

MEMOIRE

En vue de l'obtention du
Certificat de Capacité d'Orthophoniste
présenté par

Juliette HARDY

soutenu publiquement en juin 2019

**Parler de soi chez l'enfant porteur d'autisme :
ressources langagières utilisées par un enfant et sa mère en
situation naturelle d'interaction**

MEMOIRE dirigé par

Stéphanie CAËT, Maitre de Conférences en Sciences du Langage, Département d'Orthophonie,
Université de Lille

Lille – 2019

Remerciements

Je remercie sincèrement Ayoub et sa famille d'avoir accepté de participer à mon mémoire et de m'avoir permis d'obtenir un corpus de qualité dans des conditions agréables et dans un climat de confiance.

Je remercie également Xavier Coulier pour m'avoir mis en relation avec la famille, pour ses conseils et son investissement.

Je remercie Mme Caët pour m'avoir accompagnée pendant deux ans, pour ses conseils, ses relectures et ses corrections.

Je remercie Constance et Domitille pour l'entraide pendant ces deux années de travail.

Merci à mes amies lilloises pour ces cinq années de bonheur et d'amitié, pour le soutien indéfectible dans les moments difficiles, pour les conseils toujours avisés, et pour tout ce chemin parcouru ensemble.

Merci à ma famille pour m'avoir soutenue dans mes choix, m'avoir accompagnée dans ces cinq années qui n'ont pas toujours été faciles, et pour avoir cru en moi.

Merci à Thierry pour avoir été présent, pour m'avoir reboostée dans les moments de creux, et pour avoir cru en moi et en mes capacités.

Résumé :

L'acquisition des pronoms personnels est un processus complexe dans le développement du langage de l'enfant, et notamment dans le cadre de l'autisme. Les tableaux de présentation du langage dans l'autisme font état de difficultés dans l'emploi des pronoms et notamment d'inversion pronominale. L'objectif de cette étude de cas était d'analyser les productions d'un enfant autiste pour référer à lui-même et à son interlocuteur, lors d'une interaction avec sa mère. Le recrutement d'un enfant porteur d'autisme, verbal, âgé de 5 ans, a permis de filmer ses productions en situation naturelle d'interaction dans l'environnement familial. Une heure d'enregistrement a été recueillie, comprenant un total de 334 énoncés dont 163 composés de mots en français. Parmi ces énoncés, nous avons pu regrouper 30 formes de référence personnelle et notamment 16 formes de référence à lui-même. L'enfant emploie de manière adaptée les pronoms de référence personnelle « je » et « moi », sans que nous puissions affirmer clairement l'acquisition du sens donné à ces pronoms, étant donné la majoritaire production de ces formes dans un contexte d'écholalie, de répétition, ou d'amorçage de la part de sa mère. L'emploi des pronoms personnels pour parler de soi est très rare. L'enfant s'exprime préférentiellement avec des mots isolés porteurs de sens, ou a recours à la communication non verbale. De plus, la fonction du langage liée aux énoncés de référence personnelle est principalement la fonction instrumentale. L'enfant fait donc référence à lui et à son interlocuteur majoritairement dans un contexte de demande, de réponse à un besoin.

Mots-clés :

référence à soi - langage – autisme – interaction – enfant

Abstract :

The acquisition of personal pronouns is a complex process in the development of children's language, particularly in the context of autism. The tables presenting language in autism report difficulties in the use of pronouns, including pronominal inversion. The objective of this case study was to analyze the productions of an autistic child to refer to himself and his interlocutor during an interaction with his mother. The recruitment of a 5-year-old child with autism, aged 5, made it possible to film his productions in a natural situation of interaction in the family environment. 1 hour of recording was collected, including a total of 334 statements, including 163 composed of words in French. Among these statements, we were able to group 30 forms of personal reference and in particular 16 forms of reference to himself. The child uses the personal reference pronouns "I" and "me" in an appropriate way, without us being able to clearly affirm the acquisition of the meaning given to these pronouns, given the majority production of these forms in a context of echolalia, repetition, or initiation on the part of his mother. The use of personal pronouns to talk about oneself is very rare. The child prefers to express himself/herself with isolated words that convey meaning, or uses non-verbal communication. In addition, the function of language related to personal reference statements is primarily the instrumental function. The child therefore refers to him and his interlocutor mainly in a context of request, of response to a need.

Keywords :

self reference – langage – autism – interaction - children

Table des matières

Introduction	1
Contexte théorique, buts et hypothèses	2
1. L'autisme et l'enfant porteur d'autisme	2
1.1. Présentation de l'autisme	2
1.2. Particularités de développement cognitif de l'enfant autiste	2
2. La communication et le langage chez l'enfant autiste	2
2.1. La communication non verbale	2
2.2. La communication verbale	3
2.3. Les fonctions de communication	3
3. Le rôle de l'input langagier pour référer à l'enfant	3
4. Hypothèses d'acquisition des pronoms personnels sujets et objets chez l'enfant tout-venant	4
4.1. De la psychologie à la cognition	4
4.2. Les hypothèses cognitives	4
4.2.1. Problème de compétence	5
4.2.2. Problème de performance	5
5. Emplois non standards des pronoms chez l'enfant : quelles occurrences ?	6
5.1. Etude de cas unique chez un enfant normo-typique	6
5.2. Etude des erreurs pronominales chez les enfants autistes	7
5.3. Etude des renversements pronominaux chez les enfants précoces	7
5.4. Etude longitudinale comparative de deux enfants	8
5.5. En conclusion de ces différentes études	8
6. Problématique et hypothèses	9
Méthodologie	9
1. Collecte des données	9
2. Transcription des données	10
3. Analyse des données : formes, usages et facteurs en jeu	10
3.1. Analyse des formes employées dans les énoncés	10
3.2. Analyse contextuelle de ces formes	11
4. Présentation du corpus d'Ayoub	11
Résultats	12
1. Les énoncés produits par la mère	12
1.1. La référence à elle-même	12
1.2. La référence à Ayoub	13
2. Les énoncés produits par Ayoub	15
2.1. Formes utilisées pour la référence à soi et à l'interlocuteur	15
2.1.1. Quand Ayoub parle de lui	15
2.1.2. Les références à son interlocuteur	16
2.2. Les formes produites par Ayoub en répétition	16
2.2.1. Les répétitions immédiates	16
2.2.2. Les répétitions différées	17
2.3. Les formes produites par Ayoub suite à l'amorçage de la mère	18
2.4. Formes produites spontanément par Ayoub	19
2.5. Absences de référence à soi dans le discours d'Ayoub	21
3. Réponses apportées par la mère aux productions verbales et non verbales de références personnelles de son fils	23
Discussion	24
1. Synthèse des résultats en lien avec la littérature	24
1.1. La référence personnelle chez Ayoub	24
1.2. La communication non verbale	25

1.3. L'interaction avec la mère	26
2. Apports de l'enregistrement dans l'environnement familial.....	26
3. Perspectives pour l'orthophonie	27
Conclusion	27
Références bibliographiques.....	29
Liste des annexes.....	31
Annexe n°1 : Lettre d'information à destination des familles	31
Annexe n°2 : Formulaire de consentement.....	31
Annexe n°3 : Extrait du corpus d'Ayoub	31
Annexe n°4 : Extrait de l'analyse sur tableur	31

Introduction

Les troubles du langage et de la communication font partie de la « triade autistique », souvent présentée dans les classifications des TSA (troubles du spectre autistique). Parmi les divers troubles expressifs que l'on peut rencontrer dans ce cadre, il a régulièrement été rapporté concernant les enfants autistes, des difficultés dans l'utilisation des pronoms personnels, et notamment une tendance à l'inversion pronominale, avec un emploi erroné du « je » et du « tu » lorsque l'enfant veut référer à sa personne ou à son interlocuteur.

L'inversion pronominale je/tu s'observe parfois dans le développement de l'enfant tout-venant mais cette période est « *plus longue et plus marquée* » chez les enfants autistes (Courtois-du-Passage, 2004, p.483). Dans le développement normal du langage de l'enfant, l'acquisition des pronoms progresse jusqu'à l'âge de 36 mois (Morgenstern, 2006). Parallèlement à l'inversion pronominale, différentes formes de références à soi sont aussi utilisées avant la stabilisation des pronoms, avec notamment vers 28-32 mois, une utilisation du prénom ou du « moi » pour « je » (Petito, 1987). Après 3 ans, l'emploi du « je » se stabilise (Morgenstern, 2006). Frith (1989, citée par Courtois-du-Passage, 2004) émet, concernant le renversement pronominal chez les enfants autistes, l'hypothèse d'une imitation des productions de l'adulte et d'une compréhension globale de la phrase et non du pronom en lui-même, ni de sa fonction de référence aux différents rôles des interlocuteurs. Plusieurs hypothèses explicatives de la présence de l'inversion pronominale chez les enfants autistes ont ainsi été avancées dans la littérature.

Cependant, si de nombreux cas de renversements pronominaux ont été rapportés dans le cadre de l'autisme, rares sont les études qui se sont penchées sur le développement de la référence à soi dans le langage des enfants autistes. Pourtant, les difficultés d'acquisition des pronoms, et leurs emplois erronés, sont régulièrement mis en avant dans le tableau clinique langagier de l'enfant autiste verbal depuis de nombreuses années. Récemment, en 2014, Dascalu a étudié la référence à soi en comparant des corpus d'enfants porteurs d'autisme à ceux d'enfants neurotypiques, afin notamment de mettre en lien langage et cognition dans l'autisme.

L'objectif de ce mémoire est de réaliser une étude de cas afin d'étudier les ressources langagières d'un enfant porteur d'autisme et notamment l'usage des pronoms personnels, pour référer à lui-même ou à son interlocuteur.

Une analyse contextuelle aura pour but d'identifier, si possible, des régularités de ces emplois afin de mieux en comprendre les mécanismes psycholinguistiques. L'objectif est de trouver par la suite d'éventuelles pistes pour la rééducation orthophonique dans le domaine morphosyntaxique ainsi que des pistes pour la guidance parentale.

Contexte théorique, buts et hypothèses

.1. L'autisme et l'enfant porteur d'autisme

.1.1. Présentation de l'autisme

L'autisme est défini par l'Organisation Mondiale de la Santé comme un trouble

envahissant du développement, sévère et précoce, affectant les fonctions cérébrales (classification internationale des maladies, CIM 10).

La « triade autistique » définit trois critères principaux dans l'autisme : une altération des interactions sociales réciproques, une altération de la communication, ainsi que des intérêts restreints et comportements stéréotypés (CIM 10).

.1.2. Particularités de développement cognitif de l'enfant autiste

Parmi les nombreuses spécificités liées au TSA, Lawson (2015) retient plusieurs éléments marquants, dont :

- La littéralité, qui se définit par une compréhension des mots et des événements de manière littérale, avec un manque de second degré.

- Un monotropisme c'est-à-dire le recours à un canal unique, avec souvent une focalisation de l'attention sur une chose à la fois.

- Une pensée figée, les personnes autistes ont souvent des difficultés à relier les choses entre elles et à avoir une expérience générale des choses du monde, ce qui engendre notamment une absence de généralisation des apprentissages.

- Des difficultés avec la théorie de l'esprit c'est-à-dire avec la faculté de savoir que l'autre possède d'autres pensées et opinions que soi-même.

Ces différentes particularités du fonctionnement cognitif vont impacter le développement du langage et de la communication.

.2. La communication et le langage chez l'enfant autiste

.2.1. La communication non verbale

La communication non verbale est souvent atteinte dès le plus jeune âge. Le pointage est présent chez l'enfant porteur d'autisme, mais souvent il n'est utilisé que pour sa fonction impérative (afin d'effectuer une demande) et est peu utilisé - voire absent - dans sa fonction déclarative (Motet-Fevre, 2017).

Les échanges de regard sont moins présents également. La personne avec autisme est souvent décrite comme ayant un regard fuyant ou au contraire transperçant. Cependant, certaines personnes autistes n'ont pas de difficultés avec ce paramètre de la communication non verbale (Motet-Fevre, 2017).

