte des données est une tâche préliminaire pour la construction de son corpus. Par le terme « données » nous entendons : « Tout échantillon de discours en interaction supposé représentatif du/des phénomènes (s) à étudier »²⁵. On peut distinguer deux types de données :

- Les données naturelles ou authentiques (réalisées dans leur milieu naturel indépendamment de l'exploitation de chercheur).
- Les données élicitées (forgées, provoquées par le chercheur lui-même).

Évidemment notre travail se fonde sur la collecte des données naturelles à travers l'écoute plus précisément sur le recours des enregistrements oraux. Ils sont sélectionnés, organisés et soigneusement transcrits en excluant toute modification de notre part. À signaler que la durée des enregistrements est entre 00 heure : 1 minutes : 23 secondes et 00 heures : 13minutes : 06 secondes.

Le jeudi 16 février 2023 nous sommes arrivés au Centre National des Personnes Handicapées Paul Émile Léger. Arrivé avant la petite pause nous avons pris soin d'inspecter les lieux et nous avons remarqué que le CNRPH est divisé en deux bâtiments principaux ; le premier pavillon est un établissement sanitaire reconnu et agréé par l'État et le second est destiné à l'enseignement inclusif et spécialisé. Pour ce qui concerne l'enseignement inclusif les élèves bien portants sont mélangés avec les élèves qui souffrent d'un handicap visible ou d'un handicap invisible. De plus, l'enseignement spécialisé offre une section spéciale et une

²⁵ Kerbrat-Orecchioni Catherine, *Le discours en interaction*, Op. Cit, P24.

section inclusive. L'opportunité s'est présentée lors de la petite pause, après une observation participante nous avons abordé quatre élèves autistes dont deux sont en classe d'inclusive, un en classe de CE1 et le dernier élève accosté est en classe de CM1. Ces enfants à besoins spéciaux ont coopéré avec nous tant bien que mal ce qui nous a permis de collecter les données de l'enquête. Alors nous avons opté pour la transcription linéaire pour garder les traits de prononciation qui est fondé en fonction des tours de parole.

En ce qui concerne notre proche qui souffre d'un autisme moyen, entrer en possession du corpus était une évidence car les deux (02) auxiliaires de vie scolaire viennent à domicile et nous vivons ensemble. Par après, la procédure de la collecte des données était simple car nous attendons patiemment l'heure de ladite séance pour intégrer la salle réservée à la session du jour qui est une pièce bien isolée à l'abri des bruits, de tout élément de déconcentration et de perturbation. Lors de l'arrivée du premier ou second accompagnant scolaire, après s'être installé et après avoir choisi le thème de la séance de travail nous avons convenu avec lui de nous laisser enregistrer son interaction avec notre proche.

II-2-2. Technique d'enquête : L'observation participante et l'observation implicite

Selon Depelteau (2000 : 336) dira que : « l'observation est un mode d'investigation du réel [...] l'observation se déroule dans le milieu naturel [...] le chercheur observe l'individu ou le groupe en plein action dans son milieu de vie ». Ainsi, l'observation est l'une des qualités d'un esprit scientifique. Savoir observer, avoir l'art de regarder et d'analyser des phénomènes sont autant de qualités qui éveillent l'intérêt du chercheur. Avant d'entamer chaque enquête proprement dite, nous visons à découvrir notre terrain de recherche et notre population qui va être soumise à l'étude. Cependant, lorsqu'on entame le travail sur terrain, l'observation devient un instrument qui se fait selon des principes méthodiques. En effet, l'observation est dite participante lorsque le chercheur s'intègre dans le milieu des enquêtés et essaye de comprendre le phénomène qu'il approche de l'intérieur. Le degré de la participation de la personne observatrice sur le terrain varie. L'enquêteur peut être participant complet, participant observateur ou bien observateur qui participe. Par ailleurs, il existe deux types d'observation :

- L'observation explicite, ou encore l'observation ouverte : dans ce type d'intervention, l'enquêteur participe avec l'autorisation des personnes observées. Le chercheur est censé leur expliquer la raison de son observation.

- L'observation implicite ou l'observation dissimulée : ici l'observateur ne notifie pas aux individus observés son intervention. Depelteau (2000 : 348) le nomme « observateur espion ». L'avantage de ce type c'est que le chercheur a la possibilité d'observer le terrain sans que les personnes observées ne modifient leur comportement lorsqu'ils sont observés. Dans notre travail, nous avons aussi effectué une observation implicite. Le choix de cette méthode d'observation se justifie par le fait que, rappelons-le, la personne porteuse d'autisme n'accepte pas l'intervention des personnes qui lui sont étrangères. Dans notre travail, nous avons effectué une observation implicite.

II-2-3. Outils de collecte des données

Afin de dégager et d'analyser les comportements langagiers puis les erreurs linguistiques commis par les enfants autistes, nous avons réalisé des enregistrements à l'aide du magnétophone de notre téléphone portable qui est un *Samsung Galaxy S9* auprès de cinq enfants ayant un déficit intellectuel lié à leur TSA. La période de cette enquête nous a permis de sauvegarder une trace vocalique des réalisations linguistiques de ces individus.

II-2-4. Les difficultés rencontrées

L'obstacle majeur de cette enquête a émergé dans la construction du corpus qui répond aux critères de notre convenance avec la rareté des enfants avec autisme qui était dû à la surprotection de ces enfants par leurs parents. En effet, trouver la population autistique qui possède les critères que nous recherchions n'était pas si évidente. La seconde difficulté à laquelle nous avons fait face a été la rareté de la documentation physique liée à notre sujet. Notre tout premier choix comme terrain d'enquête a été le Centre ELA mais hélas notre présence dans cette enceinte n'a pas été la bienvenue ; la maîtresse qui nous avait accueilli refusa catégoriquement de nous écouter, voyant notre désarroi elle nous proposa d'appeler la fondatrice madame Wonkam²⁶. Conseil que nous avons suivi après être sorti de l'établissement ; enfin nous avons un espoir mais à notre grande surprise la directrice nous informera que son quota d'étudiants qui étaient autorisés à entrer en contact avec ses élèves à besoins spéciaux pour une collecte de données était arrivé à son plafond. Ce jour nous étions tellement démoralisés. Au fil des jours et des mois nous nous sommes ressaisis nous avons continué la recherche dans un autre centre, soit spécialisé soit inclusif, qui abriterait le type d'enfants autistes que nous voulions pour notre investigation. Nous nous sommes rendus au

²⁶Madame Lily Tchoungui Oyono Wonkam: directrice du Centra ELA situé sis au quartier Emanas.

CNRPH. Dès l'entrée au centre, nous nous sommes présentés à la guérite où se trouvait un gardien, puis nous lui avons expliqué la raison de notre présence dans l'établissement mais malgré cet événement où nous avons continué à plusieurs reprises au point où nous avons failli abandonner mais comme notre recherche en dépendait un jour nous nous y sommes encore rendu cette fois-ci nous sommes entrés dans le bâtiment en ignorant le gardien.

Conclusion

Le présent chapitre se consacre à la circonscription méthodologique de la recherche. À commencer par la présentation du terrain d'enquête puis, nous avons présenté la méthode d'échantillonnage utilisée dans la collecte du corpus et expliqué le déroulement de l'enquête ainsi que les outils de collecte des données. Conscient de cet état des choses, les prochains chapitres seront les observations inhabituelles constatées après traitement des données.

Conclusion de la première partie

En définitive, il était question pour nous de poser les jalons théoriques et méthodologiques mais avant nous avons égayé une présentation générale sur notre thématique principal qui est l'autisme. Nous avons fixé notre étude du point de vue théorique sur la démarche de la sociolinguistique interactionnelle de Gumperz soutenu par le postulat de Sacks & Schegloff qui est l'analyse conversationnelle. Nous avons présenté les fondements de l'analyse conversationnelle tout en spécifiant les composantes d'une interaction au travers du cadre communicatif, le matériau sémiotique et les règles de conversation, les paramètres qui mettent en exergue une bonne conversation lors des interactions verbales. Quant aux outils méthodologiques que sont la démarche hypothético-déductive et la méthode qualitative nous a permis de solidifier nos analyses, enfin de construire et traiter notre corpus. Fixer ces cadres théorique et méthodologie c'est donner des bases épaisses à notre étude pour justifier nos différentes analyses linguistiques.

**DEUXIÈME PARTIE :ANALYSE DES
INTERACTIONS LANGAGIÈRES DES ENFANTS
AUTISTES DE YAOUNDÉ**

Introduction de la deuxième partie

Notre première partie a été consacrée aux outils théorique et méthodologique en prenant appui sur des enquêtés souffrant du Trouble du Spectre de l'Autisme. Cette seconde partie quant à elle, va traiter d'une démonstration pratique. Elle mettra en avant les lacunes langagières représentées dans les différentes modalités linguistiques en situation de communication. En d'autres termes, il s'agit d'analyser des termes, des structures de phrase transformés, modifiés ou encore avec omissions et des suppressions des certaines syllabes dans le morphème ou dans la phrase. Ainsi, cette deuxième partie repose sur l'interrogation suivante : Quelles sont les erreurs linguistiques perçues chez les enfants autistes en situation de communication ? Il nous incombe de donc d'analyser les pratiques langagières des enfants autistes.

**CHAPITRE III :
HYBRIDITÉ COMMUNICATIONNELLE :
VERBALE ET NON-VERBALE**

Introduction

Le mot communication vient du latin « *communicare* » qui veut dire mettre en commun, échanger et par extension transmettre. La communication est donc la transmission d'un ou plusieurs messages d'un émetteur vers un récepteur au moyen d'un ou plusieurs codes. Elle n'est pas seulement un acte verbal, conscient et volontaire mais elle peut aussi être tout acte instaurant par l'intermédiaire des codes, des comportements : une relation, un échange. Dans cette perspective chacun est émetteur-récepteur. En clair, les contours de la communication sont difficiles à cerner d'autant plus que l'homme est un être essentiellement communicant et il n'existe pas des situations de non-communication de manière connotative ou dénotative. Lana David, Fondatrice de *Autisme Unités* affirme : « Le comportement c'est la communication. Changez l'environnement et les comportements changeront ». En d'autres mots, tout comportement est une communication par conséquent on ne peut pas communiquer; puisque le non- comportement n'admet pas de sens ni d'information à transmettre.

Le substantif hybridité se définit comme la qualité d'un mot formé d'éléments empruntés à deux langues. Ce substantif se décline en l'adjectif « hybride ». Ce dernier s'applique à quelque chose qui est composé de deux ou plusieurs éléments. Une communication hybride est un système communicatif dynamique faisant intervenir deux ou plusieurs types de communications. L'hybridité communicationnelle se définit comme un système dans lequel on utilise plusieurs modes de communication telles que : la communication verbale et la communication non-verbale. On entend par communication un échange dynamique, un envoi et une réception des informations, des pensées, des attitudes, des signes. La communication est un ingrédient précieux pour l'évolution des êtres humains qui vivent dans une société.

La communication est un ingrédient précieux pour l'évolution des êtres humains qui vivent dans une société. Pour cela ils utilisent plusieurs modes de communication telles que : la communication verbale, la communication non-verbale. On entend par communication un échange dynamique, un envoi et une réception des informations, des pensées, des attitudes, des signes. La communication non-verbale par contre peut être défini comme une construction, un partage de significations qui arrivent sans emploi de la parole. Certains auteurs, en fait comme (Greene, 1980), préfèrent donc parler de la communication qui emploie la parole ou de la communication qui n'emploie pas la parole. D'autres, comme par exemple Argyle (1975, 1992), préfèrent nommer ce type de communication de *bodily*

communication (langage de corps), parce que plusieurs signes non-verbaux sont exprimés à travers les gestes et les mouvements des parties déterminées du corps (du tronc, des membres ou de la tête) jusqu'aux activités moins évidentes ou plus fugaces, comme les expressions faciales, les regards et les contacts visuels, les intonations vocales.

I. LA COMMUNICATION VERBALE

La communication verbale tient lieu de transmission et de réception des informations, des idées, des besoins et des sentiments entre individus. Elle implique un partage, une interaction. La composante verbale est donc une suite d'échanges influencés par un contexte qui est constitué par le lieu de l'interaction, de la culture, des règles sociales et de l'état d'esprit des inter-actants. Elle désigne l'ensemble des éléments linguistiques transmis par la voix, voire par des gestes et qui renvoient à des codes de langage précis, comme la langue des signes. Ces formes d'expression permettent à deux personnes ou plus d'échanger et de se comprendre. La communication verbale est propre au langage humain. C'est elle qui permet de tisser des relations dans la vie quotidienne, comme dans la vie professionnelle. À l'oral, comme à l'écrit, maîtriser la communication verbale est essentiel afin de s'exprimer correctement, de comprendre ses interlocuteurs et d'être compris en retour.

C'est ainsi que Jacques Cosnier (1998) étiquette verbale comme tout ce qui de la parole peut s'écrire ; c'est-à-dire qu'on exclut la vocalité et la mimo-gestualité. De plus, la composante verbale met en avant le langage. Chez les sujets à autisme modéré convoqués dans notre corpus, ils possèdent un langage verbal, compréhensible par moment mais boiteux qui est dû à leur pathologie car celle-ci freine le développement de la bonne transmission du message avec l'interlocuteur.

Les techniques de la communication verbale sont : écouter activement ; demander des clarifications ; poser des questions ouvertes afin de mieux comprendre ; parler clairement et avec concision ; utiliser l'humour pour mobiliser le public. Il existe plusieurs éléments qui entrent dans la communication verbale. Il ne faut pas oublier que lorsqu'on parle de communication il s'agit essentiellement de signes, de signes sonores, de signes visuels, de signes scripturaux etc. Pour le Professeur Jacques Fame Ndong, la communication fait référence à des supports acoustiques c'est-à-dire qui font appel au son et d'autre part des supports non-acoustiques ce qui veut dire où le son n'intervient pas. Christian Baylon & Xavier Mignot quant à eux font une classification qui ressortent deux oppositions vocal/ non-vocal, verbal/ non- verbal. Cette classification distingue quatre types de communications à savoir : la communication vocal-

verbale (où le mot phonétique sert d'unité linguistique) ; la communication vocale - non-verbale (intonation, qualité de la voix, etc.), la communication non-vocale - verbale (qui se sert du mot (qui privilégie les gestes, les attitudes, l'expression du visage) (*La communication Africaine : Problèmes et perspectives*, Modo Asse ; page 99). En réalité, la communication verbale est un processus selon lequel une panoplie d'information est transmise à une personne ou un groupe d'individus, et c'est souvent les cas où les récepteurs renvoient une réponse à l'émetteur. Elle est considérée comme un acte linguistique et social à la fois, dotée d'une visée et d'un objectif bien déterminé : conscient ou inconscient (Abric, 2019). Par conséquent plusieurs éléments sont en prendre en compte dans ce type de communication.

I.1 La voix

Dans la communication verbale qui est aussi orale, la voix représente le timbre vocal. Elle entre dans la communication vocale-verbale où le mot phonétique sert d'unité linguistique. Elle est un instrument aux multiples ressources qui permet de mettre en valeur son discours. C'est par sa voix que le formateur fait passer sa conviction. Le ton, le timbre, l'amplitude, le débit permettent de détacher un mot d'un autre et de mettre en valeur certaines idées importantes. Que la voix joue un rôle important dans l'interaction sociale est bien reconnu, que la voix soit porteuse du message interpersonnel des émotions, on ne le conteste pas, que l'intimité sous-jacente à une interrelation de qualité soit façonnée par le plaisir phono-esthétique de l'écoute de la voix, on en a l'intuition. La voix est un instrument à la fois dans sa fonction physico-acoustique de communication avec l'autre et dans sa fonction psychologique ou de lien à l'autre et à soi-même, donc dans sa fonction pragmatique et identitaire.

I-2. L'intonation

En linguistique, l'intonation est la variation de hauteur utilisée pour indiquer les attitudes et les émotions du locuteur, pour mettre en évidence ou focaliser une expression, pour signaler l'acte illocutoire accompli par une phrase ou pour réguler le flux du discours. Elle est aussi Ensemble des inflexions que prend la voix. Dans sa fonction pragmatique, l'intonation est un indice porteur de la signification illocutoire d'un énoncé qui permet à un auditeur de déterminer l'intention communicative du locuteur (Verschuere, 1999). L'intonation est une partie de la prosodie qui est un ensemble constitué de l'accentuation, de l'intonation et du rythme. Toutefois, l'intonation est le résultat d'un compromis entre, les forces sémantiques mises en jeu par la pragmatique, les contraintes imposées par la syntaxe, et enfin les principes de bonne formation de l'intonation qui sont

étroitement liés aux contraintes rythmiques. Cependant, il est généralement admis, du moins dans les courants issus du générativisme, que l'intonation, et plus largement la prosodie, est une composante de la phonologie, celle-ci étant conçue comme un module autonome relié d'une façon ou d'une autre aux niveaux cognitifs que sont la syntaxe et la sémantique (Chomsky 1964 ; Liberman 1975 ; Selkirk 1984 ; Nespor et Vogel 1986).

I-3. La prononciation

La prononciation est la manière dont les sons du langage sont articulés, dont un mot ou un groupe de mots est dit. Chaque mot a une prononciation donnée, plus ou moins déductible de son orthographe. Elle fait partie du type de communication vocale - non-verbale dans la mesure où la qualité de l'intonation et de la voix en prendre en compte. En phonétique, le terme prononciation a deux sens principaux. L'un se rapporte à l'action de produire, d'émettre des phones articulés à l'aide des organes de la parole et l'autre se réfère à la manière d'effectuer cette action dans le cas des sons et groupes de sons concrets, ainsi que des mots et des groupes de mots. Cependant, le meilleur moyen d'améliorer sa prononciation est de s'entraîner en répétant les virelangues²⁷ cela permet d'apprendre à parler la langue plus rapidement tout en étant certain de prononcer les voyelles correctement.

I-4. Le choix des mots, des phrases et des expressions

Dictionnaires, conjugueurs, traducteurs... Internet regorge de sites utiles pour soigner orthographe, syntaxe et tournures de phrases. Le langage façonne notre comportement, chaque mot que nous utilisons est imprégné d'une multitude de significations personnelles. Le choix des mots que vous allez utiliser va avoir une influence sur votre manière de réagir à une situation donnée ainsi que sur la réaction des interlocuteurs. La connaissance et la compréhension de l'utilisation des bons mots favoriseront l'échange et la discussion plutôt qu'une réaction polaire chez l'autre. Le langage permet à l'homme de s'exprimer et de communiquer avec l'autre. Il joue donc un rôle déterminant dans la construction d'un personnage ainsi que dans son évolution dans le temps. Si les compétences verbales d'une personne lui permettent de construire des stratégies en lui donnant les techniques des bons orateurs, l'abus de certains mots ou expressions peuvent créer des limites, des mauvaises compréhensions, des règles qui finissent par l'emprisonner.

I-5 L'écrit

²⁷ Virelangue: locution, phrase ou petit groupe de phrases à caractère ludique, caractérisée par sa difficulté de prononciation ou de compréhension orale voire des deux à la fois.

L'écrit fait partie de la communication non-vocale - verbale et qui se sert du mot graphique comme unité linguistique. Quand il s'agit de l'écrit on parle de la communication écrite qui recouvre tout ce qui se transmet sur papier et qui se lit. Son importance est qu'elle permet de faire passer des messages, de partager des informations et de transmettre des connaissances. L'une des principales caractéristiques de la communication écrite est qu'elle dure dans le temps. Tout ce que vous écrivez peut en effet être conservé, partagé et consulté par plusieurs personnes jusqu'à très longtemps après l'envoi.

II. LA COMMUNICATION NON-VERBALE

Cette communication est une communication non-vocale - non-verbale qui privilégie les gestes, les attitudes et les expressions du visage. Par opposition à la communication verbale, la communication non verbale représente l'ensemble des interactions entre des interlocuteurs sans l'usage de mots : attitudes, gestes, expressions faciales mouvements du corps, mimiques, contacts visuels... Ce langage corporel peut être conscient ou inconscient, mais s'y attacher permet de mieux faire passer un message et de mieux comprendre l'état d'esprit des interlocuteurs en société.

L'autisme peut se manifester avec des difficultés de communication qui peuvent aller jusqu'à l'impossibilité de communiquer verbalement. Dans ce cas, on parle d'enfant non-verbal. Si un enfant ne peut pas communiquer au niveau verbal, cela ne veut pas dire qu'il ne peut pas communiquer du tout. L'enfant ne saura donc pas parler du tout ou dire seulement quelques mots pour s'exprimer. S'il a des difficultés au niveau du langage verbal, il utilisera principalement le langage non verbal. Il utilisera donc son corps, ses expressions faciales ou les gestes. Avant de voir comment créer un dialogue avec un enfant non verbal, on ne doit pas oublier que l'enfant atteint d'autisme a aussi, souvent, des difficultés relationnelles et dans la façon d'exprimer ses besoins. Ces difficultés sont spécifiques à l'autisme et ne sont pas liées à la capacité ou moins de parler. D'ailleurs il serait donc important de tenir compte des aspects relationnels lorsqu'on communique avec les enfants atteints d'autisme.

II-1. La gestuelle

La communication gestuelle associée à la parole est le fait d'utiliser des gestes ou signes, inspirés de la Langue des Signes Française. Elle est le pilier de la communication non-verbale. Lorsqu'on est face à un interlocuteur pour démarrer une conversation, les informations deviennent conscientes ou inconscientes qu'on envoie constituent des gestes qui sont englobées dans la gestuelle. Pour pouvoir être employés, les gestes requièrent une

motricité correcte, voire fine du membre supérieur et au niveau central une faculté d'attribution de sens aux gestes émis ou perçus. En effet, on note que les personnes porteuses d'autisme utilisent peu de gestes significatifs. La communication gestuelle est pauvre et particulièrement pour les gestes conventionnels tels que les : au revoir, chut, je veux etc.

II-2. Le regard

Le regard est un moyen par lequel on peut communiquer. Il traduit la manière de diriger les yeux vers quelque chose afin de voir pour mieux communiquer. En communication, le regard attire, donne envie, apporte de la confiance, apaise, fait fuir par moment, mais depuis notre enfance il est l'expression d'une émotion et d'une intention. D'autant plus qu'actuellement l'obligation de porter le masque nous prive d'une grande partie des expressions du visage de notre interlocuteur. Pourtant les micro-expressions du visage continuent d'exprimer ce que pense et ressent chacun.

Ce n'est pas toujours le cas chez les enfants avec autisme. Cuny et Gasser (2000) rappellent que les enfants autistes éprouvent des difficultés à soutenir et à fixer un regard. Le contact oculaire est souvent fugitif. Il semblerait que ces enfants puissent également avoir une vision périphérique, c'est-à-dire regarder de côté ou regarde le bord d'un objet au détriment de son centre, selon Sigman et Capps (2001). Les enfants avec autismes ont le regard fuyant et c'est difficile pour eux de regarder dans les yeux pour des raisons sensorielles, de concentration parce qu'elles entrent rapidement dans un état de stress et d'anxiété.

II-3. Les mimiques

Le visage est une partie de notre corps par lequel se transmet une grande quantité de messages. À l'état statique, il symbolise notre identité. À l'état dynamique, par la contraction des muscles à sa surface il extériorise nos pensées et nos émotions, avec notamment les sourcils, la bouche et le regard. Le regard, en recueillant pour notre compte des informations visuelles, montre ainsi aussi l'objet de notre intérêt.

Les Expressions Faciales Émotionnelles jouent un rôle majeur dans le fonctionnement des rapports humains et le développement des relations interindividuelles. Une grande partie des émotions est véhiculée par des mimiques et des grimaces et non par des mots. Elles forment un langage particulier dont l'étude est très importante dans le domaine des sciences comportementales, de la neuropsychologie et de la langue des signes. Aujourd'hui, l'analyse assisté par ordinateur du visage et de ses expressions est un domaine émergent (Mercier, 2003). Chez les enfants avec autisme, les expressions et mimiques faciales sont soit réduites, soit au contraire exagérées, mais généralement peu dirigées vers un partenaire et peu

appropriées au contexte socio-communicatif. La compréhension de l'information visuelle ainsi véhiculée fait également souvent défaut.

II-4. Les kinésiques

Les kinésiques englobent l'ensemble des attitudes du corps, les positions dans l'espace. Suivant les positions des membres et l'inclinaison du corps, les postures prennent une portée symbolique et véhiculent des significations. En effet, Hall (1984) a distingué quatre zones d'interaction : la zone intime (moins de 45 cm), la zone personnelle (de 45 cm à 1.20 m), la zone sociale (de 1.20m à 3.60 m) et la zone publique (au-delà de 3.60 m). Ces zones de distance correspondent à divers types de relations, d'activités et de situations. Ainsi, la distance est un paramètre qui joue un rôle important dans la communication non verbale. Elle dépend de la nature des rapports sociaux, du degré d'intimité, ou des normes socioculturelles. Souvent, la distance interpersonnelle et les attitudes corporelles sont anormales chez les enfants avec autisme ainsi l'on dénote des mouvements répétitifs, des gestes inappropriés, des éloignements qui tiennent lieu de malaise dans le déroulement des interactions.

III. La communication chez les enfants avec autisme

Chez les enfants avec autisme la communication est très complexe dans la mesure où celle-ci opte pour des canevas pas commodes. Ces enfants ont leur propre façon de se faire par des adultes.

III-1. Les écholalies

Souvent, certaines productions verbales sont inappropriées et ne sont pas comprises par l'entourage. On retrouve ici les écholalies c'est-à-dire les répétitions stéréotypées de mots, de phrases, de syllabes ou de sons. En d'autres termes la personne peut donc avoir tendance à répéter systématiquement des fins de phrases, des mots, ou encore des dernières syllabes en guise de réponse à son interlocuteur ce qui est une caractéristique très récurrente chez les personnes atteintes d'autisme.

III-2. Les bredouillements

Ce terme vient du verbe bredouiller, les bredouillements sont donc les troubles de la fluidité caractérisée par un débit anormale rapide, et irrégulier de grand nombre d'accidents de la parole. À cet effet, le bredouillement est un trouble de formulation de la parole et du langage entraînant une production rapide, imprécise, dysrythmique et désorganisée de la parole.

