

MEMOIRE

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

Constance DESJARS DE KERANROÛ

soutenu publiquement en juin 2019

**Etude de facteurs linguistiques en jeu dans la
référence à soi chez un enfant avec autisme
Le cas de S. (9 ans) en interaction spontanée avec sa mère et
en séance d'orthophonie**

MEMOIRE dirigé par
Caroline BAISEZ, orthophoniste, Sartrouville
Stéphanie CAET, maître de conférence en sciences du langage, Département d'orthophonie,
Université de Lille, Lille

Remerciements

Je remercie madame Caet pour sa disponibilité, son aide et son investissement tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Je remercie madame Baisez de m'avoir insufflé son intérêt pour les enfants porteurs d'autisme, pour son expertise et le dévouement qu'elle a montrés pendant cette année.

Je remercie les parents de S. pour m'avoir permis de filmer leur fils, pour leur accueil chaleureux et pour l'intérêt qu'ils ont porté à mon mémoire tout au long de l'année.

Je remercie Domitille et Juliette pour leur disponibilité et leur aide dans la rédaction de ce mémoire.

Je remercie mes Lilloises pour ces cinq années passées avec elles, et tout particulièrement pour leur soutien et leur amitié.

Je remercie Aymeric, d'avoir été un pilier pour moi et pour l'intérêt qu'il porte à ce mémoire.

Je remercie tous mes amis de Lille et d'ailleurs qui ont été présents durant ces cinq années d'étude, pour nos échanges et leurs encouragements.

Résumé :

Il a été observé que lors de leur développement langagier, certains enfants passent par une étape de tâtonnement lorsqu'ils souhaitent référer à eux-mêmes. Des formes atypiques de référence à soi (« tu », le prénom, « il », etc.) sont alors produites. Chez les enfants avec autisme, le même phénomène a été constaté mais celui-ci est considéré comme pathologique et fait partie d'une des caractéristiques autistiques. Une analyse de corpus a été réalisée à partir de l'étude d'un cas clinique (S.) afin de déceler de potentiels liens entre certains facteurs linguistiques et l'utilisation de formes atypiques de référence à soi. L'influence de la situation d'interactions, du locuteur, de l'input, de la syntaxe ainsi que du temps et de la pragmatique des verbes a été analysée. Tous ces facteurs linguistiques semblent avoir une influence sur le choix de la forme de référence à soi utilisée par S., cependant l'input apparaît statistiquement comme le facteur linguistique le plus influent. La question de l'accompagnement parental devient alors essentielle dans la prise en charge en orthophonie de l'autisme.

Mots-clés :

autisme, référence à soi, formes atypiques, langage, facteurs linguistiques.

Abstract :

It has been noticed that during their language development, some children go through a trial and error stage when they want to refer to themselves. Atypical forms of self-reference ("you", first name, "he") are produced. For children with autism, the same process has been observed, but it is considered pathological and as a part of autistic characteristics. A corpus analysis was carried out from the study of a clinical case (S.) in order to detect potential links between certain linguistic factors and the use of atypical forms of self-reference. The influence of the interaction situation, the speaker, the input, the syntax and the tense and pragmatic of the verbs was analysed. All these linguistic factors seem to influence the choice of the form of self-reference used by S., but input appears statistically to be the most influential linguistic factor. The question of parental support then becomes essential in autism's speech-therapy.

Keywords :

autism, self-reference, atypical forms, language, linguistic factors.

Table des matières

Introduction.....	1
Contexte théorique, buts et hypothèses.....	2
1. Utilisation du pronom personnel « je » et du prénom dans la référence à soi.....	2
1.1. Importance des pronoms personnels et caractéristiques particulières du pronom « je ».....	2
1.2. Utilisation du pronom personnel « je » et de son prénom par l'enfant tout-venant...	3
2. Les particularités de la référence à soi dans l'autisme.....	4
2.1. Définition et caractéristiques principales de l'autisme.....	4
2.2. Le développement du langage chez un enfant autiste.....	5
2.3. Particularités de la référence à soi chez l'enfant autiste : explications et hypothèses	6
Conclusion.....	7
Méthode.....	8
1. Recrutement du sujet.....	8
1.1. Critères d'inclusion.....	8
1.2. Critères d'exclusion.....	8
1.3. Lieu du recrutement.....	8
1.4. Caractéristiques de l'enfant recruté : S.....	8
2. Corpus.....	9
3. Matériel.....	10
Résultats.....	11
1. Introduction.....	11
2. Analyse globale des différentes formes de référence à soi employées.....	11
3. Analyse de l'influence de l'input : le type de questions posées par le locuteur.....	14
4. Analyse de l'influence du contexte : influence de la situation d'interactions et du locuteur.....	15
5. Analyse de l'influence de la syntaxe, du temps et de la pragmatique des verbes sur la référence à soi.....	18
5.1. Influence de la syntaxe.....	18
5.2. Influence du temps des verbes.....	19
5.3. Influence de la pragmatique des verbes.....	20
Discussion.....	22
1. Interprétation des résultats.....	22
1.1. Explications des différentes formes de référence à soi employées.....	22
1.2. Influence de l'input : les types de questions posées par le locuteur.....	23
1.3. Influence du contexte : situation d'interactions et locuteur.....	24
1.4. Influence de la syntaxe, du temps et de la pragmatique des verbes.....	25
2. Apport pour la prise en charge en orthophonie.....	26
3. Limites de l'étude et ouverture.....	27
Conclusion.....	28
Bibliographie.....	29
Liste des annexes.....	32
Annexe n°1 : Lettre d'information.....	32
Annexe n°2 : Formulaire de consentement.....	32
Annexe n°3 : Détails des questions contenant « tu + verbe ».....	32
Annexe n°4 : Détails de l'influence des questions contenant « tu + verbe » sur la référence à soi.....	32
Annexe n°5 : Extraits corpus CLAN - Vidéo A.....	32
Annexe n°6 : Extraits corpus CLAN - Vidéo B.....	32
Annexe n°7 : Extraits corpus CLAN – Vidéo C.....	32

Introduction

Lors du développement langagier de l'enfant, entre 18 mois et 3 ans, l'emploi du « je » n'apparaît pas toujours spontanément lorsque l'enfant fait référence à lui-même. Celui-ci va, dans certains cas, adopter d'autres stratégies pour parler de lui, comme l'emploi de son prénom, du pronom « tu » ou « moi » (Morgenstern, 2006). Ces formes non-standards relèvent d'une étape dans le processus d'acquisition du langage.

Chez les enfants autistes, il a été remarqué que cet usage particulier des pronoms personnels et du prénom pour faire référence à soi-même au départ naturel, devient atypique notamment parce que celui-ci perdure dans le temps. Ce phénomène est décrit comme une des caractéristiques de l'autisme. Parmi les causes envisagées, une hypothèse psychologique a été soulevée, selon laquelle cette utilisation atypique tiendrait de la difficulté qu'éprouve une personne avec autisme à se positionner par rapport au monde ; on parlerait alors “d'évitement de la première personne ” (Betleheim, 1967, cité par Morgenstern et Brigaudiot, 2004, p.1). Donna Williams, écrivain autiste, témoigne : « Je disais « tu » parce que j'entrais en relation avec moi-même, en quelque sorte. Le pronom « je », on l'emploie pour entrer en relation avec « le monde ». » (Breard, 2014, p.6)

Les facteurs linguistiques proposés pour cet usage atypique des formes de référence à soi sont, quant à eux, peu abordés dans la littérature, c'est pourquoi l'objectif de ce mémoire est de les analyser afin d'envisager des pistes de rééducation orthophonique. En effet, plusieurs questions se posent : pourquoi existe-t-il dans certaines populations, en particulier chez les enfants avec autisme, plusieurs formes non-standards pour référer à soi ? Les usages de formes non-standards pour référer à soi sont-ils atypiques à cause de leur pérennité ou plutôt par leurs fonctions différentes de celles des enfants tout-venant ? La syntaxe et la pragmatique influent-elles sur la production langagière de l'enfant lorsqu'il réfère à lui-même ?

Dans un premier temps nous allons étudier l'utilisation du pronom personnel de la première personne et du prénom dans la référence à soi, leur importance et leur utilisation par les enfants tout-venant. Puis nous allons aborder les particularités de la référence à soi dans l'autisme, en expliquant rapidement les caractéristiques principales de ce trouble, le développement du langage dans l'autisme et enfin les particularités de la référence à soi. Suite à la partie théorique, nous expliquerons la méthodologie utilisée, c'est-à-dire la présentation de la manière avec laquelle le sujet a été recruté (critères d'inclusion et d'exclusion), de certaines caractéristiques du patient (âge de diagnostic, développement du langage, etc.), des différents corpus obtenus et enfin du matériel utilisé. Puis nous aborderons les résultats trouvés grâce à l'analyse des différents corpus, en se basant sur les facteurs linguistiques influençant les formes de référence à soi ; l'input (c'est-à-dire le type de questions posées à S.), le contexte, composé des situations d'interactions libre ou semi-dirigée et de l'interlocuteur, et pour finir la syntaxe, le temps et la pragmatique des verbes. Enfin, une partie discussion contenant l'interprétation des résultats et l'apport de cette réflexion pour la pratique orthophonique, vous sera présentée.

Contexte théorique, buts et hypothèses

1. Utilisation du pronom personnel « je » et du prénom dans la référence à soi

Dans cette partie, nous aborderons l'importance des pronoms personnels ainsi que les caractéristiques particulières du pronom de la première personne dans la référence à soi. Puis nous étudierons l'utilisation de ce pronom personnel « je » et du prénom par l'enfant tout venant.

1.1. Importance des pronoms personnels et caractéristiques particulières du pronom « je »

Les pronoms personnels sont des éléments indispensables à la communication verbale. En effet, les pronoms de la première et deuxième personne permettent d'assurer la communication intersubjective (Dascalu, 2014), c'est à dire que chaque interlocuteur est considéré selon sa subjectivité : il peut exprimer sa propre opinion, ses propres croyances, etc. Les pronoms ont deux fonctions : une fonction conversationnelle (la catégorie de la personne distribue les rôles dans le discours) et une fonction sociale (l'interaction est réciproque, celle-ci engage le locuteur et l'interlocuteur) (Dascalu, 2014). Leur usage est donc nécessaire pour assurer un échange cohérent.

Le pronom personnel de la première personne, qui est essentiel à la référence à soi en français, possède ses propres caractéristiques et ses propres particularités. En effet, « je » est un pronom déictique, c'est à dire qu'il ne prend sens que lors de l'énonciation : utiliser ce pronom revient à assurer l'identité du locuteur (Cornish, 1995). Et Benveniste (1966) pense également que le « je » réfère uniquement au locuteur qui l'énonce. Le pronom personnel de la première personne a donc deux caractéristiques principales : la première est l'autoréflexivité (se réfère au locuteur) et la deuxième est le changement de référent en fonction du contexte (Dascalu, 2014). De plus, Benveniste (1974) suggère que le pronom personnel « je » détient une importance toute particulière. En effet, tout le monde peut utiliser ce pronom personnel, mais l'employer revient à se l'approprier et organiser notre vision du monde autour de celui-ci (Benveniste, 1974), donc autour du locuteur qui devient responsable de son énonciation. Kerbrat-Orecchioni (1980) analysera également l'importance du « je » en affirmant qu'utiliser toujours le même terme pour référer à soi-même permet de construire son identité au fur et à mesure des prises de paroles, quel que soit le temps ou le lieu.

Employer le pronom personnel « je » n'est donc pas anodin, cela implique subtilement le locuteur qui est alors amené à s'engager dans la communication. Des philosophes se sont d'ailleurs penchés sur l'utilisation de ce pronom « je » et se sont demandés si le fait que certains enfants n'accèdent pas à son utilisation pouvait être révélateur d'un problème plus intrinsèque. La première théorie est de Chauvier (2001). Celui-ci considère que la maîtrise du « je » est nécessaire pour atteindre une conscience de soi. Penser à soi reviendrait donc à utiliser correctement le pronom personnel « je ». La deuxième théorie est de Bermudez (1998) qui propose une vision bien différente du lien entre la maîtrise du « je » et la conscience de soi. Il soutient qu'il peut exister une impossibilité d'usage du « je » due à une contrainte

cognitive, mais que cela n'empêche nullement de posséder une certaine forme de conscience de soi (Dascalu, 2014). La première théorie a été finalement rejetée : des auteurs ont montré que la conscience de soi s'exprime par l'utilisation des pronoms, mais ce ne sont pas ses uniques preuves d'existence (Dascalu, 2014). En revanche, la deuxième théorie est particulièrement intéressante si nous l'appliquons au cas de l'autisme.

