

” L’apprenti-sujet ”

Aliyah Morgenstern

▶ **To cite this version:**

Aliyah Morgenstern. ” L’apprenti-sujet ”. Jean-Marie Merle. Le sujet, Ophrys, pp.307-318, 2003, Bibliothèque de Faits de Langues. halshs-00117982

HAL Id: halshs-00117982
https://shs.hal.science/halshs-00117982

Submitted on 3 Dec 2006

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.

Morgenstern A. (2003) L'apprenti-sujet, *Faits de langue, Le sujet*. Numéro dirigé par Jean-Marie Merle. Ophrys. pp.307-318.

L'apprenti-sujet

Aliyah Morgenstern[*]

1. PRESENTATION[1]

1.1 Problématique

Dans un cours d'introduction à la linguistique, on peut expliquer assez clairement aux étudiants la différence entre « sujet de l'énoncé» et « sujet énonciateur », malgré les connotations très différentes de la notion de sujet qui sont alors « convoquées » (qui vont de l'idée de support, de subjectum soumis à des lois qui le gouvernent, à celle d'origine ou encore de prise en charge et donc peut-être de maîtrise). Mais cette différence est plus difficile à faire saisir quand on analyse les pronoms personnels, et « je » en particulier. Si nous utilisons la théorie des opérations énonciatives d'Antoine Culioli par exemple, nous pouvons expliquer que « je » est la trace d'une opération d'identification entre le sujet de l'énoncé et le sujet énonciateur. Mais justement cette identification ne pose-t-elle pas des problèmes, notamment parce qu'il s'agit peut-être davantage d'une addition, d'une association que d'une fusion? Pour reprendre Guillaume « la personne locutive n'est pas seulement la personne qui parle ; elle est, de plus, celle qui parlant, parle d'elle-même » (Leçons 1943-44, vol.10, p.114). André Joly (1994) ajoute encore « et qui en dit quelque chose », séparant ainsi la fonction référentielle et la fonction prédicative. Bien que cela soit intuitivement assez simple, la théorisation linguistique est compliquée et peut prêter à confusion, ou du moins à discussion comme en témoignent les nombreux travaux qui soulèvent ce problème[2]. Or on peut se demander si ce chevauchement dont « je » en français est l'indice pose problème à l'enfant. C'est la question que se

[*] U.M.R. 8031 et Université Paris III. Courriel : morgen@idf.ext.jussieu.fr

[1] Le point de départ de ce travail est l'étude de la genèse des auto-désignations sujets et de la mise en place du pronom *je* faite en collaboration avec Mireille Brigaudiot, Laurent Danon-Boileau et Catherine Nicolas (Brigaudiot, Nicolas & Morgenstern 1993, 1994, 1996, Brigaudiot, Danon-Boileau & Morgenstern 1996, Danon-Boileau 1994, Morgenstern 1995).

[2] Voir *La personne* (*Faits de Langues* 3/1994)

sont posés les psycholinguistes dans les années 1970, à la suite des travaux de Jakobson (1963) et de Benveniste (1966). On pensait que ce qui était compliqué linguistiquement devait se traduire par de grosses difficultés dans l'acquisition. On supposait donc que ces difficultés devaient correspondre à un nombre très important de renversements pronominaux, et de confusions casuelles (accusatif ou génitif à la place du nominatif) dans les énoncés « enfantins », jusqu'à ce que les enfants dénouent l'écheveau des fonctions syntaxiques, sémantiques et pragmatiques des pronoms. Or les études de corpus ont montré que ce genre d'erreurs n'était pas aussi important quantitativement qu'on aurait pu le supposer. Il n'en reste pas moins vrai que les productions « non correctes » des enfants peuvent nous apporter un éclairage très intéressant sur le fonctionnement des pronoms comme le montrent les travaux sur la question: « the pronoun reversing child, rare as she may be, is surely one of the most valuable sources of information about this area of development » (Chiat 1986).

