

**République Algérienne Démocratique et Populaire**  
**Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**  
**Université Mohamed Seddik Ben Yahia, Jijel**



**Faculté des lettres et des langues**  
**Département de lettres et de langue française**

**N° de série :**

**N° d'ordre:**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master**

**OPTION : Sciences du langage**

**Intitulé**

**Analyse psycholinguistique des troubles de la  
communication chez les enfants autistes inscrits au centre  
psychopédagogique pour enfants déficients  
mentaux, annexe de Jijel**

**Présenté par**

Khaoula ROULA

**Sous la direction de :**

M. Aomar ABDELLAOUI

**Membres du jury :**

**Président :** M. Youcef BOUDINA

**Rapporteur :** M. Aomar ABDELLAOUI

**Examineur :** M<sup>elle</sup>. Sihem KOURAS

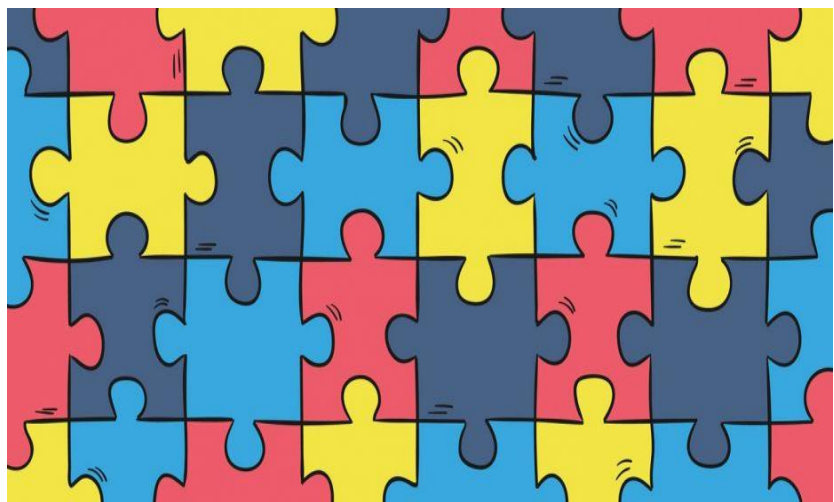
**Année universitaire 2019/2020**





*« Children with autism are colourful- they are often very beautiful and, like the rainbow, they stand out. »*

**Adele Devine**



## Remerciements

En préambule à ce mémoire, je souhaite adresser mes remerciements les plus sincères à mon directeur de recherche M. Aomar ABDELLAOUI pour la confiance qu'il m'a témoigné, le soutien et les conseils qu'il m'a prodigué, tout au long de l'élaboration de ce travail.

Un remerciement particulier à mes parents. Qu'ils trouvent ici l'hommage de ma gratitude qui, si grands qu'ils puissent être, ne sera à la hauteur de leurs sacrifices et leurs prières pour moi.

Un remerciement profond et reconnaissant à mes amies pour leurs encouragements incessants.

Un grand merci à Meriem ROULA, Asma MOSTEFA, Zina et à toute l'équipe du centre psychopédagogique pour enfants déficients mentaux, annexe de Jijel, pour leur collaboration et serviabilité durant mon enquête.

# *Dédicaces*

## *Dédié.....*

- *À mes très chers parents en témoignage de ma reconnaissance envers le soutien, les prières, l'encouragement continu, les sacrifices et tous les efforts fournis tout au long de mes études.*
- *À mes très chères sœurs : Madiha, Khadidja, Soumia, Hania, Amel. En souvenir d'une enfance dont nous avons partagé les meilleurs et les plus agréables moments.... Pour toute la complicité et l'entente qui nous unissent.*
- *À mes beaux frères et mes adorables neveux et nièces.*
- *À mes chères amies : Sara, Khadidja, Asma, Dina, Abla qui sont, pour moi, une seconde famille.*
- *À tous ces enfants EXTRA-ORDINAIRES pour qui communiquer est à créer....*

## Table des matières

<b>Introduction .....</b>	<b>18</b>
---------------------------	-----------

### **Chapitre 01 : Méthodologie de la recherche**

1. Définition du sujet .....	22
2. Motivations du choix du sujet .....	23
3. Objectifs.....	23
4. Problématique .....	24
5. Hypothèses .....	24
6. Echantillon de l'étude.....	25
7. Présentation de l'enquête.....	25
7.1.La pré-enquête .....	25
7.2.L'enquête.....	26
7.3.Le déroulement des séances.....	26
7.4.Les difficultés rencontrées.....	27
8. Outils d'analyse.....	27
8.1.Le questionnaire.....	27
8.1.1. Présentation du questionnaire.....	28
8.2.Les enregistrements.....	35
8.3. L'observation.....	35
9. Les conventions de transcription orthographique.....	36
10. Quelques particularités linguistiques du parler jijelien.....	38

### **Chapitre 02 : La psycholinguistique au service du langage pathologique des enfants autistes**

1. État de la question.....	40
2. L'autisme et le langage pathologique .....	45
2.1.Aperçu historique de l'autisme.....	45
2.2.Le spectre de l'autisme.....	47
2.3.Intensité de l'autisme.....	49
2.3.1. L'autisme léger.....	49
2.3.2. L'autisme modéré.....	49
2.3.3. L'autisme sévère.....	50

2.4.	La déficience intellectuelle chez l'autiste.....	50
2.5.	Le retard dans le développement du langage.....	50
2.6.	Le profil linguistique des enfants autistes.....	51
2.6.1.	La morphosyntaxe.....	51
2.6.2.	La phonétique et la phonologie.....	52
3.	La psycholinguistique et la communication.....	53
3.1.	Aux origines de la psycholinguistique.....	53
3.2.	Définition de la psycholinguistique.....	54
3.3.	Définitions de la communication .....	55
3.4.	Théories et modèles de la communication.....	56
3.4.1.	L'école de Palo Alto .....	56
3.4.2.	Le modèle de Theodore Newcomb.....	56
3.4.3.	Le modèle de David K. Berlo.....	57
4.	Les méthodes éducatives pour améliorer la communication chez l'autiste.....	58
4.1.	Le programme TEACCH.....	59
4.2.	La méthode PECS.....	59
4.3.	La méthode A.B.A.....	60
4.4.	Le Makaton.....	60

### **Chapitre 03: Analyse des données**

<b>1.</b>	<b>Le premier volet: Analyse du questionnaire.....</b>	<b>63</b>
1.1.	Analyse des variables d'identification.....	63
1.1.1.	Lien de parenté.....	63
1.1.2.	Repartition des enfants selon le sexe.....	64
1.1.3.	Repartition des enfants selon l'âge chronologique.....	64
1.1.4.	Repartition des enfants selon l'intensité de l'autisme.....	65
1.1.5.	La scolarisation.....	66
1.2.	Analyse des réponses concernant la communication.....	68
1.2.1.	Premier volet : Informations sur le langage réceptif.....	68
1.2.2.	Deuxième volet : Informations sur le langage expressif.....	72
1.2.3.	Troisième volet : Informations sur le langage verbal.....	75
1.2.4.	Quatrième volet : Informations sur le langage non verbal.....	79
1.2.5.	Cinquième volet : Informations sur les méthodes éducatives.....	82

<b>2. Le deuxième volet: Analyse des enregistrements.....</b>	<b>84</b>
<b>LE PREMIER CAS: ANES.....</b>	<b>84</b>
1. Présentation du profil.....	84
2. Activités proposées lors de la séance.....	85
3. Les extraits à analyser.....	85
4. Analyse des erreurs linguistiques.....	87
4.1. Erreurs morphosyntaxiques.....	87
4.2. Erreurs phonétiques.....	91
<b>LE DEUXIÈME CAS: MOUAIZ.....</b>	<b>94</b>
1. Présentation du profil.....	94
2. Activités proposées lors de la séance.....	95
3. Les extraits à analyser.....	95
4. Analyse des erreurs linguistiques.....	97
4.1. Erreurs morphosyntaxiques.....	97
4.2. Erreurs phonétiques.....	100
<b>LE TROISIÈME CAS: AYA.....</b>	<b>101</b>
1. Présentation du profil.....	101
2. Activités proposés lors de la séance.....	101
3. Les extraits à analyser.....	101
4. Analyse des erreurs linguistiques.....	104
4.1. Erreurs morphosyntaxiques.....	104
4.2. Erreurs phonétiques.....	109
<b>BILAN DES TROIS (03) CAS.....</b>	<b>111</b>
1. Le premier cas : Anes .....	112
2. Le deuxième cas : Mouaiz.....	113
3. Le troisième cas : Aya.....	114
<b>Conclusion .....</b>	<b>116</b>
<b>Bibliographie.....</b>	<b>119</b>
<b>Annexe .....</b>	<b>126</b>
<b>Résumé.....</b>	<b>161</b>



## **Liste des tableaux**

## Liste des tableaux

<b>Tableau n° 01</b> : Glossaire.....	
<b>Tableau n° 02</b> : Correspondance des phonèmes de la langue arabe suivant l'alphabet phonétique international.....	36
<b>Tableau n° 03</b> : Correspondance des voyelles de la langue française suivant l'alphabet phonétique international.....	37
<b>Tableau n° 04</b> : Conventions de transcription de Véronique Traverso.....	37
<b>Tableau n° 05</b> : Répartition des enquêtés selon le sexe.....	63
<b>Tableau n° 06</b> : Répartition des enfants selon le lien de parenté.....	64
<b>Tableau n° 07</b> : Répartition des enfants selon l'âge chronologique.....	64
<b>Tableau n° 08</b> : Répartition des enfants selon l'intensité de l'autisme.....	65
<b>Tableau n° 09</b> : Scolarisation des enfants.....	66
<b>Tableau n° 10</b> : Type de l'école.....	67
<b>Tableau n° 11</b> : Accompagnement scolaire.....	68
<b>Tableau n° 12</b> : Compréhension des consignes simples.....	68
<b>Tableau n° 13</b> : Difficultés face aux consignes verbales précises.....	69
<b>Tableau n° 14</b> : Réaction de l'enfant face aux consignes verbales précises.....	70
<b>Tableau n° 15</b> : Fréquence de la communication du parent avec son enfant.....	72
<b>Tableau n° 16</b> : Type du langage auquel l'enfant recourt pour communiquer.....	72
<b>Tableau n° 17</b> : Type(s) du langage auquel l'enfant recourt par fonction.....	73
<b>Tableau n° 18</b> : Réaction de l'enfant pour demander un objet qu'il désire.....	74
<b>Tableau n° 19</b> : Difficultés au niveau de l'oral.....	75
<b>Tableau n° 20</b> : L'imitation.....	75

<b>Tableau n° 21</b> : Type de l'imitation verbale.....	76
<b>Tableau n° 22</b> : Fréquence des difficultés dans la structure des mots.....	77
<b>Tableau n° 23</b> : Evaluation de la parole des enfants.....	78
<b>Tableau n° 24</b> : Regard de l'enfant en interaction avec ses parents.....	79
<b>Tableau n° 25</b> : Comportement de l'enfant si le parent ignore sa demande.....	80
<b>Tableau n° 26</b> : Manifestation des bizarreries comportementales.....	80
<b>Tableau n° 27</b> : Les bizarreries comportementales.....	81
<b>Tableau n° 28</b> : Méthodes utilisées par les parents pour améliorer la communication de leurs enfants.....	83
<b>Tableau n° 29</b> : Les erreurs morphosyntaxique dans le cas de [E1].....	87
<b>Tableau n° 30</b> : Les omissions phonétiques [E1].....	91
<b>Tableau n° 31</b> : Les substitutions phonétiques [E1].....	92
<b>Tableau n° 32</b> : Le zézaiement chez [E1].....	93
<b>Tableau n° 33</b> : Les séquences d'approximation phonémique [E1].....	93
<b>Tableau n° 34</b> : Les erreurs morphosyntaxique dans le cas de [E2].....	97
<b>Tableau n° 35</b> : Les omissions phonétiques [E2].....	100
<b>Tableau n° 36</b> : Les substitutions phonétiques [E2].....	100
<b>Tableau n° 37</b> : Les erreurs morphosyntaxique dans le cas de [E3].....	104
<b>Tableau n° 38</b> : Les omissions phonétique [E3].....	109
<b>Tableau n° 39</b> : Les substitutions phonétique [E3].....	109
<b>Tableau n° 40</b> : Le zézaiement chez [E3].....	110
<b>Tableau n° 41</b> : Les séquences d'approximation phonémique [E3].....	111

## **Liste des figures**

## Liste des figures

<b>Figure n° 01</b> : Les trois étapes principales impliquées dans la production de la parole....	44
<b>Figure n° 02</b> : Le schéma de Theodore Newcomb.....	57
<b>Figure n° 03</b> : Le schéma de David K. Berlo.....	58
<b>Figure n° 04</b> : Répartition des enquêtés selon le sexe.....	63
<b>Figure n° 05</b> : Répartition des enfants selon le sexe.....	64
<b>Figure n° 06</b> : Répartition des enfants selon l'âge chronologique.....	65
<b>Figure n° 07</b> : Répartition des enfants selon l'intensité de l'autisme.....	66
<b>Figure n° 08</b> : Scolarisation des enfants.....	66
<b>Figure n° 09</b> : Type de l'école.....	67
<b>Figure n° 10</b> : Accompagnement scolaire.....	68
<b>Figure n° 11</b> : Compréhension des consignes simples.....	69
<b>Figure n° 12</b> : Difficultés face aux consignes verbales précises.....	70
<b>Figure n° 13</b> : Réaction de l'enfant face aux consignes verbales précises.....	71
<b>Figure n° 14</b> : Fréquence de la communication du parent avec son enfant.....	72
<b>Figure n° 15</b> : Type du langage auquel l'enfant recourt pour communiquer.....	73
<b>Figure n° 16</b> : Difficultés au niveau de l'oral.....	75
<b>Figure n° 17</b> : L'imitation.....	76
<b>Figure n° 18</b> : Type de l'imitation verbale.....	76
<b>Figure n° 19</b> : Fréquence des difficultés dans la structuration des mots.....	77
<b>Figure n° 20</b> : Evaluation de la parole des enfants.....	78

<b>Figure n° 21</b> : Regard de l'enfant en interaction avec ses parents.....	79
<b>Figure n° 22</b> : Comportement de l'enfant si le parent ignore sa demande.....	80
<b>Figure n° 23</b> : Manifestation des bizarreries comportementales.....	81
<b>Figure n° 24</b> : Les bizarreries comportementales.....	82
<b>Figure n° 25</b> : Les erreurs morphosyntaxiques. Cas de [E1].....	112
<b>Figure n° 26</b> : Les erreurs phonétiques. Cas de [E1].....	112
<b>Figure n° 27</b> : Les erreurs morphosyntaxiques. Cas de [E2].....	113
<b>Figure n° 28</b> : Les erreurs phonétiques. Cas de [E2].....	113
<b>Figure n° 29</b> : Les erreurs morphosyntaxiques. Cas de [E3].....	114
<b>Figure n° 30</b> : Les erreurs phonétiques. Cas de [E3].....	114

# **Glossaire**

## Glossaire

Abréviation	Libellé
A.B.A	Applied Behavior Analysis : Analyse appliquée du comportement.
API	Alphabet Phonétique international.
AVS	Auxiliaire de vie scolaire.
CPPEM	Centre Psychopédagogique Pour Enfants Déficients Mentaux.
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: Le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux.
O.M.S	Organisation Mondiale de de la santé.
PECS	Picture Exchange Communication System : Système de communication par échange d'images.
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.
TSA	Trouble du Spectre de l'Autisme.

**Tableau n° 01 : Glossaire**



# **Introduction**

## Introduction

---

Depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle, les recherches scientifiques qui tentent de comprendre le trouble du spectre de l'autisme ne cessent de s'affronter. Néanmoins, malgré cette effervescence dans les recherches, aucune étude n'est arrivée à trouver une explication exacte au trouble et les causes de son apparition restent toujours mystérieuses. L'un des problèmes majeurs dans le trouble du spectre de l'autisme se trouve dans l'altération de la communication et de la réciprocité socio-émotionnelle mais, dans ce cas, comment peut-on entrer en contact avec une autre personne lorsqu'on manque de moyens à un échange constructif ?

Étymologiquement, le terme communication implique l'idée d'une relation bilatérale entre deux communicateurs, chose à laquelle les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme avec une déficience intellectuelle sont de prime abord réfractaires. Si l'on se réfère aux travaux<sup>1</sup> de l'Organisation Mondiale de la Santé, l'O.M.S, nous retiendrons que la capacité à utiliser, comprendre ou exprimer le langage est réduite chez les enfants autistes. Ainsi, ils présentent des incapacités plus ou moins importantes dans les fonctions de la communication. Nous sommes, dans tous les cas, dans un trouble, un dysfonctionnement de la relation langage-communication, car même lorsque les personnes autistes s'expriment, elles n'ont pas la même codification que nous, elles n'ont pas le même langage que nous.

Le présent travail a pour intitulé : *Analyse psycholinguistique des troubles de la communication chez les enfants autistes inscrits au centre psychopédagogique pour enfants déficients mentaux, annexe de Jijel*. L'objectif de cette recherche est d'identifier les difficultés à la fois linguistiques et non linguistique chez les enfants autistes pouvant entraver la communication lors des échanges verbaux. À cette fin, nous avons décidé de nous intéresser de plus près aux problèmes de la communication. Nous avons donc commencé le travail par la collecte des informations sur le comportement langagier des enfants autistes, par questionnaire, auprès de vingt-sept familles. Par la suite, nous avons mené une étude de cas portant sur le comportement linguistique de trois enfants ayant un

---

<sup>1</sup> 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\\_fr.pdf;sequence=1](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/41005/9782877100205_fr.pdf;sequence=1) consulté le 16/10/2020)

## Introduction

---

trouble autistique, d'intensité légère, avec une déficience intellectuelle, âgés entre sept et onze ans.

Cependant, nous tenons à signaler que – comme dans tout travail de recherche, le chercheur est appelé à faire face à de nombreux obstacles – nous avons été contrainte de mener l'enquête dans une clinique privée auprès des enfants qui ont été déjà choisis au centre psychopédagogique pour enfants déficients mentaux, annexe de Jijel. Nous signalons, à cet effet, que cette réorientation se justifie par les mesures exceptionnelles de fermeture des établissements publics, à cause de la propagation du Covid-19, à compter du mois de mars. De plus, ayant travaillé sur des personnes monolingues, nous étions contrainte d'échanger avec les enfants soumis à l'étude en arabe algérien. Ceci étant, les enfants autistes de notre échantillon, même scolarisés, n'arrivent pas à s'exprimer dans une langue étrangère.

Pour la réalisation de notre analyse, nous nous sommes inspirée principalement des travaux de Jean Caron et de Jean-Adolphe Rondal. D'une part, dans son ouvrage *Précis De Psycholinguistique*, Caron nous présente les outils expérimentaux utilisés dans le cadre de la psycholinguistique depuis son apparition. De l'autre, les travaux de Jean Adolphe Rondal, se présentent comme une trame à ceux de Caron, ainsi dans *Psycholinguistique Et Handicap Mental*, Rondal, en collaboration avec Jean-Luc Lambert et Harold H. Chipman, mène une étude longitudinale sur la communication des enfants de faible niveau intellectuel.

Le présent travail s'organise en trois chapitres. Dans le premier, intitulé « Méthodologie de la recherche », nous avons présenté notre sujet de recherche, ses objectifs et ses motivations. Nous avons tenté, par la suite, de cerner la problématique de recherche et les hypothèses avancées en vue d'y répondre. Nous avons, vers la fin du chapitre, cerné la méthode d'échantillonnage, le déroulement de l'enquête et les outils de collecte des données utilisés dans notre enquête.

Dans le deuxième chapitre, intitulé « La psycholinguistique au service du langage pathologique des enfants autistes », nous avons, dans un premier temps, présenté les travaux qui ont servi de jalon à notre étude qui s'inscrit dans le cadre de la psycholinguistique et qui a pour objectif d'étudier de près la communication des enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme. Par la suite, nous sommes passée à la définition des concepts et des notions théoriques relatifs à notre thème de recherche.

## Introduction

---

Le dernier chapitre, intitulé « Analyse des données », englobe deux volets :

- Le premier volet porte essentiellement sur l'analyse des données recueillies par questionnaire à travers lesquelles nous avons tenté de dégager les modes d'expression des enfants autistes et d'identifier le comportement langagier de ces sujets au niveau réceptif (compréhension de la parole) et au niveau expressif (l'expression verbale et non verbale).
- Le deuxième volet consacré à l'analyse et à l'interprétation des enregistrements à travers lesquels nous avons tenté de dégager les difficultés linguistiques rencontrées par les enfants autistes au niveau morphosyntaxique et phonétique. Les extraits que nous avons pu relever, comme nous allons le voir dans le chapitre d'analyse, reposent en effet sur les erreurs commises au niveau de la combinaison des éléments constituant les phrases ainsi qu'au niveau phonétique et articulatoire. Nous avons terminé ce volet par la présentation du bilan de chaque enfant soumis à l'étude.

Nous avons clôturé le travail par une conclusion générale qui réunit les résultats auxquels nous avons abouti à travers notre travail de recherche et qui confirment les hypothèses de recherche.

# **Chapitre 01 : Méthodologie de la recherche**

Notre étude porte sur les troubles de la communication rencontrés par les enfants autistes inscrits dans l'annexe du centre psychopédagogique pour enfants déficients mentaux. Le présent chapitre est consacré à la circonscription méthodologique de la recherche. À commencer par la définition du sujet et les objectifs du travail. Nous sommes passée par la suite aux motivations liées au choix du sujet ainsi qu'aux questions de recherche et les hypothèses avancées. À la fin du chapitre, 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.

### 1. Définition du sujet

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.»*<sup>2</sup>

Par ailleurs, une des particularités des personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme tient dans le fait que les aspects de la communication sont touchés. Ainsi, ces individus entreprennent, souvent, une relation réticente avec les personnes dites «normo typiques» ou encore «neurotypique»<sup>3</sup>. En revanche, la relation qu'entrepris une personne autiste avec un adulte normo typique faisant partie de son entourage s'établit plus vite. Ainsi, les manifestations et les pratiques langagières des enfants porteurs d'autisme sont plus spontanées lors des interactions avec leurs parents et les spécialistes qui les prennent en charge.

S'inscrivant dans une perspective de psycholinguistique, la présente recherche porte sur les particularités du langage des enfants porteurs d'autisme. Il s'agit tout d'abord de comprendre le mode d'expression de ces sujets, puis faire ressortir les difficultés langagières et linguistiques sur le plan morphosyntaxique et phonétique dans les interactions de type Enfant autiste-Adulte.

---

<sup>2</sup> <https://spectredelautisme.com/trouble-du-spectre-de-l-autisme-tsa/> (Consulté le 29/08/2020)

<sup>3</sup> «Normo typiques» et « Neurotypique » sont des néologismes utilisés par la communauté autistique pour désigner « les personnes non autistes ». Les mots sont utilisés à la place du terme « normal » pour éviter la connotation de valeur et souligner les différences positives présentées par les personnes avec un trouble du spectre de l'autisme.

En vue d'analyser le comportement langagier des enfants autistes, nous avons mené une enquête auprès des enfants inscrits au centre psychopédagogique pour enfants déficients mentaux, annexe de Jijel.

### 2. Motivations du choix du sujet

Le choix de notre sujet de recherche se justifie par des raisons d'ordre personnel et des raisons d'ordre scientifique.

D'une part, le spectre de l'autisme est un sujet très sensible et vécu comme un tabou dans la société algérienne. Bien qu'il soit présent de manière patente dans la ville de Jijel, il n'a quasi jamais été traité scientifiquement dans le champ des sciences du langage. 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. Contrairement à ces idées reçues sur l'autisme, celui-ci est défini par les spécialistes comme un trouble neuro-développemental d'intensité très variable. Il s'agit d'un trouble qui touche essentiellement au comportement, à la communication et aux relations socio-émotionnelles de ces sujets.

De l'autre côté, nous nous sommes intéressée à ce trouble en tant qu'étudiante formée aux sciences du langage mais aussi faisant partie d'une communauté où les enfants autistes sont prisonniers en dehors du secteur orthophonique. Bien que le sujet de l'autisme demeure inconnu, il a toujours existé et continue à se propager. En effet, le nombre d'enfants ayant un spectre de l'autisme ne cesse d'augmenter. Par ailleurs, le centre psychopédagogique pour enfants déficients mentaux, annexe de Jijel reçoit plus de trois cent (300) enfants, c'est d'ailleurs pour cette raison que nous avons choisi cet établissement comme terrain pour notre recherche, afin de nous donner la possibilité de mieux suivre ce trouble dans sa diversité.

### 3. Objectifs

Chaque travail de recherche vise à atteindre certains objectifs bien précis. À travers cette étude, nous voudrions informer sur l'autisme et apporter des réponses aux questionnements relatifs à la communication des enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme avec une déficience intellectuelle.

### 4. Problématique

Comme dans toutes les communautés du monde, les êtres humains écoutent, parlent et échangent avec leurs semblables au moyen d'un système linguistique ; tout individu est donc locuteur et récepteur dans les interactions. Cependant, « [...] *les enfants avec autisme ont des difficultés très précoces à interagir et communiquer, qui peuvent s'aggraver rapidement [...]* » (Bataille-Jallet, 2011)

En partant de cette perspective, nous nous sommes posée la question suivante :

- **Dans quelle mesure les particularités langagières du jeune enfant autiste auraient un impact sur le processus de communication lors des interactions verbales ?**

Cette question se décline en les sous-questions suivantes :

- Par quel(s) moyen(s) les enfants autistes s'expriment-ils?
- À quel niveau les difficultés langagières peuvent-elles apparaître chez l'enfant autiste?
- Sur le plan linguistique, quelles sont les lacunes rencontrées par les enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme ?

### 5. Hypothèses

Afin de répondre à cette problématique, nous avons avancé quelques hypothèses que nous allons confirmer ou infirmer par le biais de cette étude. Ainsi, nous supposons que:

- La communication chez les enfants autistes se fait par un langage non verbal et/ou un langage verbal accompagnée d'un ensemble de perturbations langagières et des lacunes linguistiques.
- Les troubles peuvent apparaître tant au niveau de la compréhension qu'au niveau de l'expression verbale. Ainsi, un dysfonctionnement dans le système linguistique peut entraver la communication.
- Les enfants autistes avec une déficience intellectuelle manifestent des lacunes sur les plans : morphosyntaxiques (se présentant par des erreurs flexionnelles, positionnelles, des omissions et des confusions des éléments linguistiques constituant la phrase) et phonétiques (se présentant par des omissions



phonétiques, des substitutions et des approximations phonémiques) liés à une altération dans le développement du langage.

### 6. Echantillon de l'étude

Il est impossible de faire une étude sur une population de taille élevée sans sélectionner un groupe représentatif.

Les méthodes d'échantillonnage sont réparties en deux catégories<sup>4</sup> : La méthode d'échantillonnage aléatoire et la méthode d'échantillonnage empirique.

Afin de sélectionner notre échantillon de travail, nous avons procédé par la méthode d'échantillonnage empirique par laquelle nous avons choisi les enfants qui feront partie de notre étude arbitrairement. La sélection du groupe, dans ce cas de figure, ne se fait pas au hasard. Il s'agit d'un choix arbitraire dans lequel certains critères sont pris en considération.

Notre échantillon de travail est composé de trois (03) enfants autistes verbaux, qui ont un langage fonctionnel, âgés entre 7 ans et 11 ans. Nos critères d'inclusion étaient qu'ils soient atteints d'un trouble du spectre de l'autisme d'intensité légère et/ou moyenne<sup>5</sup> et qu'ils aient une relative volonté à la communication malgré leur trouble intellectuel. Nous avons choisi d'exclure les enfants autistes de haut niveau<sup>6</sup>, les enfants non verbaux et toute personne ayant des agitations et des crises autistiques sévère pour pouvoir dégager, de manière efficace, les différents aspects détériorés dans les phrases produites.

### 7. Présentation de l'enquête

#### 7.1.La pré-enquête

Avant d'entamer notre travail de recherche, nous avons réalisé une pré-enquête, au mois de février, afin de choisir les enfants sur lesquels nous allons travailler et de tester notre questionnaire. Dans un premier temps, nous avons distribué notre questionnaire auprès de cinq parents afin de vérifier la validité des questions et des réponses proposées, cette méthode nous a permis de détecter des ambiguïtés dans un certain nombre de

---

<sup>4</sup> <https://blog.questio.fr/methodes-echantillonnage-aleatoire-et-non-aleatoire> (Consulté le 30/08/2020)

<sup>5</sup> Le trouble du spectre de l'autisme d'intensité légère/ moyenne ou encore l'autisme léger/ moyen se présente souvent par un comportement et une communication légèrement/ moyennement anormale.

<sup>6</sup> Les enfants autistes de haut niveau ou encore les enfants ayant un syndrome d'Asperger n'éprouvent aucun déficit intellectuel ni de troubles langagiers. La capacité structurale du langage de l'enfant peut être bonne tandis que la communication sociale demeure très pauvre.

questions et d'y effectuer certaines modifications. En parallèle, nous avons assisté à dix (10) séances éducatives, l'équivalent de vingt heures (20) pendant trois (03) semaines. Cela nous a permis de bien nous renseigner sur l'autisme et de nous familiariser avec les enfants qui, pour des raisons cognitives et mentales, ne tolèrent pas les changements et l'intervention des personnes étrangères.

### 7.2.L'enquête

Afin de dégager et d'analyser les comportements langagiers et les erreurs linguistiques commises par les enfants autistes, notre enquête s'est déroulée en deux missions sur le terrain.

Dans un premier temps, nous avons réalisé des enregistrements et des observations auprès de trois (03) enfants ayant un déficit intellectuel lié à un trouble du spectre de l'autisme. La période de cette enquête nous a permis et sauvegarder une trace vocalique des réalisations linguistiques de ces individus.

Dans un second temps, nous avons distribué un questionnaire auprès d'un échantillon de parents dont les enfants sont inscrits au centre psychopédagogique. Pour ce faire, nous avons procédé par la méthode d'échantillonnage aléatoire sans remise<sup>7</sup>. De cette façon, nous avons pu collecter des réponses auprès de vingt-sept (27) différentes familles.

### 7.3.Le déroulement des séances

Les productions verbales des enfants autistes ont été enregistrées<sup>8</sup> lors des séances psycho-orthophoniques. En effet, les échantillons de langage sont obtenus à partir de l'enregistrement de conversations entre enfants autistes et spécialiste.

À chaque séance, nous nous sommes toujours installée dans un endroit calme à l'abri de tout bruit parasite qui pouvait modifier les comportements et/ou les pratiques langagières des enfants autistes. Avant d'aller chercher l'enfant, la spécialiste prépare la salle et les supports, afin que celui-ci retrouve un environnement apaisant. La présence de l'orthophoniste ou de la psychologue lors des séances était obligatoire car les sujets

---

<sup>7</sup> L'échantillonnage aléatoire sans remise est une méthode probabiliste qui consiste à choisir des répondants une seule fois. Nous avons donc obtenue des réponses par un seul parent pour chaque enfant.

<sup>8</sup> Nous signalons que les enregistrements ont été réalisés avec l'accord des parents des enfants soumis à l'enquête.

autistes n'acceptent pas l'intervention des personnes étrangères. Ces conditions ont permis d'établir une situation d'échange naturelle et tendent vers une authenticité maximale.

### 7.4. Les difficultés rencontrées

L'obstacle majeur de cette enquête a émergé dans la construction du corpus qui répond aux critères de convenances. En effet, le temps imparti à l'enquête sur terrain était assez court, à cause de la fermeture imprévue des établissements publics, au mois de mars pour cause de pandémie. Nous étions donc contrainte de contacter une clinique privée de l'orthophonie dans la ville de Jijel, dont nous nous abstenons de mentionner le nom à la demande du responsable, pour terminer le travail avec les enfants déjà choisis auparavant au centre. Ceci nous a pris une semaine de travail durant le mois d'août.

Etant donné que les enfants choisis n'étaient pas bilingues, il était impossible de leur parler en langue française. Nous avons donc pris garde de leur parler dans leur langue maternelle puis traduire leurs propos.

La dernière difficulté que nous avons rencontrée était dans la collecte des données par questionnaire car il nous a été difficile d'aborder certains parents puisqu'ils avaient à faire à calmer leurs enfants agités. De plus, certains enquêtés étaient dans le déni, ils se sont montrés réticents et ont refusé de participer à l'enquête et cela malgré les explications et les clarifications que nous n'avons cessé d'apporter.

## 8. Outils d'analyse

### 8.1. Le questionnaire

L'objectif de cet outil est de collecter le maximum d'informations et d'apporter des réponses pertinentes pour la problématique étudiée. Dans notre travail de recherche, nous avons confectionné un questionnaire, destiné aux parents des enfants autistes, distribué à un échantillon composé de vingt-sept (27) familles ayant un enfant inscrit au centre psychopédagogique pour enfants déficients mentaux de la ville de Jijel.

Le questionnaire est composé de trois types de questions :

- ✓ Les questions fermées utilisées dans le but d'obtenir des réponses objectives fixées à l'avance.
- ✓ Les questions préformées à choix multiple offrant un éventail de choix aux répondants.

- ✓ Les questions ouvertes donnant à l'enquêté la liberté de répondre indépendamment et sans contraintes.

### 8.1.1. Présentation du questionnaire

Le questionnaire s'ouvre par une fiche signalétique composée d'une seule question destinée au répondant lui-même et six (06) paramètres visant à dresser l'identité de l'enfant.