1.2. Utilisation du pronom personnel « je » et de son prénom par l'enfant tout-venant

Entre deux et trois ans, les enfants commencent à utiliser différentes formes pour référer à eux-mêmes et parmi ces formes se trouvent les pronoms personnels (Morgenstern, Brigaudiot & Nicolas, 2006). Jakobson (1963) souligne d'ailleurs que ces pronoms constituent la dernière acquisition du langage enfantin (Barthès, 1964). Mais tout au long de cette période d'apparition des pronoms, et plus spécialement du « je », l'enfant va parfois rencontrer des moments de tâtonnement, où il emploiera des formes non-typiques dans le but de se désigner. Ces formes non-standards sont composées essentiellement d'inversions pronominales, de substitutions du « je » par « moi » ou par le prénom. Certains auteurs ont étudié ces usages non-typiques afin de tirer des hypothèses sur le système de langage que s'est construit l'enfant, le menant à commettre ces erreurs.

Selon Morgenstern et Brigaudiot (2004), les enfants ont recours à l'imitation des productions de leur entourage durant toute une période de leur développement. Ce sont des énoncés qui sont repris, comme des « citations » de l'adulte. Certains auteurs suggèrent d'ailleurs que l'enfant reproduit les énoncés « saillants » de ses parents, c'est-à-dire des énoncés entendus dans des situations marquantes et analogues à une situation présente (Caët, 2013, p.40). C'est ainsi que les enfants peuvent construire leur langage, acquérir une morphosyntaxe correcte et enrichir leur lexique. Il en est de même pour la production des pronoms : ils vont observer ce qu'émet l'adulte et l'imiter. Certains enfants au développement typique vont comprendre rapidement le principe de réversibilité des pronoms. D'autres, comme les enfants atteints d'autisme, ne vont pas saisir ce principe et commettre des erreurs en voulant copier les productions de surface de l'adulte sans prendre en compte son intention à leur égard (Carpenter, Tomasello, & Striano, 2005).

Concernant l'inversion pronominale, c'est-à-dire que l'enfant réfère à lui-même en utilisant le pronom personnel « tu », l'hypothèse de Clark (1978) rejoint ces propos et suggère que cette inversion pronominale peut découler de l'input. En effet, les parents s'adressent souvent uniquement à l'enfant en employant le pronom de la 2ème personne. Ainsi l'enfant créerait son système de langage où le « tu » référerait à l'enfant et le « je » référerait à l'adulte : il ne serait pas encore capable d'opérer le changement de référent. Cela renvoie au fait que l'enfant doit apprendre que les pronoms personnels ne renvoient pas à une réalité du monde mais à une « réalité de discours » (Benveniste, 1966, p.262)

Une autre auteure, Oshima-Takane (1989), s'est intéressée à l'hypothèse de Clark et l'a approfondie en déclarant que l'input pourrait expliquer ces usages non-standards. Les parents ne donnent souvent qu'un modèle d'usage des pronoms (« tu » pour l'enfant et « je » pour l'adulte) et ne corrigent pas l'enfant quand celui-ci commet une inversion pronominale, ce qui ne les aide pas à construire un système correct. Il est important de garder cette théorie en mémoire quand nous allons observer et recueillir des enregistrements d'interactions parents-

enfants : bien que nous n'analyserons pas les productions des parents, il sera quand même très intéressant d'observer quel modèle les parents offrent majoritairement à leur enfant et peut-être y trouver cette influence dont parlent Oshima-Takane (1989) et Clark (1978).

Si nous nous intéressons maintenant aux substitutions du « je » par « moi » et par le prénom de l'enfant, les hypothèses vues ci-dessus ne peuvent pas s'appliquer à ces usages non-standards. L'hypothèse pragmatique a été mise en avant par Morgenstern (2006) qui s'est beaucoup intéressée à ces phénomènes. Elle a souligné la difficulté pour un enfant d'assimiler qu'il lui est possible de se désigner autrement que par son prénom et que le « je » le rend à la fois sujet de l'énoncé et sujet énonciateur. Le prénom et le « moi » ont cette particularité de créer un contraste lors de l'énonciation, une sorte d'insistance que le « je » ne possède pas, ce qui le rend plus difficile d'accès. En plus de ce contraste, l'analyse de Deutsch et Budwig (1983) a soulevé une hypothèse sémantique ; le prénom établit à lui tout seul un lien de possession immuable, ce qui n'est pas le cas du « je », celui-ci changeant de référent en fonction du locuteur : le lien de possession se trouve donc rompu (Budwig, 1995). La forme plus stable du prénom au niveau morphologique et sémantique par rapport au « je » (Rabain-Jamin et Sabeau-Jouannet, 1989) pourrait expliquer également pourquoi certains enfants préfèrent employer pendant encore un certain temps leur prénom plutôt qu'un pronom. L'analyse de Deutsch et Budwig (1983) suggère également une hypothèse syntaxique : les enfants emploient leur prénom essentiellement avec des verbes intransitifs, la première personne semble donc être utilisée quand l'enfant se positionne par rapport au monde (Caët, 2013). Les auteurs ont tout de même conclu que le prénom disparaît au profit des pronoms à des périodes différentes selon l'âge, le développement linguistique ou général de l'enfant (Budwig, 1995).

L'apparition du pronom personnel de la première personne ne se fait donc pas aisément pour certains enfants neuro-typiques, que ce soit au niveau du domaine psychologique ou linguistique. Le prénom semble être plus accessible et compréhensible, le rendant à la portée d'un enfant qui souhaite se désigner, ce qui peut expliquer son utilisation parfois prolongée. Pour des enfants avec un développement cognitif particulier, ce qui est le cas des enfants avec autisme, l'emploi du pronom de la première personne peut être influencé par encore d'autres facteurs : rigidité cognitive, imitation d'un comportement de surface, écholalie et répétitions.

2. Les particularités de la référence à soi dans l'autisme

Dans cette partie, nous verrons différentes définitions de l'autisme proposées au cours des dernières décennies, ainsi que les caractéristiques principales de ce trouble. Puis nous nous pencherons sur le développement du langage chez les enfants présentant ce trouble, et enfin, nous étudierons les particularités de la référence à soi dans l'autisme à la lumière de la littérature.

2.1. Définition et caractéristiques principales de l'autisme

La définition du terme « autisme » a largement évolué lors des dernières décennies. Le pédopsychiatre Léo Kanner définit pour la première fois « l'autisme infantile » en 1943. C'est après avoir observé chez onze enfants des troubles du contact affectif qu'il propose cette définition : « L'exceptionnel, le pathognomonique, le désordre fondamental est l'inaptitude des enfants à établir des relations normales avec les personnes et à réagir normalement aux

situations depuis le début de la vie » (Kanner cité par Suarez-Labat, 2015, p.25). L'autisme était donc perçu comme « une incapacité innée à constituer biologiquement le contact affectif normal avec les gens. » (Kanner cité par G. Berquez, 1983, p.22). Aujourd'hui, et après de nombreuses évolutions, le DSM-V, qui est l'outil le plus récemment actualisé pour définir l'autisme, nous propose une nouvelle définition de l'autisme qui est désormais appelé trouble du spectre autistique (TSA). Selon le DSM-V (2013), un enfant avec un TSA présente un trouble persistant de la communication et des interactions sociales, des comportements et intérêts restreints et répétitifs, une intolérance aux changements, ainsi qu'une hypo ou hyperréactivité sensorielle. Malgré de nombreuses modifications, cette définition ne contente pas les professionnels de santé qui soulignent que ces critères ne sont ni objectifs ni observables ; un diagnostic est donc particulièrement difficile à poser (Poirier & Rivières-Pigeon, 2013).

Une autre caractéristique fondamentale de l'autisme est un déficit de la théorie de l'esprit. Le terme « théorie de l'esprit » a été proposé par Premack et Woodruff (1978) et désigne la capacité d'imputer des états mentaux à soi-même et à autrui, c'est-à-dire la capacité de déduire ce que d'autres pensent de l'état d'une situation donnée et de prédire leurs actions. Selon Baron-Cohen (1985), la théorie de l'esprit est un élément crucial des compétences sociales car elle permet donc de prévoir les comportements d'autrui : un déficit de la théorie de l'esprit pour les personnes avec autisme représente donc un handicap social. Selon Baron-Cohen (1991), les premiers signes du déficit de la théorie de l'esprit chez les enfants avec autisme, apparaîtraient très tôt (à partir de douze mois), et seraient caractérisés par des difficultés d'attention conjointe.

Concernant la prévalence dans l'autisme, les observations d'Asperger (1979) et Kanner (1943) rejoignent les études actuelles : on parle de quatre garçons pour une fille (Suarez-Labat, 2015)

Nous allons maintenant aborder avec plus de précision les spécificités du langage autistique.

2.2. Le développement du langage chez un enfant autiste

Le langage chez une personne avec autisme soulève toujours beaucoup de questionnements et est au cœur de nombreuses études du fait de son inconstance entre les différents sujets. En effet, le langage ne se développe quasiment jamais de manière similaire entre deux enfants (ou adultes) atteints d'autisme. Si le langage suscite autant d'intérêt, c'est parce qu'il est considéré par certains comme un élément fondamental de l'évolution d'un enfant avec autisme, c'est-à-dire qu'il est « à la fois condition et conséquence de l'ouverture à l'autre et au monde » (Touati, Joly, Laznik, 2007, p.1). Par exemple, les professionnels peuvent espérer une évolution favorable de l'enfant si celui-ci produit des ébauches langagières avant 3 ans. En revanche, l'absence d'apparition du langage avant l'âge de 5-7 ans est considéré comme un élément de gravité pronostique (Touati, Joly, Laznik, 2007).

L'apparition du langage n'est donc pas certaine chez tous les enfants avec autisme. Mais pour ceux qui ont les capacités d'entrer dans le langage, celui-ci n'en reste pas moins particulier, différent du langage des personnes neuro-typiques sur plusieurs domaines. Par exemple, la voix d'une personne avec autisme manque souvent de modulation, son rythme et sa prosodie sont inappropriés ce qui rend la compréhension de ses phrases ambiguë (est-ce une affirmation ? une question ?) (Trevvarthen, 2007). Au niveau sémantique, la signification

d'un mot ne peut avoir qu'un seul sens : le premier sens perçu qui sera toujours assimilé à un contexte particulier. Les personnes avec autisme sont dotées d'une sorte de rigidité cognitive qui ne leur permet pas de comprendre les doubles sens ou l'ironie (Touati, 2007). Au niveau pragmatique, certains auteurs pensent que les personnes avec autisme n'utilisent pas le langage dans le but d'une communication sociale, mais mettraient en place des stratégies de langage qui les protégeraient de cette communication. Ce phénomène peut être vu comme « des langages de l'absence » (Maiello, 2007, p.85). Leur comportement verbal devient alors étrange aux yeux de leurs interlocuteurs car leur langage est essentiellement composé de répétitions d'expressions figées, d'écholalie directe ou différée, de langage stéréotypé, d'inversions pronominales et de référence à soi en employant le prénom ou le « moi » à la place du « je ».

Ces observations nous amènent à notre dernière partie sur les formes non-standards que les enfants avec autisme utilisent pour référer à eux-mêmes.

2.3. Particularités de la référence à soi chez l'enfant autiste : explications et hypothèses

Kanner (1946) a relevé certains traits caractéristiques de l'autisme infantile afin de pouvoir en poser le diagnostic. Dans ces traits caractéristiques apparaissent l'inversement pronominal (dire « tu » à la place de « je ») et les substitutions du « je » par le prénom et le « moi ». Ces formes non-standards, que de nombreux auteurs ont observées chez les enfants avec autisme, ont soulevé différentes hypothèses, le plus souvent psychologiques.

Nous retrouvons par exemple la théorie de Chauvier (2009) qui suggère qu'employer « je » est une prise de conscience du locuteur, et que donc, a contrario, ne pas l'employer renvoie à un manque de conscience de soi. A l'inverse, Bermudez (1998) suggère qu'il existe d'autres formes d'expression de la conscience soi. Un enfant avec autisme pourrait donc posséder une certaine conscience de soi qui s'exprimerait autrement que par le « je », notamment par le pointage, le prénom ou le « moi ».

