



HAL
open science

La fonction patrimoniale du langage : une remédiation des troubles langagiers chez des adolescents autistes sans déficit intellectuel

Véronique Rey, Christina Romain, Sonia Demartino

► To cite this version:

Véronique Rey, Christina Romain, Sonia Demartino. La fonction patrimoniale du langage : une remédiation des troubles langagiers chez des adolescents autistes sans déficit intellectuel. Les Cahiers de santé publique et de protection sociale, 2015, n° 17, pp.17-22. hal-01485302v1

HAL Id: hal-01485302

<https://hal.science/hal-01485302v1>

Submitted on 20 Aug 2018 (v1), last revised 25 Aug 2018 (v2)

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

La fonction patrimoniale du langage : une remédiation des troubles langagiers chez des adolescents autistes sans déficit intellectuel

V. Rey, Ch. Romain & Sonia DeMartino

Véronique Rey est Professeur des universités à Aix-Marseille Université. Elle est membre du Centre de Recherche et de Documentation sur l'Océanie, CREDO UMR 7308, CNRS & EHESS. Ses travaux portent sur la transmission de la langue orale maternelle. Elle travaille avec Christina Romain à l'étude des montées en tension verbale en milieu scolaire.

Christina Romain est Maître de conférences à Aix-Marseille Université. Elle est membre du laboratoire Parole et Langage UMR 7309 CNRS. Ses recherches portent sur l'analyse des interactions verbales en milieu scolaire. Elle travaille à la compréhension et à la description de la violence verbale ainsi qu'aux liens existants entre la construction de la relation interpersonnelle et la gestion de la montée en tension violente de l'interaction.

Sonia DeMartino est linguiste, Ingénieur de recherche au centre de ressources autisme, hôpital Ste Marguerite, Marseille

1. Introduction

Nous avons tous en tant que locuteurs des représentations sur la langue orale, et plus particulièrement sur la langue maternelle. Cependant, en France, en lien avec nos apprentissages scolaires, ces représentations s'appuient essentiellement sur la langue écrite.

Le propos ici est d'appréhender la langue orale, en faisant un pas de côté, en oubliant, si cela est possible, nos représentations liées à la langue écrite.

Évaluées aujourd'hui à 6000, les langues du monde ne cessent d'étonner les linguistes par leur diversité articulatoire, lexicale et grammaticale. Bien sûr, elles existent avant les langues écrites et sont apprises aussi avant les langues écrites. Cependant apprendre une langue maternelle est une appropriation coûteuse en temps pour l'apprenant (il faut 7 à 8 ans pour que l'enfant devienne vraiment habile en langue et il lui faudra des années encore pour poursuivre ses apprentissages lexicaux). C'est également une activité de transmission coûteuse en temps pour les adultes transmettant ce savoir-faire car cette transmission de la langue orale repose sur le principe exclusif de l'imitation : les adultes servent de modèle aux enfants s'appropriant la langue.

Afin d'assurer cette transmission, une des pratiques largement attestée dans les cultures humaines est l'activité narrative (raconter des histoires aux enfants¹).

En 2013, cette transmission de textes oraux (récit, chanson, poésie, blague, etc.) a été explicitée sous le terme de « fonction patrimoniale du langage » (Rey & al. 2013). Cette fonction vise un apprentissage social et langagier. Cela implique également la coopération

¹ Raconter et non lire : l'adulte racontant une histoire est dans une activité strictement orale, augmentant les prises de risque liées à la situation de communication.

linguistique (Tomasello 2004) qui correspond aux processus culturels permettant de conduire à l'appropriation de savoirs partagés par les aînés.

Cet apprentissage langagier porté par des textes oraux connus d'avance par les adultes, répétés à l'identique d'une génération à une autre assure la transmission non seulement des gestes vocaux de la langue mais aussi du lexique et des structures complexes des phrases. De plus, cette fonction patrimoniale du langage est la garante de l'apprentissage des expressions verbales des émotions (comment parler de la mort, de l'amour, de la tendresse, de la violence, de la haine). Elle stimule la mémoire car ces textes oraux sont appris par cœur. Cette fonction contribue ainsi à l'entrée dans la langue mais aussi dans la culture.

Nous avons montré en 2013 que cette transmission langagière était aujourd'hui, en France, mise à mal en raison de notre mode de vie : manque de temps de rituels langagiers entre les générations, augmentation du temps passé devant des écrans.