Cette grille est suivie par treize (13) questions méthodiquement posées afin d'obtenir des réponses pertinentes sur la communication des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme.

#### ➤ Première partie : Informations signalétiques

Lien de parenté :	<input type="checkbox"/> Père	<input type="checkbox"/> Mère
Sexe de votre enfant :	<input type="checkbox"/> Fille	<input type="checkbox"/> Garçon
Âge:.....		
Intensité de l'autisme :.....		
Votre enfant est-il scolarisé ?		
<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	
Si oui :		
- Est-ce dans une école :		
<input type="checkbox"/> Publique?	<input type="checkbox"/> Privée?	<input type="checkbox"/> Spécialisée? <sup>9</sup>
- Est-il accompagné d'une auxiliaire de vie scolaire (AVS) ?		
<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	

Dans la présente partie, nous avons essayé d'identifier le lien de parenté des répondants avec l'enfant autiste. Nous voulons par cette question confirmer que toutes les réponses proviennent du père ou de la mère étant les personnes les plus proches à l'enfant.

<sup>9</sup> Par « école spécialisée », nous entendons des classes qui accueillent uniquement les enfants autistes dans des écoles publiques ou privées.

## Chapitre 01: Méthodologie de la recherche

---

Nous avons par la suite posé des questions sur l'identité de l'enfant à travers les critères sociologiques (sexe et âge chronologique).

Le but de l'intensité de l'autisme est de savoir le degré de sévérité du trouble. Intervient ensuite une dernière question sur la scolarisation des enfants en vue de s'informer sur les apprentissages des enfants en dehors des prises en charges psychopédagogiques. Celle-ci se décline en deux autres sous-questions préformées dépendantes à la réponse principale. La première vise à savoir le type d'écoles qu'ils fréquentent. La seconde concerne l'accompagnement de l'enfant à l'école par une auxiliaire de vie scolaire. Le but de cette sous-question est de voir si l'enfant a besoin d'une aide extérieure pour recevoir les informations et exprimer ses idées.

### ➤ Deuxième partie : Informations sur la communication

Cette partie est répartie en cinq (05) volets portant essentiellement sur la réception et les modes d'expression des enfants autistes ainsi que les difficultés langagières, verbales et non-verbales, rencontrées par ces individus. L'objectif de cette partie est de collecter des informations sur le comportement langagier des enfants ayant un déficit intellectuel lié à un trouble du spectre de l'autisme.

#### Premier volet : Informations sur le langage réceptif

Ce volet s'organise en deux questions. Il nous permet de déterminer la compétence de l'enfant au niveau de la réception des messages lors des interactions verbales.

##### La première question

1. Votre enfant comprend-il les consignes simples (une seule tâche) ?

Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
-----	------------	------------	-----

La présente question vise à mener les parents à évaluer le degré de compréhension orale des enfants face aux consignes formulées en des phrases simples visant à accomplir une seule tâche.

**La deuxième question**

2. Votre enfant trouve-t-il des difficultés à répondre aux consignes verbales précises (évoquer verbalement une situation passée ou à venir par exemple) ?

Oui  Non

- Si oui, que fait-il face à une telle situation ? Il :

- Emploie des mots isolés
- Plaqué des morceaux de phrases n'ayant pas de lien avec la situation
- Reste silencieux

-Autres.....

Le but de cette question est, à la fois, de savoir si l'enfant comprend les consignes verbales qui nécessitent le recours à un langage abstrait et de détecter le comportement langagier que celui-ci adopte.

**Deuxième volet : Informations sur le langage expressif**

**La troisième question**

3. Avez-vous l'habitude de communiquer avec votre enfant ?

Au quotidien  Parfois  Rarement

Notre but dans cette question est de vérifier si l'enfant a l'habitude d'interagir avec ses parents dans la vie de tous les jours.

**La quatrième question**

4. A quel type de langage votre enfant recourt-il pour communiquer avec vous ?

Langage verbal  Langage non verbal

A travers cette question, nous tentons de savoir le(s) type(s) du langage au(x)quel(s) les enfants autistes recourent pour communiquer. Nous souhaitons par la suite vérifier si l'enfant du répondant est verbal ou non verbal.

### La cinquième question

5. Dites à quel(s) type(s) de langage votre enfant réalise ces fonctions :

- Salutations.....
- Réponse à une question.....
- Demande de clarification.....
- Protestations/ refus.....

La liste des fonctions ci-dessus, tirées du bilan<sup>10</sup> des fonctions de la communication de BERGERON & HENRI (1994), DONNELAN et al. (1984), QUILL (1995, 2000), WATSON et al. (1989) et WETHERBY & PRIZANT (1989), représente les tâches les plus pertinentes dans la communication. L'objectif est donc de mener le répondant à lier ces paramètres avec le type de langage utilisé par son enfant.

### La sixième question

6. Comment fait votre enfant pour demander un objet qu'il désire ?

- Prend la main de l'adulte et l'emmène pour obtenir l'objet
- Pointe l'objet
- Produit des sons
- Nomme l'objet
- Formule une phrase

-Autres: .....

Dans cette question, nous demandons aux répondants de sélectionner le(s) comportement(s) langagier(s) de leurs enfants face à une demande d'un objet qu'ils

---

<sup>10</sup> <https://cameleon.tv/includes/php/uploads/soscommunication20161206142355.pdf> (Consulté le 29/08/2020)

désirent. L'objectif est de savoir comment l'enfant arrive à exprimer ses besoins et par quel moyen.

### Troisième volet : informations sur le langage verbal

#### La septième question

7. Votre enfant rencontre-t-il des difficultés lorsqu'il s'exprime oralement ?

Oui

Non

Il est important, dans notre travail, de savoir si les enfants manifestent des difficultés au niveau de la parole, compte tenu du fait que le spectre de l'autisme présente un ensemble de troubles qui touchent essentiellement au langage et à la communication de manière générale.

#### La huitième question

8. Votre enfant présente-il une imitation verbale ?

Oui

Non

- Si oui, cette imitation est :

Immédiate

Différée

L'objectif de cette question est de savoir si l'enfant imite les paroles de l'adulte au moment des interactions. Il s'agit ici de faire ressortir un élément perturbateur de la communication que l'on appelle la stéréotypie verbale ou encore l'écholalie<sup>11</sup>. Cette dernière se présente, chez l'enfant autiste, par le fait d'isoler des mots ou des phrases dans le discours de l'interlocuteur immédiatement ou plus tard.

---

<sup>11</sup> L'écholalie: est une particularité caractéristique de l'autisme observée notamment chez certaines personnes manifestant un trouble primaire du langage. Ce phénomène consiste en une répétition excessive de mots et/ou des phrases d'autrui.



### La neuvième question

9. Votre enfant rencontre-t-il des difficultés à structurer les mots dans une phrase simple, cohérente et compréhensive ?

Souvent                       Parfois                       Jamais

A l'aide de cette question nous voudrions voir si l'enfant de l'enquête réussi, tout seul, à émettre des phrases complètes et bien structurées.

### La dixième question

10. Sur une échelle de 0 à 10, comment évaluez-vous le langage parlé de votre enfant ?

Mauvais

Moyen

Bon

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Dans cette question, le parent est appelé à juger et à évaluer le langage verbal de son enfant sur une échelle de zéro (0) à dix (10). Cette question vient donc compléter la réponse précédente. Notre objectif est de vérifier si les enfants autistes ont un langage fonctionnel, peu fonctionnel ou présentant un mutisme<sup>12</sup>.

### Quatrième volet : Informations sur le langage non verbal

#### La onzième question

11. Votre enfant fuit-il votre regard quand vous lui adressez la parole?

Oui, souvent                       Non, rarement

Cette question vise à savoir si l'enfant fuit du regard au moment où il entre en interaction avec son interlocuteur. Nous avons posé cette question vu que le contact visuel

<sup>12</sup> Le mutisme est un type de trouble anxieux caractérisé par une incapacité à parler.

est un moyen de communication. Un regard fuyant peut mener l'interaction à l'échec et impacte la qualité de la communication dans son ensemble.

### La douzième et la treizième question

<p>12. Que fait-il si vous ignorez sa demande ? Il :</p> <p><input type="checkbox"/> Crie      <input type="checkbox"/> S'agite      <input type="checkbox"/> S'éloigne</p> <p>- Autres : .....</p> <p>13. Votre enfant manifeste-t-il des «bizarreries comportementales» ?</p> <p><input type="checkbox"/> Oui                                      <input type="checkbox"/> Non</p> <p>- Si oui, comment se présente-elle?</p> <table><tr><td><input type="checkbox"/> Par des mouvements stéréotypés</td><td><input type="checkbox"/> Par une agressivité</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> Par des rires inappropriés</td><td><input type="checkbox"/> Par des regards latéraux</td></tr><tr><td><input type="checkbox"/> Autre</td><td></td></tr></table>	<input type="checkbox"/> Par des mouvements stéréotypés	<input type="checkbox"/> Par une agressivité	<input type="checkbox"/> Par des rires inappropriés	<input type="checkbox"/> Par des regards latéraux	<input type="checkbox"/> Autre	
<input type="checkbox"/> Par des mouvements stéréotypés	<input type="checkbox"/> Par une agressivité					
<input type="checkbox"/> Par des rires inappropriés	<input type="checkbox"/> Par des regards latéraux					
<input type="checkbox"/> Autre						

Ces deux questions nous renseignent sur le comportement des enfants étant donné que tout comportement communique un message chez les personnes ayant un trouble du spectre de l'autisme.

### Cinquième volet : Informations sur les méthodes éducatives

#### La quatorzième question

<p>1. Quelle méthode utilisez-vous pour améliorer la communication de votre enfant ?</p> <p>.....</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------

Le rôle des parents dans un processus d'intervention langagière bien conçu est non-négligeable. Cette question vise donc à savoir les méthodes et les techniques utilisées par les enquêtés pour stimuler le langage de leurs enfants.

### 8.2. Les enregistrements

Cet outil nous a permis de sauvegarder des traces vocaliques des enfants que nous allons approcher. Pour pouvoir réaliser ces enregistrements, nous avons utilisé le dictaphone de notre téléphone portable personnel que nous avons placé loin du champ de vision de l'enfant. Cette méthode nous a permis d'éviter toute perturbation pouvant biaiser les résultats.

Nous avons par la suite proposé aux enquêtés des exercices et des activités aménagés par les spécialistes et ce, en fonction de l'âge mental de l'enfant. A signaler que la durée des enregistrements est entre 00 heure: 13 minutes : 11 secondes et 00 heure:18 minutes : 03secondes.

### 8.3. L'observation

Selon DEPELTEAU F. « *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* » (Depelteau, 2000 :336).

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 (l'observation dissimulée) : ici l'observateur ne notifie pas aux individus observés son intervention. Depelteau le nomme « *observateur-espion* » (Depelteau, 2000 : 348). L'avantage de ce type c'est que le chercheur a la possibilité d'observer le terrain sans que les personnes observés ne modifient leur comportement lorsqu'ils se sentent observés.

Dans notre travail, nous avons 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.

### 9. Les conventions de transcription

Afin de convertir la parole des enfants soumis à l'étude à un texte, nous avons dupliqué les interactions verbales de notre corpus -réalisé en arabe algérien- selon la structure suivante :

- ✚ Dans la transcription des mots et des phrases émis en français, arabe moderne et/ou dialectal, nous avons eu recours à l'alphabet phonétique international (API) présenté dans *le dictionnaire de linguistique et des sciences du langage* (Dubois, 1994 : 28) et dans l'article *évolution et conservatisme phonétique dans le domaine arabe* (Embarki, 2014 : 506-534), ceci étant pour présenter fidèlement les sons de(s) système(s) linguistique(s).

Le tableau ci-dessous représente l'ensemble des caractères de l'arabe avec, pour chaque phonème, sa transcription phonétique.

Arabe	API	Arabe	API	Arabe	API	Arabe	API
ء	[ʔ]	خ	[x]	ص	[sʕ]	ق	[q]
ا	[a]	د	[d]	ض	[dʕ]	ك	[k]
ب	[b]	ذ	[ð]	ط	[tʕ]	ل	[l]
ت	[t]	ر	[r]	ظ	[ðʕ]	م	[m]
ث	[θ]	ز	[z]	ع	[ʕ]	ن	[n]
ج	[ʒ]	س	[s]	غ	[x]	ه	[h]
ح	[ħ]	ش	[ʃ]	ف	[f]	ي / و	[w]/[j]

**Tableau n° 02 : Correspondance des phonèmes de la langue arabe suivant l'alphabet phonétique international.**

## Chapitre 01: Méthodologie de la recherche

Notons que nous avons eu recours également à la transcription phonétique des sons phonétiques français dont nous allons présenter, uniquement les voyelles, comme suit :

Français	API	Français	API
a	[a]	u	[y]
é « fermé »	[e]	eu « fermé »	[ø]
è « ouvert »	[ɛ]	eu « ouvert »	[œ]
i	[i]	e « muet »	[ə]
o « ouvert »	[ɔ]	in	[ɛ̃]
o « fermé »	[o]	an	[ɑ̃]
ou	[u]	on	[ɔ̃]

**Tableau n° 03: Correspondance des voyelles de la langue française suivant l'alphabet phonétique international.**

✚ Nous y avons ajouté, dans un second temps, les conventions de transcription des interactions de Véronique Traverso tel qu'elles sont présentées dans son ouvrage *L'analyse des conversations* (Traverso, 2009 :25-26). À noter que la double consonne en arabe (echadda) a été notée dans la transcription de notre corpus par un allongement (:) tiré de la transcription de Traverso.

Le tableau ci-dessous représente l'ensemble des conventions utilisées dans la transcription de notre corpus :

Signes	Significations	Signes	Significations
↑	Intonation montante	[...]	Coupure par le transcripateur
↓	Intonation descendante	:::	Allongement d'un son
/	Intonation légèrement montante	(euh)	Émission vocale
(.)	Courte pause	[	Chevauchement de la parole
(3'')	Longue pause	=	Enchaînement rapide entre deux tours
(ASP)	Aspiration	\	Intonation légèrement descendante
(silence)	Silence	(il se lève)	Non verbal
-	Auto-interruption	(inaudible)	Passage inaudible

**Tableau n°04 : Conventions de transcriptions de Véronique Traverso.**

### 10. Quelques particularités linguistiques du parler Jijelien

Le parler jijelien (*el zizlija* ou *el hadra di zizel*) est un dialecte arabe algérien utilisé dans la région de Jijel et dans le nord constantinois. Il conserve une quantité considérable de traits lexicaux, morphosyntaxiques et phonético-phonologiques hérité de son « substrat linguistique berbère »<sup>13</sup> et empreinte quelques emprunts à l'italien, à l'espagnol au turc et au français.<sup>14</sup>

Pour faciliter la lecture du corpus d'analyse notons les caractéristiques<sup>15</sup> linguistiques les plus pertinentes du jijelien :

Usage des particules :

- **[ħa]** déterminant placé souvent devant un nom dans le sens de (*un / une*).  
Comme : **[ħa qatħa]** (*une chatte*)
- **[di]** placé souvent devant un complément d'objet indirect dans le sens de (*de*). Comme **[el qaje di saħabti]** (*le cahier de mon amie*)
- **[d]** placé souvent devant un sujet ou un complément d'objet direct dans le sens de (*c'est/ ce sont*). Comme : **[d saħabti]** (*c'est mon amie*)

On peut y ajouter les sons **[ħa]** et **[ħi]** pour dire respectivement (*c'est un/ ce sont*). Comme **[dħa mra]** (*C'est une femme*), **[dħi nsa]** (*ce sont des femmes*)

- **[ka]** **[ki]** **[ku]** auxiliaires modaux placés devant un verbe au présent.  
Comme: **[kinaqra]** (*je révise*)

À signaler que le premier auxiliaire -en l'occurrence **[ka]**- ne peut pas être placé devant un verbe à la première personne du singulier.

Élimination du phonème **[l]** à l'intérieur de certains mots comme : **[qab]** au lieu de **[qalb]** (*cœur*), **[kab]** au lieu de **[kalb]** (*chien*).

Substitution du **[ðħ]** par un **[tħ]** comme : **[tħo]** au lieu de **[ðħo]** (*la lumière*, **[laħtħam]** au lieu de **[laħðħam]** (*les os*).

<sup>13</sup> Massé, H., «Philippe Marçais. Le Parler Arabe de Djidjelli (Nord-Constantinois, Algérie) (Publications de l'institut d'études orientales d'Alger t. XVI)», In : *journal des savants*, n°01, 1957, pp 43-45, adresse URL [https://www.persee.fr/doc/jds\\_0021-8103\\_1957\\_num\\_1\\_1\\_3230\\_t1\\_0043\\_0000\\_3](https://www.persee.fr/doc/jds_0021-8103_1957_num_1_1_3230_t1_0043_0000_3) (Consulté le 15/10/2020)

<sup>14</sup> <http://www.jijel-echo.com/CARACTERISTIQUES-LINGUISTIQUES-DU> (Consulté le 15/10/2020)

<sup>15</sup> <http://dialecte-jijilien.blogspot.com/2009/07/qui-veut-apprendre-le-jijilien.html> (Consulté le 15/10/2020)

Confusions du genre de la flexion verbale (utilisation d'une flexion de genre masculin pour les deux sexes) au présent et dans les injonctions comme : **[kul]** au lieu de **[kuli]** (*mange*), **[aqʕɛd]** au lieu de **[aqʕɛdi]** (*assieds-toi*). Cependant, au temps passé, le genre de la flexion s'accorde avec le sujet. Comme : **[kajaqra]** pour le masculin et **[kataqra]** (*elle révisé*) pour le féminin.

Substitution des consonnes arabes inter dentales par des consonnes plus légères comme : **[tum]** au lieu de **[θum]** (*ail*) **[dib]** au lieu de **[ðib]** (*loup*).

Dans ce premier chapitre, nous avons dû présenter en détails outre les objectifs, les questions et les hypothèses de recherche, la démarche et les différents outils de collecte des données. En vue d'analyser la matière collectée, il est primordial de passer par le cadrage théorique où nous allons définir les concepts clés relatifs à notre travail de recherche.

## **Chapitre 02 :**

# **La psycholinguistique au service du langage pathologique des enfants autistes.**



Avant de passer à la définition des concepts clés relatifs à notre travail de recherche, nous avons fait le point sur un travail de fin d'étude<sup>16</sup> réalisé en Algérie. Nous avons donc essayé de montrer les convergences et les divergences de notre réflexion par rapport à la problématique posée puis dresser les recherches et les travaux qui ont orienté notre réflexion vers une telle étude.

### 1. État de la question

De nombreux travaux ont pris pour objet d'étude la parole des enfants autistes dans le domaine de l'orthophonie en Algérie. Toutefois, les démarches et les outils d'analyse adoptés par la discipline se démarquent des méthodes expérimentales utilisés dans le champ des sciences du langage.

Néanmoins, un travail de recherche<sup>17</sup> dans le cadre du master a été réalisé à l'université «Badji Mokhtar» d'Annaba traitant le langage des enfants autistes sous une approche psycholinguistique. Il s'agit d'une étude comparative entre le langage verbal des enfants autistes et celui des enfants neurotypiques. Cette recherche s'est intéressée essentiellement aux processus d'acquisition et aux troubles du langage rencontrés par les deux groupes soumis à l'étude ; un groupe expérimental composé de cinq (05) enfants avec autisme et un groupe témoin composé de cinq (05) enfants neurotypiques du même âge.

Les résultats obtenus en vue de répondre à la problématique suivante : « Est-il possible d'affirmer l'existence d'une différence dans le processus d'acquisition du langage entre l'enfant autiste et l'enfant neurotypique? » ont montré que les enfants autistes n'ont pas une période précise pour améliorer le langage et que chaque enfant le fait à son rythme. De plus, l'étude-réalisée par questionnaire et par observation désengagée- a montré que tous les enfants autistes soumis à l'étude ont un retard simple du langage et éprouvent des difficultés au niveau de la compréhension, de l'expression verbale et non-verbale, de la pragmatique et de l'imitation. En revanche, les prises en charge orthophoniques permettent aux sujets de «*balayer plus ou moins leurs difficultés et leurs troubles langagiers.*» (Labid, 2019 :151). Quant aux enfants neurotypiques soumis à l'observation, les troubles langagiers sont minimes et presque inexistantes et ce même chez les enfants qui présentent

---

<sup>16</sup> Nous signalons que le travail de recherche mentionné est le seul mémoire que nous avons pu trouver dans le cadre de notre domaine d'étude.

<sup>17</sup> LABID Y., *Etude comparative entre le langage verbal chez l'enfant autiste et le langage verbal chez l'enfant neurotypique : Etude de cas*, université Badji Mokhtar, Annaba, 2018/2019.

## Chapitre 02: La psycholinguistique au service du langage pathologique des enfants autistes

---

un retard simple du langage. L'acquisition du langage se fait au même rythme que celui des enfants de leur âge.

De même, notre étude tente, dans un premier temps, de faire ressortir les modes d'expression ainsi que les difficultés langagières rencontrés par les enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme et une déficience intellectuelle. En revanche, nous avons, à notre niveau, essayé d'ajouter notre pierre à l'édifice global de l'étude en adoptant une approche «structurale» du langage inspirée de la psycholinguistique chomskyenne qui s'intéresse essentiellement à l'analyse des constituants de la langue. Il est donc question de faire ressortir les erreurs commises par les enfants dans les productions verbales notamment au niveau morphosyntaxique et phonétique. Les résultats de l'analyse du produit linguistique par enregistrement permettent de détecter les difficultés et les lacunes linguistiques rencontrées par les enfants autistes au niveau de la parole.

Dans le but de cerner les grandes lignes de notre étude, nous avons effectué plusieurs recherches sur le trouble du spectre de l'autisme et les méthodes expérimentales de l'analyse psycholinguistique.

En effet, nous nous sommes inspirée essentiellement des travaux qui traitent du langage pathologique lié à un handicap mental dans le cadre de la psycholinguistique. Par ailleurs, le sujet a suscité l'intérêt de plusieurs psycholinguistes et chercheurs. À titre d'exemple, Jean-Adolphe Rondal, titulaire de la chaire de la psycholinguistique, Lambert et Chipman ont fait une collaboration pour traiter le langage pathologique des enfants avec un retard mental. Il s'agit de l'ouvrage : *Psycholinguistique Et Handicap Mental*. Celui-ci tente de fournir des réponses aux questions suivantes : «Comment l'enfant, l'adolescent et l'adulte handicapé mental communiquent-ils et manient-ils le langage?», «Quels sont les principaux problèmes et les sources d'espoir dans ce domaine difficile?» et «Quelles recherches sont entreprises actuellement sur ce sujet?». En guise de conclusion les chercheurs susmentionnés arrivent à synthétiser les axes de recherche en matière de langage et de communication chez les handicapés mentaux dans le tableau récapitulatif suivant :

## Chapitre 02: La psycholinguistique au service du langage pathologique des enfants autistes

---

### 1. *Différentes composantes du système linguistique et communicatif*

- phonologie (prononciation)
- vocabulaire
- sémantique structurale
- morphologie et syntaxe
- pragmatique et compétence de communication (pratique conversationnelle)
- expression et communication non verbale et leurs relations avec l'expression et la communication verbale ; aspects paraverbaux de la communication verbale

### 2. *Différents niveaux de handicap mental*

- handicap mental léger
- handicap mental modéré
- handicap mental sévère
- handicap mental profond

### 3. *Différents âges (chronologiques et mentaux)*

### 4. *Différents milieux et contextes d'échange linguistique et de communication*

- famille
- école spéciale et/ou intégrée aux différents niveaux scolaires (maternel, primaire, secondaire, professionnel)
- milieux socio-professionnels
- homes, centres de jours, résidence par adultes, etc.

### 5. *Etude fondamentale et appliquée (intervention : objectif général : améliorer autant que possible la situation existante dans chaque cas)*

### 6. *Etude transversale et longitudinale*

---

## **Axes de recherche en matière de langage et de communication chez les handicapés mentaux.<sup>18</sup>**

«Ces axes (ou au moins certains d'entre eux)<sup>19</sup> peuvent être étudiés séparément.» (Rondal et al., 1981 : 240). C'est donc en partant de la réflexion de ces trois chercheurs que nous avons élaboré notre travail de recherche. Il s'agit de faire une étude sur, rappelons-le, un groupe expérimental composé de trois (03) enfants autistes avec une intensité légère, de faire ressortir les particularismes phonétiques/phonologiques et morphosyntaxiques et de mettre en exergue le comportement langagier des enfants à savoir : l'expression et la communication verbales et non verbales. Le tout, dans le contexte psycho-orthophonique et le milieu familial.

---

<sup>18</sup> RONDAL, J.A, et al., *psycholinguistique et handicap mental*, Mardaga, Bruxelles, 1981, p.240.

<sup>19</sup> C'est l'auteur qui souligne.

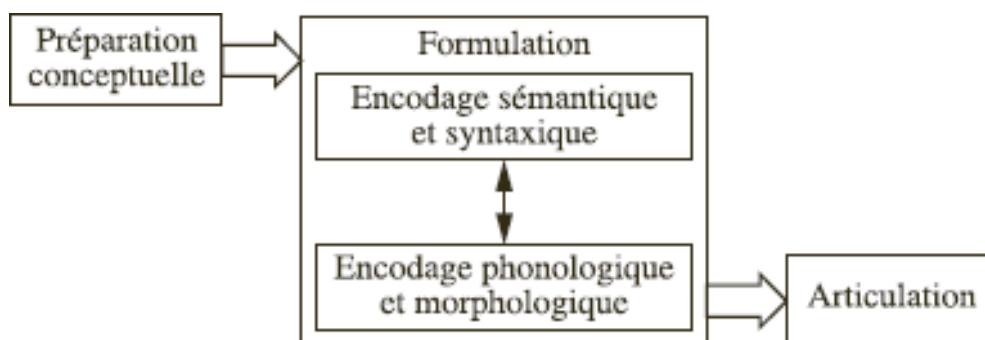
## Chapitre 02: La psycholinguistique au service du langage pathologique des enfants autistes

---

De son côté, Jean Caron, professeur honoraire à l'université de Poitiers, a consacré un bilan critique des travaux dans le domaine de la psycholinguistique dans son livre *Précis De Psycholinguistique*. L'ouvrage présente, dans son intégralité, les méthodes expérimentales et les résultats acquis des recherches et des travaux antérieurs. Caron met le point sur les problèmes essentiels et les limites de la psycholinguistique et essaye de dégager les orientations les plus récentes et les plus prometteuses pour le domaine.

En effet, la plupart des théories de la psycholinguistique dont Levelt (1989) stipulent que la production verbale passe par trois étapes :

- La préparation conceptuelle du message non articulé (message préverbal).
- La lexicalisation du message préverbale.
- L'articulation.



**Figure n°01 : Les trois étapes principales impliquées dans la production de la parole.<sup>20</sup>**

Le présent travail, s'intéresse essentiellement à la troisième étape, celle de l'articulation du message linguistique. Les données issues des difficultés rencontrées au niveau de la production verbale font l'objet de notre analyse du corpus.

Ayant constaté les différentes méthodes d'analyse psycholinguistique depuis l'apparition de la discipline dans les années cinquante. Nous avons opté pour le choix de l'analyse de notre corpus selon le modèle chomskyen qui stipule que :

---

<sup>20</sup> [http://acces.ens-lyon.fr/acces/thematiques/neurosciences/actualisation-des-connaissances/memoire-attention-et-apprentissage/neuros\\_apprentissage/neuro\\_apprentiss\\_2/dossier\\_alario/ferrand\\_2002](http://acces.ens-lyon.fr/acces/thematiques/neurosciences/actualisation-des-connaissances/memoire-attention-et-apprentissage/neuros_apprentissage/neuro_apprentiss_2/dossier_alario/ferrand_2002)

[toute grammaire]<sup>21</sup> devra satisfaire à certaines conditions externe d'adéquation ; par exemple, les phrases engendrées devraient être acceptables par un locuteur individuel [...] si nous abandonnons [...] les conditions externes [...] il sera impossible de faire un choix dans le grand nombre de grammaires totalement différentes dont chacune est compatible avec un corpus donné. (Chomsky, 1969 :56)

Sans doute, la vision psycholinguistique chomskyenne cherche à donner une description formelle de la langue et non les processus par lesquels le code est mis en œuvre. Cependant, le modèle permet de « [...] *décrire la compétence du sujet, c'est-à-dire la connaissance (bien entendu implicite)*<sup>22</sup> qu'il a de sa langue. Et sa performance, c'est-à-dire l'ensemble des processus psychologiques par lesquels il produit ou comprend des énoncés, dépend de cette compétence» (Caron, 2008 :122)

### 2. L'autisme et le langage pathologique

Le trouble du spectre de l'autisme présente un ensemble complexe de désordres qui apparaissent précocement par des difficultés globales d'adaptation et par des problèmes accrus du comportement. Ces troubles perturbent l'évolution de la personne atteinte et provoquent des déficits et des anomalies qualitatives dans le fonctionnement cognitif et langagier. Les difficultés peuvent être isolées ou associées, et sont associées à des troubles de la communication et de l'adaptation sociale.

#### 2.1. Aperçu historique de l'autisme

Le mot «autisme» est un terme dérivé du grec –autos- qui signifie soi-même. Le mot a été utilisé pour la première fois par Eugene Bleuler, psychiatre suisse, en 1911, dans son ouvrage *Démence précoce ou groupe de schizophrénie* pour désigner toute personne schizophrène manifestant une perte de contact avec la réalité externe et un repli sur le monde intérieur.

D'un point de vue historique, les cliniciens et les pédagogues du XIXème siècle avaient présenté des descriptions d'enfants à traits autistiques, néanmoins ces manifestations étaient toujours confondues avec d'autres troubles du développement dans les champs de l'arriération, de l'idiotie et des incurables pour lesquels aucun type de prise

---

<sup>21</sup> C'est nous qui soulignons

<sup>22</sup> C'est l'auteur qui souligne.

## Chapitre 02: La psycholinguistique au service du langage pathologique des enfants autistes

---

de charge n'était proposé. On parlait alors d'une arriération qui présentait le même tableau clinique que l'idiotie, les démences et les épilepsies. Les pathologies mentales étaient réservées aux personnes adultes. Ce n'est qu'avec le développement de la pédopsychiatrie au cours du XXème siècle que l'autisme a commencé à être traité sous différents angles et dans plusieurs domaines de recherche. De ce fait, le premier à avoir étudié les troubles de l'autisme était le psychiatre américain Léo Kanner en 1943. Celui-ci avait utilisé le concept «autisme infantile», prototype de «psychose infantile», dans son article «Les troubles autistiques du contact affectif» pour parler d'une catégorie de troubles qui touchent l'enfant avant l'âge de trois ans. Ainsi, Kanner définit l'autisme infantile comme :

L'isolement et le défaut profond de liens affectifs avec autrui, le besoin obsessionnel et angoissé d'immutabilité, le mutisme ou l'existence d'un langage non fonctionnel auquel associent l'impression de surdité, l'existence d'une physionomie intelligente, témoin d'un bon potentiel cognitif qui se traduit par des prouesses mnésiques ou des compétences particulières dans l'organisation spatiale, et le délai de 30 mois pour affirmer le diagnostic.» (Cité par Barthélémy et Bonnet-Brilhault, 2012 :22)

En 1944, Hans Asperger, psychiatre autrichien, lui aussi inspiré par les travaux de Bleuler, avait créé une équipe pour traiter des enfants de bon niveau intellectuel mais qui étaient refusés par les établissements scolaires en raison de leurs troubles comportementaux. En effet, sa description de quatre sujets, lui a permis de dégager une sémiologie de troubles autistiques survenant chez les enfants sans retard mental. Il évoque quelques traits caractéristiques relevant « *[d']<sup>23</sup> un manque de sensibilité, une démarche uniquement rationnelle, un défaut de compréhension d'autrui qualifié de "manque d'intuition" et une maladresse en société.* » (Hochmann, 2009 :26)

Bien que les deux chercheurs insistent sur les mêmes principales caractéristiques et font la description de manière très proche des anomalies de communication, des centres d'intérêt et du comportement des enfants autistes, leurs approches divergent sur certains points : les enfants étudiés par Kanner sont décrits selon un modèle pathologique dans le cadre d'une consultation et selon un modèle théorique très classique insistant sur les traits qui distinguent ces enfants des sujets normo typiques en se basant sur une série de

---

<sup>23</sup> C'est nous qui soulignons.

## Chapitre 02: La psycholinguistique au service du langage pathologique des enfants autistes

---

symptômes. Quant à la description d'Asperger, elle est de nature institutionnelle, cette méthode lui a permis d'observer les interactions des sujets sur une longue période en se basant sur une approche médicale et psychiatrique. Il s'agit d'une description clinique des enfants de haut niveau qui sont généralement aptes à entrer en contact avec autrui et à prendre l'autre en compte mais d'une manière profondément maladroitement créant ainsi une «bizarrie» caractéristique.

Aujourd'hui, les limites de l'autisme se sont élargies par rapport à sa définition initiale ; le concept reçoit plusieurs définitions suivant les classifications internationales des handicaps mentaux. Ainsi pour le manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux (D.S.M.IV), « *l'autisme est considéré comme un trouble envahissant du développement qui entraîne un détachement pathologique de la réalité accompagnée par un repli sur soi d'une perte de la socialisation, d'une perturbation dans la communication et des désordres comportementaux* »<sup>24</sup>. Par ailleurs, les terminologies : Autisme, spectre de l'autisme, trouble envahissant du développement (TED), trouble du spectre autistique (TSA) recouvrent un seul et même handicap. Cependant le terme le plus utilisé par les spécialistes est celui du trouble du spectre autistique. Ainsi, la mise à jour du *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* D.S.M.V, en 2013, a fait en sorte de regrouper tous les syndromes liés à l'autisme dans le groupe des « troubles du spectre de l'autisme ».

