

دراسة تداولية لخطاب الأطفال ذوي اضطراب التوحد: نظرية أفعال الكلام

إعداد ذكرى اليوسف¹

إشراف د. زينب منصور²

ملخص

الاعتراف بالتوحد حديث ، يعود ذلك إلى العالم النمساوي ليو كانر. وهو عبارة عن اضطراب مبكر يظهر لدى حديثي الولادة منذ سن مبكرة ، يتميز بعجز قوي يؤثر على مناطق الدماغ المسؤولة عن المواقف التواصلية الاجتماعية واللغوية لدى الطفل. في هذا العمل ، سنتناول تحليل السمات الخطابية لدى الأطفال المصابين باضطراب طيف التوحد. سنقترح ملاحظة لأفعال الكلام (فعل القول، الفعل المتضمن في القول، الفعل الناتج عن القول) في خطاب التوحد بحثاً عن فهم أفضل ومعرفة أفضل لهذه الفئة المنسية من المجتمع. تتكون البيانات من مقاطع فيديو قمنا بتسجيلها في مركز متخصص في التوحد في حمص (جمعية الربيع لرعاية المصابين بالتوحد). لقد تمكنا من القول إن خطاب المصابين بالتوحد بسيط. يتعلّق بوصف حالة ما من خلال أعمال الشرح والتعبير عن الذات وإعطاء أي معلومات. ومع ذلك ، تستمر الأبحاث سعياً للوصول إلى وصف دقيق للتواصل بين المصابين بالتوحد.

الكلمات المفتاحية: التوحد ، اضطراب طيف التوحد ، أفعال الكلام ، الكلام ، النطق، الجملة.

¹ طالبة ماجستير في قسم اللغة الفرنسية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق

² دكتورة في قسم اللغة الفرنسية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة دمشق

Étude pragmatique du discours chez les enfants présentant un trouble du spectre de l'autisme : la théorie des actes de langage

Présenté par
Zikra AL-YOUSIF³

Sous la direction de
Dr. Zeinab MANSOUR⁴

Résumé

La reconnaissance de l'autisme est récente, elle est référée au scientifique autrichien Léo Kanner (1943). Il s'agit d'un trouble précoce émergeant chez le nouveau-né dès le premier âge, se caractérise par des déficits vigoureux qui influencent les zones cérébrales responsables des attitudes communicatives sociales et langagières chez l'enfant.

Dans ce travail, nous tenterons de mettre l'accent sur les caractéristiques discursives chez les enfants souffrant du trouble du spectre de l'autisme. Nous proposerons une observation des actes de langage (locutoire, illocutoire, perlocutoire) dans le discours autistique en quête de mieux comprendre et connaître cette catégorie oubliée de la société.

Les données sont composée de vidéos que nous avons enregistré dans un centre spécialisé d'autisme à Homs (Association d'Al-Rabii pour soigner les autistes).

Nous pouvons dire que le discours des autistes est simple. Il s'agit de décrire une situation à travers des actes expositifs, à s'exprimer et à donner une information quelconque.

Cependant, les enquêtes poursuivent pour arriver à une description univoque de la communication chez les autistes.

Mots-clés : autisme, trouble du spectre de l'autisme, actes de langage, discours, énoncé.

³ Étudiante de master, Département de français, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université de Damas.

⁴ Professeur, Département de français, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université de Damas.

Introduction

Ce travail est consacré à l'étude des actes de langage dans le discours des enfants atteints du trouble du spectre de l'autisme. Ce terme-ci, très répandu récemment, a suscité la curiosité chez beaucoup de chercheurs dans les dernières soixante années. Il s'agit d'un désordre enfantin dont les origines sont encore inconnues jusqu'à nos jours. L'ambiguïté qui entoure ce trouble a fait couler beaucoup d'efforts académiques en quête de repérer les causes directes pour lesquelles l'enfant est né avec l'autisme.

Nous étudierons le discours autistique notamment chez les enfants qui manifestent des compétences langagières marquantes.

Ainsi, cette étude s'inscrit dans le domaine de l'analyse de discours et s'insère dans le terrain de l'étude pragmatique. Le corpus est constitué d'un groupe de vidéos que nous avons filmés dans l'association AL-Rabii pour soigner des autistes à Homs.

Ce thème traite les enjeux théoriques qui constitue la pierre de base de l'analyse pratique : la théorie des actes de langage élaborée par Austin (1970). En outre, cette étude présente une analyse des actes de langage dans le discours des autistes. La conclusion évoque des aboutissements fondamentaux du travail et ouvre de nouvelles horizons sur des études postérieures.

