

JE COMME UN AUTRE DANS DES DIALOGUES ADULTE-ENFANT

Aliyah Morgenstern
(Université Paris III-Sorbonne Nouvelle)

Introduction

Selon Elizabeth Bates, la grammaire des langues naturelles est tellement imprégnée de référence à la personne que leur acquisition requière une conscience de soi. Ceci implique que l'on pourrait utiliser nos observations sur l'acquisition des marques de personne pour comprendre l'émergence de la conscience de soi chez l'enfant (Bates 1990 : 165). Or, nous pouvons constater que les enfants francophones entre un an et demi et trois ans, n'emploient pas uniquement les formes adultes *je* et *moi je* en position sujet dans les énoncés utilisés pour référer à eux-mêmes. On trouve également des voyelles préverbaux, et des prédications sans sujets explicites, leur prénom, le pronom de deuxième personne, de troisième personne et le pronom objet (*moi*). Cet usage de formes non standard fait partie d'un cheminement particulier qui permet à l'enfant de s'approprier le système de références personnelles de la langue adulte. L'enfant fait alors preuve de créativité et associe à chaque forme, une fonction particulière en contexte (Budwig 1995 ; Morgenstern 2006). Cependant, même si l'enfant a des capacités d'ordre biologique et cognitif innées, et manifeste toute sa créativité linguistique au quotidien, il doit apprendre les conventions linguistiques à partir du langage des autres. Il les construit en parallèle avec les autres apprentissages d'ordre cognitif et social comme le fait de pouvoir suivre le regard de l'autre, d'attirer son attention, de lire ses intentions, la capacité à faire des analogies, à catégoriser, à symboliser. Au niveau linguistique, selon l'approche cognitive et constructiviste, l'enfant apprend des mots

et des constructions isolées (Tomasello 2003), et ce sont ces petits bouts de langage doués de sens en contexte qui ~~petit à petit~~ lui permettent de se construire des grammaires successives transitoires (Cohen 1924). La langue se fabrique entre autres dans le cours des interactions constantes entre l'enfant et ses interlocuteurs adultes. Pour retrouver les traces de ce que les enfants empruntent, ou des éléments à porter au compte de leur créativité propre, il est donc particulièrement intéressant de se pencher sur le rôle du langage adressé et du langage entendu dans l'appropriation des constructions langagières qui permettent à l'enfant de marquer son positionnement co-énonciatif et sa subjectivité.

Après avoir fait un état des lieux sur les formes de référence à soi en position sujet dans le langage de l'enfant, nous étudierons les écarts que permettent les substitutions pronominales produites par l'enfant et chercherons à saisir, à partir de quelques extraits, le rôle du langage qui lui est adressé. L'analyse de quelques séquences en contexte mettra en valeur les représentations de soi et du langage que peut construire un enfant dans le temps.

1. Les formes de référence à soi dans le langage de l'enfant

1.1. Problématique

En français, quand on utilise le terme « sujet », cela permet de référer à quatre notions distinctes : le sujet parlant, le sujet syntaxique, le sujet sémantique, (l'agent par exemple), et le topique ou thème. Nous sommes à quatre niveaux de la description linguistique. On a donc parfois du mal à savoir à quoi réfère le terme « sujet » et cela d'autant plus qu'il arrive qu'il y ait superposition ou conjonction de ces niveaux. C'est sans doute en partie cette coïncidence possible entre les quatre niveaux qui a donné lieu à toute une tradition linguistique occidentale qui nous rappelle que le langage est produit par un énonciateur qui quand il réfère à lui-même comme sujet, à tous ces niveaux, en français dit *je*.

Ce *je* paraît donc extrêmement complexe, du moins au niveau théorique. On peut alors se demander comment un petit enfant arrive à conjoindre ces différentes dimensions dans une seule forme et à s'auto-désigner avec *je*. L'enfant est confronté à plusieurs problèmes :

- a) se désigner, s'identifier autrement que par son prénom
- b) marquer qu'il est à la fois sujet de l'énoncé et sujet énonciateur et conjoindre les deux dans une seule forme
- c) marquer qu'il est aussi objet de discours
- d) marquer la forme sujet au « nominatif ».