L'analyse des auto-désignations chez l'enfant est donc un sujet au croisement de la linguistique de l'énonciation et de l'acquisition du langage. L'expression de la subjectivité n'est pas bien sûr limitée aux auto-désignations. Le choix de ces marqueurs privilégiés permet dans un premier temps d'émettre des hypothèses qui peuvent être replacées dans le cadre du développement général du langage de l'enfant. On peut chercher notamment à les corréler à l'investissement de genres de discours différents et à des phénomènes au niveau symbolique, en prenant en compte ce qui marque dans son langage la relation de l'enfant avec ses désirs, ses affects, mais également avec ce qu'il se représente des désirs et des affects de l'autre.

1.2 Etude de cas

L'étude présentée ici est partie d'un premier constat: entre dix-huit mois et deux ans et demi, des marqueurs variés sont utilisés par l'enfant pour se désigner - absence de forme, voyelles préverbales, prénom, *il/elle*, *moi*, *tu*, *je*. Entre deux ans et demi et trois ans, l'emploi de *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 posaient étaient les suivantes:

- Comment rendre compte de la simultanéité des formes durant une période assez déterminée (à peu près de deux ans à deux ans et demi)?
- Ont-elles chacune des valeurs différentes au sein des énoncés et dans tous les contextes de production?
- Y-a-t-il une succession d'opérations énonciatives nécessaires à la construction chez l'enfant de son rôle d'énonciateur?

Afin de trouver des réponses à ces questions, commençons par analyser le parcours d'un enfant francophone nommé Léonard filmé chez lui entre l'âge de 1;08 et de 3;03 une fois par mois. On peut séparer le processus d'acquisition de la première personne chez Léonard en 3 périodes:

Période I entre 1;09 et 2;02, aucune forme adulte n'est produite. On trouve des voyelles préverbales et la forme zéro en majorité, mais aussi le prénom.

Période II entre 2;03 et 2;08, toutes les formes sont utilisées: zéro, prénom, voyelle, moi, je, il.

Période III entre 2;09 et 3;03, plus de la moitié des énoncés contiennent des "formes adultes".

C'est la période II qui m'a le plus intéressée puisqu'on y trouve ce chevauchement de formes et j'ai voulu savoir si l'enfant les utilisait de façon indifférenciée, pour les essayer, les tester, ou si on pouvait attribuer des fonctions différentes à ces formes différentes dans ses productions verbales. En étudiant les contextes dans lesquels ces formes sont utilisées, on se rend compte que l'on peut distinguer les situations de récit et de discours.

1.3 Auto-désignations et genres de discours

Dans le discours

On trouve deux valeurs des auto-désignations :

- Soit l'enfant parle de lui en tant que support modal, émettant ses désirs ses sentiments. En début de corpus, des absences de forme et des voyelles préverbales sont principalement attestées dans des énoncés du type: Léonard.2;01 - P.97/L.14: vøzueapatamodle. Puis on trouve de plus en plus de « eu » et de "je". L'enfant montre qu'il est le support modal de ce qu'il dit. Les auto-désignations sont donc des indicateurs de subjectivité. « L'enfant considère la réalité, ne la juge pas satisfaisante et a recours au discours pour indiquer ce par quoi il souhaite la remplacer » (Danon-Boileau 1994).

- Soit l'enfant parle de lui en tant qu'agent et cherche à opérer un contraste entre lui-même et les autres et utilise surtout *moi* ou *moi je*. 2;02 "Moi fait la photo." (alors que je le filme, il veut me prendre le camescope et filmer). Cela 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 opposition, désaccord sur la valeur de l'actant (moi et pas toi). Mais c'est cette opposition actancielle qui est focalisée.

Dans le récit autobiographique

L'enfant utilise les formes *il* parfois associées au prénom. Il parle donc de lui-même à la troisième personne, marquant ainsi le délocuté mais ne l'identifiant pas au locuteur, au sujet parlant.

Exemple : Léonard 2 ;02 - L'a dit pan à Dadib.