### 2.2. Le spectre de l'autisme

La définition de l'autisme a été modifiée de nombreuses fois depuis sa description par Kanner. Pour la Haute Autorité de Santé<sup>25</sup> (2018), les caractéristiques de l'autisme varient énormément et couvrent un large spectre. La classification et le diagnostic de l'autisme sont par ailleurs en constante évolution et ont été l'objet de beaucoup de discussions.

En effet, la notion de «spectre de l'autisme» remplace, aujourd'hui, celle de l'autisme dans la mesure où une multitude de situations cliniques de ce trouble sont prouvées par plusieurs recherches. D'ailleurs, pour Cohen et Volkmar (1997), cette

---

<sup>24</sup> [https://www.sciencesetavenir.fr/sante/pour-mieux-comprendre-l-autisme\\_12763](https://www.sciencesetavenir.fr/sante/pour-mieux-comprendre-l-autisme_12763) (Consulté le 05/10/2020)

<sup>25</sup> [https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2018-02/trouble\\_du\\_spectre\\_de\\_lautisme\\_de\\_lenfant\\_et\\_ladolescent\\_recommandations.pdf](https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2018-02/trouble_du_spectre_de_lautisme_de_lenfant_et_ladolescent_recommandations.pdf) (Consulté le 05/10/2020)

## Chapitre 02: La psycholinguistique au service du langage pathologique des enfants autistes

---

terminologie permet de rendre compte de l'hétérogénéité des troubles d'un sujet à l'autre et de la forte variabilité inter et intra individuelle. Malgré cette pluralité des troubles, deux types de manifestations définissent les TSA : Les troubles de la communication ; les interactions sociales, les comportements stéréotypés<sup>26</sup> et les intérêts restreints.

D. Sauvage de sa part définit le spectre de l'autisme comme « *un syndrome à début très précoce dans lequel l'enfant ne parvient pas à développer les relations sociales normales ; il est sérieusement handicapé dans les divers modes de communication et développe des comportements perturbés bizarres ou stéréotypés.* » (Cité par Ould Taleb, 2019 :16). Il ajoute qu'il s'agit d'une pathologie très précoce associée, souvent, à un déficit mental où les troubles de la communication verbale et non verbale perturbent l'ensemble des comportements.

Par ailleurs, on peut aisément repérer les difficultés du langage oral (limitation des fonctions de communication, phrases stéréotypées ou écholalie, mots isolés, idiosyncrasie<sup>27</sup>, etc.) voire son absence (près de 50%<sup>28</sup> de la population avec autisme n'a pas de langage oral) mais le langage non verbal est également à prendre en considération. En effet, pour Motet-Fevre et Ramos (2017), le regard est une composante importante de la communication non verbale chez l'enfant autiste. Un des particularismes de l'autisme réside dans la spécificité du regard (regard transperçant, vide, insistant, fuyant, évitant et périphérique). De plus, le geste de pointage est également un geste de communication non verbal chez la personne autiste. C'est un précurseur de la communication qui s'opère dans une situation d'attention conjointe, c'est-à-dire d'intérêt partagé pour un objet, une tâche ou une situation. C'est un acte social qui inscrit la personne autiste dans une interaction. Au-delà du pointage, on distingue trois catégories de gestes : les gestes symboliques (exprimant une situation sociale : salutations par exemple), les gestes conventionnels (permettent de transmettre une intention de communication) et les gestes expressifs (exprimant l'état émotionnel de l'enfant autiste).

De par son hétérogénéité, tous les chercheurs ont pris une position de principe consistant à reconnaître que le spectre de l'autisme n'a pas de cause identifiable, qu'il est

---

<sup>26</sup> La stéréotypie dans le TSA peut se manifester dans les productions verbales par une expression écholalique/ répétitive et/ou dans les productions non verbales par des gestes répétitifs, rythmés sans but apparent.

<sup>27</sup> Formule, propre à la personne, qui n'a de sens que pour elle-même.

<sup>28</sup> Cité par Motet-Fevre, A., Ramos, O., *Langage Communication et Autisme*, AFD, Grasse, 2017, p120.



un trouble grave, apparemment irréversible et qu'il faut donc chercher à comprendre ces personnes dans la spécificité de leurs dysfonctionnements.

### 2.3. Intensité de l'autisme

La manifestation des TSA est multiple *«résultant de la variété des symptômes, du degré d'autisme présenté, des pathologies et troubles éventuellement associés, de la présence ou non d'une déficience intellectuelle et de l'évolution propre de la personne, qui peut être liée en partie aux accompagnements proposés.»*<sup>29</sup>. En effet, la nature et l'intensité du trouble autistique diffèrent, selon les degrés de gravité, d'une personne à une autre mais aussi au cours du temps pour un même individu.

#### 2.3.1. L'autisme léger

Selon la Haute Autorité de Santé, l'autisme léger est la forme la plus faible du spectre de l'autisme en matière d'intensité d'atteinte. En effet, les aspects et les caractéristiques autistiques sont peu touchés. La communication, la déficience intellectuelle (pour les enfants avec déficience intellectuelle) et les relations sociales sont peu altérées. Les personnes peuvent mener une interaction, mais il peut être difficile de maintenir la bilatéralité de la conversation. Par ailleurs, les enfants peuvent grandir plus ou moins normalement lorsque les symptômes sont détectés par les parents à un âge précoce. Ainsi, la connaissance des symptômes de l'autisme léger est d'une grande importance.

#### 2.3.2. L'autisme modéré

Les symptômes de l'autisme modéré comprennent un écart plus important d'aptitudes à la communication verbale et non verbale. Cela rend souvent les tâches quotidiennes difficiles. Il s'agit d'une communication par des phrases simples, une intolérance aux changements et une réaction inhabituelle ou réduite aux indices sociaux et conversationnels. Les enfants atteints à ce niveau d'autisme ont besoin d'une prise en charge importante.

---

<sup>29</sup> [https://www.cnsa.fr/documentation/cnsa-dta-2016\\_web.pdf](https://www.cnsa.fr/documentation/cnsa-dta-2016_web.pdf) (Consulté le 05/10/2020)

### 2.3.3. L'autisme sévère

L'autisme sévère est la forme la plus grave du trouble. Les personnes atteintes de ce type de trouble manifestent une altération importante de la communication verbale et non verbale et présentent des comportements agressifs, restreints et répétitifs. Il s'agit d'un repli et d'un désir très limité de converser et de s'engager socialement. Une thérapie et une prise en charge fréquente et intensifiée est obligatoire pour les personnes atteintes.

### 2.4. La déficience intellectuelle chez l'autiste

Motet-Fevre et Ramos (2017) estiment que 70% des cas autistes manifestent une déficience intellectuelle. Indépendamment de l'autisme, la personne déficiente intellectuelle ne peut pas communiquer et entrer en interaction avec son entourage comme les personnes neurotypiques. En effet, le handicap cognitif implique une altération dans le développement du langage et limite les facultés cognitives de la personne qui en est atteinte. Clérebaut écrit dans ce sens : *«Les enfants ayant un handicap intellectuel présentent souvent un retard de langage caractérisé notamment par un écart important entre leur niveau de compréhension du langage et leur possibilité d'expression verbale»* (Cité par Clérebaut, 2005 : 133-148). Ceci étant, le développement du langage est indéniablement lié aux troubles neuro-développementaux.

### 2.5. Le retard dans le développement du langage

L'altération du développement du langage est l'un des problèmes de développement les plus fréquents chez l'enfant autiste. Pour (Motet-Fevre et Ramos : 2017) les premiers mots chez l'enfant neurotypique commencent à apparaître vers 12 ou 15 mois.

Le système phonologique se met en place et l'enfant peut prononcer de façon plus ou moins claire un nombre croissant de mots. On peut considérer qu'à partir de 2 ans, l'enfant comprend le langage entendu et que l'organisation de phrases de deux ou trois mots s'accorde progressivement aux règles de syntaxe. (Motet-Fevre ; Ramos, 2017 :44)

Néanmoins, le développement du langage chez l'enfant autiste se fait aléatoirement. Près d'un tiers<sup>30</sup> des enfants avec TSA ne développent pas de langage ou se servent d'une parole rudimentaire et peu fonctionnelle. Chez d'autres enfants, une régression langagière peut être observée après un développement normal de la parole dans la période linguistique.

### 2.6. Le profil linguistique des enfants autistes

Une très grande hétérogénéité des compétences linguistiques sont observés chez les enfants avec un trouble du spectre de l'autisme. Cela va du mutisme, à l'utilisation d'un lexique riche et d'une syntaxe correcte, en passant par l'usage d'un jargon ou de quelques mots isolés (Rey et al., 2001). Certaines personnes avec un TSA peuvent être atteintes d'un trouble du langage qui touche les aspects structuraux de la langue tels que la phonologie et la morphosyntaxe (Eigsti, Bennetto, & Dadlani, 2007).

#### 2.6.1. La morphosyntaxe

En contexte naturel, la structuration morphosyntaxique de la langue maternelle se fait de façon incidente sans conscience claire des éléments grammaticaux impliqués dans la production et la compréhension des énoncés.

La morphosyntaxe concerne l'ensemble des structures qui permettent de construire grammaticalement un énoncé. Elle porte aussi bien sur les formes des mots, flexions régulières et irrégulières, variantes irrégulières de certains noms et verbes, l'agencement des marques syntaxiques autour du nom (déterminants, etc.), du verbe (pronoms, etc.), de l'adjectif, de l'adverbe, et enfin de l'organisation des mots et groupes de mots dans un énoncé ou une phrase. » (Parisse, 2009 :7-22)

Par ailleurs, l'apparition de l'organisation morphosyntaxique chez l'enfant commence à apparaître vers l'âge de 2 ans. L'enfant commence alors à apprendre à changer la place des unités linguistiques dans la phrase selon ce qu'il veut dire. En revanche, chez les enfants autistes avec une déficience intellectuelle, souvent les tentatives à structurer ces éléments échouent. Dans ce sens, Parisse et Maillart (2004) affirment que

---

<sup>30</sup> <https://theconversation.com/quatre-questions-sur-le-langage-des-enfants-autistes-123812> (Consulté le 07/10/2020)

## Chapitre 02: La psycholinguistique au service du langage pathologique des enfants autistes

---

les enfants avec autisme rencontrent des difficultés dans les structurations morphosyntaxiques complexes de la langue parlée. En effet, on y distingue quatre niveaux:

- **Lexical** : la variation morphosyntaxique porte sur la racine des mots.
- **Flexionnel** : la variation morphosyntaxique porte sur les affixes (suffixation/préfixation).
- **Contextuel** : la variation morphosyntaxique porte sur les marqueurs syntaxiques dont l'emplacement dans l'énoncé est strictement déterminé.
- **Positionnel** : la variation morphosyntaxique porte sur la position des unités linguistiques dans l'énoncé.

### 2.6.2. La phonétique et la phonologie

La phonétique et la phonologie sont deux disciplines qui ont pour même objet d'étude : le caractère sonore du langage.

L'atteinte de la phonologie chez les enfants avec autisme fait toujours objet de polémique. Certains chercheurs comme Kjelgaard et Tager-Flusberg (2001) estiment que les compétences phonologiques des personnes autistes y sont préservées, alors que d'autres comme Rapin, Dunn, Allen, Stevens et Fein (2009) affirment le contraire. On peut y distinguer:

- **Les substitutions** : remplacement d'une classe de phonème par une autre classe
- **Les omissions** : suppression des sons phonologiques.
- **L'approximation phonémique<sup>31</sup>** : perturbation phonémique qui consiste à réaliser un ensemble d'essais pour atteindre la forme correcte d'un mot cible.

---

<sup>31</sup> « L'approximation phonémique » est un concept utilisé dans (Béland et Valdois, 1989 :44-63) pour étudier les troubles et les erreurs phonémiques chez les aphasiques lors de productions isolées.

### 3. La psycholinguistique et la communication

La psycholinguistique est une discipline relativement jeune. Elle connaît plusieurs courants fondamentalement différents et prend comme objet d'étude le fonctionnement du langage.

La psycholinguistique expérimentale se fixe comme objectif l'étude du traitement du langage chez l'être humain, c'est-à-dire, la perception et la compréhension, la production et la mémorisation des différentes manifestations du langage : langage écrit, parole, communication en langue des signes. (Cité par Grosjean, 1988-1989: 236-252)

#### 3.1. Aux origines de la psycholinguistique

Avant l'apparition de la psycholinguistique, les recherches étaient centrées sur la psychologie du langage qui s'est développée grâce à l'intérêt porté sur la pensée humaine. Ainsi J.Gardner écrit : « *Si on s'intéresse aux limites intrinsèques de l'aptitude humaine à conceptualiser, ou aux limites inhérentes à la structure de la pensée, on doit être inévitablement conduit à s'intéresser à la psychologie du langage [...]* » (Cité par Slama-Cazacu, 1972 :35)

Le terme « psycholinguistique » est apparu pour la première fois en 1951 lors d'un séminaire d'été, parrainé par « Le Conseil de recherches en sciences sociales », à l'université de Cornell aux Etats-Unis. C'est dans ce rassemblement de chercheurs que le conseil avait établi un comité de linguistes comme Sebeok, Lounsbury et de psychologues comme Osgood, Carroll et Miller en vue de réunir des spécialistes pour étudier et développer la recherche sur le comportement de langage.

Le premier pas que fit le comité fut de programmer un séminaire de psycholinguistique à l'université d'Indiana en 1953 pour examiner trois approches différentes du processus de langage

[...] 1° la conception de la langue qu'a le linguiste, comme structure d'unité en interrelations systématiques, 2° celle des théoriciens de la théorie de l'apprentissage [learning theory]<sup>32</sup>, la langue comme système d'habitudes reliant des signes au

---

<sup>32</sup> C'est l'auteur qui souligne.

comportement, et 3° celle des théoriciens de l'information, qui voient la langue comme un moyen de transmettre des informations. (Slama-Cazacu, 1972 :36)

Le second mérite du séminaire fut d'examiner les différentes difficultés rencontrées par la psycholinguistique dans le but de développer des approches expérimentales pour résoudre ces problèmes. Le séminaire s'achève par établir une monographie intitulée *psycholinguistics*, une collaboration de tous les membres du séminaire dont chacun d'eux s'approprie une ou plusieurs sections.

### 3.2. Définition de la psycholinguistique

Parler de la psycholinguistique ne peut pas ramener à une définition claire et précise, car pouvoir extrapoler un seul positionnement demeure une opération assez difficile.

La psycholinguistique, longtemps conçue comme une branche de la psychologie cognitive<sup>33</sup>, s'intéresse aux processus cognitifs requis par l'utilisation des connaissances linguistiques du locuteur dans la communication et cherche à comprendre et à décrire les opérations, à la fois linguistiques et cognitives, qui participent dans l'encodage et le décodage du langage au niveau phonétique, phonologique, lexical, syntaxique, sémantique et pragmatique.

Dans le même sens, Charles Osgood définit la psycholinguistique comme « *la science de l'encodage et du décodage des processus chez les communicateurs individuels.* » (Slama-Cazacu, 1972 :127). Pour Ber Poittier, la psycholinguistique « *désignait une discipline qui étudie les processus par lesquels les intentions des locuteurs sont transformées en signaux exprimés dans le code, accepté par un groupe culturel, et ceux par lesquels ces signaux sont transformés en interprétation par les auditeurs* »<sup>34</sup>.

Jean Caron ajoute à ce propos qu' « *on peut définir la psycholinguistique comme l'étude expérimentale des processus psychologiques par lesquels un sujet humain acquiert et met en œuvre le système d'une langue naturelle* ». (Caron, 2008 :03)

---

<sup>33</sup> Cité par MARIN, B., LEGROS, d., Présentation, In : *Psycholinguistique Cognitive*, 2008, pp 5-7, adresse URL <https://www.cairn.info/psycholinguistique-cognitive--9782804156664-page-5.htm#:~:text=La%20psycholinguistique%20a%20longtemps%20C3%A9t%C3%A9,branche%20de%20la%20psychologie%20cognitive.&text=La%20psycholinguistique%20cognitive%20consiste%20C3%A0,du%20langage%20C3%A9crit%20et%20parl%C3%A9> ( Consulté le 04/10/2020)

<sup>34</sup> Cité par MEHLER, J., psycholinguistique et grammaire générative, In : *Langages*, n°16, 1969, pp 3-15, adresse URL [https://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1969\\_num\\_4\\_16\\_2015](https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1969_num_4_16_2015) (Consulté le 04/10/2020)

Toutes ces définitions et citations se mêlent pour permettre de conclure que la psycholinguistique n'est que cette science interdisciplinaire qui étudie des sujets psychologiques en se servant des outils linguistiques et en mettant l'accent sur les processus cognitifs mis en œuvre par les individus.

On insiste alors sur le fait que la psycholinguistique, en tant que discipline autonome, s'intéresse à la linguistique en adoptant un travail intensifié sur la psychologie cognitive du langage.

### 3.3.Définitions de la communication

La communication est un vaste champ de réflexion. De manière générale, la communication se définit comme l'action de «communiquer», d'échanger des informations et d'établir une relation avec autrui.

[Communiquer c'est]<sup>35</sup> faire partager, transmettre, renseigner, enseigner, mais c'est aussi, dans un domaine plus intersubjectif, chercher à comprendre l'autre, faire preuve d'intuition quant à la meilleure manière d'entrer en relation, ressentir émotionnellement ce qui est en jeu dans les partages d'actes ou de pensées. (Amy, 2009 :74)

La notion de communication demeure instable puisque chaque discipline a sa propre façon de la concevoir et de l'étudier.

En psychologie de la communication, Jean-Claude ABRIC la définit comme «*un système complexe déterminé par un ensemble de facteurs matériels, psychologiques, cognitifs et sociaux.*» (Abric, 2010 :19)

En psychosociologie, la communication est définie comme un système qui prend en compte tout ce qui se passe entre les individus lorsqu'ils entrent en interaction et fait intervenir les processus cognitifs, affectifs et inconscients.

En linguistique, selon Caron (2008), toute communication doit s'organiser comme une interaction. Une communication correcte doit être bilatérale et suppose une flexibilité des rôles c'est-à-dire le processus de communication suppose un échange et non pas un

---

<sup>35</sup> C'est nous qui soulignons.

empaquetage et une expédition des informations dans un sens unilatérale. De plus, certains linguistes prennent en considération les facteurs extralinguistiques, ainsi les travaux interactionnistes de Kerbrat-Orecchioni tiennent compte, dans tout échange, les partenaires de l'interaction et les aspects non-verbaux de la communication.

En dehors des mots, il existe d'autres moyens pour communiquer. Il s'agit des éléments non verbaux. On distingue d'une part ce que Danon-Boileau (2011) appelle la communication mimo-posturo-gestuelle, tout en y associant le regard, et d'autre part l'expression émotionnelle et le comportement. Dans ce sens, les théoriciens de la communication dont Watzlawick<sup>36</sup> postulent qu'on ne peut pas ne pas communiquer et que tout comportement ou absence de comportement a du sens pour celui qui le perçoit.

### **3.4. Théories et modèles de la communication**

#### **3.4.1. L'école de Palo Alto**

L'école de Palo Alto (1950) est un groupe de chercheurs pluridisciplinaires qui ont travaillé sur la théorie de la communication et les relations interpersonnelles. Cette théorie conçoit la communication comme un fait permanent fortement lié au comportement.

Les points principaux de la théorie de l'école de Palo Alto<sup>37</sup> :

- L'existence de deux niveaux de sens dans un message : l'information et la relation entre les individus.
- La dualité de la communication dans un message : le mode digital qui dicte la nécessité des interlocuteurs de partager le même code et le mode analogique lié à la mimique, la gestuelle et la posture.
- La ponctuation des échanges : la suite des échanges dans la communication, une suite de segments et le regard que chacun porte sur le comportement de l'autre
- La métacommunication : communiquer sur sa propre communication au niveau du contenu ou au niveau de la relation.

---

<sup>36</sup> Entretien avec WATZLAWICK, P., dans - La communication, mode de production de la réalité adresse URL <https://journals.openedition.org/communicationorganisation/1560> (Consulté le 03/10/2020)

<sup>37</sup> <https://www.communicationorale.com/les-differentes-approches-de-la-communication-orale/palo-alto/> (Consulté le 04/10/2020)

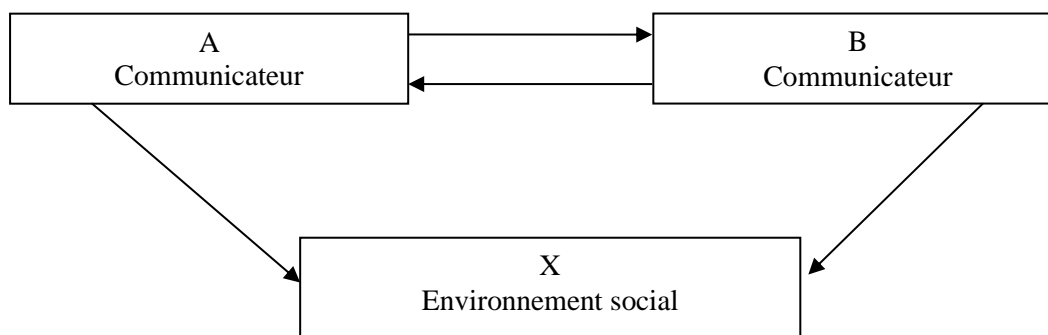


### **3.4.2. Le modèle de Theodore Newcomb**

Selon Newcomb (1953), la communication est la transmission bilatérale des informations par deux communicateurs. La communication ici est prise comme un échange entre deux partenaires ; elle est donc synonyme d'«interaction». Newcomb, en intégrant la dimension sociale et psychologique à la communication, distingue deux paramètres :

- L'attitude : correspond à l'aspect affectif de la relation.
- L'union : se rapporte à la spécificité de la relation.

Pour Newcomb l'équilibre de la relation sociale est atteint lorsque les attitudes ont la même orientation. Une communication correcte suppose aux communicateurs de chercher cet équilibre, s'il n'est pas atteint, il convient de réduire le déséquilibre ou d'achever la communication.



**Figure n°2 : Le schéma de Theodore Newcomb.**

### **3.4.3. Le modèle de David K. Berlo**

Développé par le théoricien de la communication David K. Berlo en 1960. Ce modèle linéaire, envisage la communication comme la transmission d'un message à travers un canal d'une source à un récepteur tout en mettant en valeur l'aspect psychologique de la communication comme déjà présenté par Newcomb. Ainsi, il évoque le codage en tant que comportement (gestes, postures, etc) et qu'expression autre que le langage (danse, musique, art, etc)<sup>38</sup>. Ce modèle est important car il s'adapte à la communication de masse et à la communication interpersonnelle. Dans cette optique, l'émetteur et le récepteur peuvent être une personne, un groupe de personne, une organisation ou une institution.

---

<sup>38</sup> <http://olivier-moch.over-blog.net/article-les-modeles-de-communication-72295675.html> (Consulté le 06/10/2020)

## Chapitre 02: La psycholinguistique au service du langage pathologique des enfants autistes

Le processus de communication de ce modèle comprend quatre éléments :

- Une source d'information : correspond à l'émetteur qui transmet une certaine quantité d'information influencée par les compétences, les attitudes, le savoir, le système social et culturel de celui-ci.
- Un message : se rapporte au contenu, aux éléments, à la structure, au traitement et au code utilisé par l'émetteur.
- Un canal : les cinq (05) sens utilisés pour transmettre l'information
- Un récepteur : représente le sujet qui décode le message en se servant de ses compétences à communiquer, ses attitudes, son savoir, les aspects du système social et culturel dans lequel il appartient.

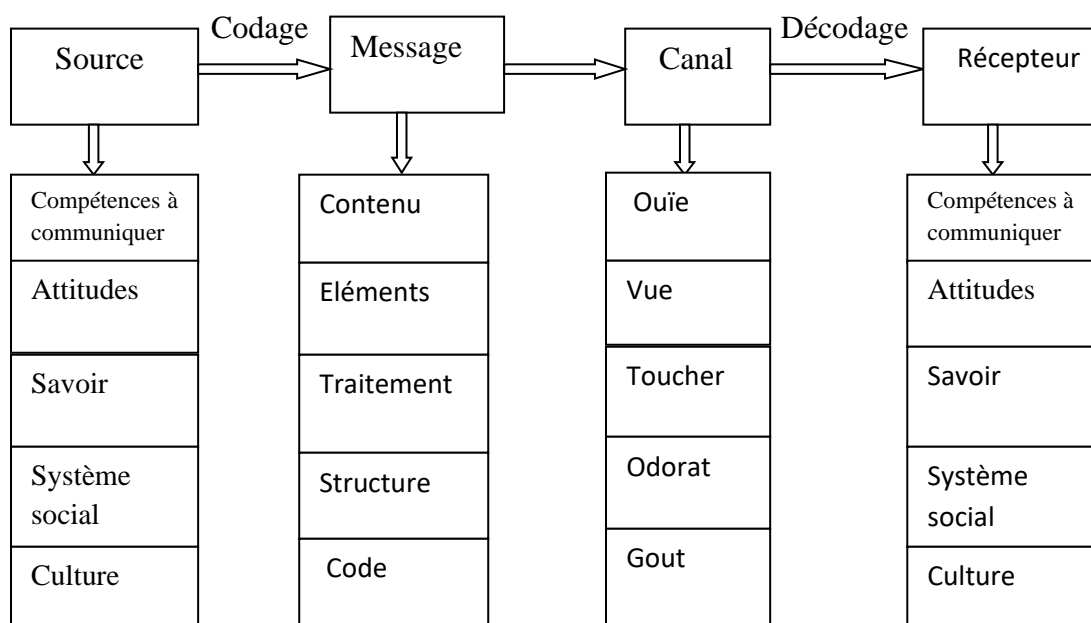


Figure n°3 : Le schéma de David K. Berlo.

### 4. Les méthodes éducatives pour améliorer la communication chez l'autiste

L'hétérogénéité et la diversité des troubles du spectre de l'autisme font qu'il est difficile de trouver une seule et unique méthode éducative qui permet d'intervenir sur les symptômes du trouble. En effet, 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 et méthodes éducatives qui sont à la disposition des parents et des spécialistes. Néanmoins, ces méthodes ne s'appliquent pas tous à la même personne autiste car chaque cas est unique et particulier. L'autisme se manifeste différemment chez chaque enfant et les troubles varient d'un cas à l'autre ainsi que pour une même personne au cours de son développement. Le spécialiste doit donc savoir quelle(s) méthode(s)<sup>39</sup> utiliser pour chaque individu.

### **4.1. Le programme TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children)**

Le TEACCH, abréviation similaire au verbe «enseigner» en anglais, est un programme thérapeutique de traitement et d'éducation s'adressant aux enfants atteints d'autisme ou ayant des handicaps de la communication apparentée. Etant centré sur la famille, le programme commence, une fois le diagnostic prescrit, par la formation des parents pour appliquer les activités et les apprentissages proposés au sein de la famille.

Le programme développé par Schoppler, d'inspiration vaguement psychanalytique, offre aux spécialistes et aux parents des outils et des stratégies qui permettent le développement de la personnalité de l'enfant autiste. Les activités proposées par le programme sont simplistes et répétitives permettant à l'enfant de réaliser la tâche demandée, de la généraliser et de l'adopter. L'objectif de l'approche est donc de développer l'autonomie de l'enfant et de favoriser une communication significative.

### **4.2. La méthode PECS (Picture Exchange Communication System)**

Le système de l'interaction par échange d'images est une méthode centrée sur la communication. Il s'agit d'une méthode d'apprentissage de la communication de façon alternative destinée aux enfants qui n'ont pas de communication verbale ou une communication peu fonctionnelle.

---

<sup>39</sup>

<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%20conside%C3%A9rable,le%20PECS%20et%20le%20TEACCH.> (Consulté le 02/10/2020)

## **Chapitre 02: La psycholinguistique au service du langage pathologique des enfants autistes**

---

La méthode est destinée, elle aussi, aux spécialistes et aux parents. 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 intervient 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. A 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 ? ».

### **4.3. La méthode A.B.A (Applied Behavior Analysis : analyse appliquée du comportement)**

L'analyse appliquée du comportement est une méthode qui cherche, par le biais d'une observation scientifique, à comprendre et à analyser le comportement de l'enfant autiste par un programme, établi par les spécialistes et les parents déjà formés, pour déterminer les apprentissages à réaliser. Par ailleurs, chaque objet utilisé dans les activités est choisi en fonction des centres d'intérêt de l'enfant autiste. Pour avoir des résultats efficaces, les intervenants : éducateurs, parents, institutrices, thérapeutes...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.

Cette approche s'approprie des outils behavioristes pour diminuer les comportements problématiques et non-communicatifs, de plus, elle renforce les comportements adaptés et généralise les compétences acquises pour que l'enfant l'utilise dans d'autres contextes.

### **4.4. Le Makaton**

Le Makaton est une méthode d'éducation au langage destiné aux personnes porteuses d'autisme présentant des troubles de la parole et du développement du langage. Il s'agit d'une approche multimodale qui regroupe un ensemble de canaux de communication (la parole, le système des signes, le langage écrit et les pictogrammes Makaton). L'objectif du

## **Chapitre 02: La psycholinguistique au service du langage pathologique des enfants autistes**

---

programme 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
- ✓ Un langage fonctionnel
- ✓ Une amélioration des prises de parole dans les échanges quotidiens
- ✓ Une amélioration de la compréhension
- ✓ Une favorisation du langage oral

Ce chapitre constitue l'occasion de présenter les recherches scientifiques qui nous ont été utiles dans la réalisation de ce travail et de définir les concepts théoriques utilisés dans l'approche des données du corpus. Notons que les concepts relatifs à la communication et au langage autistique nous serviront dans l'analyse du questionnaire, quant aux notions issues du profil linguistique des personnes avec autisme nous serviront dans l'analyse des lacunes relevant du code des sujets soumis à l'étude.

## **Chapitre 03 : Analyse des données**

Le présent chapitre est réparti en deux volets : le premier est consacré à l'analyse des données recueillies à travers le questionnaire et le deuxième à l'analyse des enregistrements.

### 1. Premier volet: Analyse du questionnaire

Ce volet est consacré à l'analyse des données recueillies à travers le questionnaire. Nous avons procédé à la présentation des données collectées dans des tableaux et des diagrammes afin de faciliter la lecture des résultats.

#### 1.1. Analyse des variables d'identifications

Dans cette partie, nous avons synthétisé et analysé les données de la fiche signalétique qui précède les questions de notre questionnaire.

##### 1.1.1. Lien de parenté

Lien de parenté	Nombre	Pourcentage (%)
Père	09	33.3%
Mère	18	66.7%
Total	27	100%

Tableau n° 05: Répartition des enquêtés selon le lien de parenté.

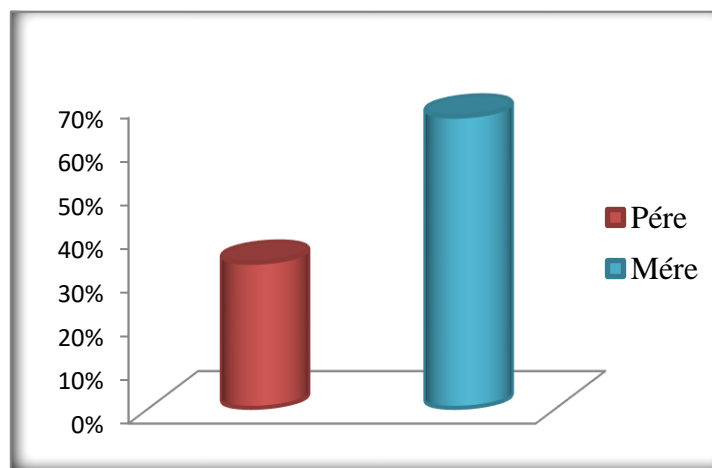


Figure n°04 : Répartition des enquêtés selon le lien de parenté.

Le tableau et le graphique ci-dessus, montrent que notre échantillon de travail se compose de (66.7 %) de mères et (33.7 %) de pères. A partir des résultats, nous constatons que le nombre des répondants de la catégorie des mères est supérieur sur celui des pères.

### 1.1.2. Répartition des enfants selon le sexe

Sexe	Nombre	Pourcentage (%)
Garçon	16	59.3%
Fille	11	40.7%
Total	27	100%

Tableau n° 06 : Répartition des enfants selon le sexe.

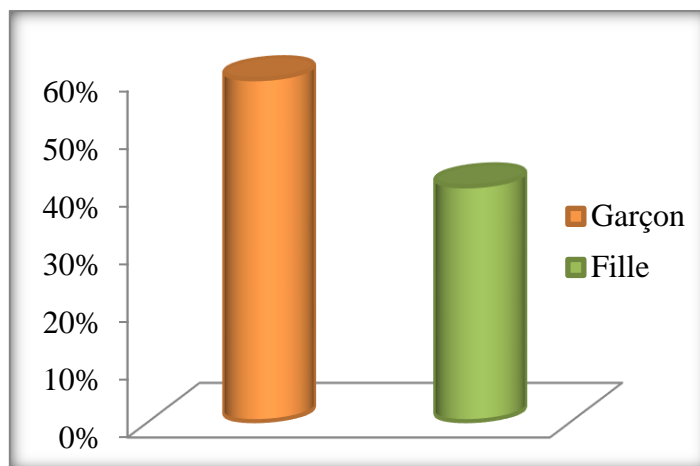


Figure n°05 : Répartition des enfants selon le sexe.