Ces deux éléments que sont les difficultés de pointage et de regard engendrent des difficultés d'attention conjointe, pré-requis à la communication souvent développé plus tardivement chez les enfants porteurs d'autisme (Paparella et al., 2011).

De plus, une étude portant sur les comportements de communication chez les enfants autistes a relevé que les enfants qui utilisaient davantage le pointage déclaratif avaient tendance à employer plus correctement les pronoms (Landry & Loveland, 1988).

En ce qui concerne le paraverbal, une prosodie dite « bizarre » et une intonation inadaptée sont parfois notées. Ces éléments s'appliquent notamment dans le cadre de l'écholalie (Motet-Fevre, 2017).

L'utilisation de la communication non verbale (de type hochements de tête, approbation...) est souvent décrite comme perturbée dans l'autisme (Rogé, 2015).

.2.2. La communication verbale

De manière générale, des études montrent que les enfants autistes ont peu recours au langage de manière spontanée. Le niveau d'initiation de communication est décrit comme « très bas » en comparaison à celui d'enfants neurotypiques (Tager-Flusberg et al., 2005).

De plus, le fonctionnement cognitif des personnes avec autisme est caractérisé par des difficultés à percevoir les nuances de sens que peuvent prendre les choses, notamment leur caractère polysémique. Les mots utilisés ne font pas exception à la règle, ce qui pourrait expliquer les difficultés de compréhension et d'utilisation des pronoms, qui renvoient à des référents différents en fonction des situations d'énonciation. (Vermeulen, 2014). La rigidité de pensée ne permettrait pas à l'enfant de donner plusieurs sens à un même mot, et cela concerne notamment les pronoms sujets. L'auteur évoque particulièrement l'inversion pronominale et l'explique par la création, chez la personne autiste, de « relations fixes » entre les mots et les personnes auxquelles ils réfèrent. Pour Vermeulen (2014), ce n'est pas une inversion des pronoms mais un sens erroné qui leur est donné, celui auquel il renvoie dans une situation entendue. Cela correspond à une compréhension littérale du langage, trait caractéristique de l'autisme. L'enfant comprend le pronom « je » comme désignant son interlocuteur lorsqu'il s'adresse à lui, et le pronom « tu » comme référant à sa propre personne puisqu'il est ainsi désigné.

Peeters (2014) établit un comparatif entre le développement du langage chez les enfants tout-venant et les enfants autistes, et remarque une inversion pronominale sur une courte période chez les enfants tout-venant, qu'il compare à un « emploi rarement correct des pronoms » (p. 65) chez l'enfant autiste âgé de 60 mois.

Rogé (2015) explique que les éléments langagiers dont la signification varie avec le contexte (comme les pronoms) ne sont pas toujours utilisés de manière adaptée, sauf dans le cas d'expressions toute faites.

.2.3. Les fonctions de communication

Motet-Fèvre (2017), note certaines particularités dans les fonctions de communication des personnes porteuses d'autisme. En effet, elle explique que les fonctions les plus utilisées sont « celles qui ont une conséquence très concrète pour l'enfant » (p. 121), par exemple les demandes d'objets ou d'actions. En revanche les fonctions liées au partage d'attention, d'émotion, ou d'informations, sont peu fréquemment remarquées.

.3. Le rôle de l'input langagier pour référer à l'enfant

Peu d'études se sont penchées sur l'input langagier proposé par l'interlocuteur (notamment la mère) dans le cadre de la référence à soi. De plus, la plupart des recherches portent sur l'interaction mère-bébé et n'ont pas analysé l'interaction avec des enfants plus âgés. Cependant, l'importance de l'input dans l'acquisition du langage chez l'enfant a été soulignée à maintes reprises dans la littérature, notamment en ce qui concerne l'acquisition de la grammaire et plus particulièrement des verbes (Bassano, 2007).

Maillart, (2012) indique que les caractéristiques de l'input influencent l'acquisition du langage chez l'enfant, et que cette influence est d'autant plus bénéfique chez les enfants présentant des troubles langagiers. Elle explique également qu'il est cependant plus difficile pour un parent de

converser avec un enfant qui parle peu, ou pas du tout. Pour cela, il est donc nécessaire pour les parents de développer des « stratégies » pour enrichir l'interaction, et notamment le modelage du langage par reformulation, expansion, etc.

De plus, en 1997, Yoder et ses collègues ont étudié les antécédents des expansions que réalisent les mères sur les énoncés produits par des enfants ayant des déficits langagiers. Ils ont ainsi remarqué que les enfants qui ont une longueur moyenne des énoncés et une intelligibilité plus élevées ont tendance à avoir des mères qui utilisent plus souvent l'expansion (c'est-à-dire, la reformulation des énoncés de manière plus complète).

C'est donc une sorte de « cercle vertueux » qui se développe : plus l'enfant s'exprime et plus la mère modélise, ce qui engendre une amélioration du langage de l'enfant.

.4. Hypothèses d'acquisition des pronoms personnels sujets et objets chez l'enfant tout-venant

Très tôt, Kanner, dans sa description de l'autisme, présente l'inversion pronominale comme un signe pathognomonique de cette pathologie (Kanner, 1946). Les auteurs qui se sont penchés sur cette particularité chez l'enfant avec autisme n'ont pas tous observé les mêmes mécanismes, et ont, au travers de leurs observations, développé diverses hypothèses autour de l'acquisition des pronoms chez l'enfant.

.4.1. De la psychologie à la cognition

Les difficultés d'acquisition des pronoms ne sont pas observées uniquement chez les enfants autistes ou encore précoces, d'après les cas souvent présentés dans la littérature ; mais ont également été rapportées chez des enfants au développement typique. De nombreuses hypothèses explicatives à l'inversion pronominale chez les enfants autistes ont été avancées dans la littérature. En psychologie, ces hypothèses avancent notamment un lien avec les difficultés de construction de l'identité de l'enfant (Frith, 1996, Maiello, 2007). Aujourd'hui, des théories cognitives se développent en parallèle de ces théories psychologiques, et les facteurs explicatifs mis en avant dans la littérature portent davantage sur les aspects cognitifs et développementaux du langage.

.4.2. Les hypothèses cognitives

En 2011, Evans et Demuth tentent d'expliquer les difficultés d'acquisition des pronoms chez les enfants par le biais de quatre grands facteurs.

Le premier est que les termes déictiques seraient peu marqués dans le discours ce qui rend leur acquisition plus difficile que pour certains autres mots.

Le second est que les jeunes enfants ont une pensée dite « égocentrique » et ont donc des difficultés à comprendre la relation entre les différents rôles des personnes impliquées dans une situation discursive, et les pronoms utilisés.

Une troisième hypothèse avance que l'input langagier n'apporte pas un bon modèle à l'enfant s'il ne peut entendre un discours adressé à une tierce personne. Les auteurs soulignent donc l'importance de la fratrie, qui permet à l'enfant de percevoir des pronoms utilisés pour d'autres personnes, dans un rôle différent que dans le langage qui leur est adressé.

Enfin, les auteurs soulignent que l'on utilise beaucoup les pronoms dans le discours, et

qu'ainsi nous mettons une sorte de « pression » aux enfants pour qu'ils sachent les utiliser tôt. Cependant ils ne sont correctement employés que vers l'âge de 3 ans. Les enfants précoces feraient des fautes de pronoms car ils n'auraient pas encore acquis les capacités cognitives nécessaires à leur correcte utilisation. Cela se remarque car ils tentent de les utiliser et font des erreurs ; alors que les autres enfants du même âge, qui ne sont pas prêts non plus, ne les emploient pas et ne produisent donc pas d'erreurs.

Par la suite, Evans et Demuth réalisent un état des lieux des diverses hypothèses d'acquisition des références à soi et à autrui. Selon eux, les hypothèses avancées par les différents auteurs qui se sont penchés sur le sujet peuvent être regroupées en deux grandes catégories : certains évoquent, chez l'enfant qui effectue des erreurs dans son système de référence, un problème de compétence, et d'autres un problème de performance (Evans & Demuth, 2011).

.4.2.1. Problème de compétence

Plusieurs hypothèses s'orientent vers des difficultés liées aux compétences elles-mêmes de l'enfant. Parmi elles, on retrouve notamment la « name hypothesis/person hypothesis » : les pronoms de 1ère et 2ème personne ne seraient pas traités comme des déictiques. Ils seraient traités comme si les référents auxquels ils renvoyaient étaient fixes et seraient ainsi utilisés comme des noms, en reprise du discours adulte. Oshima Takane fait notamment référence à ce type d'erreurs et appelle cela « confusion sémantique » (Oshima Takane, 1989). Touati évoque également cette possibilité en avançant que l'inversion pronominale ne serait pas une confusion grammaticale mais une répétition du discours de l'adulte. Les pronoms seraient traités comme des noms propres (Touati, 2007).

D'autres auteurs avancent la « person role hypothesis » : cela fait référence au fait que l'enfant ne comprend et ne produit que les formes qui sont associées aux rôles qu'il occupe dans l'interaction, mais ne comprend ni ne produit les formes qui réfèrent à son interlocuteur. Les auteurs parlent d'« égocentrisme ».

Enfin, une autre hypothèse est celle de « plurifonctional pronouns » : l'enfant serait capable de bien utiliser les pronoms mais ferait des erreurs quand ces derniers ne se situent pas dans sa « perspective ». L'enfant parlerait parfois à la place de l'adulte, c'est-à-dire que l'enfant dit ce qu'il pense que l'adulte est sur le point de dire, et emprunte ainsi son rôle conversationnel. Son énoncé ne se situe pas selon son propre point de vue.

.4.2.2. Problème de performance

D'autres auteurs s'orientent plutôt vers des difficultés à l'étape suivante c'est-à-dire au moment de la performance. Les difficultés de l'enfant ne seraient pas liées à ses compétences mais à l'énoncé qu'il va produire. On parle de « processing complexity hypothesis » : dans ce cadre les erreurs produites seraient liées à la complexité de l'énoncé, des verbes à utiliser.

.5. Emplois non standards des pronoms chez l'enfant : quelles occurrences ?

Diverses occurrences d'emplois non standards ont été relevées dans les autres études portant sur l'utilisation du pronom chez l'enfant. En effet, les inversions pronominales ou les erreurs d'utilisation ne sont pas uniquement relevées chez des enfants porteurs d'autisme. Il est

également possible d'en rencontrer chez des enfants précoces, et même chez des enfants tout-venant.

Des recueils de corpus mettent en avant chez des enfants porteurs de TSA de haut niveau parfois des inversions entre le référent du pronom objet et le sujet de la phrase en situation de compréhension d'énoncés, parfois des omissions du pronom objet en expression (Terzi, Marinis & Bafa, 2007).

D'autres soulignent chez des enfants TSA des difficultés avec les pronoms objet de 3^{ème} personne mais une absence de difficultés avec les pronoms de 1^{ère} personne chez ce groupe d'enfants (Prévost, Tuller & Leger, 2007). Cela vient alimenter la « person role hypothesis » évoquée plus haut.

Une étude comparative entre des enfants autistes, dysphasiques et dyslexiques rapporte chez les enfants autistes des difficultés de compréhension et de production des pronoms de 1^{ère} et 3^{ème} personne. Les erreurs sont à la fois grammaticales (ex. omissions) et pragmatiques (ex. réponse inappropriée), en lien probablement avec la théorie de l'esprit (Delage & Durrleman, 2007).

Toutes ces études de cas se rejoignent dans certaines observations, notamment sur le fait que les pronoms de 2^{ème} et 3^{ème} personne sont les plus concernés par des utilisations non-attendues. En effet, les enfants produisent plus souvent des pronoms de 2^{ème} et 3^{ème} personne dans des contextes où ces derniers ne sont pas attendus, que d'utilisations erronées du pronom de 1^{ère} personne.

