



HAL
open science

Prémices du récit chez l'enfant de 2 à 3 ans

Aliyah Morgenstern

► **To cite this version:**

Aliyah Morgenstern. Prémices du récit chez l'enfant de 2 à 3 ans. Régine Delamotte et Mehmet-Ali Akinci. Récits d'enfants. Développement, genre, contexte, PURH, pp.21-35, 2012. <halshs-00844207>

HAL Id: halshs-00844207

<https://shs.hal.science/halshs-00844207v1>

Submitted on 13 Jul 2013

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.



HAL Authorization

Prémices du récit
chez l'enfant de 2 à 3 ans

Aliyah Morgenstern
Ecole Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines

Le récit est ce qui nous permet de nouer le présent, le passé, le futur et l'imaginaire, de prendre de la distance par rapport à notre vie quotidienne, et de donner une représentation autre du monde. C'est dans le récit que l'on peut tisser des liens entre des réalités, des possibles, des émotions. Avec des mots, de la grammaire, des stratégies discursives particulières, nous pouvons donc façonner notre expérience et l'offrir à nos interlocuteurs. Le récit sert ainsi de médiateur entre ce que nous sommes et la société qui nous environne ; il nous donne la possibilité de construire un dialogue entre nos propres représentations, nos propres interprétations et celles des autres.

Le récit est aussi ce qui permet à l'enfant de donner un sens à ses expériences. On dit souvent que les compétences narratives se mettent en place chez l'enfant entre l'âge de 3 et 5 ans. La littérature s'est surtout penchée sur la mise en place de ces compétences au moment de l'entrée dans l'écrit.

Or, vers l'âge de deux ans, les enfants commencent à parler non seulement de ce qui les entoure, des actions en cours, mais à se déplacer mentalement dans le temps et dans l'espace et à raconter des événements survenus ailleurs et dans le passé. L'occasion de faire leurs premiers récits leur est en général offerte au moment de retrouver leurs parents après la séparation de la journée. Il s'agit donc de « récits autobiographiques » qui se déroulent dans un cadre dialogique et qui leur permettent de transmettre verbalement une représentation de leur journée passée en dehors du regard de leur interlocuteur. Ils ont ainsi la possibilité de se représenter également en tant qu'entité discrète, à part, autonome.

L'activité de récit est cognitivement compliquée puisque l'enfant ne peut plus s'appuyer sur « l'ici-maintenant » et donc sur une perception partagée. Il doit utiliser le langage comme source unique de représentation, tout en étant capable de prendre la perspective de son interlocuteur. Afin de maîtriser ce mode discursif, un cheminement progressif est nécessaire. En nous appuyant sur l'analyse du corpus d'un petit garçon français âgé de 2 à 3 ans, nous étudierons comment l'enfant fait ses premiers récits autobiographiques et se passe progressivement d'un ancrage spatio-temporel dans son présent en passant par une disjonction

entre le marquage de l'enfant-narrateur et de l'enfant-personnage par l'intermédiaire du pronom de troisième personne.

Toutes les séquences analysées ici sont extraites de transcriptions de vidéos¹. L'enfant est filmé une fois par mois durant une heure chez lui. La présence de la caméra et celle de l'observatrice ne doivent donc pas être oubliées car elle joue parfois son propre rôle dans le dialogue.

1. Un mode précurseur

Les premières amorces de récits chez les enfants ne sont ni des narrations d'évènements passés, ni la construction d'évènements imaginaires : il s'agit simplement de mettre en mots des activités en cours, non pas seulement pour les décrire, mais pour les partager. On peut tenter un parallèle avec le « récit » d'un journaliste sportif qui « commente » un match de foot en enchaînant les actions, les réactions, et tous les effets stratégiques des joueurs.

Au début de notre corpus, les activités de Léonard sont co-construites et sont également mises en dialogue à deux comme le montre l'exemple qui va suivre.

