



HAL
open science

Processus de clarification de la référence dans le dialogue adulte-enfant

Aliyah Morgenstern, Martine Sekali

► **To cite this version:**

Aliyah Morgenstern, Martine Sekali. Processus de clarification de la référence dans le dialogue adulte-enfant. La référence – 2- Statut et processus., Presses Universitaires de Rennes, pp.313-333, 1999. halshs-00117986

HAL Id: halshs-00117986

<https://shs.hal.science/halshs-00117986>

Submitted on 4 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., Sekali M. (1999) Processus de clarification de la référence dans le dialogue adulte-enfant . In *Travaux linguistiques du CERLICO : La référence – 2- Statut et processus*. Presses Universitaires de Rennes. pp. 313-333.

Aliyah MORGENSTERN & Martine SEKALI

Université Paris III - Université Paris X

LEAPLE

PROCESSUS DE CLARIFICATION DE LA REFERENCE DANS LE DIALOGUE ADULTE-ENFANT

Introduction

La possibilité pour l'enfant d'imaginer, de concevoir que l'autre puisse ne pas l'avoir compris (au niveau du contenu référentiel ou bien de son intention référentielle) est une condition essentielle à son développement cognitif et linguistique. Nous proposons d'examiner un certain nombre d'exemples concrets de réactions linguistiques d'un enfant en cours d'acquisition du langage dans des situations d'interlocution où il saisit qu'il n'est pas ou qu'il est mal compris de l'adulte.

Ces exemples sont tirés du corpus de Léonard, un enfant francophone ne présentant pas de pathologie du langage, filmé une heure par mois en milieu naturel avec pour principal interlocuteur sa mère. Il s'agit d'un corpus longitudinal qui s'étend de 1 an huit mois à 3 ans 3 mois¹.

Les réactions linguistiques de l'enfant dans des situations où il n'est pas compris de l'adulte nous ont intéressées pour les raisons suivantes:

¹ Ce corpus a été constitué et transcrit par Aliyah Morgenstern dans le cadre de sa thèse de Doctorat *L'enfant apprenti - énonciateur* sous la direction de Laurent Danon-Boileau, Université de Paris III, 1995.

- elles nous donnent des informations sur les conditions favorables à l'acquisition par un enfant des processus de référénciation;

- elles permettent un autre regard sur les opérations énonciatives sous-jacentes aux différents marqueurs qui sont utilisés de façon privilégiée par l'enfant pour rectifier la référence mal reçue.

Un enfant qui va bien peut se lancer dans la référénciation parce que :

- il saisit l'altérité de son interlocuteur : l'autre a ses pensées propres, différentes des siennes (il doit donc exprimer les siennes autrement que par la simple transmission de pensée, par le langage et la référénciation) ;

- il pense qu'il peut faire partager ses pensées, éventuellement modifier celles de l'autre, c'est-à-dire communiquer dans le cadre d'une co-énonciation.

Les situations d'incompréhension et de rectification par l'enfant sont intéressantes parce que précisément elles révèlent ces deux préalables à l'opération de référénciation :

- l'enfant comprend et accepte que l'adulte n'ait pas compris sa représentation;

- il s'obstine de façon remarquable pour corriger la réception qu'en a fait l'adulte. Dans nos exemples, ce n'est pas la mère qui corrige l'enfant mais l'enfant qui corrige sa mère. Au passage, il est capable de cerner la source du malentendu et il teste les opérateurs qui permettent de le réduire. En corrigeant l'adulte, il se corrige dans sa maîtrise des outils linguistiques.

En examinant la naissance et l'évolution des processus de référénciation chez l'enfant, on observe qu'ils se nourrissent des situations de malentendus et s'affermissent par la mise en oeuvre de différentes stratégies de correction/rectification de la référence mal reçue par l'adulte.

Nous proposons d'examiner ici quelques unes des principales stratégies de rectification de la référence utilisées par Léonard, à travers quelques exemples de son corpus.

D'un point de vue chronologique dans le cours de l'acquisition du langage on observe chez Léonard les deux types de stratégies suivants (avec des chevauchements) :

1. une stratégie qu'on pourrait appeler première, ou 'primaire' au sens où elle apparaît très tôt dans l'acquisition du langage chez

Léonard : il s'agit des reprises, reformulations ou répétitions avec souvent un recours au geste de pointage;

2. une stratégie de complexification des énoncés avec cette fois le recours à des opérateurs linguistiques supplémentaires.

1 Stratégies de clarification de la référence

1.1 Les stratégies primaires

a) Gestes, dont le pointage.

On peut observer la mise en oeuvre de cette stratégie chez Léonard dès un an et huit mois : Léonard n'étant pas compris de sa mère, il rectifie le tir en deux temps, d'abord par une reformulation lexicale puis par le geste:

(1) Léonard 1an 10 mois

L: o: i / sOt i //

M: *Sortir?*

L: aɔw' / dewO //

M: *Ouais.*

L: aled'wO //

M: *T'es allé dehors aujourd'hui?*

L: d'wO //

Il montre la fenêtre.