En 2014, Dascalu compare les corpus longitudinaux d'enfants porteurs d'autisme à ceux d'enfants neurotypiques. Elle repère de nombreuses formes de référence à soi non-standard dans les énoncés produits par les enfants porteurs d'autisme comme l'usage du prénom, du pronom « il » ou du pronom « tu »... à la place du « je ». Selon elle, le langage se construisant par le biais de mécanismes cognitifs, la référence à soi se construirait différemment chez les personnes autistes, dont le modèle cognitif est différent ; ce qui engendre l'usage de formes non-standard (Dascalu, 2014).

.5.1. Etude de cas unique chez un enfant normo-typique

En 1982, Chiat étudie le cas de Matthew lors de trois différentes sessions de jeux et de conversations à plusieurs semaines d'intervalle. Les résultats varient en fonction du référent ou du type de pronom. Matthew effectue plus de renversements quand il réfère à l'autre qu'à lui (c'est-à-dire lorsqu'il souhaite utiliser le pronom de 2^{ème} personne), et plus souvent avec des pronoms possessifs. Cela rejoint à nouveau les études précédemment citées.

L'auteur souligne que les résultats de Matthew sont bons en compréhension, et que les difficultés ne sont présentes qu'en expression, ce qui suggère que cela n'est pas lié à une « surgénéralisation » de la forme adulte entendue.

Chiat observe une évolution : en session 2, les utilisations des pronoms de 2^{ème} personne sont quasiment toujours incorrectes mais en session 3, cela est plus fluctuant, ce qui évoque une période de transition des pronoms vers les formes adultes. Cela est notamment suggéré par les hésitations, reformulations, autocorrections, évitements de pronoms, observés dans la session 3, qui n'étaient pas présents lors des précédentes sessions.

L'auteur émet une nouvelle hypothèse : les renversements ne sont pas liés à une imitation du discours de l'adulte interlocuteur (ce qui va à l'encontre de la « Name hypothesis »), mais à l'adoption de son point de vue. En effet, la plupart des renversements apparaissent dans un

contexte dans lequel l'enfant exprime le point de vue de son interlocuteur, et se mettrait donc à sa place dans l'énonciation.

.5.2. Etude des erreurs pronominales chez les enfants autistes

En 1989, Oshima Takane et Benaroya émettent l'hypothèse que les erreurs pronominales seraient liées à des difficultés d'imitation du discours adulte, en raison du manque d'attention que l'enfant autiste porterait au langage qui ne lui est pas adressé mais qui est adressé à une tierce personne (on parle de langage « non-adressé »). Ils ont ainsi comparé quatre enfants autistes âgés entre 7 et 9 ans, deux en condition de langage adressé, deux en condition de langage non-adressé, et ont mesuré leur niveau d'attention au discours de l'expérimentateur. L'hypothèse formulée par les auteurs était que la condition non adressée permettrait une imitation correcte des formes pronominales de l'adulte, qui s'améliorerait avec le temps si l'enfant y est attentif. Les résultats montrent que le pronom « moi » est plutôt correctement utilisé, mais que l'emploi du pronom « toi » est toujours échoué. Les résultats montrent également que l'observation du modèle non-adressé joue un rôle important dans l'imitation correcte du « toi ». Si l'enfant ne dispose que du modèle adressé, il a plus de risques de faire des erreurs. Des difficultés à observer les pronoms dans un langage non-adressé pourraient donc être la cause des erreurs pronominales.

.5.3. Etude des renversements pronominaux chez les enfants précoces

En 1993, Dale et Crain Thoreson étudient les renversements pronominaux chez une population d'enfants précoces. Selon eux, ces renversements commenceraient après l'introduction des pronoms de deuxième personne dans leur langage. Les enfants compareraient le « I » au mot « adulte » et « You » à « enfant », d'où les erreurs d'utilisation.

Selon eux, les erreurs seraient instables, transitoires et pas toujours présentes ; ce qui tendrait plutôt vers une explication de limitation de performance (qu'ils nomment « processing complexity hypothesis »).

Leur étude permet de développer les résultats suivants : les pronoms de deuxième personne sont plus souvent inversés que ceux de première personne (ce qui concorde avec les résultats trouvés dans l'étude d'Oshima Takane et Beranoya en 1989). Il y aurait également plus de renversements dans les phrases complexes et dans les situations d'imitation.

Les auteurs concluent : « *deictic shifting presents a substantial processing load throughout this period of development* » (p. 585) ; c'est-à-dire que le développement du langage est un procédé long et que les renversements pronominaux sont la preuve d'une certaine prise de risque de certains enfants, notamment les enfants précoces, qui emploient les pronoms avant d'en avoir totalement acquis et compris l'utilisation correcte.

Cette hypothèse s'applique aux enfants précoces puisque le facteur temporel entre en compte dans le développement de ces enfants. Il serait intéressant de rechercher si cela peut également s'appliquer aux enfants autistes, pour lesquels le développement peut être plus long, notamment le développement du langage qui peut être plus tardif que chez l'enfant tout-venant (Delage & Durrleman, 2015).

.5.4. Etude longitudinale comparative de deux enfants

Dans leur étude longitudinale en 2011, Evans et Demuth ont suivi deux enfants : Naima, enfant ayant un développement typique, et Ethan, enfant diagnostiqué autiste Asperger. Ils souhaitent déterminer si l'une ou plusieurs des hypothèses regroupées dans leur revue de littérature peuvent s'appliquer à ces deux enfants.

Naima est une enfant précoce, fille unique durant la période de renversement pronominal qui a duré de 1;7 ans à 2;4 ans. Elle effectue peu de renversements du pronom de 1^{ère} personne mais énormément de renversements de pronoms de 2^{ème} personne. Cela change brusquement, sans période transitoire. Les auteurs évoquent une explication plutôt sémantique et deux facteurs semblent en jeu dans la soudaine acquisition d'un emploi correct. Tout d'abord intervient un facteur externe, une visite chez de la famille donc l'accès à un langage non adressé ; puis un facteur interne, la maturation cognitive.

Ethan est un enfant autiste Asperger non diagnostiqué à l'époque de l'étude. C'est l'enfant aîné, il effectue des renversements depuis l'âge de 1;4 ans. Les auteurs ne notent pas de différence aussi extrême entre l'emploi des pronoms de 1^{ère} et 2^{ème} personne comme chez Naima. L'acquisition des pronoms chez Ethan connaît un démarrage graduel, non brusque. Selon les auteurs, cela serait lié à son comportement imitatif, mais celui-ci ne peut expliquer totalement les inversions. Ils évoquent donc un éventuel rapport avec l'hypothèse « plurifonctionnal pronouns » évoquée plus haut. Cela notamment en raison du nombre important de références à lui-même effectuées par Ethan en comparaison au nombre de références à sa mère dans ses productions.

.5.5. En conclusion de ces différentes études

Chaque étude de cas est singulière et les occurrences relevées par les auteurs ne sont pas toujours les mêmes en fonction des enfants. Le rôle de l'input langagier est néanmoins fréquemment rapporté comme étant un facteur du développement de l'utilisation correcte des pronoms chez l'enfant (Brigaudiot et coll., 1994 ; Evans & Demuth, 2011). Cette hypothèse est notamment intéressante à approfondir dans le cadre d'un enfant TSA, dans le cas où cet enfant ne développerait pas d'appétence à la communication avec autrui, et dans l'éventualité où il ne prêterait pas attention aux formes utilisées par ses interlocuteurs et par les personnes de son environnement.

Evans et Demuth ont tenté d'analyser les productions des deux enfants de leur étude en fonction des différentes hypothèses avancées par les chercheurs, qu'ils ont regroupées. Ils ont proposé que plusieurs facteurs étaient en jeu et qu'une seule hypothèse ne pouvait suffire à expliquer les renversements pronominaux de tous les enfants. Ils proposent en revanche que l'hypothèse de « confusion sémantique » (Oshima Takane, 1989) n'était pas exclue face aux deux cas de leur propre étude.

.6. Problématique et hypothèses

Dans le langage d'individus tout-venant, les formes de première personne sont utilisées pour se désigner. Cependant, dans certains cas et notamment dans le cadre de l'autisme, l'enfant peut être amené à employer plusieurs formes pour référer à lui-même. Ces formes ne sont

généralement pas constantes. Ce mémoire a donc pour objectif de déterminer si elles émergent dans des contextes linguistiques particuliers, ou si elles sont le simple fruit du hasard. Cette étude aura donc pour but d'analyser les formes de références à soi employées par l'enfant, dans son langage verbal et non verbal, afin de tenter d'en retirer, s'il y en a, des régularités dans leur présence au sein des énoncés de l'enfant. Ces utilisations pourraient-elles être expliquées par le contexte pragmatique ou situationnel, c'est-à-dire la situation d'interaction dans laquelle se trouve l'enfant ? D'autres facteurs tels que le contexte morphosyntaxique, à l'image par exemple, du type de verbe employé dans l'énoncé, entrent-ils en jeu dans l'emploi d'une forme pronominale plutôt qu'une autre ? L'attention portée par l'enfant autiste à l'input langagier joue-t-elle un rôle dans son acquisition d'un emploi correct des formes pronominales ? Ces emplois sont-ils liés à des imitations du discours adulte ? Comment l'adulte fait-il référence à lui-même et à son enfant ? Comment s'ajuste-t-il aux productions de son enfant ?

La mise en évidence d'un ou plusieurs facteurs linguistiques ou pragmatiques à l'origine de ces utilisations pourrait ainsi permettre de développer des pistes de prise en charge en orthophonie, afin de cibler certaines structures morphosyntaxiques par exemple, et d'axer la prise en soin sur le langage formel quand cela est nécessaire. Le langage et la cognition étant liés (Delage & Durrleman, 2015), connaître le fonctionnement cognitif et langagier d'un enfant permet une prise en soin plus adaptée. De plus, l'analyse du comportement de l'adulte en réponse aux énoncés de l'enfant pourrait permettre de développer des pistes pour la guidance parentale notamment dans le domaine de l'étayage linguistique.

Méthodologie

.7. Collecte des données

L'analyse proposée porte sur le corpus d'un seul enfant dans le cadre d'une étude de cas unique. Pour cela, nous avons procédé au recrutement d'un enfant autiste verbal, chez qui l'on observe des spécificités dans la manière de faire référence à lui-même et à son interlocuteur ; auprès d'un orthophoniste libéral recevant à son cabinet des patients autistes. Une lettre d'information (cf. Annexe A1) et un formulaire de consentement (cf. Annexe A2) ont été rédigés dans le but d'explicitier l'objectif du mémoire, et ont été remis à la famille.

Nous avons filmé cet enfant dans son domicile familial au cours d'interactions avec sa mère, afin d'observer une diversité de situations dans lesquelles différentes références à soi et à l'interlocuteur peuvent être produites. Ces films de l'enfant ont permis de recueillir des données linguistiques concernant l'emploi des pronoms personnels pour référer à lui-même et à son interlocuteur, ainsi que des données concernant sa communication non verbale. Cela a permis également de recueillir des données sur l'input langagier proposé par la mère, interlocutrice principale lors du film.

La collecte d'un enregistrement vidéo dans l'environnement habituel de l'enfant est essentielle, elle a pour but de permettre d'analyser des interactions naturelles entre l'enfant et l'interlocuteur, car « les conduites de chacun sont façonnées par les interlocuteurs et les environnements et ne sauraient être capturées en dehors de leur contexte. » (Morgenstern, 2016, p. 643).

.8. Transcription des données

Les données recueillies ont ensuite été transcrites au format CHAT via le logiciel CLAN (Cf. Annexe A3) et analysées par le biais d'un tableur EXCEL (cf. Annexe A4) afin d'étudier les contextes linguistiques dans lesquels ces emplois de pronoms et du prénom sont effectués. L'analyse est à la fois quantitative (nombre de formes employées par l'enfant, nombre d'occurrences pour chaque forme) et qualitative (quelle utilisation dans quel contexte) et une attention toute particulière est portée sur l'interaction avec la mère et sa réponse aux productions de son fils. Cette analyse a été faite à la lumière d'éléments théoriques recueillis dans la littérature à propos de l'emploi des pronoms personnels ou du prénom dans le développement du langage chez l'enfant tout-venant et avec autisme, ainsi que sur le développement de la communication non verbale.

