

**LE ROLE DE LA FAMILLE DANS L'ACQUISITION ET LE
DEVELOPPEMENT DU LANGAGE CHEZ L'ENFANT
AUTISTE :DE LA DIGLOSSIE AU BILINGUISME**

**The role of the family in language acquisition in autistic children
from diglossia to bilingualism**

**Nadia Ben Elazmia
Université Moulay Ismail de Meknès, Maroc**

Résumé :

Le développement du langage chez les enfants autistes au Maroc rencontre plusieurs difficultés à cause de divers facteurs, liés au langage lui-même, mais aussi à certaines contraintes sociolinguistiques. Au niveau du langage, il y a le problème de la catégorisation ; l'association ; la compréhension de la métaphore etc., tandis que du côté sociolinguistique il y a le problème de la diglossie et du bilinguisme. D'après notre étude de cas, le bilinguisme et la diglossie n'empêchent pas le développement de la langue maternelle, qui est l'arabe dialectal, chez l'enfant autiste marocain, ni le développement progressif du français et de l'arabe standard. En effet, l'acquisition de ces trois langues en parallèle est bénéfique. Et cela grâce à l'alternance codique et la traduction, deux méthodes que l'entourage peut utiliser pour faciliter à la fois la communication avec l'enfant autiste et par la suite pour développer le langage.

Les mots clés : autisme, langage, famille, bilinguisme, diglossie.

Abstract :

Language development in autistic children in Morocco encounters many difficulties due to several factors, related to the language itself, but also to others sociolinguistic constraints. At the language level, we can find the categorization; the association and the understanding of metaphor etc., while on the sociolinguistic side, we find diglossia and bilingualism problems. According to our Moroccan case study, bilingualism and diglossia do not hindrance the development of the mother tongue in autistic child who speaks arabic dialect, gradual development of French and classic Arabic language. Indeed, the acquisition of these three languages was much benefic for the autistic child. This is due to code switching and translation, these two methods that family and friends can use in order to make very easy communication and language development for children with autism.

Keywords : Autism, Language, Family, Bilingualism, Diglossia.

Introduction

Dans tout processus de développement du langage chez l'enfant, deux facteurs sont primordiaux à savoir la famille et l'école. Et lorsqu'il s'agit des enfants qui représentent des cas particuliers, comme c'est le cas des enfants autistes, la famille vient en premier lieu, à cause du contact permanent. En effet, grâce à la rééducation linguistique et comportementale, la famille contribue à la préparation de l'enfant autiste, à la scolarisation.

Dans cet article, nous nous proposons de traiter la problématique suivante : le développement du langage chez les enfants autistes de haut niveau au Maroc rencontre diverses difficultés à cause de plusieurs facteurs, liés au langage lui-même, mais aussi à certaines contraintes sociolinguistiques. Au niveau du langage, il y a le problème de la catégorisation ; de l'association ; la compréhension de la métaphore etc., tandis que du côté sociolinguistique il y a le problème de la diglossie et du bilinguisme. Nous nous proposons d'élucider ces problèmes qui retiennent sur la scolarisation de l'enfant autiste, et le rôle de la famille dans le développement du langage. Et cela en se basant sur une étude de cas.

Afin d'approcher notre problématique, nous nous proposons de répondre aux questions suivantes : Qu'est-ce que l'autisme ? Quelles sont les difficultés et les contraintes rencontrées par les enfants autistes au niveau du développement du langage ? Et pourquoi ? Comment la famille d'un enfant autiste arrive à faire face à ce problème ? Comment peut-on profiter du bilinguisme et de la diglossie pour développer le langage chez un enfant autiste de haut niveau ?

1. L'autisme : pathologie ou simple dysfonctionnement

D'après Poirier (1998 : 116) le trouble autistique est une psychopathologie caractérisée par un dysfonctionnement comportemental, qui affecte le développement de l'enfant. Il se manifeste au cours des 30 premiers mois de la vie de l'enfant. Il se caractérise par un déficit au niveau des interactions sociales de la communication verbale et non verbale ; des difficultés au niveau du développement du langage voire même souvent l'absence totale. Actuellement, on parle du « trouble du spectre autistique » (TSA). Une nouvelle nomination qui était proposée pour inclure à la fois ceux qui ont des symptômes autistiques légers et ceux qui ont des symptômes sévères (Leroy et al 2011).