Juste avant cet extrait, la mère de Léonard a initié un nouveau thème : « Viens montrer comme tu sautes, viens montrer sur le coussin comme tu sautes. » Il n'a pas été question de sauter auparavant, c'est elle qui lance cette activité. Mais Léonard va transformer la scène de ses exploits sportifs en demandant à sa mère de rajouter des coussins et d'enlever le tapis qui le gêne. Il participe donc à la mise en place du cadre et prend l'initiative de modifications. Au niveau de son langage, son accord est marqué par des répétitions, avec parfois des transformations comme le montre le début de l'extrait:

Extrait 1 : Léonard 1 ;10

- L saute.*
M : Hop, hop, hop !
L: opla // [hop là.]
M : Ouais.
L se relève et se prépare pour une roulade.
M : Vas-y.
L la fait.
A : Ouais !
L: vunõnõnõ / nõnõ // [vou (?) non non non, non non.]
Il tire le tapis qui est par-terre et qui le gêne.
M : Il est pas bien le tapis ?
L: nõ // [non.]
M : On l'enlève ?

¹ Le corpus est décrit et analysé longuement dans des travaux précédents, notamment, Morgenstern (2006).

- L: *bie / bie // [bien bien.]*
 M: *Voilà, on l'enlève.*
 Elle le prend et le met ailleurs.
 Léonard saute et ponctue par des verbalisations.
- L: *ɔpi / ɔpi / ɔpi // [hopi hopi hopi.]*
 Rires.
- M: *Tu sautes, c'est bien.*
 A: *On va faire une école de cirque ici.*
- L: *ɔpi / ii / ɔp / iɔp // [hopi, i i, hop, ihop.]*
 M: *Et hop c'est bien !*
- L: *iɔp / i: ɔp / iɔp // [ihop, ihop, ihop.]*
 M: *Tu sautes Léonard ?*
- L: ***sot / sot / əsot / sot / sot / iop / eop / eop / eop / eop / iop // [saute, saute, je (?) saute, saute, saute, ihop, et hop, et hop, et hop, ihop.]***

Le rapport de forces qui se joue au niveau des activités (mère qui initie, enfant qui suit le mouvement mais apporte des changements) est similaire à ce qui se passe au niveau du dialogue, l'enfant répète en opérant des modifications ou des rajouts. La mère sert de support à l'enfant qui va ensuite orienter les choses à sa façon.

Une fois que le décor est planté, l'enfant va pouvoir sauter. Il ponctue son activité motrice par des verbalisations qui sont, comme on l'a vu, empruntées à sa mère et légèrement modifiées : "hop" devient (l. 23) /*opla*/ puis (l. 42) /*ɔpi*/. Enfin, Léonard va encore une fois emprunter un morphème à sa mère qui lui demande (l. 45) "Tu sautes Léonard ?" Ses /*ɔpi*/ et /*iɔp*/ deviennent des /*sot*/ qui ont exactement la même rythmicité que les onomatopées et ponctuent le mouvement. Les mots servent donc d'abord à fixer le rythme, à se donner l'élan pour le saut, à marquer la montée de l'excitation provoquée par l'activité.

Mais cette transformation d'une onomatopée en mot du lexique avec par ailleurs une amorce de marque de première personne sous forme de voyelle préverbale /*əsoʔ*/ permet également de montrer que la motricité ne va pas perturber l'échange langagier pour lequel il est filmé. L'enfant peut ainsi se maintenir comme sujet symbolisant malgré l'excitation et la perturbation apportée par la caméra. Cette voyelle préverbale est appelée "filler" dans la littérature. Différentes hypothèses (Allongement de l'holophrase ; remplissage phonologique ; proto-grammatical ; continuité entre ces différents traitements ; plurifonctionnalité) ont été envisagées pour expliquer le recours par le jeune enfant à ces fillers². On pourrait considérer

² cf. en particulier le Journal of Child Language, 28, 2001, autour de la présentation de Ann Peters.

ici que le filler marque une instanciation de la place d'argument par opposition à la forme verbale nue, dans laquelle l'argument n'est pas marqué.

Pourquoi Léonard éprouverait-il cependant le besoin de verbaliser l'activité physique qui se déroule sous le regard de ses interlocuteurs ?

L'enfant fait une remise en cause du cadre que nous, adultes, avons instauré : sa mère en permettant mon intrusion, et moi en le filmant. Il va d'ailleurs aller jusqu'à essayer d'attraper la caméra soit pour prendre ma place (ce qu'il fera quelques mois plus tard), soit pour m'empêcher de filmer, de manière ludique.