La langue maternelle est donc ici envisagée par les pratiques collectives transmises par imitation. Un déficit lors de cette transmission peut générer une perturbation : on ne peut pas vivre si on ne se parle pas (en langue orale ou en langue signée), on survit tout au plus. Nous avons appréhendé ce déficit sous le terme de détresse langagière, par analogie avec la détresse respiratoire. Il s'agirait d'une pratique énonciative déficitaire sur plusieurs champs : le lexique, la mémoire verbale et la fonction patrimoniale du langage.

Il y aurait un cumul des situations déficitaires révélé par :

- Une sous-pratique articulatoire journalière liée aux objets (alimentaires ou autres) obstruant la bouche ;
- Une sous-stimulation d'expériences réelles langagières et corporelles générant des troubles de la représentation de soi ;
- Une sous-stimulation de pratiques langagières ludiques orales chez l'enfant et chez le jeune : devinettes, proverbes, poésies, joute oratoire de politesse ;
- Une sous-exposition aux pratiques langagières patrimoniales entraînant une moindre capacité mnésique, attentionnelle, et co-énonciative : une absence de textes oraux appris par cœur générant des difficultés pour parler de ses émotions (chanson, poèmes, histoires, etc.).

Ce cumul pourrait engendrer cette situation de détresse langagière (Rey, 2013).

En parallèle à ces situations, des jeunes sont diagnostiqués d'un point de vue médical comme présentant un trouble envahissant du développement (T.E.D.). Ces adolescents présentent une altération des interactions sociales réciproques et des modalités de communication, ainsi qu'un répertoire d'intérêts et d'activités restreints, stéréotypés et répétitifs (CIM-10, 2000). Les tableaux cliniques langagiers de ces personnes sont hétérogènes, allant de l'absence totale de langage à un langage globalement préservé sur le plan de la structure linguistique (Tager-Flusberg 1981).

Les troubles de la communication chez les enfants et adolescents présentant un T.E.D. sans déficience intellectuelle (T.E.D.S.D.I.) se caractérisent par un langage relativement préservé sur le plan de la structure linguistique et des troubles importants dans le domaine de la pragmatique du langage (Loukusa & Moilanen 2009). Ces personnes peuvent réaliser des échanges conversationnels mais sont en difficulté pour gérer ces échanges (Baron-Cohen

1998 ; Rapin et Dunn 2003) : ils appréhendent peu les tours de parole (Ramberg & al. 1996), et peuvent détourner le thème conversationnel pour amener un interlocuteur sur un sujet de prédilection (Baltaxe 1977 ; Surian & al. 1996). Ils rencontrent aussi de grandes difficultés pour décoder les éléments du contexte de la situation d'énonciation (Ivanko & Pexman 2003 ; Cummings 2005), les intentions d'un interlocuteur (Baron-Cohen & al. 1985 ; Norbury & Bishop 2002) et pour restituer de l'information implicite lors d'actes de langage indirects, de sous-entendus, et des propos métaphoriques (Rey & al. 2012).

Ces difficultés en pragmatique du langage engendrent des situations de communication conflictuelles et génèrent chez ces jeunes, une souffrance sociale.

Or les pratiques liées à la fonction patrimoniale du langage sont rarement ou jamais évoquées lors de la prise en charge d'adolescent T.E.D. Le propos n'est pas ici d'établir un raisonnement causal entre l'évolution de nos pratiques langagières et une pathologie, mais de s'interroger sur la pertinence d'une pratique langagière ciblée, l'emploi de la fonction patrimoniale du langage, lors de la prise en charge de ces adolescents.

2. La prise en charge des troubles de la communication chez les enfants et adolescents avec T.E.D.S. D.I.

La prise en charge des troubles de la communication s'inscrit dans un ensemble de programmes d'intervention préconisés dans le T.E.D répertoriés aujourd'hui dans un rapport publié par la Haute Autorité de Santé (2010). Ces programmes s'adressent surtout aux enfants présentant des troubles sévères de la communication et non aux enfants avec T.E.D.S.D.I. Plus récemment, un nouveau type de prise en charge orientée vers l'entraînement aux habiletés sociales (Baghdadli & Brisot-Dubois 2011) est apparu, mais la part faite à la pragmatique du langage n'y est pas essentielle.