Pourtant, l'enfant français tout venant, arrivé à l'âge de trois ans dit *je*, sans même que les parents puissent en parler comme d'un exploit et dire « ah oui je me souviens, c'est le jour où mon fils a dit "je" pour la première fois ». Le premier « maman », l'apparition de son prénom, éventuellement d'un conditionnel ou d'un subjonctif, peuvent constituer un événement, une catastrophe dans le sens de Thom (1977), mais pas le pronom *je*, souvent imperceptible. Et pourtant, les enfants présentant des troubles du langage, et des troubles de natures différentes ont souvent la caractéristique de ne pas se désigner à la première personne.

Une étude très détaillée, sur corpus longitudinal, des cheminements individuels des enfants permet d'essayer de comprendre comment se construit cette complémentarité entre les différents niveaux dans le langage de l'enfant et comment il parvient à s'auto-désigner à la première personne et au nominatif.

De premières observations (Morgenstern 1995 ; 2006) permettent de constater qu'entre dix-huit mois et deux ans et demi, des marqueurs variés sont utilisés par l'enfant dans les énoncés où il réfère à lui-même. Entre deux ans et demi et trois ans, l'emploi de *je* et de *moi je* se stabilise et les autres marqueurs tendent à disparaître en fonction sujet. Au même moment, les enfants sortent d'un emploi simplement déictique du langage et manipulent différents temps, modalités et aspects. A partir de ces observations, les questions qui se posent sont les suivantes :



- Comment rendre compte de la simultanéité des formes durant une période assez déterminée (entre deux ans trois mois **a** deux ans huit mois en moyenne chez l'enfant typique, mais les âges varient entre 1 an **d** 6 mois et 3 ans 6 mois selon le développement linguistique de chaque enfant)?
- Ont-elles chacune des valeurs différentes au sein des énoncés et dans tous les contextes de production?
- Quelle est la part de formes empruntées au langage adressé à l'enfant?

et

1.2. Corpus et méthode

Le corpus utilisé pour mener les premières analyses est celui de Léonard (Morgenstern 2006),   g   de 1;08 à 3;03¹, film   et transcrit par l'auteure, aligné à la vidéo et re-transcrit sous format CHAT (MacWhinney 2000) avec le logiciel CLAN par Christophe Parisse. Nous disposons de quatorze enregistrements d'une heure et des transcriptions librement téléchargeables sur le site du projet CHILDES (<http://childes.psy.cmu.edu/>).

Gr  ce à de fréquentes visites, à la différence des enfants des corpus informatiss  s sur lesquels les premières hypothèses ont été construites, Léonard n'a pas été un enfant « théorique » et simplement un objet d'étude scientifique. Tour à tour charmeur, moqueur, insupportable, tendre, il était un petit garçon dans toute sa réalité. Le travail sur son langage s'inscrit donc dans le cadre de la relation nouée avec lui.

Lors du travail d'analyse, la cohérence des productions de l'enfant au sein des interactions du point de vue de l'enfant a été privilégiée. Dans le cadre de ce choix, le problème fondamental qui se pose est celui de l'interprétation des énoncés, d'abord au moment de la transcription, puis au moment de l'analyse.

Au moment de l'analyse, quand il s'agit par exemple de décider qu'un énoncé de l'enfant contient une auto-désignation, c'est-à-dire que l'enfant parle de lui-même, le chercheur utilise

¹ Nous notons l'âge de l'enfant de la manière suivante : X;Y. X est le nombre d'années et Y le nombre de mois.

tout ce qu'il sait à propos de la dyade adulte/enfant, grâce aux séquences précédentes, au contexte, au non verbal pour interpréter. Trois paramètres ont été pris en compte dans cette étude : le contexte discursif, la réaction de la mère, l'analyse phono-morpho-syntaxique.

1.2.1. Ce que nous dit le contexte discursif

Nous entendons par contexte discursif ce dont on parle en discours (sujet de conversation, objets manipulés, montrés, référés au cours du dialogue, activités en cours, cadre, non verbal...).

Exemple 1 – Léonard 1;11

L : il veut pas le bonbon *en se levant et en plongeant derrière le canapé*.

Il n'a pas été question de nourriture pendant un long moment, mais nous savons que Léonard est « à table » avec de la purée et du jambon depuis le début de la séance. Nous pouvons considérer qu'il y a une auto-désignation dans cette prise de parole de l'enfant et que ce qu'il déclare peut être glosé par « je ne veux pas le jambon ».