Or il s'agit là de 30% des auto-désignations durant la période II, donc c'est un phénomène quantitativement important. Une explication des différences basée sur le système linguistique lui-même ne peut rendre compte de ces emplois dans le récit. Il nous faut donc trouver une explication fondée sur la spécificité du genre narratif. On est dans un système que l'on peut appeler monologique dans le

sens où l'enfant-énonciateur est, ou pense être, le seul à savoir et fait savoir à l'autre par sa bouche. S'agit-il d'une « stratégie » (au sens de Robert Vion) d'effacement énonciatif permettant à l'enfant d'obtenir une objectivisation du propos ? Seule une analyse détaillée du corpus peut nous apporter une réponse.

En étudiant systématiquement les énoncés à la troisième personne de Léonard, j'ai pu constater que l'enfant a recours au *il* seulement quand il est dans une situation de récit qui suppose la mise en mot d'une sorte de projection cinématographique des évènements qui se redéroulent 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 mais par son prénom et la troisième personne.

Des analyses détaillées d'extraits de corpus ou « saynètes »[3] vont nous permettre de mieux comprendre les emplois des auto-désignations que fait Léonard et en particulier ses emplois de la troisième personne dans le récit autobiographique.

2. ANALYSE DES EXTRAITS DE CORPUS

2.1"L'a dit pan à David".

Léonard 2;02. *Léonard est sur le point de prendre le bain. Il est déshabillé, dans les bras de sa mère.Elle l'embrasse puis il frotte son bras comme pour effacer le baiser, puis porte son doigt sur son visage entre les yeux.*
ladipɑ̃adavib //
M: T'as dit pan à ...
L: **ladipɑ̃adadib //**
P entre dans la salle de bain.
P: T'as dit pan à David?
L: wi //
M: David de la crèche?
L: **leonaila / leonaadipɑ̃adadib //**
M: Pourquoi?
L: wi //
M: Pourquoi t'as dit pan à David? David il t'avait dit pan aussi?
L: pabodadibpaboadadib //
Il ponctue les "pas beau" d'un mouvement de main comme s'il le frappait.
M: Ah bon, il est méchant?
L: pakø / ilemeʃɑ̃iplœʁe / pakə/ pa / dadibaɛ̃pozitwaʁ //
M rit.
M: David il a un suppositoire?
L: awiemalad / pakø / takup //
M: Tcheketcheke ça coupe comme ça?
Elle le chatouille.
Et alors on lui a mis un suppositoire parce qu'il était malade?

[3] Terme de Frédéric François.

L: wi //
M: Et alors toi tu lui a dit pan?
L fait oui de la tête.
T'étais pas très... C'est pas comme ça qu'on soutient ses amis dans la maladie mon chéri. Hop.
Elle finit de lui enlever sa couche.

Dans la séquence précédente, Léonard a été amené à raconter ce qui est arrivé à la crèche à partir d'une question de ses parents :

P: Qu'est-ce que t'as fait à la crèche aujourd'hui?
L: atata xx lakʁɛʃlafelafe / lapatamɔdle //

La question lui montre que ses parents ont besoin d'avoir une information qu'il est seul à connaître, car ils n'étaient pas témoins des événements. Il est donc entré dans le mode narratif. Puis, au moment de se préparer pour le bain, alors qu'il était tout nu dans les bras de sa mère, il a été un peu agressif avec elle, mais sur un mode taquin: elle lui faisait des bisous sur le bras et il jouait à les effacer avec la main en disant "pas bisous sur les bras".

Il va conjoindre le mode narratif et son humeur un peu agressive en ré-initiant l'entrée dans le récit à partir d'une association gestuelle et visuelle. Il donne l'impression de revivre la scène d'autant plus qu'il ponctue ses énoncés de gestes violents montrant qu'il a frappé David au visage. Il donne donc à voir la scène à ses parents en la racontant et la mimant et en se représentant comme un personnage au même titre que David. Cette distance entre l'enfant sur le point de prendre son bain à la maison, et l'enfant de la crèche est marquée par l'usage de la troisième personne. Par ailleurs, puisque le petit garçon a été filmé, j'ai pu constater que quand il produit cet énoncé, il ne regarde pas du tout son interlocutrice. Son regard est vague, comme s'il était concentré sur la scène qui se déroule dans sa tête. Cela peut rappeler ce que dit Christian Cuxac (2000) sur le récit en Langue des Signes Française. Quand le signeur est engagé dans une activité de récit, il ne regarde pas son interlocuteur.