L'enregistrement vidéo a pour but de permettre une prise en compte du non verbal (regard, pointage, mimiques), essentiel dans l'interprétation des productions de l'enfant en contexte ; et permet également de se référer au contexte situationnel pour savoir à qui s'adresse l'enfant lors de son emploi de pronoms. En effet, un simple enregistrement audio ne permettrait pas de déterminer si l'emploi du pronom par l'enfant est adapté au contexte, puisque cela ne permettrait pas de voir qui l'enfant regarde, ni de savoir nécessairement de qui il parle à ce moment précis de l'échange. Des visionnages de l'enregistrement vidéo à plusieurs reprises ont donc été nécessaires au cours de l'analyse.

.9. Analyse des données : formes, usages et facteurs en jeu

.9.1. Analyse des formes employées dans les énoncés

Après la transcription via le logiciel CLAN, les données ont été analysées par le biais de grilles sur le logiciel Excel. Cela a permis de quantifier les productions et de percevoir les régularités d'utilisation d'un ou plusieurs termes en fonction du contexte. Il a été pertinent notamment de spécifier, pour chaque énoncé dans lequel Ayoub parle de lui ou de son interlocuteur, le référent, l'interlocuteur, ainsi que la forme grammaticale utilisée. Grâce à ces données quantitatives, il est plus aisé de mettre en évidence la prépondérance de l'utilisation d'une forme en particulier. Il en a été de même pour les productions de la mère.

Parmi les termes de référence à soi qui ont été analysés dans le langage d'Ayoub, on retrouve notamment des pronoms sujets (« je », « j' »), des pronoms COD (« moi »), ainsi que des fillers. Le langage d'Ayoub a été analysé dans sa modalité verbale (mots, énoncés) et non verbale, vocale (cris, rires) ou non (gestes, regards, sourires...).

.9.2. Analyse contextuelle de ces formes

Afin d'étudier le contexte de l'énoncé, la fonction pragmatique de l'énoncé dans lequel l'enfant réfère à lui-même a été étudiée : pourquoi l'enfant parle-t-il de lui ? Est-ce pour exprimer un refus, une volonté, raconter une histoire, poser une question ?... Pour classer les différentes fonctions nous avons utilisé les sept fonctions du langage de Halliday (1973) :

- la fonction informative, quand le langage sert à donner des informations
- la fonction instrumentale, quand il sert à exprimer ses besoins et obtenir ce que l'on désire

- la fonction imaginative, quand on raconte un récit
- la fonction interactive, quand le langage sert à entrer en contact avec l'autre
- la fonction régulatrice, quand le langage a pour but de contrôler l'autre par des ordres, des directives
- la fonction heuristique, quand le langage sert à expandre son savoir en posant des questions
- et la fonction personnelle, quand il a pour but de parler de soi, de ses qualités personnelles.

Ainsi, nous avons classé chaque énoncé parmi ces sept catégories afin d'observer si une catégorie se distingue plus qu'une autre lors de l'emploi atypique des pronoms ou du prénom. Cette même analyse a été appliquée sur les référents utilisés par la mère.

Une attention a également été portée à la construction des énoncés d'Ayoub. Pour cela, les énoncés précédant chaque énoncé étudié ont été analysés afin de déterminer s'il s'agit ou non d'une reprise de la forme précédemment employée. Dans ce cas, il est nécessaire de préciser s'il s'agit d'une auto-répétition ou d'une répétition de la production de l'interlocuteur. Est-elle immédiate ou à distance de l'énoncé modèle ? L'enfant répète-il l'énoncé dans son intégralité ? Effectue-t-il une reprise de la forme pronominale ? Une répétition de la structure « pronom + verbe » uniquement ?

Suite aux observations lors de l'enregistrement, les phrases stéréotypées et écholalies différées ont été examinées, lorsque celles-ci étaient repérables.

Enfin, la production de l'enfant peut être liée à un guidage verbal ou amorçage (lorsque l'interlocuteur entame l'énoncé afin d'aider l'enfant dans sa construction syntaxique), ce qui a également été inventorié.

Une analyse syntaxique fine de l'énoncé produit permet de connaître si l'enfant est à l'origine de la construction syntaxique de l'énoncé ou s'il s'agit d'une imitation d'un discours entendu, ce qui pourrait faire varier l'utilisation d'une forme en particulier.

.10.Présentation du corpus d'Ayoub

Ayoub est âgé de 5;4 ans lors de l'enregistrement. Le diagnostic de trouble du spectre autistique a été posé à la fin de l'année 2017, soit à l'âge de 4;4 ans.

Le corpus a été recueilli en novembre 2018. L'enregistrement a duré 63 minutes, avec quelques pauses rapides entre certains changements d'activités.

Je suis arrivée au domicile d'Ayoub peu de temps après le retour de sa séance d'orthophonie hebdomadaire. La mère d'Ayoub était présente pendant toute la durée de l'enregistrement, et ses frère et sœur ont participé lors des dix dernières minutes.

Au cours de l'enregistrement, Ayoub a semblé à l'aise et s'est comporté comme d'habitude selon les dires de sa mère. Il a parfois jeté quelques regards à la caméra et a semblé vouloir attirer l'attention à quelques reprises, mais il n'y a accordé finalement que peu d'importance.

De nombreux énoncés n'ont pas pu être transcrits car Ayoub utilise beaucoup des mots provenant de langues étrangères (anglais, espagnol, russe) voire un langage idiosyncrasique (qui lui est propre) ce qui provoque souvent des énoncés inintelligibles.

Je me suis donc appuyée uniquement sur les énoncés en français pour l'analyse des productions d'Ayoub.

Dans les extraits copiés depuis le logiciel CLAN, les énoncés sont retranscrits au format CHAT : ainsi dans les lignes principales le terme « MOT » correspond aux énoncés de la mère,

« CHI » aux énoncés d’Ayoub, « OBS » à ceux de la personne qui filme, et « UNI » à ceux produits par la synthèse vocale de la tablette tactile. Les lignes secondaires initiées par « %com » représentent les commentaires à propos de l’énoncé qui précède, et « %sit » les commentaires à propos du contexte.

Résultats

Cette partie détaille les résultats quantitatifs et qualitatifs recueillis dans le corpus. Elle présente les énoncés produits par la mère, puis par Ayoub, avant de revenir sur l’interaction entre les deux partenaires de communication.

.11. Les énoncés produits par la mère

Nous allons tout d’abord nous intéresser à l’input langagier fourni par la mère, et en particulier quels termes elle utilise pour référer à elle-même, ainsi qu’à son fils.

.11.1. La référence à elle-même

Lorsque l’on se penche sur le langage de la mère afin d’analyser le modèle langagier proposé à Ayoub, on peut effectuer plusieurs remarques. Sur les 637 énoncés produits, elle fait référence à elle-même 65 fois, soit dans 10 % des énoncés.

Pour cela, elle utilise différentes formes, répertoriées dans le tableau suivant :

Tableau 1. Différentes fonctions syntaxiques des formes utilisées par la mère en référence à elle-même.

En fonction sujet :	En fonction COD :
- le pronom « je » ou « j’ » à 46 reprises - l’association « moi je » à 3 reprises - le mot « maman » à 2 reprises	- le pronom « moi » à 14 reprises - le mot « maman » à 3 reprises

Elle utilise à deux reprises l’association nom+pronom « maman elle » dans une fonction sujet, par exemple dans l’énoncé « maman elle va te donner un bol », et réfère ainsi à elle-même avec un pronom de 3ème personne. Ceci ne survient qu’à deux reprises dans tout l’enregistrement dans deux situations tout à fait différentes.

Dans la figure 1, si l’on se penche sur les fonctions du langage (en référence aux fonctions de Halliday présentées précédemment), on remarque que dans 55 % des cas, elle réfère à elle-même dans une fonction « informative » et plus précisément pour décrire ses actions (« je range » par exemple).

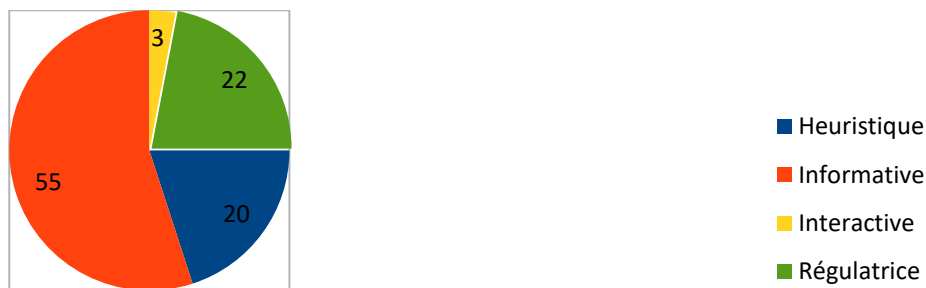


Figure 1. Fonctions des actes de langage de la mère en référence à elle-même (en pourcentage).

.11.2. La référence à Ayoub

Elle réfère à Ayoub seul à 250 reprises soit dans 39 % de ses énoncés. Pour cela, elle utilise différentes formes, répertoriées dans le tableau suivant.

Tableau 2. Différentes fonctions syntaxiques des formes utilisées par la mère en référence à Ayoub.

En fonction sujet :	En fonction COD :	En fonction déterminant :
- le « tu » ou « t' » à 120 reprises - l'impératif à 115 reprises (pas de marque de sujet visible) - le pronom « il » à 9 reprises (mais elle ne s'adresse pas à lui directement)	- le pronom « t' », « te » ou « toi » à 9 reprises	- le pronom « ta » à 1 reprise

Elle utilise également le prénom « Ayoub » à 42 reprises, cependant ces éléments n'ont pas de fonction syntaxique mais relèvent plutôt de l'interpellation.

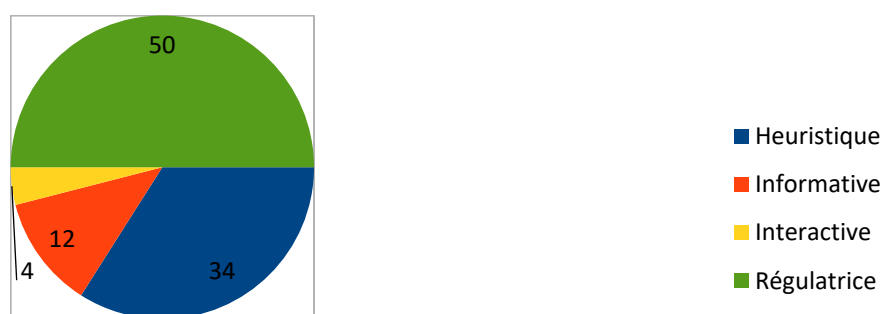


Figure 2. Fonctions des actes de langage de la mère en référence à Ayoub (en pourcentages).

D'après la figure 1, on note que la mère utilise le langage principalement dans la fonction informative pour parler d'elle-même. En revanche, lorsqu'elle réfère à son fils (figure 2), c'est

principalement dans une fonction de régulation, notamment avec l'utilisation majeure du mode impératif, comme explicité dans le tableau ci-dessus.

Les énoncés produits par la mère d'Ayoub occupent 63 % du corpus. Ils occupent donc une place prépondérante dans les échanges. On remarque d'ailleurs que la mère d'Ayoub utilise beaucoup les répétitions et les reformulations lorsque son fils ne lui répond pas.

Dans cet extrait, la mère d'Ayoub lui pose une question alors que ce dernier est concentré sur son jeu sur sa tablette :

Extrait 1 :

- 61 *MOT: qu'est ce que tu fais là ?
62 *CHI: 0.
63 *MOT: hein ?
64 *CHI: 0.
65 *MOT: qu'est ce que tu fais Ayoub ?
66 *CHI: 0.