1.2.2. Ce que nous dit la mère

Nous faisons comme si la mère savait parfaitement comprendre/parler la langue de son fils à cette époque-là. Le fait qu'elle reprenne un énoncé de Léonard en le paraphrasant en « tu » nous donne une bonne indication sur la possibilité qu'il y ait de l'auto-désignation dans la production de l'enfant.

Exemple 2 – Léonard 1;10

L : allé dehors.

M : T'es allé dehors aujourd'hui ?

Cette indication est d'autant plus pertinente si l'enfant reprend la suite en reformulant, glosant et répond à l'énoncé de sa mère.

1.2.3. Critère phono-morpho-syntaxique

Le chercheur peut faire une glose de l'énoncé en *je* ou *moi je* dans le contexte si, quand il glose l'énoncé, le sujet syntaxique réfère à l'enfant et si on a des traces de prédication dans l'énoncé de l'enfant qui rappellent les syllabes et les noyaux vocaliques de la glose.

Exemple 3 – Léonard 1;08

M : Ah ça coupe le verre. Tu t'es fait un bobo ?

L : teboma.

M : Tu t'es fait un bobo à la main ?

Plusieurs paramètres nous aident à interpréter l'énoncé :

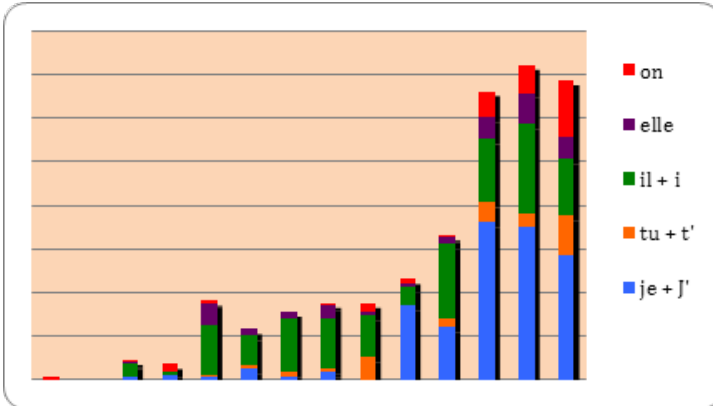
- On parle de bobo (il a un pansement au doigt).
- La mère adresse à l'enfant un énoncé en *tu*.
- On peut gloser l'énoncé de l'enfant en *je*, sujet syntaxique (« j'ai un bobo, moi »).
- On a des traces phonologiques de la prédication
[e] = « ai », [bo] = bobo, [ma] = main.
- La mère reprend effectivement la prédication de l'enfant en utilisant un *tu*. La glose obtenue est donc « je me suis fait un bobo à la main ». L'énoncé de l'enfant a ainsi été comptabilisé comme comportant de l'auto-désignation.

Les auto-désignations ont donc été analysées en détail en passant par une quantification de l'emploi des différentes formes, ce qui permet de définir les phénomènes saillants et de distinguer trois périodes dans le corpus.

1.3. Analyse quantitative

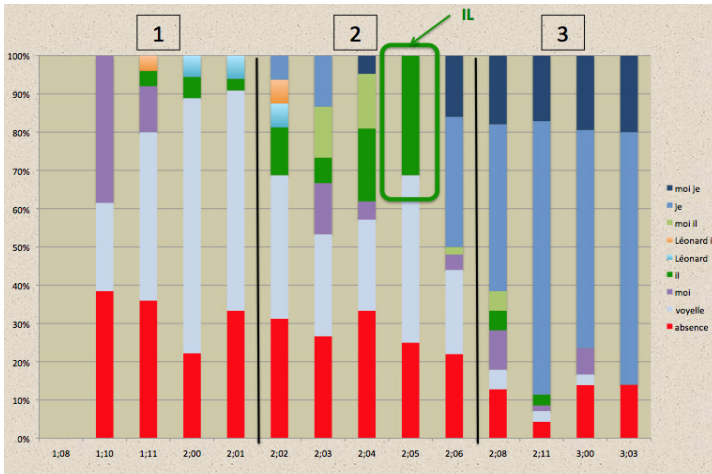
Si l'on s'intéresse au nombre absolu d'occurrences de pronoms personnels sujets, voici le graphique que l'on obtient en retirant les formes les moins fréquentes pour plus de lisibilité (c'est à dire les pronoms personnels de pluriel, *nous*, *vous*, *ils* et *elles*). Le nombre d'occurrences de pronoms augmente avec l'âge bien sûr

et la forme *je* est beaucoup plus utilisée à partir de 2;06. Même s'il y a moins de pronoms en nombre absolu jusqu'à 2;06, la forme *il* garde une place assez importante.