III-3. Les renforçateurs

Dans le dictionnaire le mot renforçateur tient lieu d'élément qui aide à renforcer le goût, la force et l'intensité. Ceci dit, pour mieux aider les enfants avec TSA le mot renforçateur prendra un autre sens : celui de la motivation. Un renforçateur est donc quelque chose que l'enfant reçoit pour avoir eu un bon geste langagier, un bon comportement bref pour avoir bien exécuter l'action demandée. Parce que la personne avec autisme a des intérêts limités, il faut donc trouver des activités qui la motivent et qu'elle voudra bien effectuer. On distingue donc les renforçateurs primaires, les renforçateurs sociaux et les renforçateurs intermédiaires. Nous avons : les renforçateurs primaires (ils comprennent la nourriture et la boisson), les renforçateurs sociaux (ils comprennent félicitations, les approbations, les sourires, les câlins, les encouragements) et les renforçateurs intermédiaires (bons points, jeton à économiser ou à obtenir selon des règles définies à l'avance).

III-4. Les cris

Le cri se définit comme un son perçant émis par la voix. Il est aussi émis par quelqu'un sous l'effet d'une émotion, d'un sentiment, d'une sensation et de hurlement. En général ils surviennent lors d'une situation qui est nouvelle pour l'enfant au besoin spéciaux ce qui le plonge directement dans un état de stress et d'anxiété d'où les cris pour faire comprendre à l'adulte ou à l'accompagnateur qui est présent son malaise. Les conduites sonores des enfants ont toujours une portée très remarquée dans l'environnement adulte, à tel point qu'une grande partie des interventions éducatives portent, dès le berceau, sur ces productions sonores. L'adulte intervient comme un chef d'orchestre pour limiter, arrêter, faire baisser en volume sonore et/ou en quantité, moduler ces productions sonores, etc. C'est d'ailleurs ce qui suscitera les premières productions verbales. L'intensité sonore, sous la forme du bruit, du cri, constitue bien, en effet, le seul pouvoir physique de l'enfant qui, dès la naissance, se trouve à communiquer avec l'adulte. Et ce dernier ne manque pas d'y être très sensible. Il n'est donc pas étonnant que l'on retrouve ces conduites sonores de la relation enfant-adulte dans le cas des enfants avec handicap. Chez les enfants atteints d'autisme, les conduites sonores sont particulières : sensibilité extrême à certains sons, bruits, provoquant des conduites d'évitement, phobiques, ou à l'opposé, des appétences particulières, des fascinations.

III-5. Le pointage

Dans le cadre de la population à pathologie autistique, celle-ci comprend des sujets préférant le pointage. Le pointage proto-déclaratif est utilisé pour attirer l'attention de l'autre

et pour partager un intérêt ou une expérience. Il apparaît normalement vers 9/10 mois. Le pointage proto-impératif, quant à lui, est utilisé pour satisfaire une demande ou obtenir de l'aide. Chez les enfants atteints d'autisme, le pointage proto-déclaratif est absent ou rare. Le pointage à des fins « non sociales » et est plus présent mais reste quantitativement inférieur à celui des enfants neurotypiques. De plus, les enfants autistes éprouvent des difficultés pour suivre le geste de pointage d'autrui et pour le comprendre.

Conclusion

Au terme de ce troisième chapitre, il a été question pour nous de présenter la communication verbale, la communication non-verbale et la communication chez les enfants avec autisme. Toutefois, nous avons ressorti dans la communication verbale plusieurs éléments basiques et importants tels que : la voix, l'intonation, la prononciation, l'écrit et enfin le choix des mots, des phrases et des expressions. Dans la communication non-verbale nous retenons quelques composantes à savoir : la gestuelle, les mimiques, le regard, les kinésiques. Pour couronner le tout, nous avons présenté la manière dont communiquent les enfants avec autisme. Ils utilisent : le pointage, les cris, les écholalies, les bredouillements et les renforçateurs. Bien que la communication verbale et non-verbale soient utilisées dans les conversations dialogiques incluant les personnes avec autisme et les personnes neurotypiques, la qualité de ces conversations dialogiques se trouve en piteux état car l'abondance des différentes pauvretés nous laissent entrevoir un vide énonciatif des discours des enfants atteints de TSA dans le quatrième chapitre intitulé : Une pauvreté énonciative.

CHAPITRE IV :
PAUVRETÉ ÉNONCIATIVE

Introduction

En général, la pauvreté est un substantif féminin qui se définit comme un manque, une carence, une insuffisance ou encore une stérilité. La pauvreté énonciative quant à elle regorge des lacunes, de manquements, de carences, de vides, de insuffisances ou encore de défauts des éléments constitutifs d'une entité phrastique. Au travers du dépouillement des données nous avons fait ressortir les multiples lacunes tapis dans l'ombre lors des conversations avec les enquêtés. Pour autant, ce facteur déplaisant provoque chez les sujets qui n'ont pas la maîtrise des règles du vocabulaire, de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe, des problèmes au cours du discours quasi confus d'où les dispositions pragmatiques ont un impact sur les productions énonciatives complètement biaisées ce qui entraînent une incompréhension. La pauvreté énonciative fait référence à une utilisation limitée ou inadéquate du langage pour exprimer ses idées ou sentiments. Cela peut conduire à un manque de clarté ou de précision dans la communication, ainsi qu'à des difficultés à faire passer les messages efficaces. Elle décrit aussi une incapacité à trouver les bons mots pour s'exprimer, ou pour décrire une utilisation trop limitée de la langue dans la vie quotidienne. L'objectif de ce chapitre est de rendre compte des différentes failles énonciatives que regorge notre corpus recueillis chez des enquêtés aux besoins spéciaux.

I. CARENCES MORPHOSYNTAXIQUES

Encore appelé manque de compétence linguistique ou pauvreté linguistique, les carences morphosyntaxiques sont définies comme une incapacité à communiquer ou à comprendre les nuances d'une langue. Cela peut être dû à divers facteurs tels que : le manque d'expression ou les difficultés d'apprentissage. Elles créent des barrières pour les personnes atteintes d'autisme car celles-ci utilisent des portions de mots qualifiés de « syntaxe primaire » pour communiquer dans la vie quotidienne. Marquée par le sceau de la linguistique, la syntaxe étudie la manière dont les mots se combinent pour former des phrases ou des énoncés dans une langue. En d'autres termes, elle est une partie de la grammaire qui décrit les règles pour lesquelles les unités linguistiques se combinent en phrase. À cet effet, il existe deux types de syntaxe à savoir la syntaxe intra phrastique c'est-à-dire qui régit la place des mots à l'intérieur d'une phrase et la syntaxe inter phrastique c'est-à-dire qui régit les phrases entre elles au sein d'un discours. Jules Renard (*Journal : Mal, Sens et Mots* ;1892-1898) va parfaire cette définition en stipulant que : « Le secret d'écrire aujourd'hui, c'est de se méfier des mots dont le sens est usé et d'une syntaxe qu'on a mal apprise ».

On retrouve la syntaxe primaire dans le langage autistique. Dans ce langage, les principaux acteurs utilisent des stéréotypies verbales qui sont des répétitions constantes de sons, de syllabes, de portions de mots sans but communicatif apparent. Cette forme de langage requiert des phrases ou des discours courts, parfois brefs qui semblent normaux en termes de structure mais qui sont dépourvus de sens ou difficile à comprendre pour les autres on parle donc de brièvetés énonciatives.

Dans cet optique, le vocabulaire est aussi affecté. Le vocabulaire est défini comme l'ensemble des vocables d'une langue. Il est aussi l'ensemble de termes propres à une science, à une technique, ou à un groupe. Dans *Histoire de mes pensées*, (1936) affirme : « [...] Les idées, même les plus sublimes, ne sont jamais à inventer, et elles se trouvent inscrites dans le vocabulaire consacré par l'usage ». Alors, l'auteur atteste de la grande importance du vocabulaire lorsqu'on s'exprime, car il n'y a rien à créer mais plutôt à utiliser le lexique présent. Dans notre corpus nous avons repéré un vocabulaire qui est limité. C'est-à-dire tous les actants autistes de ces interactions sont dans une spirale langagière limitée dans laquelle on retrouve une rigidité sémantico-cognitive se manifestant entre autres, par un défaut de catégorisation lexicale qui pourrait expliquer les difficultés que ceux-ci rencontrent dans la production des énoncés.

I-1. Pauvreté pronominale

Étymologiquement, le préfixe *pro* a le sens de *à la place de*, c'est-à-dire que le pronom remplace un nom, auquel il se rapporte. En grammaire française, le pronom est un mot-outil variable dont le rôle principal est de se substituer à un élément quelconque, linguistique ou non. Le pronom est donc avant tout un représentant. Par ailleurs, le pronom peut parfois être le noyau d'un syntagme. On peut distinguer les catégories de pronoms suivants : les pronom substantif, personnel, impersonnel, défini, interrogatif, possessif, démonstratif et relatif. Nous verrons cette pauvreté pronominale dans les énoncés ci-dessous :

Louis (élève en Aspi): Saute (180)	[Il saute]
Louis (élève en Aspi): Regarde (166)	[Il regarde]
Louis (élève en Aspi): Nage (214)	[Il nage]
Louis (élève en Aspi): Baille (227)	[Il baille]

Dans les quatre énoncés, on constate l'absence du pronom personnel sujet «il » devant les verbes « saute », « regarde », « nage », « baille ». Pourtant, cette absence peut prêter à confusion car on peut croire que Louis a voulu conjuguer ces verbes à l'impératif présent.

Bien que le pronom personnel soit primordial pour la conjugaison et pour les verbes impersonnels, et surtout pour les verbes qui utilisent des pronoms dits « personnels », l'extrait de notre corpus contient des énoncés dans lesquels l'usage du pronom personnel est ignoré alors nous pouvons déduire que Louis veut aller à l'essentiel de sa pensée autrement dit en peu de mots dans la mesure où son unique préoccupation est de se rassurer si le cœur de l'idée exprimée apparaisse mais il y a aussi que Louis ne maîtrise pas les règles de conjugaison du français. De ce fait on voit apparaître uniquement le verbe sans pronom et pourtant le verbe est l'élément qui possède déjà tout le sens de l'information véhiculée or le rattacher à un pronom n'est plus nécessaire.

I-2. Pauvreté adjectivale

En grammaire, on appelle adjectif (anciennement *nom adjectif*) une nature de mot qui s'adjoint au nom au sein d'un syntagme nominal pour exprimer une qualité (adjectif qualificatif), une relation (adjectif relationnel) ou pour permettre à celui-ci d'être actualisé au sein d'une phrase (adjectif déterminatif). Terme qui varie en genre et en nombre, l'adjectif qualifie un nom, un animal ou encore une chose. Par ailleurs, la pauvreté adjectivale se résume à un défaut d'adjectifs dans un discours. Voici des énoncés tachés d'une pauvreté adjectivale :

Louis (élève en Aspi) : Maman fait le gâteau (154)

Owen (élève au CM1) : La bougie (380)

Les énoncés ci-dessus montrent à suffisance une absence d'adjectifs dans les propos dans les exemples (154) et (380). Dans l'optique de préciser leurs pensées, Owen et Louis délivrent directement leurs messages sans prendre la peine d'embellir avec l'usage des adjectifs. Vu que personne ne les a appris l'importance de la place des adjectifs dans une phrase française alors ces deux jeunes élèves avec autisme ne savent pas l'existence des adjectifs, ni l'impact de leur absence encore moins comment s'en servir dans une phrase. En réalité, le dysfonctionnement de leurs cerveaux ne permet pas la praticité de l'emploi des adjectifs dans une phrase car ce dysfonctionnement oblige Owen et Louis d'avoir des routines phrastiques vu qu'ils apprennent uniquement ce qu'on leur apprend et ne sont pas curieux de découvrir par leurs propres efforts car l'une des caractéristiques de l'autisme c'est d'avoir des comportements répétitifs et stéréotypés et ceci se reflète au niveau langagier.

I-3. Pauvreté adverbiale

Les adverbes sont des mots invariables qui se joignent à des verbes, des adjectifs, des prépositions, des phrases ou d'autres adverbes pour en modifier ou en préciser le sens. Dans ce cas, il existe plusieurs types d'adverbes à savoir : les adverbes de temps, de lieu, manière, aspect, intensité, etc. La pauvreté adverbiale fait état d'insuffisance ou omission d'adverbes dans les énonciations des locuteurs. Observons les exemples ci-dessous :

Owen (élève au CM1) : L'oeuf (367)

Louis (élève en Aspi) : Il nage (210)

L'énoncé (367) est constitué d'un déterminant et d'un nom commun. On constate que cette réponse donnée par Owen à son interlocuteur n'est pas complète car elle manque d'adverbe. Dans l'énoncé (210) nous avons juste un sujet suivi d'un verbe sans complément. Par conséquent ces exemples sont pauvres en adverbes.

Ces énoncés ont été établis dans des conditions différentes c'est-à-dire que l'exemple (367) a été fait dans une salle de classe Owen était assis en face du chercheur et l'exemple (210) a été enregistré au domicile de Louis pendant une séance de travail avec son Avs qui était en face de Louis. Ces précisions posturales permettent de déterminer que lorsqu'un enfant avec autisme ne dispose pas spontanément d'une posture adéquate la qualité de sa communication peut varier énormément comme le témoigne ces exemples où on retrouve une pauvreté adverbiale. La position de face-à-face chez ces élèves à besoins spéciaux n'est pas requise dans la mesure où il faudrait que toutes les ressources de synthèses à l'établissement des signes circulent dans l'interaction par conséquent pour avoir une bonne communication il faudrait que Louis et Owen soient plutôt couchés ou bien allongés.

I-4. Pauvreté verbale

Le verbe est une classe de mots invariable qui sert notamment à exprimer des actions, des états et des changements en les situant dans le temps (passé, présent ou futur). Lorsqu'il est conjugué au mode impersonnel, le verbe est toujours le noyau d'un groupe verbal. En effet, comme le dit Dubois et al (1961 : 65) cité par Noah : « Un mot de forme variable qui exprime une action faite subie par le sujet, ou qui indique un état du sujet ». La pauvreté verbale se présente par le manque de verbe dans un énoncé produit par un énonciateur. Nous n'avons pas de verbe dans le propos ci-dessous :

Louis (élève en Aspi) : Les zenfants zézézézézé

(162) [Les enfants visionnent]

Louis (élève en Aspi) : zenfants zézézézézézézé

(164) [Les enfants visionnent]

L'exemple (162) regorge d'un ajout du son [z] au mot « enfants ». Ce qui permet de voir que la liaison qui s'opère généralement de manière abstraite, Louis va la matérialiser. D'autre part, nous observons le néologisme « zézézéé » qui, pour Louis correspond au verbe « visionnent ». Dans l'exemple (164), on note l'absence de l'article défini « les » par la suite on retrouve encore la présence du son [z] dans le mot « enfants » et par la suite toujours un néologisme « zézézézézézé » qui signifie « visionnent ». Comme interprétation nous pouvons dire qu'à travers ce néologisme Louis est convaincu d'avoir bien prononcé le verbe « visionnent » car on retrouve la répétition de ce néologisme dans les exemples (142) et (164).

Nous pouvons déduire que ces énoncés étaient compliqués voire même difficile à produire pour le niveau de Louis. Ainsi, la répétition de l'énoncé (142) retrouvé dans l'exemple (164) aide l'enfant à acquérir le langage et à s'approprier une meilleure prononciation des mots ou termes qui lui semblent difficiles à prononcer mais, nous faisons face à une émission saccadée des termes ce qui va avoir des conséquences sur le débit parolier qui sera ralenti.

I-5. Pauvreté lexicale

Le lexique le cœur d'une langue. La pauvreté lexicale est un manque de diversité du vocabulaire souvent associé à une limitation d'aptitudes linguistiques et à un niveau d'éducation limitée. Cela signifie que la personne tend à utiliser un nombre restreint de mots pour communiquer ; ce qui peut limiter sa capacité à s'exprimer pour comprendre les idées des autres de manière précise et nuancée. Dans ce cas, les exemples suivants serviront d'appui à cette pauvreté lexicale :

Louis (Aspi): Ce matin	(22)
Louis (Aspi): Rond	(31)
Louis (Aspi): La corde	(182)
Louis (Aspi): C'est qui	(195)
Louis (Aspi): Fait	(224)
Louis (Aspi): Fatigué	(231)
Louis(Aspi): Sommeil	(233)
Louis(Aspi): Faim	(235)
Louis(Aspi), L'école	(308)
Louis(Aspi): Louis	(312)
Louis(Aspi): Pantalon	(317)
Owen(CM1): Ce matin	(355)

Ici, tous les énoncés ci-dessus prouvent que Louis et Owen manquent de vocabulaire. Ils ne se gênent pas à étayer leurs propos car ils savent qu'ils ont envoyé le nœud du message. Rappelons que Louis et Owen sont des enfants avec autisme qui ne savent pas engager une conversation encore une mono-locution par contre ils ont des capacités innées dans le cadre

lexical tapis dans l'ombre mais ne savent juste pas les exploiter. On retrouve les termes comme « **ce matin** », « **rond** », « **la corde** », « **c'est qui** », « **fait** », « **fatigué** », « **sommeil** », « **faim** », « **école** », « **Louis** », « **pantalon** », « **ce matin** » qui font office de phrase complète qui délivre un message. Néanmoins, tous ces termes sont porteurs de sens mais doivent obligatoirement être accompagné soit d'un sujet, soit d'un complément ou alors soit d'un verbe pour équilibrer la formule qui stipule qu'une phrase française doit contenir la formule suivante : SN0 (Sujet) + Prédicat + SN1 (Complément d'objet direct) + SN2 (Complément d'objet indirect) + SN3 (Complément circonstanciel).

Tous les types de pauvretés citées ci-dessus montrent que ces autistes sont dans l'incapacité de produire des discours cohérents, censés et correctes à causes du trouble de production ou des troubles expressif qui est un facteur de l'aphasie non-fluente de Broca dont Owen et Louis sont victimes. Pour Lemay (1991), « La personne aphasique ne peut exprimer clairement ses idées, ne trouve pas le vocabulaire précis ou la tournure phrastique correcte, ces difficultés empêchant une communication efficace ». En d'autres mots, les propos déformés de la personne souffrant d'aphasie ne sont pas toujours le reflet de sa pensée, et l'interlocuteur ne comprend pas toujours ou interprète de manière erronée les commentaires, les demandes, les opinions ou les remarques et peut aussi y répondre de façon inadéquate. En outre on peut conclure qu'Owen et Louis ont des problèmes de d'aphasie fluente.

II. TRONCATIONS MORPHOLOGIQUES

La troncation est l'action de tronquer, de couper, de trancher une syllabe d'un mot. Nous pouvons avoir des suppressions au début de mot linguistique nommé aphérèse puis la disparition des syllabes en fin de mots appelé apocope.

II-1. Coupures morphologiques

La troncation morphologique est un processus linguistique par lequel une partie d'un mot est supprimée pour former une nouvelle forme de mot. On peut avoir la suppression du début d'un mot on parlera du phénomène d'aphérèse, d'autres part on peut aussi avoir la suppression de la fin d'un mot on parlera dans ce cas du phénomène d'apocope. Cela se produit généralement lorsqu'un mot est utilisé dans un contexte plus informel ou familier. Ce phénomène est visible au travers des exemples ci-dessous :

Louis (élève en Aspi) : Cor (24) [D'accord]
 Louis (élève en Aspi) : Je quente au Centre Ela (259) [Je fréquente au Centre Ela]

L'exemple (24) est constitué de la coupure du mot « **d'accord** » en « **Cor** », ici nous avons à faire au phénomène d'aphérèse. Ensuite, dans l'exemple (259) nous avons le terme «**quente** » qui a subi le phénomène d'aphérèse en supprimant « **fré** » du verbe « **fréquente** »

La particularité de ces exemples est qu'elle est tâchée de troncation précisément du phénomène d'aphérèse. Cette troncation est mal faite car la locution « **d'accord** » n'est pas un mot qu'on peut tronquer. Seulement, c'est le choix lexical de Louis qui est à revoir parce que ne sachant pas prononcer le mot « d'accord » en réponse à son interlocuteur dans cette interaction Louis choisit délibérément de couper en syllabe en deux parties égales puis de répondre par la syllabe qu'il sait articuler afin de la prononcée. Toutefois, on perçoit que le verbe « **fréquente** » a été tronqué pour devenir « **quente** » dans la mesure où Louis n'arrive pas à prononcer la syllabe « **fré** » et choisit une fois de plus volontairement de supprimer la première syllabe de ce verbe. Nonobstant, il demeure un écart entre l'élocution et la pensée de Louis qui ne sont pas en symbiose d'où la forte présence de cette troncation qui perturbe le destinataire et rend la communication confuse.

II-2. Coupure énonciative

Encore appelées suspensions énonciatives, elles se produisent lorsque le locuteur interrompt soudainement en milieu ou ne termine pas le mot. Cela peut se produire pour différentes raisons comme l'hésitation, la recherche des mots, les corrections d'une erreur ou encore pour créer un effet stylistique. La coupure énonciative peut ajouter du dynamisme et de l'expressivité à la communication verbale. Voici l'échantillon d'une coupure énonciative :

Louis (élève en Aspi) : Chauchaussette (119) [Chaussette]

Nous constatons que la prononciation freinée et lente du mot « chaussette » est due à une hésitation et à la recherche du mot correct car ayant des troubles de langage causés par des troubles cognitifs Louis a des difficultés à trouver des mots justes pour apporter une réponse éloquente et compatible à son destinataire.

Chez les sujets atteints d'autisme la capacité de répéter les mots de manière frénétique est assez fréquente alors le phénomène de coupure énonciative sera présenté par conséquent il oblige leur cerveau à traiter rapidement l'information avec des interruptions qui vont se ressentir au niveau de la rupture des syllabes d'un mot ou alors une élocution discontinue des mots au moment de la prononciation.

III. LES OMISSIONS

En linguistique, une omission fait référence au fait de ne pas inclure un élément

grammaticalement ou lexical nécessaire dans une phrase ou dans un énoncé. Cela peut se produire par inadvertance ou bien intentionnellement par le locuteur. Pour une omission lexicale c'est le mot ou le terme oublié qui peut rendre la phrase incomplète ou difficile à comprendre. Chez nos enquêtés les omissions sont de plusieurs ordres.

III-1. Omission pronominale

Un pronom est défini comme un mot qui remplace un nom, un adjectif, une proposition. Comme le dit Dubois et al (1961 : 49) cité par Noah : « Le pronom personnel désigne celui, celle, ceux ou celles qui parlent (1^{ère} personne), à qui l'homme parle (2^{ème} personne) ; celui, celle, ceux, celles ou ce dont on parle (3^{ème} personne) ». Ainsi, il existe différents types de pronoms : les pronoms personnels, les pronoms démonstratifs, les pronoms possessifs, les pronoms relatifs, les pronoms interrogatifs, les pronoms indéfinis... Une omission pronominale est une construction linguistique dans laquelle on omet les pronoms dans une phrase. Elle se produit généralement lorsqu'il est évident de qui ou de quoi on parle ce qui permet d'alléger la phrase et d'améliorer la fluidité de l'expression. Comme exemples nous avons :

Louis (élève en Aspi): Saute (180)	[Il baille]
Louis (élève en Aspi): Regarde (166)	[Il regarde]
Louis (élève en Aspi): Nage (214)	[Il nage]
Louis (élève en Aspi): Baille (227)	[Il baille]

Ici, nous retrouvons des énoncés dépourvus de pronoms personnels. Ces quatre énoncés relèvent du fait que Louis ne veut pas s'encombrer de la présence du pronom personnel dans la mesure où avec ou sans pronom personnel le message est délivré. Cette absence de pronom personnel laisse entrevoir un manque de connaissance sur l'importance de la présence des pronoms personnels. Avec des fonctions cognitives altérées, il est difficile de bien s'approprier la maîtrise de la place capitale des pronoms personnels au sein d'une phrase française alors, Louis fait de son mieux pour véhiculer son message malgré que les ressources cognitives en particulier sur les régulations qui pourraient efficacement s'effectuer ou s'automatiser chez ce dernier atteint d'autisme.

III-2. Omission adjectivale

Selon Le Robert l'adjectif se définit comme un mot apte à accompagner un substantif avec lequel il s'accorde en genre et en nombre, et qui n'est pas du tout un article. Cependant, l'omission des adjectifs se fait lorsqu'ils sont omis dans une phrase. Ceci se confirme dans l'exemple (172) : « les yeux... ».

Dans cet extrait, l'omission de l'adjectif qualificatif suppose un oubli involontaire au moment de la production phrastique. De plus, la présence d'un adjectif qualificatif dans l'exemple (172) aurait embelli, modifiée voire même donnée plus de teneur à cet exemple ; mais hélas pour un tel exploit, Louis devrait fournir un énorme effort cognitif dans la mesure où la capacité cérébrale à former un adjectif et à le matérialiser de manière efficiente est trop complexe pour celui-ci alors il délivre son message sans cet élément.

De ce fait, la situation de communication entourant la réponse de Louis dans l'exemple (172) est la qualification des yeux qui sont « **rond** » évoquée par Jean-Paul. Par ailleurs on observe aussi un vide antéposé et postposé cela prouve que Louis n'a pas la maîtrise de la place de l'adjectif qualificatif au sein d'une phrase française. Conscient de cet état des choses nous constatons donc un manque de vocabulaire car Louis n'assimile pas convenablement les règles de vocabulaire.

III-3. Omission adverbiale

L'adverbe, l'un des éléments de la catégorie grammaticale qui est invariable qualifiant un adjectif qualificatif, un verbe ou bien un autre adverbe. En général, il sert à apporter des précisions sur des informations données telle que le temps, le lieu, la manière, la fréquence etc. dans une phrase ou dans un texte. Son omission fait référence à leur absence dans une phrase. L'ellipse adverbiale se produit lorsque le locuteur ne fournit pas assez d'éléments ou de détails supplémentaires ce qui peut rendre la phrase concise et potentiellement incomprise.

Louis (élève en Aspi): Rond	(48)
Louis (élève en Aspi): Bouche	(65)
Louis (élève en Aspi): Elle saute, corde	(180)
Louis (élève en Aspi): Piscine	(219)

Dans ces exemples, nous notons une absence flagrante d'adverbes. Cet élève d'Aspi ne se préoccupe pas d'ajouter des adverbes dans son énoncé. La transmission direct de son message se fait autour des termes « rond » ; « bouche » ; « elle saute, corde » ; « piscine ». On peut donc dire que Louis est précis et concis dans ses propos cependant cette façon de faire n'est pas appropriée dans la mesure où ce comportement traduit une énonciation fugace c'est-à-dire une élocution rapide, saccadée voire même spontanée qui transporte le noyau du message à l'interlocuteur. Les phrases spontanées possèdent un point commun : la présence de ce dont parle l'énonciation s'y trouve nettement marquée. Puis, un des phénomènes les plus étranges concernant la parole des personnes avec autisme, qui est à la variée et au complexe lors de l'énonciation fugace.