1-1. Les différentes catégories du spectre autistique

En général, on fait la distinction entre trois catégories dans le spectre autistique :

- **L'Asperger** : une catégorie qui ne souffre d'aucun déficit intellectuel et dont le quotient intellectuel est élevé. Elle ne marque aucun retard du langage. Cependant, sur le plan comportemental et des interactions sociales, elle marque des troubles. Comme elle peut marquer aussi des difficultés au niveau de la scolarisation (Poirier, 1998 : 118).
- **Le trouble autistique** : caractérisé par un fonctionnement intellectuel inférieur à la normale, voire même souvent un retard intellectuel profond. Cette catégorie compte près de 75%. Elle est caractérisée par une absence totale du langage ; des troubles comportementaux profonds et une incapacité de poursuivre un processus scolaire normal (Ibidem).
- **Le haut niveau** : une nouvelle catégorie qui vient d'être découverte grâce aux études récentes sur l'autisme. Elle est à cheval entre l'asperger et le trouble autistique. D'après Bibeau et al. (2010 : 247), cette catégorie présente à la fois les mêmes caractéristiques de l'Asperger, parce qu'elle ne marque aucun retard cognitif, et quelques caractéristiques autistiques au niveau des troubles du langage, ce qui la positionne à cheval entre les deux catégories. On les a nommés « **autisme de haut niveau** » par la communauté scientifique à cause de leur quotient intellectuel (QI) qui est dans la normale ou parfois supérieur à la normale (Ibidem).

1-2. Les causes de l'autisme

A la fin du 20^{ème} siècle et au début du 21^{ème} siècle, plusieurs études ont été réalisées pour détecter les causes principales de l'autisme. Ces études ont donné lieu à trois pistes différentes qui vont déboucher par la suite sur trois approches : génétique ; neurobiologique et environnementale. Concernant les causes génétiques, les études sur les jumeaux et les enfants autistes de la même famille ont confirmé l'implication des facteurs génétiques dans l'apparition de l'autisme dans certaines familles (Jamain et al. 2003 : 9). Quant à l'approche neurobiologique, les recherches stipulent que la cause de l'autisme est dû à un problème au niveau de la connexion des neurones dans le cerveau. Cependant, malgré les progrès réalisés dans ce domaine, on estime que plusieurs aspects de ce trouble sont toujours peu compris (Elsabbagh M. et al. 2012) .

De son côté, l'approche environnementale, s'est intéressée au danger des médicaments, des pesticides, des métaux lourds ainsi que les additifs alimentaires, sur le fœtus et du vaccin sur les bébés en les accusant de causer l'autisme chez les enfants (Blaurock-Busch, 2012). En effet, des études ont été menées en Egypte sur des enfants autistes et des enfants neurotypiques ; elles ont démontré qu'il y a des corrélations entre les métaux lourds et les troubles du spectre autistique (TSA). L'étude s'est basée sur la présence des métaux toxiques dans les cheveux et la sévérité des symptômes du TSA¹. D'après les résultats, le groupe des autistes a montré des concentrations capillaires élevées en aluminium, antimoine, arsenic, cadmium, nickel et plomb. On a pu constater aussi, à travers l'évaluation psychiatrique, qu'il y a une corrélation significative entre le plomb et la communication verbale (Ibidem). D'autres chercheurs ont adopté cette approche, mais ils ont creusé dans d'autres pistes, comme l'implication des médicaments prises durant la grossesse dans l'augmentation des risques du TSA, comme la thalidomide, l'acide valproïque et le misoprostol ou la pollution (Bouchard, 2014).

Quoi qu'il en soit, que les causes soient génétiques, neurologiques ou environnementales, la prévalence de l'autisme n'a cessé de monter ces dernières années. Il touche 1 personne sur 150 dans le monde. Au Maroc, on compte environ 340.000 personnes atteintes d'autisme à des degrés divers². On estime qu'aux U.S. A., on a une augmentation de 123% du taux de prévalence entre 2002 et 2010, c'est-à-dire 1 enfant sur 68 présentait un trouble du spectre de l'autisme. En France, 1 naissance sur 100 est touchée par le trouble du spectre de l'autisme ; au Canada 1 enfant sur 66 est atteint de l'autisme (Labbé, 2020).

1-3. L'autisme : cerveau, communication et langage

Grâce aux études neurologiques réalisées sur le cerveau des aphasies par Broca et d'autres à la fin du 19^{ème} siècle, on a pu

¹ Cf. Blaurock-Busch, E. Amin, O. Dessoki, H. et Rabah, T (2012) Toxic Metals and Essential Elements in Hair and Severity of Symptoms among Children with Autism. *Maedica (Bucur)*. 7(1), 38-48.