Les données figurant dans le tableau et le graphique ci-dessus permettent de constater que sur l'ensemble de l'échantillon de notre enquête ; (59.3 %) des enfants sont de sexe masculin et (40.7%) sont de sexe féminin. Nous remarquons que le nombre des garçons est légèrement supérieur sur celui des filles.

### 1.1.3. Répartition des enfants selon l'âge chronologique

Age	Nombre	Pourcentage
4 ans	02	7.41%
6 ans	06	22.22%
7 ans	10	37.04%
8 ans	04	14.82%
11 ans	03	11.11%
12 ans	01	3.70%
13 ans	01	3.70%
Total	27	100%

Tableau n° 07 : Répartition des enfants selon l'âge chronologique.



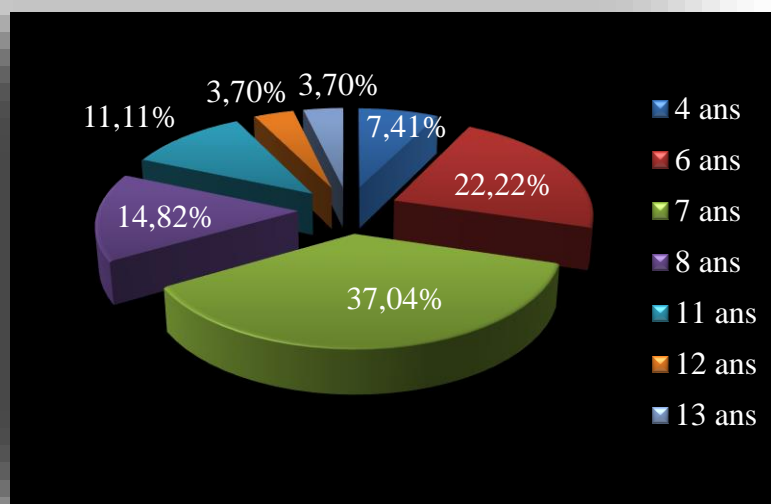


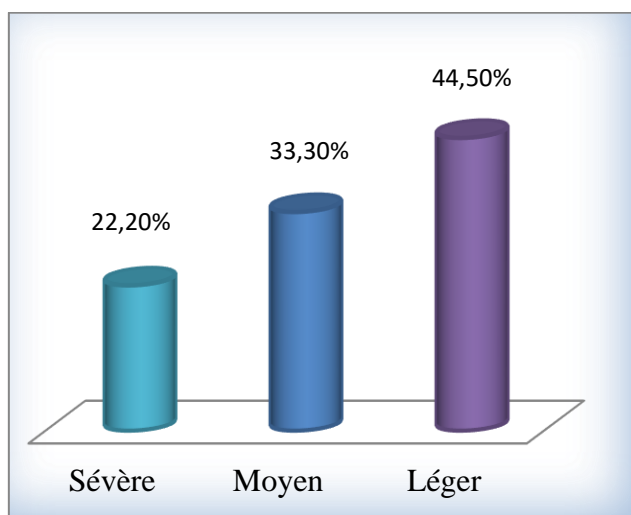
Figure n° 06: Répartition des enfants selon l'âge chronologique.

À partir du tableau et du diagramme ci-dessus nous constatons que l'âge des enfants de notre échantillon parental varie entre 4 ans et 13 ans. Nous pouvons dire que les enfants de nos questionnés appartiennent à la tranche d'âge de l'enfance.

#### 1.1.4. Répartition des enfants selon l'intensité de l'autisme

Intensité de l'autisme	Nombre	Pourcentage
Sévère	06	22.2%
Moyen	09	33.3%
Léger	12	44.5%
Total	27	100%

Tableau n° 08 : Répartition des enfants selon l'intensité de l'autisme.



**Figure n° 07 : Répartition des enfants selon l'intensité de l'autisme.**

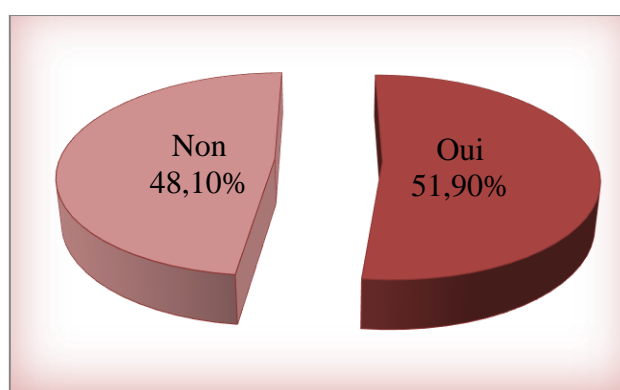
Les statistiques nous permettent de lire que sur le total des enfants de nos questionnés ; (44.5%) ont un autisme léger, (33.3%) ont un autisme moyen et (22.2%) présentent un autisme sévère. Cela dit que notre échantillon est riche, divers et varié.

### 1.1.5. La scolarisation

- Votre enfant est-il scolarisé ?

Réponses	Le nombre	Le pourcentage
Oui	14	51.9%
Non	13	48.1%
Total	27	100%

**Tableau n° 09 : Scolarisation des enfants.**



**Figure n° 08 : Scolarisation des enfants.**

### Chapitre 03 : Analyse des données

Les résultats obtenus auprès des parents montrent que plus de la moitié des enfants autistes soit (51.90%) sont scolarisés. En revanche, le pourcentage des enfants non-scolarisés est de (48.10%).

- Si oui, est ce dans une école : publique, privée, spécialisée ?

Type de l'école	Nombre	Pourcentage
Publique	07	50%
Privée	05	35.7%
Spécialisée	02	14.3%

Tableau n° 10: Type de l'école.

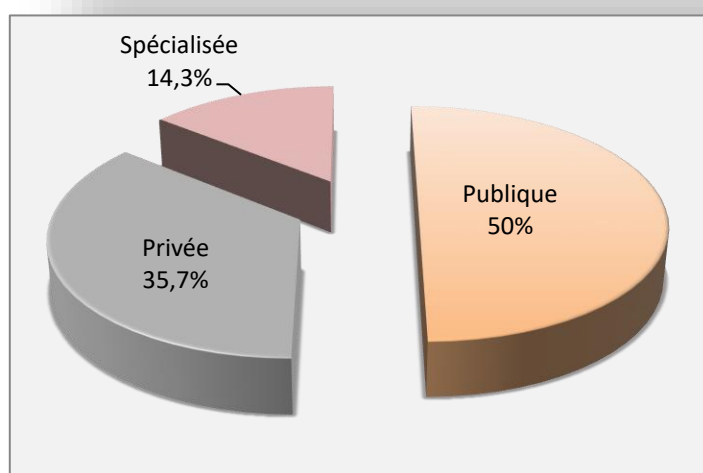


Figure n° 09: Type de l'école.

Dans la présente question, nous avons interrogé, en particulier, les parents qui ont des enfants scolarisés. En se référant à la question précédente, nous constatons que (14) parents ont des enfants inscrits dans des écoles. Nous avons, donc, ici, travaillé sur cet échantillon. Dans ce cas-là, les (14) sujets qui ont répondu par «Oui» à la question principale représentent le pourcentage (100%).

Les résultats auxquels nous avons abouti, montrent que la moitié des enfants scolarisés fréquentent des écoles publiques, (35.7%) sont inscrits dans des écoles privées et uniquement deux (02) enfants, ce qui représente le pourcentage de (14.3%), vont dans des écoles spécialisées.

- Est-il accompagné d'une auxiliaire de vie scolaire (AVS) ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	04	28.6%
Non	10	71.4%

Tableau n° 11: Accompagnement scolaire.

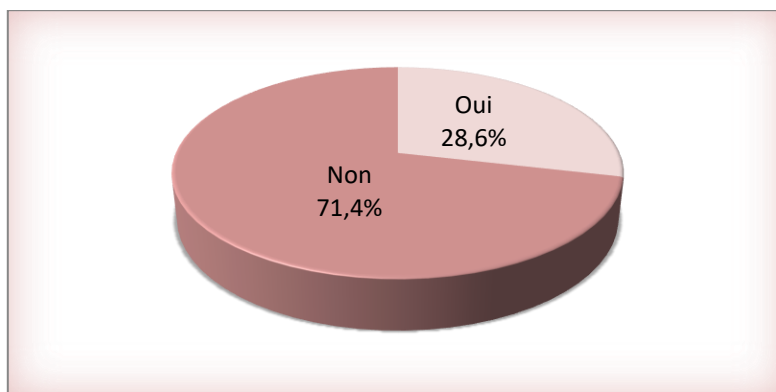


Figure n° 10: Accompagnement scolaire.

De même, dans cette question, nous avons travaillé sur le même échantillon que celui de la sous-question précédente.

D'après ce que le tableau et la figure montrent, la majorité des enfants (10/14) soit (71.4%) ne sont pas accompagnés d'une auxiliaire de vie scolaire. Nous signalons que l'accompagnement des élèves en situation de handicap se fait uniquement pour les enfants qui n'arrivent pas à communiquer en classe (réception/production).

## 1.2. Analyse des réponses concernant la communication

### 1.2.1. Premier volet : Informations sur le langage réceptif

**Question01 :** Votre enfant comprend-il les consignes simples (une seule tâche) ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	22	81.5%
Non	05	18.5%
Total	27	100%

Tableau n° 12 : Compréhension des consignes simples.

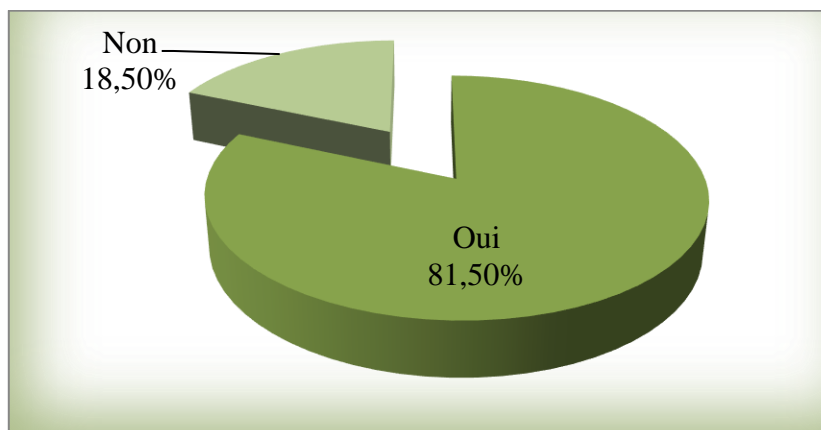


Figure n° 11 : Compréhension des consignes simples.

Après avoir synthétisé les résultats obtenus, nous avons trouvé que (81.5%) des parents estiment que leurs enfants autistes parviennent à comprendre les consignes simples à tâche unique, alors que les (18.5%) restants ne sont pas capable à les assimiler. Nous pouvons dire que la majorité des enfants de notre échantillon n'ont pas de problèmes au niveau de la compréhension des phrases simples. Cette compétence pourrait donc avoir une influence sur la performance de la communication des enfants.

**Question 02 :** Votre enfant trouve-t-il des difficultés à répondre aux consignes verbales précises (évoquer verbalement une situation passée ou à venir par exemple) ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	18	66.7%
Non	09	33.3%
Total	27	100%

Tableau n° 13 : Difficultés face aux consignes verbales précises.

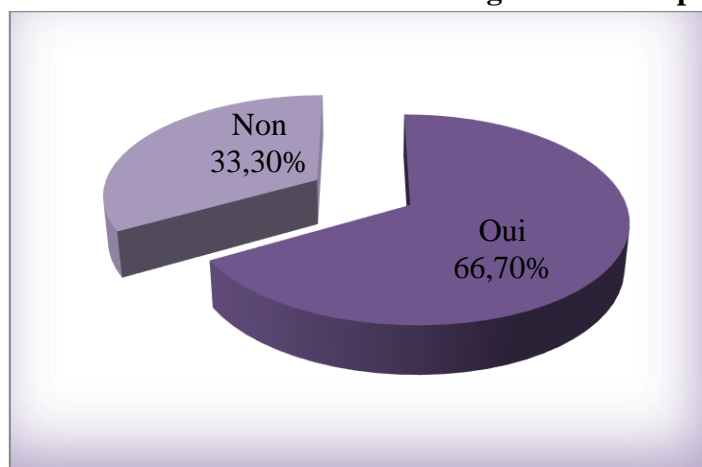


Figure n° 12 : Difficultés face aux consignes verbales précises.

### Chapitre 03 : Analyse des données

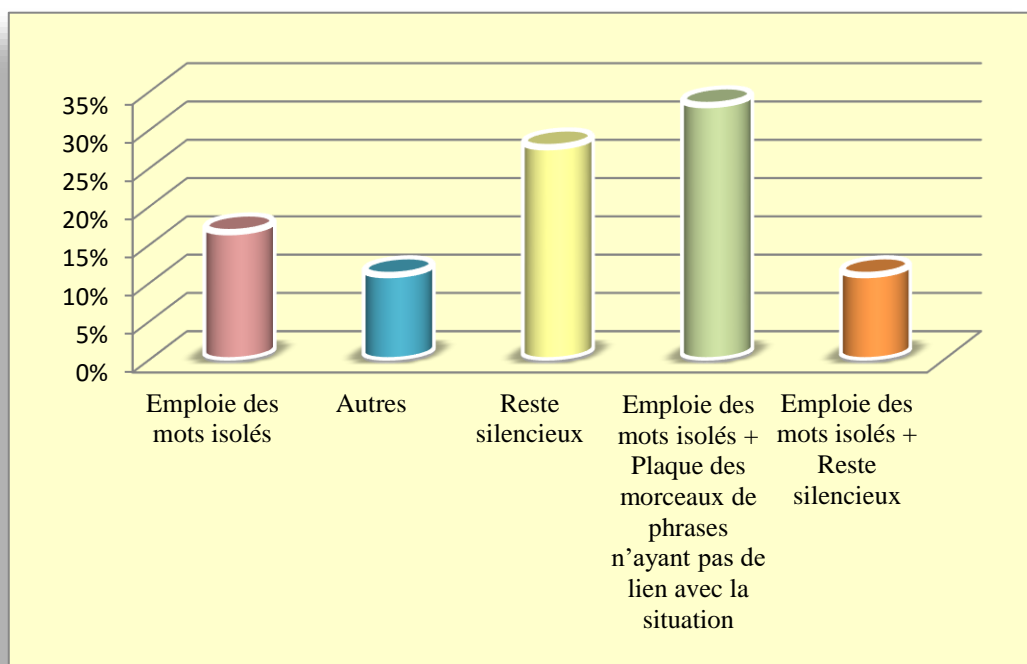
Les données ci-dessus, montrent que (66.7%) des parents enquêtés s'accordent sur le fait que leurs enfants autistes trouvent des difficultés dans la compréhension et la production des phrases qui nécessitent le recours au temps passé et/ou futur. En revanche, (33.3%) des enfants, arrivent à comprendre et à utiliser un langage abstrait, convenable au contexte et à la situation de production. Nous pouvons constater que la majorité des enfants autistes, constituant notre échantillon de travail, ont un langage « atypique »<sup>40</sup>.

- Si oui, que fait-il face à une telle situation ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Emploie des mots isolés	03	16.7%
Plaqué des morceaux de phrases n'ayant pas de lien avec la situation	00	00%
Reste silencieux	05	27.8%
Emploie des mots isolés + Plaqué des morceaux de phrases n'ayant pas de lien avec la situation	06	33.3%
Emploie des mots isolés + Reste silencieux	02	11.1%
Autres	02	11.1%

**Tableau n° 14 : Réaction de l'enfant face aux consignes verbales précises.**

<sup>40</sup> Dans le contexte naturel, la notion d'atypie langagière apparaît dans le champ des sciences du langage, sans pour autant être remise en question. Dans l'éventail des variations individuelles, certains comportements linguistiques interpellent la communauté par leur « atypie » en désignant par là leur caractère singulier. Pour autant, l'atypie langagière chez les personnes autistes, qui peut concerner tous les niveaux du système linguistique et du système de communication non linguistique peut parfois révéler un caractère pathologique dans l'usage du langage, manifestant alors des difficultés, des perturbations et des déficits.



**Figure n° 13 : Réaction de l'enfant face aux consignes verbales précises.**

Dans cette question, l'échantillon représentatif est composé de (18) enquêtés (voir les données de la question principale).

Nous récapitulons les données synthétisées ci-dessus comme suit :

- Un nombre considérable d'enfants (33.3%) emploie des mots isolés et/ou plaquent des fragments de phrases n'ayant pas de lien avec la situation.
- Une fréquence de (27.8%) d'enfants restant silencieux.
- Un pourcentage de (16.7%) d'enfants emploie uniquement des mots isolés.
- (11.1%) emploient des mots isolés dans certaines situations et restent silencieux dans d'autres contextes.
- Deux parents ont ajouté à cette liste d'autres choix à savoir la déconcentration des enfants et les manifestations comportementales agressives car ces sujets se sentent incapables de s'intégrer dans la situation.

1.2.2. Deuxième volet : Informations sur le langage expressif

Question 03 : Avez-vous l'habitude de communiquer avec votre enfant ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Au quotidien	22	81.5%
Parfois	3	11.1%
Rarement	2	7.4%

Tableau n° 15 : Fréquence de la communication du parent avec son enfant.

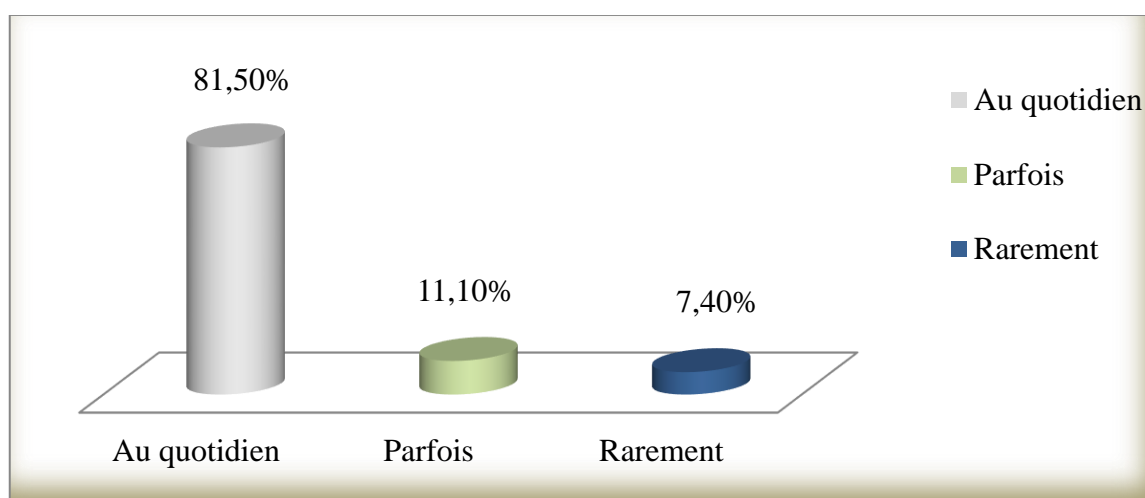


Figure n° 14 : Fréquence de la communication du parent avec son enfant.

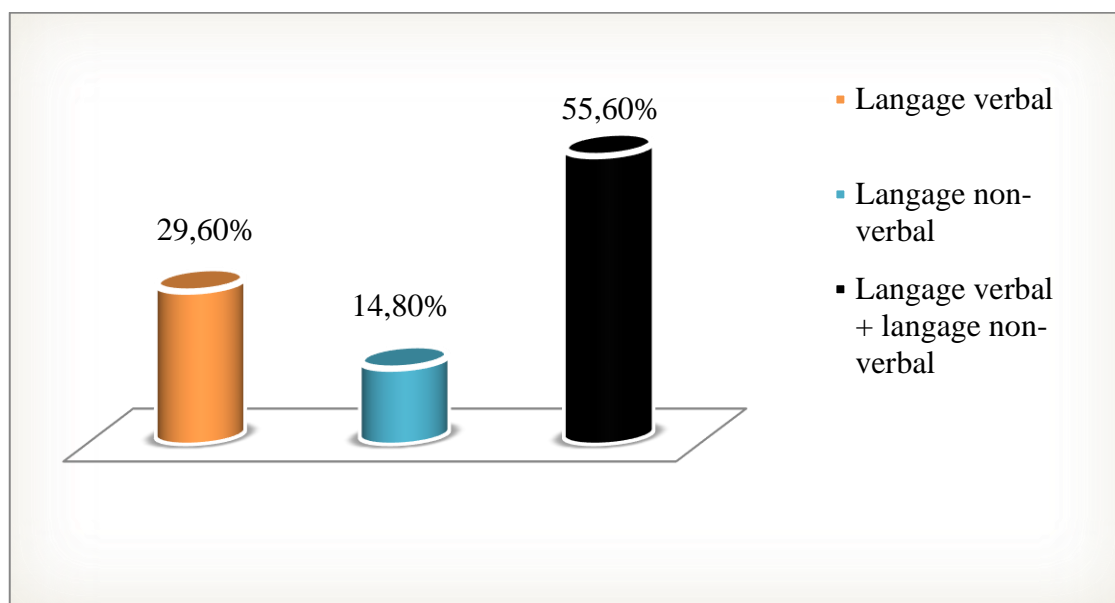
La majorité des parents (81.5%) communiquent avec leurs enfants quotidiennement. (11.1%) le font occasionnellement et (7.4%) ne parlent que rarement avec leurs enfants.

Question 04 : A quel type de langage votre enfant recourt-il pour communiquer avec vous ?

Type du langage	Nombre	Pourcentage
Langage verbal	08	29.6%
Langage non verbal	04	14.8%
Langage verbal + langage non verbal	15	55.6%

Tableau n° 16: Type du langage auquel l'enfant recourt pour communiquer.





**Figure n° 15 : Type du langage auquel l'enfant recourt pour communiquer.**

Les données ci-dessus, nous permettent de lire que (55.6%) des enfants autistes alternent le langage verbal et non verbal pour communiquer. En revanche, (29.6%) des enfants utilisent le langage verbal uniquement et (14.8%) se servent du langage non-verbal seulement. Nous réalisons que plus de la moitié des enfants recourent à la combinaison entre les deux types de langage pour communiquer.

**Question 05 :** Dites à quel(s) type(s) de langage votre enfant réalise ces fonctions :

	Langage verbal uniquement	Langage non verbal uniquement	langage verbal + langage non verbal	Absence de la fonction
<b>Salutations</b>	06	04	16	01
<b>Réponse à une question</b>	08	04	15	00
<b>Demande de clarification</b>	12	04	03	08
<b>Protestations/ refus</b>	01	19	07	00
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>31</b>	<b>41</b>	<b>09</b>

**Tableau n° 17 : Type(s) du langage auquel l'enfant recourt par fonction.**

### Chapitre 03 : Analyse des données

La lecture du tableau ci-dessus, nous permet de constater que le nombre de fois où le langage verbal et le langage non verbal sont combinés (41 fois), pour la réalisation des fonctions susmentionnée, est le plus élevé par rapport aux autres paramètres. De plus, nous remarquons l'absence de la fonction « salutations » chez un seul enfant et « la demande de clarification » chez (08) enfants.

D'après le tableau, nous pouvons dire que les enfants autistes de notre échantillon combinent, le plus souvent, la parole et le langage non verbal pour accomplir les tâches les plus utilisées au quotidien à savoir les salutations, les réponses aux questions, les demandes de clarification et les protestations.

**Question 06 :** Comment fait votre enfant pour demander un objet qu'il désire ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Prend la main de l'adulte et l'emmène pour obtenir l'objet	01	3.7%
Pointe l'objet	07	25.9%
Produit des sons	02	7.4%
Nomme l'objet	09	33.3%
Prend la main de l'adulte et l'emmène pour obtenir l'objet + Pointe l'objet + Produit des sons	04	14.8%
Pointe l'objet + Nomme l'objet	04	14.8%
Autres	00	00%

**Tableau n° 18 : Réaction de l'enfant pour demander un objet qu'il désire.**

Dans le présent tableau, nous pouvons constater que le taux des enfants autistes qui recourent à la parole pour obtenir l'objet qu'ils désirent avoir est le plus élevé soit (33.3%). Ceci revient au fait que, comme l'on a démontré dans la question (04), les enfants de nos informateurs sont majoritairement verbaux. En deuxième position, (25.9%) des enfants recourent uniquement au pointage. (7.4%) des autistes produisent des sons s'approchant à la parole. Un seul enfant prend la main de l'adulte et l'emmène pour obtenir l'objet en

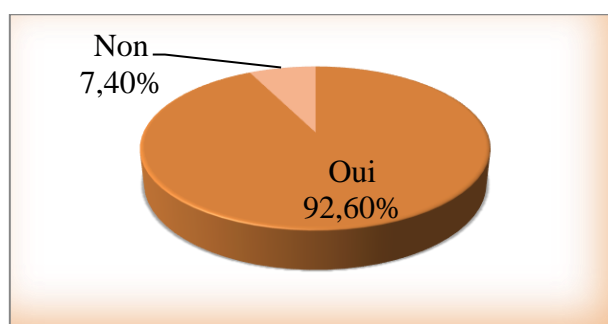
question. Le reste des réponses proviennent des enfants qui ont une communication multi canal (combinaison des paramètres).

#### 1.2.3. Troisième volet : Informations sur le langage verbal

**Question 07 :** Votre enfant rencontre-t-il des difficultés lorsqu'il s'exprime oralement ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	25	92.6%
Non	02	7.4% %
Total	27	100%

**Tableau n° 19 : Difficultés au niveau de l'oral.**



**Figure n° 16 : Difficultés au niveau de l'oral.**

La quasi-totalité des enfants de nos questionnés (92.6%) rencontrent des difficultés lorsqu'ils s'expriment oralement. Ceux qui n'ont pas de problèmes au niveau de la parole représentent (7.4%). Ces derniers, semblent avoir un autisme d'intensité légère.

**Question 08 :** Votre enfant présente-t-il une imitation verbale ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	16	59.3%
Non	11	40.7%
Total	27	100%

**Tableau n° 20: L'imitation.**

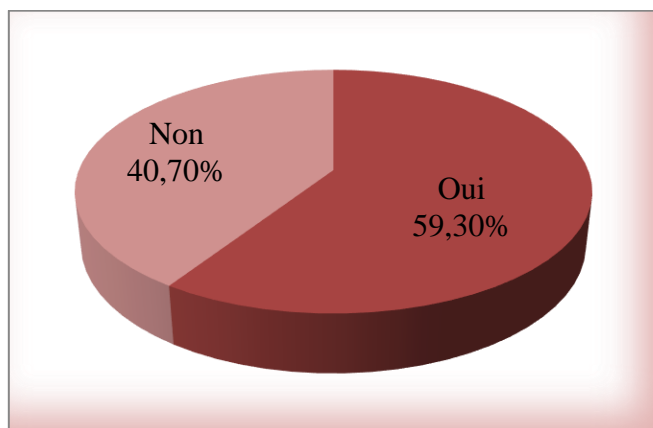


Figure n° 17: L'imitation.

Le tableau et le graphique, nous permettent de voir que plus de la moitié (59.3%) des enfants présentent une imitation verbale. Les (40.7%) restants ne présentent aucune imitation.

- Si oui, cette imitation est immédiate et/ou différée ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
<b>Imitation immédiate</b>	05	31.3%
<b>Imitation différée</b>	01	6.2% %
<b>Imitation immédiate+ imitation différée</b>	10	62.5%

Tableau n° 21 : Type de l'imitation verbale.

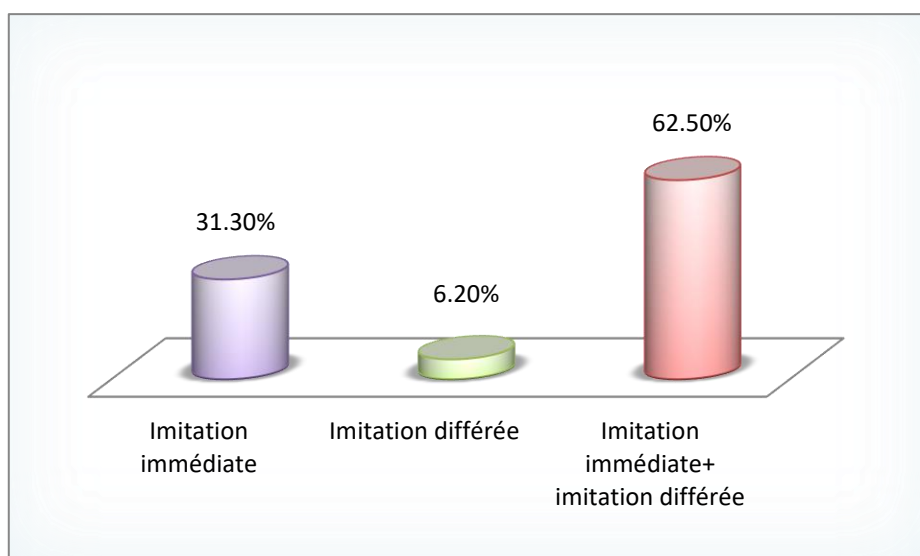


Figure n° 18 : Type de l'imitation verbale.

### Chapitre 03 : Analyse des données

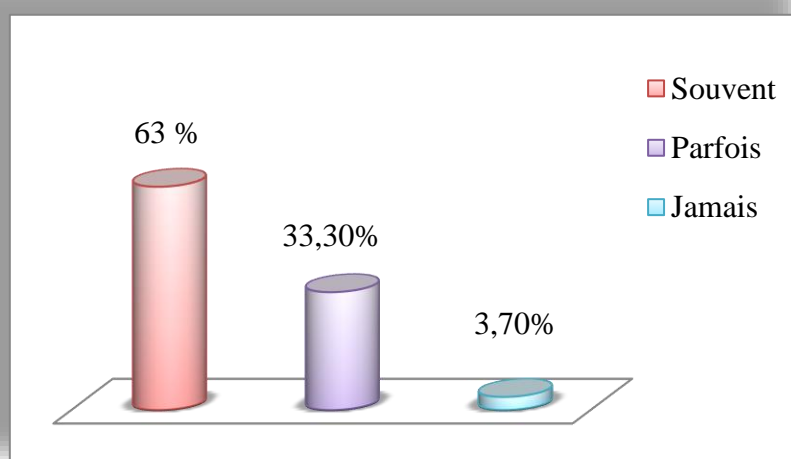
Notre échantillon de travail, dans cette sous-question, est composé de (16) enfants ayant un langage écholalique (voir les données de la question précédente).

Nous pouvons déduire du tableau et du diagramme ci-dessus que les enfants présentant une écholalie immédiate et différée à la fois, constituent la majorité de l'échantillon interrogé avec un taux de (62.5%). Viennent ensuite les enfants qui manifestent une écholalie immédiate seulement avec un pourcentage de (31.3%). Uniquement un enfant présente une imitation verbale différée avec un taux de (6.2%). Ces chiffres montrent les formes de l'imitation verbale du récepteur – en l'occurrence l'enfant autiste – par rapport au temps de la production verbale de son émetteur.

**Question 09 :** Votre enfant rencontre-t-il des difficultés à structurer les mots dans une phrase simple, cohérente et compréhensive ?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Souvent	17	63%
Parfois	09	33.3%
Jamais	01	3.7%
Total	27	100%

**Tableau n° 22 : Fréquence des difficultés dans la structure des mots.**



**Figure n° 19 : Fréquence des difficultés dans la structuration des mots.**

Comme les résultats ci-dessus le montrent, nous remarquons que (63%) de nos répondants estiment que leurs enfants rencontrent souvent des difficultés à structurer les mots dans une phrase simple cohérente et compréhensive. En revanche, (33.3%) des

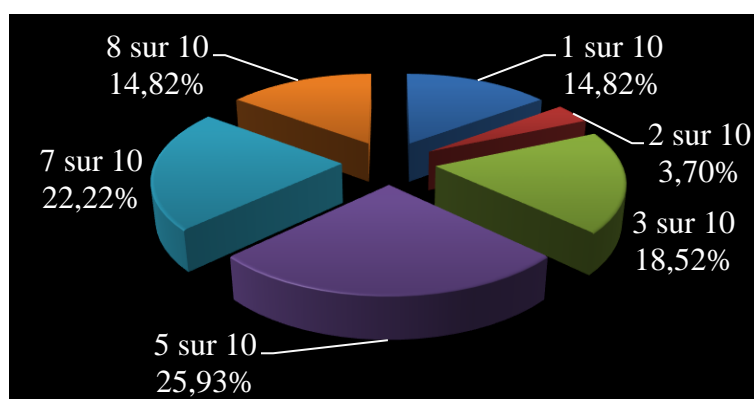
### Chapitre 03 : Analyse des données

enfants présentent parfois des difficultés au niveau de la parole. Uniquement un enfant manifeste une bonne structuration des unités qui constituent la phrase. Ces données nous informent qu'au niveau de l'oral, la compétence linguistique des enfants avec autisme s'écarte de la norme.