M: *Ah non, pas maintenant. Maintenant c'est le soir. Ça va être la nuit dehors.*

L: an' i //

Léonard vient de raconter ce qu'il a fait à la crèche. L'énoncé *sOt i* est ambigu pour la mère, qui ne saisit pas sa valeur aspectuelle: s'agit-il d'une intention de sortir (visée) ou d'un récit d'une sortie accomplie? Léonard comprend qu'il y a incompréhension et veut clarifier :

- l'enfant choisit dans un premier temps de reformuler le prédicat *sortir* et propose *aled'wO* mais cette reformulation lexicale est inefficace car elle ne résout pas l'ambiguïté aspectuelle: accompli ou infinitif ? La mère opte pour un accompli en relation avec le contexte de récit des activités de la crèche, et reformule : *T'es allé dehors aujourd'hui ?*

- dans un deuxième temps, Léonard répète *ḍˈwɔ* cette fois sans le prédicat aller, et corrige la valeur aspectuelle en ayant recours à un pointage de la fenêtre. Cet ancrage de son énoncé, par le geste, dans la situation de l'énonciation, permet à sa mère de comprendre que "dehors" est un énoncé téléique exprimant son désir de sortir et que dehors, c'est dehors de la maison et non de la crèche (d'où le refus, *ah non pas maintenant*).

Ainsi, en amenant par le geste une communauté de regards, Léonard désambiguise son discours.

b) Reformulation lexicale

Les occurrences de reformulation lexicale sont peu nombreuses et en fait peu efficaces, comme on vient de le voir. Le recours au geste, ou, un peu plus tard, la reformulation syntaxique ou la complexification grammaticale seront beaucoup plus opérants dans la clarification de la référence. Ceci peut être expliqué par le fait que la référenciation chez l'enfant est rarement désolidarisée d'un projet. En effet, en dehors des cas de jeux sur la dénomination sollicités par l'adulte, l'enfant nomme un objet non pas pour le plaisir de nommer, mais parce qu'il veut faire quelque chose de cet objet. Ce lien entre le contenu référentiel et le projet associé à cette référenciation est d'ailleurs la source de très nombreux malentendus.

La reformulation lexicale est cependant efficace lorsqu'elle permet à Léonard de rectifier la portée d'un discours précédent ou d'apporter un complément d'information indispensable à la compréhension :

(2) Léonard 1 an 10 mois

Léonard vient de raconter que quand ils étaient à la campagne, le téléphone a sonné au moment de sa sieste :

M: Papa i disait "faut faire dodo".

L: nɔ //

M: Non?

L: nɔ\$ nɔ\$ nɔ\$ nɔ\$ /

Il hoche la tête.

nɔ\$dodo //

M: Toi tu voulais pas faire dodo.

L: nɔ\$ / pA\$ //

M: Non, pourquoi?

L: *padodo //*

Ici c'est le *non* de Léonard qui est ambigu dans sa portée : la mère comprend que le non porte sur le verbe *dire* "non papa n'a pas dit ça". Or ce *non* portait sur le prédicat *faire dodo* pour marquer son opposition d'alors à l'injonction de faire la sieste (nous sommes dans du récit): "non je ne voulais pas faire dodo". Léonard reprend le *non* et rétablit sa portée : **nošdodo**. La référence est clarifiée par cette reformulation lexicale : la reprise de l'énoncé par la mère montre que la stratégie de Léonard a fonctionné. Il est d'ailleurs intéressant de noter que Léonard reprend son énoncé plus loin cette fois par un *pas* : **padodo**. Lorsqu'il ne revient plus sur la modalité, Léonard utilise donc une négation purement prédicative *pas*. A un an et dix mois, il a déjà acquis la différence entre ces deux opérations de négation.

c) Répétition polémique

Une autre stratégie de rectification de la référence est utilisée par Léonard à un an et 10 mois : la répétition, avec éventuellement utilisation du discours de l'autre.

Dans l'exemple (3), Léonard joue en compagnie de sa mère avec des feuilles et des crayons, ils dessinent, commentent les dessins. Léonard joue avec le crayon d'Aliyah, et cherche à remettre le bouchon. Un important problème de compréhension apparaît sur le mot bouchon. Les réactions linguistiques de Léonard sont intéressantes :

(3) Léonard 1 an 10 mois

M: *Doucement, doucement avec le crayon, tu vas le casser! Il faut pas casser le crayon! C'est le crayon de Aliyah.*

L *regarde Aliyah.*

Faut faire doucement hein! C'est son crayon.

L: *wa / xx **posošd`daš //***

M: *Un poisson? Où ça?*

L: **posoš //**

M: *Ici?*

L: **posoš //**

Pour l'instant Léonard répète son mot, et sa répétition a valeur de négation : tant qu'il répète, il signifie à sa mère qu'elle n'a pas compris : "essaie encore maman, je t'arrêterai quand tu y seras".