Ceci fait écho à de nombreuses situations au cours desquelles Ayoub ne répond pas à sa mère, et celle-ci insiste pour obtenir une réponse. La mère d'Ayoub semble habituée à l'absence de réponse de son fils. Elle lui propose donc fréquemment plusieurs formulations différentes de la phrase, souvent en la simplifiant ou en la recentrant sur l'essentiel pour obtenir une réponse.

Elle semble avoir développé diverses stratégies pour se faire comprendre de son fils et obtenir des réponses pertinentes :

Tout d'abord, l'interpeller par son prénom.

Par exemple, lors d'un jeu de cache-cache :

Extrait 2 :

- 901 *MOT: tu vas où?
902 *CHI: ta tam!
903 *MOT: tu comptes?
904 *CHI: xxx.
905 *MOT: Ayoub tu comptes?
906 *CHI: non.

Le prénom d'Ayoub revient, au total, à 45 reprises dans les énoncés de la mère. Ceci lui permet de l'interpeller en lui indiquant clairement que c'est à lui qu'elle s'adresse.

On note également que la mère demande souvent à son fils de la regarder. Par exemple ici, dans le salon, lorsqu'elle propose un jeu à son fils :

Extrait 3 :

- 274 *MOT: on joue à hop la banane.
275 *CHI: 0.
276 %com: CHI regarde à nouveau la tablette
277 *MOT: regarde moi Ayoub.
278 *CHI: 0.
279 %com: CHI regarde MOT
280 *MOT: on joue à hop la banane.
281 *CHI: non.

Ici, Ayoub est concentré sur son jeu et ne répond pas à la question de sa mère. Puis, quand la mère demande à son fils de la regarder, il se tourne vers elle et lorsqu'elle lui repose la question, il est plus attentif et apporte donc une réponse.

La mère d’Ayoub emploie très souvent l’expression « regarde-moi », pour attirer l’attention de son fils : dix-huit fois au total. La plupart du temps, Ayoub oriente son regard vers sa mère lorsqu’elle effectue ce type de demande.

.12.Les énoncés produits par Ayoub

Nous allons maintenant analyser les énoncés d’Ayoub. Tout d’abord nous allons étudier les formes employées par Ayoub pour la référence personnelle, puis nous analyserons la manière dont Ayoub construit ses énoncés.

.12.1. Formes utilisées pour la référence à soi et à l’interlocuteur

Parmi les 334 énoncés produits par Ayoub, 163 sont composés de mots en français. Parmi eux, trente sont concernés par de la référence personnelle (c’est-à-dire des formes employées par Ayoub pour référer à lui-même ainsi qu’à son interlocuteur)

Cela correspond à 18 % des énoncés intelligibles produits par Ayoub.

23 concernent une demande (c’est-à-dire la fonction instrumentale du langage, selon Halliday), ce qui correspond à 77 % des énoncés de référence personnelle.

Il n’utilise le langage dans sa fonction personnelle, pour exprimer ses états mentaux, qu’à seulement trois reprises.

De même, la fonction interactive, utilisée pour entrer en contact afin de faire la conversation, n’est employée qu’à quatre reprises.

.12.1.1. Quand Ayoub parle de lui

Parmi les 30 énoncés de référence personnelle, Ayoub ne parle de lui-même que dans 16 énoncés (répétitions incluses), soit 10 % des énoncés.

Le tableau 1 présente le pourcentage d’utilisation de chaque forme de référence à soi chez Ayoub-Ayoub.

Tableau 3 : Fonction et fréquence d’utilisation de chaque forme de référence à soi dans les énoncés produits par Ayoub-Ayoub.

Forme de référence à soi	Fonction syntaxique	Fréquence	Proportion
Filler « i »	sujet	1/16	6 % des énoncés de référence à soi 12 % des formes sujets
Pronom « je » ou « j’ »	sujet	5/16	31 % des énoncés de référence à soi 62 % des formes sujets
Absence de forme	sujet	2/16	13 % des énoncés de référence à soi 25 % des formes sujets
Pronom « moi »	COD	8/16	50 % des énoncés de référence à soi 100 % des formes COD

Ce très faible nombre d’énoncés au cours desquels Ayoub parle de lui s’explique notamment par le fait que Ayoub utilise peu la référence à soi, dans des situations où celle-ci pourrait être attendue.

.12.1.2. Les références à son interlocuteur

Ayoub réfère également 23 fois à son interlocuteur. L'interlocuteur principal est la mère, mais il s'adressera également à sa sœur et à moi-même. Il utilise à de nombreuses reprises l'impératif, mode pour lequel la forme pronominale n'est pas attendue.

Tableau 4. Pourcentage de formes de références à l'interlocuteur dans les énoncés d'Ayoub-Ayoub.

Forme de référence à l'autre	Fonction syntaxique	Fréquence	Proportion
Pronom « tu »	sujet	1/23	4 % des énoncés de référence à l'interlocuteur 5 % des formes sujets
Forme impérative	sujet	18/23	79 % des énoncés de référence à l'interlocuteur 95 % des formes sujets
Pronom objet « toi » et « te »	COD	3/23	13 % des énoncés de référence à l'interlocuteur 75 % des formes COD
Absence de forme	COD	1/23	4 % des énoncés de référence à l'interlocuteur 25 % des formes COD

Dans les parties suivantes, nous traiterons d'abord des énoncés produits en répétition, puis de ceux produits suite à l'amorçage de la mère, et enfin de ceux produits spontanément.

.12.2. Les formes produites par Ayoub en répétition

On remarque que les énoncés produits par Ayoub sont souvent formés à partir d'énoncés précédemment entendus.

.12.2.1. Les répétitions immédiates

Parmi les formes utilisées par Ayoub, on note tout d'abord quatre répétitions immédiates totales des énoncés produits par la mère : « je veux », « je veux xxx », « lève-toi », « enlève ». Par exemple dans l'extrait suivant : Ayoub et sa mère sont dans le salon, la mère a appuyé sur l'interrupteur du store électrique, et Ayoub est attiré par le mécanisme (bruit, mouvement).

Extrait 4 :

- 320 *CHI: encore.
321 *MOT: je+.
322 *CHI: encore.
323 *MOT: **je veux.**
324 *CHI: **je veux+.**
325 *CHI: appuie.
326 *MOT: baisse le volet.

Dans cet extrait, Ayoub demande à sa mère d'appuyer à nouveau sur l'interrupteur du store électrique, par le biais du mot-phrase « encore ». La mère d'Ayoub souhaite qu'il utilise la formule « je veux » et l'incite donc en prononçant le pronom « je » tout d'abord, mais Ayoub ne s'en saisit pas et utilise à nouveau le « encore ». La mère d'Ayoub utilise donc à nouveau le guidage verbal en énonçant elle-même la formule « je veux » que Ayoub répète ensuite. Pour autant, il ne s'en sert pas pour construire un énoncé complet en demandant ce qu'il souhaite. Il utilise donc le verbe à l'impératif « appuie » pour préciser sa demande. La mère reformule alors en modélisant un énoncé plus complet « baisse le volet », mais il n'y a pas de continuité avec le guidage verbal initial.

.12.2.2. Les répétitions différées

Ayoub réemploie parfois des mots ou énoncés que sa mère a employé au cours de l'enregistrement, mais pas dans l'énoncé qui précède.

On note particulièrement une répétition différée d'un énoncé produit par la mère : « trouvée ».

On peut noter dans l'extrait suivant, lors du jeu de cache-cache :

Extrait 5 :

- 861 *MOT: trouvé!
862 *MOT: t'as perdu!
863 *CHI: 0.
864 %com: CHI court vers le canapé et se cache pour compter
865 *CHI: un deux trois quatre cinq six sept huit neuf dix!
866 %com: CHI se relève et court
867 *CHI: **trouvée** [=! rit]!

Dans cet extrait, la mère utilise le participe passé « trouvé » lorsqu'elle trouve la cachette de son fils. Celui-ci met en mémoire l'énoncé et le réutilise dans la situation inverse, quelques minutes plus tard. Bien que cet énoncé ne contienne pas de référence explicitée à l'autre, il représente implicitement la référence à soi et à la mère (je t'ai trouvée). Cependant, lors d'un jeu de ce type, ce participe passé a plutôt valeur de formulation répétitive employée pour mettre fin à une partie.

On remarque également deux écholalies différées (c'est-à-dire la répétition d'énoncés bien après leur première production, dans un contexte différent : ici, la première production est antérieure au début de l'enregistrement) : « c'est lourd » et « écoute-moi ». En effet, ces deux énoncés sont produits avec des intonations qui semblent empruntées. De plus, bien qu'ils soient plutôt adaptés au contexte, ce ne sont pas ces termes spécifiquement qui seraient attendus dans cette situation précise.

En ce qui concerne les écholalies différées, un élément marquant du corpus se situe vers la fin de l'enregistrement. La mère d'Ayoub lui propose des jeux, après avoir mis fin à un jeu de chatouilles. Ayoub ne regarde pas ce que sa mère lui propose, il s'agite et répète à cinq reprises « écoute-moi ! », comme pour affirmer que ses propositions ne lui plaisent pas.

Extrait 6 :

- 1010 *MOT: un puzzle ?
1011 *MOT: on fait un puzzle.
1012 *CHI: **mais écoute moi!**
1013 %com: CHI tire MOT par sa veste
1014 *CHI: xxx.
1015 %com: CHI monte debout sur le canapé
1016 *MOT: regarde ce que tu veux Ayoub.
1017 *MOT: regarde.
1018 %com: MOT sort une caisse de puzzle
1019 *MOT: un puzzle.
1020 *CHI: **mais écoute moi!**
1021 *MOT: ah ça t'aime bien regarde.
1022 *MOT: ça t'aime bien.
1023 *CHI: xxx.
1024 *MOT: lui.
1025 *CHI: **écoute moi!**

Ici, Ayoub semble vouloir exprimer son mécontentement face au changement d'activité que lui propose sa mère. Il utilise plusieurs fois la même expression, avec une intonation empruntée. Plusieurs hypothèses sont ainsi envisageables. Ayoub semblant peu attiré par ce que lui propose sa mère, il ne sait comment exprimer son refus et emploie une expression qu'il a pu entendre dans une situation similaire dans laquelle un interlocuteur exprimait son opposition, ainsi le «écoute-moi » serait assimilable à une écholalie différée.

Ou bien, Ayoub utilise les ressources qu'il connaît et auxquelles il est habitué : il a extrait de l'expression régulière « regarde-moi », employée fréquemment par sa mère, la construction verbe à l'impératif + pronom « moi », et appliquerait le même genre de construction pour exprimer son désaccord.

Au total, on considère onze énoncés (dans les énoncés référant à lui-même ou à l'autre) pour lesquels la construction provient d'une construction entendue précédemment. Autrement dit, la répétition d'énoncés est prégnante dans le langage d'Ayoub. Dans 7 cas sur 11, ces énoncés sont produits dans le but de faire une demande, d'exprimer un besoin. La fonction instrumentale est donc présente dans 64 % des cas d'énoncés répétés. La répétition n'est utilisée que dans 3 occurrences pour une fonction interactive (27 % des cas) et à 1 reprise pour sa fonction personnelle (9 % des cas).

.12.3. Les formes produites par Ayoub suite à l'amorçage de la mère

Afin que son fils formule des phrases, la mère lui propose à plusieurs reprises des amorces afin que Ayoub s'en saisisse, notamment pour faire une demande, Trois formes produites dans le discours d'Ayoub sont des réponses à de l'amorçage de sa mère :

Tableau 5. Enoncés produits par Ayoub suite à l'amorçage de la mère.