En même temps, il entre complètement dans le rôle que nous lui avons assigné puisqu'il se donne en spectacle. Ses verbalisations ne sont donc pas la simple mise en mots de son activité motrice, mais lui permettent de marquer la distance entre Léonard, l'enfant excité qui saute sous le regard des adultes et de la caméra, et Léonard l'enfant qui dit qu'il saute pour les oreilles des adultes et le caméscope qui enregistre. Il vient donc confondre son regard avec celui des adultes.

Cette interprétation montre que ce qui paraissait au départ n'être qu'une simple description de l'action serait en fait une sorte de *préambule au récit*. Nous entendons par récit non pas uniquement le fait de raconter des activités accomplies ou imaginaires, mais surtout le fait de pouvoir établir une distance entre le sujet énonciateur et le sujet dans l'énoncé. Cette mise à distance entre l'enfant "parleur" et l'enfant "acteur" n'est bien sûr pas encore aussi claire qu'elle le sera quelques mois plus tard dans les premiers récits autobiographiques narrant des activités menées en dehors de la présence de l'interlocuteur. Ici Léonard fait des verbalisations sous l'emprise de l'excitation alors que plus tard il racontera posément des évènements.

Il s'agit cependant d'une amorce aux énoncés commentant des activités en cours qui seront caractérisés vers l'âge de 2;04, 2;05 par l'emploi de la troisième personne (Léonard 2;05 – *ifesəval / i fait cheval*), remplacée ensuite vers trois ans par *je* (Léonard 3;03 : – je dessine une histoire). L'on est bien dans une description d'évènements qui selon Bruner (1987) n'est possible que sous forme de récit : « we seem to have no other way of describing 'lived time' save in the form of a narrative » (p.12).

Cependant, si l'activité qui consiste à commenter des évènements est possible dans le présent, le décalage vers le passé, l'avenir ou l'imaginaire est beaucoup plus propice à une véritable réflexion sur les évènements, comme ont pu le remarquer Bergson (1911), ou

Ricœur (1988). Ce décalage va être marqué par Léonard quelques mois plus tard avec l'aspect accompli et la troisième personne.

2. Premiers récits autobiographiques : emploi de la troisième personne.

Le récit d'événements passés permet de raviver le passé. Il s'agit donc d'un mode privilégié pour partager avec son interlocuteur des événements auquel il n'a pas été témoin et en quelque sorte les revivre, les re-dérouler avec lui.

Le premier récit au passé du corpus survient à un moment très surprenant et semble en rupture totale avec le reste du dialogue. Léonard est sur le point de prendre son bain et se met tout d'un coup à raconter un moment de tension avec son camarade de crèche.

Exemple 2 Léonard 2;4

Léonard est sur le point de prendre son bain, il est dans les bras de sa mère. Elle l'embrasse et il frotte son bras comme pour effacer le baiser, puis porte son doigt sur son visage entre les yeux.

L: **ladipãadavib** // [l'a di pan à Davib.]

M: T'as dit pan à ...

L: **ladipãadadib** // [l'a dit pan à dadib.]

P entre dans la salle de bain.

P: T'as dit pan à David ?

L: **wi** // [oui.]

M: David de la crèche ?

L: **leonaila / leonaadipãadadib** // [léona il a, l'éona a di pan a dadib.]

M: Pourquoi ?

L: **wi** // [oui.]

M: Pourquoi t'as dit pan à David ? David il t'avait dit pan aussi ?

L: **pabodadibpaboadadib** // [pas beau dadib pas bo a dadib.]

Il ponctue les "pas beau" d'un mouvement de main comme s'il le frappait.

M: Ah bon, il est méchant ?

L: **pakø / ilemeSãipløe / pakø/ pa / dadibaẽpozitwa** // [paque, il est méchant, i pleure, paque, pa, dadib a un (su)positoire.]

M rit.

M: David il a un suppositoire ?

L: **awiemalad / pakø / takup** // [ah oui est malade, pâque, ça coupe.]

M: Tcheketcheke ça coupe comme ça ?