Intérêt général et particulier du choix du sujet

Dans ce travail, nous esquissons à savoir les techniques discursives que les autistes y ont recours dans le discours. Il s'agit de découvrir et d'analyser les actes locutoire, illocutoire, perlocutoire chez les autistes en vue d'améliorer notre connaissance académiques de ces enfants.

Originalité du sujet

L'autisme a édifié constamment le centre d'intérêt des scientifiques autour du monde. Citons à titre d'exemple Nadège Foudon dans une thèse intitulée *L'acquisition du langage chez les enfants autistes : Étude longitudinale* (2008), et Sarah Bendiouis dans sa thèse intitulée *Imitation et communication chez le jeune enfant avec autisme* (2015). Chez nous, les recherches ayant pour objet d'étudier l'autisme s'inscrivent uniquement dans le domaine de l'analyse sociologique et psychologique. Nous remarquons le manque d'études qui s'intéressent à l'autisme dans le domaine des sciences du langage. L'originalité de ce travail réside en étant une des rares études abordant le phénomène de l'autisme d'un point de vue pragmatique.

Problématique

Cette étude a pour objet d'acquérir une réponse convenable aux questions suivantes :

- La théorie des actes de langage est-elle applicable en cas d'autisme ?
- Quelles sont les techniques discursives utilisées par les autistes en produisant des énoncés ?
- Sous quelle forme présentent-ils ces techniques ?
- Quels sont les caractéristiques du discours chez les autistes ?
- Quels sont les actes fréquents dans le discours des autistes ?

Nous nous efforcerons d'emblée de démontrer que le discours des autistes a une charge pragmatique indéniable. Nous aurons tendance à manifester que les énoncés que les autistes produisent ont des significations ainsi que des règles grammaticales et pragmatiques correctes.

La pragmatique : aperçu théorique

La pragmatique est « *l'usage du langage dans le cadre de la communication, y compris l'expression et la compréhension des intentions communicatives et la connaissance des conventions sociales qui régissent les interactions* ». (Hirep, 2013, p.17).

La pragmatique est une branche de la linguistique qui s'intéresse à l'usage de la langue dans un contexte distinct ainsi qu'à la relation entre le signe linguistique et l'interlocuteur.

Le terme "pragmatique" voit le jour pour la première fois par le sémioticien américain Charles William Morris qui distingue trois

dimensions sous-jacent à la linguistique (syntaxe, sémantique, pragmatique). D'après Morris la sémantique est « la relation entre les signes et les designata ou les denotata;⁵ », « syntaxique, la relation des signes entre eux », alors que la pragmatique est « la relation entre les signes et leurs utilisateurs ». (*Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, 1972, p. 117*).

Nous traitons ici la théorie des actes de langage qui est considéré comme étant une des notions primordiales des études pragmatiques. La théorie des actes de langage a été élaborée de prime abord par le philosophe J.L. Austin dans son livre intitulé *How to do things with words* (traduit en français par *Quand Dire, C'est Faire*) et a été développée ultérieurement par J.R. Searle (1972).

En abordant cette théorie, Austin nie toute vérité qui consiste à attribuer au langage un rôle descriptif en s'opposant aux études antérieures selon lesquelles le langage a pour fonction de décrire une réalité et que toutes les affirmations qu'il désigne comme des énoncés constatifs visant à décrire un fait peut être vrai ou faux. (Austin, 1970).

Alors, en réfutant la conception descriptive du langage, il marque que la fonction du langage réside en étant utilisé pour effectuer

⁵ Les désignata est une catégorie d'objets ou une classe d'objets, on peut accorder à la classe plusieurs ou un seul éléments, tandis que les denotata est les éléments d'une classe. (*Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, 1972, p. 117*).

des actes comme donner des ordres, offrir des conseils pour influencer les convictions et les intentions des individus. (*ibid*).

Performatifs/Constatifs

Austin discerne deux classes d'énoncés, les performatifs et les constatifs. Les performatifs sont des énoncés qui visent à faire quelque chose. Ils ont pour objectif d'accomplir des actions (de promettre, de se marier, etc.), tandis que, les constatifs sont des énoncés qui sont destinées à simplement décrire un état de chose ou à affirmer un fait quelconque. (Austin,1970).

Exemples :

1- Il lit un roman.

2 - Je me marierai le mois prochain.

Le premier énoncé est constatif. Il vise à décrire un état de chose, alors que le deuxième énoncé est performatif, consiste à accomplir un acte.