Le père fait son entrée dans le dialogue et propose *cochon*. Léonard s'y oppose et rectifie en répétant sa version du mot bouchon : **posO\$**.

P: Un cochon.
a: Un cochon?
L: **posO\$** //

Lorsque sa mère corrige son père à sa place :

M: Non, il dit pas cochon, il dit poisson.

mais qu'elle se trompe également, il rectifie poisson en répétant cochon. En d'autres termes, Léonard corrige la mère en répétant le père.

L: **koSO\$** // e

Enfin, lorsque sa mère elle-même dit cochon il dit *non*.

M: Ah, cochon?
L: **no\$no\$** //
M: Un poisson?
L: **koSO\$** //

Ici la répétition du père vaut comme contradiction de la mère, mais il n'y a pas de reformulation lexicale du contenu référentiel de départ. La stratégie de répétition n'est pas suffisante et l'échange verbal est un échec. Léonard s'énerve, puis finit par accepter la proposition de sa mère, et le dessin des poissons.

M: Regarde, il est là le cochon.
 Elle montre un dessin.
 L secoue la tête mécontent, repousse la feuille, regarde vers le bas.
L: **no\$** //
M: Non, un poisson?

- L: **pwasO\$** //
 M: *Tu veux que je dessine.*
 L: *sin* //
 Elle dessine.

Léonard renonce à ses intentions référencielles, mais temporairement. Dès que l'occasion réapparaît, Léonard reprend son mot bouchon.

- L: *a* / *aja* : *alija* //
 M: *Aliyah!*
 A: *Oui!*
 L: *alija* : //
 M: *C'est le crayon de Aliyah.*
 L tend la main.
 L: **boso\$** / **boso\$** //
 M: *Tu veux que je te dessine un poisson.*
 Elle essaie de reprendre le crayon mais L ne le lui laisse pas.
 L: **boso\$** / **aboso\$** //
 M: *Où est-ce que tu...*
 Elle lui montre un paquet.
Là y'a un poisson.
 L: *nO\$* / **boso\$** / **d`dA\$maboso\$** //
 P: *Ah, un bouchon!*
 M: *Ah le bouchon!*
 M. se prend la tête dans les mains.
 P: *Le bouchon pour mettre dedans.*
Les adultes rient.
 M: *Oh là là! Mon pauvre Léonard! Depuis une heure tu veux le bouchon!*
 A: *Face à l'incompréhension de tes parents!*
 M: *C'est BOUCHON. Bouchon.*
 P: *Il a bien dit là, bouchon! Il disait bochon.*
 M: *Ça y est, tu as trouvé ton bouchon?*

C'est la complexification de l'énoncé (*dedans met bouchon*), et le geste mimique, iconique de la fonction de l'objet dans le réel, qui ont permis de rectifier la référence, les deux démarches explicitant l'intention de Léonard de fermer le bouchon. La correction se fait

par la clarification du projet, qui permet en retour de rectifier la référence. En cours d'acquisition du langage, le processus de référenciation associe de façon très intriquée la dénomination et l'intention référentielle. Dans les cas de malentendus, c'est souvent par la clarification de l'un ou de l'autre que l'enfant sera compris, ce qui met en jeu des opérations linguistiques et cognitives complexes : cela suppose en effet que l'enfant puisse prendre en compte l'altérité dans son discours, qu'il soit en mesure de comprendre que l'autre n'a pas forcément les mêmes projets ni les mêmes représentations des objets du discours.

On peut également observer la persistance, voire l'obstination de Léonard. S'il se laisse détourner un moment par les dessins de sa mère, il revient néanmoins sans cesse à son "idée fixe". C'est là un phénomène frappant dans l'ensemble du corpus de cet enfant. L'intention de référer y est comme une rivière qui, même lorsqu'elle est empêchée par un obstacle, rejaillit à un moment donné par un autre biais pour suivre son cours, à l'occasion d'une association d'idée.

La stratégie de Léonard consiste à poursuivre tant qu'il n'est pas compris, et l'on reconnaît là une différence fondamentale entre un enfant "qui va bien" et un enfant qui a des difficultés de langage (en raison d'un effet conjoint entre problèmes cognitifs, mécaniques et psychiques ²). Les enfants que nous avons pu voir au cours de séances de psychothérapie, quand ils ne vont pas bien, n'insistent pas pour clarifier la référence. Ils abandonnent avec une sorte de lassitude, ou bien font montre d'une grande agressivité après ne pas avoir été compris et se laissent déborder par elle au point de tout renverser ou de donner des coups et oublient leur intention première, ou bien encore ils se réfugient dans le repli sur soi.

1.1. Stratégie de complexification syntaxique

La stratégie la plus efficace dans la clarification de la référence, et la plus fructueuse du point de vue de l'acquisition du langage est la stratégie métalinguistique par laquelle l'enfant utilise des outils

² *L'enfant qui ne disait rien*, Laurent Danon-Boileau, Calmann Levy, 1995.

grammaticaux plutôt que des mots lexicaux pour ajuster sa référence, qu'il s'agisse pour lui de lever des ambiguïtés ou de réduire de l'indétermination.