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PM>

² Cf. <https://2m.ma/fr/news/le-maroc-compte-environ-340000-personnes-atteintes-dautisme>

comprendre le fonctionnement du cerveau et son rapport avec le langage. Ainsi, on a découvert que c'est l'hémisphère gauche du cerveau qui procure à l'homme la capacité de parler et lorsqu'il y a des lésions dans cette partie, cela donne lieu à des troubles du langage voire même parfois l'absence de ce dernier. La plupart de ces études étaient réalisées sur les aphasies. Les études sur le cerveau des autistes et la communication n'ont commencé qu'à la fin du 20^{ème} siècle. Elles ont donné lieu à plusieurs théories entre autres *la théorie de l'esprit*³ dont le précurseur est Baron Cohen (Cohen 1989 ; Poirier 1998) ; *la théorie des fonctions exécutives*, *la théorie de la cohérence centrale* et *la théorie de l'identité* dont le précurseur est Meltzoff. Toutes ces théories confirment que l'anomalie au niveau du fonctionnement des neurones dans le cerveau est la cause principale de la déficience au niveau de la communication et le retard du langage ou l'absence de celui-ci chez les autistes.

Par ailleurs, parmi les récentes théories qu'on considère comme la base de *la théorie de l'esprit*, *la théorie du miroir* qui a été élaborée en 1996 par Rizzolatti et confirmée en 2010 par d'autres chercheurs en neurosciences. Ces derniers ont confirmé l'existence d'un déficit significatif des neurones miroirs chez les autistes (Zalla et Labruière, 2009). Parmi les conséquences de cette déficience l'absence d'une *plasticité cérébrale*⁴ qui implique une déficience au niveau de l'intelligence sociale et engendre par la suite un problème au niveau de l'observation, l'imitation, l'empathie, le décodage des signes non verbaux... des facteurs indispensables au développement du langage et de la communication (Poirier 1998 : 115).

2. Le développement du langage chez l'enfant autiste : contraintes et difficultés

Comme nous l'avons signalé, les asperger développent le langage précocement, tandis que le spectre autistique ne développe jamais le langage à part l'apprentissage de quelques mots.

³ « La théorie de l'esprit est la capacité de se représenter les désirs, les croyances et intentions des autres » (Poirier, 1998 : 115).

⁴ C'est la capacité d'adaptation du cerveau aux événements de la vie (Vidal, 2012 : 18).

Quant au haut niveau, et c'est la catégorie qui nous intéresse dans notre étude, elle marque un retard dans le développement du langage à cause de plusieurs contraintes et difficultés. Dans ce qui suit nous mettrons l'accent sur ces dernières.

2-1 La catégorisation du monde chez les autistes du haut niveau

Généralement, l'apprentissage chez l'enfant passe à travers la catégorisation. Il emmagasine toutes les connaissances, qu'il vient d'acquérir dans des tiroirs. Des catégories qui lui permettent de diviser la réalité en ensemble d'objets, d'événements et d'endroits. Lorsqu'il catégorise, l'enfant regroupe ses connaissances en fonction de leurs caractéristiques. En outre, il est indispensable de catégoriser pour pouvoir apprendre à parler et à gérer les connaissances, mais aussi pour pouvoir appréhender le monde, sinon ce dernier serait chaotique et perpétuellement nouveau (Pépin, 2013 : 1). Grâce à la catégorisation, l'enfant peut « simplifier le monde qui l'entoure et mettre de l'ordre dans ses connaissances » (Ibidem) et cela en se concentrant sur certaines caractéristiques et en négligeant d'autres. C'est ce que Rosch (1973) a appelé l'économie cognitive. Comme elle lui permet de structurer sa pensée et d'améliorer sa représentation du monde et cela en remplissant les catégories qu'il a dans sa tête, mais aussi en créant d'autres (ibidem). En grandissant, pour bien gérer ses connaissances, l'enfant utilise les catégories de différentes manières à travers plusieurs processus : ranger, associer, organiser, compléter, mémoriser, trier etc. Ces processus sont nécessaires à l'école, parce qu'ils permettent l'apprentissage et la résolution des problèmes. Petit à petit l'enfant développe le langage qui s'instaure à travers la classification, à chaque fois qu'il apprend un nouveau mot, il le classe dans la catégorie appropriée et le regroupe avec d'autres éléments ayant les mêmes caractéristiques semblables (Ibidem).