Graphique 1 : Nombre d'occurrences de pronoms sujets (singulier)

Après avoir codé les formes d'auto-désignations utilisées par Léonard, on obtient le graphique suivant.



Graphique 2 : Pourcentage d'occurrences des différentes formes d'auto-désignations sujets

Ce graphique rend compte du pourcentage de chaque forme. En gris clair, nous avons des formes très nombreuses jusqu'à 2;06, ce que l'on appelle dans la littérature spécialisée « les fillers » (Peters 2001). Ce sont des voyelles préverbales que l'enfant produit quand il a conscience du besoin d'instancier une place, mais que la forme grammaticale adulte n'est pas encore utilisée.

Les prédications sans forme sujet sont également importantes jusqu'à 2;06. Une analyse détaillée de ces énoncés (Morgenstern 2006) montre qu'on les trouve soit dans des situations où la référence à l'enfant est implicite, soit avec les verbes modaux *vouloir* et *pouvoir*. L'évolution de *je* d'une part et de *moi je* est assez claire puisque ces formes deviennent prédominantes à partir de 2;08. Par ailleurs, on constate que les utilisations de *il* pour *je*, sont beaucoup plus centrées sur une période intermédiaire.

Trois périodes semblent donc se dégager : une première période avec beaucoup de prédications sans sujet exprimé, ou avec des fillers et quelques *moi* ; une deuxième période durant laquelle le nombre de formes se diversifie ; une troisième période durant laquelle *je* et *moi je* semblent vraiment prendre le dessus.

Grâce à une analyse détaillée de formes produites dans nos données en contexte, nous avons pu montrer que l'enfant travaillait sur deux plans :

i) La valeur référentielle (il dit que celui qui est le sujet est lui-même). On trouve des formes très marquées, le pronom et moi, avec une fonction contrastive : « c'est moi et pas toi qui fait ».

Exemple 4 : 2;02

L'observatrice est en train de filmer Léonard. Il tend la main vers le caméscope.

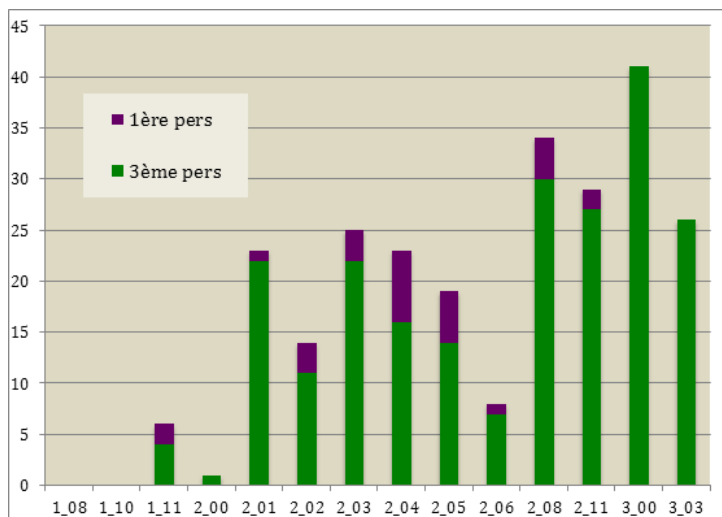
L : Moi fait la photo

Cet énoncé pourrait être interprété par « c'est moi qui filme et pas toi ». L'auto-désignation a d'abord une valeur argumentale, contrastive. Il y a à la fois consensualité avec l'autre sur l'activité envisagée, sur le prédicat (filmer) et désaccord, discordance sur qui en est le maître (moi et pas toi).

ii) La valeur énonciative, le marquage du point de vue (l'enfant est celui qui désire, a des projets, pense, prend en charge ce qu'il dit, se positionne par rapport à l'autre). L'enfant parle de lui en tant que support modal, émettant ses désirs, ses sentiments, et petit à petit, il modalise de plus en plus ses énoncés en laissant des traces de son rôle d'énonciateur. Les auto-désignations sont des indicateurs de subjectivité.