- a) Réduction d'ambiguïté grâce à des mots grammaticaux
- prépositions : *pour, à, avec*

(4) *Léonard deux ans, un mois.*

A: *c'est pour moi le bonbon?*

L: *à moi.*

A: *ah!*

L: *c'est pour moi.*

A: *t t'es sûr?*

L: *c'est moi Léonard, c'est à moi, c'est pour moi.*

Il ne s'agit pas d'un malentendu, mais d'un conflit sur le destinataire du bonbon. Léonard, qui tient à son bonbon, propose pour résoudre ce conflit, une alternance intéressante entre les prépositions *à* et *pour*. En disant *à moi*, il redéfinit le fait que le bonbon lui revienne comme étant une propriété inaliénable du bonbon. Cette propriété étant remise en cause par A., il modifie sa stratégie et utilise *pour*, qui cette fois permet d'argumenter, de réidentifier le destinataire du bonbon : ce n'est plus le bonbon et ses propriétés qui sont thématiques, mais la destination de l'objet. Puis, comme A. insiste, incrédule, *T'es sûr ?* il repart à zéro dans sa démonstration et réaffirme son identité: "Léonard = moi, ce bonbon est *à moi*, c'est ma propriété, donc il est *pour moi*", destination Léonard !

(5) *Léonard 2 ans 3 mois.*

L: *mamA\$lapaly / japad´lapalakES //*

M: *Y'a pas quoi?*

L: *japakÊE //*

M: *Craie?*

A: *A la crèche.*

L: *d´kÊE / pudesine //*

Dans l'exemple (8), face à l'incompréhension de sa mère, Léonard utilise *pour* afin d'explicitier, de revenir sur une représentation

linguistique préalable. *Pour dessiner* désambiguise l'objet craie par sa fonction, mais aussi redéfinit l'objet de son discours, argumente son intention de signification. C'est en donnant la fonction de l'objet que l'enfant clarifie la référence. La mère comprend à partir du moment où Léonard met à plat une intentionalité qui lui est propre. On observe à cet âge que les objets dont il parle sont le plus souvent habités par son intention. Le lexique pourra s'enrichir dès lors que l'enfant désolidarise l'objet de son intention dans le projet qu'il forme.

(6) Léonard 2 ans, 3 mois

Léonard montre un paquet au dessus de l'armoire

L: *Oh!*

M: *Qu'est-ce qu'il y a là-haut?*

L: *Donne la photo avec des fleurs*

M: *C'est pas une photo, c'est un paquet.*

L: *Donne le paquet.*

Ici le pointage de l'objet est insuffisant, la mère ne peut suivre le regard de Léonard. Il va réduire l'indétermination par le recours linguistique à une préposition et désigne l'objet *paquet* en lui attribuant une propriété discriminante *avec des fleurs*.

- *encore/un autre*

(7) Léonard deux ans trois mois.

Il lit un livre avec sa mère.

M: *oui! En vrai c'est Blaise qui s'est déguisé en mange-poussin pour tuer le méchant mange-poussin. Et le voilà, il a gagné! Il a gagné et le mange-poussin est mort. Et tous les petits poussins peuvent sortir. Et voilà. E finito.*

L: ***un autre***

M: *Quel livre tu veux?*

L: ***encore***

Il ramasse le livre et le tend à sa mère.

M: *Encore le même?*

L: *oui.*

L'énoncé *un autre* a créé une ambiguïté : pour la mère *un autre* signifiait *un autre livre*, pour Léonard, il s'agissait de réclamer une autre lecture du même livre. La question de sa mère : *quel livre tu veux ?* fait clairement porter le *un autre* sur l'objet livre. Léonard à deux ans trois mois est capable de saisir l'ambivalence de son énoncé, de comprendre la réception qu'en a fait sa mère, et de rectifier la référence par le choix du marqueur *encore*, plus aspectuel, qui recadre la portée de son *un autre* non plus sur l'objet livre mais sur l'activité lecture.

Il a donc fait une démarche linguistique complexe d'ajustement référentiel :

- la compréhension de l'ambivalence du marqueur,
- la prise en compte de la représentation que sa mère s'est faite de son discours,
- le choix d'un autre marqueur linguistique pertinent qui permet d'aiguiller l'interprétation de son discours sur une autre valeur référentielle.

Au passage, il a affiné son appropriation des deux marqueurs linguistiques. Il faut noter ici encore que le geste appuie et confirme ce recadrage référentiel. Il tend le livre à sa mère, *encore* recadre la demande sur une nouvelle lecture, le geste définit l'objet de la lecture: le même livre.

b) la réduction d'indétermination : complexification par relatives, ordre des mots, détermination du sujet.

(8) Léonard 2 ans 2 mois

Léonard, sa mère et sa tante, regardent un livre. Léonard formule une demande

L: uEleplymaladgosO\$ //

M: Où il est le cochon quand il est plus malade?