Des hypothèses cognitives ont également été émises, suite à l'observation d'une certaine rigidité cognitive dont font preuve les personnes avec autisme. En effet, le développement cognitif différent des personnes avec autisme pourrait les conduire à ne pas saisir certains processus du discours, comme le changement des rôles dans une conversation ou de référents, ou encore un changement de perspective (Dascalu, 2014). La rigidité cognitive des personnes avec autisme s'opposerait donc à la réversibilité des pronoms de la première et deuxième personne. Une autre hypothèse a été soulevée par Carpenter, Tomasello et Striano (2005) qui se sont interrogés sur l'imitation (gestuelle ou verbale) d'enfants neuro-typiques et d'enfants avec autisme. Les résultats de leur étude leur ont permis de conclure qu'un enfant neuro-typique est capable d'imiter le comportement d'un adulte mais en l'adaptant à sa personne (donc est capable de comprendre le changement de référent), alors qu'un enfant avec autisme imitera le comportement de surface d'un adulte sans l'adapter à lui-même, ce qui conduira à une utilisation de formes non-standards pour se désigner. Cette hypothèse semble rejoindre celle de Clark (1978) concernant les enfants tout-venant : ils construisent leur système de langage en fonction de l'input reçu. L'enfant avec autisme agirait donc de la même façon, mais leur déficit de théorie de l'esprit et leur rigidité cognitive les empêcheraient de modifier l'énoncé perçu (Oshima Takane & Benaroya, 1989), contrairement aux enfants tout-venant. En effet, si nous revenons aux particularités des pronoms personnels qui permettent de référer à

soi-même, plusieurs facteurs nécessitent d'être acquis pour pouvoir les utiliser d'une manière typique : « le niveau cognitif exigé pour le changement de référence, et la théorie de l'esprit pour comprendre le changement des rôles et les intentions des autres dans un discours » (Dascalu, 2014). Un déficit de la théorie de l'esprit et une rigidité cognitive, caractéristiques de l'autisme, interféreraient donc avec le changement de référence, attendu lors d'une interaction.

Enfin, il est important de parler de l'écholalie et des répétitions figées à long terme, qui sont des caractéristiques saillantes chez une personne avec autisme. En effet, chez un enfant tout venant, l'écholalie peut, en période d'apparition du langage, être un précurseur du langage. Mais dans le cas de l'autisme, l'écholalie reflète un système de fonctionnement de la pensée autistique : le langage est présent, mais n'a pas de but communicatif. L'écholalie est alors plus perçue comme un langage qui permet à l'enfant de s'auto-stimuler (Touati, Joly, Laznik, 2007). Dans certains cas, l'usage de formes atypiques de référence à soi (en particulier le « tu » et le prénom) peut donc découler de ce système de langage : les enfants avec autisme entendent certains modèles de référence à soi dans leur entourage et se contentent de les répéter immédiatement ou plus tard. Mais pouvons-nous affirmer que lors de ces répétitions, l'enfant ne fait pas référence à lui-même et que ce n'est qu'une répétition de l'input sans but précis ? L'analyse de corpus devrait pouvoir éclaircir cette interrogation.

Conclusion

Certaines hypothèses linguistiques ont été proposées afin d'expliquer les formes non-typiques qu'utilisent les enfants tout-venant lorsqu'ils font référence à eux-mêmes. Mais peu d'études traitant de l'influence de facteurs linguistiques sur les productions de formes non-standards chez les enfants avec autisme ont été réalisées. C'est pourquoi ce mémoire est consacré à l'analyse linguistique des productions d'un enfant avec autisme au regard des hypothèses linguistiques faites pour les enfants tout-venant.

Méthode

1. Recrutement du sujet

1.1. Critères d'inclusion

Ce mémoire est une étude de cas basée sur un recueil de productions verbales d'un enfant porteur d'autisme. Afin de répondre à la problématique posée, nous avons défini des critères d'inclusion : l'enfant recruté devait être verbal, diagnostiqué porteur d'autisme, âgé de moins de douze ans, et manifestant la particularité d'employer des formes atypiques de référence à lui-même.

1.2. Critères d'exclusion

L'enfant recruté ne devait pas présenter de déficience intellectuelle, ni d'handicap sensoriel, afin que les formes atypiques de référence à soi analysées ne soient pas dues à une autre pathologie que l'autisme.

1.3. Lieu du recrutement

Le recrutement a eu lieu au sein d'un cabinet libéral. L'orthophoniste du cabinet a pu repérer un enfant correspondant aux critères, puis parler du projet aux parents. Ceux-ci ont été rapidement intéressés par le sujet ; la lettre d'information ainsi que la lettre de consentement leur ont donc été transmises (cf. annexe 1 et 2).

1.4. Caractéristiques de l'enfant recruté : S.

S. est un garçon âgé de 9 ans 8 mois (au moment du recueil du corpus), diagnostiqué porteur d'un autisme sévère à 3 ans. Ses premiers mots sont apparus vers deux ans, mais uniquement en écholalie, ses premières phrases ont été construites vers l'âge de six ans. Aujourd'hui, S. a un développement langagier très hétérogène : il possède un meilleur niveau en langage écrit (en expression et réception) qu'en langage oral. En effet, selon son orthophoniste, le langage écrit de S. correspond à celui d'un élève de CE1-CE2, alors que son langage oral correspond à celui d'un enfant de maternelle. S. possède un stock lexical assez riche dans ses domaines de prédilection, mais son expression spontanée est très pauvre. De même sa morphosyntaxe est insuffisante pour un enfant de son âge. Son quotient intellectuel se trouve dans la norme. Il est le dernier d'une fratrie de trois et est scolarisé à temps partiel en CM1 en classe ordinaire avec l'aide d'une AVS. Il se rend également deux demi-journées par semaine dans une association où des activités de groupe sur les habiletés sociales sont proposées. Il bénéficie d'une prise en charge orthophonique depuis ses quatre ans.

2. Corpus

L'objectif de ce mémoire était d'obtenir un corpus de productions spontanées ; aucune consigne spécifique n'a donc été donnée aux parents avant de commencer le film, à part le fait d'être le plus possible en interaction avec leur fils.

Au total, trois films ont été récoltés :

Vidéos	Vidéo A	Vidéo B	Vidéo C
Situation	Situation libre et semi-dirigée	Situation semi-dirigée	Situation semi-dirigée
Contexte	Jeu libre et discussion avec la mère	Discussion entre l'enfant et sa mère	Séance d'orthophonie (avec le père)
Durée	55:18 minutes	7:45 minutes	10:14 minutes

Tableau 1 _corpus-de-vidéos-récoltées.

Pour une analyse plus fine, nous avons décidé de différencier les situations d'interactions à l'intérieur du corpus de la vidéo A : nous avons séparé deux épisodes de situation semi-dirigée (le locuteur pose des questions ciblées sur un sujet précis à S. qui doit y répondre) du reste du corpus. En effet, par deux fois, la mère de S. passe d'une situation de jeu libre (elle laisse S. être le maître du jeu) à une situation semi-dirigée (elle pose à S. des questions à propos d'un livre et de ce qu'il a pu faire dans son association). Nous avons donc enlevé ces deux parties (de 1:17 et 6:15 minutes) contenant une situation semi-dirigée, et nous les avons intégrées à la vidéo B, sous le nom de A', puisque nous y retrouvons la même situation (situation semi-dirigée entre S. et sa mère). Le nouveau regroupement des corpus vous est présenté dans le tableau ci-dessous :

Locuteurs	S. et sa mère		S. et l'orthophoniste
Vidéos	Vidéo A	Vidéo A'+B	Vidéo C
Situation d'interactions	Situation de jeu libre	Situation semi-dirigée	Situation semi-dirigée
Contexte	Jeu autour du cirque	Discussion avec la mère sur les activités de S. et questions sur un livre	Séance d'orthophonie, questions sur les activités passées et futures de S.
Durée	47:46 minutes	15:17 minutes	10:14 minutes

Tableau 2 _corpus-en-fonction-du-locuteur-et-de-la-situation-d-interactions.

Il était indispensable de pouvoir filmer l'enfant en contexte d'interactions, afin d'analyser les stratégies adoptées lorsqu'il réfère à lui-même en fonction des différents facteurs linguistiques. Les productions des adultes ne sont pas analysées, mais celles-ci sont intéressantes à prendre en compte pour l'analyse des productions de l'enfant. Les formes employées par l'enfant pour référer à lui-même pouvant différer en fonction du contexte dans lequel il se trouve, l'obtention de trois vidéos dans trois contextes différents est d'autant plus intéressante. En effet, la sémantique et la pragmatique des énoncés évoluent en fonction du contexte, ce qui peut influencer les productions de l'enfant (Caët, 2013).

3. Matériel

Une caméra et un ordinateur étaient essentiels pour l'obtention de ces films et leur analyse.

Les productions de l'enfant et de ses interlocuteurs ont ensuite été transcrites à l'aide du logiciel CLAN (Computerized Language Analysis) appartenant à CHILDES (Child Language Data Exchange System). La plateforme CHILDES a été créée en 1984 par Brian MacWhinney et Catherine Snow, afin de permettre aux scientifiques d'échanger des corpus de langage d'enfants pour faire avancer la recherche. CLAN permet la transcription d'interactions verbales et non verbales sous forme d'une liste (une ligne pour chaque acte de langage) qui se trouve associée à la vidéo. Dans les annexes 5, 6 et 7 se trouvent des extraits des transcriptions de chaque corpus faites par le logiciel CLAN.

Enfin, les productions de l'enfant ont été analysées grâce à un tableur qui a permis de quantifier les utilisations des différentes formes, en fonction du contexte linguistique. Le test exact de Fisher a été utilisé afin de réaliser les analyses statistiques ; en effet, ce test a été choisi car l'analyse s'opère sur de petits échantillons.

Résultats

1. Introduction

Dans une première partie, l'analyse globale des différentes formes de référence à soi que S. a pu employer vous sera présentée. Cette partie sera donc une sorte d'état des lieux de toutes les formes de référence à soi que S. utilise.

Ensuite, nous nous pencherons sur les facteurs pouvant influencer l'emploi des différentes formes de référence à soi. En premier lieu, nous observerons l'influence de l'input, c'est-à-dire l'influence du type de questions posées par le locuteur à S. sur les formes de référence à soi employées dans ses réponses. En effet, nous avons remarqué que les réponses de S. contenant une forme de référence à soi, variaient en fonction du mot interrogatif (ex. « qui » ou « qu'est-ce qui », « que » ou « qu'est-ce que », « comment » etc.), ou de la présentation de la question : par exemple, les questions proposant deux alternatives (« C'est toi ou c'est A. qui a compté ? »), n'obtiennent pas les mêmes réponses que les questions ouvertes (« Tu as fait quoi ce matin ? »).

Nous aborderons ensuite l'influence du contexte, c'est-à-dire l'influence de la situation d'interactions (jeu libre ou discussion avec la mère ou l'orthophoniste) et l'influence du locuteur (la mère ou l'orthophoniste), sur les formes de référence à soi utilisées par S. S'est ensuite posée la question de l'influence du locuteur sur les types de questions posées. Pour pallier ce potentiel biais, nous avons choisi d'analyser les productions spontanées de S. qui ne relèvent donc pas du type de questions posées mais bien de l'influence du locuteur.

Pour finir, nous avons analysé, lors des productions spontanées de S., la syntaxe (est-elle correcte ou incorrecte ?), le temps des verbes et les types de verbes employés par S., d'un point de vue pragmatique. Cette analyse permettra de dégager éventuellement un lien entre la syntaxe, le temps, la pragmatique des verbes et les formes de référence à soi utilisées par S.

2. Analyse globale des différentes formes de référence à soi employées

L'analyse des trois corpus a permis de dégager différentes formes de référence à soi, typiques et atypiques, employées par S. Trois fonctions syntaxiques distinctes sont révélées au niveau des références à soi typiques : les sujets (« je », « moi », « c'est moi qui », « on »), les déterminants possessifs (« ma », « mes »), et un complément d'objet indirect (« me »). Quant aux références à soi atypiques, celles-ci sont également, dans la plupart des cas, des sujets (« tu », « il », « on », « c'est », prénom), et des déterminants possessifs (« ta », « ton »). Nous relevons aussi l'absence de la forme qui permet de référer à soi-même : verbe à l'infinitif seul (ex. « Boire. »), verbe à l'impératif (ex. « Non, ça va pas, recommence ! »), verbe conjugué seul (ex. « Es trop petit. »), absence de sujet et de verbe (ex. « Encore de la place. »).

Le cas du pronom personnel « on » mérite que nous nous y attardions. En effet, ce pronom personnel présente la particularité de référer à « moi + autre », il marque donc une forme de pluriel mais il se conjugue au singulier. Le « on » est très largement répandu aujourd'hui à l'oral, remplaçant le « nous ». Le pronom personnel « on » se situe dans les

deux catégories de référence à soi (typique et atypique), et nécessite donc une analyse plus fine. En effet, plusieurs types de « on » ont été distingués : tout d'abord nous avons différencié les pronoms personnels « on » présents dans une réponse de S. suite à une question du locuteur contenant un « tu » (ex. Mère : « Pourquoi tu veux pas manger le goûter ? », S. : « On veut manger au diner. »), des « on » présents dans les productions spontanées de S. (ex. « On va aller aux trois fontaines. »), des « on » présents dans les réponses de S. suite à une question contenant « on » (ex. Mère : « On a fait quoi aujourd'hui ? », S. : « On a fait... »), et enfin, des « on » présents dans les productions écholaliques ou répétitions différées de S (ex. Mère : « On mange pas de goûter alors. », S. : « On mange pas de goûter. »).