Les performatifs ne se soumettent pas aux critères de la vérité auxquels les énoncés constatifs peuvent répondre. D'après Austin, les performatifs répondent aux critères de « Félicité » plutôt que de la vérité, il insère le terme *échecs* en visant à caractériser ces énoncés. Par exemple, l'énoncé « je vous promets de venir » est considéré comme raté si la personne qui produit cette phrase n'a pas tenu sa parole. (*ibid*).

Les actes de langage

Suivant la distinction des énoncés performatif/constatif, Austin finit par pointer les limites de cette distinction en proposant que chaque énoncé a une valeur d'acte, en d'autres termes tout énoncé possède une tâche pragmatique qui réponde au contexte de l'énonciation. Il a distingué trois types d'actes que le langage peut produire. (Austin, *op. cit*, p.114).

- **L'acte locutoire** : c'est l'acte de produire des sons et des mots constituant des énoncés qui sont doués d'une grammaire et d'une signification. Autrement dit, il s'agit de l'acte de dire quelque chose.

Ex : *Il me dit : « Tu ne peux pas faire cela. » L'acte locutoire, c'est voulant dire par « peux » peux et se référant par « tu » à je.* (Austin, *op. cit*, p.114) ;

- **L'acte illocutoire** : c'est l'acte exécuté en disant quelque chose. Il s'agit de la force illocutoire que le locuteur accorde à son énoncé (souhait, ordre, conseil). Citons le même exemple pris ci-dessus.

Il me dit : « Tu ne peux pas faire cela. », l'acte illocutoire c'est protester contre mon acte. (Austin, *op. cit*, p.114) ;

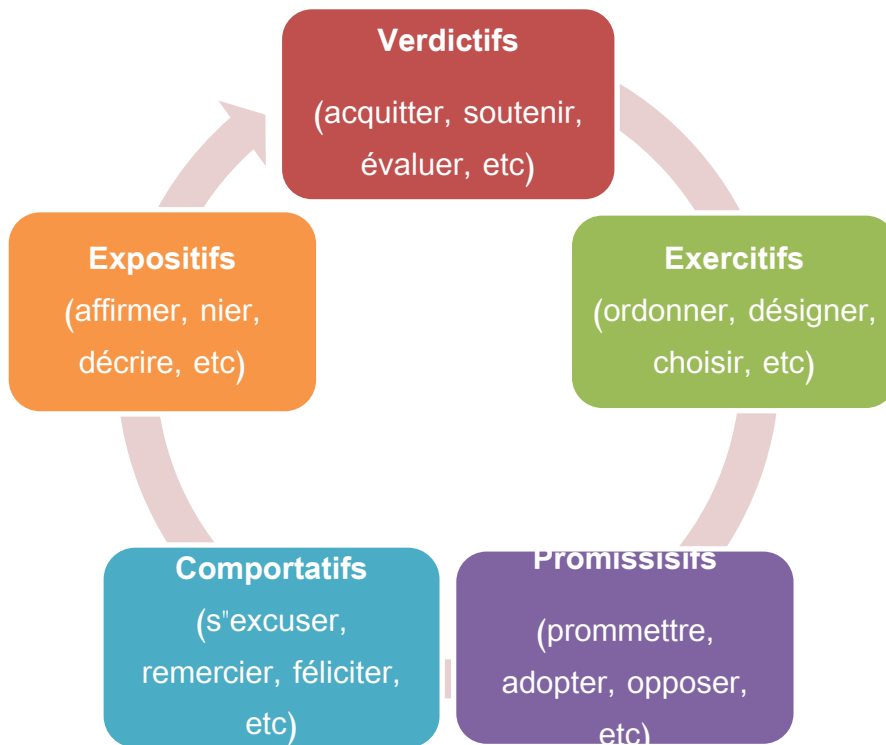
- **L'acte perlocutoire** : c'est l'acte qui consiste à faire quelque chose en disant quelque chose. Austin parle de l'objet du

locuteur en produisant un énoncé (persuader, convaincre, empêcher).

L'exemple : *Il me dit : « Tu ne peux pas faire cela. », l'acte perlocutoire c'est m'empêcher de faire cet acte. (Austin, op. cit, p 114).*

Typologie d'acte illocutoire

Austin envisage le postulat de classer les forces illocutoires que l'énonciation peut produire, il en distingue cinq catégories : (op. cit, p. 153)



Cette classification a été critiquée plus tard par Searle (1972) qui tend à instaurer une classification différente des valeurs illocutoires. Nous adoptons ici la typologie d'Austin uniquement.