A la ligne 11 on a explicitation de l'identité des deux protagonistes d'abord par la question de M (L.10) "David de la crèche?" Léonard ne répond pas directement mais localise explicitement un autre agent en reprenant l'usage d'un prénom, le sien:

L.11: leonaila/leonaadipɑ̃adadib.

On voit donc que Léonard emploie son prénom pour parler de l'agent une fois qu'il a besoin de marquer la place des personnages dans la scène. En tant que celui qui raconte, il partage le point de vue de ses parents et porte un regard d'observateur sur la scène, il se nomme donc par son prénom, comme si un autre que lui racontait la scène. Ce dédoublement lui permet de bien distinguer le plan de la journée passée à la crèche et le plan de son présent à la maison. Mais tout en racontant il mime, ce qui crée un lien entre le Léonard "parleur" et le Léonard "acteur". Le corps de Léonard énonciateur (et surtout son bras) sert de support pour montrer à sa mère le Léonard personnage de son récit. Cela rappelle aussi le récit en langue des signes ou le signeur fait ce que Cuxac (opus cité) appelle un « transfert personnel » et prête son corps au personnage.

Le deuxième temps de cet épisode se constitue des commentaires de Léonard sur l'événement en réponse à la question catégorielle de sa mère (L.14) "Pourquoi t'as dit pan à David?" C'est donc M qui poursuit et approfondit le thème, mais c'est l'enfant qui a les moyens d'enchaîner grâce à des réponses induites qu'il est seul à pouvoir donner. La continuité va être créée par des explications. Dans le premier énoncé:

L. 15 pabodadibpaboadadib

Léonard se contente d'apporter un commentaire appréciatif sur David, et c'est la place de cet énoncé à la suite de la question de l'adulte qui en fait une explication par parataxe. Le deuxième énoncé:

L. 18 pakø/ilemeʃɑ̃iplœʁe/pakə/pa/didiaɛ̃pozitwaʁ

crée un enchaînement plus explicite et plus complexe avec l'utilisation d'une marque de connexion /pakø/ qui justifie l'appréciation antérieure. Dans ces commentaires, Léonard n'emploie plus l'accompli comme il l'avait fait pour raconter l'événement, car il s'agit d'attribuer des caractéristiques à David qui justifieront son acte agressif envers lui. (Il a été capable de présenter une série de justifications qui avaient leur cohérence pour lui). On voit donc que Léonard a construit un système cohérent dans lequel il emploie des marques d'accompli et de 3°personne dans le récit (ou « histoire » Benveniste 1966), même (ou surtout) quand il s'agit de lui-même.

2.2 Le livre déchiré

Léonard 2;05

Léonard vient de lire un livre avec son père. Pendant que les adultes discutaient L. a chanté et déchiré le livre.

L: evwalakaselolivdədədmamɑ̃ / **vwalalalakaseləliv** //
A: Elle va pas être contente maman.
L: pakɔ̃tɑ̃tmamɑ̃ //
Il a l'air de jubiler.
A: Et toi t'es content?
Il prend une petite voix. Son père ramasse les morceaux.
L: kaseləliv / a xxx ləlivilekase / **velɥidiʁkilekase** //
Il prend ce qu'il reste du livre et court vers la cuisine.
COUPURE.
Dans la cuisine M est au téléphone. L lui montre les images de Bambi.
(...)Elle dit aurevoir et raccroche.
Alors Léonard, qu'est-ce que t'as fait avec le livre?
A: C'est le carnage.
L: akoʁɑ̃s //
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: **laladesiʁe //**
M: Oh!
A: Qui c'est qui l'a déchiré? **50:00**
L: **ebɛ̃ivazətealapubɛl** //
M: C'est qui qui a déchiré ce livre?