**Question 10 :** Sur une échelle de 0 à 10, comment évaluez-vous le langage parlé de votre enfant ?

Evaluation de l'enfant	Nombre	Pourcentage
1 sur 10	04	14.8%
2 sur 10	01	3.8%
3 sur 10	05	18.5%
5 sur 10	07	25.9%
7 sur 10	06	22.2%
8 sur 10	04	14.8%
Total	27	100%

**Tableau n° 23 : Evaluation de la parole des enfants.**



**Figure n° 20 : Evaluation de la parole des enfants.**

Dans cette question, nous avons réparti l'échelle d'évaluation en trois groupes typologiques de jugements :

### Chapitre 03 : Analyse des données

- Mauvais (1/10 → 4/10)
- Moyen (5/10 → 7/10)
- Bon (8/10 → 10/10)

A partir des résultats ci-dessus, nous pouvons lire que (37.1%), à savoir (14.8%+ 3.8%+ 18.5%), des parents estiment que leurs enfants ont un « mauvais » langage parlé, (48.1%), à savoir (25.9% +22.2%) ont un langage oral moyen. Alors que (14.8%) des parents restants jugent bonne la parole de leurs enfants.

#### 1.2.4. Quatrième volet : Informations sur le langage non-verbal

**Question 11 :** Votre enfant fuit-il votre regard en parlant avec lui?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui, souvent	22	81.5%
Non, rarement	05	18.5%
Total	27	100%

Tableau n° 24 : Regard de l'enfant en interaction avec ses parents.

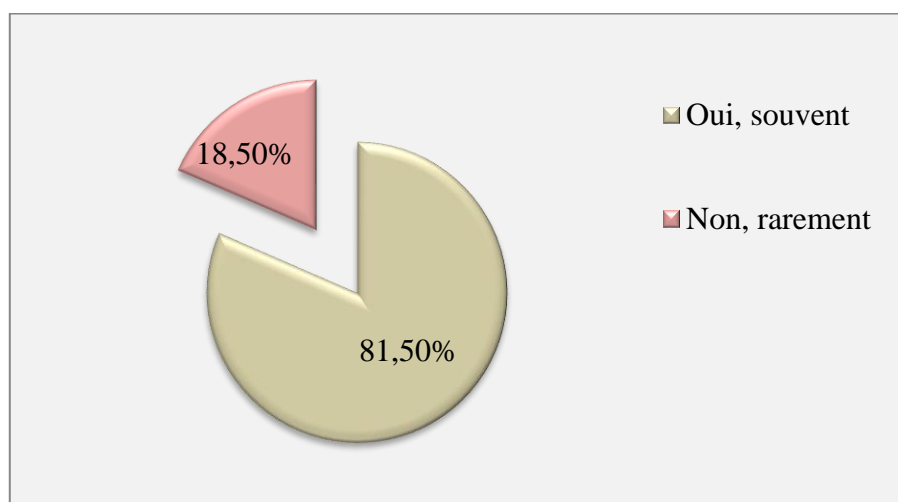


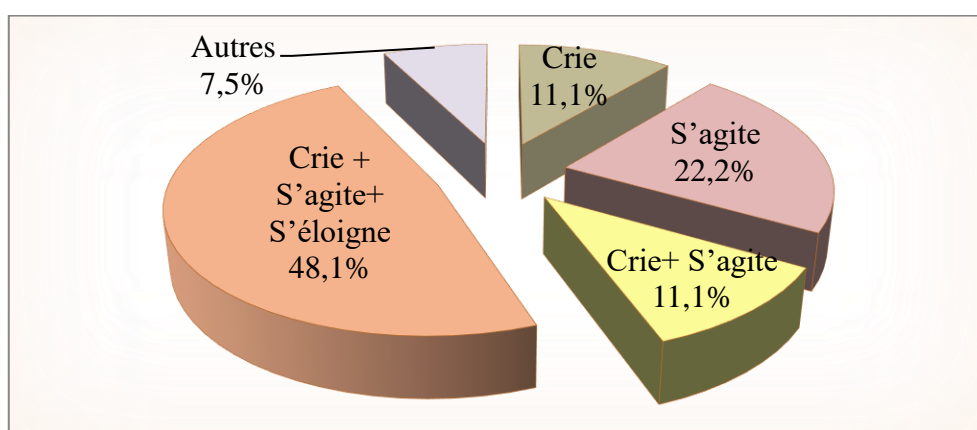
Figure n° 21 : Regard de l'enfant en interaction avec ses parents.

Par le biais de cette question, nous remarquons que la quasi-totalité des informateurs (81.5%) affirment que leurs enfants fuient souvent les regards dans les interactions verbales, alors que (18.5%) de ces sujets fuient rarement leurs regards.

**Question 12 :** Que fait-il si vous ignorez sa demande ?

Comportement	Nombre	Pourcentage
Crie	03	11.1%
S'agite	06	22.2%
S'éloigne	00	00%
Crie+ S'agite	03	11.1%
Crie + S'agite+ S'éloigne	13	48.1%
Autres	02	7.5%

**Tableau n° 25 : Comportement de l'enfant si le parent ignore sa demande.**



**Figure n° 22 : Comportement de l'enfant si le parent ignore sa demande.**

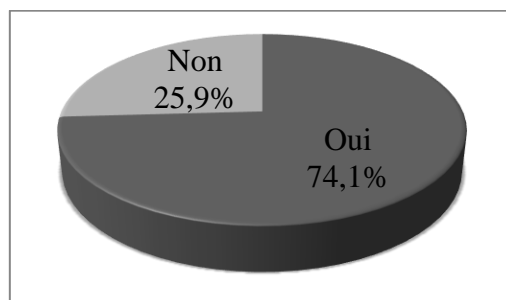
Les données collectées montrent que (48.1%) des enfants poussent des cris, s'agitent puis s'éloignent lorsque les parents ignorent leurs demandes. (22.2%) d'entre eux s'agitent seulement et (11.1%) poussent des cris uniquement. Les enfants qui poussent des cris et s'agitent en même temps représentent, quant à eux, (11.1%) de l'échantillon. En revanche, deux enquêtés ont ajoutés deux autres comportements à savoir : les pleurs et l'agressivité.

**Question 13 :** Votre enfant manifeste-t-il des « bizarreries comportementales »?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Oui	20	74.1%
Non	07	25.9%
Total	27	100%

**Tableau n° 26 : Manifestation des bizarreries comportementales.**





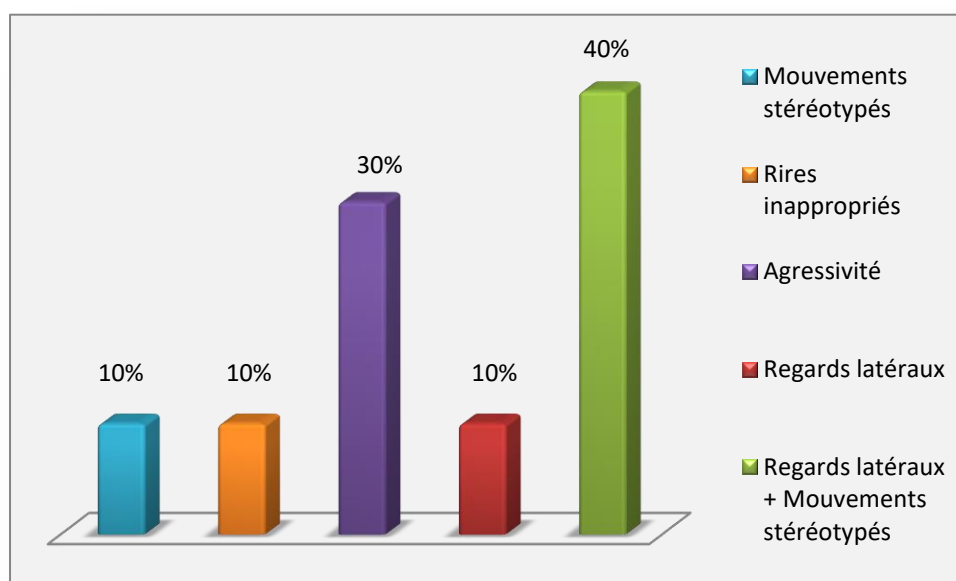
**Figure n° 23 : Manifestation des «bizarries comportementales».**

Les informations présentées ci-dessus montrent que la majorité des enfants (74.1%) manifestent des « bizarries comportementales ». Une fréquence de (25.9%) des enquêtés affirment que leurs enfants se comportent comme les enfants neurotypiques.

- Si oui, comment se présentent-t-elle?

Réponses	Nombre	Pourcentage
Mouvements stéréotypés	02	10%
Rires inappropriés	02	10%
Agressivité	06	30%
Regards latéraux	02	10%
Regards latéraux + Mouvements stéréotypés	08	40%
Autres	00	00%

**Tableau n° 27 : Les bizarries comportementales.**



**Figure n° 24 : Les bizarreries comportementales.**

Dans la présente sous-question, notre échantillon de travail compte uniquement les (20) répondants qui ont répondu par « Oui » à la question principale.

Nous pouvons lire, ci-dessus, qu'une grande partie d'enfants (40%) manifeste des regards latéraux et des mouvements stéréotypés. (30%) se montre agressive. Quant aux mouvements stéréotypés, les rires inappropriés et les regards latéraux, chacun de ces paramètres a eu (10%) de l'échantillon de travail.

### 1.2.5. Cinquième volet : Informations sur les méthodes éducatives

**Question 14 :** Quelle méthode utilisez-vous pour améliorer la communication de votre enfant ?

Ci-dessous, un tableau récapitulatif de certaines méthodes utilisées par les parents afin d'améliorer la communication de leurs enfants. Nous signalons que certaines réponses nous ont été données oralement et en arabe dialectal, nous avons donc essayé de traduire leurs propos le plus fidèlement possible.

Nous avons synthétisé les réponses les plus pertinentes comme suit :

Réponses collectées
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>M<sup>41</sup> 01:</b> Jeux pour enfants.</li><li>• <b>M 02:</b> Pièces de théâtre.</li><li>• <b>P<sup>42</sup> 03:</b> Les jeux de mot.</li><li>• <b>M 04:</b> Le Makatan.</li><li>• <b>M 05:</b> Exercices de prononciation.</li><li>• <b>M 06 :</b> « <i>On raconte nos journées régulièrement.</i> »</li><li>• <b>M 07 :</b> « <i>J'évite tout ce qui est informatisé, je n'utilise que des méthodes éducatives comme le PECS, L'ABA et Le TEACCH.</i> »</li><li>• <b>P 08 :</b> « <i>Je ne passe pas beaucoup de temps avec mon enfant mais une fois rencontré, j'essaye de lui faire une révision des cours qu'il a eu en classe</i> »</li><li>• <b>M 09 :</b> « <i>Je ne communique pas avec mon enfant. Il est trop agressif, parfois je n'arrive même pas à le contrôler.</i> »</li><li>• <b>M 10 :</b> « <i>Il y a peu de temps que j'ai appris que mon enfant de 4 ans est autiste. Depuis, je ne fais plus rien pour lui. Je me contente uniquement des prises en charge des spécialistes.</i> »</li><li>• <b>M 11 :</b> « <i>J'ai tout essayé. Pour mon enfant, c'est plutôt les images et les pictogrammes qui lui ont permis de s'améliorer et de bien se concentrer.</i> »</li></ul>

**Tableau n° 28 : Méthodes utilisées par les parents pour améliorer la communication de leurs enfants.**

En guise de conclusion, les résultats obtenus à travers l'analyse des données du questionnaire confirment que la communication des enfants ayant un trouble du spectre de l'autisme se fait par deux canaux : le canal verbal et/ou le canal non-verbal. En outre, ces sujets rencontrent des difficultés au niveau de la réception et de la production des messages linguistiques. Par ailleurs, malgré les prises en charge orthophoniques et psychopédagogiques, les enfants autistes manifestent toujours des problèmes langagiers, en particulier au niveau linguistique. En effet, nous avons dans le deuxième volet de ce chapitre essayé de vérifier ces lacunes linguistiques à travers l'analyse des enregistrements.

---

<sup>41</sup> M= Mère

<sup>42</sup> P = Père

### 2. Le deuxième volet: Analyse des enregistrements

Ce volet est consacré à l'analyse des données recueillies à travers les enregistrements. Nous avons procédé, dans un premier temps, à l'analyse des erreurs linguistiques commises par trois (03) enfants<sup>43</sup> manifestant un trouble du spectre de l'autisme, lors des séances psycho-orthophoniques, puis présenter le bilan de chaque cas.

#### LE PREMIER CAS: ANES

##### 1. Présentation du profil <sup>44</sup>

**Âge chronologique:** 7 ans

**Intensité de l'autisme :** Autisme léger

**Scolarisation:** Enfant scolarisé

**Type de l'école :** privée

**Auxiliaire de vie scolaire :** Non

**Langage verbal :** Oui

**Langage non verbal :** Pointage/ Stéréotypie des mains/ Regards fuyants.

**Durée des enregistrements :** 00h15min52sec et 00h18min03sec

Anes est un garçon âgé de 7 ans, inscrit dans une maternelle privée et suivi au centre psychopédagogique et dans la clinique privée d'orthophonie depuis l'âge de 4 ans. A cet âge, l'enfant était diagnostiqué comme un autiste sévère, non verbal présentant une agressivité et une altération dans les interactions sociales. Depuis, l'intervention psycho-orthophonique était quotidienne. En effet, les résultats ont commencé à se voir à l'âge de 5 ans où celui-ci avait commencé à produire des onomatopées et des sons approchant de la parole. Aujourd'hui, Anes est considéré comme un enfant verbal avec un trouble du spectre de l'autisme d'intensité légère. Cependant, sa communication verbale est légèrement anormale pour son âge, c'est-à-dire qu'il ne maîtrise pas le langage comme il devrait le faire à son âge. Il ne fait que produire des mots et des phrases simples.

---

<sup>43</sup> Nous signalons que lors de l'analyse, nous avons crypté le nom des enfants comme suit :  
[E1] = Enfant 01 (Anes)                    [E2] = Enfant 02 (Mouaiz)                    [E3] = Enfant 03 (Aya)

<sup>44</sup> Les informations relevant du profil des enfants nous ont été données par les spécialistes de la clinique. Ceci étant donné que l'accès aux documents administratifs n'était pas possible, dans notre cas, vu que le centre psychopédagogique, était fermé pendant la période du déroulement de l'enquête.

### 2. Activité proposée lors de la séance

La méthode utilisée par l'orthophoniste pour entrer en interaction avec Anes est celle de la lecture des images et des pictogrammes pour enfants. Cette méthode permet d'engager une conversation motivante et de pointer certaines situations problématiques pour lui (interpréter une situation, établir un lien entre l'objet et sa fonction, etc.).

### 3. Les extraits à analyser

Afin d'analyser la matière collectée par enregistrements, nous avons fait une sélection de huit (08) extraits tirés de deux enregistrements des séances de Anes. Nous avons procédé, par la suite, à traduire les extraits littéralement pour montrer la classe grammaticale de chaque unité linguistique.

Ci-dessous, les extraits constituant notre corpus d'analyse.

#### Extrait 01

- **Ortho** : [...] hej:a (.)
- **E1** : hədi (.) (Pointe l'image) jəlʃeb tʰ:afla / (3'') təl :::ʃeb↑

**Traduction littérale**<sup>45</sup>: Cette (.) (Pointe l'image) il joue la fille / (3'') Elle joue.

**Réécriture** : hədi tʰ:afla təlʃeb (Cette fille joue)

#### Extrait 02

- **E1** : katekəl fe t:uf:əh (pointe l'image)
- **Ortho**: menhu di kajakel fe t:əf:əh/?

**Traduction littérale** : Elle mange des pommes (pointe l'image)

**Réécriture** : hədi tʰ:afla katekəl fe t:uf:əh (Cette fille mange des pommes)

#### Extrait 03

- **E1** : jəxsəl fi ʃaʃlu bə sʰ:abun (mime l'image)
- **Ortho** : jəxsəl fi ʃaʃru bə sʰ:abun ↑ menhu heda ? dʰa tʰ:fila wula dʰa tʰ:fijel\ ?

**Traduction littérale** : Il se lave les cheveux avec du savon (mime l'image)

**Réécriture** : tʰ:fijel jəxsəl fi ʃaʃlu bə sʰ:abun (Le petit garçon se lave les cheveux avec du

---

<sup>45</sup> Nous signalons que nous avons procédé à la traduction des productions verbales des enfants autistes uniquement. Compte tenu du fait que les propos des spécialistes ne vont pas être soumis à l'analyse, la signalisation donc de la catégorie grammaticale des mots est optionnelle.

savon)

**Extrait 04**

- **E1** : jsuq fɛl vɛlo↑
- **Ortho**: menhu d:i kejsuq fɛl vɛlo /?

**Traduction littérale** : Il conduit le vélo

**Réécriture** : ɦa razɛl jsuq fɛl vɛlo (un homme roule à vélo)

**Extrait 05**

- **E1** : ɦɛda jɛlʕɛb fɛl ʔɛlʕɛb tʰ:faɪ
- **Ortho** : kaɟɛlʕɛb bɛl ʔɛl:ʕɛb

**Traduction littérale** : Ce joue dans les jouets garçon

**Réécriture** : ɦɛda tʰ:faɪ jɛlʕɛb bɛl ʔɛlʕɛb ( Ce petit garçon joue aux jouets)

**Extrait 06**

- **E1** : tʰ:faɪ (3'') ɦɛda (Pointe l'image) qaʕɛd fɛl ki:tɛ:b (.) jaɟra\
- **Ortho** : ʕawɛd /

**Traduction littérale** : Garçon. Celui-là (Pointe l'image) est entrain dans livre, il lit

**Réécriture** : ɦɛda tʰ:faɪ qaʕɛd jaɟra fɛl ki:tɛ:b (Ce garçon est entrain de lire le livre)

**Extrait 07**

- **E1** : [ɦɛda↓ tʰ:fijaɪ↓ basʕabun↑
- **Ortho** : ʕawɛd / ʕawɛd /

**Traduction littérale** : Ce petit garçon avec du savon

**Réécriture** : ɦɛda tʰ:fijaɪ kaɟɛksɛl jɛdɛɦ basʕ:abun (Ce petit garçon se lave les mains avec du savon)

**Extrait 08**

**E1** : ɦɛdi tʰ:fijaɪ fɛnbɛjɛl /

**Ortho** : kaɟɛx::dɛm fɛn::bɛjɛl↑

**Traduction littérale** : Cette petit garçon des ballons

**Réécriture** : ɦɛdi tʰ:fila kaɟɛxdɛ:m fɛnbɛjɛl (Cette petite fille fait des ballons)

**Extraits contenant les erreurs morphosyntaxiques. Cas de [E1].**

- razel	- lfinha/ lhinta/fin-na
- busa	- ʃaʃlu
- pizama/ peʒama/ bezama	- wejka
- mkes	- θeɪʃeb
- tʰxǎ::ʔoli::n/ʔǎ:poli:n/ tʰxǎbɔlin/ʔǎpolin	- bubun/ punpun
- sebiθa	- lʒo

**Mots contenant les erreurs phonétiques. Cas de [E1].**

#### **4. Analyse des erreurs linguistiques**

Nous avons repéré dans l'interaction entre [E1] et l'orthophoniste les erreurs suivantes :

##### **4.1. Erreurs morphosyntaxiques**

<b>Extrait n°</b>	<b>Types d'erreurs</b>
<b>01</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Flexionnelle</li> <li>• Positionnelle</li> </ul>
<b>02</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Omission du sujet</li> </ul>
<b>03</b>	
<b>04</b>	
<b>05</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Positionnelle</li> <li>• Confusion des prépositions</li> </ul>
<b>06</b>	
<b>07</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Omission du verbe</li> <li>• Omission du complément d'objet direct</li> <li>• Confusion du genre des pronoms démonstratifs</li> </ul>
<b>08</b>	

**Tableau n° 29 : Les erreurs morphosyntaxiques dans le cas de [E1].**

##### **4.1.1. Les erreurs flexionnelles**

La flexion se définit comme la combinaison des radicaux (verbaux, nominaux ou adjectivaux) et des affixes flexionnelles. En effet, les variations flexionnelles ont trois

## Chapitre 03 : Analyse des données

---

types d'usage : marquer la catégorie du genre et/ou du nombre, changer la catégorie grammaticale d'un mot, changer les formes verbales (temps et personnes)

Dans le cas de [E1], ce genre d'erreurs est minime. Par ailleurs, nous avons trouvé, pendant toute la séance, une seule erreur flexionnelle.

### Extrait 01

- **Ortho:** [...] həj:a (.)
- **E1:** hədi (.) (Pointe l'image) jəlʕəb tʕ:afla / (3'') təl :::ʕəb↑

[E1] recourt à une flexion verbale de genre masculin à savoir /jɛ/ dans /jɛlʕəb/ (*il joue*) pour désigner l'action que fait une entité (sujet) de genre féminin /tʕ:afla/ (*une fille*). Cependant, [E1] s'autocorrige par la suite pour dire, en un mot isolé, la forme correct du verbe à savoir /təl::ʕəb/ (*elle joue*).

#### 4.1.2. Les erreurs positionnelles

Les erreurs positionnelles consistent en la transposition de place des éléments linguistiques (morphèmes, fragments, etc.) constituant une phrase.

Dans «l'extrait n°01», la construction de la phrase /hədi jəlʕəb tʕ:afla/ (*cette il joue fille*) est syntaxiquement erronée. Par ailleurs, la distribution des mots dans la phrase ne convient pas à la norme syntaxique et grammaticale du système linguistique de l'arabe dialectal qui nécessite, dans ce cas, la mise en place du syntagme nominal en premier rang.

### Extrait 05

- **E1:** həda jəlʕəb fəl ʔəlʕəb tʕ:fal
- **Ortho :** kajəlʕəb bəl ʔəl:ʕəb

### Extrait 06

- **E1:** tʕ:fal (3'') həda (Pointe l'image) qaʕəd fəl ki:te:b (.) jaqra\
- **Ortho :** ʕawəd /

Dans les extraits (05) et (06), la place des syntagmes dans la phrase est erronée. Ceci étant, en «darija», tout comme en français, la phrase est souvent représentée comme suit : Sujet+ Verbe+ Complément d'objet. Cependant dans /həda jəlʕəb fəl ʔəlʕəb tʕ:fal/ (*Ce joue dans les jouets garçon*) le verbe occupe la place du sujet ; ainsi la place du sujet



occupe celle du Complément d'objet direct. De plus, Dans /t':fal (3'') hɛda (Pointe l'image) qaʃɛd fɛl ki:tɛ:b (.) jaqra\ / (*Garçon. Celui-là (Pointe l'image) est entrain dans livre, il lit.*) [E1] transpose la place du verbe /jaqra/ (*lire*) à celle du complément d'objet direct /ɛl ki:tɛ:b/ (*le livre*).

L'inversion des syntagmes est fréquente dans les productions orales. Cependant, certaines inversions ont un impact sur la communication. Pour cela, nous avons proposé les formules linguistique suivante : /hɛda t':fal jɛʃɛb bɛl ʔɛʃɛb/ (*Ce petit garçon joue aux jouets*) et /hɛda t':fal qaʃɛd jaqra fɛl ki:tɛ:b/ (*Ce garçon est en train de lire le livre*)

#### 4.1.3. Les omissions

La phase est une suite ordonnée de mots, régie par des règles syntaxiques, qui a un sens. En effet, l'omission d'une unité dans la chaîne parlée entrave généralement la communication.

Nous avons observé dans les extraits constituants notre corpus d'analyse trois types d'omissions : omission du sujet/ omission du verbe/ omission du complément.

##### 4.1.3.1. Omission du sujet

Les trois extraits : (02), (03), (04) sont les plus représentatifs de l'ensemble des productions erronées qui ont été faites quant à l'omission du sujet.

##### Extrait 03

- **E1** : jɛʃɛl fi ʃaʃlu bɔ s':abun (mime l'image)
- **Ortho** : jɛʃɛl fi ʃaʃru bɔ s':abun ↑ menhu hɛda ? dɛa t':fila wula dɛa t':fijel\ ?

##### Extrait 04

- **E1** : jsuq fɛl velo↑
- **Ortho**: menhu d:i kɛjsuq fɛl velo /?

Dans /jsuq fɛl velo↑/ (*il conduit le vélo*) et /jɛʃɛl fi ʃaʃlu bɔ s':abun/ (*il se lave les cheveux avec du savon*), [E1] ne fait pas référence au sujet explicitement. Ceci ne peut s'appréhender qu'en situation.

##### Extrait 02

- **E1** : katekel fɛ tufɛh (pointe l'image)
- **Ortho**: menhu d:i kajakel fɛ t:ɛfɛh/?

Pareillement, dans l'extrait /katəkəl fə tufəh (*pointe l'image*)/ (*elle mange des pommes*) [E1] en s'adressant à l'orthophoniste ne mentionne toujours pas le sujet qui fait l'action dans la phrase.

### 4.1.3.2. Omission du verbe

#### Extrait 07

- **E1** : [həda↓ tʰ:fijal↓ basʰ:abun↑
- **Ortho** : ʃawəd / ʃawəd /

#### Extrait 08

- **E1** : hədi tʰ:fijel fenbejel /
- **Ortho** : katex::dem fen::bejel↑

Dans les deux extraits (**həda↓tʰ:fijal↓ basʰ:abun↑**) (*Ce petit garçon avec du savon*) et (**hədi tʰ:fijel fenbejel /**) (*Cette petit garçon des ballons*), [E1] marque une rupture dans la formation de la structure linguistique de la phrase par l'omission du verbe qui représente le noyau de la phrase.

### 4.1.3.3. Omission du complément

#### Extrait 07

- **E1** : [həda↓ tʰ:fijal↓ basʰ:abun↑
- **Ortho** : ʃawəd / ʃawəd /

En plus du verbe, [E1], dans cet extrait, tâche à supprimer le complément d'objet direct /jedəh/ (*ses mains*) de la phrase émise et ne fait, ici, que plaquer des mots isolés sans pour autant respecter les règles syntaxiques par lesquelles les unités linguistiques se combinent.

### 4.1.4. Les confusions

#### 4.1.4.1. Les confusions dans l'usage des prépositions

Dubois définit la préposition comme «*un mot invariable qui a pour rôle de relier un constituant de la phrase tout entière, en indiquant éventuellement un rapport spatio-temporel, un rapport de possession, de dépendance, etc.*» (Dubois, 1994: 377)

#### Extrait 01

- **Ortho**: [...] həj:a (.)

## Chapitre 03 : Analyse des données

- **E1**: hədi (.) (Pointe l'image) jɛlʃɛb tʰ:afla / (3'') tɛl :::ʃɛb↑

### Extrait 05

- **E1** : həda jɛlʃɛb fɛl ʔɛlʃɛb tʰ:fal
- **Ortho** : kajɛlʃɛb bɛl ʔɛl:ʃɛb

Dans l'extrait (01) et (05), [E1] fait une confusion entre les deux prépositions /**fɛl**/ et /**bɛl**/ (*dans et avec*). Ce type d'erreurs est fréquent chez [E1], nous pouvons considérer cette confusion comme un problème lié à l'insuffisance des compétences linguistique chez l'enfant autiste.

### 4.1.4.1. Les confusions du genre des pronoms démonstratifs

#### Extrait 08

- **E1** : hədi tʰ:fijɛl fɛnbɛjɛl /
- **Ortho** : katɛx::dəm fɛn::bɛjɛl↑

Dans «l'extrait n°08», [E1] fait une confusion dans la catégorie du genre (féminin/masculin). Il construit sa phrase à partir d'un pronom démonstratif féminin /**hədi**/ (*cette*) et un sujet du genre masculin /**tfijɛl**/ (*petit garçon*).

## 4.2. Erreurs phonétiques

### 4.2.1. Les omissions

Production	Cible	Commentaire
busa tʰxǎ::ʔɔli::n/ʔǎ:pɔli:n sɛbiθa	brusa ( <i>brosse</i> ) tʰxǎpɔli::n ( <i>trampoline</i> ) sɛrbiθa ( <i>serviette</i> )	L'omission des phonèmes à l'intérieur d'un mot est présente chez [E1].  Il s'agit ici de la chute du : <ul style="list-style-type: none"> <li>- phonème [r] dans le premier et le troisième mot</li> <li>- phonème [p] dans la première réalisation du</li> </ul>

		deuxième mot - phonème [tʰ] et [x] dans le deuxième essaie de la prononciation du mot <i>trampoline</i>
--	--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

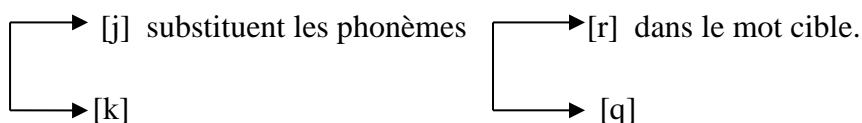
Tableau n° 30 : Les omissions phonétiques [E1].

#### 4.2.2. Les substitutions

Production	Cible	La substitution
lʒo	lʒy ( <i>le jus</i> )	[y] > [o]
lfinha lhinta	lfinza ( <i>la balançoire</i> )	[ʒ] > [h] [ʒ] > [t]
ʃaʃlu	ʃaʃru ( <i>ses cheveux</i> )	[r] > [l]
wejka mkəs	werqa ( <i>feuille</i> ) mqəs ( <i>ciseau</i> )	[r] > [j] [q] > [k]
θelʃeb	tɛlʃeb ( <i>elle joue</i> )	[t] > [θ]
bubun tʰxäbølin	pupun ( <i>doudou</i> ) tʰxäbølin ( <i>trampoline</i> )	[p] > [b]
pezama	piʒama ( <i>pyjama</i> )	[i] > [e]

Tableau n° 31 : Les substitutions phonétiques [E1].

Pour [E1], les erreurs de substitutions sont abondantes. Par ailleurs, les erreurs relevées permettent de montrer que les substitutions impliquées dans la transformation des mots, émis par [E1], touchent en général un seul phonème par mot. Cependant dans /werqa/ prononcé par [E1] /wejka/ les deux phonèmes :



### Chapitre 03 : Analyse des données

De plus, nous avons pu détecter, une substitution particulière liée à un trouble articulatoire chez [E1].

Production	Cible	Commentaire
razel Pizama	razel ( <i>homme</i> ) pizama ( <i>pyjama</i> )	[E1] manifeste un trouble de l'articulation en l'occurrence le zézaïement qui consiste à prononcer [z] au lieu de [ʒ]

Tableau n° 32 : Le zézaïement chez [E1].

#### 4.2.3. Les séquences d'approximation phonémiques

Cible	Essaie N°	Production
lfinza ( <i>la balançoire</i> )	01	lfinha
	02	[termes idiosyncrasiques]
	03	fin-na
	04	lfinta
Pupun ( <i>doudou</i> )	01	bubun
	02	punpun
	03	pupun
tʰxǎpɔlin ( <i>trampoline</i> )	01	tʰxǎpɔlin
	02	tʰxǎʔɔlin
	03	ʔǎpɔlin
pizama ( <i>pyjama</i> )	01	pizama
	02	pezama
	03	bezama
	04	pizama

Tableau n° 33 : Les séquences d'approximation phonémique [E1].

## Chapitre 03 : Analyse des données

---

La grille ci-dessus, inspirée de celle de (Béland, 1989), montre les séquences d'approximation phonémique de quatre (04) mots chacune constituées d'un ensemble d'essais produit par le sujet autiste [E1] visant à atteindre le mot cible. Il s'agit donc ici d'une autocorrection et/ou une correction guidée par l'orthophoniste.

Pendant toute la séance, les séquences produites par [E1] renferment en moyenne trois (03) essais que l'on pourrait constater dans le tableau ci-dessus. Par ailleurs deux séquences d'approximations phonémiques ont abouti à la production correcte du mot cible à savoir /**pupun**/ – dans le troisième essai– et /**pizama**/ –dans le quatrième essai–

Quant aux deux séquences restantes de la production des deux mots /**lhinza**/ et /**t'xäpölin**/ –qui n'ont pas atteint la forme correcte– le dernier essai, émis par [E1], s'approche aux deux mots cibles en l'occurrence /**lhinta**/ et /**?äpölin**/, avec une différence d'un phonème pour la première occurrence et deux phonèmes pour le deuxième.

### LE DEUXIEME CAS: MOUAIZ

#### 1. Présentation du profil

**Âge chronologique:** 8 ans

**Intensité de l'autisme :** Autisme léger

**Scolarisation:** Enfant scolarisé

**Type de l'école :** public

**Auxiliaire de vie scolaire :** Non

**Langage verbal :** Oui

**Langage non-verbal :** Pointage/ Regard fuyant/ Mouvements stéréotypés des mains/  
Cris

**Durée de l'enregistrement :** 00h14min39sec

Mouaiz est un enfant autiste verbal de 8 ans manifestant un trouble autistique avec une intensité légère. L'enfant a été diagnostiqué autiste à l'âge de 4 ans. À cet âge, l'agressivité était presque toujours présente ainsi qu'une intolérance à communiquer avec son entourage. Avec la prise en charge du centre et de la clinique, les symptômes d'agressivité et de réticence ont diminué. Sa scolarisation était assurée, par le CPPEDM, à

l'âge de 6 ans. En effet, le recours à une auxiliaire de vie scolaire, pour son cas, n'était pas nécessaire.

Pour converser, Mouaiz recourt à la parole et au langage non verbal. Cependant, il se montre déconcentré au moment des interactions. Cette distraction se traduit par des regards fuyants et des discours qui n'ont pas de lien avec les sujets traités dans l'interaction.