Toutefois, certains travaux (Montfort & al., 2005, Hupet, M., 2006) ont envisagé la prise en charge des troubles de la pragmatique dans différentes pathologies, préconisant pour les enfants avec T.E.D. ayant des compétences linguistiques préservées, un travail sur l'explicitation et l'étayage visuel des situations de communication.

Mais toute la difficulté est le *format de la conversation* car c'est la référence au contexte d'énonciation et à la reconstruction de l'information implicite qui constitue une des sources de difficultés pour ces adolescents.

L'une des pistes d'exploration est la stimulation de la *fonction patrimoniale* du langage.

Comme nous venons de le voir, les jeunes autistes qui nous intéressent dans le cadre de notre analyse peuvent s'inscrire dans des échanges conversationnels mais ils vont éprouver des difficultés pour appréhender les tours de parole, pour maintenir une thématique qu'ils n'ont pas initié, mais aussi pour s'inscrire dans la coopération conversationnelle. On constate ainsi les difficultés en pragmatique chez ces jeunes et leur potentielle souffrance sociale. Se pose alors la question de la transformation de la relation clinique en une relation interactionnelle à

visée de remédiation langagière reposant sur une co-énonciation du récit convoquée par la fonction patrimoniale du langage.

L'expérimentation que nous présentons dans cet article est un projet visant à améliorer les compétences pragmatiques dans le cadre du T.E.D.S.D.I.

Notre objectif a consisté à réunir un groupe d'adolescents présentant un T.E.D.S.D.I. autour d'un projet : *l'invention d'une histoire à plusieurs voix en modalité orale* afin de les immerger dans une situation écologique de pratiques langagières (raconter des histoires).

3. Le projet thérapeutique: "l'atelier de pragmatique"

Un *atelier de pragmatique* a été créé et il s'est réalisée tout au long d'une année.

L'atelier a donné lieu à deux activités : création d'une histoire à plusieurs voix et création d'une histoire individuelle pour chaque participant. Chaque adolescent devait recourir à des compétences communicatives mobilisant l'attention conjointe des participants et l'intention de communiquer.

3.1 La pratique langagière comme dispositif mobilisant la "compétence communicative"

La notion de « pragmatique » induit l'idée de compétence communicative définie comme l'ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturelles spécifiques (Hymes 1984). Pour Kerbrat Orecchioni (1986) la compétence communicative apparaît comme un dispositif complexe d'aptitudes reposant sur des compétences notamment linguistiques et socioculturelles mais aussi :

- Une compétence encyclopédique, qui concernerait les « informations préalables » à l'acte de communication ;
- Une compétence logique concernant l'aptitude à faire des raisonnements d'ordre logique ;
- Une compétence rhétorico-pragmatique concernant l'ensemble des savoirs qu'un locuteur possède sur les principes discursifs qui régissent les interactions verbales afin d'assurer un principe de coopération conversationnelle ;
- Une compétence discursive concernant la capacité d'un locuteur à organiser son discours.

3.2 Le choix des formats des échanges verbaux

Pour les ateliers, nous avons donc créé une situation « d'interaction collaborative » telle que l'avait défini Bernicot & al. (1993), nécessitant que la situation de communication soit orale, synchrone et polygérée.

Cette pratique langagière induit deux formes d'échanges verbaux :

- La conversation. Elle permet de favoriser la coopération et d'entraîner l'attention conjointe ;

– La narration. Cette forme, focalisée sur une pratique intergénérationnelle, a pour but de développer l'imaginaire langagier et l'attention conjointe.

Afin d'obtenir une source de motivation à communiquer dans le cadre du projet, l'histoire à inventer a dû s'inspirer des sujets de prédilection de chaque participant. Évoquer des idées sur plusieurs domaines de prédilection et les faire converger vers une histoire inventée commune a constitué ce que nous définissons comme "*une motivation à communiquer*", obligeant les locuteurs à avoir un comportement intentionnel.

3.3 Mobilisation de l'attention conjointe des participants

L'attention conjointe est la capacité à établir une attention partagée avec un interlocuteur sur une entité extérieure (pré-requis de la communication selon Bruner, 1991). Ainsi, Tomasello (2004) considère l'attention conjointe comme *la pratique sociale et langagière* au cœur du processus de communication. Or les personnes présentant un T.E.D. ont un déficit en attention conjointe par un manque d'intérêt sur le discours d'autrui, un manque d'écoute et souvent un intérêt orienté vers ses propres sujets de prédilection.