Par ailleurs, parmi les problèmes rencontrés par les enfants autistes à ce niveau de développement du langage, lorsqu'un élément n'atteste pas les mêmes caractéristiques d'une catégorie, il sera automatiquement rejeté. Un processus qui implique une certaine rigidité et l'absence de souplesse au niveau de la catégorisation. En plus, il y a un problème au niveau de l'association, lorsque l'enfant autiste n'arrive pas à trouver une certaine ressemblance entre un élément et une catégorie, un enfant neurotypique crée et invente d'autres, et cela grâce à la plasticité cérébrale et la bonne connexion entre les neurones dont ils jouissent, tandis que les enfants autistes

restent bloqués faute de plasticité cérébrale et de la compréhension de la métaphore. En effet, la métaphorisation consiste à insérer un élément dans une catégorie à laquelle il n'appartient pas. Il importe de souligner que peu d'études se sont intéressées à la compréhension de la métaphore par les autistes. C'est un terrain de recherche qui est encore vierge.

2-2. La Catégorisation et la métaphore

Les enfants autistes ont un processus de catégorisation rigide, plutôt taxonomique, qui ressemble au modèle des conditions nécessaires et suffisantes dans lequel un élément est membre ou non et où il y a des frontières nettes entre les catégories (Ben Elazmia, 2010 ; Ben Elazmia, 2014). Plus la difficulté de comprendre les variables d'ordre culturels qui interviennent pour influencer la catégorisation. Chose qui engendre une incapacité de créer et d'assimiler les autres processus de catégorisation, telles la métaphore et les stéréotypes. Ainsi, lorsqu'il s'agit des expressions métaphoriques dans la vie quotidienne, les enfants autistes trouvent d'énormes difficultés à bien concevoir et à assimiler ces métaphores. Dire par exemple à un enfant autiste :

Arrête ! j'ai la tête qui tourne.

Il lui est difficile de comprendre le sens métaphorique de l'expression « **la tête qui tourne** », sa première réaction et de vous regarder ébahi. Il a fait l'association entre le verbe « tourner » et « la rotation », d'où l'incompréhension. Ou alors dire à un enfant autiste :

- J'éclate de rire.

- ānā kānmūt bḏḏāḥk (Mourir de rire)

Abasourdi, il réagira en posant la question suivante :

-wḡāysīḥddm ? (Est ce qu'il y aura du sang ?)

Etant donné qu'il a fait l'association mentale entre le mot « éclater » et « exploser », il va faire automatiquement la liaison entre « éclater », « mourir » et « le sang »,

Effectivement, la difficulté d'assimilation de la métaphore vient du fait que le développement du langage chez les autistes se base en grande partie sur les images, et l'association entre l'image et le mot est un principe de base sur lequel se base les méthodes utilisées souvent dans le développement du langage chez eux. Chose qui leur procure une assimilation simpliste du langage et de la réalité. Cependant, nous

savons très bien que le langage est très compliqué. Ainsi, expliquer à un enfant autiste qu'il y a un sens propre et un sens figuré qui n'est pas lié à une image mentale ; qu'il y a la réalité et la fiction ; que tous les mots d'une langue ne sont pas associés à des images mentales et que c'est à l'enfant de créer ses propres images en utilisant sa compétence imaginative, est une tâche qui s'avère très difficile. Et cela demande beaucoup d'effort et un travail de longue haleine.

2-3. La catégorisation et les stéréotypes

Le terme « stéréotype » est apparu pour la première fois en 1922, dans l'ouvrage « Opinion Publique », de l'auteur américain Lippman (Légal et al. 2015 : 9). Il fait référence aux représentations toutes faites construites dans notre tête sur les autres groupes de personnes. Ils impliquent une généralisation, sans tenir compte des différences individuelles entre les membres de ce groupe. Les facteurs qui génèrent les stéréotypes contribuent à construire une grille de jugement de l'autre accompagnés souvent par des attitudes défavorables. De plus, ces jugements, qu'ils soient positifs ou négatifs, lorsqu'ils portent sur un groupe plutôt que sur chacun de ses membres, constituent un phénomène de catégorisation. Ils réduisent la personne ou le groupe visé à une caractéristique jugée négative ou positive.

Par ailleurs, le recours à des stéréotypes est parfois crucial, afin de simplifier la réalité et pour pouvoir aussi appréhender le monde. Expliquer à un enfant autiste qu'est-ce qu'un voleur et comment peut-on le reconnaître exige le recours au stéréotypage, qui est un processus de simplification, de catégorisation, mais aussi de généralisation. Ex :

-Un voleur : un homme « méchant », souvent habillé en jeans et en teeshirt et une espadrille...