La phrase spontanée n'est pas une laborieuse construction intellectuelle, mais une parole qui sort des tripes. Son caractère impératif témoigne de la jouissance vocale qui le mobilise. Les phrases fugaces ne cessent d'apparaître en son langage comme des phénomènes étranges et exceptionnels qui ne s'intègrent pas à une langue fonctionnelle. De ce fait, une des particularités du langage des personnes avec autisme soulignée réside dans l'emploi massif des substantifs, catégorie linguistique qui exprime simplement l'existence des choses. La concrétisation de ce procédé semble provenir du souci de n'utiliser essentiellement que des mots ayant pour référent un objet cernable dans la réalité et dans leur quotidien.

III-4. Omission verbale

Selon Dubois et alii (1961 : 75) cité par Noah, le verbe peut se définir comme étant : « Un mot de forme variable qui exprime une action faite ou subie par le sujet, ou qui indique un état du sujet ». Une omission verbale également connue sous le nom d'ellipse verbale se produit lorsqu'on omet intentionnellement ou pas un verbe dans une phrase, tout en laissant entendre un sens. Cela se produit pour éviter la répétition du verbe déjà mentionné. Comme exemple nous avons sélectionné :

Louis (élève en Aspi) : Elle les yeux (176) [Elle ferme les yeux]

Louis (élève en Aspi): zenfants zézézézézézézé (164) [les enfants visionnent]

L'exemple (176) dénote une absence de verbe dans l'énoncé par conséquent cette phrase serait sémantiquement fausse et morphologiquement fausse aussi. De plus dans l'exemple (164) nous avons remarqué l'absence du déterminant « **les** » devant le mot « **enfants** » qui est pourtant bien accordé en genre et ne nombre, toutefois notons aussi la présence anormal du « **z** » au terme « **enfants** ». Par la suite on observe un néologisme qui probablement joue le rôle de verbe.

Vivant dans un cadre familial bien structuré où les compétences verbales sont bien bâties, Louis possède les mêmes compétences verbales que les autres membres de la famille à la seule différence que chez lui, ces dernières sont enfouies dans son subconscient et se manifestent au moment de sa diction avec la stimulation de son auxiliaire de vie scolaire. Cependant, cette stimulation se résume à la formation cognitive du verbe adéquat mais la production n'aboutit pas à la matérialisation de la compétence dont fait preuve Louis. Pour Chomsky les facultés de performance et de compétence ne peuvent fonctionner qu'en lien à un même système de connaissance. Autrement dit, le langage ne se limite pas aux systèmes d'entrée et de sortie mais aussi à un système cognitif. À cet effet il affirme : « Nous

n'apprenons pas vraiment pas le langage, mais plutôt que la grammaire grandit dans nos esprits ». (1980 : 127). En sommes, nous pouvons dire que Louis possède la faculté de compétence car il sait que le verbe est soit antéposé ou postposé au sujet dans une phrase ; et concernant la réalisation du verbe « visionnent » devient biaisé par le niveau de performance de Louis est bas par conséquent ne lui permet pas de bien produire ce verbe.

III-5. Omission des articles

En grammaire traditionnelle, l'article a plusieurs définitions. Selon l'une d'elles, c'est une partie du discours à fonction grammaticale, qui accompagne le nom dans certaines langues notamment le français, indiquant dans quelle mesure ce que celui-ci dénomme est connu des participants à une situation de communication donnée. Du point de vue syntaxique, il fait partie de la classe des déterminants au sens large c'est-à-dire les termes subordonnés au nom, sous-classe des déterminants abstraits. On peut avoir les articles définis : le, la ; les articles indéfinis : un, une ; les articles contactés : des, les et l'article élide : l'.

Son omission suscite une caractéristique grammaticale qui se produit lorsqu'on omet un article dans une phrase ou dans un texte il serait normalement attendu. Cette omission entraîne plusieurs raisons différentes comme pour des raisons stylistiques, pour donner un effet informel à la phrase ou dans des expressions idiomatiques. Néanmoins, il est important de noter que l'omission des articles n'est pas toujours possible et peut dépendre du contexte et du registre linguistique utilisé. Chez l'un de nos enquêtés l'omission des articles est flagrante il s'agit de :

Louis (élève en Aspi): Rond	(48)	[le rond]
Louis (élève en Aspi): Bouche	(65)	[la bouche]
Louis (élève en Aspi): Cheussure	(111)	[la chaussure]
Louis (élève en Aspi): Elle saute, corde	(180)	[elle saute à la corde]
Louis (élève en Aspi): Piscine	(219)	[la piscine]
Louis (élève en Aspi): Zoreilles	(80)	[les oreilles]

Toutefois, le déficit d'articles est visible chez Louis dans la mesure où celui-ci ne s'attarde pas sur ce détail par contre il poursuit là son énoncé sans que ce déficit ne soit une quelconque gêne ; il s'appuie sur les éléments primordiaux qui lui permettent d'exprimer sa pensée à savoir : « rond » ; « bouche » ; «elle saute, corde» ; «piscine» ; «zoreille» par après ce qui formera une fragilisation de la compréhension des énoncés futurs.

IV. DÉSTRUCTURATIONS MORPHOSYNTAXIQUES

La déstructuration morphosyntaxique est la désorganisation des unités syntaxiques et

morphologiques du signe linguistique dans un mot. Cependant les règles ne sont pas respectées par les enfants avec autisme nous avons répertorié un ensemble de défaillance morphosyntaxiques.

IV-1. Un désordre phrastique

Le désordre se définit comme une désorganisation qui touchent les unités constitutives d'une phrase. Lorsque la phrase possède des brisures d'équivalence entre les unités il est fort probable qu'elle perde tout son sens alors il sera difficile pour le récepteur de bien décoder le message transmis, nous relevons des exemples précis trait à ce défaut :

Louis (élève en Aspi) : Marmonnement incompréhensif, silence (4s), les eufants keul les freui. (143)
Forme standard : [Les enfants cueillent les fruits.]

Dans l'exemple ci-dessus, Louis évoque en premier lieu un verbiage dont lui seul possède le sens de cela ensuite il se tue ce qui présuppose un temps de réflexion et enfin prononce : « **les eufants keul les freui** ». Ici, il est clair que ce jeune élève atteint d'autisme introduit à l'intérieur du mot « **enfant** » le corps étranger « **u** » et bien que son système cognitif reconnaisse le verbe « **cueillent** » ayant pour infinitif « **cueillir** » conjugué à la troisième personne du pluriel il produira « **keul** » car il sait pertinemment que « **cueillent** » se prononce en une seule syllabe par conséquent dans ce cas nous avons à faire à un néologisme. Pour le mot « **fruits** » Louis incorpore le corps étranger « **e** » par la suite nous dénotons aussi l'absence du « **t** » à la fin dudit mot.

Déjà, il faudrait souligner que malgré la naissance d'un néologisme dans l'exemple (143) Louis garde la structure grammaticale c'est-à-dire celle de sujet-verbe-complément. Cette phrase prononcée par Louis regorge d'un désordre linguistique accablant. À cause de sa psychomotricité spontanée celui-ci ne prend pas la peine d'établir une corrélation efficiente entre ses neurones cognitives et l'organe de la parole ce qui suscite un trouble de l'association et de la coordination de la production des éléments constitutifs de la phrase. Cette opération est soumise à un environnement conditionné car étant choyé et accompagné dans son cercle familiale, Louis fait un maximum d'effort pour bien prononcer les thème et prédicat de cette phrase.

IV-2. La déformation morphosyntaxique

Le terme morphologie, étymologiquement déclarée la science des formes, s'emploie traditionnellement pour désigner l'étude des formes sous lesquelles se présentent les mots dans une langue donnée Tsutomu Akamatsu (1969 : 244). En principe, on peut alors opposer

brillamment la morphologie (étude de la structure interne des mots), à la syntaxe, étude de la combinaison des mots. Bloomfield (1970 : 195) a en effet pu écrire :

Nous pouvons dire que la morphologie comprend les constructions des mots ou des parties de mots, tandis que la syntaxe comprend les constructions de syntagme).

Mais en pratique la tâche de la morphologie est plus restreinte : c'est avant tout l'étude des éléments grammaticaux qui entrent dans la constitution des mots. Ces deux points de vue sont, à quelques détails terminologiques ou théoriques près, ceux des grands linguistes européens de la première moitié du XIX^{ème} siècle. Le linguiste Joseph Vendryes, qui distinguait deux sortes d'unités linguistiques, les morphèmes et les sémantèmes, préfère la conception plus restreinte : « Il voit dans la morphologie l'étude des morphèmes, qui sont pour lui des éléments grammaticaux dont la fonction est d'indiquer les rapports établis entre les idées exprimées par les sémantèmes » Tsutomu Akamatsu (1969 : 246). Jules Émile Marouzeau dit à peu près la même chose, mais sans rejeter pour autant le point de vue plus général. En un sens très large, la science des procédés de formation qui mettent en jeu des morphèmes et principalement des suffixes (morphologie suffixale) ; en un sens plus restreint, étude des éléments fléchis ou désinences (morphologie flexionnelle) (1960:149). Les énoncés suivants ne respectent ni les normes de la morphologie ni les normes de la syntaxe :

Louis:(élève en Aspi) : Bonjour (2)
 Louis:(élève en Aspi): Tè bien (6)
 Louis:(élève en Aspi) : Silence (6s) fait quelle classé (13)
Forme standard : [Bonjour] ;[très bien] ; [tu fais quelle classe ?]

Dans l'exemple (2) Louis change la forme de « **Bonjour** » en « **Bonjeur** » il fait de même dans l'énoncé (6) où il omet le son [ʁ] dans l'adverbe « **très** » et prononce plutôt « **tè** ». Par après Louis transforme le son [ə] en [e] dans le mot « **classe** » de l'exemple (13) qui devient « **classé** ».

Nous constatons donc que tous les énoncés produits sont tachés d'un manque de connaissances sur les règles de formation et des agencements de mots. Mais aussi un agrammatisme visible c'est-à-dire une absence de mots dans la syntaxe du discours. La situation de communication oblige Louis à fabriquer une modalité vocalique qui se complexifie à cause d'une articulation verbale mal imitée de sa part malgré son appartenance

à un cocon familial où il fait des efforts pour améliorer la prononciation de certains mots de son lexique.

IV-3. La déformation lexicale

Le lexique est considéré comme l'ADN d'une langue. Il se définit comme l'ensemble de mots, la somme du vocabulaire utilisés qui évolue au fil du temps. Lorsque les mots d'une langue viennent à être déformés ou encore à être abîmés par des locuteurs avec autisme nous obtenons alors une déformation lexicale. Voici les résultats suivants :

Louis:(élève en Aspi) : Chèje (16)
 Louis:(élève en Aspi) : Lo gâteau (152)
Forme standard : [Serge]; [le gâteau]

Dans l'exemple (16) Louis connaît le prénom de son père « **Serge** » dans son lexique mais au moment crucial qui est celle de la prononciation de ce nom propre Louis admet et ordonne à son cerveau que le son [ʃ] est égale au son [s] ce qui donnera « **chèje** ». Pour ce qui est de l'énoncé (152) on remarque que le déterminant « **le** » devient « **lo** » ce qui sous-entend que pour cet élève scolarisé le son [θ] est équivalent au son [o].

Ces exemples montrent clairement le piètre niveau lexical de ce jeune locuteur malgré sa tentative de communiquer avec son interlocuteur. Cela est dû à des défauts de production des mots, communément appelés manque du mot ou anomie, correspondant à un déficit lexical qui est une perte de la représentation de la forme des mots. Dans cette logique nous pouvons voir que cet enfant avec autisme possédant des compétences lexicales qui sont enterrées et que nous ne pouvons observées à cause de son incapacité à communiquer.

IV-4. La déformation sémantique

Le mot sémantique vient du grec *sēmantikos* (signifié) lui-même formé à partir de *sēmainō* (signifier, indiquer). Il a été repris à la fin du XIX^{ème} siècle par le linguiste français Michel Bréal auteur du premier traité de sémantique, *Essai sur la sémantique* paru en 1897. En tant que science des significations elle s'intéresse au sens des mots. La déformation sémantique peut être la modification du sens des mots. Nous avons des exemples à cet effet :

Louis : (élève en Aspi) : Silence (2s), une norme (192) [une norme]
 Louis : (élève en Aspi) : J'ai sœur et frère (267) [j'ai une sœur et un frère]

Nous remarquons que dans l'exemple (192) la présence de l'article indéfini « **un** » ne sied pas au substantif « **norme** » car ce dernier est un substantif du genre féminin par

conséquent son article indéfini correspondant devrait être « **une** ». Ensuite, dans l'exemple (267) Louis ajoute le son [v] dans le substantif « **frère** ».

Nous remarquons aussi une carence en articles ceux-ci ayant un fort apport sémantique lorsqu'ils sont antéposés. Cette déformation sémantique est due à un déficit sémantique orienté vers la perte à l'accès des représentations sémantiques qui n'est guère la priorité des locuteurs autistes en situation de communication. Ces paramètres nous laissent entrevoir que Louis est un enfant avec autisme qui présente le trouble du développement du langage. Parmi les difficultés langagières, le domaine lexico-sémantique peut se trouver altéré (Leonard, 2014). Les enfants comme Louis qui présente le trouble du développement du langage affichent un vocabulaire limité malgré la quantité de mots connus et une richesse des informations sémantiques encodées (McGregor et al 2013). Les capacités d'utilisation des mots se révèlent également plus faibles chez les enfants avec autisme que chez des enfants neurotypiques.

IV-5. La déformation phonologique

Pour le Dictionnaire de Linguistique Larousse, la phonologie se définit comme la science qui étudie les sons du langage du point de vue de leur fonction dans le système de communication linguistique. Selon cette définition, la phonologie s'intéresse au classement des sons d'une langue en catégories et à la description du comportement des sons. Ceci est prouvé dans les exemples suivants :

Louis (élève en Aspi) : Silence. (12s), l'**ekeule** (10) [lekələ] [L'école]

Louis (élève en Aspi) : **Nuar** (59) [nya:r] [Noir]

Dans l'exemple (10) le locuteur Louis prononce « **ekeule** » au lieu de « **école** » car ces tissus cognitifs mettent sur le même pied d'égalité le son [Ø] et le son [o]. Même dans l'exemple (59) dans son lexique le mot « **noir** » existe, il le maîtrise parfaitement mais au moment d'articuler ce substantif il dit : « **nuar** ».

Pour ce locuteur souffrant d'autisme, il est confronté à des déformations phonologiques. Ayant pour synonyme les troubles phonologiques, ces derniers peuvent être la conséquence des troubles auditifs, des troubles moteurs (il s'agit de paralysies, ou diminution de la commande volontaire, qui peuvent toucher le visage ou s'étendre à une partie du corps. On parle alors d'hémiplégie. Certains troubles moteurs peuvent compromettre l'expression orale (anarthrie ou dysarthrie), mais peuvent également être spécifiquement linguistiques.

L'on dénote aussi des problèmes de nature sensorielle comme une déficience auditive, structurelle comme la fissure du palais ou neurologique comme la paralysie cérébrale. Ils vont également entraver l'acquisition du langage écrit (lecture et orthographe) dans les systèmes d'écriture alphabétiques qui nécessitent de mettre en correspondance des graphèmes et des phonèmes. Les troubles phonologiques sont particulièrement massifs et persistants chez les enfants avec autisme d'intensité modéré et sévère (Bishop & Adams, 1990 ; Maillart, Schelstraete, & Hupet, 2004).

Conclusion

Au demeurant, dans ce chapitre il était question pour nous de présenter les facteurs de la pauvreté énonciative. Il ressort que plusieurs failles telles que : les carences morphosyntaxiques, les troncations morphologiques, les omissions et enfin les déstructurations morphosyntaxiques viennent déstructurer la phrase. Dans nos exemples, nous avons les énoncés des enfants avec autisme scolarisée qui, à cause de leur handicap le niveau de concentration cognitif est tellement bas ou inexistant au point où il est difficile pour lui de se concentrer afin de produire une exécution phrastique correcte. Les fonctions cognitives reléguées au fond de la mémoire chez les enfants atteints d'autisme se développent de manière bien particulière et vont créer davantage ainsi une détérioration dans un faussé d'inaptitudes phonologiques d'où l'entrée dans notre avant dernier chapitre intitulé : Difficultés phonologiques.

Conclusion de la deuxième partie

Parvenu au terme de cette deuxième partie centrée sur l'analyse de notre corpus, notre objectif a été d'analyser de fond en comble les pratiques langagières des enfants autistes lors des interactions verbales sur des plan bien précis lors d'une communication hybride et d'une pauvreté énonciative. Il ressort de cette analyse que les pratiques chez les enfants atteints de TSA contiennent beaucoup de problèmes au niveau de la syntaxe, de la morphologie t de la sémantique.

**TROISIÈME PARTIE : LES
PRATIQUES LANGAGIÈRES AU PLAN
PHONOLOGIQUES**

Introduction de la troisième partie

Dans la partie précédente de ce travail de recherche, nous avons mis en évidence l'analyse des différentes pratiques langagières au plan phonologique d'une part et d'autre part, sur une interaction à empreinte de difficultés. Se focalisant sur la phonologie, cette deuxième partie met en exergue les difficultés phonologiques et les interactions avec empreintes de difficultés. Nous étudierons les différents problèmes phonologiques observés dans les constructions langagières des enfants atteints de TSA. Bien que ces lacunes témoignent du langage atypique de ces enfants à besoin spéciaux, Il nous revient de présenter avec soin leurs façons de communiquer et de s'exprimer.

CHAPITRE V :
LES DIFFICULTÉS PHONOLOGIQUES

Introduction

Rappelons que la phonologie s'intéresse à la production et à la prononciation des sons. Dans ce chapitre, toute notre attention est portée uniquement sur l'étude de la prononciation des sons avec pour échantillon des enfants avec autisme. Ces enfants à besoins spéciaux ont des difficultés sur le plan phonologique c'est-à-dire que la manière dont ils prononcent ou réalisent les sons est extrêmement particulière. Cependant, le manque de moyens livresques et le manque d'un laboratoire adéquat ne nous permet pas d'étudier la branche de la production des sons mais si l'occasion et les moyens nous étaient donnés nous approfondiront cette partie de la recherche.

La phonologie désigne l'étude scientifique des systèmes de sons d'une langue. Elle consiste à rechercher et à étudier les sons de la langue en question du point de vue de leur fonction dans les systèmes de communication linguistique. Elle étudie aussi le mode de représentation de ces sons à partir d'un inventaire fini d'éléments discrets opéré dans ces systèmes. L'étude d'une langue est envisagée sur deux points de vue complémentaires et portée soit sur les matériaux qu'elle utilise : sa substance dans la terminologie de Hjelmslev, soit sur les relations qui existent entre ses éléments : sa forme. En ce qui concerne l'aspect phonique, cette distinction est celle qui régit l'opposition entre phonétique et phonologie. La phonétique en effet est l'étude des sons (ou phones), tels qu'ils existent en eux-mêmes indépendamment de la place qu'ils occupent les uns par rapport aux autres et du rôle qu'ils jouent dans la langue considérée. En d'autres termes, on oppose l'analyse phonétique à l'analyse phonologique (ou phonémique) selon les deux grands axes d'étude des productions humaines : *etics* et *emics*, dont le premier enregistre et décrit les phénomènes et le second s'interroge sur ce qu'ils représentent dans un système culturel donné. L'objectif de ce chapitre est d'explorer la phonologie dans ses différents aspects dans le cadre de l'examen langagier des enfants présentant des troubles du développement du langage précisément chez les enfants avec autisme. Les deux concepts inclus dans ce propos, phonologie et langage autistique qui demandent une élaboration au préalable.

La phonologie s'intéresse tout particulièrement aux phonèmes, c'est-à-dire aux unités de base du langage qui permettent de fabriquer des mots distincts les uns les autres. Nous allons considérer trois niveaux qu'il faut examiner séparément. Deux d'entre eux sont des niveaux de traitement de l'information alors que le troisième est un niveau de stockage à long terme de l'information. Le premier niveau correspond au versant perceptif qui va du signal

acoustique arrivant aux oreilles jusqu'à l'élaboration d'un code phonologique susceptible d'être mis en relation avec la ou les représentations sémantiques correspondantes. Le deuxième niveau correspond au lexique phonologique stocké en mémoire qui nous permet de comprendre les mots que nous entendons et d'en produire à notre tour. Enfin, le dernier niveau concerne le versant productif de la parole. Ce niveau comprend tout ce qui se passe entre l'évocation implicite de la représentation abstraite d'un mot, ce que nous ne parvenons pas à trouver quand nous avons le mot sur le bout de la langue jusqu'à sa prononciation explicite. De ce fait, l'altération de la parole affecte la récupération de la forme phonologique c'est-à-dire la représentation des mots en mémoire. Les erreurs sont non systématiques et varient selon le contexte phonémique. Pour reconnaître un mot, il est nécessaire de faire correspondre la représentation du stimulus perçu avec les représentations phonologiques stockées en mémoire. Or, cette faculté est réalisée avec aisance chez des personnes neurotypiques par ailleurs ceci est défaillante chez les personnes avec autisme dans la mesure où les représentations abstraites des séquences de phonèmes qui constituent les mots ne correspondent pas aux représentations phonologiques qu'ils ont dans leur mémoire. Les représentations doivent être segmentales, dans le sens où elles doivent spécifier chaque phonème constituant les mots afin de ne pas confondre des voisins phonologiques.

I. Les phénomènes phonologiques

Ils sont des processus phonologiques où un son cible est omis ou substitué systématiquement de manière inconsciente ou involontaire. À cet effet, le développement phonologique est défini comme un processus graduel par lequel l'enfant acquiert les phonèmes de sa langue. L'on rencontre un processus dynamique à deux composantes dont le premier est la composante biologique qui rend compte du développement des habiletés motrices de la parole puis le deuxième composante cognitivo-linguistique qui est associée à l'apprentissage du système phonologique où on retrouve la mémoire, les patrons de reconnaissance, l'accès lexical, la représentation phonologique et son association aux habiletés en littératie (Connaissances fondamentales dans les domaines de la lecture et de l'écriture permettant à une personne d'être fonctionnelle en société). Le jeune enfant développe très tôt des capacités perceptives, puis expérimente ses premières productions. Son système phonologique va progressivement se construire autour de ces expériences en perception et en production, à travers ses interactions avec son entourage. D'après Chevrie-Muller et Narbona (2007 : 37), l'enfant « *Différencie notamment les consonnes sourdes et les consonnes sonores* ».

Il existe trois types de processus phonologiques simplificateurs : le processus structurel ou structuration syllabique ; le processus de substitution et le processus d'assimilation (Ingram, 1976). Concernant la construction des représentations syllabiques, l'enfant acquiert « *une sorte de conscience phonologique de la syllabe* » vers 1 an (Brigaudiot & Danon-Boileau, 2002 : 87) et différencie déjà des structures syllabiques. Il est particulièrement sensible aux structures les plus fréquentes de sa langue. En français, la structure syllabique consonne-voyelle représenterait plus de la moitié des syllabes, alors que la structure consonne-voyelle-consonne serait beaucoup moins fréquente (Wioland, 1985). D'autre part, le processus de substitution l'enfant remplace un son, généralement une consonne difficile à articuler, par un son plus simple (Rondal, 1998). « Les processus de substitution ne modifient pas le nombre d'éléments du mot-cible mais la nature de certains d'entre eux » (Maillart, 2006 : 10). Les modifications peuvent porter sur le lieu d'articulation (antériorisation), sur le mode articulaire (les consonnes fricatives peuvent être remplacées par des occlusives), sur la nasalité (nasalisation d'une consonne orale) ou sur le voisement (désonorisation d'une consonne sonore).

I-1. La vélarisation

Dérivé de vélariser, avec le suffixe *-ation* ; en phonétique articulaire la vélarisation se définit comme un trait d'articulation secondaire d'une consonne, caractérisé par le rapprochement de l'arrière de la langue du voile du palais. En d'autres mots, la vélarisation c'est lorsqu'un son se retrouve en arrière dans la cavité buccale. C'est un processus phonologique qui modifie une consonne en lui apportant un caractère vélaire au contact d'une voyelle postérieure. Toutefois, le caractère vélaire indique que le son d'une consonne est articulé au niveau du voile ou du palais mou. La consonne vélaire est tout son de la parole qui est produit en approchant ou en touchant le palais mou (latin *velum*) avec le dos de la langue. Selon la pression avec laquelle cela se fait, la courbure supplémentaire de la langue et la mesure dans laquelle l'air passe produit le son. Lorsque l'articulation du son d'un endroit situé ailleurs dans le canal de la parole se déplace vers le palais mou, cela s'appelle la vélarisation. De plus, cette vélarisation est un substantif féminin qui présente la transformation d'une consonne palatale en vélaire. Encore appelé pharyngalisation, elle entraîne nécessairement une modification de l'articulation spécifique de certaines consonnes (Martinet, 1967 : 57).

I-2. La postériorisation

La postériorisation est un phénomène phonologique où le recul du point d'articulation d'une voyelle ou d'une consonne est causé par l'influence d'un son voisin. En phonétique, elle fait que le point d'articulation soit repoussé à cause d'une lettre précédente. Postérioriser c'est faire reculer la position de la langue lors de la prononciation d'un son. C'est un phénomène phonologique qui conduit à la prononciation très postérieure des phonèmes. De postérieur, avec le suffixe-iser. Devant la voyelle centrale [a], on se contentera de décrire l'occlusion comme vélaire, mais devant voyelle antérieure [i], le dos de la langue s'approche du palais dur et on parlera plutôt d'occlusion post-palatale ou pré-vélaire, alors que devant la voyelle postérieure [u] l'articulation se postérise et on parlera plutôt d'occlusion post-vélaire. De plus, la postériorisation c'est lorsqu'une consonne plus antérieure est réalisée avec un lieu d'articulation plus postérieur.