Amorçage de la mère	Enoncé d'Ayoub
Je veux +	Je veux o la
Je veux +	Je veux le elle
Aide +	Aide aide moi

Un extrait montre bien l'amorçage produit par la mère. Ayoub et sa mère sont dans la cuisine, Ayoub essaye d'ouvrir un paquet de chips :

Extrait 7 :

- 526 *CHI: mmm.
- 527 %com: CHI n'arrive pas à ouvrir le paquet
- 528 *MOT: c'est quoi.
- 529 *MOT: c'est quoi ça?
- 530 %com: MOT désigne le paquet
- 531 *CHI: **c'est lourd c'est lourd.**
- 532 *MOT: c'est dur.
- 533 *MOT: c'est dur.
- 534 *CHI: c'est dur.
- 535 %com: CHI force sur le paquet
- 536 *MOT: aide+.
- 537 *MOT: aide+.
- 538 *CHI: **aide aide moi.**
- 539 %com: MOT ouvre le paquet

Cet extrait de dialogue dans la cuisine est riche de diverses occurrences de référence à soi (ou absence) dans le discours d'Ayoub. En effet, Ayoub est ici en difficulté pour ouvrir un paquet de chips. Tout d'abord, il n'effectue pas de demande d'aide à la mère. Il grimace et gémit pour montrer qu'il force mais ne demande pas directement. Lorsque sa mère lui désigne le paquet, il emploie l'expression « c'est lourd », qu'il emploie souvent lorsqu'il est en difficulté. Il semble que Ayoub emploie une expression qu'il a entendue énoncée par quelqu'un dans une situation difficile, pour la réinvestir dans un contexte similaire. Il s'agit ici d'une écholalie différée. Lorsque sa mère le corrige, il répète après elle « c'est dur ». Il utilise ici la répétition immédiate. Puis, comme Ayoub continue de forcer sans formuler de demande d'aide explicite, sa mère lui propose un amorçage en entamant l'énoncé « aide... ». Comme Ayoub ne réagit pas, elle répète à nouveau « aide... ». Ayoub retrouve ainsi l'expression qu'il a déjà entendue et énonce « aide aide moi » en répétant « aide » comme l'a fait sa mère dans l'énoncé précédent.

Cet extrait nous indique, comme c'est le cas à plusieurs reprises dans le corpus, que Ayoub n'exprime pas spontanément de demande d'aide. Il fait comprendre par le langage non verbal qu'il est en difficulté. Ici, Ayoub force sur le paquet de chips pour l'ouvrir mais ne demande pas d'aide à sa mère. C'est elle qui lui propose le modèle pour qu'il puisse exprimer une demande avec la formule « aide+ ».

On note que les deux énoncés produits suite à de l'amorçage répondent à la fonction instrumentale du langage, puisque dans les deux cas ces énoncés sont produits lorsque Ayoub souhaite exprimer un besoin, une demande.

.12.4. Formes produites spontanément par Ayoub

Nous avons noté beaucoup d'énoncés construits à partir d'autres précédemment entendus.

Certains sont construits en « miroir » : le verbe employé par Ayoub est répété de l'énoncé précédent, mais le sujet de référence est nouvellement produit. Ainsi, on peut considérer les quatre énoncés présentés dans le tableau suivant comme des énoncés produits en « répétition » dans le sens où la prise de parole n'est pas à l'initiative d'Ayoub, mais leur construction peut être qualifiée de « spontanée » car la forme de référence à soi ou à l'autre, est nouvellement produite par l'enfant.

Tableau 6. Énoncés produits par Ayoub en répétition immédiate de ceux produits par la mère.

Énoncé produit par la mère	Énoncé produit par Ayoub
Je me cache	Te cache
Je compte	Tu comptes
j'ai perdu	j'ai gagné
t'as eu peur	j'ai peur du xxx

Par exemple, dans l'extrait suivant, au cours d'un jeu de cache-cache :

Extrait 8 :

- 787 *MOT: aller.
- 788 *MOT: je me cache.
- 789 *CHI: **te cache.**

Dans cet extrait la mère d'Ayoub commente son action et Ayoub répète l'énoncé partiellement, en adaptant le pronom à la personne à laquelle il réfère. Il réemploie la structure de l'énoncé comme pour valider la proposition énoncée par la mère, bien que celle-ci n'attendait pas forcément de réponse.

On retrouve la même façon d'agir un peu plus loin dans le corpus :

Extrait 9 :

848 *MOT: je compte.

849 *CHI: **tu comptes.**

850 *MOT: aller je compte vas-y.

Dans ce deuxième extrait la mère se saisit de l'énoncé d'Ayoub et appuie sur la répartition des rôles dans le dialogue. Bien que l'énoncé initial « je compte » n'était pas une question, elle prend en considération la répétition partielle de son fils et lui donne une fonction de réponse, en y répondant à son tour. C'est une façon de mettre en relief le tour de rôle dans la communication. Ces énoncés posent question dans la fonction qu'ils revêtent au sein du dialogue. En effet, les énoncés produits initialement par la mère n'attendent pas forcément de réponse, et les réponses d'Ayoub semblent plutôt s'apparenter à des répétitions de formules, dont la fonction est complexe à définir. On peut donc émettre l'hypothèse que ces énoncés sont produits « mécaniquement », à l'instar d'énoncés produits en alternance dans les jeux : « à toi, à moi » « j'ai gagné, tu as perdu »...etc.

Peu d'énoncés semblent être construits directement par Ayoub. Cependant, au début du corpus, Ayoub emploie le fillier « i » dans la formule « i gagné » pour exprimer « j'ai gagné ». Pourtant, on retrouve plus tard dans le corpus la bonne utilisation de la formule « j'ai gagné ». Cela attire donc notre attention sur la construction du langage d'Ayoub.

En effet, nous savons que le développement de la langue se fait selon deux processus différents : le processus analytique et le processus holistique. A ce sujet, Esperet écrit en 1990 que « *Certains enfants apprendraient d'abord des contours de phrase, des expressions globales [...] plus susceptibles de contenir des pronoms et de se rapporter aux aspects interactionnels de leur expérience. Les autres choisiraient plutôt une approche analytique, centrée sur des étiquettes référentielles, et sur l'expression de relations sémantiques par concaténation d'unités apprises isolément.* » (p. 239).

Le fillier serait le « précurseur du morphème grammatical » (Bassano, 2008, p. 15) et serait donc le signe d'un système langagier en développement. A ce titre, on peut également noter la formulation « je veux le elle », proposée par Ayoub pour désigner la boîte qu'il souhaite attraper au-dessus du frigo (cf extrait 6), et qui emploie un déterminant masculin avec un pronom personnel féminin.

Ayoub semble donc avoir acquis des formulations qu'il répète ou plaque dans des contextes adaptés, mais ces éléments témoignent que son langage et notamment sa morphosyntaxe, sont également en construction.

On remarque que cet énoncé est produit spontanément par Ayoub, sans répétition ou réponse à une question. Ici, en s'exprimant par « i gagné », Ayoub emploie le langage dans sa fonction personnelle, pour décrire son sentiment, ici son contentement, et le faire partager à sa mère.

On note également un énoncé produit spontanément par Ayoub : « regarde maman », lorsque ce dernier quitte la pièce et commence à monter l'escalier. Cet énoncé ne fait suite à aucun énoncé de la part de la mère, bien que celle-ci ait recours très fréquemment à la formulation « regarde-moi » ou « regard'Ayoub ». Nous remarquons par ailleurs que, bien plus tôt dans le corpus, la mère s'est elle-même désignée en utilisant le nom « maman », dans la

formulation « regarde maman ». C'est l'unique occurrence de ce genre au cours de l'enregistrement, mais nous pouvons émettre l'hypothèse que celle-ci est fréquemment entendue par Ayoub, qui la réutilise. Il est important de noter qu'elle est ici correctement utilisée par Ayoub, pour attirer l'attention de la mère.

.12.5. Absences de référence à soi dans le discours d'Ayoub

Au cours de l'enregistrement, on peut noter de nombreuses situations (environ 25) au cours desquelles Ayoub aurait pu utiliser la référence à soi et notamment le pronom « je », afin de s'exprimer :

- pour exprimer un état mental (contentement/mécontentement)
- pour répondre aux questions posées par sa mère « qu'est-ce que tu fais ? », « tu vas où ? »
- lorsqu'il est en difficulté, pour demander de l'aide (lors d'un jeu/pour ouvrir un paquet)
- pour exprimer le refus de l'aide de sa mère
- pour demander quelque chose (le jeu avec lequel il souhaite jouer, ce qu'il veut dans le placard, fermer le volet, demande à l'observateur de tirer la langue, les chatouilles)
- pour dire qu'il n'aime pas
- lors du jeu de cache-cache
- pour expliquer ses actions : ce qu'il souhaite construire, ce qu'il est en train de faire

Dans ces situations, Ayoub n'emploie pas le pronom je. Il n'utilise parfois pas la parole ou parfois des mots isolés, porteurs de sens (oui, non, encore...).

Lorsqu'il n'emploie pas de mots, il a recours à de nombreuses reprises à la communication non verbale, notamment le pointage (surtout pour les demandes), les grimaces (quand il est en difficulté), le regard (quand il est content), le sourire, les cris.

Il utilise beaucoup d'éléments vocaux : les cris (36 énoncés sont des cris de type « aaaaaah ! » « wouaaah ! » « yihaaaa ! », ainsi que le rire (24 fois au total).

Il emploie également les éléments non-verbaux tels que les sourires (4 fois), et parfois le regard (17 fois) pour faire partager un sentiment.

Extrait : Ayoub joue à un jeu éducatif sur l'alphabet sur une tablette tactile, sa mère est assise à côté de lui.

Extrait 10 :

- 132 *UNI: c qui fait le son k comme dans cactus.
133 %com: la tablette donne des consignes à l'oral
134 *CHI: cactus.
135 %sit: la tablette joue de la musique et **CHI regarde MOT en souriant** et en
136 dansant
137 *MOT: tu en as combien là ?
138 %com: MOT désigne le nombre de points sur l'écran
139 *CHI: deux.
140 *MOT: deux points.
141 *UNI: a qui fait le son a comme dans avion.
142 *CHI: yaaaaaa.
143 %com: **CHI sourit et réagit au bruit de l'avion**

Le son de la tablette est activé. Lorsque Ayoub pose la lettre mobile qui correspond, une musique se déclenche. On remarque que Ayoub obtient une première bonne réponse et qu'il regarde sa mère en souriant, pour lui partager son contentement. Celle-ci répond à sa

sollicitation en lui posant une question. De la même manière, Ayoub répond correctement à la question suivante, et s’amuse de la musique déclenchée par la tablette, en souriant.

Dans le corpus, Ayoub sourit pour exprimer sa joie. Le sourire n’est pas toujours adressé à quelqu’un et n’est donc pas toujours à visée communicative, mais parfois il est associé à un regard tourné vers son interlocuteur, comme dans l’exemple décrit au-dessus. Il a donc une fonction personnelle selon Halliday.

On note, dans l’ensemble de l’enregistrement, dix-sept regards tournés vers l’interlocuteur. Ces regards n’ont pas tous la même fonction. Certains sont utilisés pour une fonction personnelle : notamment manifester son contentement, parfois son mécontentement.

Extrait 11 :

611 %sit: MOT range le paquet dans la boîte et sort un tube de savon pour faire des bulles
613 *CHI: bulles.
614 *MOT: les bulles.
615 %com: MOT dévisse le bouchon
616 *CHI: han !
617 %com: CHI regarde le flacon
618 *MOT: il est cassé.
619 *CHI: xxx [=! gémit].
620 %com: **CHI pleure en regardant MOT**

Dans cet extrait, Ayoub exprime ses émotions par les pleurs, mais ne les verbalise pas.

D’autres sont utilisés dans le but d’initier une interaction (fonction interactive). Dans l’extrait suivant, Ayoub doit tracer une lettre sur l’écran de la tablette. Il regarde sa mère comme pour lui exprimer qu’il est en difficulté. Sa mère y répond en lui donnant le modèle.

Extrait 10 :

153 *MOT: voilà ça c’est un a.
154 *MOT: il est beau.
155 *MOT: bravo.
156 *CHI: 0.
157 %com: **CHI regarde MOT qui grimace**
158 *MOT: il faut faire comme ça regarde.

Ici, le regard d’Ayoub a une fonction interactive car il est une manière d’interpeller, d’attirer l’attention de la mère.