Pour pouvoir bien assimiler, l'enfant autiste doit faire l'association et créer sa propre image mentale d'un voleur, qui est souvent erronée, et c'est ce qui s'était passé avec Ridwan (qui fait l'objet de notre étude de cas), lorsqu'il a fait l'association entre le gardien du quartier et le voleur. Le recours à une image mentale et à une association sont deux processus de simplification du langage chez l'enfant autiste.

En outre, nous admettons tous que catégoriser les gens en deux catégories : **les méchants** et **les gentils**, en faisant allusion à la dichotomie du **bien** et du **mal**, est une représentation simpliste de la réalité, qu'on ne peut en aucun cas admettre. Cependant, dans le cas des enfants autistes, le recours à cette dichotomie simpliste, qui se base sur des stéréotypes est une nécessité qui leur permet d'appréhender le

monde, et de prévoir les attitudes et les comportements, qu'ils doivent adopter dans de telles ou telles circonstances, et vis-à-vis de telle ou telle personne. Ainsi, parmi les premières questions qu'un enfant autiste pose souvent devant une nouvelle rencontre ou découverte : « **est ce qu'il est gentil ou méchant ?** ». Une question qui lui permet de classer cet individu ou cet animal dans la catégorie du bien ou du mal.

2-4. Les difficultés d'ordre sémantico-lexical

Ce qui caractérise aussi le langage des enfants autistes, c'est la présence de plusieurs défaillances, d'ordre syntaxique, sémantique, lexicale, pragmatique et même phonologique etc. (Leroy et al., 2011). Ainsi, sur le plan sémantique, souvent l'enfant autiste fait preuve de confusion, lorsqu'il n'arrive pas à faire la distinction nette entre deux concepts ou plus, qui ont les mêmes traits sémantiques. Chose qui engendre un amalgame entre la représentation mentale des deux signifiants. Ce phénomène linguistique a été nommé *approximation sémantique* par certains chercheurs (Duvignau et al. 2008). Cela dit, lorsqu'il y a une ressemblance entre les traits sémantiques de deux signifiants ou plus, cela engendre une confusion et un amalgame entre les signifiés, de sorte que l'enfant autiste n'arrive pas à faire la distinction entre les deux et par la suite cela génère un usage inapproprié du mot en question, comme c'était le cas avec Ridwan. EX :

a- Fummek ma ḥaddāmš (Ta bouche ne fonctionne pas)

Ainsi, il y a eu un amalgame à travers l'usage du mot « fonctionner » qui a le sens ici de tomber en panne et dont la traduction en arabe dialectal est «**ma ḥaddāmš** ».

b- C'est une prison (en désignant l'école par Ridwan)

La prison et l'école partagent les mêmes traits sémantiques (lieu fermé, interdiction de sortir, barrière de fer, sécurité auprès de la porte...) d'où l'amalgame commis par Ridwan.

Sur le plan communicationnel, souvent l'entourage trouve d'énormes difficultés pour comprendre les propos de l'enfant autiste. Et cette incompréhension, n'est pas due uniquement aux problèmes d'ordre sémantique et lexical mais aussi syntaxique, vu que les phrases formulées par ces enfants ne respectent aucunes normes syntaxiques. Ce qui fait, afin de remédier à ces lacunes, l'entourage doit faire preuve de persévérance et d'endurance, dans la mesure où il doit rectifier à chaque fois qu'il y est une erreur. Et ceci en adoptant la démarche suivante :

Il ne faut dire ceci...mais il faut dire...

Sans se lasser. Et c'est ce qu'on peut appeler par « une rééducation linguistique permanente ».

3. L'autisme face à la diglossie et au bilinguisme

Si le bilinguisme est le contact de la langue maternelle avec une langue étrangère, la diglossie est le contact d'une langue avec ses dialectes. Le premier linguiste qui s'est intéressé à la diglossie dans le monde arabe est Fergusson en 1959. Celle-ci implique la concurrence entre deux variétés de langues, la seconde découlant de la première qui est réservée à l'école et à l'usage dans les administrations, les journaux et les médias ; alors que la seconde est réservée à l'usage quotidien. Souvent ces deux variétés d'une même langue entretiennent une relation conflictuelle (Fergusson, 1959 : 335 ; Ben Elazmia, 2018 : 75).