Une fois ces quatre catégories définies, nous avons choisi de ne pas inclure dans notre analyse les « on » présents dans les réponses de S. suite à une question posée avec le « on », ainsi que les « on » présents dans les productions écholaliques ou répétitions différées de S. En effet, le « on » ne demandant pas un changement de référent et donc de forme de référence à soi, les formes employées dans ces deux catégories ne nous donnent pas d'indice quant à la compréhension de S. sur la forme qu'il utilise dans sa réponse, car celle-ci sera toujours typique.

A l'inverse, l'utilisation du pronom personnel « on » dans les réponses de S. suite à une question du locuteur contenant un « tu » est intéressante car ce n'est pas une forme adaptée à la question. De même, l'utilisation du « on » lors des productions spontanées de S. doit être prise en compte car la forme peut-être aussi bien typique (S. peut référer à lui et à son interlocuteur), qu'atypique (S. ne fait référence qu'à lui).

Les formes exposées ci-dessus ont été classées dans un tableau divisé en deux catégories : les formes typiques et les formes atypiques. D'autres formes, appelées les « formes indéterminées », ont été relevées lors de l'analyse des corpus. Ce sont des formes de référence à soi inclassables pour différentes raisons : la forme n'a pas été comprise par le transcripateur, ou bien la limite entre forme typique et forme atypique est trop ténue pour être objective (cas du pronom personnel « on » et de la barrière entre le « moi + toi » et le « moi »). Nous n'avons pas intégré ces formes dans nos résultats car nous avons préféré baser notre analyse sur des certitudes, la part des « indéterminés » étant, de toute façon, minime (5,9 % des formes).

Ces deux catégories ont ensuite été divisées en deux parties : les constructions de l'enfant (production verbale que l'enfant a construite lui-même), et les répétitions de l'enfant d'un énoncé produit par lui-même ou son interlocuteur. Deux types de répétitions ont été relevées dans le corpus : les répétitions immédiates (S. répète immédiatement un énoncé produit) et les répétitions différées (S. reprend, plus tard dans le temps, un énoncé entendu auparavant).

Formes des références à soi	Enoncés	Formes employées	Quantité	Formes/nombre total des références à soi
Typiques	Construction de l'enfant	Je	27	59,09 %
		C'est moi qui	11	
		On	8	
		Ma	8	
		Moi (sujet et complément direct)	7	
		Me	1	
		Mes	1	
	Répétition	Je	7	6,36 %
Atypiques	Construction de l'enfant	On	6	21,82 %
		Verbe infinitif seul	4	
		Verbe conjugué seul	3	
		Absence sujet + verbe	3	
		Il	3	
		Tu	1	
		Prénom	1	
		Verbe à l'impératif	1	
		C'est	1	
		Ta	1	
	Répétition	Tu	9	12,73 %
		Verbe conjugué seul	3	
		Absence sujet + verbe	1	
		Ton	1	

Tableau 3 _synthèse-formes-employées-en-fonction-de-leur-usage.

Les résultats de cette analyse nous montrent que S. utilise de lui-même une forme typique de référence à lui-même dans 60 % des cas. S. emploie une forme de référence à soi typique surtout pour se désigner en tant que sujet d'une action (le « je » est employé majoritairement), ou pour marquer la possession (utilisation du déterminant possessif « ma »). Les répétitions de formes typiques de référence à soi contiennent exclusivement le « je » car celles-ci découlent de la correction du locuteur sur une référence à soi atypique, que S. reprend.

106 *MOT: t(u) es un grand garçon ou t(u) es un petit garçon ? *

107 *CHI: t(u) es un petit garçon. *

108 %pho: te ũ pəti ɡaʁsɔ̃

109 *MOT: je (.) suis un petit [>] +/. *

110 *CHI: <je suis un> [<] petit garçon. *

111 %pho: ʒə sɥi ẽ pəti ɡaʁsɔ̃

Pour les formes atypiques de référence à soi lors d'énoncés construits par l'enfant, nous remarquons que S. emploie beaucoup le « on », et élude souvent la partie de la phrase qui contient la référence : nous y trouvons des verbes conjugués sans sujet (ex. « Veux pas en-bas ! »), des verbes à l'infinitif (ex. « Boire. »), ainsi que des phrases sans sujet ni verbe. Dans ces cas, c'est grâce au contexte, nous savons qu'il s'agit bien d'une référence à soi. En effet,

dans l'extrait de corpus ci-dessous, nous pouvons affirmer que la production de S. « des grimaces » fait bien référence à lui-même grâce au contexte.

```
942 *CHI: des grimaces. •
943 %pho: de grimas
944 *CHI: 0 [=! crie]. •
945 %act: fait des grimaces
```

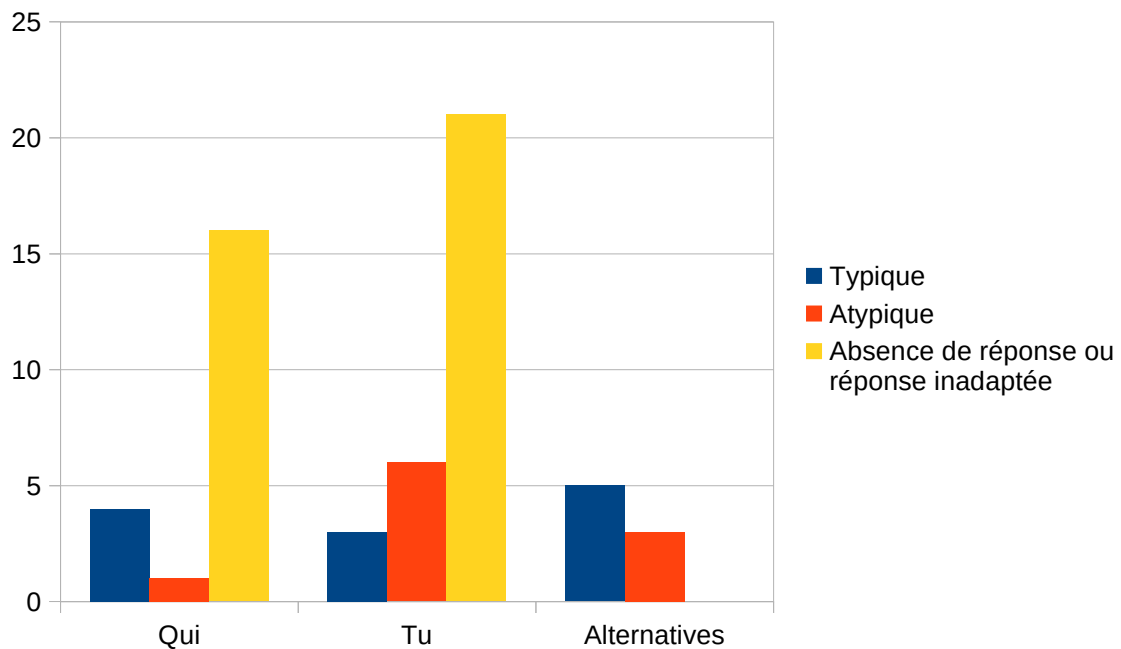
Pour ce qui est des reprises, le « tu » apparaît d'une manière assez importante (64,3 %) ; il s'agit de répétitions immédiates de l'énoncé du locuteur sans que S. procède à un changement de référent. Ex. Mère : « Tu oublies la vidéo. » S. répète : « Tu oublies la vidéo. ». Et nous retrouvons également l'élision de la partie de la phrase contenant la référence à soi, comme nous le montre cet extrait de corpus :

```
598 *MOT: bon eux on les range ? •
599 *MOT: on les range ceux+là ? •
600 *MOT: ou t(u) as encore d(e) la place ? •
601 *CHI: encore de la place. •
602 %pho: ākœr də la plas
```

3. Analyse de l'influence de l'input : le type de questions posées par le locuteur

Nous avons abordé dans le contexte théorique l'influence de l'input sur les productions des enfants (tout-venant ou porteur d'autisme). C'est pourquoi l'input est intéressant à analyser : les différents types de questions que le locuteur a posées à S. ont-ils influencé les réponses de S. et plus précisément, les formes de référence à soi employées ? Pour cette analyse, seules les questions demandant une réponse contenant une forme de référence à soi ont été analysées et nous nous sommes concentrées sur les questions posées dans la même situation d'interactions (situation semi-dirigée donc vidéos A'+B et C) pour plus de facilité pour la suite des analyses.

Suite à nos observations lors du recueil des productions de S., les différents types de questions posées par les locuteurs ont été classés en trois catégories afin de pouvoir révéler s'il existe ou non un lien entre une catégorie de questions et les formes de référence à soi employées par S. dans ses réponses. Seules les questions les plus récurrentes ont été analysées : les questions commençant par « qui » ou « qu'est-ce qui » (le « qui » est donc sujet de la phrase, p. ex. « Qui a fait ces dessins ? »), les questions proposant la réponse sous la forme de deux alternatives (Ex. « C'est toi ou ton papa ? », « Tu es un petit garçon ou tu es un grand garçon ? »), et enfin, les questions contenant « tu + verbe » (ex. « Tu fais quoi ? », « Qu'est-ce que tu as fait ? », « Pourquoi tu pleures ? », « Comment tu fais ? »). Nous avons choisi de rassembler toutes les questions contenant « tu + verbe » en une même catégorie pour plus de lisibilité, mais les résultats de chaque type de questions en « tu » (« comment », « pourquoi », « qu'est-ce que tu »...) sont disponibles en annexe (cf. annexe 3 et 4).



Graphique 1 _formes-employées-en-fonction-du-type-de-questions.

Les résultats permettent de rendre compte de l'importance de l'influence de l'input sur la forme de référence à soi employée dans la réponse de S. En effet, les questions proposant deux alternatives obtiennent significativement plus de réponses ($p = .02$) et, plus de réponses contenant une forme typique de référence à soi ($p = .03$) que les deux autres types de questions (« qui » et « tu »). Néanmoins, les questions proposant des alternatives entraînent tout de même des formes atypiques de référence à soi (37,5 %).

Nous pouvons ensuite remarquer que les questions en « qui » entraînent majoritairement une absence de réponse ou une réponse inadaptée (76,19 %), ainsi que les questions contenant « tu + verbe » (70 %). Quant aux formes typiques et atypiques, les questions en « tu » entraînent deux fois plus de formes atypiques (20 %) que de formes typiques (10 %). Et les questions en « qui » entraînent majoritairement plus de formes typiques de référence à soi lorsque S. répond (19 % de formes typiques contre 4,8 % de formes atypiques).

4. Analyse de l'influence du contexte : influence de la situation d'interactions et du locuteur

Dans cette partie, nous cherchons à déterminer si la situation d'interactions et/ou le locuteur ont une influence sur les formes de référence à soi employées par S. Pour se faire, nous avons décidé de nous concentrer sur les réponses de S. aux questions auxquelles il devait répondre par une référence à soi. Cela semble recouper les données obtenues avec l'analyse de l'input, mais celle-ci se concentrait sur les réponses de S. en fonction du type de questions, sans se soucier de la situation d'interactions ou du locuteur. Dans cette partie nous allons analyser l'inverse : les réponses de S. en fonction de la situation d'interactions et du locuteur, sans tenir compte du type de questions.

Trois sortes de réponses ont été distinguées : les réponses adaptées (S. répond correctement à la question posée, que la forme de référence à lui-même soit typique ou non), les réponses inadaptées (S. répond à la question par un énoncé hors-sujet, des cris, des pleurs,

etc.), et enfin, l'absence de réponse. Dans l'extrait de vidéo ci-dessous, nous pouvons observer des réponses inadaptées (cris, hors sujet) et une réponse adaptée (« Moi ! »).

780 *MOT: oh qui c'est qu(i) a fait ces dessins ? •
 781 *CHI: 0 [=! crie]. •
 782 *MOT: c'est qui qui a fait ça ? •
 783 *CHI: des feutres. •
 784 %pho: de fɔtɛ
 785 *MOT: oui mais qui a fait ce dessin ? •
 786 *CHI: des feutres. •
 787 %pho: de fɔtɛ
 788 *MOT: des feutres quoi ? •
 789 *CHI: des feutres de stylos en couleur. •
 790 %pho: de fɔtɛ də stilo ɑ kulœʁ
 791 *MOT: t(u) as vu c'est qui qu(i) a fait tout ça ? •
 792 *CHI: oui. •
 793 %pho: wi
 794 *MOT: qui c'est qu(i) a fait tout ça ? •
 795 *CHI: moi ! •
 796 %pho: mwa
 797 %act: se montre avec son pouce.