II. ASSIMILATION DES SONS

En linguistique, une assimilation fait référence à la modification phonétique subie par un son au contact d'un son voisin qui tend à réduire les différences entre les deux. Dans une société, les gens parlent d'une certaine façon. Lorsqu'un mot ou un terme est prononcé d'une certaine façon par une minorité l'autre partie c'est-à-dire la majorité se dit que c'est la norme. À Yaoundé, la population a l'habitude de prononcer certains mots d'une façon soit en ajoutant un son ou alors en enlevant un son, tout compte fait le mot en question se voit changer sur le plan de la graphique, sonore et même sur la transcription phonétique du mot. Cependant, lorsque dans une ville comme Yaoundé qui est la capitale politique on retrouve un métissage d'habitants composé de personnes neurotypiques et des personnes avec autisme ; la probabilité que les personnes autistes recopient, intègrent et assimilent certains mots à prononciation particulière est très élevée. L'assimilation phonétique est un type très fréquent de modification phonétique subie par un son au contact de son voisin, qui tend à réduire les différences entre les deux. Elle consiste en l'acquisition par un son d'une ou plusieurs caractéristiques propres à un son voisin. Le phénomène de l'assimilation phonétique est lié à une contrainte physiologique, celle de la lenteur des organes de la parole. Pour mettre en évidence une assimilation, il faut pouvoir comparer deux prononciations comme une à lecture lente et une autre à lecture rapide ou courante. À cet effet, on parle d'assimilation lorsque des sons de la chaîne parlée s'influencent les uns les autres et se transmettent une ou plusieurs de leurs caractéristiques. Ce phénomène est provoqué par la propension des locuteurs et des locutrices à réduire l'effort articulatoire. Pour qu'il y ait assimilation, il faut que les phonèmes

en jeu aient déjà certaines caractéristiques communes. Il ne peut pas y avoir assimilation entre deux phonèmes complètement différents, par exemple un [a] et un [t].

L'assimilation est un changement sonore dans lequel certains phonèmes changent pour devenir plus similaires à d'autres sons proches. Type courant de processus phonologique dans toutes les langues, l'assimilation peut se produire soit à l'intérieur d'un mot, soit entre des mots. Cela se produit dans le discours normal mais devient plus fréquent dans le discours plus rapide. Alors, la manière dont les sons sont produits peuvent comprendre des disparités ce qui peut entraîner plusieurs cas d'assimilations : une assimilation régressive, une assimilation progressive et une assimilation totale. Dans un premier temps, une assimilation est dite régressive se produit lorsque le son suivant dans un mot influence le son précédent (à titre d'exemple : obtenir [OpteniR] (op-te-nir) plutôt que [ObteniR] (ob-te-nir) : le son [b] est devenu [p], phonème sourd correspondant, sous l'influence du phonème sourd [t] qui suit ; il s'agit donc d'une assimilation régressive). Deuxièmement nous avons l'assimilation progressive qui est une assimilation dans laquelle un son précédent a un effet le suivant. Autrement dit, elle est dite progressive lorsque, à l'inverse le son modifié vient en second) titre d'exemple : cheveux [ʃfø] (chfeu) plutôt que [ʃəvø] (che-veu) : le son [v] est devenu [f], phonème sourd correspondant, sous l'influence du son sourd [ʃ] qui précède ; il s'agit donc d'une assimilation progressive. Enfin nous avons l'assimilation totale. On parle d'assimilation totale lorsque le son transformé prend complètement les traits de l'autre son et devient identique à celui-ci. De surcroît comme exemple voici : définition [defenisjɔ̃] (dé-fé-ni-sion) plutôt que [definijɔ̃] (dé-fi-ni-sion) : le son [i] s'est ouvert sous l'influence du son [e] (é) qui précède pour devenir lui aussi [e] (é).

Vue que les enfants avec autisme sont dans leurs ailleurs comme on le dit couramment il n'est pas facile des sortir de leur bulle pour de capter leur attention au moment de la production des mots alors se pose le souci majeur de l'inadéquation dans la compréhension. La production des mots consiste à partir d'une idée ou d'un concept à activer en mémoire la forme phonologique correcte liée à ce concept, puis d'activer un programme moteur associé aux phonèmes afin de planifier puis d'exécuter un geste moteur. Ainsi, la perception et la production du langage oral nécessitent d'intégrer, de s'approprier et de réutiliser des contraintes linguistiques spécifiques à chaque langue. Le traitement du langage peut se réaliser dans deux sens : celui de la réception et celui de la production. Dans le cas de la réception, l'activation part du système auditif jusqu'au niveau conceptuel et dans le cas de la

production, l'activation part du niveau conceptuel pour arriver aux organes de production du langage. L'activation peut également circuler du niveau acoustique au niveau moteur, par exemple pour répéter un pseudo-mot (sans activation nécessaire du lexique) ou lorsqu'on demande de compléter un énoncé présenté oralement (activation nécessaire du lexique). Les difficultés langagières peuvent résulter d'une atteinte au niveau réceptif, tout en affectant également l'élaboration des représentations et de la production langagière. Par exemple, une déficience auditive qui est très présente chez les enfants atteints de TSA affectera la perception des mots, mais entraînera également un déficit au niveau leur stockage et leur production. Il est toutefois important de situer l'origine des difficultés : dans ce cas il s'agit d'un déficit spécifique de la perception auditive qui aura des répercussions sur la mise en place de la sphère langagière dans son ensemble. Toutefois, les difficultés observées au niveau de la production phonologique pourraient être la conséquence d'une faiblesse auditive. Les systèmes phonologique et moteur sont en étroite interaction, et la présence d'un déficit moteur a des répercussions sur les habiletés phonologiques ce qui rend le diagnostic différentiel complexe (McNeill, Gillon, & Dodd : 2009).

Néanmoins, les difficultés articulatoires font partie des troubles du langage oral et sont observées chez nos enquêtés. Ce sont des troubles moteurs que possèdent l'enfant pour combiner l'action de la langue, des dents et des lèvres. Cela rend difficile voire impossible la prononciation de certains sons comme S/Z/CH/J/D//N/L. Le son est déformé de façon permanente et systématique. Il est normal que le jeune enfant en train d'apprendre à parler déforme certains sons. Ce sont des difficultés passagères qui correspondent à la mise en place du langage. Mais, lorsque ces difficultés persistent le parent se doit d'être de prendre des mesures adéquates. Pour le coup, l'on peut repérer les difficultés articulatoires soit par le son qui est absent du langage de l'enfant ou soit par le son qui est présent mais déformé. En ce qui concerne le son absent, il peut se trouver au début, au milieu ou la fin des mots. Ensuite, le son présent mais déformé porte le nom de stigmatisme. Dans ce cas le son existe mais il est déformé car les organes de la parole (lèvres, langue, palais.) sont mal positionnés. On appelle ces troubles d'articulation : les sigmatismes. Il existe deux sortes. Le sigmatisme interdental ou zézaïement : la langue est positionnée trop en avant et vient se glisser entre les incisives. Le zézaïement touche les sons S/Z/CH/J (les CH sont prononcés S et les J sont prononcés Z). Et aussi Le sigmatisme latéral ou schlintement : un côté de la langue et la pointe de la langue viennent se coller au palais. Un « couloir d'air » se forme ainsi de l'autre

côté de la bouche laissant passer trop de salive. Ce sigmatisme touche les sons S/Z/CH/J (les S sont prononcés CH. et les Z sont prononcés J). Pour matérialiser ces différents aspects des difficulté articulaires nous avons :

Louis (élève an Aspi) : **Chèje** → Serge (16)

Nous avons à faire à un sigmatisme inter dental qui représente une affection dont souffre Louis car le son S est prononcé CH ce qui crée un décalage langagier.

Sous un autre angle, les enfants avec autisme tendent à prononcer les phonèmes de certains mots on parle donc d'approximation phonémique. Elle se définit comme une estimation par à peu près, où l'on se contente d'approcher de la vérité sans s'attacher à une exactitude rigoureuse. En phonétique, elle devient un mode d'articulation consonantique caractérisé par un resserrement du canal vocal sans compression de l'air, de manière à ne produire aucune impression auditive de friction. Le tableau ci-dessous présente les anomalies phonémiques observées chez nos enquêtés :

Substantifs	Transcription phonétique	Production du locuteur	Transcription phonétique
Chaussure	[ʃo.syʁ]	Cheussure	[ʃ.syʁ]
Chaussette	[ʃo.set]	Cheussette	[ʃøset]
Crache	[kʁaʃ]	Trache	[traʃ]
Noir	[nwaʁ]	-Nuar	-[nyar]
		-Mouar	-[muar]

Nous constatons que dans ce tableau ces enquêtés tentent d'atteindre une bonne prononciation mais en vain. Premièrement dans les substantifs *chaussure* et *chaussette* le locuteur transforme ces mots en *cheussure* et *cheussette* ; ici on décompte le changement des sons [o] en [ø]. Deuxièmement nous avons dans le terme « crache », où l'on découvre le changement du son [k] en [t]. Au final, l'un de nos enquêtés a beaucoup plus de difficulté à atteindre une meilleure de l'adjectif de couleur **noir** car à certains moments il a prononcé « **nuar** » et d'autres fois nous avons enregistré « **mouar** ». Toutes ces articulations bancales apportent un doute sur les capacités phonologiques fragiles des enquêtés entraînant ainsi une mauvaise compréhension malgré que ceux-ci sont dans l'optique d'une atteinte approximation phonémique. Notons que les approximations phonémiques sont analysées pour montrer les essais que fait l'enfant pour réaliser un mot correct. Les erreurs faites au niveau des phonèmes sont donc déjà citées dans les substitutions et les omissions qui touchent aux sons

phonétiques. De ce fait, nos enquêtés vivent dans un environnement hétérogène et font tout pour s'intégrer et ils s'essayent tant bien que mal de vivre comme des personnes neurotypiques mais il existe des cas d'assimilations.

II-1. Les assimilations vocaliques

L'assimilation phonétique est un type très fréquent à l'oral de modification phonétique subie par un son au contact de son voisin, qui tend à réduire les différences entre les deux sons. Par ricochet, une assimilation vocalique L'assimilation des voyelles, c'est-à-dire le changement de prononciation sous l'influence d'autres phonèmes, peut donc donner lieu à trois changements articulatoires : l'harmonisation, la nasalisation et le dévoisement. Dans le cas de l'harmonisation, le phonème qui transmet certains de ses traits à la voyelle est lui aussi une voyelle, alors que dans les deux autres cas, il s'agit plutôt d'une consonne.

II-1.1 Antériorisation du son [O]

L'antériorisation est un processus phonologique consiste à prononcer des phonèmes en rapprochant la langue de l'avant de la bouche. Autrement dit, c'est lorsqu'un son se retrouve en avant dans la cavité buccale. Le son [O] est antériorisé dans l'exemple ci-dessous :

Louis (élève en Aspi) : Lo gâteau [loga.to] (152) [Le gâteau] [ləga.to]

On retrouve dans cet énoncé le son [ə] qui est un son étiré à cause de l'élargissement des lèvres, de plus il est antérieur, sourd et fermé. Ensuite nous avons la présence du son [o] qui est un son postérieur, fermé et arrondi. Louis confond le son [ə] avec le son [o] on parle alors de l'antériorisation du son [o] dans la mesure où il prend la place du son [ə]. De plus, Louis prononce plus facilement le son [o] car sa cavité buccale forme avec aisance l'allongement de ce son au détriment de l'étirement du son [ə] d'où un amalgame des sons.

II-1.2 Antériorisation du son [Ø]

Elle se définit comme le déplacement du lieu de l'articulation vers l'avant de la cavité buccale dans la réalisation d'un phonème. L'antériorisation du son [o] se trouve dans l'exemple suivant :

Louis (élève en Aspi): Eukay [œkej] (26) [Okay] [okej]

Ici, nous avons la confusion du son [o] avec le son [ø]. Le premier est un son postérieur, fermé et arrondi avec un degré d'aperture mi-fermée or le second est antérieur, fermé et arrondi ; alors la principale différence entre ces deux sons c'est leur zone d'articulation. Prononcé dans le sens de la longueur ou de manière verticale, Louis fait une confusion du son [o] avec le son [ø], car dans la précipitation de transmettre le message sa réception cérébrale donne l'ordre à sa cavité buccale d'allonger le son [o] au lieu de l'étiré pour former le son [ø] on dit alors que le son [ø] est antériorisé.

II-1.3 Antériorisation du son [e]

Lorsque quelqu'un prononce des phonèmes que ces derniers se retrouvent en arrière de la cavité buccale on parle du phénomène d'antériorisation. Le son [e] subit le phénomène d'antériorisation dans l'exemple ci-dessous :

Louis (élève en Aspi) : Silence (6s) fait quel classé [siläsfekelklase] (14) [Silence(6s), tu fais quelle classe ?] [silätyfekelklas]

Dans un premier, nous observons une absence de pronom personnel dans l'énoncé de Louis ce qui fauche la compréhension du message.

Dans un second temps, Louis confond le son [ə] avec le son [e] dans le mot « classé ». Le premier son est antérieur et sourd tandis que le second porte les caractéristiques suivantes : antérieur et fermé. Alors, ces deux sons ont des processus de réalisation bien différentes : pour former le son [e] le mouvement des lèvres doit obligatoirement s'étirer avec une langue restée en avant, tout en faisant un sourire mais la bouche est ouverte tandis que pour réaliser le son [ə] c'est le même processus à la seule différence que celui-ci la bouche est très légèrement ouverte. Rappelons que Louis est un enfant scolarisé atteint d'autisme moyen caractérisé par une altération des fonctions cognitives, des interactions et des comportements stéréotypés ; il est donc incapable de faire la différence sur le processus de réalisation du son [e] et du son [ə] pour ce dernier l'essentiel c'est de transmettre son message à travers le mot «classé » même s'il n'est pas correct.

II-1.4. Postériorisation du son [œ]

C'est un phénomène phonologique définit comme étant le recul du point d'articulation d'une voyelle ou d'une consonne causée par l'influence d'un son voisin. Elle fait que le point d'articulation soit repoussé à cause de la lettre précédente. De ce fait,

posterioriser veut dire que le son est placé dans une position postérieure de la cavité buccale. On retrouve la postériorisation du son [œ] dans l'énoncé ci-dessous :

Louis (élève en Aspi) : Bonjeur (1) [bõ.ʒœʁ] [Bonjour] [bõ.ʒuʁ]

Le son [œ] est confondu avec le son [u]. Le premier est tout d'abord une voyelle antérieure et ouverte tandis que le son [u] est postérieur et très fermé. La confusion de ces deux sons ne peut s'effectuer que chez une personne qui ne maîtrise pas la réalisation de chacun des sons notamment chez des enfants à besoins spéciaux car la formation du son [œ] oblige le locuteur à ouvrir un peu plus la bouche néanmoins, le son [u] quant à lui le locuteur procède à un allongement de la bouche laissant une grande ouverture pour laisser l'air sorti vu qu'il faut une grande inspiration pour prononcer ce son.

Pour devenir parole, le son vocal produit par notre larynx est modelé en voyelles. Le modelage des sons produits a lieu lorsque le son de notre voix traverse les cavités de résonances qui sont déformables selon les mouvements de la mâchoire inférieure, des lèvres, de la langue et du palais. Toutefois la bonne exécution de ces mouvements permet d'obtenir une bonne articulation. Cependant chez cet enquêté la substitution des sons conformes en lieu et place des sons erronés ce qui trahit une rigidité de la mâchoire inférieure, des lèvres, de la langue et du palais d'où la mauvaise articulation des sons contenu dans le mot ce qui va valoir un déplacement involontaire des voyelles antérieures qui se retrouvent en position postérieure puis vice-versa.

II-1.5. Nasalisation du son [ø]

En phonétique, la nasalisation est la production d'un son lorsque le voile du palais est abaissé de telle sorte que de l'air puisse s'échapper par le nez durant la production du son. Le phénomène est décrit comme si un son [n] ou plus précisément une résonance nasale qui se superpose aux autres caractéristiques du son produit et qui ne possède pas de qualité consonantique particulière; caractéristiques pouvant être vocaliques ou consonantiques étaient produites simultanément à l'articulation orale. Dans l'alphabet phonétique international, la nasalisation est indiquée par la présence d'un tilde au-dessus du symbole du son à nasaliser, ou par des symboles uniques pour certaines consonnes nasales (occlusives [m], [n], [ɲ], [ŋ], etc.) : [ã] est l'équivalent nasalisé de [a], et [ṽ] est celui de [v]. Il est aussi important de noter que phonétiquement, la nasalité des voyelles peut comporter plus d'un indice articulo-acoustique (par exemple, en français, la position de la langue qui change légèrement entre [a] et [ã] en plus de l'abaissement du voile du palais. Les consonnes nasales (par exemple [m],

[n], [ɲ], [ŋ], etc.) ne sont pas dites nasalisées puisqu'il s'agit non d'une articulation surajoutée au son oral correspondant mais d'un mode d'articulation par blocage du flux d'air au niveau de la bouche, alors que son passage par le nez est libre. On parle donc aussi d'occlusives nasales. La nasalisation résulte de l'abaissement du voile du palais : normale dans l'émission des phonèmes ordinairement nasalisés. La nasalisation du son [ø] se manifeste dans l'exemple ci-dessous :

Louis (élève en Aspi) : Les eufants [lezøfã] (139) [Les enfants] [lezãfã]

Ici, la confusion est d'autant plus flagrante que fascinante. Le son [ø] est arrondi, fermé, orale et antérieur avec une moyenne aperture or le second son c'est-à-dire le son [ã] est très ouvert, nasale et postérieur. L'on observe des différences au niveau des zones d'articulations et aussi au niveau de leurs modes d'articulation ainsi la matérialisation est aussi différentes alors Louis ne s'y est pas bien pris pour prononcer le son adéquat car le son [ã] est un son vocal de la langue française qui est produit en ouvrant la bouche et en laissant sortir de l'air avec une articulation qui se situe entre les deux lèvres tandis que pour former le son [ø] il faut étirer les lèvres et en ouvrant légèrement la bouche pour laisser s'échapper la quantité d'air nécessaire à la prononciation du son.

En général il y a aussi bien une augmentation qu'une diminution de la connectivité dans certaines parties du cerveau. Par moment il semble y avoir du surplus de connexions à l'intérieur de certaines régions du cerveau et un déficit de connexion entre les zones du cerveau qui sont ainsi éloignées les unes des autres.

Rappelons que Louis est un enfant avec autisme scolarisé et non-verbal c'est-à-dire qu'il développe ou pas des capacités à s'exprimer par le langage. Stimuler la communication est souvent difficile. Alors, les liaisons fonctionnent de manière moins efficace de telle manière que Louis qui est atteint de TSA perçoit moins vite le lien entre les connexions. De plus, il est difficile pour lui d'intégrer l'information car là où le cerveau possède un développement typique emprunte une route pour transporter l'information entre ces différentes zones du cerveau. Dans le cerveau de Louis il doit se débrouiller avec des petits chemins dans lesquels le traitement de l'information circule difficilement d'où la confusion du son [ã] en [ø].

II-2. Assimilations consonantiques

L'assimilation consonantique se définit comme la confusion consonantique ou le remplacement des consonnes au sein d'un mot.

II-2.1 Vélarisation du son [g]

La vélarisation est une articulation vélaire c'est-à-dire que le point d'articulation est proche du palais mou ou encore du voile du palais. En phonétique articulatoire, elle est le trait d'articulation secondaire d'une consonne dont le premier trait est le mode d'articulation caractérisé par le rapprochement de l'arrière de la langue du voile du palais. Vélariser c'est modifier les consonnes en lui donnant un caractère vélaire. Toutefois, la vélarisation ou pharyngalisation entraîne nécessairement une modification de l'articulation spécifique de certaines consonnes (Martinet ; 1967 p. 57). En d'autres mots, la vélarisation est le déplacement d'un phonème vers l'arrière de la cavité buccale où on retrouve un palais mou encore appelé voile du palais. Dans nos données, le son [g] a subi une vélarisation :

Louis (élève en Aspi) : Guefreu [gefɾœ] (206) [Cheveux] [ʃəvø]

Nous constatons plusieurs de problèmes dans cet exemple. Dans un premier temps nous avons la confusion du son [ʃ] en [g]. [ʃ] fait partie des sons post-alvéolaire; avec plus de précision il est dorso-palatale, fricative et sourde or le son [g] se trouve dans la catégorie des sons vélaire avec pour caractéristique: dorso-vélaire, occlusive et sonore.

Deuxièmement l'on remarque la confusion du son [f] avec le son [v] dans cet énoncé. Le premier est un son labio-dentale, occlusive et sourd tandis que le son [v] est labio-dentale, occlusive et sonore. La constriction est réalisée par le rapprochement de la lèvre inférieure et des incisives supérieures, Ici ces deux sons forment un couple de paire suspecte qui ont pour unique point distinctif le mode d'articulation où le premier possède une surdité et le second possède une sonorité.

Troisièmement, autre fait attire notre attention il s'agit de l'ajout du son [ɣ]. Cet ajout s'est effectué de manière inconsciente par Louis qui s'attèle essentiellement à prononcer le mot « **guefreu** » même s'il ne s'en rend pas compte ; Le son [ɣ] quant à lui est fricative, uvulaire et vibrante.

Pour Louis le terme « *guefreu* » veut dire « *cheveu* » car dans son esprit cognitif il assimile, représente et visualise « *guefreu* » comme un long filament organique synthétisé par l'épiderme de crâne humain correspondant au mot « *cheveu* ».

II-2.2 Labialisation du son [m]

La labialisation est une caractéristique articulatoire secondaire des sons dans certaines langues. Les sons labialisés impliquent les lèvres tandis que le reste de la cavité buccale produit un autre son. Le terme est normalement limité aux consonnes. Lorsque les voyelles impliquent les lèvres, elles sont dites arrondies. La labialisation est un trait d'articulation secondaire des sons d'une langue, le plus souvent utilisé pour les consonnes. La labialisation, en termes simples, repose sur l'utilisation des lèvres comme dispositif secondaire d'articulation, pendant que le reste de la bouche produit un autre phonème. Trois modes d'arrondissement des lèvres existent à savoir : lâche, tendu et absent. L'arrondissement lâche est utilisé dans sh, ch, r, et j. L'arrondissement tendu est utilisé pour créer le son w. Pour l'arrondissement est absent. En phonétique, l'action de labialiser converge vers l'utilisation des lèvres comme dispositif d'articulation pendant que le reste de la bouche produit un autre phonème. L'arrondissement des lèvres constitue certainement le mode le plus commun de la labialisation, mais il y en a d'autres. On a trouvé les types d'articulation labiale qui constituent divers modes de réalisation de la labialisation : arrondissement labial, avec ou sans allongement des lèvres, friction labiodentale, friction bilabiale, roulement bilabial, etc. La labialisation se réfère aussi à un type spécifique de processus d'assimilation par lequel un son donné devient labialisé grâce à l'influence de sons labiaux voisins. On retrouve ce phénomène phonologique dans l'extrait ci-dessous :

Louis (élève en Aspi) : **M**ouar [mwɑʁ] (319) [N]oir [nwɑʁ]

Le son [n] est un son alvéo-dentale, occlusif et nasale alors que le son [m] est un son bilabiale, occlusif et sonore. Ces deux sons utilisent le voile du palais, les lèvres et l'occlusion, qui ici est une explosion qui se fait par une fermeture complète et momentanée de la bouche pour laisser échapper l'air inspirée. En d'autres mots, la mise en place des organes et une tenue silencieuse est suivie d'une ouverture brusque du canal buccal, qui en libérant l'air produit des bruits « d'explosion ».

Les lèvres sont deux replis musculo-membraneux mobiles, qui signent la limite de la cavité buccale. Leurs extrémités réunies forment les commissures. Nous trouvons deux groupes de muscles : des muscles dilatateurs et des muscles constricteurs. Ils sont mobilisés pour fermer, étirer, arrondir et projeter les lèvres. L'ajustement de l'ouverture des lèvres est le résultat de l'activité d'un ensemble de muscles qui agissent de manière co-dépendante pour atteindre la cible articulaire, et dont l'action individuelle ne peut être dissociée de l'ensemble des activités des muscles de la mâchoire et des lèvres (Marchal Audrey, 2011). En théorie pour une personne neurotypique tout ce processus est applicable à la perfection néanmoins pour Louis qui est rappelons-le un enfant avec autisme moyen tout de moins scolarisé la confusion de ces consonnes peut être causer par une rigidité ou un mauvais mouvant des lèvres lors de la prononciation de ces sons.

II-2. 3 Assourdissement du son [f]

Dans assourdissement nous avons le mot « sourd ». En phonétique articulaire, une consonne sourde désigne une consonne articulée sans vibration des cordes vocales. Le concept s'oppose à celui de consonne voisée. Encore appelé phénomène de dévoisement, c'est un processus où on observe la perte de la sonorité d'un phonème. Il peut aussi se définir comme le changement de voisement d'une consonne. On observe ce dévoisement dans l'extrait ci-dessous :

Louis (élève en Aspi) : Chefeu [ʃəfœ] (92) [Cheyeu] [ʃəvø]

Ces deux sons ont le même lieu d'articulation qui est : labiodentale, le même mode d'articulation qui est : fricative ou constrictive qui veut dire que le son consonantique est obstruant et donc produit par un resserrement de la bouche ; avec une différence basée sur la surdité du son [f] et la sonorité du son [v]. Sur une autre plan ces sons peuvent être un couple de paires suspectes et sont produites par un rétrécissement du passage de l'air à travers le canal buccal. Pour ces articulations, le voile du palais est toujours relevé, elles sont donc orales.

Cette confusion se produit à cause de la non-cohésion des transmetteurs cérébraux avec le mouvement des lèvres et des dents au moment de la prononciation du son [f]. On constate

alors que la consonne [v] qui est sonore à la base va perdre cette particularité pour s'approprier le caractère sourd du son [f].

II-2.4 Nasalisation

En phonétique, la nasalisation est la production d'un son lorsque le voile du palais est abaissé de telle sorte que de l'air puisse s'échapper par le nez durant la production du son. Le phénomène est décrit comme si un son [n] ou plus précisément une résonance nasale qui se superpose aux autres caractéristiques du son produit et qui ne possède pas de qualité consonantique particulière; caractéristiques pouvant être vocaliques ou consonantiques étaient produites simultanément à l'articulation orale. Dans l'alphabet phonétique international, la nasalisation est indiquée par la présence d'un tilde au-dessus du symbole du son à nasaliser, ou par des symboles uniques pour certaines consonnes nasales (occlusives [m], [n], [ɲ], [ŋ], etc.) : [ã] est l'équivalent nasalisé de [a], et [ṽ] est celui de [v]. Il est aussi important de noter que phonétiquement, la nasalité des voyelles peut comporter plus d'un indice articulaire ou acoustique (par exemple, en français, la position de la langue qui change légèrement entre [a] et [ã] en plus de l'abaissement du voile du palais. Les consonnes nasales (par exemple [m], [n], [ɲ], [ŋ], etc.) ne sont pas dites nasalisées puisqu'il s'agit non d'une articulation surajoutée au son oral correspondant mais d'un mode d'articulation par blocage du flux d'air au niveau de la bouche, alors que son passage par le nez est libre. On parle donc aussi d'occlusives nasales. La nasalisation résulte de l'abaissement du voile du palais : normale dans l'émission des phonèmes ordinairement nasalisés. Nous avons retrouvé dans nos données un extrait de ce phénomène phonologique :

Louis (élève en Aspi) : Le gobenè [ləgobəne] (289) [Le gobelet] [ləgoble]

Nous constatons que dans cet extrait que le son [l] est confondu avec le son [n]. Le son [l] est un son constrictif, apico-alvéolaire (rencontre de l'apex avec les alvéoles) et sonore contrairement au son [n] qui est occlusive, apico-dentale (rencontre de l'apex et des incisives supérieures), nasale et sonore.