### 2. Activités proposées lors de la séance

Etant donné que l'enfant présente une déconcentration pendant la séance du travail, l'orthophoniste a fait en sorte de lui présenter une série de pictogrammes pour enfants. Le travail de Mouaiz était donc d'organiser les images proposées de manière à ce qu'elles forment une histoire. Le but de cet exercice est d'assurer une attention conjointe et de mener l'enfant à verbaliser les scènes présentées dans les pictogrammes.

### 3. Les extraits à analyser

Nous avons relevé de l'enregistrement les extraits ci-dessous à des fins d'analyse.

#### **Extrait 01 :**

- **Ortho:** dij:ɛf fiɛdɛ:k ?
- **E2:** fiubu:b ↑
- **Ortho:** hɛ:h ?
- **E2:** kla (.) wu beʃdha kem:: kentʃ- kenet-kenet tɛ:kɛl: ↑(3'') kenet tɛʃrab wu kenet tɛkɛl (.) wu kenet tɛrɔɛ:d (stéréotypie des mains)

**Traduction littérale:** il a mangé. Après (intraduisible) elle mangeait. Elle jouait et elle mangeait et elle dormait

**Réécriture:** lqatʃ:a klet wu beʃdha ʃɛrbet wu rɛqdet (Après avoir pris son repas, la chatte s'est hydratée et s'est endormie)

#### **Extrait 02 :**

- **Ortho:** [...] ʃa:wɛd↓
- **E2:** (3'') lmurabij:a:↓(.) lqatha ↓(.) lqat qetʃ:a za:ʔiʃa(.) hatʃ:atɛlha lɛfli::b fiatʃ:atɛlha lʔɛkl taʃha(.) lqatʃ:a ʃɛrbet lʔali::b↓wu-wu (3'') wuk-wuklet lʔɛkl tɛʃha: wkiʃɛbʃɛ:t wul:ɛt rafat tɛrɔɛ:d↓ (stéréotypie des mains)

**Traduction littérale:** l'éducatrice l'a trouvée, elle a trouvé une chatte affamée, elle lui a donné du lait, elle lui a donné son repas, la chatte a pris le lait et-et. Et-et elle a pris son repas, une fois repu elle est partie dormir

**Réécriture:** Imurabij:a lqat qet<sup>ʕ</sup>:a zaʔiʕa hat<sup>ʕ</sup>:atɛlha lɛflib fiat<sup>ʕ</sup>:atɛlha lʔɛkl taʕha lqat<sup>ʕ</sup>:a ʃɛrbɛt lɦalib wuklɛt lʔɛkl tɛʕha wkijɛbʕɛt raɦat tɛrɔɛd ( L'éducatrice a trouvé une chatte affamée. Elle lui a donnée du lait et de la nourriture. L'animal, une fois repu, s'endort.)

#### **Extrait 03 :**

- **Ortho:** dij:ɛʃ hɛ:da fiki:li
- **E2:** lɟuma: ʕid mi:lɛd lʒɛd: (3'') zɛbɛtlɔ hɛdij:a

**Traduction littérale:** Aujourd'hui l'anniversaire du grand père. Elle lui a ramené un cadeau.

**Réécriture:** lɟuma: ʕid mi:lɛd lʒɛd:. lɦafida dijɛlu zɛbɛtlɔ hɛdij:a. (Aujourd'hui c'est l'anniversaire du grand père. Sa petite fille lui a offert un cadeau.)

#### **Extrait 04:**

**Ortho:** hɛdi t<sup>ʕ</sup>:afla ʕt<sup>ʕ</sup>at lʔazɦar lʒid:e:ɦa/ (3'') t<sup>ʕ</sup>:afla /

**E2:** [t<sup>ʕ</sup>:afla↓ (.) ʕt<sup>ʕ</sup>atɛlɦa↓ (fuit le regard)

**Traduction littérale:** la fille lui a donné

**Réécriture:** t<sup>ʕ</sup>:afla ʕt<sup>ʕ</sup>atɛlɦa lʔazɦar (la fille lui a donné des fleurs)

#### **Extrait 05:**

- **E2:** kifɛɦ:ɦa lqɑ: qub:aʔɑ
- **Ortho:** kifɛɦ- wɛʃ fɛɦ ? wɛʃ fɛɦ ? ↑

**Traduction littérale:** quand il l'a ouverte, il a trouvé un chapeau

**Réécriture:** kifɛɦ lɦɛdij:a lqɑ hɛl qub:aʔɑ ( le cadeau du grand père était un chapeau)

#### **Extrait 06 :**

- **Otho:** sunduq lɦɛdi:j:a
- **E2:** sunduq lɦɛdij:a\ (.) lqɑ: qu:b:a:ʔɑ:↓

**Traduction littérale:** une boîte à cadeau, il a trouvé un chapeau

**Réécriture:** lʒɛd fɛɦ sunduq lɦɛdijɑ lqɑ qub:aʔɑ (le cadeau du grand père était un chapeau)

**Extraits contenant les erreurs morphosyntaxiques. Cas de [E2].**



- qas<sup>é</sup>etni                                      - qubal                                      - ruret

**Mots contenant les erreurs phonétiques. Cas de [E2].**

**4. Analyse des erreurs linguistiques**

Nous avons relevé dans le corpus d'analyse de [E2] les erreurs structurelles suivantes :

**4.1. Erreurs morphosyntaxiques**

<b>Extrait n°</b>	<b>Types d'erreurs</b>
<b>01</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Omission du sujet</li> </ul>
<b>03</b>	
<b>02</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Omission du complément d'objet direct</li> </ul>
<b>04</b>	
<b>05</b>	
<b>06</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Omission du sujet</li> <li>• Omission du verbe</li> </ul>

**Tableau n° 34: Les erreurs morphosyntaxique dans le cas de [E2].**

Nous pouvons remarquer, dans le tableau ci-dessus, que les erreurs morphosyntaxiques commises par [E2] sont minimales et ne se présentent, dans leur totalité, que par des omissions.

**4.1.1. Les omissions**

Nous avons pu relever de notre corpus trois types d'omissions : omission du sujet/ omission du verbe/ omission du complément.

**4.1.1.1. Omission du sujet**

Il est évident que l'omission du sujet se fait selon des règles grammaticales bien précises. L'on pourrait remarquer dans les productions injonctives où la référence du sujet parlant dans la phrase est facultative et nécessite uniquement un verbe injonctif. En plus des injonctives, l'omission peut se faire dans les productions verbales pour éviter la répétition du sujet déjà cité dans la phrase émise par le locuteur et/ou le récepteur.

### Chapitre 03 : Analyse des données

---

Cependant, le sujet doit être nécessairement exprimé dans les déclaratives. En effet, sa suppression peut entraver la communication.

Ceci étant le cas de [E2] dans les extraits : (01), (02) et (03) où celui-ci mentionne uniquement le complément et/ou le verbe et ne fait pas référence à la personne qui fait l'action.

#### Extrait 01

- **Ortho** : dij:ɛf hɛdɛ:k ?
- **E2** : hɪbu:b ↑
- **Ortho** : hɛ::h ?
- **E2** : kla (.) wu bɛʃdha kem:: kentʃ- kenet-kenet tɛ:kɛl: ↑(3'') kenet tɛʃrab wu kenet tɛkɛl (.) wu kenet tɛrɔɛ:d (stéréotypie des mains)

Dans cet extrait, [E2], en se référant au pictogramme, ne fait que dire l'action que fait la personne représentée dans l'image par le verbe /kla/ (*il mangeait*) et ne mentionne donc pas le sujet qui fait l'action.

#### Extrait 03

- **Ortho** : dij:ɛf hɛ:da fiki:li
- **E2** : lɟuma: ʃid mi:lɛd lɟɛd: (3'') zɔbɛtlɪ hɛdij:a

Dans la deuxième partie de la phrase émise par [E2] dans le troisième extrait / **lɟuma: ʃid mi:lɛd lɟɛd: (3'') zɔbɛtlɪ hɛdij:a** (*Aujourd'hui l'anniversaire du grand père. Elle lui a ramené un cadeau.*), l'enfant enquêté ne mentionne que le verbe et le complément d'objet direct donnant ainsi une forme incomplète à la phrase produite.

#### 4.1.1.1. Omission du sujet/ verbe

Les omissions faites à ce niveau ne sont pas fréquentes pour [E2]. En effet, nous avons pu relever une seule omission de deux unités linguistiques essentielles dans la construction et la structuration de la phase : le sujet et le verbe.

#### Extrait n°06

- **Ortho**: sunduq lhɛdi:j:a
- **E2**: sunduq lhɛdija\ (.) lqa: qu:b:a:ʔa:↓

Dans le premier segment de /sunduq lhədiːa\ (.) lqa: qu:b:a:ʔa:↓/ (*une boîte à cadeau, il a trouvé un chapeau*) [E2] ne fait que répéter les propos de l'émetteur par écholalie ne faisant ainsi référence qu'au complément d'objet direct. [E2] plaque ce segment, isolé, avec un autre segment pour dire que / lʒəd: ftəfi sunduq lhədiːa lqa qu:b:a:ʔa/ (*le cadeau du grand père était un chapeau*)

### 4.1.1.3. Omission du complément d'objet

L'omission du complément d'objet direct revient souvent dans le cas de [E2]. En effet, les extraits (02), (04) et (05) sont les plus représentatifs.

#### Extrait 02

- **Ortho** : [...] ʕa:wəd↓
- **E2** : (3'') lmurabij:a:↓(.) lqatha ↓(.) lqat qetʕ:a za:ʔiʕa(.) hatʕ:atelha ləfli::b hatʕ:atelha lʔekl taʕha(.) lqatʕ:a ʃərbət lhali::b↓wu-wu (3'') wuk-wuklet lʔekl təʕha: wkiʃəbʕ:t wulet raħat tərke:d↓ (stéréotypie des mains)

De même, dans cet extrait, /lmurabija:↓(.) lqatha ↓(.) lqat qetʕ:a za:ʔiʕa/ (*l'éducatrice l'a trouvée, elle a trouvé une chatte affamée.*) le complément d'objet direct est absent dans le premier segment de la phrase. Cependant, [E2], s'autocorrige instantanément pour dire la forme correcte de la phrase.

#### Extrait n°04

- **Ortho** : hədi tʕafla ʕtʕat lʔazhar lʒid:e:tha/ (3'') tʕafla /
- **E2** : [tʕafla↓ (.) ʕtʕatelha↓ (fuit le regard)

En réponse à l'orthophoniste, [E2] tâche à répéter la phrase telle qu'elle a été produite par la spécialiste. Cependant, [E2] ne fait pas référence au complément d'objet direct / lʔazhar/ (*les fleurs*) et remplace le complément d'objet indirect par une flexion de genre féminin /ha/ (*elle*).

#### Extrait n°05

- **E2** : kifteħ:ha lqa: qu:b:a:ʔa
- **Ortho** : kifteħ- weʃ fteħ ? weʃ fteħ ? ↑

En vue de décrire la scène représentée par image, [E2] fait une omission du complément d'objet direct /lhɛdija/ (*le cadeau*) et remplace le morphème par une flexion de genre féminin /ha/ (*elle*).

### 4.2. Erreurs phonétiques

Les erreurs phonétiques dans les productions verbales de [E2] sont presque inexistantes. En effet, nous avons pu relever trois morphèmes : qas<sup>s</sup>etni/ qubal / ru:ret.

#### 4.2.1. Les omissions

Production	Cible	Commentaire
ru:ret	qaru:ret (la bouteille de)	Il s'agit ici de la chute de deux phonèmes [q] et [a]
qas <sup>s</sup> etni	qars <sup>s</sup> etni (elle m'a piquée)	Il s'agit ici de la chute du phonème [r] à l'intérieur du mot cible [qars <sup>s</sup> etni]

Tableau n° 35 : Les omissions phonétiques [E2].

#### 4.2.2. Les substitutions

Production	Cible	La substitution
qubal <sup>46</sup>	pubel (poubelle)	[p] > [q] [ɛ] > [a]

Tableau n° 36 : Les substitutions phonétiques [E2].

<sup>46</sup> Nous signalons que la transcription du morphème /qubal/ est faite selon l'alphabet phonétique international arabe. Le son /q/ ici peut être remplacé par /k/ selon l'alphabet international français.

### LE TROISIEME CAS: AYA

#### 1. Présentation du profil

**Age chronologique:** 11 ans

**Intensité de l'autisme :** Autisme léger à moyen

**Scolarisation:** Enfant scolarisé

**Type de l'école :** Classe spécialisée dans une école publique

**Auxiliaire de vie scolaire :** Non

**Langage verbal :** Oui

**Langage non-verbal :** Pointage/ Stéréotypie des mains/ Regard fuyant

**Durée des enregistrements :** 00h13min11sec

Aya est une fille âgée de 11 ans, scolarisée, sans AVS, dans une classe pour enfants autistes dans une école publique. En effet, l'âge mental de cette enfant convient à celui des enfants de 6 ans. Elle est donc inscrite dans des classes de première année primaire.

Lors de la prise des données, Aya avait été diagnostiquée cinq (05) ans avant et était considérée comme autiste moyen. Aujourd'hui, l'enfant présente un autisme léger à moyen présentant des regards fuyants, des stéréotypies et des pointages.

#### 2. Activité proposée lors de la séance

L'activité utilisée par la psychologue pendant la séance de travail avec Aya est celle qui a été faite avec Anes [E1]. Il s'agit donc de la lecture des mêmes pictogrammes.

#### 3. Les extraits à analyser

Notre corpus d'analyse est composé d'une liste de mots à analyser et de neuf (09) extraits d'une conversation entre Aya et la psychologue qui prend en charge [E3]. Le corpus est tiré de l'enregistrement de la séance de Aya. Par la suite, nous avons fait la traduction littérale et réécrit les passages erronés.

Ci-dessous, les extraits et les morphèmes constituant notre corpus d'analyse.

**Extrait 01 :**

- **Psy** : [...] hej:a Aya↑
- **E3** : heda (pointe l'image) qalem\(.) rah jersam /

**Traduction littérale** : celui-là crayon il dessine

**Réécriture** : heda t<sup>ʃ</sup>:fel rah jersam bel qalem (Cet enfant dessine avec un crayon)

**Extrait 02 :**

- **E3** : [...] he::da he::da (pointe l'image) texsel fe s<sup>ʃ</sup>:abu:n fel hem:am (*mime la scène*)
- **Psy** : ʃed:i katexsel ?

**Traduction littérale** : Celui-là celui-là elle se lave dans le savon dans la douche

**Réécriture** : hedi t<sup>ʃ</sup>:afla texsel jedaha be s<sup>ʃ</sup>:abu:n fel hemam (Cette fille se lave les mains avec du savon dans la salle de bain)

**Extrait 03 :**

- **E3** : wu he::di t<sup>ʃ</sup>fel (pointe l'image) hedek laqed sriwer
- **Psy** : maji laqed (.) kif nqulo ? ↑

**Traduction littérale** : Et cette garçon celui-là il dort petit

**Réécriture** : wu heda t<sup>ʃ</sup>:fel dsriwer raqed (Ce petit enfant dort)

**Extrait 04 :**

- **E3** : [t<sup>ʃ</sup>:afla↓(3'') fisa::n ↓
- **Psy** : ʃawed deʃbiha t<sup>ʃ</sup>:afla hedej ?

**Traduction littérale** : La fille. Cheval

**Réécriture** : t<sup>ʃ</sup>:afla rekba fuq lhisan (la fille est sur le cheval)

**Extrait 05 :**

- **E3** : he:da: t<sup>ʃ</sup>:fol (pointe l'image) jakel fa t:uf:e::: fi (.) wu he:da: (pointe l'image) jebki t<sup>ʃ</sup>:fal

**Traduction littérale** : Ce garçon mange des pommes et celui-là pleure le garçon

**Réécriture** : [...] wu heda t<sup>ʃ</sup>:fal jebki (Cet enfant pleure)

**Extrait 06 :**

- **Psy** : kinkunu neklu nat<sup>ʃ</sup>liw femna wula manet<sup>ʃ</sup>liwf ? ↓
- **E3** : manetliws (.) ?ena nakel manet<sup>ʃ</sup>lis fem:i lezem

**Traduction littérale :** on ne tâche pas, moi je mange je ne tâche pas ma bouche il faut

**Réécriture :** [...] ?ena lezem kinakel manet<sup>f</sup>lij fem:i (quand je mange je dois garder ma bouche propre)

**Extrait 07 :**

- **Psy :** bij:εf nmesfu ?
- **E3 :** nmesfu: m-men t<sup>f</sup>:orsona: ↓

**Traduction littérale :** On essuie ch-chez le torchon

**Réécriture :** nmesfu be t<sup>f</sup>:orjona (On essuie avec le torchon)

**Extrait 08 :**

- **Psy :** juffha qbala Aya
- **E3:** hedi: keta- kejekel fi hε hεluwa

**Traduction littérale :** Cette chatte il mange un gâteau

**Réécriture :** hedi t<sup>f</sup>:afla ketæekel fi hiel hεluwa (elle s'appelle comment ? / cette fille prend du bonbon)

**Extrait 09 :**

**E3 :** lxadra (silence) hedi t<sup>f</sup>fal jakel flaqrin (inaudible)

**Psy :** qed:εf fεndu laqrem ?

**Traduction littérale :** [...] Cette fille mange de la crème

**Réécriture :** [...] heda t<sup>f</sup>:fal jakel flaqrin (Cet enfant pend une glace)

**Extraits contenant les erreurs morphosyntaxiques. Cas de [E3].**

- kajed:uw:es	- laqəd
- d:us	- t <sup>ʕ</sup> :ast <sup>ʕ</sup> :i/ t <sup>ʕ</sup> :axti/ t <sup>ʕ</sup> :axt <sup>ʕ</sup> i
- des:εʕ	- blosadon
- tsel:el:i	- dāliflis
- zy	- jəlkeb
- lazər/ razar	- θezri
- zu:we	- maqarole
- spatiθ:e/ tiθ:e/	- zε:z
- katεʕzen	- lbədenzε:n
- zu:z	- laħ
- kisem	

**Mots contenant les erreurs phonétiques. Cas de [E3].**

**4. Analyse des erreurs linguistiques**

Nous avons repéré dans la séance de [E3] les erreurs suivantes :

**4.1. Erreurs morphosyntaxique**

<b>Extrait n°</b>	<b>Types d'erreurs</b>
<b>01</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Positionnelle</li> <li>• Omission du sujet</li> <li>• Omission de la préposition</li> </ul>
<b>02</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Omission du sujet</li> <li>▪ Confusion du genre des pronoms démonstratifs</li> <li>▪ Omission du complément d'objet direct</li> </ul>
<b>03</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Confusion du genre des pronoms démonstratifs</li> <li>• Positionnelle</li> </ul>
<b>04</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Omission du verbe</li> <li>• Omission de la préposition</li> </ul>



05	<ul style="list-style-type: none"><li>• Positionnelle</li></ul>
06	<ul style="list-style-type: none"><li>• Positionnelle</li><li>• Omission de la préposition</li></ul>
07	<ul style="list-style-type: none"><li>• Confusion dans l'usage des prépositions</li></ul>
08	<ul style="list-style-type: none"><li>• Flexionnelle</li><li>• Omission du sujet</li></ul>
09	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Confusion du genre des pronoms démonstratifs</li></ul>

Tableau n° 37 : Les erreurs morphosyntaxique dans le cas de [E3].

### 4.1.1. Les erreurs flexionnelles

Dans le cas de [E3], nous avons pu relever dans notre corpus une seule erreur flexionnelle.

#### Extrait 08

- **Psy:** juffa qbala Aya
- **E3:** hedi: keta- kejekel fi fiɛ fiɛluwa

«L'extrait n°09» montre que [E3] recourt à combiner une flexion verbale de genre masculin /jɛ/ dans le verbe /kejekel/ (*il mange*) avec un possessif de genre féminin /hɛdi/ (*cette*). Cependant, on peut remarquer que l'enfant parvenait à dire la forme correcte avant de l'interrompre pour dire la forme erronée. Il s'agit donc ici d'une confusion du genre de la flexion verbale.

### 4.1.2. Les erreurs positionnelles

Les erreurs commises quant à l'ordre des segments de la phrase sont diverses. En effet, nous avons pu détecter quatre (04) erreurs à ce niveau dans les extraits (01), (03), (05) et (07).

### Extrait n°01

- **Psy:** [...] hej:a Aya↑
- **E3:** heda (pointe l'image) qalem\(.) rah jersam /

Dans l'extrait ci-dessus, la phrase émise par [E3] manque de conformité quant à la structure et l'organisation des morphèmes. En effet, on remarque que le complément d'objet direct précède le syntagme verbal **/rah jersam/** (*il dessine*). La succession des syntagmes dans la phrase est erronée, ceci pourrait donc entraver la communication.

### Extrait n°03

- **E3:** wu hɛ::di tʰ:fel (pointe l'image) hɛdek laqɛd sɔiwɛr
- **Psy:** maʃi laqɛd (.) kif nqulo ? ↑

Dans cet extrait, l'organisation des mots dans la phrase est erronée. Par ailleurs, nous pouvons remarquer que [E3] a placé, dans sa phrase, l'adjectif qualificatif du nom après le verbe. Nous avons donc proposé la correction suivante **/wu hɛda tʰfel dsɔiwɛr raqɛd/** (*Ce petit enfant dort*)

### Extrait n°05

- **E3:** hɛ:da: tʰ:fol (pointe l'image) jakel fa t:uf:ɛ::: h (.) wu hɛ:da: (pointe l'image) jɛbki tʰ:fal

Dans ce cas de figure, l'erreur positionnelle consiste en l'inversion de la place du sujet **/tʰfal/** (*garçon*) avec celle du verbe **/jɛbki/** (*il pleure*) dans le deuxième segment de la phrase.

### Extrait n°06

- **Psy:** kinkunu neklu natʰliw femna wula manetʰliwʃ ? ↓
- **E3:** manetliws (.) ?ɛna nakel manetʰlis fem:i lezem

De la même manière, [E3] place le mot **/lezɛm/** (*il faut*) qui, tout comme en français, doit toujours être placé au début de la phrase.

### 4.1.3. Les omissions

Les omissions des unités linguistiques dans les productions verbales de [E3] sont abondantes. En effet, nous avons classé ces erreurs comme suit :

#### 4.1.3.1. Omission sujet/ préposition

##### Extrait n°01

- **Psy** : [...] hej:a Aya↑
- **E3** : heda (pointe l'image) qalem\(. ) rah jersam /

Nous pouvons remarquer dans cet extrait que l'enfant [E3] ne fait que plaquer des mots pour dire ce qu'il voit dans l'image. Ainsi, en produisant sa phrase, l'enfant supprime le sujet /tʃel/ (*garçon*) et la préposition /bɛl/ (*avec*). Cependant, en omettant le sujet, l'enfant pointe l'image en vue de compenser ses lacunes linguistiques.

#### 4.1.3.2. Omission sujet/ complément

##### Extrait n°02

- **E3** : [...] he::da he::da (pointe l'image) tɛxsɛl fɛ sabu:n fɛl fiem:am (*mime la scène*)
- **Psy** : fɛd:i katɛxsɛl ?

Dans cet extrait, nous observons que [E3] éprouve des difficultés à construire sa phrase. Il supprime le sujet, en pointant toujours sur l'image, ainsi que le complément d'objet direct /sʰabu:n/ (*savon*).

#### 4.1.3.3. Omission verbe/ préposition

##### Extrait 04

- **E3** : [tʰafla↓(3'') fiisa::n ↓
- **Psy** : ʃawɛd dɛʃbiha tʰafla hɛdɛj ?

Nous pouvons remarquer dans ce passage conversationnel que [E3] ne fait que combiner le sujet et le complément. Il s'agit ici de la suppression du verbe /rɛkba/ (*elle est sur*) qui nécessite, automatiquement, la préposition /fuq/ (*sur*).

### 4.1.4. Les confusions

#### 4.1.4.1. Les confusions dans l'usage des prépositions

Les confusions à ce niveau est presque inexistant. En effet, nous avons pu relever une seule confusion prépositionnelle.

##### Extrait 07

- **Psy**: bij:ɛf nmesfu ?
- **E3** : nmesfu: m-men t<sup>o</sup>rsona: ↓

Dans cet extrait, nous pouvons remarquer que [E3] confond entre deux prépositions introduisant le complément /bɛ/ (*avec*) et /mɛn/ (*chez*). [E3] n'a donc pas respecté les propriétés combinatoires du verbe recteur.

#### 4.1.4.2. Les confusions du genre des pronoms démonstratifs

##### Extrait 02

- **E3** : [...] hɛ::da hɛ::da (pointe l'image) tɛxsɛl fɛ s'abu:n fɛl hɛm:am (*mime la scène*)
- **Psy** : fɛdi katɛxsɛl ?

##### Extrait 03

- **E3** : wu hɛ::di t<sup>o</sup>fel (pointe l'image) hɛdɛk laqɛd sɔiwɛr
- **Psy** : maʃi laqɛd (.) kif nqulo ? ↑

##### Extrait 09

- **E3** : lxadra (silence) hɛdi t<sup>o</sup>:fal jakɛl flaqrɪm (inaudible)
- **Psy** : qɛdɛʃ ʃɛndu laqrem ?

Dans les trois extraits ci-dessus, nous pouvons remarquer que [E3] éprouve une difficulté à faire la distinction entre le genre féminin et le genre masculin des démonstratifs. Ainsi, dans les passages précédents, [E3] se sert d'un démonstratif de genre féminin /hɛdi/ (*cette*) avec un sujet masculin /t<sup>o</sup>fal/ (*garçon*) et d'un démonstratif de genre masculin /hɛda/ (*ce*) avec une flexion du genre féminin /t/ dans le verbe /tɛxsɛl/ (*se lave*)

4.2. Erreurs phonétiques

4.2.1. Les omissions

Production	Cible	Commentaire
dəs:εʃ	dɛks:εʃ (immédiatement)	Il s'agit ici de la chute du phonème [k] dans le morphème /dɛks:εʃ/
kisem	kisemha (elle s'appelle comment ?)	Il s'agit ici de la chute de deux phonèmes [h] et [a] qui, en se combinant, marquent une flexion du genre féminin

Tableau n° 38 : Les omissions phonétiques [E3].

4.2.2. Les substitutions

Production	Cible	La substitution
kajed:uw:es d:us tsel:el:i	kajeduweʃ (il prend sa douche) duʃ (la douche) tʃeleli (ses cheveux)	[ʃ] > [s]
lazar <sup>47</sup> maqarole laqəd jelkeb blosadon däliflis lah	razal (homme) maqarone (macaroni) raqəd (il dort) jerkəb (il monte) brosadon (brosse à dent) dälifris (dentifrice) rah (il est parti)	[r] > [l]
θezri	tezri (elle court)	[t] > [θ]

<sup>47</sup> Le phonème [z] dans le morphème /lazar/ n'est pas considéré ici comme une substitution proprement dite du phonème [ʒ] puisque [E3] souffre d'un stigmatisme inter dental (le zézaïement).

### Chapitre 03 : Analyse des données

spatiθ:e	Spageti (spaghetti)	[g] > [t] [e] > [i] [t] > [θ] [i] > [e]
----------	---------------------	--------------------------------------------------

**Tableau n° 39 : Les substitutions phonétiques [E3].**

Pour [E3], la majorité des substitutions sont présentes sous trois formes. En effet, nous avons pu relever:

- La substitution du phonème [ʃ] par un [s].
- La substitution du [r] par un [l].
- La substitution du [t] par un [θ].

Cependant, dans le morphème /spageti/ nous avons pu identifier, outre la substitution du [t] par un [θ], trois autres substitutions dans le même mot :

- La substitution du [i] par [e] et le [e] par [i]
- La substitution du [g] par [t]

Outre ces substitutions, [E3] manifeste un problème articulaire qui se fait par la substitution du phonème [ʒ] par le phonème [z].

Production	Cible	Commentaire
zy	ʒy (jus)	[E3] manifeste un problème articulaire en l'occurrence le zézaïement. Ainsi, elle prononce le phonème [z] au lieu de [ʒ]
razar/ lazar	raʒal (homme)	
zu:we	zuwe (jouet)	
zu:z	zuʒ (deux)	
zε:z	ʒεʒ (poulet)	
lbedenzε:n	lbedenzε:n (aubergine)	
kateʃzen	kateʃʒen (elle pétrit)	

**Tableau n° 40 : Le zézaïement chez [E3].**

4.2.3. Les séquences d'approximation phonémiques

Cible	Essaie N°	Production
taqsi <sup>48</sup> (taxi)	01	t <sup>h</sup> :ast <sup>h</sup> :i
	02	t <sup>h</sup> :axti
	03	t <sup>h</sup> :axt <sup>h</sup> i
ʒɛʒ (poulet)	01	zɛz
	02	za
	03	zɛza
Spageti (spaghetti)	01	spatiθ:e
	02	tiθe

Tableau n° 41 : Les séquences d'approximation phonémique [E3].

La grille ci-dessus montre les séquences d'approximation phonémique de trois (03) mots émis par [E3]. Il s'agit des essais que celui-ci fait pour atteindre le mot cible.

Pendant toute la séance, les séquences produites par [E3] renferment deux (02) à trois (03) essais que nous pouvons observer dans le tableau ci-dessous. En effet, aucune séquence d'approximation phonémique n'a abouti à la réalisation correcte du mot cible. Notons que l'incompétence à réaliser le deuxième mot /ʒɛʒ/ se justifie par le trouble de l'articulation de [E3] qui, rappelons-le, touche essentiellement au phonème [ʒ].

**Bilan des trois (03) cas**

Suite à l'analyse des enregistrements portant sur les productions linguistiques de trois (03) enfants avec un trouble du spectre de l'autisme, nous avons pu relever certaines erreurs survenant dans la langue. Il s'agit d'une illustration des troubles relevant du code qui touchent essentiellement à la bonne articulation et à la bonne structuration des éléments constituant les phrases émises par les enfants autistes et qui peuvent entraver la communication.

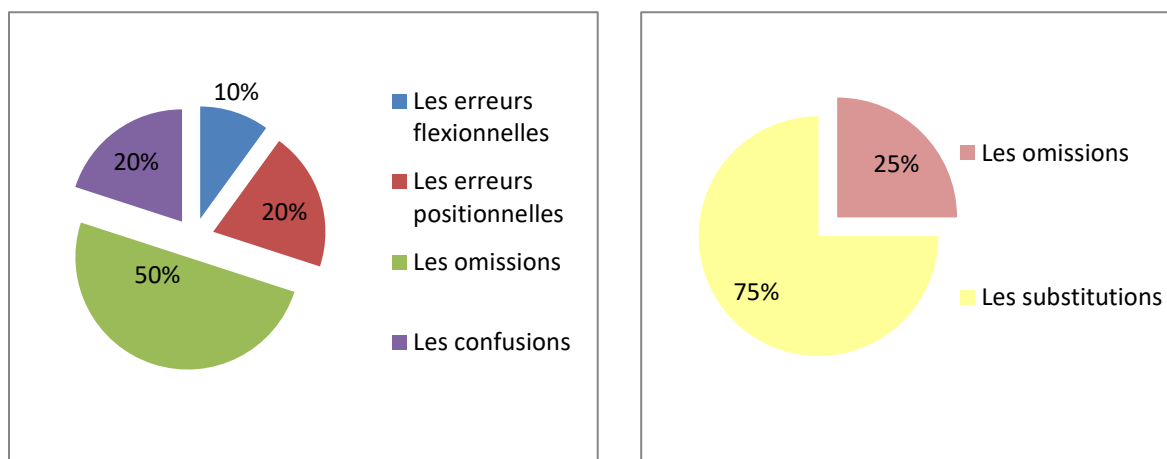
En effet, nous avons pu constater qu'au niveau de l'oral, les règles morphosyntaxiques ne sont pas toujours respectées. Notons, à cet effet, des erreurs flexionnelles, positionnelles, des omissions et des confusions. De plus, Au niveau

<sup>48</sup> /taqsi/ selon la transcription par alphabet phonétique arabe ou /taksi/ selon la transcription par l'alphabet phonétique français

phonétique, les enfants présentent des approximations phonémiques<sup>49</sup> et des difficultés articulatoires qui se présentent par des omissions et des substitutions phonétiques.

Nous allons synthétiser les résultats obtenus, pour chaque cas, comme suit :

### 1. Le premier cas : Anes



**Figure n° 25 : Les erreurs morphosyntaxiques Cas de [E1]** **Figure n° 26: Les erreurs phonétiques Cas de [E1]**

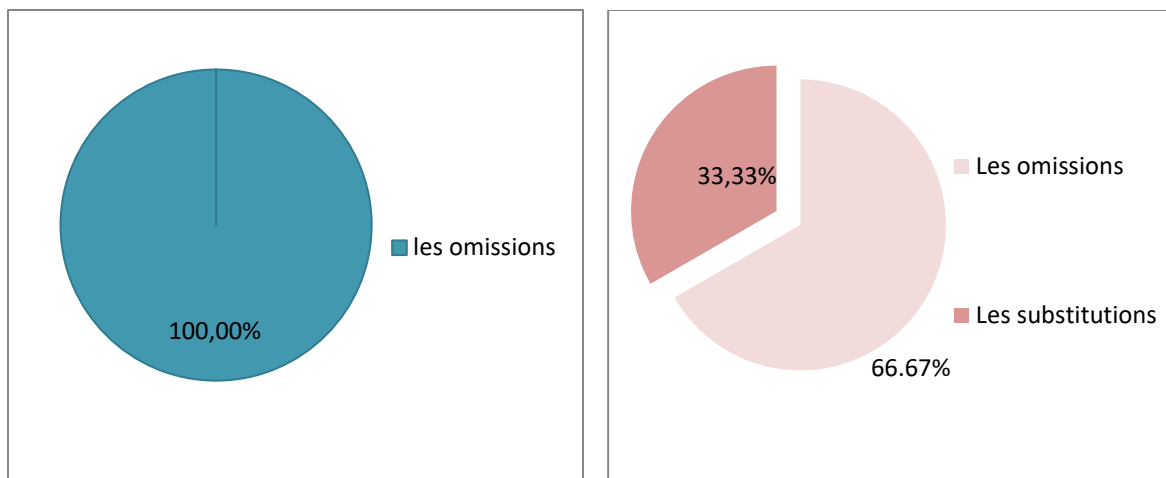
Les résultats des enregistrements montrent que la moitié des erreurs morphosyntaxiques commises par [E1] sont des omissions. Deux fréquences de (20%) représentent les confusions et les erreurs positionnelles. Quant aux erreurs flexionnelles, elles sont présentes dans (10%) de notre corpus d'analyse. L'enfant se trouve donc incapable à produire des phrases correctement et fait des erreurs flexionnelles, positionnelle, des omissions et des confusions entre les unités linguistiques constituant son énoncé, donnant ainsi une expression rudimentaire composée d'une combinaison de mots syntaxiquement erronée.