3-1. Le bilinguisme et le développement du langage chez l'autiste

L'influence du bilinguisme sur le développement du langage chez les neurotypiques a fait couler beaucoup d'encre. Ainsi, plusieurs études ont démontré que les enfants bilingues et plurilingues ont des capacités cognitives et linguistiques plus performantes que leurs paires monolingues (Park 2014 ; Kremer-Sadlik, 2005). Par ailleurs, en Amérique plusieurs chercheurs se sont penchés sur ce phénomène chez les autistes. Parmi les questions qu'ils ont posées : est-ce que le bilinguisme retarde ou entrave le développement du langage chez les autistes ? Et est-ce que les enfants autistes monolingues développent le langage plus vite que ceux bilingues ?

En effet, ces études ont démontré que les parents des enfants autistes interdisent souvent à leurs enfants de parler une autre langue que l'anglais à la maison, de peur que ce bilinguisme retarde tout développement de langage chez eux. Une décision qui était renforcée souvent par les professionnels qui ont proposé les mêmes recommandations (Kremer-Sadlik, 2005 ; Park 2014). Cependant, ces mêmes études ont confirmé que l'élimination de la langue mère au détriment de l'anglais ne fait que sombrer l'enfant autiste dans son autisme ; comme elle détruit tout contact émotionnel de cet enfant avec son entourage. Ainsi, d'après Park (2014: 125) « Parents have a harder time making an emotional connection with their children when they cannot speak to them in their native language; bilingual parents often show more affect when using their native ». D'où la recommandation

d'utiliser dans la communication avec les autistes à la fois la langue maternelle et la seconde langue. Autrement dit, le bilinguisme au contraire ne fait que contribuer à l'épanouissement social et émotionnel de l'enfant autiste ; il permet son insertion communautaire ; comme il lui permet de nouer et de fortifier les contacts avec sa propre culture (Ibidem).

En outre, afin de savoir si les enfants autistes monolingues développent le langage plus vite que les autistes bilingues, les études réalisées en Amérique ont prouvé que le bilinguisme ne retarde en aucun cas le développement du langage chez les autistes et que certains autistes bilingues sont en avance au niveau du développement du langage par rapport à leur pairs monolingues (Petersen et al. 2012 ; Hambly et al., 2012).

3-2. La diglossie et le développement du langage

Si « le bilinguisme et l'autisme » a attiré l'attention de plusieurs chercheurs, on constate par contre qu'il y a peu d'étude sur « la diglossie et l'autisme », vu que c'est un phénomène linguistique peu répandu dans les pays. Parmi les études qui étaient réalisées dernièrement, la recherche du laboratoire LaDisco de l'université de Bruxelles en collaboration avec l'université de Monastir. Ladite étude n'a pas répondu à la question : est-ce que la diglossie a un impact sur le développement de la langue maternelle ? Cependant, elle a pu prouver que les enfants autistes dans une situation diglossique ont pu acquérir l'arabe standard sans être scolarisés. Et cela grâce au contact avec des émissions télévisées et des dessins animés en arabe standard. Sachant bien qu'en Tunisie, comme c'est le cas dans les autres pays arabes, l'arabe standard n'est pas utilisé dans le quotidien, mais il est réservé uniquement au contexte formel (Kissine et al. 2019).

3-3. L'autiste marocain face au bilinguisme et à la diglossie

A l'école, l'enfant marocain se trouve devant une réalité linguistique un peu complexe, dans la mesure où il sera en contact avec plusieurs langues et différents dialectes, qui peuvent devenir un handicap majeur qui bloque l'apprentissage et la réussite scolaire. Dans le cas des enfants autistes, qui sont scolarisés et n'ont pas encore développé le langage, ils sont en contact avec l'arabe, le français à l'école et l'arabe dialectal à la maison.

En effet, les enfants autistes apprennent leur langue maternelle comme ils le font pour une langue étrangère. Ainsi, lorsque cet enfant

est scolarisé très tôt, en prenant en considération qu'il n'a pas encore développé sa langue maternelle, il se trouve dans la situation suivante : si l'arabe dialectal est utilisé à la maison, à l'école on utilise le français et l'arabe classique. Face à cette situation linguistique compliquée, qui peut retarder le développement du langage, la famille doit intervenir intelligemment pour bien gérer cette situation. Dans le cas de Ridwan, l'enfant autiste qui fait l'objet de notre étude, la famille s'est faite aussi des soucis à ce sujet. Lorsqu'on a découvert que Ridwan est autiste, il était déjà scolarisé. Les années qu'il a passées dans la crèche étaient une préparation fondamentale à la scolarisation. Cette dernière était renforcée à la maison par la famille. Donc, dès son âge précoce, Ridwan était en contact à la fois avec l'arabe dialectal et le français à l'école et à la maison, pratiqués souvent sous forme de code-switching⁵. Le fait que les parents de Ridwan soient bilingues est un facteur qui a contribué au développement des deux langues chez cet enfant. Cela dit, on constate que le bilinguisme ne l'a pas empêché de développer sa langue maternelle, ni d'évoluer progressivement dans le développement de la langue seconde, ainsi que le développement de l'arabe standard.