Certains enfants avec autisme entretiennent en permanence une production de bruits par des grincements de dents, des raclements de la gorge, aussi d'autres bruits indescritibles de la bouche. Dans le cas de Louis, nous avons observé qu'il présente certains de ces défauts mais prononce le mot avec tous les phonèmes dudit mot même s'il ne fait pas preuve d'une

bonne prononciation son but est de répéter le mot qu'il a entendu. Dans cette noble action, Louis ne se rend pas compte qu'il y a une interdépendance entre le neurone cérébrales et les mouvements des lèvres, des mâchoires, des palais mou et dur, de l'apex, des alvéoles, la langue et du canal buccal. Toutes ces parties forment un réseau qui communiquent en interaction où pour avoir la réussite de la prononciation d'un phonème aucun de ces éléments ne doit être défaillant or Louis n'est même pas conscient de tous ces éléments et chez lui, le grincement des dents et les bruits indescriptibles de la cavité buccale ne permettent d'avoir une bonne prononciation des phonèmes lors de la répétition du mot.

II-3. Assimilation des semi-voyelles

En phonétique, une semi-consonne ou semi-voyelle est un son qui est phonétiquement similaire à une voyelle mais qui fonctionne comme la limite de la syllabe plutôt que comme le noyau d'une syllabe. Elles ne constituent pas de noyaux néanmoins ce sont les voyelles qui sont composées de noyau. Les semi-voyelles, appelées aussi semi-consonnes, sont des sons qui se trouvent à mi-chemin entre la voyelle et la consonne. On distingue trois semi-consonnes : [j], [ɥ] et [w]. La semi-voyelle [j] est formée à partir du son [i] mais ne se prononce pas [i]. Elle peut s'écrire : i, il, ill. Le terme semi-consonne désigne un type de phone (son) intermédiaire entre consonne et voyelle, qui présente des traits de l'une et de l'autre. Autrement dit, ce n'est ni une consonne, ni une voyelle. Une autre définition affirme également ce caractère intermédiaire mais aussi que la semi-voyelle est une voyelle qu'on ne peut prononcer qu'avec une autre voyelle dans une même syllabe. En français, de tels phones sont [j] (par exemple dans les mots *pied*, *fille*), [w] (par exemple dans *oui*) et [ɥ] (par exemple dans *nuit*). L'interprétation traditionnelle de ce type de son prend en considération plutôt son aspect phonétique que celui phonologique. Dans une interprétation plus nouvelle, le point de vue phonologique est important. Dans celle-ci, certains auteurs considèrent que ce terme est imprécis, par conséquent obsolète, et lui préfèrent le terme anglais *glide*. Dans le langage anglais courant, ce mot signifie « glissement » et en phonétique il désigne un son de transition produit par les organes articulatoires lorsqu'ils s'approchent ou s'éloignent de l'articulation d'un autre son. Nous avons des extraits qui présentent clairement cette assimilation des semi-consonnes.

II-3.1 Assimilation totale du son [j]

L'assimilation est totale lorsque le son assimilé adopte les traits du son contigu et perd les siens. C'est lorsque le son transformé prend complètement les traits de l'autre son et devient identique à celui-ci. Voici l'assimilation totale du son [j] :

Louis (élève en Aspi) : Les zeu [lezœ] (41) [Les yeux] [lez_ɥ jø]

Le son [j] est une consonne pulmonique avec les traits : fricative, dorso-palatale qui lui permette d'être bien distinctif du son [z] qui possède des caractéristiques telles que : fricative, apico-alvéolaire et sonore.

De plus nous observons aussi l'absence de la déclinaison du pluriel qui prend la marque d'un « x » à la fin du mot malgré sa mauvaise orthographe. En outre, la semi-voyelle qui est remplacé par le son [z] dénote une mauvaise compréhension de la part de l'interlocuteur. Ceci dit, nous sommes face à une assimilation totale c'est-à-dire à un englobement du son [j] lors de la prononciation du mot « les zeu ».

Cette dissolution permet de déduire que dans les fonctions cognitives les plus petites unités transportent l'information dans le cerveau. Appelées mini-colonnes, l'information est envoyée par le biais du noyau de ces mini-colonnes et les fibres inhibitrices qui l'entourent signalent que les unités voisines sont en activités. Dans certaines zones des personnes avec autisme, les mini-colonnes sont plus petites et plus nombreuses avec des cellules qui ont des structures différentes. En raison de cette construction différente les mini-colonnes ainsi qu'au niveau des fibres inhibitrices les stimulations ne restent pas à l'intérieur de ces mini-colonnes mais migrent plutôt vers les mini-colonnes proches ce qui amplifient leur surstimulation qui cause des confusions comme celui de notre exemple ci-dessus.

II-3.2 Assimilation totale du son [w]

L'assimilation est totale lorsque le son assimilé adopte les traits du son contigu et perd les siens. C'est lorsque le son transformé prend complètement les traits de l'autre son et devient identique à celui-ci. Le son [w] subit une assimilation totale dans cet énoncé :

Louis (élève en Aspi) : Silence (4s) paintu [pěty] (85) [Silence (4s) pointues] [pwěty]

La semi-consonne [w] est fricative, postérieure et arrondie. En ce qui concerne le son [ẽ] l'alphabet phonétique international n'a pas encore obtenu de caractéristique pour ce son.

On observe dans ce cas une absence précisément l'engloutissement phagocytaire du son [w] dans le mot « **pointu** ». Ayant des difficultés orthophoniques précisément sur la prononciation de ce son Louis est obligé de faire un déplacement volontaire de l'arrière vers l'avant de sa langue ce qui facilite la prononciation du son [ẽ] en omettant automatiquement le son [w] ; d'autre part il choisit de manière volontairement de ne pas le prononcer. Sa présence est inutile car Louis se concentre sur la transmission de son message. Rappelons que cet extrait a été pris dans un cadre familial lors d'une séance de travail avec son auxiliaire de vie scolaire où le calme et le silence règnent. Ainsi l'articulation des phonèmes de ce mot devrait être impeccable car n'étant pas dans un milieu bruyant mais hélas, il a du mal à entendre cette semi-voyelle par conséquent une mauvaise audition des sons prononcés converge à une mauvaise prononciation du son proprement dit.

III. Incapacité à produire : Émission de la voix

« Apprendre une nouvelle voix, c'est apprendre une nouvelle vie », Préface *Du silence à la voix*, Geneviève Heuillet-Martin & Conrad Liliane, 2008.

La voix n'est pas seulement le son vocalisé permettant de supporter une communication. En effet, il reste est un trouble quelque chose de proprement humain, quelque chose que nous pouvons déterminer comme signe d'une présence humaine. Avec la voix surgit le concept de présence humaine puis la notion de langage humain. Cet élément est spécifique dans l'univers des langages. En outre, Jacques Lacan se surprend en 1975 quand il indique que ce n'est pas le mutisme qui lui paraît le plus frappant chez les autistes, mais le verbiage. Il ne s'agit pas seulement d'une remarque clinique dont on ne saurait douter de la pertinence, mais d'une orientation essentielle pour aborder la spécificité d'un type clinique original. Qu'est-ce que le verbiage ? Sinon un usage de la langue d'où l'énonciation s'est absentée. L'autiste est un sujet qui se caractérise de n'avoir pas incorporé l'objet vocal qui supporte l'identification primordiale dans les propos du sujet. La représentation la plus répandue de l'enfant autiste en fait un être muet, de sorte que Lacan évoque en 1975, à l'occasion de l'une de ses rares indications concernant ces sujets en les qualifiant de verbeux : « Que vous ayez de la peine à entendre, à donner sa portée à ce qu'ils disent, n'empêche pas

que ce sont des personnages plutôt verbeux »²⁸. Nous retrouvons ces vocalisations irrationnelles dans les exemples ci-dessous :

Louis (élève en Aspi): Marmonnement incompréhensif	(75)
Louis(élève en Aspi): Marmonnement incompréhensif	(88)
Louis(élève en Aspi): Silence (8s), marmonnement incompréhensif	(137)
Louis(élève en Aspi): Marmonnement incompréhensif	(147)
Louis(élève en Aspi): Langage incompréhensif	(148)
Louis(élève en Aspi): Langage incompréhensif	(201)
Louis(élève en Aspi): Langage incompréhensif	(212)
Louis(élève en Aspi): Langage incompréhensif	(236)
Louis(élève en Aspi): Langage incompréhensif	(239)
Louis(élève en Aspi): Langage incompréhensif	(245)
Louis(élève en Aspi):Marmonnement incompréhensif	(248)
Louis(élève en Aspi): Langage incompréhensif	(251)
Louis(élève en Aspi): Langage incompréhensif	(253)
Louis(élève en Aspi): Bredouillement	(256)
Michelle(élève en classe inclusive):langage incompréhensif	(346)
Michelle (élève en classe inclusive): Babillage	(348)
Michelle(élève en classe inclusive): Bredouillement	(350)
Junior (élève au CE1): Bredouillement	(399)

Les exemples ci-dessus représentent des verbiages, des bredouillements ou encore des marmonnements incompréhensifs bref des langages incompréhensifs qui reflètent des vides sémantiques mettant ainsi en péril la transmission du message entre les interlocuteurs.

En outre, nous avons à faire à des troubles spécifiques du langage qui se définissent comme des perturbations spécifiques, sévères, et persistants au cours du développement du langage qui sont de natures structurelles et vont interférer avec la mise en place du système langagier dès les premières acquisitions. Cette tranche des données a été collectée dans la cour de récréation qui est d’office un espace très bruyant. Par conséquent la probabilité d’avoir un bon rendement communicationnel est bas car les personnes avec autisme entrent rapidement dans un état d’anxiété ou de stress et peuvent aussi être atteint des troubles sensoriels qui les conduiront à avoir se couvrir les oreilles pendant la conversation signe d’une hypersensibilité auditive, (Cycle de conférence-Louhans, Nicoletta Leclerc Rachel Charbonnier, L’autisme, 6juillet 2015). Prendre ce volet d’énoncé dans un environnement aussi bruyant qu’une cours récréation a permis de voir que Michelle, Junior et Louis pouvait communiquer seulement dans certaines conditions où ils ne se heurtent à des difficultés qui les conduisent à rechercher un apaisement en se réfugiant dans des vides sémantiques.

Conclusion

²⁸ Lacan, Jacques, « Conférence de Genève sur “Le symptôme” », 4 Octobre 1975, Bloc-notes de la psychanalyse n° 5.

Dans ce chapitre il était question pour nous de présenter les différentes affections phonologiques relevées chez nos enquêtés. Il nous paraît évident que ces enquêtés souffrent du Trouble du Spectre de l'Autisme ce qui laisse apparaître une peine dans la prononciation correcte des phonèmes de certains mots, d'une compréhension auditive réduite, d'une prosodie mal employée et d'une approximation phonémique biaisée ce qui aura des répercussions dans la communication avec les locuteurs neurotypiques.

**CHAPITRE VI :
INTERACTION EMPREINTE DE
DIFFICULTÉS**

Introduction

En sociologie ou en psychologie, l'interaction sociale est l'influence réciproque de personnes ou de groupes de personnes entrés en contact au sein d'un système social. Les interactions sont des relations interhumaines verbales ou non verbales (gestes, regards, attitudes...) qui provoquent une action en réponse chez l'interlocuteur, qui elle-même a un effet sur l'initiateur de la relation. Les analyses interactionnelles prennent en compte des éléments relevant de différentes modalités (linguistique, vocal, gestuel, etc.) et incluent des niveaux différents de l'analyse linguistique (lexique, prosodie, syntaxe, morphologie, sémantique, pragmatique), montrant leur imbrication dans les pratiques des participants. Notre objectif est d'examiner les difficultés de l'interaction et de l'enchaînement des séquences chez des enfants autistes qui sont des enfants à besoins spéciaux.

I. ATYPIES LANGAGIÈRES

Depuis plusieurs années, le terme atypie, qui tend à se généraliser dans l'usage courant pour désigner des comportements particuliers et inclassables, s'utilise aussi désormais dans le domaine de la recherche, bien au-delà du domaine clinique et de la seule dimension développementale. En pratique, la notion d'atypie langagière tend à émerger dans le champ des sciences du langage, sans pour autant être problématisée clairement. Dans l'éventail des variations individuelles, certaines conduites linguistiques interpellent la communauté par leur atypie en désignant par là leur caractère singulier. Pour autant, l'atypie langagière, qui peut concerner tous les niveaux du système linguistique, de la plus petite unité à la plus grande, peut aussi parfois révéler un caractère pathologique dans l'usage du langage manifestant alors les difficultés, perturbations et déficits. Or, il n'est pas toujours aisé de faire la part entre particularité individuelle et langage troublé. Cette distinction s'avère pourtant fondamentale si l'on considère l'importance et le rôle crucial du langage dans les interactions sociales à tous les âges de la vie. Les jeunes élèves avec autisme qui nous ont permis de recueillir le corpus nous ont marqué par des atypies langagières dont eux seuls avaient le secret. Dans les lignes suivantes nous allons présenter quelques atypies langagières relevées après dépouillement du corpus.

I-1. Routines communicationnelles

Définis comme la capacité ou alors la faculté d'une longue habitude ou d'une longue pratique au secours des règles préétablies, la routine est la manie, un rituel, qui est soit communicationnel, soit conversationnel, soit corporel. Pour notre population autistique, avoir

des routines leur concèdent une sécurité et une confiance en soi très important car les autistes sont des personnes qui entrent rapidement en état d'anxiété lorsqu'ils ignorent totalement l'environnement dans lequel ils se trouvent ; d'autre part la proximité avec des personnes étrangères les rend aussi anxieux. Par ailleurs, l'activité routinière amène l'élève autiste à structurer et à construire sa pensée à travers le langage et les interactions. Le rituel permet et requiert la distinction de différentes fonctions du langage : désigner, évoquer, demander, décrire et dialoguer. En effet, bien que l'objectif premier du rituel ne soit pas toujours langagier, le dialogue pédagogique met en œuvre l'une ou l'autre des fonctions langagières. Et encore, les rituels apparaissent comme des situations quotidiennes de socialisation qui permettent un développement langagier en représentant et placé en mémoire des scénarios et scripts récurrents (Shank & Abelson, 1977) que l'enfant peut identifier ; et à partir de cet instant intégrer un format de situation qu'il peut reconnaître, identifier et anticiper. Dès lors, il est capable d'investir une situation langagière dont il reconnaît le schéma général (Hatchuel, 2005 ; Rabin-Jamain, Marcos & Bernicot, 2006). Puisque c'est en parlant que l'enfant apprend à parler (Bruner, 1983), l'organisation socio discursive du rituel conduit l'élève à maîtriser progressivement les aspects syntaxiques, lexicaux et phonologiques d'un registre de langage correct (Florin & Crammer, 2009).

On constate que, la routine par son caractère socio discursive, exige de l'élève qui possède un langage peu verbal de désigner, d'évoquer, de demander, de décrire et de dialoguer dans un cadre précis où il sera à l'aise par un scénario langagier récurrent. Progressivement, par mimétisme et par sa participation aux activités langagières de ce scénario connu, l'élève autiste est amené à passer d'un niveau de langage familier à un registre langagier correct. Enfin, l'élève devra utiliser un registre de langage adapté au milieu scolaire, lequel est plus explicite qu'implicite et s'emploie en mode différé de l'action immédiate, du ressenti, de la connivence (Kirady, 2002). De même, la structure de communication se réfère aux routines conversationnelles, définie comme un « *Mode de fonctionnement conversationnel ayant une fonction déterminée* » (Jungwirth, 1993). Par exemple, un seul élève à la fois est questionné, sa réponse entraînant une réflexion de groupe (Garcion-Vautor, 2003a). Cette routine conversationnelle se réfère au caractère répétitif du cadre rituel, où le format langagier est visible.

I-2. Troubles des habilités conversationnels

Un tour de parole est, en sociolinguistique et en pragmatique, une notion désignant la possibilité dont bénéficie un interlocuteur de prendre la parole dans le cadre

d'une conversation. La distribution des tours de parole est régie par des normes sociales et contextuelles qui ont été étudiées, notamment, par la sociologie interactionniste. La conversation téléphonique, par exemple, interdit les silences trop longs durant l'interaction, ce qui conduit à une définition plus stricte des tours de paroles. Les troubles des habilités conversationnels se réfèrent à la destruction des tours de parole. Ces ratés du système des tours sont inévitables et fréquents. Ils sont imputables dans la mesure où les indices sur lesquels repose l'application des règles d'alternances sont flous voire même inconnues ce qui donne lieu à un raté involontaire. L'échange ci-dessous témoigne du trouble des habilités conversationnelles :

Jean -Paul (Avs): Oui, ça doit être collé (47)
 Louis (élève en Aspi): Rond (48)
 Louis (élève en Aspi): Silence (16s) (49)
 Louis (élève en Aspi): Rond (50)

Nous constatons que Louis monopolise son tour de parole et ne laisse pas son auxiliaire de vie scolaire prendre la parole à son tour ; or, cela crée un déséquilibre dans la conversation dans la mesure où cet acte involontaire aura tendance à perturber la suite de l'échange. Aussi, Louis ne respecte pas le sujet de conversation car il part d'une chose et son AVS parle d'autres choses. Ce jeune élève avec autisme possède des difficultés à mettre en pratique et à appliquer correctement les règles des tours de parole. D'où sa méconnaissance ou sa mauvaise utilisation de ces codes pouvant entraîner une rupture du dialogue à travers un sentiment d'incompréhension. Ceci étant, cette difficulté semble banalement névrotique mais on recentre une agitation de quelques secondes puis un repli sur-soi-même qui viennent confirmer l'incidence du caractère et la manière de Louis en présence de Jean Paul.

I-3. Le langage écholalique

L'écholalie est la répétition de ce qu'a dit une autre personne. Elle est depuis longtemps considérée comme un trait caractéristique de l'autisme, bien que des études récentes tendent à démontrer que ce type d'imitation n'est pas exclusive aux personnes autistes et peut être observée chez des personnes présentant notamment un trouble primaire du langage (Van Santen, Sproat, & Hill, 2013). Chez les enfants avec autisme, l'écholalie est parfois vue comme un comportement transitoire, menant vers une communication plus fonctionnelle. Toutefois, elle est aussi perçue, à l'inverse, comme un comportement dont il est préférable de réduire la fréquence, voire d'éliminer. Nous remarquons le langage écholalique dans les énoncés suivants :

Louis (élève en Aspi): Bleu (95)
 Louis (élève en Aspi): Bleu (96)
 Jean-Paul (Avs) : Que ! (104)
 Louis (élève en Aspi): Que ! (105)
 Carine (Avs) : D'eau (309)
 Louis (élève en Aspi): D'eau (310)
 A (chercheur): Trois cent dix-sept (400)
 Junior (CE1): Trois cent dix-sept (401)

Ici, Junior et Louis adoptent des écholalies immédiates c'est-à-dire qu'ils répètent aussitôt les propos du chercheur et de l'auxiliaire de vie scolaire soit en guise de réponse ou alors soit en guise de leur tour de prise de parole rien n'est sûr mais ces répétitions désordonnées créent un malentendu dans l'échange. Sur cet aspect des choses, le langage s'appuie sur une fonction instrumentale qui peut être une raison neurologique. Or la répétition d'un mot vient entraver cette fonction.

De ce fait, nous pouvons dire que Louis parvient à communiquer furtivement mais pas de façon régulière. Ces enfants avec autisme sont rapidement envahis par les états de stress et d'anxiété lorsqu'ils sont en présence des personnes étrangères que sont : l'étudiante et l'Avs d'où la répétition des mots : « bleu », « que », « d'eau », « trois cent dix ». Ou bien se mettre seulement à répéter à parler en répétant ce qu'on lui a appris comme un perroquet.

I-4. Un néologisme particulier

Dans un sens général, le néologisme est tout nouveau mot entré dans le lexique d'une langue. La plupart du temps on réserve l'emploi de néologisme à la création et à l'utilisation d'un mot ou d'une expression qu'on vient de former à partir d'éléments déjà existants dans la langue elle-même. Nous retrouvons le néologisme dans les exemples suivants :

Louis (élève en Aspi): Nuar (59) [Noir]
 Louis (élève en Aspi): Les zenfants zézézézézézézé (164) [Les enfants visionnent]
 Louis (élève en Aspi): Mouar (319) [Noir]

Ici, Louis est victime d'une vélocité qui le pousse à répondre rapidement à son interlocuteur d'où sa création hyperbolique de mot « nuar » et « mouar » dans les énoncés (59) puis (319) ; il est de même pour l'exemple (164) dans lequel Louis matérialise la liaison de l'article défini « les » + le substantif « enfants » dans son entendement or cette liaison est juste fictive pour des locuteurs qui ont la maîtrise des règles de la grammaire. Malgré autant d'effort articulatoires, Louis est persuadé d'avoir bien prononcé le verbe *visionner*. Cependant, la situation de répétition des pseudo-mots comme celle de la répétition des phrases peuvent être considérées comme une évaluation qui va directement dans l'évaluation

dynamique puisqu'on présente un nouveau matériel à l'enfant et qu'il doit impérativement stocker et restituer.

II. PROSODIE LINGUISTIQUE

« M'exercer avec des enregistrements de ma voix que j'aurais écoutés aurait été plus utile pour améliorer ma vie sociale que de fouiller dans mon psychisme à la recherche de sombres secrets. J'aurais aimé qu'une de ces psychologues me dise que j'avais un problème de voix plutôt que de s'inquiéter de mon moi » confie Temple Grandin dans son livre *Ma vie d'autiste* (1994). L'autisme, un trouble maintenant reconnu au sein d'un large spectre, mais encore énigmatique qui nous plongent dans une pluralité d'éléments cliniques : troubles de la communication sociale verbale et non verbale, altération des interactions sociales, comportements inadaptés, répétitifs, restreints, déficits du traitement de l'information, déficits des divergences sensorielles, trouble du langage, trouble de l'attention, hyperactivité... Mais qu'en est-il de la voix de ces enfants avec autisme ? Bizarre, monotone, machinale, incontrôlée, robotique ou chantante, depuis toujours la voix des personnes avec TSA dénote tout en étant souvent laissée pour compte lors des différentes prises en soin que ce trouble nécessite. Pourtant, la voix à elle seule est un vecteur identitaire. Associée au discours, elle transmet également maintes informations : l'état émotionnel du locuteur, son intention, ses pensées sous-entendues. Comment réussir à se faire pleinement comprendre si ces informations ne transparaissent pas ? La voix associée au discours n'est autre que la prosodie : l'enveloppe musicale de la parole, donnant un rythme et une mélodie aux mots, aux phrases, pour en préciser leur sens en contexte. Outil de communication primordial, la prosodie représente à la fois un point de départ du développement du langage chez l'enfant et l'art de manier des paramètres acoustiques permettant d'aller au-delà des mots à un âge plus avancé. Son altération provoque ainsi des difficultés de communication majeures puisqu'elle est susceptible de modifier le sens de la phrase et l'intention de l'individu qui l'emploie. De surcroît, une prosodie atypique peut entraîner une stigmatisation de la personne, et donc retentir sur sa vie personnelle et professionnelle. Entre déficit pragmatique et déficit social, l'altération de la prosodie semble ainsi prendre tout son sens dans le cadre du trouble du spectre autistique. Par ailleurs, la prosodie est un domaine faisant partie des compétences des orthophonistes, qui sont aussi naturellement amenés à prendre en charge les personnes avec troubles du spectre autistique. La prosodie est un outil de communication. Posturo-mimogestuel (Di Cristo, 2013). Les ressources verbales permettent l'expression du discours (lexique, syntaxe). Les ressources non verbales permettent son expressivité (kinésie et

prosodie) (Hesling, 2007). C'est la mise en interaction de ces diverses ressources qui permet à l'individu d'interagir avec ses semblables (Di Cristo, 2013). La prosodie peut donc se définir par l'utilisation des paramètres acoustiques de la parole (fréquence, intensité, durée) pour compléter, mettre en évidence ou modifier la signification de ce qui est dit (Hillis, 2013). Ces paramètres acoustiques représentent trois paramètres auditifs, perceptibles par l'interlocuteur : l'intonation (ou mélodie) : souvent assimilée à la prosodie, caractérisée par les variations de la hauteur vocale à l'intérieur d'un groupe rythmique; le rythme (ou débit): répartition des accents, des accélérations ou ralentissements, des pauses dans la chaîne parlée, constituant la vitesse à laquelle parle le sujet; l'accentuation ou emphase : phénomène provenant de l'augmentation de la durée syllabique, de l'intensité sonore et de la hauteur mélodique sur certaines syllabes du discours (Courtois 2007; Di Cristo 2013). La prosodie se situe donc à l'interface de la phonétique, de la sociolinguistique, de la neurolinguistique, de la physique acoustique voire des sciences de l'ingénierie dans une perspective de modélisation et de simulation (Di Cristo, 2013 ; Lacheret, 2011a). La prosodie représente ainsi un vaste domaine de recherche dont les phénomènes restent difficiles à définir et analyser de manière précise, simple et consensuelle (Fusaroli & al., 2017 ; Di Cristo, 2013). Les informations prosodiques ont la particularité d'être polysémiques : elles véhiculent à la fois des indications d'ordre linguistique (nature de la phrase : affirmation, exclamation, interrogation etc.), paralinguistique (intention du locuteur : ironie, contraste dans les propos du discours etc.) et extralinguistique (état émotionnel du locuteur). Ces indications sont nécessaires à l'interprétation des énoncés, du discours et de la conversation (Fallourd & Madieu, 2017 ; Hillis, 2013 ; Frith, 2010). Ainsi, la prosodie représente une sorte d'interface sémantique-pragmatique (Di Cristo, 2013) Certains auteurs définissent la prosodie sous deux catégories globales : la prosodie attitudinale, associée au discours, et la prosodie pure, isolée du discours, qui serait la voix elle-même (Hesling, 2007). La prosodie attitudinale recouvre les prosodies linguistique, pragmatique et émotionnelle dont les fonctions sont décrites au sein du tableau suivant :

Types de prosodie	Fonctions
La prosodie émotionnelle	Transmet des informations sur l'état émotionnel et l'intention du locuteur au travers d'indications d'ordre extralinguistique. <u>Exemple.</u> Augmentation du volume sonore lors de la colère, versus diminution du

	volume sonore lors de la gêne.
La prosodie linguistique	Transmet des informations sur le discours lui-même à l'aide des indications d'ordre linguistique. <u>Exemple.</u> « <i>Tu viens ?</i> » avec une élévation de la hauteur vocale finale au travers de cette ponctuation forte traduisant une question, versus « <i>Tu viens.</i> » avec une hauteur vocale stable légèrement ascendante en finale traduisant un ordre.
La prosodie pragmatique	Véhicule des informations sur les intentions et les opinions du locuteur avec les indications d'ordre paralinguistique. <u>Exemple.</u> « <i>Je n'ai pas dit ça</i> » avec emphase sur « je » indiquant que quelqu'un d'autre l'a dit, versus « <i>je n'ai pas dit ça</i> » avec emphase sur « dit » indiquant que ça n'a pas été dit mais sous-entendu.