Ces trois sortes de réponses ont été reportées dans un tableau :

Locuteurs	S. et sa mère		S. et l'orthophoniste
	Situation jeu libre	Situation semi-dirigée	
Vidéos	Vidéo A	Vidéo A'+B	Vidéo C
Réponses adaptées	40,91 %	40 %	60,71 %
Quantité brute	9	18	17
Réponses inadaptées	40,91 %	33,33 %	25 %
Quantité brute	9	15	7
Absence de réponse	18,18 %	26,67	14,29 %
Quantité brute	4	12	4

Tableau 4 _synthèse-réponses-en-fonction-du-locuteur-et-de-la-situation-d-interactions.

Lorsque S. est avec sa mère, les résultats se valent quelle que soit la situation d'interactions : S. produit environ autant de réponses adaptées qu'inadaptées avec sa mère, que ce soit en situation semi-dirigée ou de jeu libre. Avec l'orthophoniste, et donc en situation semi-dirigée, S. produit tout de même majoritairement plus de réponses adaptées.

Pour la suite de l'analyse, c'est-à-dire celle des formes de référence à soi, nous nous concentrerons uniquement sur les réponses adaptées de S. contenant une forme de référence à lui.

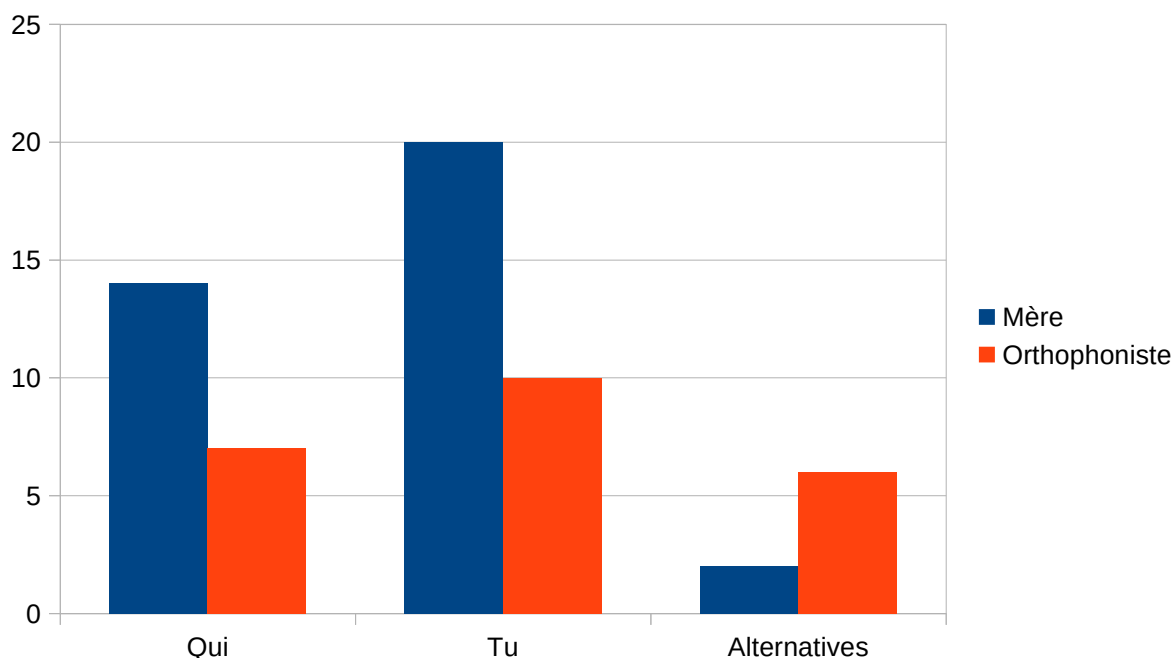
Locuteurs	S. et sa mère		S. et l'orthophoniste
	Situation jeu libre	Situation semi-dirigée	
Vidéos	Vidéo A	Vidéo A'+B	Vidéo C
Formes typiques	33,33 %	27,27 %	92,86 %
Formes atypiques	66,67 %	72,72 %	7,14 %
Nombre de productions	6	11	14

Tableau 5 _synthèse-formes-de-référence-à-soi-en-fonction-du-locuteur-et-de-la-situation-d-interactions.

Ces résultats permettent de nous rendre compte de l'influence du locuteur sur les formes de référence à soi employées par S. En effet, S. utilise significativement moins de formes atypiques avec son orthophoniste qu'avec sa mère ($p = .03$), et il utilise plus de formes typiques avec son orthophoniste qu'avec sa mère.

La situation d'interactions, que celle-ci soit libre ou semi-dirigée, ne semble pas avoir beaucoup d'influence sur le langage de S. En effet, afin que les résultats soient analysables, nous avons choisi de comparer deux situations d'interactions différentes où le locuteur est le même (il s'agit donc des corpus où la mère est présente). Nous remarquons alors que les résultats sont quasiment similaires entre la vidéo A (situation de jeu libre) et la vidéo A'+B (situation semi-dirigée) en ce qui concerne les formes de référence à soi employée par S.

A ce stade de l'analyse, nous nous sommes interrogées sur l'influence que peut avoir le locuteur sur le type de questions posées. En effet, il est possible que l'orthophoniste et la mère n'utilisent pas les mêmes types de questions quand elles s'adressent à S. Cette différence pourrait bien introduire un biais d'interprétation quant à la réelle influence des locuteurs. Pour répondre à cette problématique, nous avons créé un graphique permettant de comparer le nombre de questions posées dans chaque catégorie par la mère et par l'orthophoniste :



Graphique 2 _types-de-questions-posées-en-fonction-du-locuteur.

Les questions contenant « qui » et « tu + verbe » ont été bien plus utilisées par la mère que par l'orthophoniste, et à l'inverse, l'orthophoniste utilise bien plus de questions proposant des alternatives que la mère. Cela peut donc induire un biais par rapport à l'influence exercée sur les formes de référence à soi utilisées par S. dans ses réponses : l'influence vient-elle vraiment du locuteur ou plutôt du type de questions ? En effet, nous avons trouvé qu'avec l'orthophoniste, S. employait significativement plus de formes de référence à soi typiques (cf. tableau 5), mais si ces formes n'étaient, en fait, influencées que par le type de questions posées par l'orthophoniste ? Nous venons de découvrir que les réponses proposant des alternatives obtenaient significativement plus de réponses avec des formes typiques que les autres types de questions (cf. graphique 1). Or l'orthophoniste emploie plus largement les questions à alternatives, cela pourrait donc expliquer la différence de résultats entre la mère et l'orthophoniste. Afin donc d'analyser, sans biais d'interprétation, l'influence du locuteur sur

les formes de référence à soi, nous avons décidé de traiter uniquement les productions spontanées de S., utilisant une forme de référence à lui, en situation semi-dirigée. Les productions spontanées n'étant influencées par aucun type de questions, l'influence du locuteur devrait ressortir davantage.

Formes de référence à soi dans les productions spontanées	Typiques	Atypiques
Mère	63,63 %	36,36 %
Orthophoniste	87,5 %	12,5 %

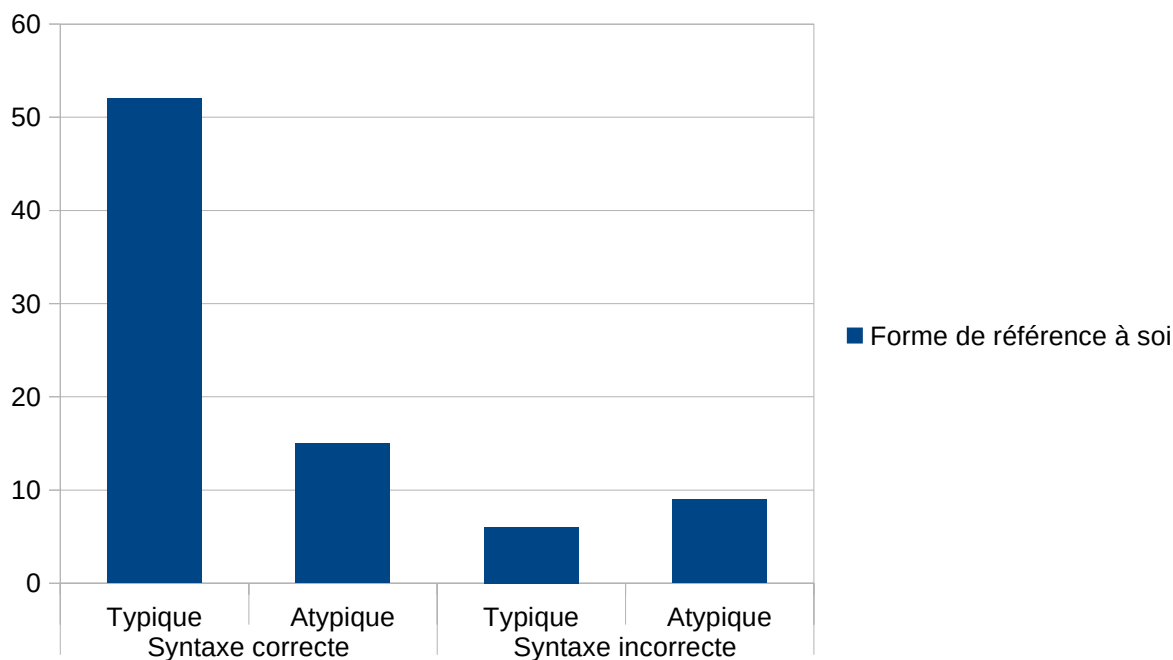
Tableau 6 _influence-locuteur-sur-référence-à-soi-en-productions-spontanées.

Malgré le fait que les données ne soient pas significatives ($p = .76$), nous pouvons quand même constater qu'avec l'orthophoniste, S. utilise spontanément plus de formes typiques de référence à lui-même qu'avec sa mère. L'influence du locuteur en tant que tel, semble donc tout de même jouer un rôle sur les formes de référence à soi utilisées par S., mais son importance est moindre si on enlève au locuteur sa manière de poser des questions.

5. Analyse de l'influence de la syntaxe, du temps et de la pragmatique des verbes sur la référence à soi

5.1. Influence de la syntaxe

Afin de prendre en compte l'influence, existante au sein même de la phrase, sur les formes de référence à soi la syntaxe a été analysée. L'analyse a été effectuée selon deux axes : la syntaxe de l'énoncé est-elle correcte (ex. « Non je suis trop petit ») ou incorrecte (ex. « Des euh au diner tu as mangés. ») ? Les phrases constituées d'un seul substantif n'ont pas été analysées, ni les productions répétées de S. (en effet, la syntaxe dépend de celle de l'énoncé du locuteur, sauf rares cas où S. produit une répétition seulement partielle ou mélange les mots).



Graphique 3 _ influence-syntaxe-des-énoncés-sur-référence-à-soi.

Au vu de ces résultats, nous pouvons constater que lorsque S. produit un énoncé syntaxiquement correct, la forme de référence à soi utilisée est très majoritairement typique (77,6%).