Dans le cadre du projet, les participants ont dû focaliser leur attention sur la création d'une histoire inventée, les obligeant à faire converger leurs échanges verbaux vers un même but commun. *L'histoire à inventer* constitue donc *l'entité extérieure* permettant aux co-énonciateurs de *focaliser leur attention conjointement*.

4. Méthodologie de l'atelier de pragmatique

Les 6 adolescents patients ont été évalués et diagnostiqués au Centre de Ressources Autisme régional (Marseille) selon les critères du DSM IV. Le diagnostic a été posé à partir des outils ADOS (*Autism Diagnostic Observation Schedule*) et ADI (*Autism Diagnostic Interview*).

Pendant ces ateliers, Isabelle, la thérapeute, a joué un rôle de co-énonciateur et de régulateur des échanges assurant le maintien du principe de coopération dans la communication entre les participants.

Présentation des objectifs de l'atelier de pragmatique

L'atelier dure 30 minutes et est constitué de 5 minutes d'allitérations (comme « ton thé t-a-t-il ôté ta toux ? ») et de 30 minutes d'histoire inventée à plusieurs voix chaque semaine. Une fois toutes les six semaines, l'histoire est à inventer de façon autonome par chaque adolescent.

L'atelier travaille des objectifs spécifiques :

- Les situations d'écoute et de répétition d'allitérations visent l'appropriation des gestes articulatoires et de structures syntaxico-sémantiques (organisation des phrases orales) ;
- L'activité de l'histoire inventée à plusieurs voix vise la stimulation de l'attention conjointe et de l'activité narrative.

Le corpus histoire inventée

L'histoire inventée à plusieurs voix : décembre 2013

L'interaction reproduite ci-après est constitutive d'un extrait de la seconde partie d'un atelier de pragmatique ayant eu lieu au mois de décembre. A ce stade de l'année, l'activité consiste à élaborer collectivement un récit à travers des tours de parole successifs. De façon préliminaire, Isabelle introduit la situation initiale d'une histoire à raconter : il s'agit d'un frère et d'une sœur qui se rendent à la bibliothèque municipale pour y consulter des livres...

1. Isabelle : [...] elle va voir où son frère en est avec son livre...
2. B. : [...] elle voit son frère qui est dehors, et qui... euh... mais on peut faire quoi des trucs même irréel
3. Isabelle : ah irréel, oui bien sûr [...]
4. B. : ah oui! elle sort de la bibliothèque et elle voit son frère qui se fait enlever par un dragon
5. Isabelle : d'accord/ dans la rue
6. B. : oui
7. Isabelle : d'accord (Isabelle désigne du regard J.)
8. J. : la petite fille ouvra les yeux/ remarqua aussi que les fées de son livre sont sortis de ce dernier
9. Isabelle : D'accord
10. J. : les personnages qui se trouvent dans le livre/ étaient tous vivants/ elle su:// la jeune fille supplia tout le monde d/ des livres de sauver son frère/ et tous acceptèrent/ parce que la vie/ et pour eux ne valait être vécue pour eux qu'à travers l'amour d'un lutin/ et puis ils ont / ils ont traversé toute la ville pour délivrer le jeune homme du dragon
11. Isabelle : L.
12. L. : comptait pas sur moi pour euh/ je sais pas trop
13. Isabelle : alors ils traversent toute la ville [...]
14. L. : je sais pas
15. Isabelle : Y.
16. Y. : j'ai pas d'idée
17. Isabelle : en fait ils arrivent à la porte [...]