En début de corpus, des absences de forme et des voyelles préverbales sont principalement attestées dans des énoncés du type : (2 01) « veux zouer à la pâte à modeler ». Puis petit à petit, le pronom de première personne va s'ébaucher sous forme de voyelles préverbales, [ø] puis de [jø], [zø] puis de je : (3;0) « j'entends pas maman, tu peux mettre plus fort ? ». Mais il peut également donner son opinion et dire « je trouve qu'elle est jolie cette musique ».

Mais les valeurs référentielles et énonciatives ne rendent pas compte de l'utilisation du pronom de troisième personne, *il* pour *je*. Or, ce marqueur est employé par Léonard à la place de *je* à hauteur de 30 % environ des occurrences à 2;05 en particulier (voir graphique 2) et il occupe une place importante dans les utilisations de pronoms personnels de Léonard (graphique 1, en vert). Le graphique 3 nous montre la proportion de *il* utilisés pour se désigner par Léonard (en violet).



Graphique 3 : Nombre d'occurrences de « il » référant à Léonard / autres référents en fonction de l'âge

Le nombre de *il* référant à Léonard représente donc une proportion non négligeable et il peut être intéressant de se pencher sur ce phénomène de substitution pronominale et sur les contextes d'utilisation.

2. La troisième personne utilisée pour désigner l'enfant

2.1. La substitution pronominale chez Léonard

Une explication de l'utilisation du *il* pour *je* chez Léonard basée sur le système linguistique lui-même ne peut rendre compte des emplois qu'il en fait. Il nous faut donc trouver une logique éventuelle fondée sur la spécificité des contextes dans lesquels il est employé par rapport à l'usage que fait l'enfant des autres auto-désignations. En étudiant systématiquement les énoncés à la troisième personne de Léonard, j'ai pu constater que l'enfant a

recours au *il* quand il est dans une situation de récit qui suppose la mise en mot d'une sorte de projection cinématographique des événements qui se re-déroulent dans sa tête. Les images qu'il revoit provoquent le même sentiment d'altérité que l'image de soi dans le miroir ou sur une photo. Or on sait qu'à la même époque, l'enfant ne se désigne pas en disant *je* ou *moi* quand il parle de son reflet dans le miroir ou sur une photo. (Zazzo 1993).

Léonard adopte une stratégie particulière pour raconter un événement à l'accompli sans marquer son rôle d'énonciateur et en se désignant en tant qu'agent par des marqueurs de troisième personne et par son prénom.

Exemple 4 – Léonard 2;5

La mère de Léonard est au téléphone, elle dit au revoir et raccroche.

M : Alors Léonard, qu'est-ce que t'as fait avec le livre ?

A² : C'est le carnage.

L : A korence

M : Qu'est-ce que t'as fait avec le livre de Florence ?

L : Akudiba

M : Non, mais qu'est-ce que t'as fait avec ?

L : **L'a l'a** déchiré.

M : Oh !

A : Qui c'est qui l'a déchiré ?

L : Et ben **iva** zeter à la poubelle.

M : C'est qui qui a déchiré ce livre ?

L : **Nonard**.

Léonard a déchiré le livre en l'absence de sa mère qui parle au téléphone dans une autre pièce et ensuite il le lui raconte. L'enfant avait d'abord essayé d'attirer l'attention de sa mère sur l'objet en question, le livre, d'abord en lui montrant une image et en la caractérisant, mais sa mère reste au téléphone. Elle finit par raccrocher et se rend alors compte de la transformation subie par le livre. Or les réponses de Léonard à sa question « Qu'est-ce que

² A est l'observatrice qui filme la scène, auteure de cet article.