347 *ADU: et quand elle joue sur la télé, toi tu peux pas jouer. •
 348 *CHI: oui je n(e) peux pas jouer et j'ai perdu. •
 349 %pho: wi ʒə n pø pa ʒwe e ʒe pœdy
 350 *ADU: d'accord. •
 351 *ADU: c'est chacun son tour. •
 352 *CHI: j'ai perdu &euh [ʃ] (perdu) au jeu vidéo l(égo)+worlds +//. •
 353 %pho: ʒe pœdy œ y o ʒø video lwœɛdz

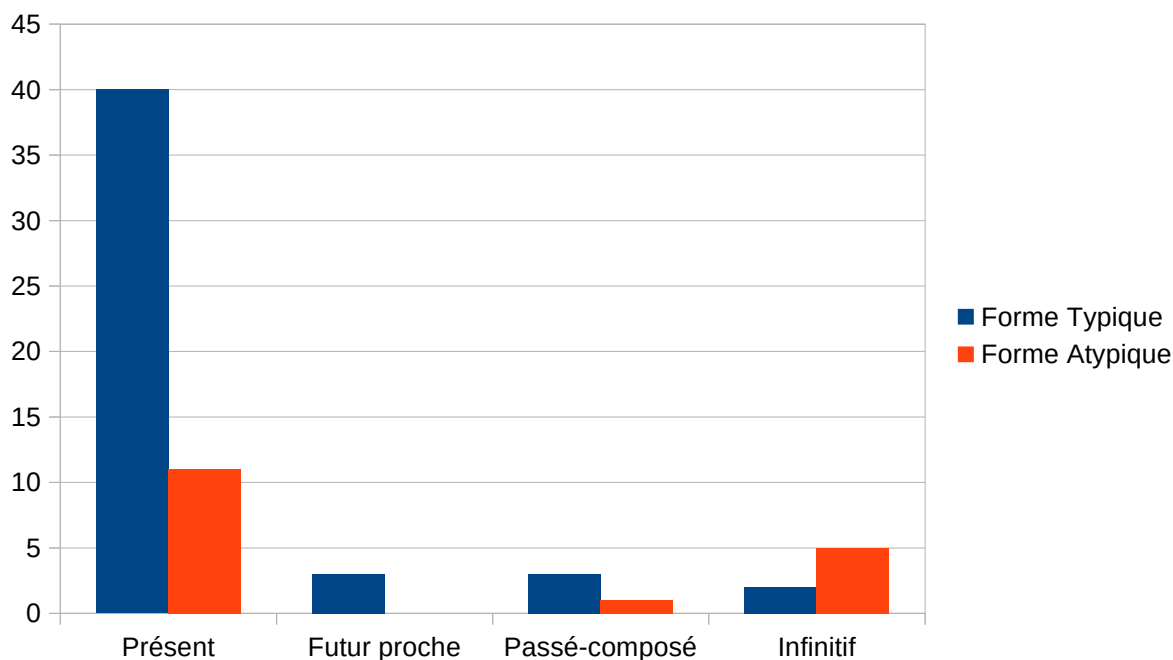
Inversement, lorsque l'énoncé produit est syntaxiquement incorrect, la forme de référence à soi utilisée est un peu plus souvent atypique (53,3%).

901 *MOT: tu veux pas quoi ? •
 902 *CHI: veux pas en+bas. •
 903 %pho: vø pa āba

Nous ne pouvons parler de différence significative entre la minorité de formes atypiques corrélées à une construction syntaxique correcte et la majorité de formes atypiques corrélées à une construction syntaxique incorrecte, mais nous tenons quand même à préciser que selon le test exact de Fisher, $p = .057$, ce résultat est donc tout de même extrêmement proche de la significativité.

5.2. Influence du temps des verbes

Pour l'analyse de l'influence du temps des verbes, seules les phrases construites par l'enfant et contenant une référence à soi dont la fonction est sujet ou complément direct/indirect ont été analysées. En effet, le temps des verbes ne semble pas avoir un impact particulier sur les déterminants possessifs, et s'il s'agit de phrases répétées, le temps sera celui utilisé par le locuteur, donc ce n'est pas un choix pouvant influencer le reste de l'énoncé (référence, syntaxe, etc.).



Graphique 4 _ influence-temps-verbales-sur-les-formes-de-référence-à-soi.

Les résultats montrent que lorsque S. utilise le présent dans ses productions verbales, les formes de référence à lui-même sont majoritairement typiques (77,6%).

- 171 *MOT: tu veux écrire une affiche ? •
 172 *CHI: <c'est moi> [<] yyy [l] c'est moi qui dis à l'affiche. •
 173 %pho: se mwa je se mwa ki di a lafif
 174 *MOT: alors +/. •
 175 *CHI: madame@i ! •
 176 %pho: madam
 177 %act: regarde vers l'observateur en même temps qu'il l'interpelle
 178 *CHI: c'est moi qui dis à l' affiche. •
 179 %pho: se mwa ki di a lafif

Les autres temps ne sont que très peu employés, les trois énoncés au futur proche ne sont accompagnés que de formes typiques et le passé composé entraîne tout de même plus de formes typiques de référence à soi que d'atypiques. A l'inverse, on remarque que si S. emploie l'infinitif pour référer à lui-même, l'utilisation de formes atypiques de référence à lui-même est plus importante (ex. « Il construire les routes... », « Boire de l'eau ! »).

Ne sont pas intégrés dans le tableau, les temps utilisés que trop peu fréquemment, mais nous remarquons tout de même qu'avec l'orthophoniste (vidéo C) S. formule correctement et avec une forme typique de référence à lui-même, une demande au conditionnel.

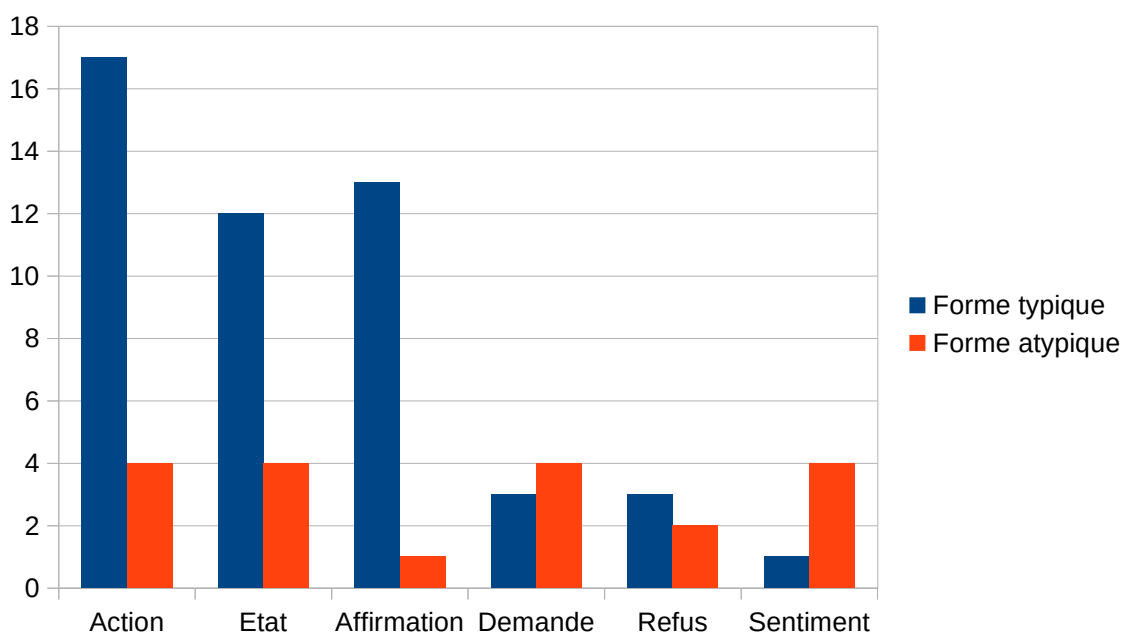
- 136 *CHI: je voudrais des feuilles, des crayons de couleur, des ciseaux
 137 s(ii)+te+plait. •
 138 %pho: ʒə vudæ: de fœj de krejɔ̃ də kulœʁ de sizɔ stæpl

5.3. Influence de la pragmatique des verbes

La fin de notre analyse s'est concentrée sur la pragmatique des verbes employés par S. et son éventuelle influence sur les formes de référence à lui-même choisies. Nous nous sommes donc intéressées à l'acte que sous-entend le verbe : commenter une action, faire une demande et donc attendre une réaction du locuteur, affirmer quelque chose, etc. Six catégories de verbes se sont distinguées dans les corpus : les verbes exprimant une action : S. commente

une action présente ou passée (ex. « Je mange des... », « On met tous les places ! »), les verbes exprimant une affirmation : S. espère obtenir une influence sur son environnement en employant ces verbes (ex. « C'est moi qui fais le gardien de zoo ! »), les verbes exprimant un état : S. explique un fait, ses mots n'ont pas d'influence sur son environnement (ex. « J'ai perdu... », « J'ai faim au diner ! »), les verbes exprimant une demande (ex : « Boire de l'eau », « Je voudrais des feuilles... »), les verbes exprimant un refus (ex. « Je veux pas ! », « veux pas en-bas ! »), et enfin, les verbes exprimant un sentiment : nous y retrouvons essentiellement la peur (ex. « Pas casser le nez ! ») et la frustration (ex. « Non, ça va pas, recommence ! »).

Nous avons étudié, pour chacun de ces verbes, la proportion de formes typiques et atypiques de référence à soi qui les accompagnaient en tant que sujets.



Graphique 5 _influence-pragmatique-des-verbres-sur-les-formes-de-référence-à-soi.

Nous remarquons que les six catégories se divisent en trois pôles : un premier pôle contenant les verbes d'action, d'état et d'affirmation, un deuxième pôle regroupant les verbes exprimant une demande ou un refus, et un troisième pôle composé uniquement des verbes exprimant un sentiment. Au niveau du premier pôle, la proportion de formes typiques de référence à soi est majoritaire (80,9 % pour les verbes d'action, 75 % pour les verbes d'état et 92,9 % pour les verbes exprimant une affirmation). En employant ces verbes, S. n'utilise que très peu de formes atypiques de référence à lui-même. Ce qui n'est pas le cas pour les verbes du deuxième pôle, pour lesquels la différence de proportion entre les formes typiques et atypiques est beaucoup plus ténue. En effet, les verbes exprimant une demande ont pour sujets 42,9 % de formes typiques de référence à soi, et 60 % pour les verbes exprimant un refus. D'autres hypothèses pourraient être testées pour comprendre pourquoi les formes typiques et atypiques sont en quantité quasiment égale pour les demandes et les refus, comme le type de demandes ou de refus (demande ou refus d'un objet ? d'une action de la part du locuteur?). En ce qui concerne le troisième pôle, les verbes exprimant un sentiment ont pour sujet seulement 20 % de formes typiques de référence à soi.

Discussion

1. Interprétation des résultats

1.1. Explications des différentes formes de référence à soi employées

La première partie des résultats était un état des lieux de toutes les formes de référence à soi que S. a employées dans les trois corpus récoltés. Les résultats sont en accord avec la littérature : les formes de référence à soi dans l'autisme ont la particularité d'être parfois atypiques.

Le « je » et le « c'est moi qui » sont les formes de référence à soi les plus employées, S. semble donc avancer dans le processus d'apprentissage de la référence à soi, malgré la persistance de certaines formes atypiques.

Le « on » est également assez présent dans le discours de S., cette forme tantôt typique, tantôt atypique, tantôt indéterminée, est difficile à analyser. En effet, la première personne du pluriel « nous » n'étant que très peu employée dans la langue parlée française, la forme utilisée pour marquer le pluriel à la première personne est le « on » (Parijsse & Maillart, 2004). S. baigne donc dans un langage où l'emploi du « on » est très répandu, et si nous nous appuyons sur les hypothèses d'imitation de l'input reçu (Oshima & Benaroya, 1989 ; Carpenter, Tomasello & Striano, 2005 ; Tager-Flusberg & Caronna, 2007), il est normal de retrouver dans les énoncés de S., un emploi assez fréquent du « on » que ce soit en répétition ou de manière spontanée. Cela peut donc expliquer pourquoi S. emploie ce pronom personnel parfois de manière atypique, ne parvenant pas encore à saisir la différence entre le « on » qui signifie « moi avec un peu de l'autre » et le « moi » tout seul. Il est également intéressant de préciser que les mères ont tendance à utiliser le « on » dans leurs productions verbales lorsqu'elles s'adressent à leur enfant. Ce « on » va alors référer à beaucoup d'actions que l'enfant va réaliser seul, mais elles seront là pour l'observer, le soutenir etc.

Le « tu » est également assez présent quand S. fait référence à lui-même ; cette forme atypique de référence à soi est employée quasiment systématiquement lorsque S. reprend mot pour mot l'énoncé du locuteur. Cela rejoint l'hypothèse soutenue par Oshima Takane et Benaroya (1989) qui explique que les enfants avec autisme parlent comme ils entendent, ils ne modifient donc pas l'énoncé qu'ils viennent de percevoir, ils le répètent. Tager-Flusberg et Caronna (2007) rejoignent également cette hypothèse en posant le terme d'écholalie sur ces énoncés comportant des formes atypiques de référence à soi. Un enfant avec autisme utilise l'écholalie (immédiate ou différée) pour se faire comprendre, et donc ne procède pas au renversement de pronom personnel.

Plus rarement, S. emploie également le « il » et son prénom pour référer à lui-même. Il a été admis que lors d'un discours, une personne est soit sujet, soit objet d'un énoncé (donc désignée par « je » ou « il », « elle », ou son prénom). Un enfant avec autisme peut donc prendre ces désignations à la première et troisième personne du singulier et son prénom comme des références à lui figées, c'est pourquoi il emploiera aussi bien le « je », le « il » ou son prénom pour référer à lui-même (Dascalu, 2008).

Ces hypothèses nous permettent de comprendre pourquoi S. utilise plusieurs formes atypiques de référence à lui-même dans ses productions. Nous allons maintenant vérifier nos hypothèses à propos de l'influence des facteurs linguistiques analysés sur l'utilisation d'une forme de référence à soi-même typique ou atypique par S.