A l'occasion de cette activité de récit collaboratif (à plusieurs voix), on observe qu'un adolescent se porte immédiatement volontaire pour prendre la parole et poursuivre le premier le récit (cf. tour de parole 2). Cependant, il va rapidement s'interrompre pour poser une question à Isabelle. Celle-ci lui répond et l'adolescent poursuit le récit (cf. tours de parole 2 et 3) mais à nouveau il s'arrête. Isabelle tente de l'aider à le poursuivre en complétant son propos par une information circonstancielle de lieu qui est validée par l'adolescent mais qui

ne permet pas à ce dernier de poursuivre pour autant le récit (cf. tours de parole 5 à 7). Isabelle désigne alors J. qui poursuit le récit. On remarque qu'il fait une pause assez rapidement lui aussi. Isabelle va valider le contenu de sa proposition et J. va poursuivre plus longuement le récit jusqu'à ce qu'il s'arrête (cf. tours de parole 8 à 10). Isabelle désigne L. pour poursuivre mais celui-ci va refuser « comptait pas sur moi pour euh/ je sais pas trop ». Elle va alors prendre en charge la suite du récit puis redonner la parole à L. Celui-ci y renonce à nouveau « je sais pas ». Isabelle désigne alors Y. mais celui-ci refuse à son tour « j'ai pas d'idée ». Isabelle poursuit seule le récit.

On observe donc, à ce stade de l'année, que certains adolescents sont plus à l'aise que d'autres pour prendre en charge le récit (comme B. et J.) bien qu'ils ne gardent pas la parole très longtemps, et que d'autres s'y refusent (comme L. et Y.).

L'histoire inventée à une seule voix : février 2013

1. Y. : C'est l'histoire/ de quelqu'un qui vient d'arriver dans/ dans un monde/ appelé maycraft/ hein arrivé comme ça/ hein euh/ hein/ au début il sait pas ce qu'i:::/ ce qu'i::: veut faire/ en même temps euh c'est vide autour/ en même temps euh y a rien autour de lui l y a seulement des arbres/ des fleurs/ des pins/ et un cochon/ un cochon/ alors du coup/ alors du coup/ vu qu'il ne sait pas hein euh quoi faire/ après/ au début/ ben euh/ il se met à poursuivre le cochon/ hein euh/ donc il n'y arrive pas/ jusqu'à ce qu'il fasse nuit dehors deux deux zombies i i is born ce qui signifie arriver

2. J. : apparaître

3. ? : ça signifie naître idem

4. Y. : ce qui signifie apparaître/ arrive et le zigouille/ ouille/ et/ il se régénéra/ a/ a/ plusieurs heures plus tard après que les zombies et les autres monstres du coin se soient matés un bon film/ il se régénéra donc et fit ce que quelqu'un le lui dit il se fit un abris de la terre/ il pris tout ce qu'ils voulaient de la terre du bois et se fit un abri/ une autre nuit passa/ il se font un bon tournoi de ping-pong en même temps ils n'ont que ça à faire parce que bon s'il n'y a que ça à faire bon/ j'en étais où ah/ oui/ il décida d'aller à la mine afin ben euh d'aller à la mine afin de euh ben de miner et et et là et là sous ses yeux de maycrafter ébahis il trouva du diamant il passa une heure pour finir de l'avoir il finit par réussir [...]

On observe tout d'abord que Y. a nettement progressé dans cet exercice puisqu'il produit un récit complet et dense. Le contenu de son histoire est enrichi en connecteurs et organisateurs textuels (« c'est l'histoire de... », « alors du coup... »), ce qui n'était pas le cas au mois de novembre. Les autres l'écoutent attentivement. Ils vont même intervenir en recourant à de la co-énonciation en réparation (cf. tour de parole 2 et 3) qui est prise en compte par Y. (cf. tour de parole 4). On remarque également que Y. n'hésite pas à insérer des commentaires personnels sur l'histoire qu'il est en train de narrer (« en même temps ils n'ont que ça à faire... »). Ce qui ne le perturbe pas pour reprendre consciemment, et avec cohérence, le fil de son récit « bon j'en étais où ah/ oui/ il décida... ». Enfin, Isabelle n'intervient absolument pas dans le déroulement du propos.

6. Conclusion

Ainsi, au terme d'un an d'*ateliers pragmatiques*, des adolescents sont parvenus à produire de façon autonome des récits. Ils sont à la fois impliqués dans leurs productions narratives et sont attentifs à celles des autres. Ils produisent un contenu narratif en cohérence avec le récit élaboré collectivement ou individuellement. Ils convoquent leur imaginaire tout en fonctionnant également par coopération linguistique, attention conjointe et par co-énonciation.

A l'issue de cette analyse, il s'avère que les ateliers de pragmatiques ont un impact quant à l'élaboration de récits collectifs débouchant progressivement sur la production de récits individuels. On observe une amélioration des structures sémantico-syntaxiques produites par les adolescents. Enfin, on observe la présence de co-énonciation et le recours à une attention conjointe de chacun.