25 L: **nonaʁ** //
26 M: Et pourquoi? Il est pas beau?
27 L: wilegʁoafoʁɑ̃s //
28 M: Pourquoi tu l'as déchiré Léonard?
29 L: seafoʁɑ̃siletʁogʁo //
30 M: Il trop gros? Qui est trop gros?
31 L: wi / **epøpaliʁ / epøpaliʁləliv / ləlivile / legʁo** //
32 M: Tu peux pas lire le livre parce qu'il est gros?
33 L: wi //
34 M: Ben ça alors c'est bizarre.
35 L: vwala

Dans cet extrait, on voit Léonard faire une bêtise en l'absence de sa mère qui parle au téléphone dans une autre pièce et ensuite la lui raconter et la justifier. Au niveau des formes, on peut étudier le passage de la première à la troisième personne pour se désigner.

Léonard a en main un livre dans lequel il y a deux histoires, une sur Bambi, et une sur "l'abominable homme des neiges". Alors qu'il a l'air d'apprécier l'activité de lecture, Léonard se met à déchirer le passage du livre sur "l'abominable homme des neiges". Cet acte est apparemment bizarre et crée une rupture sur le plan symbolique et sur le plan dialogique. L'acte de déchirer s'accompagne de chansons et de jubilation ce qui montre le plaisir que Léonard éprouve. Il a l'air heureux de la possibilité de mécontenter sa mère (L.6-9). Cela nous donne à penser que toute cette violence portée à l'encontre du livre était peut-être en partie un déplacement d'une certaine colère contre sa mère qui l'a abandonné déjà plusieurs fois lors de cette soirée pour parler au téléphone. Les énoncés apparemment descriptifs qui reprennent le thème (L.3) "cassé le livre" sont en fait des manifestations de sa jubilation, car il a accompli son projet et après avoir partagé les résultats avec son père et moi-même, il s'empresse d'aller l'annoncer à sa mère

L.9 - velɥidiʁkilekase.

Les réponses à la question de sa mère 15 "qu'est-ce que t'as fait avec le livre de Florence?" sont à la troisième personne, qu'il s'agisse de raconter ce qu'il a fait

L.21 - laladesiʁe

ou de faire disparaître le problème avec l'énoncé

L.24 - ebɛ̃ivazətealapubɛl.

Les marques d'aspect en décalage avec le présent de l'énonciation 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 (L. 25), 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, à la bêtise qui s'est produite. Un mois plus tard, il va d'ailleurs inventer le personnage de Jean-Patrick, un autre lui-même qu'il va rendre responsable de ses bêtises comme d'avoir cassé son petit lit de bébé.

Par contre, on peut constater que ses commentaires explicatifs contiennent les marques du support de modalité (L.29 et L.31) d'abord un adjectif appréciatif

"gros" puis un passage à la première personne esquissé à travers des voyelles préverbales:

epøpaliʁ/epøpaliʁløliv/ləlivle/legʁo.

2.3 L'image de Léonard petit. 2;11

Léonard et sa mère regardent une vidéo de Léonard filmée quelques mois plus tôt.

M: C'est qui lui?
L: C'est Patrick.
A: Ouais, t'as reconnu!
L: Ouais.
A: Et lui c'est qui?
L: **C'est Léonard.**
A: Et qu'est-ce qui fait?
L: **I mange.**
A: Et t'aimes toujours la purée?
L: Ouais. Maman!
M: Ouais.
L: **Pourquoi moi je voulais d'autres images?**
M: Parce que t'en avais marre de la salle de bain.
A: Tu veux essayer autre chose?
L: Ouais.
M: Tu veux qu'on avance encore?
L: **Ouais parce que i mange, i mange toujours.**
M: Ben dis donc t'avais pas beaucoup mangé ce soir là.
A: C'est ça qui est...
M: Quoi vas-y c'est ça qui est...
A: Non non. Vous allez jamais pouvoir regarder toutes les heures de suite parce que c'est très chiant. Et en même temps quand on est les parents...
L: **Et ze veux qu'on avance un peu.**
M: On avance.
Elle avance la cassette.
L: **Z'ai mangé et puis, et puis...**
A: Après qu'est-ce que t'as fait ?