t'as fait avec le livre de Florence ? » peuvent être interprétées à la troisième personne, qu'il s'agisse de raconter ce qu'il a fait : « l'a l'a déchiré » ou de faire disparaître le problème « et ben i va zeter à la pouvelle. » Nous considérons bien cet énoncé au futur périphrastique comme faisant partie du mode narratif. Nous avons une acception large de ce mode avec la caractéristique rappelée par Ochs (1997 : 189) : « All narratives depict a temporal transition from one state of affairs to the next ». C'est ce que Ricœur (1984) appelle la « dimension chronologique » du récit. Même si cette dimension constitue une qualité nécessaire et non suffisante pour constituer un récit, le mode narratif peut être ancré dans l'avenir (ici nous avons une forme aspectuelle, le futur proche) sous forme de projet qui a pour objectif un changement d'état. Il s'agit de faire disparaître le livre déchiré. Les marques d'aspect sont l'une des caractéristiques les plus importantes du mode narratif :

L'aspect joue un rôle primordial dans la narration : il permet de présenter les événements au cours de leur déroulement, d'adopter le point de vue de tel ou tel personnage à un instant donné, de plonger les interlocuteurs au cœur de l'action ou au contraire de prendre du recul par rapport à ce qui est évoqué. (Vittori 2002 : 114).

Les marques d'aspect qui permettent de sortir du présent immédiat, sont accompagnées de marques de troisième personne en rupture avec l'énonciateur. Léonard établit donc une distance entre lui-même en tant que support de modalité et en tant qu'agent, d'autant plus qu'il s'agit de bêtises. Il va identifier l'agent, mais l'emploi de son prénom lui permet de continuer ce dédoublement et de ne pas impliquer le petit garçon qui vient raconter ce qui s'est passé à sa mère, dans la bêtise qui s'est produite.

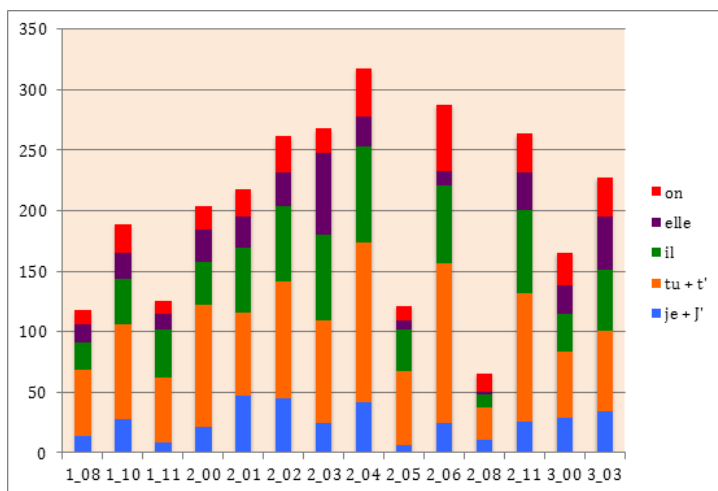
Ainsi, dans tous les exemples d'emploi de la troisième personne chez Léonard, qui représentent 12% de ses auto-désignations sujets, l'enfant met en mots la réalité et l'imaginaire, il pose un agent à l'aide de la troisième personne notamment. Ce n'est que

plus tard, qu'il pourra conjoindre ses rôles de narrateur et de héros en faisant des récits à la première personne. Durant toute une période, Léonard utilise donc la troisième personne à la place de la première afin de construire un personnage, un autre, qui d'ailleurs est un « vilain » puisqu'il « dit pan à David », déchire un livre, mange tous les gâteaux...

Mais on peut se demander d'où vient cet emploi apparemment non standard qui permet à Léonard de se désigner sans investir linguistiquement le rôle d'énonciateur. Est-ce une création pragmatico-discursive de l'enfant lui-même ou l'a-t-il repris du langage entendu ? Afin d'essayer de trouver la réponse à cette question, nous présentons quelques analyses du langage de la mère dans le même corpus longitudinal.

2.2. La substitution pronominale chez la mère

Le graphique 4 nous permet de constater les proportions d'utilisation des différents pronoms personnels dans le langage de la mère.



Graphique 4 : Nombre d'occurrences des pronoms personnels sujets (singulier) chez la mère de Léonard

Le nombre d'occurrences dépend entièrement de la situation puisqu'il y a une certaine irrégularité et non une progression en fonction de l'âge comme chez l'enfant.

Mais alors que l'enfant en fin de corpus, parlait beaucoup de lui-même, on observe que la mère, ne parle pas beaucoup d'elle-même (en bleu) et qu'elle parle beaucoup à et **de** l'enfant avec la forme *tu* en orange. Mais qu'en est-il des *il* (en vert)? Référent-ils tous à un autre référent que l'enfant, son interlocuteur? Et la mère, quand elle se désigne, réfère-t-elle systématiquement à elle-même à la 1ère personne?