Elle le chatouille.

Et alors on lui a mis un suppositoire parce qu'il était malade ?

L: **wi** // [oui.]

M: Et alors toi tu lui a dit pan ?

L fait oui de la tête.

Le récit à proprement parler démarre sur le premier énoncé de Léonard dans cet extrait, mais si l'on regarde de près le dialogue qui précède (une dizaine de minutes plus tôt), les conditions de son émergence sont plus claires. En effet, si les histoires construites dans une

situation dialogique n'ont pas de titre, il y a très souvent une sorte de prologue (Sachs 1992, parle de « preface »). Au lieu de commencer un récit de façon abrupte, le narrateur, entre donc dans le mode narratif avec l'aide des ses partenaires conversationnels. C'est bien le cas ici car comme souvent à la fin d'une journée de crèche, les parents de Léonard lui ont demandé ce qui lui est arrivé :

- P : Qu'est-ce que t'as fait à la crèche aujourd'hui ?
L : la : ø : la : la : m : // [la, eu, la la, m.]
P : Oui.
L : la : // [la.]
M : T'as chanté ?
L : alakεS // [à la crèche.]
P : Qu'est-ce que t'as fait à la crèche ?
L : ēdesē // [un dessin.]
P : Un dessin ?
L : wi // [oui.]
P : Tu l'as amené à la maison ou pas ?
L parle la bouche pleine.
L : **atata xx lakεSlafelafe / lapatamodle** // [atata xx (?) la crèche l'a fait l'a fait, la pâte à modeler.]

La question de son père a montré à Léonard que ses parents ont besoin d'avoir une information qu'il est seul à connaître, car ils n'étaient pas témoins des événements.

Dans la salle de bain, Léonard semble initier l'entrée dans le récit lui-même, mais il ne faut pas oublier que le mode narratif a déjà été utilisé dans le dialogue avec ses parents. Il n'en reste pas moins, que le retour aux événements passés semble assez brusque ici, sans véritable transition, si ce n'est le bisou que faisait la mère de Léonard sur son bras, qu'il effaçait de façon ludique. C'est donc à partir d'une association gestuelle et visuelle, d'un mode interactif assez agressif, que Léonard se replonge dans un événement également empreint d'agressivité de sa journée passée. Léonard ne marque pas encore à 2;04 le cadre narratif : il n'explicite pas le lieu de l'événement, il ne nomme pas de lui-même le sujet dans son histoire, mais le représente par un pronom. Il donne directement l'action sans préambule. Il s'agit d'ailleurs d'un événement clé, d'un événement perturbateur et problématique à l'état brut, le véritable déclencheur de l'activité narrative. Si Léonard raconte cet événement, on peut penser qu'il est resté problématique, légèrement mystérieux, cause de frustration.

« Many narratives appear to be motivated by narrators' current dissatisfaction with how they or some protagonist handled a situation » (Ochs 1997 p. 198).

Léonard cherche peut-être en exposant cet événement, en le partageant, à compenser son insatisfaction.

En tout état de cause, c'est à sa mère de reconstruire petit à petit, au sein du dialogue, le cadre, l'identité de « l'agresseur » ainsi d'ailleurs que ses motivations. Les études sur le récit chez l'enfant entre 2 et 3 ans (Peterson 1990) insistent d'ailleurs sur le fait que l'enfant ne donne pas encore d'information qui puisse permettre à l'adulte de contextualiser le récit, aussi l'interlocuteur doit-il reconstruire dans le dialogue le cadre, le moment, les détails et l'ordre chronologique des événements racontés.

Si l'enfant ne contextualise pas, c'est aussi qu'il ne marque pas de rupture entre ce qu'il décrit et le moment présent. Léonard 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. Or il existe cependant une véritable distance entre l'enfant sur le point de prendre son bain à la maison, et l'enfant de la crèche. Cette distance est marquée linguistiquement par l'usage de la troisième personne et de l'accompli. De plus, il y a explicitation de l'identité des deux protagonistes grâce à la question de M (l. 35) "David de la crèche ?". Il semble que le nom-propre hors contexte ne suffise pas comme moyen d'identification de la "victime". Léonard ne répond pas directement, mais localise explicitement l'agent en reprenant l'usage d'un prénom, le sien :

L. 36 : leonaila/leonaadipādadib [léona(rd) il a, léona(rd) a dit pan à dadib.]

On voit 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 suite à la demande de clarification d'un des arguments par la mère. Léonard se positionne ici en tant que celui qui raconte. Il partage donc le point de vue de ses parents et porte un regard d'observateur sur 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 sujet d'énonciation et le sujet de l'énoncé.