Comme beaucoup d'enfants du même âge, Léonard se remet à employer son prénom pour se désigner en tant qu'objet devant son image au lieu de répondre avec le pronom *moi* à la question "alors c'est qui que tu vois?"

ZAZZO a remarqué la persistance du prénom pour désigner l'image spéculaire ou filmée. Si l'emploi du prénom peut être liée à la formulation de la question de l'adulte, le plus important est que

> "L'interrogation a pour cible un double perceptif, déjà reconnu certes, mais qui est encore un objet, qui n'est pas vraiment approprié, qui ne fait pas corps avec soi-même. Il reste à distance" (1993, p.204).

Léonard a fait preuve qu'il était capable d'unifier le "moi d'avant" au "moi de maintenant" dans la marque de première personne. Dans des séquences

précédentes il m'a expliqué par exemple: « quand j'étais petit, je disais "ta", maintenant je dis "table" ». Il n'était alors pas confronté directement à son image. Avec ce double apparu sur l'écran de télévision, il ne peut plus se maintenir en tant que "être unique et singulier". De plus, il est face à la vidéo dans la même position que sa mère, celle d'observateur. Il emploie donc des marques d'objectivation pour désigner le personnage qu'ils regardent tous les deux (parmi d'autres comme son père, sa mère et Patrick, un ami, qui apparaissent également dans le film).

M: C'est qui lui?
L: C'est Patrick.
A: Ouais, t'as reconnu!
L: Ouais.
A: Et lui c'est qui?
L: **C'est Léonard.**
A: Et qu'est-ce qui fait?
L: **I mange.**

On voit les marques de personnes prendre des fonctions différentes. Si Léonard décrit l'agent de procès comme "manger" à l'aide de la troisième personne, il désigne le siège des affects à l'aide de la première personne. Il y a non seulement une opposition entre Léonard "bébé" et Léonard "grand", mais également entre le Léonard de maintenant et celui d'il y a cinq minutes

Quand Léonard demande pourquoi il voulait d'autres images (L.13), il ne parle ni de lui dans le présent de l'énonciation, ni de lui dans le film, mais du fait qu'il s'est vite lassé de voir la même activité sur l'écran quelques minutes auparavant ("Pourquoi y'a pas d'autres images?"). Il se désigne pour cela à la première personne. Ce passage confirme cependant le fait qu'il utilise toujours la troisième personne pour parler de l'agent et marquer la distance entre celui qui parle et celui qui fait sur l'écran. De plus, l'action de manger se situe sur un autre plan, sur la télévision. La distance n'est pas construite avec une marque temporelle puisque les énoncés sont au présent, mais une marque de personne. Par contre, il emploie la première personne avec une marque de contraste -*moi je* - pour parler du support des modalités capable de vouloir ou d'avoir peur. Les opérations de comparaison et de différenciation sont exprimées par le pronom renforcé *moi* et l'imparfait.

Mais les formes d'auto-désignations ne sont pas stables puisque Léonard passe de *il* à *je*

L.28: "Z'ai mangé et puis, et puis...".

Or ici la marque de première personne est associée à l'accompli. L'énoncé n'est pas au présent mais au passé composé. Léonard a changé de perspective, il ne s'agit plus d'une description de ce que le petit garçon sur l'écran est en train de faire, mais d'un récit. L'acte de manger s'inscrit à l'intérieur d'une suite d'événements avec des marqueurs de structure narrative et de cohésion : "et puis, et puis" ainsi que le passé composé.

Contrairement à ce qui se passait dans la période II, quand Léonard parle de lui-même dans le passé, que ce soit en tant qu'agent ou en tant que support de

modalité, il emploie des marques de première personne. Il est capable de désigner ses différents "selfs" de différentes époques à l'aide de la même marque. Par contre, deux Léonards ne peuvent pas coexister dans le présent. Quand il décrit au présent ce qu'il voit sur la télévision, il marque la distinction avec la troisième personne.