T cherche le livre dont parle L

Non, non, c'est dans ce livre là où il est dans son lit le cochon.

T: Ah voilà, il est là!

M: Il est là le cochon?

T: Oui, tiens!

Elle montre.

L: nO\$sepamalad //

- M: *Quand il est dans son lit. Où il est dans son lit? C'est avant.*
 T: *Attends. Tu veux qu'y soit plus malade?*
 M: *C'est pas avant? Regarde avant peut-être.*
 L: *sepaavA\$ / sepaavA\$ //*
 T: *xxx dedans.*
 M: *Ouais, je sais oui.*
 L: *uElelemalad ÷ / vØvwaÅlemalad //*

La mère et la tante ne saisissent pas ce qu'elles doivent chercher. L'adjectif qualificatif placé avant le nom n'est pas interprété de façon suffisamment restrictive par les deux adultes, qui proposent à Léonard toutes sortes de cochons, mais pas celui qui est malade. En outre, le marqueur *plus* lui même est ambigu : s'agit-il du cochon guéri ou du cochon encore plus malade ?).

La place de l'adjectif par rapport au nom commence à être signifiante et à faire l'objet d'une recherche de la part de Léonard âgé seulement de deux ans et deux mois. L'enfant va ainsi réduire l'ambiguïté en jouant sur l'ordre des mots et la place de l'adjectif : après le nom, ou en relative, l'adjectif thématise la propriété *malade* pour restreindre la référence visée.

- T ouvre un livre et tourne les pages.*
 T: *Ça c'est dans la luge xxx*
 L: *uElel'kotOmalad ÷ //*
 T: *Attends, tan tan, je cherche. C'est pas là.*
L est irrité.
 L: *nO\$sepala //*
 M: *Faut chercher encore.*
 L: *uilel'kosO\$ / uilel'koSO\$ilemalad ÷ //*

Notons la progression: *où il est le plus malade cochon* □ *non c'est pas malade* □ *où il est le malade* □ *veux voir le malade* □ *où il est le cochon malade* □ *où il est le cochon il est malade* (esquisse de relative: il est). A travers cet échange, Léonard, qui avait déjà conscience de l'incidence de la syntaxe et de l'ordre des mots dans la référenciation, a pu tester et préciser le rôle de la position des mots dans la détermination du sens.

c) clarification de l'intention, de la pertinence de son discours pour l'adulte : explicitation, modifications aspectuelles.

La clarification de l'intention référencielle s'avère ainsi déterminante pour réduire un malentendu ou une incompréhension. L'exemple (9) ci-dessous illustre une stratégie de clarification de l'intention référencielle par la reprise avec modification des paramètres énonciatifs.

(9) 2 ans 5 mois

Il part en courant.

M: *Qu'est-ce que tu fais Léonard?*

Il revient et grimpe sur sa mère.

L: **if / ifeseval //**

M: *Quoi?*

L: **vØfEÂseval //**

A: *Faire quoi?*

M: *Cheval.*

Ce qui cause l'incompréhension ici, ce n'est pas le lexique, la mère a compris qu'il s'agissait de cheval. Mais la pertinence de l'évocation du cheval dans le contexte est peu claire et Léonard utilise un pronom de troisième personne et un présent : *il fait cheval*. Le présent fait écho à l'énoncé de sa mère, mais pas la personne. Léonard reformule son énoncé avec une modalité d'intention : *veux faire cheval*. Pour clarifier la référence, il modifie la modalité assertive de son énoncé : il se glose pour s'ajuster au besoin de pertinence de l'adulte. La clarification de l'intention permet une bonne réception de la référence.

d) mise en place et argumentation d'une représentation propre à l'enfant.

(10) 2 ans 8 mois

Léonard regarde dans le caméscope

A: *Qu'est-ce que tu vois?*

L: *Allo.*

A: *Pourquoi tu dis allo?*

L: *Parce que, parce que moi c'est un téléphone. C'est un téléphone.*

A: *A qui tu parles?*

L: *A maman, allo!*

L'adulte ne comprend pas l'intention référencielle qu'a l'enfant par rapport à la situation et à l'objet - un camescope - utilisé. Pour l'adulte, le camescope est fait pour filmer, pour l'enfant il s'agit d'un téléphone. Deux représentations différentes du même objet sont proposées. L'enfant explique et argumente bien la pertinence de son discours (dire allo) par rapport à sa propre représentation de l'objet grâce aux marqueurs *parce que, pour moi* etc...). En nommant le camescope *téléphone*, il crée un référent qui lui est propre par rapport à la fonction qu'il lui attribue, au projet qu'il lui associe. Les deux objets ont un point commun: il s'agit d'appareils. Il semble que l'enfant opère une synesthésie entre le visuel et l'auditif. L'image de sa mère dans l'appareil est associée à l'image acoustique de sa voix. La question de A. crée un hiatus et Léonard se rend compte d'une altérité sur leur représentation du camescope. Il choisit de maintenir sa propre représentation et de l'argumenter avec *parce que moi* = "moi j'en fais un téléphone". La référence de l'objet est constituée par la fonction qu'il lui attribue. Il se fait donc comprendre quand il clarifie son projet pour l'objet et sa représentation de l'objet. On peut dire qu'il y met en œuvre des capacités métalinguistiques. C'est d'ailleurs durant cette période qu'il se met à expliciter ses désirs mais aussi à mettre en mots son imaginaire. Il comprend déjà que son imaginaire lui appartient, que l'autre (même sa mère) n'est pas dans sa tête. Voici quelques exemples de stratégies métalinguistiques employées par Léonard à cet âge :