En somme, est-ce que l'acquisition de l'arabe standard a pu perturber l'acquisition de la langue maternelle chez Ridwan ? La réponse est non. Actuellement, Ridwan est en 2^{ème} année collège, il sait faire la distinction entre les deux codes, son niveau de compétence dans l'arabe standard se résume à la lecture et la compréhension, il peut formuler aussi des petites phrases, voire même rédiger des petits paragraphes. Quant à son niveau en français, il a commencé à rédiger des petits paragraphes ; tandis que dans l'arabe dialectal, il a passé déjà à la rétroaction dans sa communication avec l'entourage. Sans oublier de signaler que son apprentissage de l'anglais à l'école est bien réussi.

Par ailleurs, d'après le travail que nous avons réalisé avec Ridwan depuis des années dans le développement du langage, nous avons constaté que l'acquisition de ces trois langues en parallèle était bénéfique. En effet, le passage d'une langue à une autre est l'une des méthodes que nous avons utilisées avec lui et qui était aussi utilisée souvent par son entourage. Effectivement, souvent lorsque Ridwan fait la découverte d'un concept pour la première fois et que le même concept a été déjà acquis en une autre langue, il suffit tout simplement

⁵ Le code-switching ou ce qu'on appelle en français l'alternance codique est un phénomène sociolinguistique, qui consiste à mélanger deux codes linguistiques dans une conversation par des personnes bilingues.

de faire la traduction. A noter que le recours à la traduction se faisait souvent, lorsqu'il s'agit des concepts qui peuvent représenter des difficultés au niveau de la définition et qui ne peuvent être associés à des images.

Exemple :

- Les notions de : sens propre et sens figuré, ce sont deux notions qui étaient déjà acquises à l'école en français et qui seront utilisées par la suite pour expliquer le sens de « 'alma'nā 'alḥaqīqī wa lmağāzī » en arabe tout en renforçant par des exemples.

Ce n'est qu'un exemple entre autres. Cependant, le passage d'une langue à une autre à travers l'alternance codique est une méthode que l'entourage a choisie pour faciliter sa communication avec Ridwan. Ainsi, souvent lorsqu'on constate que le message ne passe pas en une langue quelconque, on passe à une autre langue en changeant de code. L'avantage de cette méthode c'est qu'elle permet d'abord de communiquer avec Ridwan, et par la suite de faciliter l'acquisition des différents codes utilisés à la fois à la maison et à l'école.

Conclusion

La scolarisation des enfants autistes représente un grand défi, à la fois pour les familles et pour les sociétés, qui ne peut aboutir que s'ils développent le langage. Cependant, ce dernier rencontre plusieurs contraintes métalinguistiques et sociolinguistiques que les familles doivent prendre en considération, afin de faciliter l'acquisition du langage et par la suite la scolarisation de ces enfants. Parmi ces contraintes, le bilinguisme et la diglossie.

En effet, l'intervention appropriée de la part de la famille contribue à rendre cette situation enrichissante et favorable au développement du langage. Et ceci à travers l'alternance codique, le passage d'un code à un autre et la traduction, qui facilitent à la fois la communication avec l'enfant autiste et par la suite la maîtrise de ces différents codes.

Bibliographie

Ben Elazmia, N. (2010), « La métaphore : une remise en question de la définition lexicographique », *Autour de la définition, Publifarum*, N° 11. http://www.farum.it/publifarum/ezine_articles.php

Ben Elazmia, N. (2014), « La définition entre le modèle des conditions nécessaires et suffisantes et la sémantique du prototype », *Etudes Lexicographiques*. N°19, 72-86. Rabat : AMEL.

Ben Elazmia, N. (2018) , « L'enseignement de la langue arabe et le développement de la compétence socioculturelle chez l'apprenant étranger », *L'enseignement de la langue arabe aux étrangers*, 292-306. Nancy : PUN.