Le deuxième temps de cet épisode est constitué des commentaires de Léonard sur l'événement en réponse à la question catégorielle de sa mère (l. 40) "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, puisque ses parents n'ont pas assisté à la scène et n'ont pas non plus les moyens de comprendre les motivations des actes de Léonard. La continuité va être créée par des explications. Dans le premier énoncé :

L. 41 : pabodadibpaboaddadib [pas beau dadib pas beau a dadib.]

Léonard se contente d'apporter un commentaire appréciatif sur David. Il s'agit d'un énoncé dans lequel la cohésion est encore "déficitaire" et il y a une absence de prise en charge personnelle du lien explicatif. C'est la place de cet énoncé à la suite de la question de l'adulte qui lui donne une fonction explicative. Le deuxième énoncé :

L. 45 pakø/ilemeSöipløe/pakø/pa/didiaεpozitwa [paque, il est méchant i pleure, paque, pa, didi a un (su)positoire.]

crée un enchaînement plus explicite et plus complexe avec l'utilisation d'une marque de connexion /pakø/ qui justifie l'appréciation antérieure. En favorisant la relation intersubjective et donc la composante co-énonciative de l'explication, *parce que* permet à l'enfant de marquer linguistiquement son appropriation du discours. Il s'agit de réaffirmer sa prise en charge de l'énoncé précédent (l. 36) tout en le justifiant. Dans ses 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. On est dans le générique par opposition à la narration en elle-même qui est ancrée dans du spécifique. On ne peut bien sûr qu'interpréter les causes réelles de l'agressivité de Léonard envers son camarade de crèche (était-il jaloux de l'attention qu'on lui a porté ? A-t-il été présent au moment où on lui a mis le suppositoire ?) car les réponses de Léonard n'ont pas constitué de véritables arguments pour les adultes rationnels que nous sommes. Mais il a été capable de présenter une série de justifications qui avaient leur cohérence pour lui, avec une logique toute subjective à l'intérieur d'une activité collaborative, qui lui a permis de co-construire avec sa mère à la fois la description d'un événement saillant et de lui attribuer une certaine causalité. Nous sommes donc à 2;4 dans un mode narratif collaboratif, appelé par Ochs « collaborative story-telling of personal experience » dont elle dit qu'il est « crucial to the construction of a self » (op. cit. p. 212-213).

Ce passage a montré que Léonard adopte une stratégie particulière pour *raconter* un événement à l'accompli sans marquer son rôle d'énonciateur et en se désignant en tant qu'agent par des marqueurs de troisième personne et par son prénom. Nous verrons dans la saynète suivante que Léonard adopte la même stratégie pour raconter une bêtise.

Exemple 3. Léonard 2;5

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

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

A : C'est le carnage.

L : **akoõs** // [à korence = Florence.]

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

L : **akudiba** // [a cou di ba (?).]

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

L : **laladesire** // [l'a l'a déchiré.]

M : Oh !

A : Qui c'est qui l'a déchiré ?

L : **ebeivazøtealapubel** // [et ben iva zeter à la poubelle.]

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

L : **nonar** // [nonard.]

M : Et pourquoi ? Il est pas beau ?

L : **wilegR oafoõs** // [oui l'est gros a f(l)orence.]

M : Pourquoi tu l'as déchiré Léonard ?

L : **seafõõsiletrogro** // [c'est à f(l)orence il est trop gros.]

M : Il trop gros ? Qui est trop gros ?

L : **wi / epøpalir / epøpalirløliv / lølivile / legro** // [oui, je peux pas lire, je peux pas lire le liv(re), le liv(re) il est, l'est gros.]

M : Tu peux pas lire le livre parce qu'il est gros ?