L'autisme

Le trouble du spectre autistique est caractérisé par des déficits persistants de la communication et des interactions sociales observés dans des contextes variés. Il s'agit notamment de déficits dans les domaines de la réciprocité sociale, des comportements de communication non verbale utilisés au cours des interactions sociales, et du développement, du maintien et de la compréhension des relations ». (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 2013, p. 34).

Le terme autisme vient du grec « auto » signifiant « soi-même ». Il est employé pour la première fois en 1911 par le psychiatre suisse Eugène Bleuler qui l'utilise pour désigner dans la schizophrénie adulte la perte du contact avec la réalité extérieure qui rend difficile ou impossible pour le patient toute communication avec l'Autre. (Matergia, 2014).

La description du trouble autistique est récente. Sa première reconnaissance était entre 1943 et 1944 dans les articles des deux scientifiques autrichiens Léo Kanner et Hans Asperger considérés comme les pères de l'autisme. En fait, Kanner était le premier à décrire les symptômes d'une maladie psychologique

paraissant chez l'enfant dans ses premières années qui se caractérise par l'isolement et le retard du développement langagier. Il explique dans son article *Autistic disturbances of affective contact*, publié en 1943, le cas spécifique d'un groupe infantile composé de 11 enfants présentant des particularités comportementales comme : le manque d'intérêt et les difficultés dans la communication verbale et non verbale. (Kanner, 1943).

En 1944, Hans Asperger, dans son article traduit en français sous le titre de *psychopathie autistique de l'enfance*, décrit un groupe de 4 enfants montrant des aptitudes bizarres « *un manque d'empathie, d'une faible capacité à se créer des amis, d'une conversation unidirectionnelle, d'une intense préoccupation pour un sujet particulier, et de mouvements maladroits* ». (Matergia, *op. cit*, p. 8)

Les travaux d'Asperger restent méconnus jusqu'aux années 1981, alors que Lorna Wing les met en avant dans son article publié en anglais *Asperger's syndrome : a clinical account*. C'est avec le travail de Wing qu'on a reconnu la naissance de la notion du syndrome d'asperger⁶.

⁶ un trouble de validité nosologique incertaine, caractérisé par une altération qualitative des interactions sociales réciproques, semblable à celle observée dans l'autisme, associée à un répertoire d'intérêts et d'activités restreint stéréotypé et répétitif. Il se différencie de l'autisme essentiellement par le fait qu'il ne s'accompagne pas d'un déficit ou trouble du langage, ou du développement cognitif. (Malgouyres et Crémiers, 2012, p. 31).

Classification

Selon le DSM-V (Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, 2013, 5ème édition), l'autisme englobe trois niveaux de trouble neurobiologique, classifiés selon le degré de la sévérité, le tableau suivant illustre cette classification :

<i>La sévérité</i>	<i>Communication sociale</i>	<i>Comportements restreints et répétitifs</i>
<i>Niveau 1</i> <i>« nécessite une aide très importante »</i>	<i>De graves déficits au niveau des compétences de communication sociale verbale et non verbale, provoquant des déficiences graves dans le fonctionnement.</i> <i>Initiation très limitée des interactions sociales et une réponse minimale aux avances sociales des autres.</i>	<i>Manque de souplesse des comportements, difficulté extrême à faire face au changement</i> <i>Ou d'autres comportements restreints / répétitifs interférant nettement avec le fonctionnement dans tous les domaines</i> <i>et</i> <i>grande détresse / difficulté à changer d'orientation ou d'action</i>

<p><i>Niveau 2</i></p> <p>« nécessite une aide importante »</p>	<p><i>Déficits marqués au niveau des compétences de communication sociale, verbales et non verbales.</i></p> <p><i>Atteintes sociales apparentes, même avec supports en place.</i></p> <p><i>Initiation limitée des interactions sociales, avec réponses réduites ou anormales aux ouvertures sociales des autres.</i></p>	<p><i>Inflexibilité du comportement, difficultés à s'adapter au changement.</i></p> <p><i>D'autres comportements restreints / répétitifs assez fréquents pour être évidents à l'observateur occasionnel et interférer avec le fonctionnement dans plusieurs contextes</i></p> <p><i>Mise au point ou l'action détresse et / ou des difficultés à changer.</i></p>
<p><i>Niveau 3</i></p> <p>« nécessite de l'aide »</p>	<p><i>Sans soutien en place, déficits au niveau de la communication sociale provoquant des déficiences notables.</i></p> <p><i>Difficulté à initier des interactions sociales, exemples clairs de réponse</i></p>	<p><i>Inflexibilité du comportement, interférence significative avec le fonctionnement dans un ou plusieurs contextes.</i></p> <p><i>Difficulté de commutation entre les</i></p>

	<i>atypique ou échec aux ouvertures sociales des autres.</i> <i>Semblance d'un intérêt diminué pour les interactions sociales.</i>	<i>activités</i> <i>Problèmes d'organisation et de planification entravant l'indépendance.</i>
--	---	---

(Garcin et Moxness, 2013, p. 16).