Bibeau, A. et Fossard, M. (2010), L'autisme de haut-niveau ou le Syndrome d'Asperger : la question du langage, *RCOA*, 34 (4), 246-258. https://doc.rero.ch/record/28529/files/Bibeau_Andr_ann

Bouchard, M. (2014), L'exposition aux contaminants environnementaux et les troubles du spectre de l'autisme, *RNETED*. <https://www.autisme.qc.ca/assets/files/02-autisme>

Cohen, B. (1989), *The autistic child's theory of mind : a case of specific developmental delay*. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1989.tb00241.x>

Duvignau, K. Elie-Deschamps, J. Wawrzyniak, A. (2008), Pour une approche transpathologique et translinguistique de l'approximation sémantique ; le cas des TED, *HAL. Archives-Ouvertes*. <https://hal.archives-ouvertes.fr>

Elsabbagh, M. et al., Global Prevalence of Autism and Other Pervasive Developmental Disorders. *Autism Research*. 5(3), 160-179. <https://onlinelibrary.wiley.com>

Fergusson, C. (1959) , Diglossia, *Word* .15(2), 325-340. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf>

Hambly, C., Fombonne, E. (2012), The Impact of Bilingual Environments on Language Development in Children with Autism Spectrum Disorders. *J Autism Dev Disord* 42, 1342–1352. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1365-z>

Jamain S., Quach H., (2003), Mutations of the X-linked genes encoding neuroligins NLGN3 and NLGN4 are associated with autism. *Nat. Genet.* 34, 27-29. <https://doi.org/10.1038/ng>

Kissine, M. Luffin, X. Aiad, F. Bourourou, R. Deliens, G. Gaddour, N. (2019) Noncolloquial Arabic in Tunisian Children With Autism Spectrum Disorder: A Possible Instance of Language. 69(1), 44-70. <https://doi.org/10.1111/lang>

Kremer-Sadlik, T. (2005), To be or not to be bilingual: Autistic children from multilingual families. *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. 1225–1234. Somerville, MA : Cascadilla Press. Lang.

Labbé, A. S. (2020), *Comment diagnostique-t-on le trouble du spectre de l'autisme (TSA) ?* <https://spectredelautisme.com/trouble-du-spectre-de-l-autisme-tsa/causes>

Leroy M. et Masson C. (2011), Les dysfonctionnements du langage chez l'enfant autiste: une étude de cas entre un et trois ans. *Le langage oral : Données actuelles et perspectives en orthophonie*, 89-110. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00628334/document>

Légal, J., Delouée, S. (2015), *Stéréotypes, préjugés et discriminations*, Paris : Dunod.

Leroy, M. et Masson, C. (2011), Les dysfonctionnements du langage chez l'enfant autiste : une étude de cas entre une et trois ans. *HAL. Archives-Ouvertes* <https://halshs.archives-ouvertes.fr>

Lord, C. Rutter, M. Goode, S. Heemsbergen, J. Jordan, H. Mawhood L. & Schopler E. (1989), Autism diagnostic observation schedule : A standardized observation of communicative and social behavior.

Journal of Autism and Developmental Disorders. 19, 185–212.
<https://doi.org/10.1007/BF02211841>

McBreen, M. E. (2012), *L'étiologie de l'autisme. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants.*
<https://www.autisme.qc.ca/assets/files/02-autisme-tsa>

Park, S. (2014) Bilingualism and Children with Autism Spectrum Disorders : Issues, Research, and Implications. *NYS TESOL JOURNAL.* 1(2), 122-129
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download>

Pépin, A. (2013) , Classer pour comprendre. *Naître et grandir.*
<http://spers.ca/wp-content/uploads/2013/12/Classer-pour-apprendre-Naître-et-grandir>

Petersen, J.M., Marinova-Todd, S.H. & Mirenda, P. (2012), Brief Report: An Exploratory Study of Lexical Skills in Bilingual Children with Autism Spectrum Disorder. *J Autism Dev Disord.* 42, 1499–1503.
<https://doi.org/10.1007/s10803-011-1366->

Poirier, N. (1998), La théorie de l'esprit de l'enfant autiste. *Érudit*, 23(1),115–129.
<https://www.erudit.org/fr/revues/smq>

Rosch, E. (1973), Natural categories. *Cognitive Psychology.* 4/3,328-350. G.D.Logan , Université de Vanderbilt.

Vidal, C. (2012) La plasticité cérébrale : une révolution en neurobiologie. *Spirale.* 3(63), 17-22. <https://www.cairn.info/revue-spirale-2012-3-page-17.htm>

Zalla, T. Labruyère, N. (2009), Neurones miroirs et autisme. *Psychose, langage et action* .149 -166. Paris : *Neurosciences & cognition* .