1.2. Influence de l'input : les types de questions posées par le locuteur

Nous avons pu constater que l'absence de réponse de la part de S. est très présente lors des différents discours entre S. et ses locuteurs. S. ne répond-il pas à cause d'un manque de compréhension, d'un manque de motivation, ou parce qu'il reste enfermé dans ses écholalies ou centres d'intérêts ? Hewitt (1998) nous rappelle que répondre à une question renvoie à un processus compliqué dans lequel s'entremêlent deux niveaux : le niveau inférieur qui regroupe la « capacité à reconnaître les stimuli auditifs, et le vocabulaire, d'en extraire les représentations lexicales appropriées, d'interpréter la structure thématique basée sur des indices syntaxiques, et de maintenir la trace phonologique en mémoire » ainsi que le niveau supérieur qui demande aux auditeurs de traiter les états mentaux des locuteurs. Ce niveau correspond donc à la théorie de l'esprit. Nous comprenons alors pourquoi S. ne répond pas à de nombreuses questions : le niveau supérieur est altéré dans l'autisme à cause du déficit de la théorie de l'esprit.

L'étude d'Hewitt (1998) met également en avant la difficulté qu'ont les personnes avec autisme de comprendre les questions qui leur demandent de se placer du point de vue du locuteur. En effet, le déficit de théorie de l'esprit entraîne une grande difficulté pour les personnes avec autisme de déduire les aspects pragmatiques de la communication interpersonnelle. Ce déficit a une incidence directe sur les questions commençant par « qui » ou « qu'est-ce qui » car celles-ci exigent un processus complexe d'inférence mentale. En effet, ces questions demandent à l'auditeur de comprendre l'intention du locuteur, de faire l'état des lieux des connaissances communes qu'il partage avec le locuteur (Hewitt, 1998). Nous pourrions également nous demander si le pronom « qui » est tout simplement compris par les enfants avec autisme, c'est-à-dire s'ils comprennent que ce « qui » peut référer à différentes personnes, et que ces références varient en fonction de la question posée. L'étude de Zebib et al. (2012) confirme les difficultés que posent ces questions en « qui » aux enfants avec autisme. En effet, cette étude rappelle que les difficultés liées à ces questions peuvent également se trouver dans la structure syntaxique de la phrase. Nous y trouvons quatre catégories : questions « in situ » (ex. « Tu dessines qui ? ») où le mot interrogatif reste à sa place, l'antéposition du pronom interrogatif (ex. « Qui tu dessines ? »), l'antéposition et l'ajout du « est-ce que » (ex. « Qui est-ce que tu dessines ? »), l'antéposition et l'inversement des sujets (ex. « Qui dessines-tu ? »). Ces structures syntaxiques complexifient de plus en plus le décodage de la phrase et donc sa compréhension.

Une autre caractéristique de l'autisme est d'utiliser le langage généralement pour étiqueter des objets, demander et protester, donc comme un moyen de pouvoir sur leur environnement. Argumenter, expliquer ou commenter leurs actions n'est donc généralement pas la finalité de leurs énoncés (Tager-Flusberg & Caronna, 2007). Cela peut expliquer l'absence de réponse très importante aux questions contenant « pourquoi tu... » ou « comment tu... » ; S. ne comprend pas l'intérêt de commenter ses actions passées, présentes ou futures.

Les hypothèses vues précédemment permettent de comprendre pourquoi les questions proposant des alternatives (parmi lesquelles se trouve la bonne réponse) entraînent significativement plus de réponses et plus de réponses comportant des formes typiques de référence à soi de la part de S. En effet, en premier lieu, ce type de questions permet de court-circuiter le niveau supérieur du processus de compréhension d'une question ; l'auditeur n'a plus à se placer du point de vue du locuteur. Cela enlève donc une difficulté aux enfants avec autisme, qui sont plus à même de fournir une réponse et une réponse avec une forme typique de référence à soi, car la charge mentale est déjà moins élevée. Ensuite, les hypothèses sur la répétition de l'input (Oshima & Benaroya, 1989 ; Tager-Flusberg & Caronna, 2007) permettent de comprendre pourquoi S. n'a pas de difficulté à fournir une réponse pour ce type de questions ; cela lui demande tout simplement de répéter une partie de l'énoncé du locuteur. Ces hypothèses expliquent également pourquoi ces questions entraînent de nombreuses formes atypiques de référence à soi : un enfant avec autisme va produire une répétition pure de l'énoncé sans procéder au renversement pronominal.

De plus, le fait que les questions proposant deux alternatives obtiennent une réponse et que S. choisit majoritairement la bonne réponse permet d'affirmer que celui-ci possède une certaine forme d'accès au langage ; il comprend, et s'approprie l'énoncé du locuteur.

Les hypothèses sur la compréhension de l'input par un enfant avec autisme, nous permet d'aborder la corrélation entre le niveau de maîtrise du langage de l'enfant et son utilisation des formes de référence : plus la compréhension et l'appropriation de l'énoncé du locuteur est facile, plus la forme de référence à soi utilisée sera typique.

1.3. Influence du contexte : situation d'interactions et locuteur

Le contexte est composé de facteurs intrinsèques (niveau de sensorialité de l'enfant, niveau de compréhension etc.) et de facteurs extrinsèques donc environnementaux (lieu, personnes présentes, activités etc.) (Joosten, Bundy & Einfeld, 2012). Or, les résultats nous indiquent que les facteurs extrinsèques (lieu et personnes présentes) exercent une influence sur le langage de S., et tout particulièrement sur ses choix concernant les formes de référence à lui-même. En effet, avec son orthophoniste, dans le cabinet libéral, S. emploie plus de formes typiques de référence à soi qu'avec sa mère. Cette différence peut être expliquée par le fait qu'une séance d'orthophonie offre un cadre structurant et relativement immuable qui permet aux enfants avec autisme de pouvoir communiquer davantage en prenant en compte les aspects pragmatiques de la communication (Lozinski & Guilé, 2009). D'autres études appuient en effet cette hypothèse : les résultats d'enfants avec autisme sont très différents en fonction du contexte. Par exemple, des tests en laboratoire sont bien mieux réussis que des tests effectués au cours de la vie quotidienne pour des enfants avec autisme (Lozinski & Guilé, 2009). Lors de l'analyse des résultats, nous avons trouvé que c'est également la façon de s'exprimer du locuteur qui va jouer un rôle important sur les références à soi employées par S. Ces résultats sont donc analysables que si nous les mettons en perspective avec d'autres facteurs attendant au langage.

1.4. Influence de la syntaxe, du temps et de la pragmatique des verbes

De nombreuses études ont été réalisées sur le développement de la syntaxe dans l'autisme, et la plupart d'entre elles se contredisent (I.-M. Eigsti et al., 2011), mais l'étude longitudinale de Tek et al., (2014) a démontré que les enfants avec autisme présentent en effet un retard au niveau de la syntaxe par rapport aux enfants neuro-typiques. Or l'acquisition des pronoms personnels dépend de différents facteurs, incluant la syntaxe (Dascalu, 2014). La syntaxe était donc intéressante à analyser pour connaître son impact, ou non, sur la référence à soi. Grâce aux corpus de S., nous avons pu constater qu'une syntaxe correcte entraînait majoritairement une forme de référence à soi typique, alors qu'une syntaxe incorrecte entraînait plus de formes atypiques. Une syntaxe correcte semble donc être corrélée à l'utilisation de formes typiques de référence à soi par S. Cela semble être lié à l'hypothèse de l'influence du niveau de maîtrise du langage sur l'utilisation des formes de référence à soi : une phrase syntaxiquement simple et correcte entraînera davantage de formes typiques de référence à soi qu'une phrase complexe et incorrecte, car la compréhension s'en trouve entravée.

Il en est de même avec le temps du verbe utilisé dans l'énoncé ; l'analyse du temps des verbes suggère que S. choisit plus de formes typiques de référence à lui-même quand le temps employé est relativement simple et communément employé (ex. le présent et le futur proche). Mais lorsque les verbes sont conjugués à un temps plus complexe (ex. le passé-composé), la forme employée varie entre typique et atypique. En ce qui concerne les verbes employés à l'infinitif, nous remarquons que cela est dû à une répétition de l'énoncé du locuteur à laquelle S. rajoute ou non, une forme de référence à lui-même (ex. Orthophoniste : « C'est toi qui le fais jouer ou tu déplaces les personnages ? », réponse de S. : « Je jouer. »). Ce phénomène rejoint les théories sur la répétition de l'input d'Oshima et Benaroya (1989) et de Tager-Flusberg et Caronna (2007). L'énoncé au conditionnel, contenant une forme typique de référence à soi-même, nous permet d'envisager qu'un apprentissage par coeur de certaines formulations permettrait à S. d'utiliser une forme de référence à lui-même correcte, malgré une conjugaison complexe du verbe.

La pragmatique des verbes semblait intéressante à analyser suite à l'étude de Tager-Flusberg et Caronna (2007) sur l'utilisation du langage dans l'autisme : celui-ci servirait particulièrement comme moyen de pouvoir sur l'environnement (demander, protester, étiqueter des objets, etc). Les formes de référence à soi devraient donc être plus typiques lorsque la charge mentale n'est pas trop élevée, c'est-à-dire lorsque S. emploie le langage comme moyen de pouvoir sur l'environnement. L'analyse de corpus révèle qu'en effet, lorsque S. exprime une action, un état ou une affirmation de ce qu'il fait, ce qu'il veut faire, les formes typiques de référence à lui-même sont majoritaires. Mais contrairement à ce que nous pourrions penser, les demandes sont exprimées le plus souvent avec une forme atypique de référence à soi. Nous pourrions nous interroger sur la cause ; les verbes d'action représentant bien le but recherché, S. ne ressent peut-être pas le besoin de construire une phrase pour être compris par son environnement (ex. « Boire ! »). A l'inverse, c'est sans surprise que l'expression de sentiments entraîne plus de formes atypiques que typiques ; il est

déjà difficile pour un enfant avec autisme d'exprimer ses émotions, donc utiliser une forme standard de référence à lui-même peut représenter une charge cognitive trop élevée.

2. Apport pour la prise en charge en orthophonie

A partir des différentes conclusions, nous pouvons suggérer quelques conseils quant à la prise en charge orthophonique de S. au niveau des formes de référence à soi.

Tout d'abord, si nous nous concentrons sur l'input, il faudrait offrir à l'enfant avec autisme, un modèle de réponse à donner pour chaque question. Cela permettrait à l'enfant d'intégrer un prototype de réponse dont il pourra se servir comme base, afin de ne pas se retrouver dans l'incompréhension face à une question dont il ne comprendrait ni la signification, ni l'intention du locuteur (ex. Orthophoniste : « Pourquoi tu pleures ? Parce que je suis triste ! Répète après moi. », enfant : « Parce que je suis triste. »). Petit à petit, il suffira de retirer les aides, c'est-à-dire de ne donner que partiellement la réponse, pour que l'enfant comprenne que c'est à lui de construire sa phrase.

Concernant les questions proposant deux alternatives, il serait intéressant pour le locuteur de varier la position de la bonne alternative dans la question afin de vérifier que l'enfant ne répète pas simplement la fin de la question, mais qu'il accède bien au langage.

En s'intéressant maintenant à la syntaxe de l'input, l'orthophoniste aurait tout intérêt à construire ses énoncés à partir d'une syntaxe courte et simple afin de soulager la charge mentale de l'enfant avec autisme (Hewitt, 1998). Il faut également veiller à ne pas créer d'inférence dans ses questions, ou si c'est le cas, de proposer la réponse à l'enfant (ex. orthophoniste : « Qui est allé au supermarché ? C'est moi ! » en prenant la main de l'enfant et en la pointant vers lui.). Si l'orthophoniste utilise une syntaxe simple dans ses productions, cela permettra à l'enfant de reprendre cette structure syntaxique simple comme modèle et donc d'alléger sa charge mentale et de pouvoir réaliser correctement le changement de référent. Il en est de même pour le temps des verbes, utiliser en première intention le présent semble être indiqué car la charge mentale sera moins élevée. Et si un nouveau temps doit être introduit, donner le modèle à l'enfant est nécessaire pour que celui-ci construise correctement sa phrase et réalise le changement de référent.

En s'appuyant sur l'hypothèse d'Oshima et Benaroya (1989), l'orthophoniste pourrait permettre à l'enfant d'observer différents changements de référents en intégrant l'entourage de l'enfant lors des séances d'orthophonie. En effet, cela permettra à l'enfant d'observer lors d'interactions entre le professionnel, les parents et lui-même, que « je », « tu », « il », etc., ne désignent pas une seule personne, mais que le référent change en fonction du locuteur.