Méthodologie de recherche

En vue de tirer les données significatives, nous avons envisagé d'étudier le discours d'un groupe d'enfants autistes dits verbaux dont nous avons filmé des vidéos dans l'association Al-rabii pour soigner des autistes à Homs. Nous avons choisi d'étudier de précis énoncés du discours autistique. Nous avons procédé, en même temps, d'analyser certains énoncés des enseignantes pour comparer les résultats obtenus entre les deux. Par la suite, nous avons traduit le discours en français en le transcrivant en phonétique arabe.

Analyse des données

Nous analyserons les données en adoptant la classification instaurée par Austin, 1970.

- **Cas 1 :**

Niveau d'autisme	Âge	Genre	Contexte
Niveau 3	10 ans	un garçon	L'enseignante fait une conversation normale avec l'enfant pour tester sa communication.

– Prenons l'énoncé : « *nous sommes allés où, la semaine dernière Naïme ?* »

Acte locutoire : il constitue un acte locutoire si le « nous » est référé à « nous », et si le verbe « aller » est employé au sens de « sortir ».

Acte illocutoire : c'est demander des informations spécifiques. Il s'agit de la valeur illocutoire expositive.

Acte perlocutoire : c'est susciter l'autiste à communiquer et tester ses compétences langagières.

– Prenons également l'énoncé : « *la semaine prochaine, il ira à la piscine* »

Acte locutoire : dans cet énoncé l'acte locutoire affronte un problème le « il » est censé être « je », l'inversion du pronom personnel chez l'autiste rend l'acte incomplet, et le verbe « aller » est supposé signifier « sortir ».

Acte illocutoire : c'est donner des informations sur lui-même. C'est la valeur illocutoire expositive.

Acte perlocutoire : c'est répondre à la question de l'enseignante.

– Citons de même l'énoncé suivant : « *il est interdit de faire des mouvements* »

Acte locutoire : l'acte est locutoire si le « il » renvoie à un référent indéterminé (impersonnel), et si le verbe « interdire » est employé au sens de « dissuader ».

Acte illocutoire : c'est protester contre cet acte ; valeur illocutoire comportative.

Acte perlocutoire : c'est convaincre de s'arrêter de faire quelque chose.

– L'énoncé « *Soulimane a gagné* »

Acte locutoire : l'acte est locutoire si « Soulimane » renvoie à un référent déterminé (personne), et si le verbe « gagner » est employé au sens de « remporter ».

Acte illocutoire : c'est décrire un évènement. Il s'agit de la valeur illocutoire expositive.

Acte perlocutoire : c'est déclarer le résultat d'une compétition.

– L'énoncé « *nous nous rafraîchissons* »

Acte locutoire : il constitue un acte locutoire si « nous » renvoie à un référent déterminé « nous », et si le verbe « rafraîchir » veut dire « se rendre frais ».

Acte illocutoire : c'est donner une information ; valeur illocutoire expositive.

Acte perlocutoire : c'est réagir aux questions l'enseignante.

– Citons de même l'énoncé : « *elle a voyagé à l'Arabie Saoudite* »

Acte locutoire : l'acte est locutoire si « elle » est référé à « elle », et si le verbe « voyager » veut dire « se déplacer ».

Acte illocutoire : c'est donner des informations. Nous parlons de la valeur illocutoire expositive.

Acte perlocutoire : c'est susciter l'intérêt de l'enseignante.

• Cas 2 :

Niveau d'autisme	Âge	Genre	Contexte
Niveau 2	10 ans	Une fille	L'autiste a entre les mains des images colorées des animaux, et l'enseignante lui pose des questions

– Prenons l'énoncé : « *pourquoi tu as désordonné les billets Nour ?* »

Acte locutoire : il construit un acte locutoire si le « tu » est référé à « tu », et si le verbe « désordonner » signifie « mettre en désordre ».

Acte illocutoire : il s'agit de protester contre cet acte ; valeur illocutoire comportative.

Acte perlocutoire : c'est ordonner de réarranger les billets.

– L'énoncé : « *je suis triste* »

Acte locutoire : l'acte est locutoire si le « je » est renvoyé à « je », et si le verbe « être » est employé au sens de « affirmer un état ».