Tableau 3 : Types de prosodie et fonctions associées, (Di Cristo, 2013 ; Courtois, 2007 ; Matthews, 1990).

Le tableau ci-dessus montre les différents types de prosodie qu'on retrouve dans les attitudes d'un locuteur avec leur fonctionnement.

Les paramètres prosodiques constituent ainsi un outil de communication considérable du fait d'être impliqués dans des fonctions à la fois langagières et sociales, puisqu'ils permettent d'organiser le signal acoustique d'un discours, de fournir le contour mélodique de la parole, et d'investir le langage oral par une signification linguistique, pragmatique et/ou émotionnelle. Ils permettent ainsi de déterminer et transmettre l'intention de communication (Lacheret 2011a ; Lapaire and Rotgé 1993). Rappelons par ailleurs que les habiletés prosodiques se développent précocement et de manière implicite chez le jeune enfant. Véritable initiatrice du langage, la prosodie constitue donc une des premières acquisitions permettant à l'humain d'interagir avec son entourage (Lacheret 2011b ; Boysson-Bardies 2008).

Depuis les premières descriptions de l'autisme par Léo Kanner (1943) et Hans Asperger (1944), le caractère atypique de la prosodie apparaît comme une caractéristique centrale chez les autistes dits verbaux. Leur voix est alors souvent décrite comme anormale, bizarre, robotique, monotone ou parfois chantante exprimant peu de paramètres émotionnels. En termes de fréquence, les deux profils extrêmes au sein des TSA sont soit une prosodie

chantante avec gamme de fréquences larges, soit alors une prosodie monotone avec gamme de fréquences restreintes (Depape et al., 2012). Paul et al. soulèvent également des intonations machinales et un déficit d'utilisation de la fréquence (Paul et al., 2005). En résumé, les sujets TSA semblent présenter une désorganisation prosodique concernant : l'intonation (fréquence fondamentale trop élevée et gamme large ou restreinte ; intonation aplatie ou exagérée), le rythme (dysfluences), et l'accentuation (intensité trop élevée et emphases atypiques). Même si les profils sont très variables, seuls certains composants prosodiques anormaux suffisent à constituer une perte de valeur communicative du message, et donc un obstacle majeur à l'intégration sociale et l'acceptation professionnelle de ces personnes ; c'est la présentation vocale du sujet avec autisme avec déficience intellectuelle qui crée immédiatement une impression d'étrangeté (Paul et al., 2005 ; Shriberg et al., 2001). Pourtant la prise en soin des troubles prosodiques fait partie intégrante des compétences des orthophonistes et que leur remédiation est effectuée dans le cadre de nombreuses pathologies, il semblerait que cet aspect soit souvent négligé dans le cadre du trouble du spectre autistique (Nadig & Shaw, 2012). Ainsi, les sujets présentant un trouble du spectre de l'autisme sont victimes d'une prosodie atypique qui est l'une des causes de la mauvaise communication.

II-1. Les silences énonciatifs

Le silence est, dans son sens originel, l'état de la personne qui s'abstient de parler. Dans un sens le plus courant, c'est l'absence de bruit, c'est-à-dire de sons indésirables. Chez l'être humain, les effets du bruit sur l'activité cérébrale ont depuis longtemps fait l'objet d'études. Elles montrent que le silence diminue le niveau de l'hormone du stress: la Cortisol. Aussi, le silence représente des pauses dans le système communicationnel. Pour David Le Breton : « *Si la possibilité du langage caractérise la condition humaine et fonde le lien social, le silence, lui préexiste et perdure dans l'écheveau des conversations qui inéluctablement rencontrent à leur origine et à leur terme la nécessité de se taire* » (P19). En d'autres termes, le silence fait partie intégrante des conversations mais pour des raisons d'utilisation par chaque locuteur qu'il l'emploie. La difficulté ici c'est qu'en incluant des normes on peut négliger ou proscrire des signes que l'enfant utilise spontanément. Ce faisant, on encourage un repli qui va entraîner un mutisme de l'enfant avec autisme comme lorsqu'on tente de rééduquer la parole chez un enfant dyphasique on peut le voir se recroqueviller et se taire. Voici ces silences énonciatifs dans les exemples suivants :

Louis(élève en Aspi): Silence. (12s) , l'েকে	(10)
Louis(élève en Aspi): Silence (4s) paintu	(85)

Louis(élève en Aspi): Silence(10s)	(107)	
Louis(élève en Aspi): Silence (8s)	(115)	
Louis(élève en Aspi): Silence (8s), marmonnement incompréhensif	(137)	
Louis(élève en Aspi): Silence (4s), langage incompréhensif	(158)	
Louis(élève en Aspi): Silence (4s), je	(160)	
Louis(élève en Aspi): Silence (2s), un norme	(192)	
Louis(élève en Aspi): Silence (2s)	(217)	
Bryan(élève en classe socioprofessionnelle en sérigraphie): Aucune réponse	(12s)	(341)
Bryan (élève en classe socioprofessionnelle en sérigraphie): Aucune réponse	(12s)	(344)
Owen(élève au CM1): Silence (10s), cuisiné		(373)
Owen (élève au CM1): Silence (5s) (il dessine une bougie et a une motricité fine)		(382)

Nous remarquons que Louis garde le silence puis articule le terme « ekeule » dans un autre énoncé se tait puis prononce « paintu », Bryan quant à lui ne dit rien pendant des secondes entières enfin Owen ne dit rien pendant un bon de temps puis prononcé « cuisiné ». Nous pouvons conclure que dans le cadre de notre recherche les élèves aux noms de : Louis Owen et Bryan utilisent le silence parce qu'ils ne comprennent pas les propos de leurs interlocuteurs respectifs ou alors soit parce qu'ils prennent le temps de réfléchir à la réponse correspondante d'où le nombre de secondes qui varie et indique le temps de réflexion de chacun d'entre eux.

Toutefois, nous pouvons dire que ces creux énonciatifs représentent une manière de communiquer. Louis, Bryan et Owen sont des autistes scolarisés dont les capacités de compétence et de performance sont biaisées par leur handicap. À cet effet, la faculté de compétence chez ceux-ci ne prend pas acte car le développement des neurones cognitives attribuées à cette partie du cerveau est mal phagocyté par conséquent la faculté de performance entraîne un manque, une absence de mot ou une suite de mots incohérents.

II-2. Les mouvements inappropriés

Les mouvements inappropriés font partis des troubles du comportement chez les autistes. Ces mouvements inhabituels du corps fauchent la situation de communication. Ces mouvements sont involontaires pendant une conversation. Comme échantillon nous avons relevé :

- Junior (élève au CE1) : Aucune réponse, rire(4s) associée à une démarche zigzagante, pliement des oreilles (324)
- Owen (élève au CM1): Aucune réponse, départ précipité, pliement des oreilles (338)

Dans l'exemple (324) Junior manifeste un comportement étrange avec son rire insolite, sa démarche slalomante et enfin un pliement de ses oreilles inattendu qui précisent que ce dernier est un élève atteint d'autisme. On retrouve Owen dans l'exemple (338) avec le même le vice où pendant la conversation avec l'étudiant dans la cours de récréation il ne dit rien puis

s'en va précipitamment, tout en pliant aussi ses oreilles.

Nous pouvons observer que tous deux sont premièrement dans un environnement agité car dans cette même cour de récréation se trouve d'autres élèves à besoins spéciaux tels que: des élèves souffrant d'infirmité motrice cérébrale, des élèves trisomiques, des élèves avec autisme sévères, des élèves paraplégiques et autres qui deuxièmement chahutent, crient, discutent, jouent bref toutes ces interruptions perturbent Owen et Junior, les empêchent de se concentrer sur la conversation engagée avec l'étudiant. Concédant cela, l'intensité de leurs mouvements peut être augmentée en fonction des différents sentiments ressentis comme l'excitation, le stress ou l'ennui pendant la situation de communication. Elle peut également être influencée par les demandes sociales ou par le manque de stimulation sensorielle. La démarche bizarre, le plissement des oreilles et les rires inhabituels, la marche sur la pointe des pieds sont des traits caractéristiques de l'autisme qui entrent des comportements/ stéréotypes restreints et répétitifs qui entrent dans la seconde catégorie de la dyade symptomatique affectent la situation de communication.

III. REFUS COMMUNICATIONNEL

Un refus communicationnel désigne le fait de renoncer ou de refuser d'interagir voire de communiquer avec une personne ou un groupe de personne. Cela peut se manifester par un silence, une ignorance, l'évitement ou une non-réponse. D'ailleurs, ce refus communicationnel est souvent motivé par divers facteurs tels que : le désaccord, la frustration, l'hostilité, ou le désintérêt. Cela peut avoir des conséquences négatives sur les relations interpersonnelles car il entrave la communication et génère aussi des tensions. Bien que communiquer soit une priorité pour les actants d'une interaction, les enfants autistes ont des facultés bien à eux pour rompre une conversation. En voici quelques cas de conversations rompues :

Premier cas : Le chercheur et Junior

A(chercheur): Je veux le pain ? (323)

Junior(CE1): Aucune réponse, rire(4s) associée à une démarche zigzagante, plissement des oreilles (324)

A(chercheur) : Merci, viens, tu pars ? (325)

Junior(CE1): Aucune réponse, rire aux éclats (326)

A(chercheur): Tu veux ? Tiens ! (327)

A(chercheur): Bye (328)

Junior(CE1): Bye (329)

A(chercheur): Tu pars ? (330)

Ici, le chercheur essaye de stimuler la parole chez Junior engageant la conversation malgré plusieurs toutes ses tentatives qu'on retrouve dans les exemples (325), (327) ; ce n'est

qu'à l'exemple (329) que Junior daigne répondre à l'étudiant au travers d'un « bye » tellement vulgaire signe aussi d'un bon débarras ; ceci reflète un désintéressement catégorique de la part de ce dernier. À la fin de la conversation c'est-à-dire à l'exemple (330) le chercheur essaye tant bien que mal de relancer la conversation avec une interrogation signée d'un « tu pars ? » mais hélas Junior était déjà partie est là où se termine la conversation. Cette interrogation peut aussi traduire un étonnement de la part du chercheur du comportement froid et distant de Junior car sachant que les enfants avec autisme qui sont scolarisés ou non ont des difficultés avec les interactions sociales.

Malgré que toutes les tentatives de rapprochement communicationnelle du chercheur, Junior manifeste son refus d'interagir avec celui-ci. Il mène cette action à l'aide d'un silence puis d'un rire aux éclats pour finir avec un « bye » de manière vulgaire ; tous ces éléments démontrent le désintérêt total pour la conversation engagée par le chercheur.

Deuxième cas : Le chercheur et Bryan

- A(chercheur): Bonjour (339)
 A(chercheur): Tu t'appelles comment? Tu t'appelles comment ? (340)
 Bryan(Sérigraphie): Aucune réponse (341)
 A(chercheur): Tu me montres tes dessins? (342)
 A(chercheur): On part ? (343)
 Bryan(Sérigraphie): Aucune réponse (344)

Ici par contre, malgré une démonstration de communication due à une entrée par une réplique de politesse par le chercheur dans l'exemple (339), Bryan reste silencieux et ne s'attarde guère à répondre au chercheur. Ce comportement atypique de Bryan va rendre le chercheur dépité et sans voix car cet élève de la section socioprofessionnelle en option sérigraphie illustre son désintérêt pour la conversation engagée par le chercheur ceci se retrouve dans les exemples (341) et (344).

Troisième cas : Le chercheur et Michelle

- A(chercheur): Bonjour (345)
 Michelle (classe inclusive): Langage incompréhensif (346)
 A(chercheur): Comment tu t'appelles ? (347)
 Michelle (classe inclusive): Babillage (348)
 A(chercheur): Tu fais quelle classe ? (349)
 Michelle (classe inclusive): Bredouillement (350)

Dans le cas de Michelle, les bredouillements représentent sa réponse à l'interlocuteur, observé dans les exemple (346), (348). Ce style de réponse laisse perplexe le chercheur qui ne sait quoi penser dans la mesure où ce langage incompréhensif peut être la manière de prendre son tour de parole d'une part, et d'autre part il peut s'agir d'une façon subtile du désintérêt de Michelle à la conversation avec le chercheur.

En dépit du refus communicationnel de la part de Junior, de Michelle et de Bryan, il est évident que le trouble de ces enfants avec autisme résulte d'un manque de savoir-faire plus d'un manque d'appétence car il reste donc sans doute vrai qu'à force d'avoir des difficultés à communiquer au travers du silence ils finissent par se résoudre à se replier sur eux-mêmes jusqu'à donner alors un sentiment d'indifférence à l'endroit du chercheur. À ce sujet Laurent Danon-Boileau affirme :

Il est donc décisif de garder présent à l'esprit que le trouble d'un enfant avec autisme est un trouble instrumental dissociatif ou démantelant qui ne signe pas d'emblée un manque d'appétence ou d'intérêt pour la communication faute d'une mise en cohérence suffisante ; l'enfant est en effet empêché dans son échange. (Voir l'autisme autrement, P18).

III-1. Incapacité productive

Ce groupe adjectival est constitué du substantif « incapacité » qui se définit comme être incapable de faire un effort physique ou psychologique, d'autres part de l'adjectif qualificatif « productive » qui vient du verbe « produire » par conséquent veut dire « créer ». Cet assemblage peut donc se définir comme l'incompétence à produire efficacement de nouveaux mots ou de nouveaux concepts. À titre d'exemple nous avons retrouvé dans nos données une conversation appropriée à l'incapacité productive :

Carine (Avs): Je suis née	(240)
Louis (élève en Aspi): Naissance	(241)
Carine (Avs): La date de naissance, je suis né	(242)
Louis (élève en Aspi): Langage incompréhensif	(243)
Carine(Avs): Forme la phrase, je suis né!	(244)
Louis (élève): Langage incompréhensif	(245)
Carine(Avs): La date de naissance	(246)
Carine (Avs): Je suis né lo	(247)
Louis (élève en Aspi): Marmonnement incompréhensif	(248)
Carine (Avs): Tu formes ta phrase,	(249)
Carine (Avs): Je suis né (intonation ralentie)	(250)
Louis (élève en Aspi): Langage incompréhensif	(251)
Carine(Avs): Je suis	(252)
Louis (élève en Aspi): Langage incompréhensif	(253)
Carine (Avs): 12septembre 2002	(254)
Carine (Avs): Je suis né le 12septembre 2002	(255)
Louis: Marmonnement incompréhensif	(256)
Carine (Avs): Oui	(257)
Louis (élève en Aspi) :12 septembre	(258)

À travers ce dialogue l'on remarque que Louis ne produit presque pas de phrases cohérentes il s'attèle juste par des verbiages comme dans les exemples (243), (245), (248), (251), (253) et (256); Louis parviens à produire un énoncé à la fin du dialogue avec Carine son Avs seulement à l'exemple (258). Ce qui signifie que pendant tout l'échange Louis n'avait pas assimilé encore moins compris les propos de son destinataire.

Nous remarquons que l'échange interactif entre Carine et Louis possède plein d'entraves de compréhension surtout venant du côté de Louis qui a des difficultés expressives et/ou réceptives, ce qui atteint directement Carine. Ces difficultés expressives et/ou réceptives sont des altérations psycholinguistiques qui, selon les cas d'ordre phonologique, lexical, sémantique, morphosyntaxique ou pragmatique sont responsables des perturbations communicationnelles. On peut donc déduire que Louis possède un langage qui transparaît des troubles du développement du langage telle que la dysphasie où le discours est souvent entrecoupé, haché, Louis a des difficultés à formuler oralement ses idées et à tendance négliger l'utilisation des mots de liaisons et opte pour des phrases courtes.

Dans le second exemple affecté par une incapacité productive nous avons :

- A(chercheur): Salut (351)
 Owen (CM1): Salut (352)
 A(chercheur): Tu as fait quoi? (353)
 A(chercheur): Tu as fait quoi ce matin? (354)
 Owen(CM1): Ce matin (355)
 Owen(CM1): Tu as fait quoi (356)
 A(chercheur): Tu as fait quoi ce matin? (357)
 A(chercheur): Tu t'es lavé? (358)
 Owen(CM1): Oui (359)
 A(chercheur): Tu t'es brossé les dents? (360)
 Owen(CM1): Oui (361)
 A(chercheur): Tu t'es habillé? (362)
 Owen(CM1): Oui (363)
 A(chercheur): Tu as mangé la pain? (364)
 Owen(CM1): Oui (365)
 A(chercheur): Le pain avec quoi? (366)
 Owen(CM1): L'œuf (367)
 A(chercheur): Le pain œuf (368)
 Owen(CM1): Oui (369)
 A(chercheur): C'était bon? (370)
 Owen(CM1): Bon (371)
 A(chercheur): Qui a cuisiné? (372)
 Owen(CM1): Silence (10s), cuisiné (373)
 A(chercheur): Maman? (374)
 Owen(CM1): Maman (375)
 A(chercheur): Tu sais dessiner? (376)
 Owen(CM1): Oui (377)
 A(chercheur): Dessines une pomme (378)
 A(chercheur): Dessines aussi ici à côté la bougie, la bougie (379)
 Owen(CM1): La bougie (380)
 A(chercheur): Tu connais la bougie? (381)
 Owen(CM1): Silence (5s) (il dessine une bougie et a une motricité fine) (382)
 A(chercheur): Ça va? (383)
 Owen(CM1): Oui (384)
 A(chercheur): Tu es content ? (385)
 Owen(CM1): Très content (386)

Ici, nous nous intéressons au cas d'Owen qui, rappelons-le est un élève autiste peu verbal en classe de CM1 au Centre des handicapées Paul Émile Léger. Il attire notre attention

sur le fait qu'il parle malgré qu'il ne pose presque pas de question et s'exprimer avec des phrases courtes, concises et précises avec pas plus de trois mots. En outre, Owen n'argumente pas assez ses propos il se contente de répondre aux questions de son interlocuteur. Lorsqu'il va loin il ne dit rien comme dans l'exemple (382) où ce silence de 5 secondes marque une pause dû à une réflexion profonde de sa part pour finalement donner une réponse monosyllabique dans l'exemple (384). En dernier lieu nous pouvons dire qu'Owen est un élève autiste monosyllabique.

L'incapacité productive énonciative est connue sous le nom d'aphasie de type fluent c'est-à-dire l'aphasie de Wernicke qui est un type d'aphasie caractérisé par la parole fluente incohérente. Les personnes atteintes de cette forme d'aphasie réceptive ont souvent du mal à comprendre le langage et ont des difficultés à trouver les mots appropriés pour exprimer leurs pensées. Cette forme d'aphasie réceptive est généralement causée par une lésion dans la région du cerveau appelé aire de Wernicke qui implique un trouble dans le gyrus temporal postéro supérieur dans l'hémisphère dominant la compréhension du langage. En outre, l'incapacité productive est un trouble de la parole qui affecte la capacité d'une personne à produire un discours fluide et cohérent. Les personnes atteintes d'autisme modéré et sévère sont souvent victimes d'aphasie fluente dans la mesure où ils ont des difficultés à trouver les mots justes, à construire des phrases grammaticalement bien formées et à exprimer leurs idées clairement ; cela peut entraîner une communication difficile et affecter leur qualité de vie au quotidien.

III-2. Incohérence énonciative

L'incohérence énonciative se produit lorsqu'il y a une contradiction ou confusion entre les différentes parties d'un énoncé ou d'un discours. Cela peut se produire lorsque les informations fournies ne sont pas cohérentes entre elles ou lorsque le langage utilisé est ambigu et vague. Elle rend donc le message difficile à comprendre ou à interpréter. Observons la conversation ci-dessous :

Jean-Paul (Avs): Il porte les chaussettes, voilà!	(120)
Jean-Paul (Avs): On reprend à	(121)
Louis (Aspi): Ambassa	(122)
Jean-Paul (Avs): Parle bien !	(23)
Jean-Paul (Avs): Maman repasse, je t'ai dit que , on va doucement , d'accord	(124)
Louis (Aspi): D'accord	(125)
Jean-Paul (Avs): Maman repasse	(126)
Louis (Aspi): Repasse, cheussette	(127)
Jean-Paul (Avs): Hmmm, pas chau..... ssette	(128)
Jean-Paul (Avs): Il porte des cheussettes	(129)
Louis (Aspi): Cheussette	(130)

Jean-Paul (Avs): On doit parler et faire des phrases (131)
 Jean-Paul (Avs): Est-ce -que tu comprends ? (132)
 Louis (Aspi): Cheussette (133)
 Jean-Paul (Avs): Voilà! Il porte les cheussettes (134)
 Louis (Aspi): Cheussette (135)

Au travers de cette conversation ci-dessus, nous constatons que cet échange n'a pas de cohérence sémantique dans un premier temps parce que Louis confond le terme «*chaussette*» avec «*cheussette*» dans l'exemple (127), (129), (130), (133), (135) or son cerveau a enregistré le terme «*cheussette*» comme cette représentation acoustique d'un petit tissu mi-long qu'on porte avec des chaussures qui sont effectivement des chaussettes pour lui; dans un second temps cette confusion entraîne voire même oblige inconsciemment aussi l'Avs son interlocuteur à penser que «*cheussettes*» serait le meilleur terme qu'il faut employer durant la conversation par ailleurs cette erreur sémantique conduit ainsi une incohérence sémantique qui fausse de prime à bord la transmission du message lors de cette situation de communication.

III-3. Incompréhension discursive

Une incompréhension discursive se produit lorsque deux personnes ne parviennent pas à se comprendre en raison des différences dans leur façon de s'exprimer ou dans leur interprétation des mots et des phrases. Cela peut se produire pendant des expressions ambiguës, des sous-entendus ou des contextes culturels différents qui entrent en jeu. Dans l'interaction ci-dessous nous allons retrouver un exemple qui incarne une incompréhension discursive :

Carine (Avs): Je suis née (240)
 Louis (Aspi): Naissance
 Carine (Avs): La date de naissance, je suis né (242)
 Louis (Aspi): Langage incompréhensif (243)
 Carine (Avs): Forme la phrase, je suis né! (244)
 Louis (Aspi): Langage incompréhensif (245)
 Carine (Avs): La date de naissance (246)
 Carine (Avs): Je suis né lo (247)
 Louis (Aspi): Marmonnement incompréhensif (248)
 Carine (Avs): Tu formes ta phrase (249)
 Carine (Avs): Je suis né (intonation ralentie) (250)
 Louis (Aspi): Langage incompréhensif (251)
 Carine (Avs): Je suis (252)
 Louis (Aspi): Langage incompréhensif (253)
 Carine (Avs): 12septembre 2002 (254)
 Carine (Avs): Je suis né le 12septembre 2002 (255)
 Louis (Aspi): Marmonnement incompréhensif (256)
 Carine (Avs): Oui (257)
 Louis (Aspi):12 septembre (258)

Plus haut nous avons un échange entre l'Avs et Louis pendant une séance de travail où Louis rappelle qu'il est un autiste peu verbal avec des troubles du comportement des troubles langagiers ; qui doit apprendre à se présenter c'est-à-dire qu'il doit savoir donner son nom, son prénom, son jour de naissance, son lieu de naissance, le nom de son établissement et pourquoi pas le nom de ses parents ou alors celui de son quartier. À cause de ces troubles langagiers, l'on suppose que même son raisonnement langagier est affecté. Par conséquent lorsque Carine pose une question Louis répond autrement cela sous-entend qu'il n'a pas du tout compris la question de celle-ci ce qui entraîne un déphasage dans la logique de la communication. De plus nous retrouvons aussi dans certaines répliques de Louis un langage incompréhensif dans les exemples suivants :

Louis (Aspi): Langage incompréhensif	(245)
Louis (Aspi): Marmonnement incompréhensif	(248)
Louis (Aspi): Langage incompréhensif	(251)
Louis (Aspi): Langage incompréhensif	(253)
Louis (Aspi): Marmonnement incompréhensif	(256)

Qui équivaut des murmures, des bruits, des babillages dont on perçoit des squelettes sémantiques à teneur incompréhensive qui viennent troubler la communication sur le plan sémantique.