Sur le plan phonétique, les résultats montrent que les erreurs sont majoritairement (75%) manifestes au niveau des substitutions. Les (25%) restants des erreurs représentent les omissions phonétiques.

<sup>49</sup> Notons que les approximations phonémiques sont analysés pour montrer les essais que fait l'enfant pour réaliser un mot correcte. Les erreurs faites au niveau des phonèmes sont donc déjà cités dans les substitutions et les omissions qui touchent aux sons phonétiques. Par-là, nous avons présenté dans le bilan statistique les omissions et les substitutions phonétiques exclusivement. Compte tenu du fait que les erreurs commises font partie à ces deux niveaux.



### 2. Le deuxième cas : Mouaiz

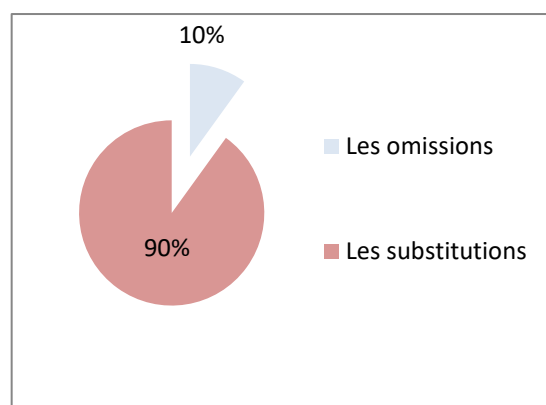
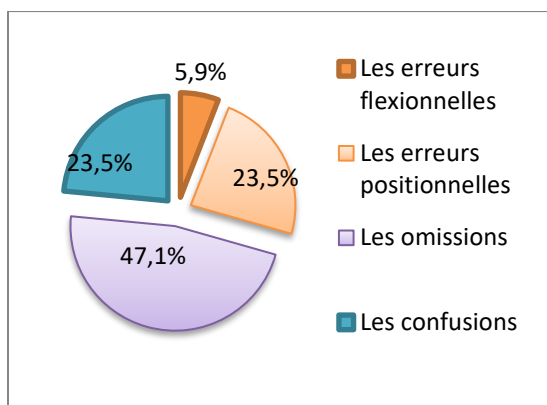


**Figure n° 27 : Les erreurs morphosyntaxiques Cas de [E2]** **Figure n° 28: Les erreurs phonétiques Cas de [E2]**

Les résultats des enregistrements de [E2] montrent que la totalité des erreurs morphosyntaxiques (100%) sont des omissions. En effet, nous avons remarqué, à travers notre étude psycholinguistique, que les erreurs commises par [E2] sont minimales et touchent essentiellement aux trois (03) classes syntaxiques : le sujet, le verbe et le complément.

Quant aux erreurs phonétiques, elles sont minimales. En effet, les résultats montrent que (66.67%) des erreurs sont des omissions phonétiques et les (33.33%) restants représentent des substitutions.

### 3. Le troisième cas : Aya



**Figure n°29: Les erreurs morphosyntaxiques Cas de [E3]**      **Figure n° 30: Les erreurs phonétiques Cas de [E3]**

Les résultats de l'enregistrement de [E3] montrent qu'environ la moitié des erreurs morphosyntaxiques (47.1%) tourne autour des omissions des unités de la langue, produites par l'enfant autiste, lors de l'interaction verbale. Deux fréquences de (23.5%) reviennent aux erreurs positionnelles des éléments constituant les phrases ainsi qu'aux confusions des classes syntaxiques des unités linguistiques.

Les erreurs phonétiques se présentent essentiellement (90%) autour des substitutions phonétiques. Viennent par la suite, les erreurs par omission avec un pourcentage de (10%).

Suite à l'analyse des enregistrements des trois (03) enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme associé à un déficit intellectuel, nous avons pu détecter les difficultés linguistiques qui touchent au code dans des conversations de type Spécialiste-Enfant autiste. En effet, nous avons analysé les erreurs commises sur le plan morphosyntaxique et phonétique. Les résultats ont montré que les enfants autistes approchés ont un ensemble de carences au niveau de la combinaison des éléments constituant les phrases qui se manifestent par des omissions, des confusions et des erreurs flexionnelles et positionnelles. Sur le plan phonétique, les enfants présentent des difficultés articulatoires se manifestant par des approximations phonémiques, des omissions et des substitutions. Cette incompétence linguistique s'explique par l'altération dans le développement du langage des enfants autistes avec déficience intellectuelle approchés.

## **Conclusion**

*«Les difficultés de communication des personnes avec autisme constituent l'un des aspects les plus visibles de la symptomatologie autistique».* (Motet-Fevre et Ramos, 2017:20).

Les troubles de la communication chez les personnes autistes sont indéniablement liés aux troubles du langage et de la parole. En amorçant cette recherche, nous nous sommes fixée comme objectif d'analyser les particularités langagières et linguistiques des enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme. Pour cette fin, nous avons étudié le cas des enfants inscrits au centre psychopédagogique pour enfants déficients mentaux, annexe de Jijel. Suite à l'analyse de notre corpus –réuni à l'aide d'enregistrements et d'un questionnaire destiné aux parents de notre population– nous avons pu dégager le comportement langagier des enfants autistes et identifier les erreurs morphosyntaxiques et phonétiques de ces sujets lors des interactions verbales.

Afin d'effectuer notre étude, nous avons utilisé le questionnaire pour obtenir des réponses aux questions relatifs au comportement langagier des enfants avec autisme. Quant à l'analyse des enregistrements, elle nous a été utile pour répondre aux questions liées aux difficultés linguistiques rencontrées par les enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme avec une déficience intellectuelle.

Au terme de notre étude, les résultats obtenus par le biais du questionnaire ont montré que les enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme 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 rédimmentaire voire une inapétence 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.

Les résultats auxquels nous avons abouti à travers l'analyse des enregistrements, ont montré que les enfants autistes ont des carences au niveau de morphosyntaxique et phonétique.

Par ailleurs, sur le plan morphosyntaxique, nous avons pu relever des erreurs flexionnelles qui se présentent par une confusion du genre de la flexion combinée au mot ; des erreurs positionnelles qui touchent à l'organisation des éléments linguistiques dans la phrase ; des omissions (sujet, verbe, complément, préposition) et des confusions dans l'usage des prépositions et du genre des pronoms démonstratifs.

Comme notre étude psycholinguistique l'a montrée, les enfants autistes présentent également des difficultés au niveau phonétique. Ceci peut se voir dans les séquences d'approximation phonémique où les enfants autistes réalisent un ensemble d'essais visant à atteindre la bonne prononciation d'un mot cible. Nous avons pu détecter chez les enfants enquêtés l'omission et la substitution des phonèmes dans la réalisation des mots.

Ces données ont confirmé que les enfants autistes, avec déficience intellectuelle, approchés rencontrent des difficultés au niveau de la structuration et de l'articulation des éléments constituant la phrase émises lors des interactions verbales. Cela revient au fait que les enfants soumis à l'étude ont une altération dans le développement du langage lié à une déficience intellectuelle.

À la lumière des résultats présentés précédemment, nous pouvons constater que nos hypothèses de départ se sont avérées vérifiées. Les particularités langagières des enfants avec un trouble du spectre de l'autisme pose problème au processus de la communication lors des interactions verbales.

En guise de conclusion, nous signalons que les résultats obtenus ne sont pas représentatifs de toute la population autistique. D'ailleurs, la notion du trouble 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».

## **Liste des références bibliographiques**

## OUVRAGES

- 1- ABRIC, J-C., *Psychologie De La Communication*, Armand Colin, Paris, 2010.
- 2- AMY, M., *Comment Aider L'enfant Autiste*, Dunod, Paris, 2009.
- 3- BARTHELEMY, C., Bonnet-Brilhault, F., *L'autisme : De L'enfance À L'âge Adulte*, Lavoisier, Paris, 2012.
- 4- CHOMSKY, N., *Structures Syntaxiques*, Seuil, Paris, 1969.
- 5- Danon-Boileau, L., *Les Troubles Du Langage Et De La Communication Chez L'enfant*, Presses Universitaires de France, Paris, 2011.
- 6- CARON, J., *Précis De Psycholinguistique*, Quadrigé, Paris, 2008.
- 7- COHEN, D. J., VOLKMAR, F. R., *Autism And Pervasive Developmental Disorders: A Handbook*, John Wiley & Sons, New York, 1997.
- 8- DEPELTEAU, F., *La Démarche D'une Recherche En Sciences Humaines*, de Boeck Université, Paris, 2000.
- 9- HOCHMANN J., *Histoire De L'autisme*, Odile Jacob, Paris, 2009.
- 10- Levelt, W.J.M., *Speaking: From Intention To Articulation*, Cambridge, MIT Press, London, 1989, adresse URL [https://www.fulcrum.org/epubs/4q77fr91h?locale=en#/6/6\[xhtml00000003\]!/4/4/1:0](https://www.fulcrum.org/epubs/4q77fr91h?locale=en#/6/6[xhtml00000003]!/4/4/1:0) (Consulté le 05/10/2020)
- 11- MOTET-FEVRE, A., RAMOS, O., *Langage Communication et Autisme*, AFD, Grasse, 2017.
- 12- 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](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/41005/9782877100205_fre.pdf;sequence=1) (Consulté le 16/10/2020)

- 13- OULD TALB, M., *Le Spectre De L'autisme*, office des publications universitaires, Alger, 2019.
- 14- RONDAL, L-J., et al., *Psycholinguistique Et Handicap Mental* , Mardaga, Bruxelles, 1981.
- 15- SLAMA-CAZACU, T., *La Psycholinguistique*, klincksieck, Paris, 1972.
- 16- TRAVERSO, V., *L'analyse Des Conversations*, Armand Colin, Paris, 2009.

## ARTICLES

- 17- BATAILLE-JALLET, M., 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/> (page consultée le 30/08/2020)
- 18- BÉLAND, R., VALDOIS, S., « 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](https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1989_num_24_96_1558) (Consulté le 09/10/2020)
- 19- CLÉREBAUT, N., « 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> (Consulté le 06/10/2020)
- 20- Eigsti, I.-M., 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/> (Consulté le 06/10/2020)
- 21- EMBARKI, M., « Evolution Et Conservatisme Phonétique Dans Le Domaine Arabe » in: *Diachronica*, n°31, 2014, pp. 506-534, adresse URL



- [https://www.researchgate.net/publication/49134671\\_Evolution\\_et\\_conservatisme\\_p\\_honetiques\\_dans\\_le\\_domaine\\_arabe](https://www.researchgate.net/publication/49134671_Evolution_et_conservatisme_p_honetiques_dans_le_domaine_arabe) (Consulté le 30/08/2020)
- 22- GROSJEAN, F., « 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](http://www.unine.ch/files/live/sites/tranel/files/Tranel/15/Grosjean_113-127.pdf) (Consulté le 04/10/2020)
- 23- Kjelgaard, M., et Tager-Flusberg, H., « An Investigation Of Language Impairment In Autism: Implications For Genetic Subgroups », in: *Language and Cognitive Processes*, n°16(2-3), 2001, 287-308, adresse URL <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1460015/> (Consulté le 02/10/2020)
- 24- MARIN, B., LEGROS, d., Présentation, In : *Psycholinguistique Cognitive*, 2008, pp 5-7, adresse URL <https://www.cairn.info/psycholinguistique-cognitive--9782804156664-page-5.htm#:~:text=La%20psycholinguistique%20a%20longtemps%20%C3%A9t%C3%A9,branche%20de%20la%20psychologie%20cognitive.&text=La%20psycholinguistique%20cognitive%20consiste%20%C3%A0,du%20langage%20%C3%A9crit%20et%20parl%C3%A9> (Consulté le 04/10/2020)
- 25- Massé, H., «Philippe Marçais. Le Parler Arabe de Djidjelli (Nord-Constantinois, Algérie) (Publications de l'institut d'études orientales d'Alger t. XVI)», In : *journal des savants*, n°01, 1957, pp 43-45, adresse URL [https://www.persee.fr/doc/jds\\_0021-8103\\_1957\\_num\\_1\\_1\\_3230\\_t1\\_0043\\_0000\\_3](https://www.persee.fr/doc/jds_0021-8103_1957_num_1_1_3230_t1_0043_0000_3) (Consulté le 15/10/2020)
- 26- MEHLER, J., « Psycholinguistique Et Grammaire Générative », in : *Langages*, n°16, 1969, pp 3-15, adresse URL [https://www.persee.fr/doc/lgge\\_0458-726x\\_1969\\_num\\_4\\_16\\_2015](https://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_1969_num_4_16_2015) (Consulté le 04/10/2020)

- 27- Parisse, C., « 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> (Consulté le 06/10/2020)
- 28- Parisse, C., Maillart, C., « 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/revue-enfance1-2004-1-page-20.htm> (Consulté le 06/10/2020)
- 29- Rapin, I., 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\\_school-age\\_children\\_with\\_autism\\_Developmental\\_Neuropsychology\\_34\\_1\\_66-84](https://www.researchgate.net/publication/295659048_Subtypes_of_language_disorders_in_school-age_children_with_autism_Developmental_Neuropsychology_34_1_66-84) (Consulté le 05/10/2020)
- 30- Rey, V., et al., « Etude 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> (Consulté le 03/10/2020)

## MEMOIRES

- 31- LABID Y., *Etude Comparative Entre Le langage Verbal Chez L'enfant Autiste Et Le Langage Verbal Chez L'enfant Neurotypique : Etude De Cas*, université Badji Mokhtar, Annaba, 2018/2019.

## SITOGRAPHIE

- 32- [http://acces.ens-lyon.fr/acces/thematiques/neurosciences/actualisation-des-connaissances/memoire-attention-et-apprentissage/neuro\\_apprentissage/neuro\\_apprentiss\\_2/dossier\\_alario/ferrand\\_2002](http://acces.ens-lyon.fr/acces/thematiques/neurosciences/actualisation-des-connaissances/memoire-attention-et-apprentissage/neuro_apprentissage/neuro_apprentiss_2/dossier_alario/ferrand_2002) (Consulté le 04/10/2020)

- 33- <https://blog.questio.fr/methodes-echantillonnage-aleatoire-et-non-aleatoire>  
(Consulté le 30/08/2020)
- 34- <https://cameleon.tv/includes/php/uploads/soscommunication20161206142355.pdf>  
(Consulté le 29/08/2020)
- 35- <http://dialecte-jijilien.blogspot.com/2009/07/qui-veut-apprendre-le-jijilien.html>  
(Consulté le 15/10/2020)
- 36- <http://www.jijel-echo.com/CARACTERISTIQUES-LINGUISTIQUES-DU>  
(Consulté le 15/10/2020)
- 37- <https://journals.openedition.org/communicationorganisation/1560> (Consulté le  
03/10/2020)
- 38- <http://olivier-moch.over-blog.net/article-les-modeles-de-communication-72295675.html> (Consulté le 06/10/2020)
- 39- <https://spectredelautisme.com/trouble-du-spectre-de-l-autisme-tsa/> (Consulté le  
29/08/2020)
- 40- <https://theconversation.com/quatre-questions-sur-le-langage-des-enfants-autistes-123812> (Consulté le 07/10/2020)
- 41- [https://www.cnsa.fr/documentation/cnsa-dta-2016\\_web.pdf](https://www.cnsa.fr/documentation/cnsa-dta-2016_web.pdf) (Consulté le  
05/10/2020)
- 42- <https://www.communicationorale.com/les-differentes-approches-de-lacommunication-orale/palo-alto/> (Consulté le 04/10/2020)
- 43- <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> (Consulté le 02/10/2020)
- 44- [https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2018-02/trouble\\_du\\_spectre\\_de\\_lautisme\\_de\\_lenfant\\_et\\_ladolescent\\_recommandations.pdf](https://www.has-sante.fr/upload/docs/application/pdf/2018-02/trouble_du_spectre_de_lautisme_de_lenfant_et_ladolescent_recommandations.pdf) (Consulté le 05/10/2020)

45- [https://www.sciencesetavenir.fr/sante/pour-mieux-comprendre-l-autisme\\_12763](https://www.sciencesetavenir.fr/sante/pour-mieux-comprendre-l-autisme_12763)

(Consulté le 05/10/2020)

## **DICTIONNAIRES**

46- DUBOIS, J., et al., *Le Dictionnaire De Linguistique Et Des Sciences Du Langage*, Paris : Larousse, 1994.

# **Annexes**

## **Annexe 01 : Enregistrements**

### **- ENFANT N°01 : ANES**

Ortho : [...] həj:a duqa ?əna nwerilek la foto wenta tkuli dʒu di kedi : r ↑

E1: hədi θɛ :lʃɛb (*pointe l'image*)

**Ortho : [...] həj:a (.)**

**E1 : hədi (.) (*Pointe l'image*) jɛlʃɛb tʃafla / (3'') tɛl :::ʃɛb↑**

Ortho : [hɛh [hɛh

Ortho : fiʒɛʃ kateleb ? ↓

E1 : (3'') tɛl :::ʃɛb- ↑

Ortho : [hɛdi diʒɛʃ ? /

E1 : lʔɛlʃɛb

Ortho : hədi del fin- ?

**E1: lfin-za**

**Ortho:[ finza**

**E1: [lfinha**

**Ortho: finza**

**E1: (inaudible)**

**Ortho: fin :za/**

**E1: finha**

**Ortho: fi::n-za**

**E1: fin-na**

**Ortho: kɛtɛlʃɛb (.) tʃfila (.) fɛlfinza \**

**E1: lfinta \**

(silence)

Ortho: hedi tʼafla katɛlʁε :b fel fiin : za /

E1: (inaudible) (fuit le regard)

Ortho: Anes /(.) fuf fiija (.) fuf fiija dana (.) hedi tʼafla / katɛlʁεb fel fiin : za ↑

E1: fel fiinza

Ortho : heda tʼfal dʒua di kejd̥ir ?

E1 : (ASP) jabki

Ortho : heh kif nqulo↑= ?

E1 := tʼfal (3ʼ) tʼfal jebki

Ortho : [heh [trè :::s bien

**E1 : katɛkɛl fɛ t:ufɛh (*pointe l'image*)**

**Ortho: menhu di kajakel fɛ t:ɛfɛh/ ?**

E1 : tʼafla

Ortho : voi :::la

E1 : (pointe l'image) heda (.) sa :bun

Ortho : ʒa :wed \

**E1 : jɛxsɛl fi ʒaʒlu bø sʰ:abun (*mime l'image*)**

**Ortho : jɛxsɛl fi ʒaʒru bø sʰ:abun ↑ menhu hɛda ? dɛɛ tʼ:fila wula dɛɛ tʼ:fijɛl \ ?**

E1 : tʼ:fijɛl

Ortho : ɛɛ tʼfal keyɛxsɛl ʒaʒru/(.) bɛ ʒãmpɛ↑

E1 : bʰjãmpẽ (*fuit le regard*)

Ortho : ʕa :wed ʃuf fija Anes / heda tʰfel ↑ (.) kayexsel ʃaʃru/(.) bʃãmpẽ↓

E1 : jexsel ʃaʃru (.) bʃãmpẽ↓

Ortho : ʕa :wed / ʕa :wed / qulha kamla

E1 : heda (*pointe l'image*) (*fuit le regard*) jexsel bʃãmpẽ↓

Ortho : [...] heda dijeʃ\ ?

**E1 : jsuq fɛl velo↑**

**Ortho: menhu d:i kejsuq fɛl velo /?**

E1: ra:zel

Ortho: ra::zel

E1: huwa ja- jatlaʃ fɛl hisa:n /

Ortho: menhuwa heda↓ ?

E1: jsuq fɛl hisa:n ↓=

Ortho: = menhuwa heda↓?

E1: tʰfel ↑ (3'') tʰfla (.) takʃed↑ (.) fɔlkɛrsi (*touche la chaise*)

Ortho : [hɛ:h = *très bien*:

E1 : heda jelʃab fɛl balo

Ortho : menhu heda/ ?

E1 : jel :ʃab\

Ortho :=menhu ?

E1 : balo



Ortho : menhu di kajelʎeb bel balõ

E1 : tʃfal

Ortho : voi :::la

E1 : tʃafla takol fel benẽn↑

Ortho : très ::: bien ::: ↑

E1 : tar :sem↑ fel **wejka** ↓

Ortho : bijeʃ kajersam↓? [...]

E1 : bel stilo (3'') (inaudible) jelʎab fel bubun

Ortho : jelʎeb bpupun

**E1: bubun**

**Ortho: meʃi bu- (.) pu (.) pupun**

**E1 :** [pu [pupun

Ortho : voila↓ tʃfijel kejelʎeb bpupun

E1 : [pupun (*fuit le regard*)

Ortho : ʃuf kif ʔena qultlek↓ (.) tʃfijel (.) kajleʎε:b bpupun↓

E1 : jelʎε:b fpupun↓

Ortho : nʃawdu↓ (.) tʃfije::l↓

E1 : [tʃfije:l (.) jelʎeb fpupun↓

Ortho : meʃi kejelʎeb fpupun ↓ (.) kajleʎε:b bpupun [...]tʃfijel↓ kajleʎε:b bpupu:n↑

E1 : =jelʎε:b b'pupun↓(*fuit le regard*)

Ortho : ʃuf fija Anes ↑ (.) tʃfijel↓ (.) kajleʎε:b↑ (.) b'pupu:n↑

E1 : [tʰfijel↓(.) [kajɛlʃɛb↓(.) bpupu:n↑

Ortho : *très bien*

E1 : hɛda jasʔab lʰalib (.) fel-

Ortho : [ hɛh hɛdek kajaʃrab fɛl ʰalib (.) menhu di kajaʃrab fɛl ʰalib↓ ?

E1 : tʰfal ↑

Ortho : dʰa tʰfa::l (.) *très bien*

**E1 : hɛda jɛlʃɛb fɛl ʔɛlʃɛb tʰ:fal**

**Ortho : kajɛlʃɛb bɛl ʔɛl:ʃɛb**

E1 := bɛl ʔɛlʃɛb

E1 : hɛda ↑ (*pointe l' image*) (.) jɛxsɛl b sãpwẽ

Ortho : hɛda tʰfal dʃuwa di kajdir↑ ?

E1 : (inaudible) kajɛduwɛʃ bɔ sãpwẽ

Ortho : = bɔ ʃã:pwẽ: ↑ *très bien*↓

E1 : hiʒa taʃrab bɔ ʃoqula

Ortho : katʃrab lɛfli:b↓(.) b ʃiqula /

E1 : katʃrab lɛfli:b↓(.) b'ʃoqula

Ortho : voi ::la

E1 : jamʃatʰ ba busa (*Pointe l' image*) (*touche sa chevelure*)

Ortho : kajamʃatʰ ba brusa↓ menhu hɛda dʰa tʰijel wula dʰa tʰfela \ ?

**E1 : tʰ:fal (3'') hɛda (*Pointe l' image*) qaʃɛd fɛl ki:tɛ:b (.) jaqra\**

**Ortho : ʃawɛd /**

E1 : tʰfal jaqra fɛl ki:tɛ:b/

Ortho : trè:s bien

E1 : hɛ:da **ra:zɛl** (*Pointe l'image*) jarqɛd famxada/ kima hɛda raqɛd (.) juʃ huwa ʃandu  
sɾir wu mxada↑

Ortho : [trè:s bien] [ʃandu]  
sɾir wu mxada trè:s bien

E1 : (inaudible) lʔɛsnɛn (3'') ʔɛsnɛn fufʃɛt

Ortho : [dɛʃbihum lʔɛsnɛn / ? ʃawɛd / hɛ:di tʰafɫa ::: - ↑

E1 : [tʰafɫa tɛxsɛl fɛl ʔɛsnɛn ↑

[...]

Ortho : fia tʰfijal (3'')

E1 : [tʰfijal↑ (.) jakɛl fɛduwa /

Ortho : kayaʃ:rab fɛduwa↑

E1 : jaʃ:rab fɛduwa↓ (inaudible) hɛ:da tʰfal↓ jɛlʃɛb (.) fɛl ʔɛlwɛn ↑ hɛda sʰabun↓(.) jɛxsɛl fi  
jɛda:h↑

Ortho : d'accord (.) hɛda tʰfijɛl kajɛxsɛl jɛd:ɛh↑ bsʰabun↓ ʃawɛd /

E1 : jɛxsɛl fi jɛdɛh bsʰabun↓

Ortho : ʃawɛd /

E1 : jɛd:ɛ::h ↑

Ortho : hɛda:: ↑ tʰfija::l↑ kajɛxsɛ::l↑ (.) jɛdɛh bsʰabun ↓

**E1 : [hɛda↓ tʰ:fijal↓ basʰ:abun↑**

**Ortho : ʃawɛd / ʃawɛd /**

E1 : jɛdɛh bsʰabun

Ortho : həda:: tʰfijel

E1 : [həda ↓ tʰfijel ↓ bsʰabun

Ortho : dijeʃ di kajexsəl bsʰabun ↑ ?

E1: fi jedə:h

Ortho: *très bien*

**E1: hədi tʰ:fijel fənbejel /**

**Ortho: katəx::dəm fən::bejel↑**

E1: (*murmure*) (termes idiosyncrasiques)

Ortho: Anes ↑(.) tʰfila ↑ katəxdə:m fənbejel↓

E1 : katəxdə:m fənbejel↓ (*fuit le regard*)

Ortho : Anes ↑(.) rak:az mʰəji /ʃuf fija↑ ʃuf fija↑ ʃuf fija dena↑ (.) tʰfila ↑ katəxdə:m fənbejel↓

E1 : [tʰfila fənbul- bejel

Ortho : n::be:jel

E1: bejel

Ortho : n::b:ejel (.) n::bejel↑

E1 : nbə:jel↓

Ortho : tʰfila katəxdem fən:bejel/

E1: fən:bejel↓

Ortho: ʃa:we:d

E1: tʰafla təxdem fənbejel↓

Ortho: *voilà*

E1: hija (.) tsot'e ↑ (3'')

Ortho: fejen ? ↑ [...] t'afila katsot'e (.)↑

E1: [katsot'e↑

**Ortho: fə t'xǎ- t'xǎpəlin**

**E1: [fə t'xǎ (.) t'xǎbəlin↓**

**Ortho: t'xǎ::pəli::n↑**

**E1: t'xǎ::pəli::n**

**Ortho: = t'xǎ::pəli::n↑**

**E1: ?ǎ:pəli:n↓**

Ortho: [...] dijeŋ di kinebsu kijkun berd ? ↓

E1: bə- zili ↑

Ortho: fejnɦuwa ? ↓ (.) fejnɦuwa ? ↓

E1 : ha:ɦuwa ↑ (*pointe l'image*)

Ortho : voi::la ↑

E1 : wu he:da ?↑ (*pointe l'image*) (3'') wu he:du ? ↑ (*pointe l'image*)

Ortho : [ (hmm)

[medhedukf ↓ (.) bijeŋ nmeshu kinduwfu ?

↑

**E1 : bə səbiθa /**

Ortho : fejenhija ? ↑

E1 : hahij:a (*pointe l'image*)

Ortho : ŋemeŋ kunreŋdu fina ? ↓

E1 : (inaudible) (*fuit le regard*)

Ortho : fε sri: r↑

E1 : [bε sri: r↑

Ortho : fε sri: r↑

E1: =bε sri: r↑

Ortho: meʃi bε srir / (.)ʃla srir wula fε srir kima tʃieb↑

E1: srir

Ortho : nreɣdu ʃla s:rir ↑

E1 : [nreɣdu fε srir ↓

Ortho : diʃ denʃarbu:ʔ↑

**E1 : lɔ**

Ortho : lɔ :y: ↑

E1 : lɔy ↑

Ortho : voi ::la ↑ fejnʃuwa lɔy? ↓

E1 : hahu (*pointe l'image*)

Ortho : diʃ di nebsu ferʒelina ::? ↓

E1 : sʰ:ab:at ↑

Ortho : weri ɲʃufo:: ↑

E1 : hahu (*touche ses chaussures*)

Ortho : trè :s bien ↓ (.) diʃ di nebsu kinzew nraqdo ? ↓

E1 : hɛda ? ↓ (*pointe l'image du pyjama*)

Ortho : heh ↓ kismo ? ↓

E1 : (inaudible) madε'fɔ ::rtf ? ↓

Ortho : madεlfɔrtf ↓ hɛdɛk (.) pizama↑

**E1 : pizama↓**

**Ortho: pi::z::a::ma↑**

**E1 : pezama↓ (*fuit le regard*)**

**Ortho: fuf fija↑(.) pi::z::a::ma↑**

**E1: pemaɣa ↓**

**Ortho : pi::za::ma↑ [...] pi::za::ma↑**

**E1: be::zama ↓(*fuit le regard*)**

**Ortho: fuf fija↑(.) pi::za::ma↑**

**E1: pi::za::ma↑**

Ortho: *voi:la*↑ [...] bijεf nqasu lwerqa:::? ↑

E1: lwerqa:::? ↓ fε **m:kεs**

Ortho: bem:qas ↑

E1 : fεm:kεs (*fuit le regard*)

Ortho: mεfi fεm:kεs ↑(.) Anes fuf fija (.) fuf fija bem::qas↑

E1 : bemqas ↓

Ortho : voi ::la ↓(.) bijεf- [...] hɛda fɫabelek dijεf ?

E1 : la-ba- la-las<sup>s</sup>abif ↓(3'') lasabif

Ortho : hɛda εw dlɛhlib ↓(.) dlɛhlib hɛ qarɣa dlɛhlib εj dɛa qarɣa dlɛhlib ↓(3'') bif nɣar- bif  
nɣarbu s<sup>b</sup>bah kin:odo nɣat<sup>r</sup>o? ↓ bij:εf nɣat<sup>r</sup>o ? ↓

E1 : flɛh:lib↓

Ortho : fejnħuwa leflib ? ↓

E1 : hahu (*pointe l'image du lait*)

Ortho : bij:ef naqraw ? ↓

E1 : naqraw fə kiteb↓

Ortho: trè :s (.) bien dij dinaklu ? ↓

E1: neklew ?↓ tu:fəh ↓

Ortho: trè :s (.) bien (3'') bijef nkətbu ? ↓

E1: fəl- fə stilu

Ortho: bəl sti::lə↑

E1: fə stil:u↓

Ortho: maʃi fəl stilu blestil:u↑

E1: stilu↓

Ortho: blestil↑

E1: blestil↓

Ortho: voi::lə↓ [...] dijeʃ densuqu ? ↑

E1: fəθububil /

Ortho: θunu:bil

E1: θubu:bil /

Ortho : θu:nubil

E1 : θububil (*fuit le regard*)

Ortho: ʃuf hna Anes (3'') θu:nu:bil



E1: θububil

Ortho: mefi θububil (3'') θu-nu-bil

E1: θu-nu-bil

Ortho: voi::la ↑ [...] bijεf nfεtho be::b ? ↑

E1: he:da nfεthoh beb \ (3'') (*stéréotypie des mains*)

Ortho: bijεf ? kismu heda ?

E1: mefθeh

Ortho: mef::te:fi↓

E1: mef::te:fi↓ (*stéréotypie des mains*)

Ortho: [...] bijεf neklu ?

E1 : neklu fa maʔraf ↓

Ortho: mefi fa maʔraf ↑(.) ba m:aʔraf ↑

E1: m:aʔraf ↓

Ortho: ba m::aʔraf

E1: m:aʔraf ↓

Ortho: Anes ↑ ba m::aʔraf ↑

E1: ba m::aʔraf

Ortho: [...] bijεf nxeslu snenina ? /

E1: (inaudible) fel ʔε:sne:n

Ortho: furfa::t l ʔesnen ↓

E1: furfa::t l ʔesnen ↓ [...]

Ortho : dəmahuwa di nebsuh fi jedəna biʃ nedfe :::w ? ↑

E1 : həda (*pointe l'image*)

Ortho : kisəmhɯ:m ? ↓

E1 : tɛʃ jedna

Ortho : tɛʃ jedna (.) həh kisəmhɯ:m ? ↑(.) le gǎ

E1 : le gǎ [...]

- **ENFANT N°02**

Ortho : [...] ʔɛʃkili duqa: ↑(.) ʔɛʃkili/

E2 : nɛ:ʔim

Ortho : mənɯwa di nɛ:ʔim ? ↓

E2 : həda (*pointe l'image*)

Ortho : mənɯwa həda ? \

E2 : (silence)

Ortho : razɔl wula ʔimraʔa ? ↓

E2 : razɔl↑ (stéréotypie des mains)

Ortho : razɔl nɛ:ʔim həh ? ↑

E2 : həh (.) həda: (*pointe l'image*)↑ nadʃ↓

Ortho : ʃlimeʃ nad hna ? ʃlɛʃ nadʃ ?