L : **wi** // [oui.]

M : Ben ça alors c'est bizarre.

L : **vwala** // [voilà.]

M : Ben Léonard, alors.

Léonard a déchiré le livre en l'absence de sa mère qui parle au téléphone dans une autre pièce et ensuite le lui raconte.

L'enfant essaie d'attirer l'attention de sa mère sur l'objet en question, le livre, d'abord en lui montrant une image et en la caractérisant, mais sa mère reste au téléphone. Elle finit par raccrocher et se rend alors compte de la transformation subie par le livre. Or les réponses de Léonard à sa question "Qu'est-ce que 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. 83 : **laladesire** [l'a l'a déchiré.]

ou de faire disparaître le problème :

L. 86 : **ebeivazøtealapubel** [et ben i va zeter à la poubelle.]

Nous considérons bien cet énoncé au « futur proche » comme faisant partie du mode narratif. Nous avons une acception large de ce mode avec la caractéristique rappelée par Ochs (1997, p. 189) :

« All narratives depict a temporal transition from one state of affairs to the next »

C'est ce que Ricoeur (op.cit) appelle la « dimension chronologique » du récit. Même si cette dimension constitue une qualité nécessaire et non suffisante pour constituer un récit, le mode narratif peut être ancré dans l'avenir (ici nous avons une forme aspectuelle, le futur proche) sous forme de projet qui a pour objectif un changement d'état. Il s'agit de faire disparaître le livre déchiré. Les marques d'aspect sont l'une des caractéristiques les plus importantes du mode narratif :

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

Les marques d'aspect en rupture 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. 88), mais l'emploi de son prénom lui permet de continuer ce dédoublement et de ne pas impliquer le petit garçon qui vient raconter ce qui s'est passé à sa mère, dans la bêtise qui s'est produite. Ainsi, l'enfant met en mots la réalité et l'imaginaire et fait des récits avec un héros : il pose un agent à l'aide de la troisième personne notamment. Ce n'est que plus tard, qu'il pourra conjointre ses rôles de narrateur et de héros en faisant des récits à la première personne.

Chez Léonard, la rupture avec le moment d'énonciation est donc également accompagnée de la troisième personne comme s'il reproduisait le regard de l'adulte posé sur lui. Or, sa mère parle souvent de lui à la troisième personne en le présentant comme un héros. L'enfant s'identifie ainsi à la représentation donnée par la parole de la mère, cette parole lui sert de support. En effet, la rupture par rapport à la réalité est lourde, difficile à saisir, à mettre en mots, à accepter. Afin de réparer la cassure qu'elle peut provoquer, l'enfant imagine la parole que la mère lui aurait adressée ou aurait adressée à un autre adulte au moment où il parle. Il peut alors non seulement raconter des événements réellement survenus, mais entrer dans l'imaginaire. La parole de la mère, qu'elle soit réelle ou imaginée, servira donc d'étayage à la fiction de l'enfant. Ce rôle d'étayage se retrouve dans les quelques inversions pronominales (*tu* pour *je*) que fait l'enfant dans des énoncés qui semblent être des échos de ceux de la mère.

Il donne ainsi l'impression qu'un autre est en train de parler de lui, cela lui permet de présenter avec une autre voix des moments particuliers, des moments extraordinaires, des

moments où il a été vilain en particulier, et de dévoiler d'autres facettes de lui-même. On gloserait cela par "je parle de moi comme si ce n'était pas moi qui en parlait". Moi comme un autre, vu par l'autre. Tout cela se passe cependant de façon non consciente et ancrée dans le réel puisque l'enfant parle de bêtises qu'il a réellement accomplies. On peut dire ici que Léonard a développé un style narratif qui lui est propre en associant l'aspect accompli et la troisième personne pour élaborer ses premiers épisodes narratifs à la première personne.

Mais il y a un prolongement à ce dédoublement. En effet, un peu plus tard, vers deux ans et demi, Léonard va jusqu'à inventer un personnage à qui il a donné un autre nom afin de parler de son « autre moi ». Il s'agit de Jean-Patou, qu'il va rendre responsable de ses bêtises comme d'avoir cassé son petit lit de bébé à force de sauter dessus. On peut donc gloser ce phénomène de la façon suivante: "je parle d'un autre qui est moi". C'est ce que dans la littérature on appelle "l'alter ego" (Astington, 1993) et qui va permettre à l'enfant de continuer à parler d'un lui-même vilain ou extraordinaire, par l'intermédiaire d'un autre qu'il a créé.