- explicitation des désirs : à trois ans, au lieu de dire simplement comme d'habitude qu'il veut voir une vidéo, il dit qu'il veut voir une vidéo "parce qu'il s'ennuie".

- explication durant un jeu : Léonard tombe, reste allongé et dit "je suis évanoui". On ne peut pas savoir pourquoi il reste allongé s'il n'explique pas. Ces processus d'explicitation spontanée, de clarification anticipés, déclenchent au passage une appropriation des notions de temps et de cause, et un agencement **subjectif** de ces notions par le langage. On notera d'ailleurs à cette période la fréquence des énoncés utilisant soit des connecteurs argumentatifs, soit des verbes avec aspects accomplis à valeur explicative.

C'est aussi l'âge où il parle "tétipierre" (il a inventé une langue qu'on ne peut pas comprendre), il fait montre d'une certaine maîtrise phonologique et métalinguistique puisqu'à deux ans et onze mois il explique que quand il était avant bébé il disait *ta* et maintenant il dit *table*. Il clarifie donc la référence à travers le temps! Ces capacités sont à mettre en relation avec le fait qu'il parle avec des voix différentes. Il donne son avis *moi je trouve qu'elle est belle cette musique*, prévient les peurs de A. *je vais te donner la main parce que y 'a la sorcière*.

On comprend donc qu'il puisse utiliser de plus en plus de stratégies pour clarifier la référence avant même qu'elle ne soit mal comprise : en ayant une représentation de la représentation de l'autre, en comprenant l'altérité de l'autre, il peut prévenir l'incompréhension. Il est capable d'anticiper le hiatus et de le combler à sa manière.

Ces stratégies de clarification de la référence révèlent :

- une conscience de l'altérité et le fait que l'enfant comprend que l'adulte peut ne pas comprendre
- une obstination dans l'intention de référer. Léonard ne laisse pas tomber et est convaincu qu'il pourra faire partager sa représentation.

Pour l'enfant, il y a un enjeu important, il y tient, et il insiste. D'ailleurs, il arrive que l'enjeu puisse mettre trop profondément en cause l'enfant lui-même au point qu'il montre à ce moment là une certaine réticence à clarifier la référence qui pourrait dévoiler une malaise, une gêne comme le montre l'exemple suivant.

(11) Léonard 2 ans 8 mois

Il court dans la chambre.

M: *Qu'est-ce qu'y a qu'est-ce qu'y a?*

L: *xxx moi veux faire pipi mais il est xx dans mon zizi.*

M: *Il est quoi?*

L: *Et xxx ze veux maintenant les trois petits cochons.*

M: *D'accord mais redis moi ce que t'as dit, tu veux faire pipi mais quoi?*

L: *Ze veux les trois petits cochons.*

M: *Non non, d'abord tu me redis ce que t'as dit. Tu veux faire pipi mais quoi?*

- L: Ze veux les trois petits cochons.*
M: Non, tu auras les trois petits cochons quand tu m'auras dit ce que tu as dit d'abord.
L: Ze veux faire pipi.
M: Mais...
L: Mais en fait ze veux pas faire pipi.
M: C'est ça que t'as dit, t'as dit il est quoi dans mon zizi?
L: Il est extrêmement ça, coincé.
M: Extrêmement coincé. Et pourquoi, i veut pas sortir?
L: Non.
M: Et qu'est-ce qui se passe? Et t'as fait pipi à l'école quand même?
L: Ouais.
M: Ouais, dans le cabinet des grands garçons là.
L: Ouais.
M: Ouais.
A: Et peut-être que si tu bois de l'eau le pipi i sortira de ton zizi.
M: Tu veux boire un peu de thé?
L: Non, ze veux faire pipi là.
M: Et ben vas-y.
L: Non avec toi.
M: D'accord.

Le problème de mise en mots est associé à une gêne. La parole est coincée comme le pipi. Léonard a donc recours à un autre désir déjà exprimé plusieurs fois au cours de la séance : voir la vidéo des trois petits cochons. La mère de Léonard insiste pour qu'il clarifie le dictum (il y avait urgence, enfant à soulager, et peut-être aussi tapis à préserver). Grâce à cette insistance, ce qui était un échec au niveau de la communication, cette parole coincée se décoince et Léonard va en être soulagé.