E2 : nad (.) nad hə:da razɔ:l ↑(3'') mən- mən nɛwm (*pointe sur l'image de manière répétitive*)

Ortho : ʃlime:ʃ ? /

E2 : ʃla- ʃla saʃa (*touche son poigné*)

Ortho : xatʿarf (.) sonalu revej ↑

E2 : (silence)

Ortho : xatʿarf (.) sonalu revej ↑ (.) ʕawed /

E2 : (3'') sona:lu revej

Ortho : heh (.) wumbe:ʕd ? ↑

E2 : b:es q:εf tε:ʕ ↓ rija:dʿa↑ (pointe l'image)

Ortho : heh ? ↑

E2 : mbe:ʕda lbes fiideʔu tεʕ rijada ↑ (touche ses chaussures) (3'') mbe:ʕda (.) raf jruhi (.) ja- jazri↓

Ortho : *voi :: la très bien*

E2 : je-ute- uhuwa jetʕeb /

Ortho : wu huwa jetʕe:b ? ↓ ʕlεf jetʕε:b ? \

E2 : ʔena taʕeb zid:en/

Ortho : ʕlimeʕ nta taʕeb zid:en ?

E2 : (inaudible) liʔeni fiadeft bitasaruf se-le rajr leʔiq (stéréotypie des mains)

Ortho : menhuma lʔasdiqaʔ dijalek hedu ?/

E2 : ʔasdiqaʔi↓ (*murmure*)

Ortho : heja segemhum /

E2 : ʕkun ʔasdiqa:ʔi ?↓ *Amin (.) Imen (.) Aymen (.) Aymen (.) Mounsef (.) Mounsef (.) Anes (3'') Iyad (.) Iyad (3'') Mayar*

Ortho: segem hedu /

E2 : ʔej **qasʿetni** fel (hm) weʕwejʕa fe-feli:l/ (touche son pied)

Ortho: qarʃatak lweʃwejfa feli::l ? ↓

E2 : hɛh qeʃʃ-qeʃʃetni hna (*touche son pied*) mama qarsofa tlɛ:ta ↑

Ortho : mamak qarʃoʃfa tlɛta :::? ↓ hɛh wɔʃu didirt nta kiqarʃatak ? ↑

E2 : qarʃatni weʃda

[...]

Ortho : ʔɛʃki::li↑ hne:ja ↓ (.) wɛʃ kɛ:jɛn ?

E2 : hɛd tʰifl mari:d (*pointe l'image*) (.) mamah leʔ- leʔ- keʔ- (.) nadʃetlu sxɛna bɛzɛ:f ↑  
baʃɛdha dɛrɛtlu lʃarara↑(.)

Ortho : [hɛh [hɛh [hɛh [qas::etlu  
lʃarara↓

E2 : qa:setlu lʃarara↓(.) wɛlet mu- mɛʃi muʃtʰdila / (*stéréotypie des mains*)

Ortho : lqɛtha mɛʃi muʃtedila hɛ:h/ ?

E2 : zɛbɔ:t duwa: (3ʰ) ʃɛr:bet:u: (.) wɛmbɛʃda tʃase:n / (3ʰ) jɛqra:↑

Ortho : [hɛh [hɛh [trɛ:s bien::

[...]

E2 : tɛkɛl lqatʃ:a li tɛkɛl

Ortho: qatʃ:a ʃɛdi zuʃana /

E2: qatʃ:a ʃɛdi zuʃana /

Ortho: wɛmbɛʃd ?

E2: htʃ: atɛlha lɛʃli:b /

Ortho: ʃkun ʃatʃ: ɛlʃa lɛʃli:b ? ʃku ʃatʃ:ɛlʃa lɛʃli:b ?

E2: (3ʰ) tʰɛʃlɛtʃa ↑

Ortho: murabijatuha

E2 : [murabijatuha

Ortho : həh ↑ fiat<sup>ə</sup>etelha lefli::b↓ (.) həh ?

E2 : wε-wε-wel-wε hə:da↑(*pointe l'image*)

**Ortho : dij:ɛf hɛdɛ:k ?**

**E2 : fiubu:b ↑**

**Ortho : hə::h ?**

**E2 : kla (.) wu bɛʃdha kem:: kɛntf- kɛnɛt-kɛnɛt tɛ:kɛl: ↑(3'') kɛnɛt tɛʃrab wu kɛnɛt tɛkɛl (.) wu kɛnɛt tɛrɔɛ:d (stéréotypie des mains)**

Ortho : ʃɔf ↑(.) lmurabija:↑(.) lqa:t lqit<sup>ə</sup>a ziʃana↓(.) fiatatla lɪali::b↓(.) wu mbeʃd fiatatela lɪɛ::kl↓(.) lqita zɛt ʃɛrbat lɪali::b↓ wu mbeʃd zɛt klɛt lɪɛkl tɛʃha ↓(.) kifɛbʃɛt rafat tɛrkɛd↓ (3'') ʃawɛd

E2 : wu za li:l ? ↓

Ortho : za li:l (.) rafɛt tɛrɔɛd ↓ʃa:wɛd↓

**E2 : (3'') lmurabij:a:↓(.) lqatha ↓(.) lqat qɛt<sup>ə</sup>:a za:ʔiʃa(.) hat<sup>ə</sup>:atɛlha lɛfli::b fiat<sup>ə</sup>:atɛlha lɪɛkl taʃha(.) lqat<sup>ə</sup>:a ʃɛrbɛt lɪali::b↓wu-wu (3'') wuk-wuklɛt lɪɛkl tɛʃha: wkifɛbʃɛ:t wul:ɛt rafat tɛrkɛ:d↓ (stéréotypie des mains)**

Ortho : trɛ::s bien↓

[...]

Ortho : həja (.)ʔɛfkili wɛʃ keyɛn ↓(3'') ɛfkili wɛʃ kɛ:yɛn↓(3'') nəbdɛw mɛn:a

E2 : ʃt<sup>ə</sup>-telha (.) ʃt<sup>ə</sup>atɛlha lɪazha:r

Ortho : lɛm:ɛn- ʃkɛn ʃt<sup>ə</sup>a lɪazha:r lɛm: ɛn ? /

E2 : zɛd: ɛtɪa ↓

**Ortho : hədi tʰ:afla ʃtʰat lʔazhar lʒid:e:tha/ (3ʰ) tʰ:afla /**

**E2 : [tʰ:afla↓ (.) ʃtʰ:atɛlha↓ (fuit le regard)**

Ortho : ʔew məkinsemʃk:ʃ (.) ʃawəd /

E2 : ʃtʰa:telha:: lʔazha::r↑ (3ʰ)

Ortho : lem:en ? ↑ lem:en ? ↑

E2 : lʒ'd:etfɛa: ↓

Ortho : həh (3ʰ) wu dijɛʃ di zɛbtelha xlɛ:::f ? ↑

E2 : s:amaka- ↓

Ortho : fijɛʃ maftʰutʰa s:amaka hədi ? ↓

E2 : fi həda↓ (*pointe l'image*)

Ortho : hə:di (.) qarur:rat lʔesmek ↓

E2 : ʃetʰatha fi ru:ret lʔesmek ↓

Ortho : qarur::ret ↓

E2 : qarur::ret lʔesme:k ↓(3ʰ) mbɛʃda tkas:ret-

Ortho : tʰaʃtelha tkɛs- ?

E2 : [tkas:ret (.) zɛbɛtelɛha (.) hatʰatha hn-

Ortho : [diʃ di zɛbɛtelɛha ? dʃu di dɛrɛt kitʰaʃtelɛha tkasret ? ↓ dʃu di dɛrɛt ? ↓

E2 : tʰah↓(.) tʰah↓(.) tʰijhetha↓ (*stéréotypie des mains*)

Ortho : dɛʃ di dɛrɛt hiʒa ? lʔum (.) lʒɛd:a / (.)dɛʃ di dɛrɛt lʒɛd:a ? (3ʰ) nadʰ- ?

E2 : [nadʰ:afatha:

Ortho : nadʰ:afatha: ↑ (.) həh ? bɛʃ- bɛʃ nadʰ:fatha: ?

E2 : bħe:da (*pointe l'image*) wu bħe:da (*pointe l'image*)

Ortho : hħh kisemhum hħ:du ?

E2 : nħfa:fa ?

Ortho : lmiknesa:::↑

E2 : [lmiknesa::: ↓(3'')]

Ortho : hħh ↑ wu fħjen fiat'at zuħe:ħ hedħk di t'ah ? ↓

E2 : fla: **quba:::l**

Ortho : [la pubħl ↓

E2 : ladeħ:a qira:ħa liħen:i::: ředuwa: neq'nħu:m bla la buwe: ↑ řendna le buwe↓

[...]

Ortho : řaf ↓(.) hħda řid mile:d lħed (.) ħebtlu l-lbint tħřu lhħdija (.) lhħdi:ja fiha- fiha (.) ħebtlu fiha bħ:qet lħazhar wu hħdija hnaja jaxa::: ↑ (.) wumbe::řd ? ↑

E2 : wumbe::řd ? ↑

Ortho : lhħdija kifteha huwa wħř lqa::? bħ:qet lħazhar wu lhħdija wuħabetlu- ? ↑

E2 : ř':ab:at

Ortho :qu:b:a:řa:::

E2 : qubařa

Ortho : qubařa ::↓ wumbeřd (3'') qaletlu ħe-ħemzi ħe-ħenseř feřemřa:: ↓ wu hneja ħqat'ař lkařka::: ↓ (.) wu hneja ħaklu lkeřka (3'') d'accord ?

E2 : ħih ħena ředuwa ndir keřka bel-bel-bel- bel ma:wz wu bel- wubel-wu- wu řaħ ndiru li qre:p wendiru ři:d mi:led / (.) (mouvements stéréotypés des mains) ndiru ře:r:s (inaudible) ředuwa mam- papa- baba ħaw řaħ ħeřřilna řija:ra xa:riqa:

[...]

E2 : hɛ:da derlu

**Ortho : dij:ɛf hɛ:da fki:li**

E2 : **ljuma: ʕid mi:lɛd lʒɛd (3'')** zabetlu hɛdij:a

Ortho : menhija di zabetlu lhɛdija ?

E2 : ʔɛz:ahra ?

Ortho : zabetlu lʔɛzhar wu lhɛdija \ (.) ʃkun zabethumlu ? ʃkun ?

E2 : hɛdi

Ortho : menhija hɛdi ?

E2 : lhɛdija \ (.) tɛʔ lqub:aʔa

Ortho : hɛdi menhi ?

E2 : tʕ:afla

Ortho : tʕ:afla / lhafi:da tɛ:ʔu/

E2 : lhafi:da tɛ:ʔu\

Ortho : hɛh zabetlu: (.) hɛdija (.) ʔazhar

E2 : ʔazha:r

Otho : hɛh

**E2 : kifɛf:ha lqa: qub:aʔa**

Otho : kifɛf- wɛʃ fɛf ? wɛʃ fɛf ? ↑

E2 : hɛ-hɛda /

Otho : wɛʃ fɛf ?

E2 : hɛda sunduq (3'')



**Ortho : sunduq lhedi:j:a**

**E2 : sunduq lhedij:a\ (.) lqa: qu:b:a:ʔa:↓**

Ortho : wu fe:jen fiat lʔazha:r huwa daʕtʔatlo hij:a: ? ↓ fe:jen fiatʕhum lʔazha:r ? ↓

E2 : fiatʕhom hna:↓ (pointe l'image)

Ortho : hna: hna: hedi (.) kisemha ?

E2 : kisemha:::(.) ʔine:ʔ /=

Ortho : =miz- mizhe:rij:a /

E2 : mizhe:rij:a /

[...]

Ortho: zi:d (.) wu mbeʕd hna weʕ rafu jdi:r ?

E2 : jdi:r fe ʕumu:ʕ \

Ortho : jeʕ::ʕel fe ʕ:umu:ʕ

E2 : jeʕ-ʕel fe ʕ:umu:ʕ \

Ortho : wu mbeʕd ?

E2 : (3'') ft: eʕ (.) d- q'tʔ:aʕ lkaʕka: / w-wjaklu fel kaʕka\

Ortho : *trè:s bien*

- **ENFANT N°03 : AYA**

Psy : [...] hej:a Aya↑

**E3 : heda (pointe l'image) qalem\ (.) rah jersam /**

**Psy : deʕ di kejdj:r heda: ? ↑**

E3 : heda (pointe l'image) rah j:ersam↓ (.) j:ersam↓

Psy : heda tʕfal ?=

E3 : = hɛ::da (pointe l'image) (.) qaʃɛd jɛʃɛb bɛlpup:un ↑

Psy : hɛ:da tʃfa:l jɛʃɛ:b- ?

E3 : [ bɛl::: zu:::we:::

Psy : *voilà* ʃawɛdli lʒumla: /

E3 : hɛ:da tʃfal jɛʃɛb blɛ zuw:e

Psy : sahɛ:t [...]

E3 : hɛda (pointe l'image) tʃfal jɛʃrɔb fɛl ʃali:::b ↓

Psy : *voilà*

E3 : hɛ:da:: **kajɛd:uw:es** (.) dhɛ:da: tʃfal(pointe l'image)

Psy : fɛjɛn kitɛd:ɛwɛʃ ntej: ? ↓

E3 : kinɛd:uwɛs fɛl ʃɛm:am ↓ (rire) ʃɛndna lʃɛm:am (.) ʃɛndna- ʃɛndna **d:us** di kima  
huwa:

Psy : biʃ kitɛksɛl ʃaʃra:k ?

E3 : nxɛslu bsãmpɛ̃n hɛdɛk↓(.) hɛda kãthãtli mam:a (pointe l'image) (3'') mam:a::: mbɛʃd  
**dɛs:ʔɛʃ** nɛqʃɛd hɛkɛd fɛ sabu:n (.) kima huw:a (pointe l'image)

Psy : wu mbɛʃd tʃɛlɛlɛk bɔ m:a jaxi ?↑

E3 : **tɛl:ɛl:i** (rire) (.) hɛ:::di (pointe l'image) tʃa:fla: tɛ:srɛb fɛl zy ↓ fɛl zy ↓

Psy : dɛʃ di kadi:r ? ↑

E3 : kɛtɛsrɛb fɛl **zy**

Psy : tɛʃrab fɛl zy:

E3 : fɛl zy: (3'') wu hɛ:::da jɛmɛt fʃrasu tʃfal hɛ:::da (pointe l'image)

Psy : mɛʃi fi rasu (.) jɛmʃɛt fi ʃaʃru: ↑

E3 : set fʃa:ʃru: ↑

Psy : biʃ keʃemʃat ʃaʃru:? ↑ deʃ di ʃendu fi jedu ? ↓

E3 : ʃendu da brɔ:s ↑

Psy : safe:t

E3 : həda- həda (pointe l'image) tʃfal jaqra:

Psy : biʃ keʃ qajeqra

E3 : kajeqra men lqu:rʔan↑

Psy : diʃ di fiʃedu ? ↓

E3: fiʃ maʃaf (3'') hə::da ra:::qed (.) hə::da= (pointe l'image)

Psy:= həda dʃa raʒa:::l ? wula dʃa tʃfal sri::r ? ↓

E3: laʒər↓

Psy: raʒ:::al

E3: raʒal

Psy: raʒ:al ra:qed (3'')

E3: [raʒ:al [ra:qed

Psy: feʃen ra:qed ? ↓

**E3 : raqed fe srir ↓(3'') hə::da hə::da (pointe l'image) tɛxsəl fe sʃ:abu:n fəl fiem:am  
(mime la scène)**

**Psy: ʃəd:i katɛxsəl ?**

E3: ketɛxsəl fjidaha (mime la scène)

Psy: biʃ ? ↓

E3: besabun hədek↓(3'') hə::di tʃafla katelʃeb bel ʔel:wen/

Psy: *bra:vo*

E3: wu hɛ::di tʰfel (pointe l'image) hɛdek **laqɛd** sxiwɛr

Psy: maʃi laqɛd (.) kiʃ nqulo ? ↑

E3: ra:qɛd (3'') hɛda kajsuq fa **tʰ:astʰ:i** tʰumu-

Psy : [fiʃɛʃ ?

E3 : fi **tʰ:axti**=

Psy :=tʰaqsi

E3 : tʰ:axti

Psy :[tʰaqsi

E3 : **tʰ:axtʰi** (3'')

[...]

**E3 : hɛɛ::j ? (pointe l'image) kateʃtʰilu takel de-deduwa** ↑

**Psy : bebe** ↑ (.) **jakɛl** ↑ (.) **bɛm:avraf** ↑

E3 : [bebe [jakal [bɛmavraf

Psy : makajɛʃrɛbʃ jaxa ?

E3 : hɛ:h (.) jakɛ:l (3'') hɛ:di tɛxsɛl lʔɛsnɛ::niha

Psy : biʃɛʃ katɛxsɛl snanʰa: ?

E3 : tɛxsɛl be **blosadon**

Psy : brɔsada ? ↑ diʃɛʃ xlef ? ↑ dǎ-ti- ?

E3 : **dǎliflis** (3'') wu hɛ::di (pointe l'image) (.) la:zɛr jɛsrɛb fɛ m:a: ↓

Psy : fiʃɛʃ keʃɛʃrɛb m:a: ?

E3 : fɾɛb fɛ m:a bel kɛ:s (.) kes (.) fiɛ::di (pointe l'image) qaɟda

Psy : fɛjɛn qa:ɟda ?

E3 : qaɟda fɛl kɛr:si↓(3'') hɛ::da (montre la chaise du doigt) (.) (euh) fiis'a:n↑ ʔaw qaɟɛd  
**jɛlkɛb** mɛɛ:f ↓

Psy : t'afla:: rekba: - ?

**E3 : [t'afla↓(3'') fiisa::n ↓**

**Psy : ɟawɛd dɛʃbifa t'afla hɛdɛj ?**

E3 : tafla qaɟda fɛl fiis'a::n ↓

Psy : mɛʃi:: qaɟda rɛkba: ↑

E3 : rɛkba: ↑

Psy : fɛjɛn rɛkba:?

E3 : rɛkba fɛl kɛbʃ kɛlb

Psy : faw qultli qbilet lfhis'a::n

E3 : lfhis'a:n

Psy : ɟawɛdli lɟumla (.) t'afla: (.) rɛkba: (.) lfhis'a::n↑

E3 : [t'afla: (.) rɛkba: (.) lfhis'a::n↑(3'') hɛ:da:: **razar** qaɟɛd fi bisiqɛ:t

Psy : nɔ̃ Aya ↓ (.) nɔ̃ ↓(3'') razal-

E3 : [ra:ɟal qaɟɛd f bisiqɛ:t=

Psy := jsu::q

E3 : jsu::q fa bisiqɛ:t↓

Psy :s'ahet maqaɟɛdʃ aw kɛjsu:q

E3 : kɛjsu:q (.) **hɛ:da: tʰ:fol (pointe l'image) jakɛl fa t:ufɛ::: fi (.) wu hɛ:da: (pointe l'image) jɛbki tʰ:fal**

[...]

Psy : wu hɛda: ?

E3 : hɛda: jɛlʃɛb fɛlɰ- fiilta fɛl ɰbʃɛl ↓

Psy : kajɛlʃɛb fi fiilza:::? ↑

E3 : hɛ:h

Psy : makejɛlʃɛbʃ fi fiilza: (.) kajɛsotʰe blɛɰbɛ:l ↑

E3 : kajɛsotʰe blɛɰbɛ:l

Psy : wu hɛda dɛʃbi:fi ?

E3 : kajɛl-ʔɛxdɛm fa bisiqle:t ↑

Psy : dɛʃ biha bisiqlet dije:lo ?

E3 : ʔɛj fɛsdɛ:t

Psy : wu hɛda ?

E3 : hɛdi (pointe l'image) katɛxsɛl jadɛj:ha::: tɛxsɛl jɛdha ↑(3'') hɛ:::di katɛbzi bɛn:::bɛ:jɛl (inaudible) katɛbzi: ↓hɛ:::di tɛlʃɛb sotʰanij:a tsotʰe **θɛzri** ↓

[...]

E3 : hɛ:da: tʰ:fal =

Psy := hɛda dɰa tʰ:fal (.) hɛ:h ↑ dɛjɛʃ di kɛjdir ?

E3 : kɛjɛxdɛm fi fi da:r

Psy : bijɛʃ kɛjɛlʃɛ:b ?

E3 : kajɛlʃɛb ble **zu:we**

Psy : kisemhem hadu: ? le le- ?

E3 : le le- ? zuwe

Psy : le lego ↑

E3 : le lego↓(3'') **hε::di dεb:u::xa kajεfεb bi::ha**

**Psy : mεnqulu:f hεdi dεb:u::xa kajεfεb bi::ha**

E3 : bεl balō

Psy : hεda t'fa:l (pointe l'image) (.) kajεfεb(.) bεl balō ↓

E3 : [t'fa:l [bεl (.) balō

Psy :wula t'heb tqulha debuxa fla rohak↓ t'fa:l jelεb bε debuxa:

E3 : t'fal jelεb bε debuxa:

Psy : mεnquluf debuxa jelεb bifa hεda t:fal (.) jaxa ? ↑

E3 : (silence)

Psy : wu hεda ?

E3 : hεda: t'af- t'afla katakel fε (.) Ananas

Psy : Anana:s ? ↑

E3 : [ketεkel fe tεf:afia

Psy : tεfafia flεbεlek beli de tεf:afia (rire)

E3 : hε:da: t'fa:l jakεl fεm- makla

Psy :dije:f hεdi makla ? taεrafha nte:j ?

E3 : **maqarole**

Psy : kisemha spa- ?

**E3 : spati0:e**

Psy :spageti

**E3 : ti0:e**

Psy : t<sup>l</sup>la femu: wel:a mat<sup>l</sup>la:f ?

E3 : t<sup>l</sup>la: (.) t<sup>l</sup>la

**Psy : kinkunu neklu nat<sup>l</sup>liw femna wula manet<sup>l</sup>liwf ? ↓**

**E3 : manetliws (.) ?ena nakel manet<sup>l</sup>:lis fem:i lezem**

Psy : wu kinaklu wenxalsu ?

E3 : nmesfu

**Psy : bij:ef nmesfu ?**

**E3 : nmesfu: m-men t<sup>l</sup>:orsona: ↓**

Psy : t<sup>l</sup>:orsona↑ mbeɬd nruhu nxeslu:-?

E3 : nxeslu jedana:↑(.) wu nebdew nqaɬdu

Psy : nxeslu jedana wenzidu nxeslu femna: ↑ bla brosadã

E3 : [femna: [brosadon

[...]

E3 : he:da:: (pointe l'image) (.) je:kel (.) fi l:a qre::m

Psy : madlaqre:mɬ he:di↓ (.) dlaqre:mɬ

**E3 : kisem ?**

**Psy : juffia qbala Aya**

**E3: hedi: keta- kejekel fi he fieluwa**



Psy : madɛlhɛluwɛ:f ↑ lʒɛ:ʒ ↓

E3 : dɛl zɛ:z

Psy : keʒakɛl fɛl ʒɛ::ʒ fufha qbala

E3 : lzɛ:z

Psy : mɛʃi zɛ:z (.) fuf lija(.) ʒ::ɛ::ʒ

E3 : zɛ::z

Psy : ʒ::a

E3 :za::

Psy : mɛʃi z:a ↓ ʒ:a

E3 :z:a

Psy : ʒ:ɛʒ:a

E3 : z:ɛz:a (3'') fɛ::di:: (pointe l'image) ↑ fɛ:di (pointe l'image) kataz:ɛl:ɛq (.)  
kataz:ɛl:ɛq

Psy : fijɛʃ katezɛl:ɛq ?

E3 : fɛl (euh)

Psy : keʒna vir hija berk hneʒa ?

E3 : hɛh wu hɛda tʰa:laʃ jeʒ:ɛl:ɛq

Psy : fijɛʃ keʒɛzɛlqu ?

E3 : keʒɛzɛlqu (*termes idiosyncrasiques*)

Psy : wu fɛdi mra ? (.) wula dfa ra:ʒal ?

E3 : fia m:ra

Psy :dɛʃ di kadir ?

E3 : katədem bel kesra

Psy : kat<sup>ə</sup>:ij:ab

E3 : kat<sup>ə</sup>:ij:ab

Psy : deʃ di kat<sup>ə</sup>:ijab ?

E3 : kat<sup>ə</sup>:ijab lkes:ra

Psy : tsema hne:ja kate:ʃzen /

**E3 : katəʃzen**

Psy : biʃ kint<sup>ə</sup>ajbu lkesra ?

E3 : kint<sup>ə</sup>ejbuha m:::el-m:::-melh wenzidu nhat<sup>ə</sup>olha: sem::: (*termes idiosyncrasiques*)  
nzidu nhat:olha nxedmu=

Psy := dijeʃ denhatolha ? ntajbuha bes- ?=

E3 := nhatolha s::: wes:::: smi:d wu zi:t wu nebdew nxedmu lmelh wenti that<sup>ə</sup> sakar wtebda  
tezen

[...]

Psy : deʃ di kejdur heda ?

E3 : heda ? (pointe l'image) kejelʃeb bemiqro t<sup>ə</sup>fal (3'') hada: hedi (pointe l'image) ha  
t<sup>ə</sup>fal-a t<sup>ə</sup>afla hedi hada: ha t<sup>ə</sup>fal qaʃed fel hanut jeʃt<sup>ə</sup>ina **lbədenze:n**

Psy : heda kejbis lxadra: (3'') razal kejbis lxadra ↓

E3 : [kejbis lxadra [lxadra razal

Psy : razal

E3 : kejbis

Psy : lxadra

**E3 : lxadra (silence) hedi t<sup>ə</sup>:fal jakel flaqrin (inaudible)**

**Psy : qəd:əf ʕəndu laqrem ?**

E3 : ʕəndu **zu:z**

Psy : ləməɛ wəfida ?

E3 : ləməɛ wəfida jakəlhum (3'') hədi tɛʕ tʕafla wu hədi djɛ:lu: ↓(3'') həda: lazer **lah** jʕatʕ  
qatʕ jakəl qatʕ

Psy : safet *très bien Aya tape cinq (clagues des mains)* [...]

**ANNEXE 02 :**

**QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX PARENTS**

Nous vous invitons de bien vouloir remplir ce questionnaire qui sert d'appui à une étude psycholinguistique portant sur la communication des enfants avec autisme.

✓ Tous les résultats seront anonymisés et utilisés uniquement à des fins scientifiques.

N.B : N'hésitez pas à nous solliciter pour toute question, demande d'information ou remarque.

**I. RENSEIGNEMENTS SIGNALITIQUES :**

Lien de parenté : <input type="checkbox"/> Père	<input type="checkbox"/> Mère	
Sexe de votre enfant : <input type="checkbox"/> Fille	<input type="checkbox"/> Garçon	
Âge de votre enfant : .....		
Intensité de l'autisme : .....		
Votre enfant est-il scolarisé ?		
<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	
Si oui :		
- Est-ce dans une école :		
<input type="checkbox"/> Publique?	<input type="checkbox"/> Privée?	<input type="checkbox"/> Spécialisée?
- Est-il accompagné d'une auxiliaire de vie scolaire (AVS) ?		
<input type="checkbox"/> Oui	<input type="checkbox"/> Non	

**II. INFORMATIONS SUR LA COMMUNICATION :**

P.S. Certaines questions peuvent avoir plus d'une réponse

1. Votre enfant comprend-il les consignes simples (une seule tâche) ?

Oui	Plutôt oui	Plutôt non	Non
-----	------------	------------	-----

2. Votre enfant trouve-t-il des difficultés à répondre aux consignes verbales précises (évoquer verbalement une situation passée ou à venir par exemple) ?

Oui  Non

- Si oui, que fait-il face à une telle situation ? Il :

- Emploi des mots isolés
- Plaque des morceaux de phrases n'ayant pas de lien avec la situation
- Reste silencieux

-Autres.....

3. Avez-vous l'habitude de communiquer avec votre enfant ?

Au quotidien  Parfois  Rarement

4. A quel type de langage votre enfant recourt-il pour communiquer avec vous ?

Langage verbal  Langage non verbal

5. Dites à quel(s) type(s) de langage votre enfant réalise ces fonctions :

- Salutations.....
- Réponse à une question.....
- Demande de clarification.....
- Protestations/ refus.....

6. De manière générale, comment fait votre enfant pour demander un objet qu'il désire ?

- Prend la main de l'adulte et l'emmène pour obtenir l'objet
- Pointe l'objet
- Produit des sons
- Nomme l'objet
- Formule une phrase

-Autres : .....

7. Votre enfant rencontre-t-il des difficultés lorsqu'il s'exprime oralement ?

Oui  Non

8. Votre enfant présente-il une imitation verbale ?

Oui  Non

- Si oui, cette imitation est :

Immédiate

Différée

9. Votre enfant rencontre-t-il des difficultés à structurer les mots dans une phrase simple, cohérente et compréhensive ?

Souvent  Parfois  Jamais

10. Sur une échelle de 0 à 10, comment évaluez-vous le langage parlé de votre enfant ?

Mauvais			Moyen				Bon			
0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

11. Votre enfant fuit-il votre regard quand vous lui adressez la parole?

Oui, souvent  Non, rarement

12. Que fait-il si vous ignorez sa demande ? Il :

Crie  S'agite  S'éloigne

- Autres : .....

13. Votre enfant manifeste-t-il des «bizarreries comportementales» ?

Oui  Non

- Si oui, comment se présentent-t-elle?

Par des mouvements stéréotypés  Par une agressivité

Par des rires inappropriés

Par des regards latéraux

Autre

14. Quelle méthode utilisez-vous pour améliorer la communication de votre enfant ?

.....  
.....  
.....  
.....

**Vous venez de terminer de remplir le questionnaire.  
Merci pour votre participation ! 😊**

## **Résumés**



## Résumé

*L'analyse psycholinguistique des troubles de la communication chez les enfants autistes*, est un travail qui nous permet d'appréhender les particularités à la fois langagières et linguistiques des enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme. L'objectif du travail est donc de mettre le point sur le comportement langagier et linguistique de ces sujets permettant ainsi de déduire les troubles et les lacunes pouvant entraver la communication lors des interactions verbales.

Pour réaliser le travail, trois techniques de collecte de données ont été mobilisées, en l'occurrence : le questionnaire destiné aux parents des enfants autistes, l'observation dissimulée et les enregistrements réalisés auprès de trois enfants autistes avec déficience intellectuelle.

L'étude psycholinguistique a permis d'identifier les particularités langagières des enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme ainsi que l'ensemble des erreurs qui touchent au code au niveau morphosyntaxique et phonétique.

Cette recherche pourrait ouvrir le champ vers d'autres travaux s'articulant autour du langage pathologique des personnes stigmatisées dans la société par leur «langage atypique».

**Mots-clés :** psycholinguistique – communication – trouble du spectre de l'autisme – déficience intellectuelle – morphosyntaxique – phonétique – particularités langagières.

## **Abstract**

*Psycholinguistic analysis of communication disorders in children with autism* is a work that allows us to understand languages and linguistics peculiarities in children with autism spectrum disorder. This work's objective is to highlight the language and linguistic behavior of these subjects which allows the deduction of gaps and disorders that may hinder communication during verbal interactions.

Three techniques of data collection have been put into action in the realization of this work, in this case: A questionnaire destined to parents of autistic children, hidden observation and recordings made among three children with intellectual disabilities.

The psycholinguistic study allowed the identifying of language peculiarities in children with autism spectrum disorder as well as the set of code-related errors at the morphosyntactic and phonetic level.

This research could open the field to other works articulating around the pathological language of stigmatized people in society through their "atypical language"

**Key words:** psycholinguistic, communication, autism spectrum disorder, intellectual disabilities, morphosyntactic, phonetic, language peculiarities.

## ملخص

التحليل السيكولوجي اللغوي لإضطرابات التواصل عند الأطفال المصابين بالتوحد، هو عمل يتيح لنا معرفة و فهم الخاصيات اللغوية و اللسانية في ذات الوقت للأطفال المصابين بإضطراب طيف التوحد. الهدف من هذا العمل هو التركيز على السلوك اللغوي و اللساني و إستخلاص الإضطرابات و الثغرات التي قد تعيق التواصل عند التفاعل الكلامي.

لإنجاز هذا العمل، ارتأينا استعمال ثلاث تقنيات لجمع البيانات: الاستمارة الموجهة لأولياء الأطفال المصابين بالتوحد، المراقبة بدون تدخل و تسجيلات منجزة مع ثلاثة أطفال ذوي إعاقة ذهنية مصابين بالتوحد. الدراسة السيكولوجية اللغوية سمحت بتحديد الخاصيات اللغوية للأطفال الذين يعانون من إضطراب طيف التوحد بما في ذلك مجموع الأخطاء التي تمس باللغة على المستوى الصرفي-التركيبى و الصوتي. هذا البحث يمكن أن يفتح المجال أمام أعمال أخرى تركز على أمراض النطق و اللغة للأشخاص الموصومين في المجتمع ب "الغتهم الغير نمطية".

**الكلمات المفتاحية :** سيكولوجية، تواصل، إضطراب طيف التوحد، إعاقة ذهنية، الصرف-التركيب، الصوتية، خاصيات لغوية.