3. Le récit autobiographique à la première personne

Léonard va abandonner la troisième personne pour référer à lui-même dans le passé et utiliser une autre marque de rupture, l'imparfait. Les épisodes narratifs sont plus nombreux et plus variés. Dans l'exemple suivant, Léonard fait de véritables commentaires de petit linguiste. Cette saynète est amusante parce que Léonard explique comment il parlait quand il était "bébé" par rapport à sa façon "correcte" de parler actuelle. L'épisode commence après une brève conversation pendant laquelle sa mère et moi avons parlé des vidéos de Léonard plus petit.

Exemple 4. Léonard 2 ;11

A a parlé des vidéos filmées quand Léonard était plus petit. L joue avec une petite voiture.

M : Comment tu parlais quand t'étais petit ? Tu te souviens.

L : Ze pleurais, ze faisais euh euh

Il fait des grimaces.

comme ça.

M : Encore refais-le, comment tu parlais.

L : Mm mm comme ça.

M : Et comment tu disais les mots ?

L : Ze disais, em, biquet.

M : Et en fait c'était quoi ?

L : C'était MI-CKEY !

Il lance la voiture.

M : Ouais. Et qu'est-ce que tu disais encore ?

L : Et puis ze disais ta.

A : Et c'était quoi ta.

L : C'était en fait table !

A : Ah ! Maintenant tu parles beaucoup mieux alors.

- L: Et puis c'était didap.
Il a pris une petite voix.
 Et puis en fait c'est giraffe.
- M: Ah ! Ouais !
Chaque fois qu'il montre comment il disait avant, il prend une voix de petit enfant.
- L: Et puis avant c'était go i. Et puis en fait c'est GORILLE. Et puis avant c'était tik. Et puis en fait c'était TIGRE. Et puis **avant ze disais sam bo**. Et puis en fait c'est CHAMEAU. Et puis là y'a, **et puis avant ze disais zeb**, et puis en fait c'était ARBRE. **Quand j'étais avant bébé, ze disais** Il balbutie eb deb.
- M: Et en fait c'était quoi ?
- L: Table.
- M: Ah d'accord.
- L: Ah mamamama.
- M: Et oui. Ah ben maintenant tu parles très bien alors.

Après la question de sa mère (L.2), Léonard enchaîne parfaitement sa réponse en maintenant l'imparfait qui lui permet de se situer dans le cadre du souvenir. Il s'agit bien sûr du passé mais surtout d'un cadre référentiel déterminé contextuellement par l'énoncé de sa mère, en décalage avec le présent de l'énonciation, ce que Damourette & Pichon (1968, § 1709) appellent "le sens toncal" :

"Le placement du fait verbal dans une autre sphère d'action, une autre actualité, que celle où se trouve le locuteur au moment de la parole."

Cet emploi de l'imparfait est associé au pronom sujet de première personne. Or cela peut paraître étonnant de conjoindre *je*, marqueur de continuité avec l'imparfait. La rupture temporelle semble paradoxale avec l'emploi du *je*, marqueur d'identification. Nous avons vu dans les exemples 2 et 3 que Léonard employait souvent le pronom de troisième personne pour se désigner dans le passé comme différent de ce qu'il est dans le présent, pour établir une distance entre le sujet dans l'énoncé et le sujet énonciateur. Ici, ce rôle de rupture est assigné à l'imparfait et par ailleurs, il ne s'agit pas de décrire des événements, des actes, mais plutôt de définir le "Léonard bébé" à travers sa façon de parler. L'imparfait a donc également le rôle de permettre l'attribution de propriétés.