Nous avons fait un relevé de toutes les saynètes (terme de Frédéric François) au cours desquelles, la mère renvoie à l'enfant une représentation différente de lui-même et d'elle-même en passant par la troisième personne. En voici des exemples :

Exemple 5 – Léonard 1;10

M: Léonard voilà une boulette .

L tend les bras vers la caméra en gémissant.

M: regarde la boulette .

M: non non c'est la caméra Léonard.

L: donne.

M: non il peut pas te donner papa.

L monte sur la chaise en disant oh! oh!. Il commence à manger avec les doigts. M se tourne vers l'observatrice et continue la conversation qu'elles avaient avant que P ne commence à filmer.

M: c'est papa qui filme ou alors Aliyah. Léonard il mange la boulette. Regarde ce que je t'ai apporté ! oh ! une petite boulette pour Léonard. Allez hop !

La mère alterne l'usage de la deuxième personne et de la troisième personne pour désigner Léonard alors qu'elle s'adresse à lui. Elle met le père, l'observatrice et l'enfant exactement sur le même plan en les désignant tous les deux à la troisième personne et par leur prénom, alors que Léonard est son interlocuteur et en tant que tel devrait être désigné à la deuxième personne. Il s'agit pour elle de construire des places sociales symétriques et d'assigner

au père³ son rôle assez fréquent de « cameraman », et à l'enfant le rôle de « mangeur de boulettes » afin d'argumenter le fait que l'enfant ne puisse pas avoir la caméra.

Dans l'exemple suivant, nous pouvons constater, qu'il arrive également à la mère elle-même de se désigner à la troisième personne.

Exemple 6 – Léonard 2;0

Léonard est dans le bain et vient d'éclabousser sa mère

M: non non stop Léonard. Stop. Regarde **maman elle est** toute mouillée !

L: xxx (incompréhensible).

M: **je suis** toute mouillée regarde !

L: xxx.

M: regarde ce que tu m'as fait sur ma chemise.

Elle fait semblant de pleurer. L se lève et lui fait un bisou

La mère alterne très rapidement les points de vue en parlant d'elle à la troisième et à la première personne. Elle passe de « je parle de moi comme si ce n'était pas moi qui en parlait et toi Léonard tu as dépassé les limites et j'essaie de te montrer le résultat: une maman mouillée » à « je parle de moi et c'est moi qui te parle et ça me fait vraiment tellement de peine que tu aies voulu me mouiller que j'en viens à pleurer ». Le contact entre la mère et l'enfant passe alors par le bisou réparateur.

On note donc que l'une des caractéristiques du langage utilisé par cette mère est la variété sémantique et la complexité des manières dont elle s'adresse à l'enfant. Elle utilise ces moyens linguistiques pour construire la place de l'enfant en tant qu'objet de discours ou interlocuteur, ou les deux... (Rabain-Jamin & Sabeau-Jouannet 1989). Paradoxalement la diversité de ces formes dans le langage des mères pourrait aider les enfants à saisir les diverses fonctions pragmatiques des noms propres et des pronoms personnels. Les mères emploient *tu* pour poser une question et considèrent leur enfant comme étant capable de

³ Le père de Léonard est réalisateur de films.

répondre. Elles commentent également les activités du bébé et le traitent comme agent de l'action. Avec la troisième personne, l'enfant est désigné hors de la sphère dialogique, la mère le pointe comme un spectacle pour lui-même. Avec *je* elle parle à la place de l'enfant, elle renverse les rôles en faisant semblant d'être l'enfant. Avec *on*, elle évite de s'adresser directement à lui. Ces différents usages seraient adaptés aux capacités linguistiques des enfants (Rabain-Jamin 1984; Rabain-Jamin & Sabeau-Jouannet 1989).