Il y a deux étapes dans le "décoincement" ici :

1) le passage par le modus inverse : l'enfant exprime le fait qu'en même temps il veut et ne veut pas faire pipi. Il a donc pu exprimer p et p'.

2) sa mère fait appel au récit : le fait de parler d'un pipi accompli à la crèche décoince le pipi dans l'actualité. Faire pipi est du validable. Le fait de se remémorer les images a une incidence sur l'actuel.

On a donc là un bel exemple de l'incidence réciproque du désir sur le langage et du langage sur le désir. C'est parce qu'il est gêné par son problème par rapport au pipi que son langage est coincé, et c'est parce que sa mère l'aide à débloquent le langage, qu'il peut débloquent le pipi.

2. Poursuite de l'échange linguistique sans clarification de la référence.

Nous avons brossé une sorte de parcours parsemé de stratégies efficaces qui permettent à l'enfant de clarifier la référence pour l'autre. Les exemples que nous venons de développer montrent que les processus de clarification de la référence permettent à l'enfant de saisir que l'adulte peut avoir des représentations autres, de s'approprier les siennes propres, et de les faire partager.

Nous avons montré une sorte de progression des stratégies de clarification chez l'enfant ce qui pourrait laisser croire qu'au bout du compte, l'enfant maîtrise parfaitement ce qu'il dit et peut le manipuler en fonction de l'autre. Mais nous savons que même chez l'adulte, dans un dialogue, tout n'est jamais parfaitement clair, qu'il est truffé de malentendus et d'incompréhension, et tant mieux! Car un monde où les représentations de chacun seraient complètement ajustées serait un monde très terne et peu favorable au langage... et à la linguistique.

Il apparaît important également pour le développement du langage que l'adulte aussi saisisse et accepte que l'enfant puisse avoir et formuler des représentations autres que les siennes (ou qui échappent totalement à sa logique). Nous proposons d'analyser quelques exemples qui témoignent de ce phénomène. Les échanges linguistiques sont possibles même quand les références ne sont pas complètement partagées.

(12) 2 ans 4 mois

L éclabousse.

Attention Léonard.

Il se frotte les yeux.

L: xxx / usedA\$losa /

Il se met à crier ses mains bougent devant sa figure.

agitaÂ / gitaÂgitaÂ / agitaÂgitaÂ /
 aa:opEt / otitÂopEt / nE\$nanono /
 itÂO\$petitÂO\$petedetÂO\$pet //

A: *Je comprends pas ce que tu dis Léonard.*

Il crie.

C'est des trompettes?

L: *sedekÂO\$pet / kÂO\$petkÂO\$pet / kÂO\$pet*
 //

A: *Je ne comprends pas.*

Il crie.

L: *kÂO\$pet / kÂO\$pet / kÂO\$pet /*
kÂO\$peteS' i / xxx //

*Il se lève, essaie d'attrapper une serviette, finit par y arriver
 et s'essuie les yeux. Il se rassied.*

(un peu plus tard: sa mère est revenue)

L crie en montrant son visage et en tapotant avec ses doigts
 sur ses joues et ses yeux.

L: *gitaÂgitaÂgitaÂ //*

M: *Guitare? Tu fais la guitare?*

L: *wi //*

M: *Mais c'est pas sur la figure.*

A: *Pourquoi i fait sur les yeux? Oui, depuis tout à l'heure.*

M: *La guitare sur les yeux?*

A: *Oui, j'ai pas compris.*

M: *Je sais pas, y'a pas d'explication.*

L fait une grimace.

Et ça c'est quoi?

L: *gemas //*

M: *T'es moche? Ouah tu fais peur à maman.*

A. n'a absolument pas compris sur le coup pourquoi Léonard se mettait à parler de guitare et à jouer de la guitare sur ses cils. C'était tout simplement une association entre le geste qu'il avait fait pour se frotter les yeux plein d'eau, et le geste de gratter les cordes d'une guitare. "La logique" que A. recherchait passe par un paramètre moteur auquel elle ne pensait pas du tout à ce moment là. Mais elle était assez embêtée de ne pas comprendre, de trouver le "guitare" de Léonard complètement incongru. C'est là que la mère de Léonard nous donne une grande leçon : il n'y a pas à tout prix

besoin de comprendre les productions verbales d'un enfant, on peut le suivre quand même, jouer quand même... Un peu plus tard, il fait une grimace. Il est passé du frottement des yeux, à la guitare sur les cils, à la grimace. Sa mère n'a pas forcément fait le lien, ce qui ne l'empêche pas de jouer à avoir peur de la grimace. Elle continue le dialogue, le jeu, et c'est l'essentiel.

b) Ajustement de l'adulte aux représentations de l'enfant

Nous terminerons notre exemplier par un joli passage dans lequel deux mondes se froient, se rencontrent parfois, puis continuent leur chemin en parallèle.

(13) Léonard 3 ans.

Il est en train de peindre et explique en même temps ce qu'il fait.

L: Du soleil rouge et du soleil jaune et du soleil bleu.

A: Et il est quand le soleil bleu?