Enfin, une rééducation orthophonique seule ne suffit pas pour que l'enfant puisse progresser sur le plan langagier : les axes travaillés en séance doivent être repris à l'extérieur afin que les productions langagières apprises se généralisent (Lozinski & Guilé, 2009). Il est donc nécessaire de mettre en avant l'importance de l'accompagnement parental ; c'est en expliquant aux parents comment procéder et en s'enrichissant de leur vécu avec leur enfant, que la prise en charge pourra être pleinement efficace. En effet, nous avons pu remarquer, grâce aux résultats, que l'influence exercée sur les formes de référence à soi utilisées par S.

provenait essentiellement du langage utilisé par le locuteur. Le rôle de l'orthophoniste serait donc de conseiller les parents sur leur langage quand ils s'adressent à leur enfant : des phrases syntaxiquement simples, des questions proposant deux alternatives ou n'impliquant pas un trop haut niveau d'intersubjectivité, conjuguer les verbes au présent, etc.

3. Limites de l'étude et ouverture

L'analyse des facteurs linguistiques est très intéressante, mais chaque facteur ne peut être analysé séparément des autres. En effet, les facteurs linguistiques sont eux-mêmes influencés entre eux et par d'autres aspects intrinsèques et extrinsèques à la situation. On ne peut pas analyser l'input sans prendre en compte le locuteur, on ne peut analyser l'influence du locuteur sans prendre en compte l'environnement et le vécu des interlocuteurs, on ne peut analyser la syntaxe des énoncés de l'enfant sans analyser celle du locuteur, etc. Par exemple, si nous analysons l'extrait de corpus ci-dessous, s'arrêter seulement aux facteurs linguistiques présents dans la discussion serait une erreur. En effet, l'énoncé de S. : « Tu auras un... » peut paraître comme une réponse inadaptée contenant une forme de référence à soi atypique provenant d'une répétition du « tu » utilisé par la mère dans sa question. Mais si nous nous intéressons au contexte plus global, en dehors du corpus, nous pouvons envisager la possibilité que dans les jeux sur playstation, la récompense après avoir réussi un niveau est de recevoir une « brique dorée ». La réponse de S. ne serait donc pas inadaptée, il répèterait sans doute l'intitulé apparaissant sur le jeu vidéo une fois un niveau terminé, sans modifier la forme de référence à soi.

47 *MOT: t(u) as fait quoi après les jeux [l] les <jeux légo> [l] (.) jeux
 48 légo worlds à la playstation ? •
 49 *CHI: tu auras un [l] [>] +/. •
 50 %pho: ty oʁa ē
 51 *MOT: +< après on a fait quoi> [<]. •
 52 *CHI: un gros &euh brique dorée. •
 53 %pho: ē gʁo bʁikə dɔʁe

Une analyse plus en profondeur des facteurs linguistiques, et de la mesure de l'influence que ceux-ci ont entre eux, semble nécessaire et intéressante.

De plus, au niveau de l'influence du locuteur, nous pouvons nous demander si c'est le locuteur en tant que tel (parent ou orthophoniste) qui influence les formes de référence à soi, ou si ce n'est pas plutôt le but de la communication établi par ce locuteur ? En effet, ce n'est pas le rôle premier des parents de communiquer avec leur enfant dans le but de le faire progresser, en revanche, c'est le rôle de l'orthophoniste. Il serait donc intéressant de savoir si les formes employées pour référer à soi-même sont influencées par le locuteur ou par le but de la communication.

Enfin, l'analyse a été faite à partir d'un seul cas clinique, mettre cette analyse en perspective d'autres cas cliniques serait nécessaire pour établir des liens statistiquement significatifs entre les facteurs linguistiques et les formes de référence à soi employées. En effet, c'est grâce à une recherche scientifique basée sur les preuves que des axes de prise en charge orthophonique pour ce trouble pourront être validés.

Conclusion

L'objectif de ce mémoire était de dégager des liens entre certains facteurs linguistiques et l'utilisation de formes de référence à soi typiques ou atypiques par un enfant avec autisme. Une analyse de corpus faite à partir de trois films, nous a permis d'étudier l'influence de différents facteurs linguistiques sur les formes de référence à soi utilisées par S. : l'input (le type de questions posées), le contexte (composé du locuteur et de la situation d'interactions libre ou semi-dirigée), et enfin la syntaxe, le temps et la pragmatique des verbes.

Tous ces facteurs exercent une influence plus ou moins importante, mais l'input et la syntaxe restent les deux facteurs linguistiques influençant le plus les formes utilisées de référence à soi. Nous avons également pu constater que l'utilisation de formes typiques de référence à soi était potentiellement liée au niveau de maîtrise du langage de S. En effet, nous avons pu relever plus S. maîtrise le langage (en compréhension et en expression) plus les formes utilisées dans ses productions étaient typiques.

Des conseils concrets de prise en charge orthophonique pour S. ont pu être dégagés en se basant sur la littérature et l'analyse des résultats, mettant en avant l'importance de l'accompagnement parental en orthophonie. Il serait intéressant de mener une étude sur la perception de l'accompagnement parental dans le cadre de l'autisme par les parents et par les orthophonistes, et également sur les moyens mis en œuvre par l'orthophoniste avec les parents afin d'agir au mieux dans l'intérêt de l'enfant.

Bibliographie

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical Manual of Mental Disorders : DSM-5*. Repéré à : <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Barthes, R. (1964). Éléments de sémiologie. *Communications*, 4, 91-135. doi : 10.3406/comm.1964.1029
- Baron-Cohen, S., Leslie A., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a « theory of mind » ? *Cognition*, 21(1). 37-46. doi : 10.1016/0010-0277(85)90022-8
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale, tome 1*. Paris, France : Gallimard.
- Benveniste, E. (1974). *Problèmes de linguistique générale, tome 2*. Paris, France : Gallimard.
- Berquez, G. (1983). *L'autisme infantile : introduction à la clinique relationnelle selon Kanner*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Breard, L. (2014). *L'entrave au face à face, ou le miroir brisé de l'autisme. Journée d'étude interdisciplinaire en Sciences Humaines et Sociales : le(s) Miroir(s) en tant qu'objet(s) et métaphore(s)*, Montpellier, France. Repéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01273885/document>
- Budwig, N. (1995). *A Developmental-functional Approach To Child Language*. Psychology Press. London, Angleterre.
- Caët, S. (2013). *Référence à soi et à l'interlocuteur chez des enfants francophones et anglophones et leurs parents*. (Thèse de doctorat en sciences du langage, Université de la Sorbonne nouvelle, Paris 3).
- Carpenter, M., Tomasello, M., & Striano, S. (2005). Role reversal imitation and language in typically developing infants and children with autism. *Infancy*, 8(3), 253-278.
- Chauvier, S. (2001). *Dire " je " : essai sur la subjectivité*. Paris, France : Editions Vrin.
- Chauvier, S. (2009). Ce que « Je » dit du sujet. *Les Études philosophiques*, 1(88), 117-135.
- Clark, E. V. (1978). From gesture to word : On the natural history of deixis in language acquisition. Dans J. Bruner & A. Garton (dir.), *Human growth and development : Wolfson College lectures 1976*. Oxford : Oxford University Press, 95-120.
- Cornish, F. (1995). Référence anaphorique, référence déictique, et contexte prédicatif et énonciatif. *Sémiotiques*, 8, 31-55.
- Dascalu, C. M. (2008). Cognition et langage : usage du « je » chez les enfants autistes. *Bulletin scientifique de l'Arapi*, 21, 99-101.
- Dascalu, C. M. (2014). *La référence à soi chez les enfants atteints d'autisme. Perspectives sémantiques, pragmatiques et cognitives*. (Thèse de doctorat en sciences du langage, Université de la Sorbonne nouvelle, Paris 3). Repéré à : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01657687>

- Eigsti, I. M., Marchena, A. B., Schuh, J. M., & Kelley, E. (2011). Language acquisition in autism spectrum disorders : A developmental review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5(2), 681-691. doi : 10.1016/j.rasd.2010.09.001
- Hewitt, L. E. (1998). Influence of question type on response adequacy in young adults with autism. *Journal of communication disorders*, 31(2), 135-152. doi : 10.1016/S0021-9924(97)00086-5
- Joosten, A. V., Bundy, A. C., & Einfeld, S. L. (2012). Context Influences the Motivation for Stereotypic and Repetitive Behaviour in Children Diagnosed with Intellectual Disability with and without Autism. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 25(3), 262-270. doi : 10.1111/j.1468-3148.2011.00663.x
- Kanner, L. (1946). Irrelevant and metaphorical language in early infantile autism. *American Journal of Psychiatry*, 103, 242-246.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation: de la subjectivité dans le langage*. Paris, France : Armand Colin.
- Lozinski, K., & Guilé, J.-M. (2009). Place de l'écholalie différée dans le développement de la communication chez un enfant présentant un autisme de Kanner. *Perspectives Psy*, 48(1), 72-83.
- Maiello, S. (2007). Les états autistiques et les langages de l'absence. Dans B. Touati, F. Joly, & M. C. Laznik. *Langage, voix et parole dans l'autisme* (1^{er} éd., 85-119) Paris, France : Presses universitaires de France.
- Morgenstern, A. (2006). *Un JE en construction : genèse de l'auto-désignation chez le jeune enfant*. Paris, France : Ophrys.
- Morgenstern, A., & Brigaudiot, M. (2004). *L'altérité dans l'identité: quand l'enfant parle de lui à la deuxième personne*, Presses Universitaires de Rennes, 183-193. Repéré à www.cvc.cervantes.es/obref/coloquio_paris/ponencias/pdf/cv_c_morgenstern.pdf.
- Morgenstern, A., Brigaudiot, M., & Nicolas N. (1996). Genesis of the first person. *Children's Language*, 9, 105-116.
- Oshima-Takane, Y. & Benroya, S. (1989). *An Alternative View of Pronominal Errors in Autistic Children*. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 19(1), 73-85.
- Parisse, C., & Maillart, C. (2004). Développement morphosyntaxique des enfants ayant des troubles de développement du langage : des données francophones. *Enfance*, 56(1), 21-35.
- Poirier, N., & Rivières-Pigeon, C. (2013). *Le trouble du spectre de l'autisme : État des connaissances*. Québec, Canada : Presses Universitaires du Québec.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind ? *The Behavioral and Brain Sciences*, 1(4). 515-526. doi : 10.1017/S0140525X00076512
- Rabain-Jamin, J., & Sabeau-Jouannet, E. (1989). Playing with pronouns in French maternal speech to prelingual infants. *Journal of child language*, 16(02), 217-238.
- Suarez-Labat, H. (2015). *Les autismes et leurs évolutions : apport des méthodes projectives*. Malakoff, France : Dunod.

- Tager-Flusberg, H., & Caronna, E. (2007). Language Disorders: Autism and Other Pervasive Developmental Disorders. *Pediatric Clinics of North America*, 54(3), 469-481. doi : 10.1016/j.pcl.2007.02.011
- Tek, S., Mesite, L., Fein, D., & Naigles, L. (2014). Longitudinal analyses of expressive language development reveal two distinct language profiles among young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(1), 75–89.
- Touati, B. (2007). Quelques repères. Dans B. Touati, F. Joly, & M. C. Laznik. *Langage, voix et parole dans l'autisme* (1^e éd., 5-37) Paris, France : Presses universitaires de France.
- Touati, B., Joly, F., & Laznik, M. C. (2007). Introduction. Dans B. Touati, F. Joly, & M. C. Laznik. *Langage, voix et parole dans l'autisme* (1^e éd., 1-4) Paris, France : Presses universitaires de France.
- Trevarthen, C. (2007). Autisme et langage. Dans B. Touati, F. Joly, & M. C. Laznik. *Langage, voix et parole dans l'autisme* (1^{er} éd., 217-237) Paris, France : Presses universitaires de France.
- Zebib, R., Morin, E., Galès, S., Dansart, P., Rozec, J., Bonnet-Brilhault, F., Malvy, J., Lemonnier, E., Prévost, P., & Tuller L. (2012). Marqueurs cliniques linguistiques chez les enfants avec autisme : la comparaison SLI-ASD chez des enfants de langue française. *Bulletin scientifique de l'Arapi*, 29, 73-74.

Liste des annexes

Annexe n°1 : Lettre d'information.

Annexe n°2 : Formulaire de consentement.

Annexe n°3 : Détails des questions contenant « tu + verbe ».

Annexe n°4 : Détails de l'influence des questions contenant « tu + verbe » sur la référence à soi.

Annexe n°5 : Extraits corpus CLAN - Vidéo A.

Annexe n°6 : Extraits corpus CLAN - Vidéo B.

Annexe n°7 : Extraits corpus CLAN – Vidéo C.