Acte illocutoire : c'est décrire une situation personnelle. Il s'agit de la valeur illocutoire expositive.

Acte perlocutoire : c'est réagir aux expressions de l'enseignante.

– Prenons l'énoncé : « *c'est un papillon* »

Acte locutoire : il constitue un acte locutoire si le « ce » est renvoyé à un référent déterminé, et si le verbe « être » est employé au sens de « affirmer ».

Acte illocutoire : c'est affirmer quelque chose. Nous parlons de la valeur illocutoire expositive.

Acte perlocutoire : c'est susciter l'intérêt de l'interlocuteur.

– L'énoncé « *oh, tomate, c'est* »

Acte locutoire : cet énoncé présente un problème, l'ordre de la phrase est inversé. Il constitue un locutoire si le « ce » renvoie à un référent impersonnel, et si le verbe « être » est employé pour dire « révéler ».

Acte illocutoire : il consiste à illustrer une image. c'est la valeur illocutoire expositive.

Acte perlocutoire : c'est susciter l'intérêt de l'interlocuteur.

• Cas 3 :

Niveau d'autisme	Âge	Genre	Contexte
Niveau 3	10 ans	Un garçon	L'enseignante pose divers questions à l'enfant.

– Citons l'énoncé : « *j'ai froid* »

Acte locutoire : si le « je » veut dire « moi », et le verbe « avoir » est employé au sens de « s'enrhumer ».

Acte illocutoire : c'est décrire une situation. Nous parlons de la valeur illocutoire expositive.

Acte perlocutoire : c'est convaincre l'interlocuteur de le couvrir.

– L'énoncé : « *je t'aime* »

Acte locutoire : nous parlons de l'acte locutoire si le « je » veut dire « moi », et si le verbe « aimer » est employé au sens d'exprimer un sentiment.

Acte illocutoire : c'est déclarer une attitude. Il s'agit de la valeur illocutoire comportative.

Acte perlocutoire : c'est influencer les sentiments de l'interlocuteur.

Résultat de l'étude

Suite à l'analyse des données, nous sommes arrivés à dégager les points suivants :

– Les enfants souffrant du TSA présentent une compétence langagière considérable et tentent de produire des énoncés ayant une signification en suivant les règles grammaticales.

- Les autistes emploient des indices simples pour s'exprimer et réagir aux enseignantes.
- Par comparaison aux enseignantes, les enfants atteints d'autisme ont tendance de produire des phrases simples et courtes. Les énoncés des enseignantes sont plus développés et plus complexes.
- Le fait de produire des phrases dépende du niveau d'autisme chez l'enfant. L'autiste qui présente le niveau 3 du trouble tend à produire des énoncés plus complexes que l'autiste qui présente le niveau 2.
- Nous remarquons l'émergence de certaines lacunes liées au fonctionnement des pronoms personnels. L'inversion des pronoms personnels surtout le pronom « je ». Ils emploient « il » plus tôt que « je ».
- Les autistes ont tendance à perdre l'ordre des énoncés, nous avons détecté une certaine substitution de la place du verbe dans la phrase. Le C.O.D. est placé avant le verbe.

Au surplus, nous avons constaté à la lumière de l'analyse des valeurs illocutoire, qu'il y a une forte densité d'acte expositif par les autistes dans ce discours.

Nous pouvons dire que le postulat d'appliquer la théorie des actes de langage sur les autistes n'est pas inatteignable, mais il est confronté constamment aux certains déficits indéniables.

Finalemment, la présente étude a examiné les traits et les caractéristiques du discours autistique en disséquant les actes de langage (locutoire, illocutoire, perlocutoire) chez les autistes.

Annexe

– **Le discours du premier cas (nous réfèrons à l'enseignante par "E" et à l'autiste par "A")**

E : Compte à 10.

[ʕed(ə)li l(ə)lʕafara].

A : Un.

[waħed].

E : Sur tes mains chéri, sur tes main.

[ʕa ɣidek ħabibi ʕa ɣidek].

A : Un, deux, trois, quatre, cinq, six, sept, huit, neuf, dix.

[waħed, tnen, tlate, arbʕa, xamse, s(ə)te, sabʕa, tmane, t(ə)sʕa, ʕafra].

E : Bravo, Naiem. Nous sommes allés où hier Naiem, la semaine dernière ?

[bravo naʕjm], [mbareħ wen reħna naʕjm, lɣesbuʕ lmaɣi].

A : À la salle.

[ʔaʂale].

E : Nous avons fait quoi ?

