



**HAL**  
open science

## ” 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.

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

3

## L'apprenti-sujet

4

Aliyah Morgenstern\*

5 1. PRESENTATION<sup>1</sup>

6 1.1 Problématique

7 Dans un cours d'introduction à la linguistique, on peut expliquer assez  
8 clairement aux étudiants la différence entre « sujet de l'énoncé » et « sujet  
9 énonciateur », malgré les connotations très différentes de la notion de sujet qui  
10 sont alors « convoquées » (qui vont de l'idée de support, de subjectum soumis à  
11 des lois qui le gouvernent, à celle d'origine ou encore de prise en charge et donc  
12 peut-être de maîtrise). Mais cette différence est plus difficile à faire saisir quand  
13 on analyse les pronoms personnels, et « je » en particulier. Si nous utilisons la  
14 théorie des opérations énonciatives d'Antoine Culioli par exemple, nous pouvons  
15 expliquer que « je » est la trace d'une opération d'identification entre le sujet de  
16 l'énoncé et le sujet énonciateur. Mais justement cette identification ne pose-t-elle  
17 pas des problèmes, notamment parce qu'il s'agit peut-être davantage d'une  
18 addition, d'une association que d'une fusion? Pour reprendre Guillaume « la  
19 personne locutive n'est pas seulement la personne qui parle ; elle est, de plus,  
20 celle qui parlant, parle d'elle-même » (Leçons 1943-44, vol.10, p.114). André  
21 Joly (1994) ajoute encore « et qui en dit quelque chose », séparant ainsi la  
22 fonction référentielle et la fonction prédicative. Bien que cela soit intuitivement  
23 assez simple, la théorisation linguistique est compliquée et peut prêter à  
24 confusion, ou du moins à discussion comme en témoignent les nombreux travaux  
25 qui soulèvent ce problème<sup>2</sup>. Or on peut se demander si ce chevauchement dont  
26 « 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

<sup>1</sup> 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).

<sup>2</sup> Voir *La personne* (*Faits de Langues* 3/1994)

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

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

51

## 52 1.2 Etude de cas

53 L'étude présentée ici est partie d'un premier constat: entre dix-huit mois et  
 54 deux ans et demi, des marqueurs variés sont utilisés par l'enfant pour se désigner  
 55 - absence de forme, voyelles préverbaux, prénom, *il/elle, moi, tu, je*. Entre deux  
 56 ans et demi et trois ans, l'emploi de *je* se stabilise et les autres marqueurs tendent  
 57 à disparaître en fonction sujet. Au même moment, les enfants sortent d'un emploi  
 58 simplement déictique du langage et manipulent différents temps, modalités et  
 59 aspects. A partir de ces observations, les questions qui se posaient étaient les  
 60 suivantes:

61 - Comment rendre compte de la simultanéité des formes durant une période  
 62 assez déterminée (à peu près de deux ans à deux ans et demi)?

63 - Ont-elles chacune des valeurs différentes au sein des énoncés et dans tous les  
 64 contextes de production?

65 - Y-a-t-il une succession d'opérations énonciatives nécessaires à la  
 66 construction chez l'enfant de son rôle d'énonciateur?

67 Afin de trouver des réponses à ces questions, commençons par analyser le  
 68 parcours d'un enfant francophone nommé Léonard filmé chez lui entre l'âge de  
 69 1;08 et de 3;03 une fois par mois. On peut séparer le processus d'acquisition de la  
 70 première personne chez Léonard en 3 périodes:

71

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

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

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

78 C'est la période II qui m'a le plus intéressée puisqu'on y trouve ce  
79 chevauchement de formes et j'ai voulu savoir si l'enfant les utilisait de façon  
80 indifférenciée, pour les essayer, les tester, ou si on pouvait attribuer des fonctions  
81 différentes à ces formes différentes dans ses productions verbales. En étudiant les  
82 contextes dans lesquels ces formes sont utilisées, on se rend compte que l'on peut  
83 distinguer les situations de récit et de discours.  
84

### 85 1.3 Auto-désignations et genres de discours

#### 86 *Dans le discours*

87 On trouve deux valeurs des auto-désignations :

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

96 - Soit l'enfant parle de lui en tant qu'agent et cherche à opérer un contraste  
97 entre lui-même et les autres et utilise surtout *moi* ou *moi je*. 2;02 "Moi fait la  
98 photo." (alors que je le filme, il veut me prendre le camescope et filmer). Cela  
99 pourrait être interprété par « c'est moi qui filme et pas toi ». L'auto-désignation a  
100 d'abord une valeur argumentale contrastive. Il y a à la fois consensualité avec  
101 l'autre sur l'activité envisagée, sur le prédicat (filmer) et opposition, désaccord  
102 sur la valeur de l'actant (moi et pas toi). Mais c'est cette opposition actancielle  
103 qui est focalisée.  
104

#### 105 *Dans le récit autobiographique*

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

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

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

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

119 En étudiant systématiquement les énoncés à la troisième personne de Léonard,  
 120 j'ai pu constater que l'enfant a recours au *il* seulement quand il est dans une  
 121 situation de récit qui suppose la mise en mot d'une sorte de projection  
 122 cinématographique des événements qui se déroulent dans sa tête. Les images  
 123 qu'il revoit provoquent le même sentiment d'altérité que l'image de soi dans le  
 124 miroir ou sur une photo. Or on sait qu'à la même époque, l'enfant ne se désigne  
 125 pas en disant *je* ou *moi* quand il parle de son reflet dans le miroir ou sur une  
 126 photo mais par son prénom et la troisième personne.