Au total, on note que la communication non verbale d’Ayoub a tendance à répondre à des fonctions majoritairement interactives et personnelles.

La mère d’Ayoub est très attentive aux productions de son fils, qu’elles soient verbales ou non. Elle y répond de manière verbale et non verbale.

Lorsque Ayoub s’exprime par le biais du langage non-verbal, sa mère y répond parfois en mettant des mots sur ce que veut signifier son fils. Par exemple, lors du jeu éducatif sur la tablette tactile, lorsque la tablette indique à Ayoub qu’il a gagné des points :

Extrait 11 :

231 *CHI: 0.
232 %com: CHI sourit
233 *MOT: combien ?
234 *CHI: trois three.
235 *MOT: trois points ouais.

Dans cette situation Ayoub sourit car il a gagné une manche et remporte des points. La mère interprète son sourire comme une volonté de partager son contentement, sa fierté, et y répond en lui posant des questions à ce sujet.

Par ailleurs, lorsque Ayoub crie au cours d'un jeu :

Extrait 12 :

254 *CHI: 0.
255 %com: CHI pousse des petits cris
256 *MOT: tu veux changer?

La mère interprète les cris d'Ayoub comme une manifestation d'un agacement ou d'un mécontentement, et y répond donc en lui proposant de changer d'activité.

La mère d'Ayoub répond parfois de manière non verbale. Lorsque Ayoub danse sur la musique de la tablette en regardant sa mère, celle-ci danse aussi en souriant.

.13. Réponses apportées par la mère aux productions verbales et non verbales de références personnelles de son fils

Après avoir étudié isolément les énoncés d'Ayoub et de sa mère, nous nous intéressons à l'interaction et notamment aux réponses apportées par la mère lorsque son fils produit un énoncé verbal ou communique non verbalement, en utilisant la référence personnelle.

On remarque que la mère prête beaucoup attention à la communication de son fils, qu'elle soit verbale ou non. Lorsque Ayoub s'exprime verbalement, sa mère reprend parfois son énoncé, comme dans l'extrait suivant, lors du jeu de société « hop la banane » :

Extrait 13 :

%com: MOT tire deux bananes et le singe saute

*CHI: wouaaaa!

*CHI: eh eh eh eh!

*MOT: j'ai perdu !

*CHI: **j'ai gagné !**

*MOT: **t'as gagné oui.**

*MOT: et moi j'ai perdu.

On note qu'ici la mère effectue une reprise de l'énoncé d'Ayoub. En y répondant, elle accorde une importance à sa prise de parole et l'inclut dans un tour de rôle, son fils est donc rendu acteur dans une communication duelle.

On remarque également parfois des corrections de la part de la mère, par exemple dans l'extrait suivant, au cours duquel Ayoub pointe des boîtes de rangement qui sont posées au dessus du frigo :

Extrait 14 :

487 *CHI: là.
488 %com: CHI pointe l'autre boîte
489 *MOT: c'est quoi?
490 *MOT: c'est.
491 *MOT: **je veux+.**
492 *CHI: 0.
493 %com: CHI détourne le regard
494 *MOT: Ayoub tu vas tomber.
495 %com: MOT range la boîte
496 *CHI: **veux o la.**
497 *CHI: **je veux o la.**
498 *MOT: j'ai pas entendu.

- 499 *MOT: je veux+.
 500 *CHI: **je veux xxx.**
 501 *MOT: je veux quoi ?
 502 *CHI: **je veux le elle.**
 503 *MOT: le elle.
 504 *MOT: je veux elle on dit.

La mère amorce l'énoncé « je veux » et rectifie les productions de son fils afin qu'il formule un énoncé de type je veux + COD. On remarque qu'elle insiste à plusieurs reprises sans doute parce qu'elle sait son fils capable de produire ce type d'énoncé. A la toute fin de l'extrait, elle effectue une correction et reformule l'énoncé d'Ayoub pour donner un modèle syntaxiquement mieux adapté.

On remarque également que la mère prête attention au langage non-verbal d'Ayoub et met parfois des mots sur ce que Ayoub n'exprime pas. Ainsi, soit elle effectue des amorces, comme nous l'avons vu dans la partie précédente, soit elle propose des interprétations, comme dans l'extrait suivant, au cours d'un jeu de construction avec des pièces magnétiques :

Extrait 15 :

- *MOT: on fait une pyramide.
 *MOT: regarde on fait une pyramide.
 *CHI: bah!
 *CHI: baaaah [=! crie]!
 *MOT: **c'est dur ?**
 *CHI: 0.

La mère interprète ici les cris de son fils et verbalise le sentiment qu'elle pense que son fils exprime par le biais du non-verbal. En verbalisant, elle donne ainsi accès à son fils à des mots qu'il pourra réemployer dans un contexte similaire.

Discussion

L'objectif de l'analyse du corpus d'Ayoub était d'étudier les formes de référence personnelle (référence à soi et référence à l'interlocuteur) employées dans ses énoncés, et d'analyser le contexte pragmatique de production de ces formes. D'autre part, l'étude de l'input langagier et de l'interaction avait pour but de mieux cerner les modèles (c'est-à-dire les formes employées par la mère pour parler d'elle-même) sur lesquels la construction du langage de l'enfant et notamment la création d'énoncés avec référence personnelle peuvent se baser.

.14.Synthèse des résultats en lien avec la littérature

.14.1. La référence personnelle chez Ayoub

Nous avons pu remarquer dans ce corpus que Ayoub utilise peu le langage pour référer à lui-même, et n'utilise que très rarement les formes de référence usuelles (« je », « moi »...). Il en va de même pour les références à son interlocuteur.

Les rares utilisations qu'il fait des pronoms sont néanmoins correctes, contrairement aux nombreux cas d'inversions pronominales ou d'erreurs rapportées dans la littérature (Kanner, 1946 ; Touati, 2007).

Cependant, on remarque que les utilisations que Ayoub fait des pronoms sujets ou COD sont rarement dans un contexte de création d'énoncés spontanés, mais plutôt de répétition d'énoncés

précédemment entendus voire d' « expressions toute-faites », comme cela a pu être observé par Rogé (2015) chez d'autres enfants porteurs d'autisme.

Il est donc possible de se questionner sur l'acquisition de la notion de pronom personnel. Ayoub a-t-il réellement compris le concept sémantique lié à l'emploi de ce pronom pour s'auto-désigner, ou ne réemploie-t-il que des constructions sujet+verbe trouvant l'origine dans des expressions fréquemment entendues, notamment en situation de jeu avec sa mère ?

On note tout de même que la production d'énoncés créés spontanément est en émergence chez Ayoub, et qu'il emploie notamment le filler « i » pour le je. Nous pouvons donc supposer que grâce à l'apprentissage de formulations telles que « je veux », Ayoub est en train d'acquérir la capacité à créer des énoncés simples de type sujet + verbe.

L'analyse de ces énoncés plus spontanés permet également de supposer que la différence entre les pronoms personnels « je » et « tu » semble être acquise par Ayoub, qui n'effectue aucun renversement pronominal. Les nombreuses hypothèses avancées dans la littérature, supposant que les pronoms étaient perçus comme des noms propres (Oshima-Takane, 1989 ; Touati, 2007), ne sont donc pas vérifiables dans le cas précis d'Ayoub. En revanche, leur emploi au sein d'expressions figées ne permet pas d'affirmer, comme expliqué plus haut, que Ayoub ait totalement acquis le sens de ces pronoms.

Les fonctions du langage repérées dans ce corpus nous amènent à penser que le langage que Ayoub apprend grâce à l'input fourni par la mère est plutôt d'ordre fonctionnel (c'est-à-dire en lien avec la fonction instrumentale et régulatrice selon Halliday). Ainsi Ayoub a appris des formulations afin d'exprimer une demande ou un besoin, qu'il sait réutiliser à bon escient.

Nous avons pu remarquer que Ayoub commente peu ses actions et s'exprime peu sur ses ressentis. Cela se rapporte à l'analyse des fonctions de communication dans l'autisme de Rogé qui, en 2015, expliquait que « *la personne autiste montre peu d'intérêt pour la communication, sauf pour exprimer ses propres besoins ou ses intérêts particuliers* » (p. 88).

En outre, il semble, à la lumière de l'analyse de ce corpus, que Ayoub possède peu de ressources langagières pour employer le langage dans sa fonction personnelle (ex. pour parler de lui, décrire un sentiment, partager une émotion). Les rares fois où Ayoub tente d'exprimer ses émotions, il emploie plutôt des formulations plus spontanées, sujettes à quelques erreurs ou atypies.

Bien que Ayoub ait acquis des formulations de base, notamment pour effectuer des demandes, il ne les utilise pas toujours au premier abord, et c'est souvent sa mère qui en est à l'initiative afin de le pousser à les réemployer pour les investir davantage. Ainsi, pour exprimer une demande, Ayoub n'emploie le référent « je » que dans le cadre de la formule « je veux » modélisée par sa mère.

.14.2. La communication non verbale

Le recours à la communication non verbale dans le cadre de l'autisme varie en fonction de chaque sujet. Cependant, de nombreuses descriptions dans la littérature, présentent cette modalité comme peu développée en terme d'utilisation du regard, de pointage ou d'attention conjointe (Paparella et al., 2011). A l'inverse, on remarque chez Ayoub une forte tendance à utiliser la modalité non verbale pour se faire comprendre. Ainsi, nous avons pu remarquer une proportion importante de regards et de sourires à valeur communicative. Ces éléments non-verbaux sont souvent employés par Ayoub dans des situations pour lesquelles il ne semble pas posséder les ressources langagières nécessaires à l'expression de son sentiment ou de son émotion.

Ainsi, Ayoub possède un répertoire d'éléments non-verbaux à visée communicationnelle tels que le sourire, le regard, les grimaces, les pleurs, les cris... qui permettent à son entourage et ici, notamment, à sa mère de le comprendre. Ceci fait écho aux observations de Dascalu (2014) dans son analyse du corpus d'un enfant autiste, chez qui elle note l'utilisation prépondérante des modalités non verbales et notamment les cris pour exprimer ses émotions. Il est donc nécessaire de souligner que Ayoub semble être un enfant ayant réellement le désir de communiquer et de partager avec les autres, et qui emploie pour ce faire, les moyens dont il dispose actuellement.

On note donc, en accord avec la littérature (notamment Motet-Fèvre, 2017), une utilisation prépondérante du pointage proto-impératif et quasiment absente du pointage proto-déclaratif, mais ceci doit être nuancé par le fait que Ayoub cherche parfois à communiquer sur ses ressentis, par un autre biais que le pointage ou le langage verbal.

.14.3. L'interaction avec la mère

L'observation fine de l'interaction entre Ayoub et sa mère au moment de l'enregistrement a permis de relever quelques éléments prégnants dans le fonctionnement de leur communication duelle. Ainsi, Ayoub s'exprime peu, ses énoncés ne représentent qu'une faible partie des énoncés du corpus. A l'inverse, ceux de la mère occupent une place plus importante, comme pour combler le vide laissé par les silences d'Ayoub. Ceci est notamment visible dans le cadre des nombreuses questions, répétées et reformulées par la mère, en l'absence de réponse de son fils. Nous avons pu noter que la mère d'Ayoub a mis en place diverses stratégies de communication avec son fils, et qu'elle est très attentive aux productions de ce dernier, auxquelles elle donne constamment un sens. Ceci peut être mis en lien avec les observations de Leroy et Masson (2010) qui constatent par le biais d'observation de films familiaux d'enfants autistes, des particularités dans le langage adressé de la mère, notamment des sollicitations plus nombreuses que pour un enfant tout-venant, ainsi que des tentatives pour recentrer l'attention de l'enfant sur le discours qui lui est adressé.