III-4. Antériorité discursive

L'antériorité discursive donne lieu à l'utilisation d'une idée ou des informations précédemment mentionnées dans un discours dans un texte. Cela signifie qu'une certaine information ou idée est présentée en premier lieu dans le discours, puis est utilisée ou développé tout au long de celui-ci. En général on utilise l'antériorité discursive pour créer une continuité et une cohérence dans le discours en reliant les différentes parties entre elles. Mais dans ce cas précis on observe une situation de communication bien particulière couverte d'une antériorité discursive :

Louis (élève en Aspi): Je quente au Centre Ela	(259)
Carine (Avs): Je fréquente au Centre Ela, formes la phrase	(260)
Louis (élève en Aspi)): Je fréquente au Centre Ela	(261)
Carine (Avs): J'ai une soeur et un, c'est toi qui doit dire, formes ta phrase	(262)
Carine (Avs): Ce n'est pas moi qui forme la phrase	(263)
Louis (élève en Aspi): Je fréquente au Centre Ela	(264)
Louis (élève en Aspi): Mon père s'appelle Alain chève	(265)
Louis (élève en Aspi): Ma mère s'appelle Armanda isabelle	(266)
Louis (élève en Aspi): J'ai sœur et frère	(267)
Carine (Avs): Forme ta phrase	(268)
Carine (Avs): C'est toi même qui forme ta phrase	(269)
Carine (Avs): J'ai une soeur	(270)
Louis (élève en Aspi): Une soeur	(271)

Carine (Avs): Et un frère	(272)
Louis (élève en Aspi): Un frère	(273)

L'antériorité discursive se révèle dans cette conversation au travers de l'anticipation des réponses que fournit Louis car ; celui-ci connaît parfaitement l'enchaînement chronologique des questions que son Avs lui pose habituellement. C'est-à-dire que Louis ne réfléchit plus, ne fait plus aucun effort de raisonnement, il se contente juste de donner des réponses tout en connaissant les questions dans son subconscient cognitif. Cependant, ce cheminement d'anticipation porte le nom de prolepse qui, dans une narration apporte des éléments futurs mais dans une conversation ce phénomène embrouille et désaxe l'autre locuteur.

En outre, Louis est un élève autiste ce qui ne facilite pas la tâche à Carine parce que celui-ci est affecté par des caractères restreints et répétitifs ce qui est l'une des caractéristiques de la dyade symptomatique par conséquent ici nous avons à faire à des stéréotypies verbales c'est-à-dire la répétition de syllabes, de mots ou de phrases vue dans les exemples (261), (271), et enfin (273). Par ailleurs, on voit clairement comment Louis anticipe les réponses de manière frénétique sans attendre les questions de Carine or cette dernière l'oriente avec une réponse correspondante dans les exemples (259), (265), (266) mais Louis s'entête dans son schéma erroné d'où un amalgame discursif.

III-5. Dysfonctionnement sémantique

Un dysfonctionnement sémantique est fait référence à un problème dans le traitement ou la compréhension du sens des mots ou des phrases. Il peut se manifester par des difficultés à trouver les bons mots, à comprendre le sens des mots ou des phrases, ou à organiser les idées de manière cohérente. Ce type de dysfonctionnement est souvent associé à des conditions des troubles du spectre de l'autisme, des troubles du langage, ou des lésions cérébrales. Cette affection impacte généralement la communication verbale et bien la communication écrite. Dans l'échange ci-dessous nous avons :

Carine (Avs): Quand tu finis de broser tu fais comment?	(280)
Carine (Avs): Tu as brossé avec le dentifrice, maintenant tu fais quoi?	(281)
Carine (Avs): est-ce-que tu vas avaler la la la la pâte que tu as dans la bouche?	(282)
Carine (Avs): On trache	(283)
Louis (Aspi): On crache	(284)
Carine (Avs): On trache et on rince, on utilise quoi?	(285)
Louis (Aspi): Je brosse les dents	(286)
Louis (Aspi): On cache	(287)

Nous remarquons dans cet échange ci-dessus une inadéquation sémantique dans la mesure où la succession de questions de l'Avs sont des questions ouvertes qui attendent des

réponses argumentées, cohérentes et bien organisées mais hélas, les réponses qu'offrent Louis n'ont aucune logique et sont en désaccord avec les questions de cette dernière. En effet, nous assistons dans ce cas à une irrégularité dans la pratique pendant l'interaction avec cet autiste (Louis) dont son handicap cognitif s'imbrique dans son style communicatif d'où un dysfonctionnement sémantique.

III-6. Déformation structurelle

En linguistique, une déformation structurelle fait référence à un changement de la structure d'une langue ; généralement causé par des influences extérieures. Cela peut inclure des changements phonétiques, morphologiques, syntaxiques, ou sémantiques. Dans le système langagier, la déformation structurelle tient lieu d'une mauvaise structure de la situation de communication. Pour les inter-actants, cette déformation accidentelle ou systématiquement involontaire abîmerait l'harmonie du fonctionnement du dialogue. Ceci se traduit par le contenu dialogique ci-après :

Jean-Paul (Avs): Silence (4s) voilà, maintenant tu fais, silence (6s), une grande bouche qui sourit (62)
 Louis (Aspi): La bouche (63)
 Jean-Paul (Avs): Hmmm, donc une grande bouche qui sourit sous forme de (64)
 Louis (Aspi): Bouche (65)
 Jean-Paul (Avs): Banane (66)
 Louis (Aspi): Banane (67)
 Jean-Paul (Avs): hmmm (68)
 Jean-Paul (Avs): Donc ! tu fais une grande bouche qui sourit sous forme de banane (69)
 Jean-Paul (Avs): Vas-y (70)
 Louis (Aspi): Banane (71)
 Jean-Paul (Avs): Okay (72)
 Jean-Paul (Avs): Maintenant, tu sa bouche, tu mets cinq dents carrées, silence (2s), tu mets cinq dents carrées (73)
 Jean-Paul (Avs): Là! Vas-y (74)
 Louis (Aspi): Marmonnement incompréhensif (75)

Dans l'échange ci-dessus on note que l'auxiliaire de vie scolaire nommé Jean-Paul engage la conversation vue que Louis est incapable d'engager et qu'il ne connaît pas vraiment le canevas d'une interaction lors d'une situation de communication. De ce fait, on note aussi que dans l'exemple (62) Jean-Paul énonce ses propos à Louis, pour avoir une preuve de sa compréhension du message de Jean-Paul, la mémoire de Louis actionne uniquement le terme « bouche » car c'est ce mot que son cerveau maîtrise et connaît. Le même scénario se reproduit dans l'exemple (64) et (65) où Jean-Paul énonce son propos d'aventure Louis choisit intentionnellement le mot qu'il connaît pour répondre à son celui-ci. Cependant, on retrouve une répétition du substantif « banane » dans les exemples (66) et (67). D'autre part,

ce n'est que dans l'exemple (71) que Louis vient encore prendre la parole vue que Jean-Paul monopolise la parole pendant un bout de temps. Au final, Louis fait un verbiage dont lui seul comprend le sens de cela. Tous ces différents aspects traduisent une déformation de la structure d'un échange qui ne respecte pas les bases d'une interaction.

Cette conversation dialogique met en exergue une incohérence de l'enchaînement du contenu propositionnel affectant les interlocuteurs. Ainsi, on ne peut s'empêcher de remarquer que les répliques ratées de Louis affectent l'échange et le rendent désémanisé. L'automatisation du comportement verbal entraîne un affaiblissement du contrôle cognitif chez les personnes affectées par les troubles du langage car ces derniers sont dus à un développement incomplet des neurones qui contrôlent le langage dans un lobe frontal du cerveau.

Conclusion

Dans ce chapitre il était question pour nous de présenter les différentes interactions tâchées de difficultés. Nous avons obtenu un ensemble de difficultés à savoir : des atypies langagières avec comme empreinte de difficultés : le trouble des habilités conversationnelles, un néologisme particulier, un langage écholalique, une routine conversationnelle et d'autre part nous avons répertorié des refus communicationnels avec pour difficultés : une incapacité productive, une incompréhension discursive, une antériorité discursive, un dysfonctionnement sémantique et une déformation structurelle. En outre, toutes ces marques mettent en péril la situation de communication surtout que chez des locuteurs à besoins spéciaux comme les enfants avec autisme à l'exemple de Louis, d'Owen, de Michelle, de Junior et de Bryan ; la plupart du temps leur handicap est responsable de leur non-respect de la base des composantes d'une interaction lors d'une situation de communication.

Conclusion de la troisième partie

Cette troisième partie sur les pratiques langagières au plan phonologique qui s'est décliné en deux chapitres, il était question de développer ces chapitres afin de ressortir les soucis de langage observé tels que les troubles des habiletés conversationnelles, le langage écholalique, le néologisme, les assimilations et les phénomènes phonologiques.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En définitive notre travail avait pour titre : **Analyse des interactions langagières des enfants avec autisme de Yaoundé**. Dès lors les troubles de la communication chez les personnes autistes sont indéniablement liés aux troubles du langage et aux troubles de la parole. Soulevant cet aspect des choses, « Les difficultés de communication des personnes avec autisme constituent l'un des aspects les plus visibles de la symptomatologie autistique ». (Motet-Fevre & Ramos, 2017 : 20). En amorçant cette recherche, nous nous sommes fixé comme objectif d'analyser l'impact des particularités langagières des enfants présentant Trouble du Spectre de l'Autisme en situation de communication. Pour cette fin, notre étude s'attelait sur un problème à savoir: la pratique linguistique des enfants autistes dans des contextes variés. Avec une problématique constituée de trois questions à savoir : quelles sont les pratiques langagières des enfants autistes ? Comment ceux-ci se comportent-ils au cours des interactions ? Et enfin, comment apparaissent leurs lacunes dans les différentes branches de la linguistique ? Cependant, pour mener à bien notre travail nous l'avons structuré en six chapitres.

Le premier chapitre intitulé : « **Généralités sur l'autisme** », développe une présentation globale de cette maladie avec une ébauche sur le contexte historique, sur la situation des personnes autistes, le système éducatif du Cameroun face à cet handicap invisible et aussi sur la scolarisation des personnes à besoin spéciaux que sont les enfants avec autisme.

Le deuxième chapitre formulé : « **Cadre théorique et méthodologique** », traite du cadre théorique dans un premier temps qui stipule l'approche interactionnelle de Gumperz. Dans un second temps, nous avons développé le volet méthodologique où nous avons étudié le cas des enfants inscrits au Centre National de Rééducation des Personnes Handicapées Paul Émile Léger. Suite à cela, l'analyse de notre corpus réuni à l'aide des enregistrements nous avons pu dégager le comportement langagier des enfants avec autisme et identifier les erreurs morphosyntaxiques, sémantiques et phonétiques de ces sujets lors des interactions verbales. L'analyse de ces enregistrements nous a été utile pour répondre aux questions difficultés linguistiques rencontrées par les enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme.

Dans le troisième chapitre nommé : « **Hybridité communicationnelle : Verbal et Non-verbal** », nous démontrons ici que les enfants présentant un TSA rencontrent des difficultés sur les deux versants : réceptif et expressif. Ce qui leur posent des problèmes de communication. Les résultats ont donc montré qu'au niveau de la réception, les enfants autistes trouvent des difficultés dans la compréhension du langage abstrait, ce qui provoque

chez eux une expression verbale rudimentaire voire une inappétence à communiquer. Au niveau expressif, la communication chez les enfants autistes se fait par un langage verbal et un langage non verbal. Par ailleurs, nous avons pu constater qu'au niveau verbal, les enfants présentent un ensemble de perturbations langagières qui se traduit par des imitations verbales immédiates et/ou différées et des difficultés dans la structuration des éléments linguistiques de la parole. Au niveau non verbal, les enfants autistes manifestent un langage particulier (stéréotypie gestuelle, regards fuyants) et une inadaptation des comportements sociaux.

Concernant le quatrième chapitre appelé : « **Une pauvreté énonciative** », il illustre les résultats auxquels nous avons abouti à travers l'analyse des enregistrements qui ont montré que les enfants autistes possèdent des carences au niveau de morphosyntaxique, sémantique et phonétique. Par ailleurs, sur le plan morphosyntaxique, nous avons pu relever des interférences, des troncations, incohérences énonciatives, des omissions (sujet, verbe, complément, préposition) et l'absence des pronoms, des adjectifs, des adverbes, des verbes qui touchent à l'organisation des éléments linguistique dans la phrase.

Notre cinquième chapitre s'intitule : « **Les difficultés phonologiques** », il présente les phénomènes phonologiques tels que : la vélarisation et la aposteriorisations puis les assimilations vocaliques, consonantiques et aussi des semi-voyelles. De même, ce chapitre nous a permis de montrer la difficulté vocale des enfants atteints de TSA de notre corpus qui, lors d'une situation de communication prononce des vocalisations irrationnelles, des babillages, des bredouillements bref des émissions de voix à teneur de vides sémantiques.

Le sixième chapitre a pour titre: « **Interaction empreinte de difficultés** », il montre les atypies langagières avec des empreintes de difficultés comme le trouble des habilités conversationnelles, un néologisme particulier, un langage écholalique, une routine conversationnelle et d'autre part nous avons répertorié des refus communicationnels avec pour difficultés : une incapacité productive, une incompréhension discursive, une antériorité discursive, un dysfonctionnement sémantique et une déformation structurelle.

En guise de conclusion, les résultats ainsi présentés précédemment, peuvent témoigner que nos hypothèses de départ se sont avérées vérifier. Les pratiques langagières des enfants avec TSA posent un certain nombre de problèmes au processus de la situation de communication lors des interactions verbales. Nous signalons donc que les résultats obtenus ne sont pas représentatifs de toute la population autistique mais d'une poignée car notre travail se fonde sur une étude micro sociolinguistique dans la mesure où la taille de la communauté linguistique et sociologique étudiée se résume à une poignée de personnes

précisément à cinq enfants atteints d'autisme moyen non-verbaux. Nous faisons une étude micro sociolinguistique car l'objet de notre étude est la pratique langagière de ces derniers.

Henri Boyer développe deux tendances à savoir : la macro sociolinguistique et la micro sociolinguistique. La première s'intéresse à l'usage, au comportement et aux représentations de toute une communauté. Ici, elle étudie le bilinguisme, la planification linguistique, etc. n'observe pas des corpus d'énoncés ; mais des systèmes, des variétés des langues coexistantes au sein d'une même communauté. La sociolinguistique variationniste est l'approche par excellence où intervient un macro-corpus échantillonnés constitué de macro-corpus composites où on retrouve aussi la sociolinguistique appliquée à la gestion des langues. En second lieu, la micro sociolinguistique s'intéresse aussi à l'usage, au comportement et aux représentations d'un groupe ou d'un individu. Ici, la sociolinguistique interactionniste est la meilleure approche où les micro-corpus réduits avec un seul long entretien interviennent ; par la suite nous pouvons aussi avoir la sociolinguistique de contacts/ conflits de langue où les corpus limités sont des discours oraux ou bien écrits. En clair, la macro sociolinguistique s'intéresse aux représentations linguistiques alors que la micro sociolinguistique s'intéresse plutôt aux pratiques langagières. Toutefois, Le statut des corpus a profondément évolué du structuralisme jusqu'à l'émergence de la sociolinguistique comme champ disciplinaire autonome. Cependant, à l'intérieur de ce même champ en pleine expansion, qui avait opté tout d'abord pour l'hétérogénéité comme critère de construction des corpus à traiter, il est possible d'observer une orientation interactionniste qui s'appuie sur des corpus très limités dont on cherche à mettre en évidence la densité de représentation en même temps qu'on souligne leur exemplarité. D'ailleurs, la notion du spectre de l'autisme permet rappelons-le, de rendre compte de l'hétérogénéité des troubles d'un cas à l'autre et de la forte variabilité individuelle. Ce travail n'est qu'une contribution personnelle qui pourrait ouvrir le champ vers d'autres perspectives de recherche visant les personnes stigmatisées par leur langage atypique.

**RÉFÉRENCES
BIBLIOGRAPHIQUES**

I- OUVRAGES

- ABRIC, Jean -Claude, 2010, *Psychologie De La Communication*, Paris, Armand Colin.
- ADRIEN, Jean Louis, 1996, *Autisme du jeune enfant*. Paris, ESF.
- American Psychiatric Association, 2013, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders DSM-5*, Arlington, American Psychiatric Publishing.
- AMY, Marie-Dominique, 2013. *Comment Aider L'enfant Autiste*, Paris, Dunod.
- AUER, Peter, & DI LUZIO, Aldo, 1992, *The contextualization of language*, Amsterdam & Philadelphie, John Benjamins.
- BABOUILLEC, 2021, *Voyage au centre d'un cerveau d'autiste*, Paris, Payot & Rivages.
- BAKHTINE, Mikhaïl, 1977, *Marxisme et philosophie du langage*, Paris, De minuit.
- BARON-COHEN, Simon, 1998, *La cécité mentale : Un essai sur l'autisme et la théorie de l'esprit*, Paris, Presse universitaire de Grenoble.
- BARRIER, Guy, (2008), *La communication non verbale, Comprendre les gestes : Perception et signification*, Paris, ESF.
- BARTHELEMY, Catherine, & BONNET-BRILHAULT, Frédéric, 2012, *L'autisme: De L'enfance à l'âge adulte*, Médecine Sciences Publication, Lavoisier.
- BEAUPIED, Michel, 2009, *Scolariser les élèves autistes ou présentant des troubles envahissant du développement*, Paris, CNDP.
- BÉNONY, Hervé et al, 2002, *Psychopathologie de la communication des apprentissages et de l'hyperactivité chez l'enfant et l'adolescent*, Bruxelles, De Boeck.
- BOURDIEU, Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire, L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Fayard.
- BOWER T.G.R, 1997, *Le développement psychologique de la première enfance*, Bruxelles, Mardaga.
- BOYER, Henri, 2001, *Introduction à la sociolinguistique*, Paris, Dunod.
- CALVET, Jean Louis, 1998, *La sociolinguistique*, Paris, Puf.
- CATAIX-NÈGRE, Élisabeth, 2017, *Communiquer autrement, Accompagner les personnes avec des troubles de la parole ou du langage*, Marseille, Solal.

-
- CHOMSKY, Noam, 1979, *Structures Syntaxiques*, Paris, Essais.
- CHRISTELLE, Maillart, 2022, *Le trouble développemental du langage*, Paris, Puf
- COLLET, Hervé, 2004, *Communiquer. Pourquoi, comment ? Le guide de la communication sociale*, Paris, Cridec Éditions.
- DE CLERCQ Hilde, 2013, *L'autisme vu de l'intérieur, Un guide pratique* ; Espagne, Paris, AFD.
- DEPELTEAU, François, 2000, *La Démarche D'une Recherche En Sciences Humaines*, Paris, De boeck.
- FRADIN, Bernard et al, 1995, *L'Enquête sur les catégories De Durkheim à Sacks*, Paris, EHESS.
- GARDOU, Charles, 2018, *La société inclusive, parlons-en !* Toulouse, Éirès.
- GARFINKEL, Harold, 2007, *Recherches en ethnométhodologie*, Paris, Presses universitaires de France.
- GILLIG, Jean-Marie, 1999, *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*, Paris, Dunod.
- GRANDIN, Temple & BARRON, Sean, 2014, *Comprendre les règles tacites des relations sociales*, Paris, De boeck.
- GREENSPAN, Stanley & BENDERLY BERYL, Lieff, 1998, *l'esprit qui apprend: affectivité et intelligence*, Paris, Odile Jacob.
- GROSBOIS, Nathalie Nader, 2014, *Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant*, De Boeck
- GUMPERZ, John, 1989, *Engager la conversation : Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*, Paris, Minuit
- GUMPERZ, Joseph John, 1989, *Sociolinguistique interactionnelle, une approche interprétative*, Université de la Réunion, L'Harmattan.
- NADEL, Jacqueline, 2016, *Imiter pour grandir : Développement du bébé et de l'enfant avec autisme*, Paris, Dunod.
- KEBRART-ORECCHIONNI, Catherine, 1995, *Les interactions verbales tome 1*, Paris, Armand Colin.

-
- KERBRART-ORECCHIONNI, Catherine, 1992, *Les interactions verbales tome 2*, Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONNI Catherine, 1996, *La conversation*, Paris, Seuil.
- DANON-BOILEAU, Laurent, 2012, *Voir l'autisme autrement*, Paris, Odile Jacob.
- LAURENT, Lydie, 2008, *Epsilon, un enfant extra- ordinaire : Qu'est -ce-que l'autisme ?* Paris, Jérôme Do Bentzinger.
- LEAF, Ron & MC EACHIN, John, 2006, *Dans Autisme et ABA: Une pédagogie de progrès*, France, Pearson.
- MINEAU, Suzanne et al, 2013, *L'enfant autiste, Stratégies d'intervention psychoéducative*, Sainte-Justine.
- NOTBOHM, Brent, 2013, *10 choses à savoir sur l'autisme*, Paris De Boeck.
- PEETERS, Théo, 2014, *L'autisme : De la compréhension à l'intervention*, Paris, Dunod.
- PIERRE, Delion, 2011, *Prendre un autiste par la main*, Paris, Dunod
- ROBERT, Paul et al, 1978, *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Paris, Société du nouveau Littre.
- ROGÉ, Bernadette et al, 2008, *Améliorer la qualité de vie des personnes autistes*, Paris, Dunod.
- ROGERS, Sally & DAWSON, Geraldine, 2020, *L'intervention précoce en autisme, le Modèle de Denver pour jeunes enfants*, Paris, Les Ateliers du praticien.
- RONDAL, Jean-Adolphe et al, 2012, *Psycholinguistique du Handicap Mental*, Paris, Solal.
- ROULET, Eddy et al, 1985, *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne, Lange.
- SOL AMOUGOU, Marie Désirée, 2022, *Langue et réseaux de communication : Usages et stratégies*, L'Harmattan.
- SAUSSURE, Ferdinand, 1915, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- TEMPLE, Grandin & RICHARD, Panek, Septembre 1994, *Dans le cerveau des autistes*, Paris, Odile Jacob
- TEMPLE, Grandin, Septembre 1994, *Ma vie d'autiste*, Paris, Odile Jacob
- TRAVERSO, Véronique, 2007, *L'analyse Des Conversations*, Paris, Amand Colin.

VERMEULEN, Peter, 2005, *Comment pense une personne autiste ?* Paris, Dunod.

VERPOORTEN, Roger et al, 2020, *Évaluer la communication et intervenir*, Paris, De Boeck Supérieur.

VION, Robert, 1992, *La Communication verbale : Analyse des interactions*, Paris, Hachette.

VRIN ALTET, Marguerite, 1994, *La formation professionnelle des enseignants*. Paris, PUF.

WILLAYE, Éric & MAGEROTTE, Ghislain, 2013, *Évaluation et intervention auprès des comportements - défis*, Paris, Deboeck.

YVON, Dominique, 2020, *À la découverte de l'autisme : Des neurosciences à la vie en société*. Paris, Dunod.

II- MÉMOIRES ET THÈSES

CARRON, Loriane, 2006, *Du diagnostic à la prise en charge d'un enfant autiste en âge préscolaire : dans quelle mesure observe-t-on une atténuation des troubles sensoriels ?* Mémoire de Master en Éducation Sociale.

FARINE, Laetitia, janvier 2022, *L'accompagnement éducatif et des émotions de l'enfant atteint de trouble du spectre autistique*, mémoire de Master, Haute École du Travail Social.

FAVETIER, Audrey & RIBAUT, Julie, 2021, *L'inclusion des élèves atteint d'un trouble du spectre autistique*, Mémoire de Master, Université de Montpellier.

NIVET, Barbara, Août 2017, *L'accompagnement des enseignants scolarisant des élèves avec autisme : L'entretien-conseil, quels gestes professionnels ?* Mémoire de Master, Université Paris 13.

NTIEMBOU MENENG, Sylvie, Juin 2020, *L'expérience des parents issus de l'immigration ayant un enfant atteint du trouble du spectre autistique au Québec*, maîtrise en Service Social.

CHEMLOUL, Naima & BOUAZIZ, Lydia, 2019/2020, *Scolarisation et apprentissages chez les enfants autistes*, mémoire de Master en Didactique des langues étrangères, Université Mouloud Mammeri De Tizi Ouzou (Algérie).

BORSALI, Fatima, 2014/2015, *Apprentissage par observation chez le jeune enfant avec autisme*, Thèse de Doctorat en Psychopathologie de développement, Université Paul Valéry- Montpellier.

MATERGIA, Laura, 2013/2014, Trouble du spectre autistique et Méthode distinctive, mémoire de Master en Orthophonie, Université de Lorraine.

III-ARTICLES

ROMANDE, Autisme Suisse, 2011, « Reconnaître et comprendre les Troubles Spectre de l'Autisme », *Lausanne* Consulté le 10 juin 2022.

BATAILLE-JALLET et al., « Communication Sociale Chez Les Enfants Avec Autisme », in : *Contrastes*, n°34-35, 2011, pp. 255-270, adresse URL <https://www.cairn.info/revue-contraste-2011-1-page-255.htm?contenu=article> Consulté le 25 juin 2022.

BÉLAND, Romain & VALDOIS, Sylviane, « Les Perturbations Phonétiques Et Phonémiques : Nouvelles Perspectives », in *Langages*, n°96, 1989, pp. 44-63 adresse URL https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1989_num_24_96_1558 Consulté le 03 juillet 2022.

CLÉREBAUT, Nadine, « *Quelle Communication Précoce Chez L'enfant Déficient Intellectuel ?* », in *Contraste*, n°22-23, 2005/1-2, pp. 133-148, adresse URL <https://www.cairn.info/revue-contraste-2005-1-page-133.htm?contenu=article>, consultée le 15 août 2022.

EIGSTI, Taylor et al., « Beyond Pragmatics: Morphosyntactic Development in Autism » in *Springer Science+ Business Media*, n°37, 2006, pp. 1007-1023, adresse URL <https://eigsti.psy.uconn.edu/wp-content/uploads/sites/664/2014/05/Eigsti2007.pdf> page consultée le 31 Août 2022.

EMBARKI, Mohammed, « Evolution Et Conservatisme Phonétique Dans Le Domaine Arabe » in *Diachronica*, n°31, 2014, pp. 506-534, (Consulté le 02 décembre 2022)

GROSJEAN, François, « La Psycholinguistique Expérimentale : Une Science Au Carrefour De Plusieurs Disciplines », in *Annales de l'université de Neuchâtel*, 1988-1989, pp. 136-252, adresse URL.

http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/15/Grosjean_113-127.pdf, consulté le 03 janvier 2023.

-
- MARIN, Bikes LEGROS, « Présentation », in *Psycholinguistique Cognitive*, 2008, pp 5-7, adresse URL consulté le 20 janvier 2023.
- PARISSE, Christophe, « La Morphosyntaxe : Qu'est Ce Qu'est ? - Application Au Cas De La Langue Française ? », in *Rééducation orthophonique*, n°47 (238), 2009, pp.7-20, adresse URL <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00495626>, consultée le 04 février 2023.
- PARISSE, Christophe Maillart Louis-Camille, « Le Développement Morphosyntaxique Des Enfants Présentant Des Troubles De Développement Du Langage : Données Francophones », in *Enfance* n°56(1), 2004, pp. 20-35, adresse URL <https://www.cairn.info/revueenfance1-2004-1-page-20.htm>, consulté le 04 février 2023.
- RAPIN, Isabelle et al., « Subtypes of Language Disorders in School-Age Children With Autism », in *Developmental Neuropsychology*, n°34(1), 2009, pp. 66-84, adresse URL:
https://www.researchgate.net/publication/295659048_Subtypes_of_language_disorders_in_schoolage_children_with_autism_Developmental_Neuropsychology_34_1_66-84, consultée le 18 Avril 2023.
- REY, Valentin et al., « Étude Exploratoire Des Capacités Phonologiques Chez Les Enfants Présentant Un Déficit De Langage », in *TIPA*, n°20, 2001, pp. 149-168, adresse URL <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00313776/document>, consultée le 13 juillet 2023.