127 Des analyses détaillées d'extraits de corpus ou « saynètes »<sup>3</sup> vont nous  
 128 permettre de mieux comprendre les emplois des auto-désignations que fait  
 129 Léonard et en particulier ses emplois de la troisième personne dans le récit  
 130 autobiographique.

## 131 2. ANALYSE DES EXTRAITS DE CORPUS

### 132 2.1 "L'a dit pan à David".

- 1 Léonard 2;02. *Léonard est sur le point de prendre le bain. Il est déshabillé, dans les*  
 2 *bras de sa mère. Elle l'embrasse puis il frotte son bras comme pour effacer le*  
 3 *baiser, puis porte son doigt sur son visage entre les yeux.*  
 4 **ladipōadavib //**  
 5 M: T'as dit pan à ...  
 6 **L:** **ladipōadadib //**  
 7 *P entre dans la salle de bain.*  
 8 P: T'as dit pan à David?  
 9 **L:** wi //  
 10 M: David de la crèche?  
 11 **L:** **leonaïla / leonaadipōadadib //**  
 12 M: Pourquoi?  
 13 **L:** wi //  
 14 M: Pourquoi t'as dit pan à David? David il t'avait dit pan aussi?  
 15 **L:** *pabodadibpaboadadib //*  
 16 *Il ponctue les "pas beau" d'un mouvement de main comme s'il le frappait.*  
 17 M: Ah bon, il est méchant?  
 18 **L:** *pakø / ilemejūiplæke / pakø / pa / dadibaεpozitwæ //*  
 19 *M rit.*  
 20 M: David il a un suppositoire?  
 21 **L:** *awiemalad / pakø / takup //*  
 22 M: Tcheketcheke ça coupe comme ça?  
 23 *Elle le chatouille.*  
 24 Et alors on lui a mis un suppositoire parce qu'il était malade?

<sup>3</sup> Terme de Frédéric François.

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

1  
 2 Dans la séquence précédente, Léonard a été amené à raconter ce qui est arrivé  
 3 à la crèche à partir d'une question de ses parents :

4 P: Qu'est-ce que t'as fait à la crèche aujourd'hui?

5 L: atata xx lakɛʃlafelafe / lapatamɔdle //

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

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

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

29 L.11: leonaila/leonaadipādadib.

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

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

47 L. 15 pabodadibpaboaddadib

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

51 L. 18 pakø/ilemefäiptæse/pakø/pa/didiaεpozitwæ

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

## 61 2.2 *Le livre déchiré*

62

63 Léonard 2:05

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

3 L: eywalakaselölivdødød mamä / **vwalalalakaselöliv** //

4 A: Elle va pas être contente maman.

5 L: pakötämamä //

6 *Il a l'air de jubiler.*

7 A: Et toi t'es content?

8 *Il prend une petite voix. Son père ramasse les morceaux.*

9 L: kaselöliv / a xxx lölivilekase / **veljidsikilekase** //

10 *Il prend ce qu'il reste du livre et court vers la cuisine.*

11 COUPURE.

12 *Dans la cuisine M est au téléphone. L lui montre les images de Bambi.*

13 *(...)Elle dit aurevoir et raccroche.*

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

15 A: C'est le carnage.

16 L: akøäs //

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

18 L: akudiba //

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

20 L: **laladesixe** //

21 M: Oh!

22 A: Qui c'est qui l'a déchiré? 50:00

23 L: **ebšivazætealapubæ** //

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

- 25 L: **nonas** //
- 26 M: Et pourquoi? Il est pas beau?
- 27 L: **wilegkoafobās** //
- 28 M: Pourquoi tu l'as déchiré Léonard?
- 29 L: **seafobāsiletogko** //
- 30 M: Il trop gros? Qui est trop gros?
- 31 L: **wi / epopalik / epopalikliv / livile / legko** //
- 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 - **vetjidikilekase**.

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 - **laladesise**

ou de faire disparaître le problème avec l'énoncé

L.24 - **ebëivazatealapubel**.

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 préverbaux:

epəpalis/epəpalis/əliv/əlivle/legso.

### 2.3 L'image de Léonard petit. 2;11

- 1 Léonard et sa mère regardent une vidéo de Léonard filmée quelques mois plus tôt.  
 2 M: C'est qui lui?  
 3 L: C'est Patrick.  
 4 A: Ouais, t'as reconnu!  
 5 L: Ouais.  
 6 A: Et lui c'est qui?  
 7 L: **C'est Léonard.**  
 8 A: Et qu'est-ce qui fait?  
 9 L: **I mange.**  
 10 A: Et t'aimes toujours la purée?  
 11 L: Ouais. Maman!  
 12 M: Ouais.  
 13 L: **Pourquoi moi je voulais d'autres images?**  
 14 M: Parce que t'en avais marre de la salle de bain.  
 15 A: Tu veux essayer autre chose?  
 16 L: Ouais.  
 17 M: Tu veux qu'on avance encore?  
 18 L: **Ouais parce que i mange, i mange toujours.**  
 19 M: Ben dis donc t'avais pas beaucoup mangé ce soir là.  
 20 A: C'est ça qui est...  
 21 M: Quoi vas-y c'est ça qui est...  
 22 A: Non non. Vous allez jamais pouvoir regarder toutes les heures de suite  
 23 parce que c'est très chiant. Et en même temps quand on est les  
 24 parents...  
 25 L: **Et ze veux qu'on avance un peu.**  
 26 M: On avance.  
 27 *Elle avance la cassette.*  
 28 L: **Z'ai mangé et puis, et puis...**  
 29 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 "selves" 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 mémorisée 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.