Mais cet éniage des personnes, dans les faits, ne s'arrête pas quand l'enfant entre dans la langue et devient locuteur, la mère continue à lui présenter plusieurs perspectives sur lui-même et sur elle-même et à jouer avec les rôles sociaux qu'ils occupent. Dans le *corpus Leonard*, ces emplois de la troisième personne à la place de la première et de la deuxième personne chez la mère prennent fin quand l'enfant a 2;06. Chez l'enfant, on trouve des formes à la 3^{ème} personne pour parler de lui jusqu'à 2;11 mais seulement quand on lui montre des vidéos de lui plus petit. Il se met à utiliser un système différent pour se désigner ainsi que toutes les représentations de lui-même à travers l'espace et le temps grâce au système aspectuo-modal qu'il développe progressivement (Morgenstern 2006). L'enfant fusionne ainsi les différents lui-même qu'il a été (et sera) dans le temps. Cela donne des énoncés dans lesquels l'enfant est en quelque sorte linguiste, tels que « quand j'étais petit, je disais ta, maintenant je dis table ». Mais il fusionne aussi les différentes représentations qu'il a et qu'on lui a données de lui-même dans le pronom *je*.

Conclusion

La référence à soi se construit avec des écarts par rapport aux usages conventionnels. L'analyse de ces déviations nous amène à travailler sur la notion de sujet - à la fois sujet grammatical et sujet parlant - et sa mise en fonctionnement dans le langage de l'enfant à partir de situations vécues dans les échanges avec l'adulte. L'ensemble du processus de mise en place de l'auto-désignation

permet à l'enfant de s'approprier la parole de l'autre, notamment celle de sa mère, de souligner sa part d'écart par rapport à cet autre, et de faire entendre sa propre voix, construisant et marquant verbalement ainsi son identité. Il s'approprie des formes symboliques avec sa créativité propre et se construit sa propre subjectivité, sa propre perspective qu'il est ensuite capable de partager avec des moyens linguistiques complexes tels que les pronoms, les modalités, les aspects, qui multiplieront ses possibilités de transmettre ses pensées, ses opinions, son imaginaire, son monde intérieur.

Toutes les situations qui lui permettent de faire son cheminement d'apprenti-énonciateur naissent dans le dialogue, mais c'est en rejouant ces scénarios avec sa propre voix, que l'enfant manifeste une « internalisation » (Vygotsky 1934), une appropriation effective des formes trouvées chez l'autre dans un discours qu'il va pouvoir ensuite habiter.

Références

- Bates, E. 1990. Language about Me and You : pronominal reference and the emerging concept of self. In *The self in transition*, eds. Dante Cicchetti & Marjorie Beeghly, 165-182. Chicago: The University of Chicago Press.
- Budwig, N. 1995. *A developmental-functionalist approach to child language*. New-Jersey: Erlbaum.
- Cohen, M. 1924. Sur les langages successifs de l'enfant. In *Mélanges linguistiques offerts à M. J. Vendryes par ses amis et ses élèves*, 109-127. Paris: E. Champion.
- MacWhinney, B. 2000. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3rd Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Morgenstern, A. 1995. *L'enfant apprenti-énonciateur. (L'auto-désignation chez l'enfant en français, en anglais et en Langue des Signes Française)*, thèse de Doctorat sous la direction du Pr. L. Danon-Boileau, document non publié. Université Paris III.
- Morgenstern, A. 2006. *Un JE en construction. Ontogenèse de l'auto-désignation chez l'enfant*. Paris: Ophrys
- Ochs, E. 1997. Narrative. In *Handbook of discourse: A multidisciplinary Introduction*, ed. Teun A. van Dijk, 185-206. London: Sage.

- Peters, A. 2001. Filler syllables: what is their status in emerging grammar ?. *Journal of Child Language* 28: 229-242.
- Rabain-Jamin, J. 1984. De quelques formes paradoxales de l'échange mère-nourrisson. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence* 32: 545-51.
- Rabain-Jamin, J. & Sabeau-Jouannet, E. 1989. Playing with pronouns in French maternal speech to prelingual infants. *Journal of Child Language* 16: 217-38.
- Ricœur, P. 1984. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Thom, R. 1977. *Stabilité structurelle et morphogénèse*. Paris: Interédition
- Tomasello, M. 2003. *Constructing a language, a usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Vittori, B. 2002. Homo narrans : le rôle de la narration dans l'émergence du langage. *Langages* 146: 112-125.
- Vygotsky, L.S. 1934. *Thought and Language*. Cambridge, M.A.: The M.I.T. Press.
- Zazzo, R. 1993. *Reflets de miroir et autres doubles*. Paris: PUF.