L'observation plus précise des énoncés de la mère a permis de constater que celle-ci emploie dans 55 % des cas la référence à elle-même dans une fonction informative, et notamment pour mettre en mot ses actions. Les 45 % restant correspondent à une fonction régulatrice ou instrumentale. Cela permet un input langagier riche pour Ayoub afin qu'il acquière un lexique lui permettant de décrire à son tour ses actes. Celui-ci n'est que peu repris par Ayoub, qui, comme explicité plus haut, utilise peu le langage pour décrire ses actions. En outre, la mère utilise peu le langage pour exprimer ses émotions et sentiments, élément que l'on a noté également chez Ayoub précédemment.

.15. Apports de l'enregistrement dans l'environnement

familial

Le fait d'avoir eu la possibilité de filmer Ayoub chez lui au sein de sa famille, dans son environnement habituel, a permis d'obtenir un corpus au plus proche de la réalité. En effet, Ayoub a semblé relativement à l'aise et n'a que très peu prêté attention à la caméra, surtout lorsqu'il était plongé dans une activité. Les productions enregistrées étaient ainsi produites dans un contexte d'interaction le plus naturel possible, au sein duquel je ne suis que très peu intervenue.

Cette situation m'a de plus permis une réelle observation de l'interaction entre Ayoub et sa mère dans une pratique quotidienne, qui n'aurait pas été possible dans un autre contexte. A ce sujet, Morgenstern (2016) explique que « *le langage en interaction est un outil de socialisation qui permet aux parents de transmettre leurs valeurs et leurs croyances* » (p. 6). La mère d'Ayoub semble être très volontaire dans la mise en application de stimulations langagières de son fils, et le langage en interaction est riche de reformulations, modélisations et d'amorçages, rendant compte de cette volonté d'expansion.

.16. Perspectives pour l'orthophonie

La guidance parentale est un élément clef dans la majorité des prises en soin orthophoniques. Dans le cadre de l'autisme, celle-ci est d'autant plus importante. Une équipe qui raconte son expérience dans le cadre de la prise en charge du très jeune enfant autiste avec notamment le modèle ESDM (early start denver model) avance que la généralisation des compétences est rendue possible par la variation des situations et des contextes, et met donc en avant le partenariat avec les parents (Cuny & Giuliani, 2014).

La guidance parentale auprès de cette maman pourrait permettre de mettre en place au quotidien davantage d'expansions du langage, et notamment la mise en mots de ressentis ou de vécus que Ayoub exprime pour l'instant par le biais du non-verbal. Ceci fait partie des recommandations de Rogé (2015) qui décrit l'importance pour la famille d'apprendre des stratégies pour stimuler l'enfant de façon adaptée.

Mettre à disposition d'Ayoub des ressources langagières lui permettant de mettre des mots sur les émotions, les sentiments, lui permettrait de se faire comprendre davantage de son entourage, et de développer un éventail de possibilités communicatives plus large. Ceci pourrait être mis en place dans un premier lieu par la mère, qui, en décrivant plus souvent ses ressentis, donnerait un modèle à Ayoub, tout d'abord d'intérêt porté à l'expression de ses émotions personnelles, mais également d'éléments de lexique et de formulations afin de développer l'éventail d'expressions à sa disposition.

Ainsi, cette piste de prise en charge pourrait dans un premier temps être travaillée lors de séances d'orthophonie. Il pourrait être pertinent que la prise en charge orthophonique soit associée à un relais effectué par la famille au quotidien, afin que Ayoub dispose de matière pour s'exprimer au maximum sur ses besoins et ressentis.

Conclusion

Cette étude de cas avait pour objectif d'analyser les productions d'un enfant autiste pour référer à lui-même et à son interlocuteur, lors d'une interaction avec sa mère.

Le recrutement d'un enfant porteur d'autisme, verbal, âgé de 5 ans, a permis d'enregistrer des productions en situation naturelle dans l'environnement familial.

Une heure d'enregistrement a été recueillie, comprenant un total de 334 énoncés produits par Ayoub, dont 163 composés de mots en français. Parmi ces énoncés, nous avons pu regrouper 30 formes de référence personnelle et notamment 16 formes de référence à lui-même.

Il apparaît que Ayoub emploie de manière adaptée les pronoms de référence personnelle « je » et « moi », sans que nous puissions affirmer clairement l'acquisition du sens donné à ces pronoms, étant donné la majoritaire production de formes référentielles dans un contexte d'écholalie, de répétition, ou d'amorçage. Cependant, la différence entre « je » et « tu » semble

acquise au vu des emplois corrects de ces deux pronoms respectifs dans les énoncés, et notamment lors de formulation d'énoncés en miroir. Ayoub semble donc faire la distinction entre le « tu » et le « je » sans que nous puissions savoir si le sens porté par ces mots est acquis.

Cette étude de corpus montre un emploi très restreint des formes de références personnelles par Ayoub, hormis au sein de formulations pré-conçues. L'emploi des pronoms personnels pour parler de soi est très rare chez Ayoub, qui emploie, pour s'exprimer, préférentiellement des mots isolés porteurs de sens, ou a recours à la communication non verbale. De plus, la fonction du langage liée aux énoncés de référence personnelle est principalement la fonction instrumentale (dans 77 % des énoncés). Ayoub fait donc référence à lui et à son interlocuteur majoritairement dans un contexte de demande, de réponse à un besoin. Les autres fonctions du langage (selon la classification de Halliday) sont relevées dans des proportions moindres voire inexistantes.

Cette étude de cas met en évidence cependant l'émergence de construction d'énoncés plus spontanés, dont les productions nécessitent d'être encouragées et soutenues par des modélisations et des expansions.

L'étude de l'interaction et de l'input langagier a permis de mettre en évidence de nombreuses stratégies déjà mises en place par la mère et de mieux cerner les domaines restant à enrichir lexicalement et morphosyntaxiquement, tels que parler de soi, ses ressentis, ses émotions, pour partager avec l'interlocuteur. Ceci pourrait en effet être développé par la mère pour que Ayoub ait accès à un modèle et puisse s'en saisir ensuite.

L'acquisition des pronoms est une étape du développement langagier de l'enfant qui connaît plusieurs complexités, sources de difficultés à des échelles différentes en fonction de chaque enfant. Le recueil d'un corpus plus long, idéalement de plusieurs enregistrements longitudinaux, pourrait permettre de saisir davantage le degré de compréhension du sens des pronoms chez Ayoub. De futures recherches pourraient se focaliser sur l'écholalie et son rôle dans l'acquisition des pronoms personnels, et notamment, linguistiquement, sur l'interprétation que nous pouvons faire quand à l'acquisition du sens des pronoms lorsqu'ils sont employés dans le cadre de telles répétitions.

Références bibliographiques

- Bassano, D. (2007). Emergence et développement du langage : enjeux et apports des nouvelles approches fonctionnalistes. Dans Demont, E. & Metz-Lutz M-N., *L'acquisition du langage et ses troubles* (pp. 13-46). Paris, France : SOLAL.
- Bassano, D. (2008). Acquisition du langage et grammaticalisation : le développement pour les noms et les verbes en français. Dans Chasseigne, G. *Aspects du développement conceptuel et langagier* (pp. 17-50). Paris, France : Publibook Université
- Carpenter, M., Tomasello, M. & Striano, T. (2005). Role Reversal Imitation and Language in Typically Developing Infants and Children With Autism. *Infancy*, 8(3), 253-278.
- Chiat, S. (1982). If I were you and you were me: the analysis of pronouns in a pronoun-reversing child. *Journal of Child Language*, 9(2), 359-379.
- Courtois-du-Passage, N. (2004). Bilan orthophonique chez l'enfant atteint d'autisme : aspects formels et pragmatiques du langage. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52(7), 478-489.
- Cuny, F. & Giuliani, C. (2014). La prise en charge orthophonique chez le très jeune enfant autiste: L'expérience d'une équipe. *Contraste*, 39(1), 265-288.
- Dale, PS., & Crain-Thoreson, C. (1993). Pronoun reversals : who, when, and why ? *Journal of Child Language*, 20(3), 573-589.
- Dascalu, C. (2014). *La référence à soi chez les enfants atteints d'autisme. Perspectives sémantiques, pragmatiques et cognitives* (Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne nouvelle, Paris III, France).
- Delage, H., & Durrleman, S. (2015). *Langage et cognition dans l'autisme chez l'enfant: Théorie et clinique*. Paris, France : De Boeck Supérieur.
- Espéret, É. (1990). L'acquisition différentielle du langage. Dans *Cognition : l'individuel et l'universel* (pp. 217-252). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Evans, K., & Demuth, K. (2011). Individual differences in pronoun reversal: Evidence from two longitudinal case studies. *Journal of Child Language*, 39(1), 162-191.
- Landry, S., & Loveland, K. (1988). Communication behaviors in autism and developmental language delay. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29(5), 621-634.
- Lawson, W. (2015). *Comprendre et accompagner la personne autiste*. Paris, France : DUNOD.
- Leroy, M., & Masson, C. (2010). Les dysfonctionnements du langage chez l'enfant autiste : une étude de cas entre un et trois ans. Dans Rousseau, T. & Valette-Fruhinsholz, F. *Le langage*

- oral : Données actuelles et perspectives en orthophonie* (pp. 89-110). Isbergues, France : Ortho-Editions.
- Maiello, S. (2007). Les états autistiques et les langages de l'absence: La découverte de la dimension rythmique de l'expérience dans le processus thérapeutique. Dans *Langage, voix et parole dans l'autisme* (pp. 85-119). Paris: Presses Universitaires de France.
- Maillart, C. (2012). *Comment les parents peuvent-ils soutenir le développement langagier de leur enfant ?* Communication présentée à la conférence sur l'acquisition du langage, Mons, Belgique. Résumé repéré à <https://orbi.uliege.be/handle/2268/131775>
- Morgenstern, A. (2006). *Un JE en construction : genèse de l'auto-désignation chez le jeune enfant*. Paris, France : Ophrys.
- Morgenstern, A. (2016). Pratiques langagières et comportement du patient en milieu familial : apport des méthodes ethnographiques multimodales pour la recherche en médecine. *Ethics, Medecine & Public Health*. 2, 641-649.
- Motet-Fèvre, A., & Ramos, O. (2017). *Langage, communication et autisme*. Grasse, France : Autisme France Diffusion.
- Nicolas, C., Morgenstern, A., & Brigaudiot, M. (1994) «Me found it, I find it.» A la recherche de «je» entre deux et trois ans. *Faits Lang*. 1, 23-30.
- Oshima-Takane, Y., & Benaroya, S. (1989). An alternative view of pronominal errors in autistic children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19(1), 73-85.
- Paparella, T., Stickles-Goods K., Freeman, S., & Kasari, C. (2011). The emergence of nonverbal joint attention and requesting skills in young children with autism. *Journal of communication disorders*. 44, 569-583.
- Peeters, T. (2014). *L'autisme : de la compréhension à l'intervention*. Paris : Dunod.
- Petito, L. (1987). On the autonomy of language and gesture: Evidence from the acquisition of personal pronouns in American sign language. *Cognition*. 27(1), 1-52.
- Rogé, B. (2015). *Autisme, comprendre et agir*. Paris : Dunod.
- Terzi, A., Marinis, T., Francis, K., & Kotsopoulou, A. (2012). *Crosslinguistic differences in autistic children's comprehension of pronouns: English vs. Greek*. Proceedings of the 36th Annual Boston University Conference on Language Development, Boston.
- Touati, B. (2007). Quelques repères sur l'apparition du langage et son devenir dans l'autisme. Dans *Langage, voix et parole dans l'autisme* (pp. 5-37). Paris: Presses Universitaires de France.
- Vermeulen, P., & Degrieck, S. (2013). *Mon enfant est autiste*. Un guide pour parents, enseignants et soignants. Paris : DeBoeck Supérieur.
- Vermeulen, P. (2014). *Comment pense une personne autiste ?* Paris: Dunod.

Liste des annexes

Annexe n°1 : Lettre d'information à destination des familles

Annexe n°2 : Formulaire de consentement

Annexe n°3 : Extrait du corpus d'Ayoub

Annexe n°4 : Extrait de l'analyse sur tableur