[ʃu ʔamalna b(ə)ʂale].

A : Un mrathon.

[sabaq].

E : Un marathon, et quoi aussi ?

[sebaq], [wʃu kaman].

A : Du basketball.

[kuret sale].

E : Et quoi aussi ?

[wʃu kaman].

A : Soulimane a gagné.

[sleman faz].

E : Oui, la course, course. Nous et qui, nous sommes allés avec
qui ?

[e, lʒari, ʒari], [neħna w min, neħna w min reħna].

A : Ward et..

[ward wa].

E : Ward et qui ?

[ward w min].

A : Et Rabi.

[w rabiʕ].

E : Bravo Naiem. Alors, la semaine prochaine nous irons où?

[bravo naʕim]. [ʔayeb w lʔesbuʕ ʔai wen bedna nruħ].

A : À

[ʕal].

E : À, à où ? Dis-moi toi.

[ʕal, ʕal win], [ʔeli enta ʔħkili].

A : La semaine prochaine il ira à.

[lʔesbuʕ ʔai b(ə)jruħ].

E : Il ira où, Naoumi ?

[b(ə)jruħ naʕumi lawen].

A : À la piscine.

[ʕalmasbaħ].

E : À la piscine bravo Naiem. Quand nous venons de la maison au matin, que ferons nous avec nos amis dans l'association, au début en entrant ?

[ʕalmasbaħ bravo naʕim, neħna waʔ(ə)t ellj menezji men(ə)lbet, ʃu m(ə)nsawi š(ə)b(ə)ħ awal ʃi hɔn b(ə)lʒamʕiji neħna wr(ə)fʔatna awal ʃi waʔt nfut].

A : Nous nous rafraîchissons.

[m(ə)nsaħšeħ].

E : Nous nous rafraîchissons. Que ferons ici d'ailleurs ? La rencontre.

[m(ə)nsaħšeħ ʃu kaman m(ə)nsawi hɔn, leqʔʔ].

A : Matinale.

[šabaħi].

E : Tu salues qui ?

[ʕa min b(ə)tsalem]

A : Sallomi.

[salumi].

E : Et qui aussi ? Compte- moi tes camarades et c'est tout.

[wmin kaman, ʕed(ə)li r(ə)fʔatak wxalaš].

A : Tasnim, (il applaudit)

[tasnim].

E : Bravo, Tasnim. Et quoi aussi Naiem ?

[bravo tasnim, wʃu kaman ja naʕim].

A : Parce qu'elle a voyagé à l'Arabie Saoudite. (Il bouge en avant et en arrière).

[laʔ(ə)nha safaret ʕasuʕudji].

E : Arrête- toi Naiem (elle fronce les sourcils).

[xalaʂ naʕim].

A : Madame Lina (il s'arrête en prenant sa main).

[ja anse lina].

E : Oui, oui (elle fronce les sourcils encore).

[naʕam, naʕam].

A : (Il prend des images devant lui et les donne à l'enseignante).

E : (Elle les prend et les met à côté).

A : (Il prend les mains et les met sur ses joues).

E : (Elle enlève ses mains).

A : (Il baisse la tête et la met entre ses mains).

E : Quoi ? Tu veux me dire quoi ? Pourquoi tu fais cela ?

Pourquoi tu fais cela ?

[ʃu, ʃu bedak tʔ(ə)li], [leʃ ʕam tsawi hek, leʃ ʕam tsawi hek].

A : Il est interdit.

[mamnuʕ].

E : Il est interdit ? Qu'est-ce qui est interdit ?

[mamnuʕ e, ʃu h(ə)we lmamnuʕ].

A : De faire des mouvements par la bouche.

[neʕmel ḥarakat b(ə)temɔ].

E : Et qu'est-ce tu veux me dire ?

[e ʃu bedak tʔ(ə)li].

A : Désolé.

[ana asef].

-Le discours du deuxième cas

E : Où est le lion ?

[ajna lasad].

A : Dedans.

[daxel].

E : La cage, qui est ça ?

[alqafaš, man haða].

A : Un garçon dedans.

[walad daxilek].

E : Un garçon dedans, ces images, pourquoi tu les as désordonné, pourquoi tu as désordonné toutes les images Nour, je vais être contrariée ?

[walad daxel, hadɔl beɛaqt leɣ fardtihɔn, leɣ farde kel biɛaqt ja nur hlaɔ b(ə)zɕal menek ana].

A : Nour punition.

[nur ɕeqab].

E : Non, pas de punition pour nour parce qu'elle est brave, elle obéit aux ordres et ne me gêne pas, Nour est gentille. Tu es allé où ?