A. pose à Léonard une question qui est complètement hors de son champ de savoir. Elle a associé les changements de couleurs des soleils aux heures de la journée, ce que Léonard ne comprend pas. Il transforme donc sa question catégorielle en "quand" en question en "où", pertinent dans la situation d'énonciation et répond:

L: Il est là.

A: Il est là.

M: Il est quand? Philosophiez. Alors moi, voilà.

La mère a parfaitement saisi ce qui s'était passé, il faut dire qu'elle est linguiste et écrivain ce qui l'amène à dire alors qu'elle cherchait le fil de la bouilloire :

M: Il est "quand" le fil de la bouilloire.

A: Ah y'a du vert aussi, qu'est-ce que c'est le vert?

L: C'est pour faire un monstre.

A: Oh! Un monstre vert.

L: Ze vais pas lui faire les yeux, parce que c'est des monstres qui zont, qui, qui brûlent!

A: *Hu! C'est des monstres soleil alors. Comme le soleil ça brûle quand on s'approche. Et alors qu'est-ce qu'i fait ce monstre?*

L: *C'est un monstre PAS gentil avec un PAS gentil garçon, et puis le, et puis le garçon i tape le monstre.*

A: *Et alors i va, qu'est-ce qu'i va arriver?*

L: *I va arriver un autre monstre jaune.
Ça c'est le monstre et y'a plein de monstres maintenant.*

A: *Ils font peur ou ils sont gentils?*

L: *Ils sont gentils, ils brûlent.*

A: *Il faut pas les approcher alors, on peut pas les caresser, parce que si on les caresse on se brûle.*

A. initie un nouveau scénario, Léonard suit pendant un temps. Mais on s'aperçoit que l'adulte et l'enfant n'ont pas la même logique.

L: *Oui.*

A: *Alors qu'est-ce qu'on peut faire? Peut-être qu'on peut mettre des gants très très froids.*

L: *Très très brûlants peut-être, très très brûlants.*

A: *Des gants qui nous protègent comme ça on pourrait les caresser, parce que ces pauvres monstres personne ne les protège parce qu'ils brûlent. C'est quand même triste.*

L: *Si i brûlent, on va les mettre à cuire et puis on va les manger.*

A: *Y'a plein de poils sur les monstres, c'est pas très bon.*

L: *Mm.*

A: *C'est bon?*

L: *Ouais c'est bon.*

A: *Avec de la moutarde.*

L: *Moi j'en ai déjà mangé.*

A: *Ah, avec quoi? Avec quoi d'autre?*

L: *Avec du bleu et du vert et du jaune.*

A: *Ah!*

M: *Miam.*

Chacun tient son fil ce qui n'empêche pas un dialogue de se tisser. L'adulte respecte l'enfant et ne l'oblige pas à se dégager de sa logique ce qui l'incite à poursuivre, cela l'autorise à avoir des

représentations subjectives et imaginaires, et donc de s'approprier le monde par la langue.

Conclusion

On peut conclure sur cet exemple que le développement des processus de référenciation est favorisé à la fois par l'acceptation de l'enfant de l'altérité de son interlocuteur mais aussi par un respect de la part de l'adulte de l'altérité de l'enfant.

L'adulte peut accepter et même parfois se féliciter du fait que l'enfant puisse avoir des représentations autres que les siennes. Même s'il est indispensable que l'enfant souhaite communiquer et partager des références, la pertinence de ce que dit l'enfant par rapport à la logique de l'adulte ou à la situation n'est pas toujours reformulable ni par l'un ni par l'autre.

Il faudrait, dans l'idéal, savoir dire à l'enfant "je ne te comprends pas, redis-le moi", pour que le dialogue puisse se poursuivre et ne se coince pas (comme le pipi de Léonard). Cela encouragera l'enfant à clarifier le sens à l'aide des différentes stratégies que nous avons évoquées (geste, lexique, syntaxe...). Mais il faudrait aussi savoir dire "je ne te comprends pas mais il n'y a rien à comprendre pour moi, c'est ta représentation à toi, j'accepte que ça fasse sens, même si je ne comprends pas, même si c'est une représentation qui est absurde dans ma logique".

De cette façon, comme on l'a évoqué pour Léonard, on assiste à une appropriation progressive des marqueurs linguistiques, qui sont de plus en plus utilisés par l'enfant pour un agencement subjectif des choses et des événements, pour construire des valeurs référencielles qui lui sont propres tout en étant, le plus souvent possible, interprétables par l'autre.

BIBLIOGRAPHIE

DANON-BOILEAU L. (1995), *L'enfant qui ne disait rien*, Calmann-Levy.

MORGENSTERN A. (1995), *L'enfant apprenti-énonciateur*, thèse de Doctorat nouveau régime, sous la direction de Laurent Danon-Boileau, Université Paris III.

MORGENSTERN A., SEKALI M. (1996), "L'acquisition des premières prépositions chez un enfant francophone" in *La préposition: une catégorie accessoire?* Faits de Langue N°9, Ophrys.