La pratique langagière traditionnelle en langue, celle de raconter des histoires, montre ici sa pertinence : construire des histoires avec des adolescents en grandes difficultés langagières liées à leur pathologie (adolescents autistes sans déficit intellectuel) est possible et impacte leurs pratiques. Placer ces jeunes sur le chemin de l'activité narrative est non seulement réalisable mais pourrait constituer une nouvelle amorce de l'appropriation de la langue orale.

En contrepoint, des enfants en détresse langagière pourraient aussi bénéficier de cette activité langagière et sociale qui mobilise des adultes, et remettre au cœur de nos relations intergénérationnelles le « vivre ensemble », pratique culturelle gratuite étayant la transmission de la langue maternelle. La langue orale mérite de ne pas être réduite à un outil de communication, transmettant des informations ; elle est aussi le vecteur de la transmission de nos pensées et de nos émotions collectives.

Références

- Baghdadli, A. & Brisot-Dubois, J. (2011). *Entraînement aux habiletés sociales appliqué à l'autisme*. Paris. Elsevier Masson.
- Baltaxe, C. (1977). Pragmatics deficits in the language of autistic adolescents. *Journal of Pediatric Psychology*. 2. p. 176-180.
- Baron-Cohen, S. (1998). *La cécité mentale, un essai sur l'autisme et la théorie de l'esprit*. Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A., & Frith, U. (1985). Does the autistic child have "a theory of mind"?, *Cognition*.21 (1), p. 37-46.
- Bernicot, J., Comeau, J. & Feider, H. (1993). Speech acts by mother and child : determining their nature and form. *European Journal of Psychology of Education*, 8, 35-50.
- Bruner, J. (1991). De la communication au langage, perspective psychologique. In J.S. Bruner, *Savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris : 157-208.
- Cummings, L. (2005). *Pragmatics : A multidisciplinary perspective*. Edinburgh, UK : Edinburgh University Press.

- Hupet, M. (2006). "Bilan de la compétence pragmatique", in E. Estienne & B.E. Priérart, dir., Bilan de langage et de voix, Paris. Masson.
- Hymes. D.H. (1984). Vers la compétence de communication. Collection "Langue et apprentissage des langues", Paris. Hatier-Crédif.
- Ivanko, S.L. & Pexman, P.M. (2003). Context incongruity and irony processing. *Discourse Processes*, 35, p. 241-279.
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*, Paris. Editions de Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Paris. Armand Colin.
- Loukusa, S., Moilanen, I. (2009). Pragmatic inference abilities in individuals with Asperger syndrome or high-functioning autism. A review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 3, p. 890-904.
- Monfort, M., Juarez, A. & Monfort, I. (2005). *Les troubles de la pragmatique chez l'enfant*. Madrid. Entha Ediciones.
- Norbury, C.F. & Bishop, D.V.M. (2002). Inferential processing and story recall in children with communication problems : A comparison of specific language impairment, pragmatic language impairment and high-functioning autism. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37, p. 227-251.
- Ramberg, C., Ehlers, S., Nydén, A., Johansson, M., & Gillberg, C. (1996). Language and pragmatic functions in school-age children on the autism spectrum. *European Journal of Disorders of Communication*, 31, 387-414.
- Rapin, I. & Dunn, M. (2003). Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum. *Brain & Development*, 25, p.166-172.
- Rey, V., Gomila, C. Romain, C. (2013). *La détresse langagière*. Presses Universitaires de Provence : Aix-en-Provence.
- Rey, V., Demartino, S., Girardot, A.M., Poinso, P. (2012). Premier étalonnage pour évaluer un déficit dans le traitement de la métaphore chez des enfants présentant un syndrome d'Asperger, *ANAE*, 24, 117, (tome II), 208-214.
- Surian, L., Baron-Cohen, S. & Van Der Lely, H. (1996). Are children with autism deaf so Gricean maxims ? » *Cognitive Neuropsychology*, 1 (1), 55-71.
- Tager-Flusberg, H. (1981). On the nature of linguistic functioning in early infantile autism, *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11, p.45-56.
- Tomasello, M. (2004). *Aux origines de la cognition humaine*. Paris : Retz.