ANNEXES

ANNEXE 1

Profil des enquêtés

Noms	Sexe	Âges	Classe	Degré d'autisme	Activités extrascolaires
Michelle	Féminin	10ans	Section spéciale	Moyen	*****
Junior	Masculin	13ans	CE1	Moyen	*****
Owen	Masculin	16ans	CM1	Moyen	*****
Louis	Masculin	17ans	ASPI	Moyen	Natation, peinture et jardinage
Bryan	Masculin	07ans	Classe socioprofessionnelle en Sérigraphie et Graphisme	Moyen	*****

Interaction du chercheur avec Louis au domicile familial le samedi 28 janvier 2023. C'est A qui initie la conversation.

A= chercheur(Étudiante) L = Louis (Élève en ASPI)

- 1- A: Bonjour Louis
- 2- L: Bonjour
- 3- A: Comment tu vas ?
- 4- L: Ca va
- 5- A: Tu vas très bien?
- 6- L: Tè bien
- 7- A: L'école va bien?
- 8- L: Marmonnement incompréhensif
- 9- A: Quelle est la matière que tu préfères à l'école?
- 10- L: Silence. (12s) , l'êkeule
- 11- A: Quel est ton nom?

12- L: Ambassa Abouem Daniel

13- A: Tu fais quelle classe?

14- L: Silence(6s) fait quel classé

15- A: Ton père s'appelle comment ?

16- L: Chèje

17- A: Ta mère s'appelle comment?

18- L: Chèje

19- A: Tu habites où?

20- L: Silence(18s)

21- A: As-tu fais le sport ce matin?

22- L: Ce matin

Interaction entre Jean Paul et Louis au domicile familial le 13 février 2023. Le thème de la séance de travail est de faire un dessin à partir des instructions données par l'auxiliaire de vie scolaire.

J= Jean Paul (AVS) L= Louis (Élève en ASPI)

23-J: Maintenant on va faire le dessin , d'accord?

24-L: Cor

25-J: Tu suis mes instructions tout simplement , okay ?

26-L: Eukay

27-J: Alors on va dessiner la famille Affreux , d'accord ?

28-J: Pour commencer, fait un grand rond noir au milieu de la feuille , d'accord!

29-J: Fais un grand rond noir au milieu de la feuille

30-J: Vas-y

31- L: Rond

32-J: Oui, un grand rond noir

33-L: Noir

34-J: Silence (24s), ça c'est petit, c'est pas grand

35-J: Mais c'est pas grave

36-J:La prochaine fois tu fais un grand rond

37-L: Gan rond

38-J: D'accord

39-J: Silence (36s), pour faire les yeux, fais deux ronds collés, deux ronds noirs collés

40-J: Pour faire ces yeux tu fais deux ronds noirs collés, vas-y !

41-L: Les zeu

42-J: Tu dois coller, c'est pas collé , c'est espacé , j'ai bien dit collés, voici ce qu'on appelle deux ronds noirs collés, on les collent donc ! Tu vois ?

43-J: Fais moi donc deux ronds noirs collés

44-L: Rond

45-J: hmmm

46-L: Rond

47-J: Oui, ça doit être collé

48-L: Rond

49-L: Silence (16s),

50-L: Rond

51-J: Mainant en trois , silence (2s) , fais deux points rouges , silence (6s), mets deux points rouges sur les ronds des yeux là! Deux points rouges . Là! deux points rouges.

52- J: Silence (2s) fais deux points rouges, tu n'as paaaaaaaaaaaaa , silence (2s) la couleur rouge

53-J: Voici, prends même le bic rouge, voilà tu mets deux points rouges au mulieu de ces yeux deux points rouges , voilà! .C'est ça !

54-J: Pour faire le nez de boubou, fait un rond noir , donc tu fais un rond noir pour faire son nez

55- L: Rond

56-J: Un rond noir

57-L: Le rond

58-J: Voilà, mainant tu ajoutes deux petits points pour faire ses narines, deux petits points noirs pour faire ses narines. Na ! Deux petits points noirs

59-L: Nuar

60-J: Hmmm , voilà

61-J: Deux , j'ai deux , ok!

62-J: Silence (4s) voilà, maintenant tu fais , silence (6s) ,une grande bouche qui sourit

63-L: La bouche

64-J: Hmmm, donc une grande bouche qui sourit sous forme de

65-L: Bouche

66- J: Banane

67-L: Banane

68-J: hmmm

69-J: Donc ! tu fais une grande bouche qui sourit sous forme de banane

70-J: Vas-y

71-L: Banane

72-J: Okay

73-J: Maintenant, tu sa bouche , tu mets cinq dents carrées , silence (2s) , tu mets cinq dents carrées

74-J:Là! Vas-y

75-L: Marmonnement incompréhensif

76-J:Donc cinq dents qui dépassent vers lo haut , cinq dent carrées voici ça !

77-J: Tu as fait cinq?

78-L: Cinq

79-J: Maintenant, tu fais les oreilles rouges , les oreilles, donc ces oreilles sont rouges et pointues

80-L: Zoreilles

81-J: Oui, ces oreilles sont rouges

82-L: Rouge

83-J: Voilà!

84-J: Ces oreilles sont rouges et pointues

85-L: Silence (4s) paintu

86-J: Mainant tu dessines deux cornes jaunes sur sa tête, deux cornes jaunes sur sa tête

87-J: Tu prends la couleur jaune tu dessines deux cornes jaunes

88-L: Marmonnement incompréhensif

89-J: Deux cornes, voici les cornes , tu dessines deux

90-L: Deux

91-J: Silence (4s), mainant il a aussi les cheveux bleus

92-L: Chefeu

93-J: Les cheveux bleus

94-J: Les cheveux bleus

95-L: Bleu

96-L: Bleu

97-J: Okay, les cheveux bleus , okay

98-J: Donc , on vient de faire le portrait de la famille Affreux , d'accord

99-J: Très bien !

Interaction de Jean Paul avec Louis au domicile familial le 14février 2023

La séance de travail consiste à décrire les actions des images en formant des phrases correctes. C'est Jean Paul qui initie la conversation.

J= Jean Paul (AVS) L= Louis (Élève en ASPI)

100-J: Observe bien les images et tu me décris l'action, d'accord

101-L: Cor

102-J: Qu'est-ce tu vois?

103-L: Vois, repassé

104-J: Que !

105-L: Que !

106-J: Qu'est-ce tu vois?

107- L: Silence(10s)

108-J: Maman repasse , ok!

109-L: Ok

110- J: Et là!

111-L: Cheussure

112-J: Hmmm

113- L: Cheussure

114-J: Forme moi la phrase

115-L: Silence (8s)

116-J: Fais la phrase

117-L: Les chaussettes

118-J: Il porte les chaussettes

119-L: Chauchaussette

120-J: Il porte les chaussettes , voilà!

121-J: On reprend à

122-L: Ambassa

123-J: Parle bien !

124-J: Maman repasse , je t'ai dit que , on va doucement , d'accord

125-L: D'accord

126-J: Maman repasse

127-L: Repasse , cheussette

128- J: Hmmm , pas chau..... ssette

129-J:Il porte des cheussettes

130-L: Cheussette

131-J: On doit parler et faire des phrases

132- J: Est-ce -que tu comprends?

133- L: Cheussette

134-J: Voilà! Il porte les cheussettes

135-L: Cheussette

136-J: On retourne les images

137- L: Silence (8s), marmonnement incompréhensif

138- J: Les enfants

-
- 139-L: Les zeufants
- 140-J: Cueillent les fruits
- 141-L: Keul
- 142-J: Allez encore!
- 143-L: Marmonnement incompréhensif, Silence (4s), les eufants keul les freui
- 144-L: Le gâteau
- 145-J: Hmmm, pas le gâteau
- 146-J: Je veux que tu construises une phrase
- 147-L: Marmonnement incompréhensif
- 148-L: Langage incompréhensif
- 140-J:Mama,
- 150-L: Le gâteau
- 151-J: Pas maman le gâteau . Maman fait le gâteau
- 152-L: Lo gâteau
- 153-J: On reprend
- 154- L: Maman fait le gâteau
- 155-J: Ça c'est très bien !
- 156-J: Bon ! Maman fait le gâteau, okay
- 157-J: Silence (12s), qu'est-ce tu vois?
- 158- L: Silence (4s), langage incompréhensif
- 159-J: Qu'est -ce tu vois là?
- 160-L: Silence (4s), je
- 161-J: Les enfants visionnent
- 162-L: Les zenfants zézézézézé
- 163-J: On reprend , les enfants visionnent
- 164-L: Zenfants zézézézézézézé
- 165-J: Les enfants regardent visionnent ou les enfants regardent la télé, d'accord
- 166-L: Regarde
- 167-J: Regarde la télé, d'accord

-
- 168- J: On reprend
- 169-L : Les enfants regardent
- 170-J: Les enfants regardent la télé
- 171-J: Silence (15s), elle, silence (5s) ferme les yeux
- 172-L: Les yeux
- 173-J: Voilà
- 174-J: Elle, ferme les yeux
- 175-J: Elle fait quoi?
- 176-L: Elle les yeux
- 177-J: Elle ferme les yeux
- 178-L: Cette
- 179-J: Pas saute , je veux une phrase
- 180-L: Saute
- 181-J: Elle saute à la corde
- 182-L: La corde
- 183-J: On reprend, elle saute
- 184-L: Elle saute , corde
- 185-J: Elle saute à la corde, elle saute à la corde
- 186-J:Ensuite
- 187- J: Silence (12s), qu'est-ce tu vois là!
- 188-J: Silence (5s), qu'est-ce tu vois!
- 189-L: Téléphone
- 190-J: Elle téléphone, d'accord
- 191-J: Elle téléphone
- 192-L: Silence (2s), un norme
- 193-J: On voit?
- 194-J: Selon leurs âges on voit qui?
- 195-L: C'est qui
- 196-J: Selon leurs âges on voit?

-
- 197-L: Gan mère
- 198-J: Grand- mère
- 199-L: Grand -mère
- 200-J: Et ?
- 201-L: Langage incompréhensif
- 202- J: Et une jeune fille, d'accord
- 203-J: Pourquoi grand-mère?
- 204-L: Gand-mère
- 205-J: Parce qu'elle a?
- 206-L: Guefreu
- 207-J: Elle a les cheveux!
- 208-L: Les cheveux blancs
- 209-J: Voilà
- 210-L: Il nage
- 211-J: Il nage où?
- 212-L: Langage incompréhensif
- 213-J: Il nage où?
- 214-L: Nage
- 215-J: Dans
- 216-J: Il nager dans la
- 217-L: Silence (2s)
- 218-J: Dans la piscine
- 219-L: Piscine
- 220-J: D'accord!
- 221-L: Il nage la piscine
- 222-J: Il nage dans la piscine
- 223-J: Là! Qu'est-ce-qui fait ?
- 224-L: Fait
- 225-J: Qu'est-ce-qui fait?

226-L: Fait

227-L: Baille

228-J: Il baille parce qu'il est

229-L: Baille

230-J: Il baille parce qu'il est fatigué

231-L: Fatigué

232-J: Soit parce qu'il a sommeil, d'accord

233-L: Sommeil

234-J: Ou encore il peut avoir faim, d'accord

235-L: Faim

236-L: Langage incompréhensif

237-J: Donc là! On voit qu'il baille

Interaction entre Carine et Louis au domicile familial le 13février 2023

C= Carine (AVS) L= Louis (Élève en ASPI)

Thème de la séance : La présentation

238-C: Présente-toi!

239-L: Langage incompréhensif

240- C: Je suis née

241-L: Naissance

242-C: La date de naissance, je suis né

243-L: Langage incompréhensif

244-C: Forme la phrase , je suis né!

245-L: Langage incompréhensif

246-C: La date de naissance

247-C: Je suis né lo

248-L: Marmonnement incompréhensif

249-C: Tu formes ta phrase

250-C: Je suis né (intonation ralentie)

251- L: Langage incompréhensif

252-C: Je suis

253-L: Langage incompréhensif

254-C: 12septembre 2002

255-C: Je suis né le 12septembre 2002

256-L: Marmonnement incompréhensif

257-C: Oui

258-L:12 septembre

259-L: Je quente au Centre ela

260-C: Je fréquente au Centre Ela, formes la phrase

261-L: Je fréquente au Centre Ela

262-C: J'ai une soeur et un , c'est toi qui doit dire , formes ta phrase

263-C: Ce n'est pas moi qui forme la phrase

264-L: Je fréquente au Centre Ela

265-L: Mon père s'appelle Alain chève

266-L: Ma mère s'appelle Armanda isabelle

267-L: J'ai soeur et frère

268-C:Forme ta hrase

269-C: C'est toi même qui forme ta phrase

270-C: J'ai une soeur

271-L: Une soeur

272-C: Et un frère

273-L: Un frère

Interprétation entre Carine et Louis au domicile familial le 13février 2023

C= Carine (AVS) L=Louis (Élève en ASPI)

Thème de la séance : Comment se brosser les dents ?

274-C: Pour te brosser les dents tu as besoin de quoi?

275-L: Je brosse les dents

276-C: La brosse à dent : Bien

277-C: Lo

278-L: Je brosse les dents

279-C:Et?

280-C: Quand tu finis de brosser tu fais comment?

281-C: Tu as brossé avec le dentifrice, maintenant tu fais quoi?

282-C: est-ce-que tu vas avaler la la la pâte que tu as dans la bouche?

283-C: On trache

284-L: On crache

285-C: On trache et on rince, on utilise quoi?

286-L:Je brosse les dents

287-L: On cache

288-C: Tu vas rincer la bouche avec quoi?

289-L: Le gobenè

290-C: D'eau

291-L: D'eau

292-C: Voilà! Tu utilises la brosse à dent, le dentifrice, le gobelet d'eau

293-L: La brosse à dent, le denfrice, le gobenè d'eau

294-C: C'est ça nor

295-C : Et à la fin les dents sont comment ?

296-L: Je ne comprends pas

297-C: Les dents sont propres

Interaction entre Carine et Louis au domicile familial le 13février 2023

Thème de la séance : Un échange de questions-réponses

C= Carine (AVS) L=Louis (Élève en ASPI)

298-C: Bonsoir Louis

299-L: Bonsoir

300-C: Tu as mangé quoi?

301-L: J'ai mangé la banane

302-C: Louis a fait le sport?

303-L: Oui

304-C: Oui, j'ai fait le sport

305-C: Tu formes la phrase

306-C: Ce n'est pas moi qui forme la phrase , c'est toi

307-C: Louis était à l'école?

308-L: Oui, l'école

309-C: Oui, j'étais à l'école

310-L: Oui, j'étais à l'école

311-C: Qu' on a donné les devoirs à Louis?

312-L: Louis

313-C: Louis à déjà fait ses devoirs?

314-L: Oui, non

315-C: Tu n'as même pas encore fait les devoirs, tu dis oui comment? , voici ça!

316-C: Louis porte quel pantalon?

317-L: Pantalon

318-C: Le pantalon de quelle couleur ?

319-L: Mouar

320-C: Noir

321-C: Pourquoi tu fais la tête comme ça?

322-C: (Rire)

Interaction entre le chercheur et Junior dans la cours de récréation le 16février 2023

A=Chercheur (Étudiante) J=Junior (Élève en CE1)

323- A: Je veux le pain?

324-J: Aucune réponse, rire(4s) associée à une démarche zigzagante, plissement des oreilles

325-A: Merci, viens, tu pars?

326-J: Aucune réponse, rire aux éclats

327-A: Tu veux? Tiens!

328-A: Bye

329-J: Bye

330-A: Tu pars?

Interaction entre le chercheur et Owen dans la cour de récréation le 16 février 2023

A=Chercheur (Étudiante) O= Owen (Élève en CM1)

331-A: Bonjour

332-O: Bonjour, bonjour

333-A: ça va?

334-A: Je m'appelle Jeanne

335-A: Tu t'appelles Abouem?

336-O: Oui

337-A: Abouem!

338-O: Aucune réponse , départ précipité, plissement des oreilles

Interaction entre le chercheur et Bryan dans la cours de récréation le 16 février 2023

A=Chercheur(Étudiante) B=Bryan (Élève en classe socioprofessionnel option: sérigraphie et graphise)

339-A: Bonjour

340-A: Tu t'appelles comment? Tu t'appelles comment ?

341-B: Aucune réponse (12s)

342-A: Tu me montres tes dessins?

343-A: On part?

344-B: Aucune réponse (12s)

Interaction entre le chercheur et Michelle dans la cour de récréation le 16 février 2023

A=Chercheur (Étudiante) M= Michelle (Section inclusive)

345-A: Bonjour

346-M: Langage incompréhensif

347-A: Comment tu t'appelles?

348-M: Babillage

349-A: Tu fais quelle classe?

350-M: Bredouillement

Interaction entre le chercheur et Owen en salle de classe 16 février 2023

La conversation se tient dans une salle classe au moment de la reprise du cours de français de l'instituteur BOUBA.

A=Chercheur (Étudiante) O=Owen (Élève en CM1)

351-A: Salut

352-O: Salut

353-A: Tu as fait quoi?

354-A: Tu as fait quoi ce matin?

355-O: Ce matin

356-O: Tu as fait quoi?

357-A: Tu as fait quoi ce matin?

358-A: Tu t'es lavé?

359-O: Oui

360-A: Tu t'es brossé les dents?

361-O: Oui

362-A: Tu t'es habillé?

363-O: Oui

364-A: Tu as mangé la pain?

365-O: Oui

366-A: Le pain avec quoi?

367-O: L'œuf

368-A: Le pain œuf

369-O: Oui

370-A: C'était bon?

371-O: Bon

372-A: Qui a cuisiné?

373-O: Silence (10s), cuisiné

374-A: ¿Maman?

375-O: Maman

376-A: Tu sais dessiner?

377-O: Oui

378-A: Dessines une pomme

379-A: Dessines aussi ici à côté la bougie , la bougie

380-O: La bougie

381-A: Tu connais la bougie?

382-O: Silence (5s) (il dessine une bougie et a une motricité fine)

383-A: Ça va?

384-O: Oui

385-A: Tu es content ?

386-O: Très content

387-A: Elle (je pointe sa voisine de gauche) s'appelle comment?

388-O: Edoumte Adina flerine leticia

389-A: Elle s'appelle comment?

390-O: Ébodé Ange Prisca Laetitia

391-A: Ça c'est bien ça! (Renforceur social)

Interaction entre le chercheur et Junior en salle de classe le 16février 2023

Cet échange a lieu dans une salle de classe pendant un exercice de mathématiques de l'étudiante stagiaire en Management de l'éducation BATOUM Nadège

A =Chercheur (Étudiante) J= Junior (Élève au CE1)

392-A: Nous allons faire un exercice de mathématique

393-J: Silence(10s)

394-A: Répète après moi

395-A: Écris en lettres et en chiffre les nombres suivants

396-J: Écris en lettres et en chiffres les nombres suivants

397-A: Top là! C'est quand même toi ! (Renforceur social)

398-A: Ça c'est quel nombre?

399-J: Bredouillement

400-A: Trois cent dix sept

401-J: Trois cent dix sept

402-A: Encore

403-J: Trois cent dix sept

404-A: Bien! Écris trois cent dix-sept, je vois

405-J: Silence (15s)

406-A: Tu écris en lettres, trois , écris le son [t] , regarde comment j'écris «t» dans mon cahier

407-J: Silence (15s)

ANNEXES 2

ALPHABET PHONÉTIQUE INTERNATIONALE: <http://www.Langsi.ulc.ac.uk/ipa/index.html>

Voyelles :

- / a / patte (antérieur)
- / ɑ / pâte (postérieur)
- / e / pré (antérieur, fermé)
- / ɛ / sel (antérieur, ouvert)
- / i / lit (antérieur, fermé)
- / o / pot (postérieur, fermé, arrondi)
- / ɔ / port (postérieur, ouvert, arrondi)
- / ø / peu (antérieur, fermé, arrondi)
- / œ / peur (antérieur, ouvert, arrondi)
- / ə / le (antérieur, sourd, caduc)
- / u / fou (postérieur, arrondi)
- / y / tu (antérieur, arrondi)
- / ɑ̃ / an (ɑ nasalisé)
- / ɛ̃ / fin (ɛ ouvert nasalisé)
- / ɔ̃ / on (ɔ ouvert nasalisé)
- / œ̃ / un (œ ouvert nasalisé)

Consonnes :

- / p / papa (occlusive bilabiale sourde)
- / b / banc (occlusive bilabiale sonore)
- / t / temps (occlusive apico-dentale sourde)
- / θ / *th* dans anglais *think* (fricative apico-dentale sourde)
- / d / dent (occlusive apico-dentale sonore)
- / ð / *th* dans anglais *that* (fricative apico-dentale sonore)
- / k / kar (occlusive dorso-vélaire sourde)
- / g / gare (occlusive dorso-vélaire sonore)
- / f / feu (occlusive labio-dentale sourde)
- / v / veau (occlusive labio-dentale sonore)
- / s / sot (fricative sifflante apico-alvéolaire sourde)
- / z / zigzag (fricative sifflante apico-alvéolaire sonore)
- / ʃ / chou (fricative chuintante dorso-palatale sourde)
- / ʒ / joue (fricative chuintante dorso-palatale sonore)
- / m / mou (bilabiale nasale)
- / n / nous (apico-dentale nasale)
- / ɲ / gneau (« n mouillé », palatalisé)
- / ŋ / *ng* dans anglais *parking* (vélaire)

/ l / lit (fricative liquide apico-alvéolaire)

/ λ / *gli* dans italien *figlio* (« l mouillé »)

/ r / r apical, roulé (vibrante apico-alvéolaire)

/ R / r moderne, « grasseyé » (vibrante dorso-vélaire)

/ h / dans anglais *h*ouse (expiré)

Semi-consonnes

/ j / yoyo (fricative dorso-palatale)

/ ɥ / nuit (fricative antérieure, arrondie)

/ w / oui (fricative postérieure, arrondie)



TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
LISTE DES FIGURES	vii
RÉSUMÉ	viii
ABSTRACT.....	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIÈRE PARTIE : OUTILS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES	14
CHAPITRE I : GÉNÉRALITÉS SUR L'AUTISME	42
I- APERÇU DU TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME	43
I-1- Ambiguïté du concept de l'autisme	46
I-2. Apprentissage du français chez les autistes	53
II. SITUATION DES PERSONNES AVEC AUTISME AU CAMEROUN	58
II-1. Le système éducatif camerounais	59
II-2. Les méthodes d'éducatons.....	64
CHAPITRE II :CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE	69
I. LE CADRE THÉORIQUE	140
I-1. Définition des concepts.....	141
I-2. Les interactions verbales.....	146
II- MÉTHODOLOGIE	152
II-1. Le cadre de l'étude	154
II-2. Investigation sur le terrain	156
DEUXIÈME PARTIE : ANALYSE DES INTERACTIONS .. Erreur ! Signet non défini.	

LANGAGIÈRES DES ENFANTS AUTISTES DE YAOUNDÉ..... Erreur ! Signet non défini.

CHAPITRE III : HYBRIDITÉ COMMUNICATIONNELLE : VERBAL ET NON-VERBAL.....	163
I. LA COMMUNICATION VERBALE	165
I.1 La voix.....	166
I-2. L’intonation.....	166
I-3. La prononciation	167
I-4. Le choix des mots, des phrases et des expressions.....	167
I- .5 L’écrit.....	167
II-1. La gestuelle.....	168
II-2. Le regard.....	169
II-3. Les mimiques.....	169
II-4. Les kinésiques.....	170
III. La communication chez les enfants avec autisme.....	170
III-1. Les écholalies	170
III-2. Les bredouillements	170
III-3. Les renforçateurs	170
III-4. Les cris	171
III-5. Le pointage	171
CHAPITRE IV : UNE PAUVRETÉ ÉNONCIATIVE.....	173
I. CARENCES MORPHOSYNTAXIQUES.....	174
I-1. Pauvreté pronominale	175
I-2. Pauvreté adjectivale	176
I-3. Pauvreté adverbiale	177
I-4. Pauvreté verbale.....	177
II. TRONCATIONS MORPHOLOGIQUES	179
II-1. Coupures morphologiques	179
II-2. Coupure énonciative	180
III. LES OMISSIONS	180

III-1. Omission pronominale	181
III-2. Omission adjectivale	181
III-3. Omission adverbiale	182
III-4. Omission verbale	183
III-5. Omission des articles	184
IV. DÉSTRUCTURATIONS MORHOSYNTAXIQUES	184
IV-1. Un désordre phrastique	185
IV-2. La déformation morphosyntaxique	185
IV-3. La déformation lexicale	187
IV-4. La déformation sémantique	187
IV-5. La déformation phonologique	188
TROISIÈME PARTIE : LES PRATIQUES LANGAGIÈRES AU PLAN	
PHILOSOPHIQUE	191
CHAPITRE V : LES DIFFICULTÉS PHONOLOGIQUES	193
I. Les phénomènes phonologiques	195
I-1. La vélarisation	196
I-2. La postériorisation	197
II. ASSIMILATION DES SONS	197
II-1. Les assimilations vocaliques	201
III. Incapacité à produire : Émission de la voix	211
CHAPITRE VI : INTERACTION EMPREINTE DE DIFFICULTÉS	214
I. ATYPIES LANGAGIÈRES	215
I-1. Routines communicationnelles	215
I-2. Troubles des habilités conversationnels	216
I-3. Le langage écholalique	217
I-4. Un néologisme particulier	218
II. PROSODIE LINGUISTIQUE	219
II-1. Les silences énonciatifs	222
II-2. Les mouvements inappropriés	223
III. REFUS COMMUNICATIONNEL	224

III-1. Incapacité productive	226
III-2. Incohérence énonciative	228
III-3. Incompréhension discursive	229
III-4. Antériorité discursive	230
III-5. Dysfonctionnement sémantique	231
III-6. Déformation structurelle	232
CONCLUSION GÉNÉRALE	235
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	239
ANNEXES	246
TABLE DES MATIÈRES.....	267