[laɔ, nur mafi ɕeqab laɔnɔ nur šajra šaɕura wb(ə)tsmaɕ lkalam wma b(ə)tɕazbni, nur ħababe, wen reħti ja nur].

A : À la salle.

[ɕašale].

E : Non, tu es allé chez mademoiselle ?

[laʔ, wen reħti, ʕalanse].

A : À la piscine.

[masbaħ].

E 4 : Chez mademoiselle ?

[ʕalanse].

A : Un papillon, un papillon.

[faraʃa, faraʃa].

E : Laisse- moi voir, quelles sont les couleurs de la papillonne ?

[arʒini, ma lawnuha, ma lawn lfaraʃa].

A : Bleu, orange, vert (en claquant les mains).

[azraq, bɔrtuqali, axɖar].

E : Pourquoi tu claques Nour ?

[lemaða turafrifin ja nur].

A : Comme le papillon.

[ʕalfaraʃa].

E : La papillonne vole, n'est-ce pas Nour ? Nour pourquoi ti as désordonné les billets ?

[taħir lfaraʃa, ha ja nur, nur leʃ heke farde lbeʕaqt ja nur].

A : oh, tomate, c'est.

[o, ʔamaʔem, haða].

E : On joue avec la tomate comme ça Nour ?

[hek m(ə)nelʔab b(ə)amaʔem ja nur].

A : Non.

[la].

E : On jette le tomate comme ça Nour ?

[hek m(ə)nermi ʔamaʔem ja nur].

A : Non.

[laʔ].

E : Nour, je suis ? (l'enseignante fronce les sourcils).

[nur ana].

A : Je suis triste (elle joue avec les cartoons).

–Le discours du troisième cas

E : Je suis ? (en fronçant les sourcils).

[ana].

A : Je suis triste.

[ħazin].

E : Je suis ? (en embrassant elle-même).

[ana].

A : J'ai froid.

[bardan].

E : Je suis ? (en souriant à l'enfant).

[ana].

A : Je t'aime.

[ana h(ə)bek].

E : Oh, chéri.

[ja hābibi].

– ALPHABET PHONÉTIQUE ARABE

Lettre	Son
ا	[a]
ب	[b]
ت	[t]
ث	[t̪]
ج	[ʒ]
ح	[h]
خ	[x]
د	[d]
ذ	[ð]
ر	[r]
ز	[z]
س	[s]
ش	[ʃ]
ص	[s̪]
ض	[d̪]
ط	[t̪]
ظ	[z̪]
ع	[ʕ]
غ	[ʁ]
ف	[f]
ق	[q]
ك	[k]
ل	[l]
م	[m]
ن	[n]
هـ	[h]
و	[w] [u]
ي	[i] [j]
إ ء ؤ ئ	[ʔ]

Bibliographie

- AUSTIN, J.L, 1970- **Quand dire c'est faire**, Éditions du Seuil, (traduit par Gilles Lane, Oxford University Press, 1962), Paris, 203p.
- DUCROT, Oswald et TODOROV, Tzvetan, 1972- **Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage**, Éditions du Seuil, Paris, 470p.
- IDLBI, N, 2021- **L'argumentation dans le discours des formateurs en développement personnel** , Mémoire de master, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université de Damas, 195p.
- KANNER, L. (1943), « **Autistic disturbances of affective contact** », the nervous child, vol 2, p. 217-250

Webographie

- American Psychiatric Association, 2015- **Manuel diagnostique et statique des troubles mentaux**, [en ligne], Elsevier Masson 5^{ème} édition, États-Unis, (traduit en français par American Psychiatric Association), 1216p.
- HIREP. J, 2013- **Approche de la pragmatique du langage chez la personne avec autisme : entraînement des fonctions de communication afin de (r)établir le lien entre théorie de l'esprit et habiletés sociales**, MÉMOIRE En vue de l'obtention du Certificat de Capacité d'Orthophonie, Université de Lorraine, 106p.

- MATERGIA, L. (2014), **Troubles du spectre autistique et methode distinctive : intérêt de la multimodalité dans l'apprentissage de l'écrit d'un enfant autiste scolarisé au cours préparatoire**, MÉMOIRE de recherche présenté en vue de l'obtention du certificat de capacité d'orthophoniste, Université de Lorraine, faculté de médecine, 98p.
- GARCIN, N., et MOXNESS, K. (2013), **L'impact de la nouvelle définition des Troubles du Spectre de l'autisme du DSM-5**, vol. 5, n° 1, 73p.