3. CONCLUSION

Le récit a un rôle important dans la construction de la personne chez l'enfant. Dire *je* c'est être capable d'avoir la même marque pour désigner l'agent et le support d'énonciation. Pour cela, il faut se dégager à la fois de l'un et de l'autre. Cette mise à distance se fait notamment à travers un décrochage par rapport à l'actualité que l'on peut appeler récit. Chez Léonard en particulier, cette rupture se fait à l'aide de la troisième personne comme s'il reproduisait le regard que l'adulte a sur lui. Or sa mère parle souvent de lui à la troisième personne en le présentant comme un héros. L'enfant s'identifie donc à la représentation donnée par la parole de la mère, cette parole lui sert de support.

On peut remarquer que chez certains enfants psychotiques, il n'y a tout simplement pas de mise en relation d'une représentation rémémorée avec l'actualité. Ils emploient très souvent la deuxième ou la troisième personne à la place de la première. Il pourrait y avoir la même disjonction entre l'agent et le support de pensée que l'on a trouvée chez Léonard. Cette distance est rarement abolie. Les exemples que l'on peut trouver sont également dans des situations traumatisantes ou extraordinaires. La petite Martha (Bettelheim, 1967) s'est faite réprimandée par une vendeuse dans un magasin et raconte à propos d'elle-même. "Elle a touché les jouets dans le magasin de Wolf. C'est Martha qui a fait ça et Wolf n'était pas content." Dimitri, un enfant prépsychotique (Mathiot 1996) a recours à la troisième personne quand il veut se protéger. "Laissez-le tranquille!". Il y a une disjonction entre l'enfant victime de la persécution des adultes et son protecteur (lui-même). L'enfant ne peut se désigner à la fois comme agent, ou patient, et en tant que support de modalité. Dans les moments de grande tension, il se dissocie et perd le sentiment d'unité qui fait qu'il peut dire *je*.

A la fin du processus d'acquisition un enfant comme Léonard par contre conjoindra ses rôles de narrateur et de héros en faisant des récits autobiographiques à la première personne. La mise en place du marqueur *je* qui a un rôle de cohésion entre différentes dimensions du langage passe donc par une disjonction. Ce processus permettra à l'enfant de s'approprier la parole de l'autre, notamment celle de sa mère qu'il reproduit en parlant de lui comme s'il était l'autre, il peut ainsi se regarder être et se raconter comme devant un miroir ou un film. Cette disjonction doit cependant être suivie d'une conjonction qui permet à l'enfant de souligner sa part d'écart par rapport à la consensualité qui a rendu le dialogue possible, de se dégager de l'autre et de sa parole et de faire entendre sa propre voix.

Benveniste E., 1966, *Problèmes de linguistique générale*, volume 1, Paris, Gallimard.
Betleheim B., 1967, *The empty fortress*, New-York Free Press.
Brigaudiot M., Morgenstern A. & Nicolas C, 1996, Genesis of the first person pronoun, *Children's language*, vol. 9, Erlbaum.
Chiat S., 1986, Personal pronouns, in P. Fletcher & M. Garman (eds), Language acquisition, C.U.P.
Cuxac C, 2000, *La langue des signes française, les voies de l'iconicité, Faits de Langues, n°15-16*, Paris, Ophrys.
Danon-Boileau, L., 1994, La personne comme indice de modalité, *Faits de Langue – La personne*, Paris, P.U.F.
Guillaume G., 1991, *Leçons de linguistique* 1943-44 a, vol.10, Québec, Lille, Presses Universitaires.
Jakobson R., 1963, *Essais de linguistique générale*, Paris, Seuil.
Joly A., 1994, Pour une théorie générale de la personne, *Faits de langues – La personne*, Paris, p.U.F.
Morgenstern A, 1995, *L'enfant apprenti-énonciateur*, Thèse de doctorat nouveau régime dirigée par Laurent Danon-Boileau, Université Paris III.
Zazzo R., 1993, *Reflets de miroir et autres doubles*, Paris, P.U.F.