Léonard compare les phonèmes qu'il produisait plus petit aux mots qu'il produit maintenant. Cette opposition se traduit d'un côté par l'emploi de la première personne, par l'emprunt d'une voix de "bébé" (l. 19), de balbutiements (l. 28) et de mimes (l. 4) pour faire référence à ce qu'il disait, de l'autre par la formule démonstrative "c'était" ou "c'est" pour faire référence à la norme avec sa voix "normale". Le passage de "c'était" à "c'est", se fait peut-être à partir d'une remarque de M. (l. 17) : "Ah ! Maintenant tu parles beaucoup mieux alors". Cela le conduit à identifier la norme à "maintenant" – dans le présent de l'énonciation où il sait bien prononcer les mots et il le montre en articulant clairement l. 11 "MI-CKEY" - et les écarts phonologiques qu'il faisait quand il était bébé à "avant" - dans le passé. Mais l'usage de "c'est"

ne se stabilise pas. En effet, l'imparfait et le présent partagent la même propriété aspectuelle "d'inaccompli-certain" que veut exprimer Léonard. Le marqueur essentiel reste le pronom démonstratif "c".

Ce processus de comparaison culmine (l. 24 à 30) :

L : Et puis avant ze disais sam bo. Et puis en fait c'est CHAMEAU. Et puis là y'a, et puis avant ze disais zeb, et puis en fait c'était ARBRE. Quand j'étais avant bébé, ze disais Il balbutie. eb deb.

M : Et en fait c'était quoi ?

L : Table.

Léonard montre qu'il se rend bien compte qu'il se transforme à travers le temps. Il parle des différents "états de lui-même" à des époques différentes en marquant à la fois la discontinuité grâce à l'emploi des temps (présent/imparfait) et la continuité à travers l'emploi du pronom *je*. Il y a bien plusieurs lui-mêmes, plusieurs sujets dans l'énoncé avec des capacités articulatoires, linguistiques, différentes : celui qui disait "biquet" et celui qui dit "Mickey". Il est donc capable de produire l'auto-désignation sujet *je* à partir du moment où il a un outil marquant la discontinuité entre deux étapes temporelles : l'imparfait.

Par ailleurs, à partir de 3 ans, les récits autobiographiques sur des événements spécifiques, toujours co-construits avec l'adulte au sein du dialogue, associent le passé composé et la première personne.

Exemple 5. Léonard 3;03

M: Et Léonard t'as pas raconté à Aliyah qu'on est allé voir le film de papa.

A: Déjà.

M: Non on est allé voir le travail, comment il travaille.

A: C'était comment?

L: Avec le silence.

A: Avec le silence?

M: Ouais. Comment c'était avec le silence? Tu expliques à Aliyah comment on fait avec le silence? 5:00

L: On donne des ballons.

A: Hu!

L: Des ballons qui éclatent! Même moi j'en ai mis dans les fleurs, il a éclaté!

A: Alors toi t'étais dans le film?

L: Ouais, z'étais dans le film.

A: Et c'était où?

L: Et puis on faisait le silence, il faut faire CHHHHH.

Il met l'index sur sa bouche.

A: Et y'avait d'autres enfants?

L: Oui y'avait d'autres, y'avait des grands.

Les questions de l'adulte montrent que le cadre narratif n'est pas encore entièrement donné par l'enfant. L'adulte a besoin de savoir qui était dans le film, où il se passait afin d'ancrer les événements dans une situation..., alors que Léonard donne surtout les événements et objets marquants - devoir faire « le silence », « les ballons qui éclatent dans les fleurs »... La

construction du récit se fait encore à plusieurs, mais l'enfant s'est approprié la combinaison passé + pronom de première personne pour raconter des événements passés.

Par ailleurs, Léonard a compris d'une certaine façon que son interlocuteur ne peut ni partager son passé, ni ses pensées, ni son imaginaire, et c'est avec beaucoup de bonne volonté qu'il accepte d'élucider des aspects encore mystérieux pour les autres :

Exemple 6. Léonard 3;0

Léonard est en train de peindre. L'adulte voit sur son dessin plusieurs ronds de couleur.

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.

Conclusion : récit et personne

Léonard commence à 1;08 par faire des énoncés qui semblent être des descriptions de ses actes à l'aide de prédications. Nous avons vu dans l'analyse de l'exemple 1, qu'il s'agissait de porter un regard sur ses actes sans marquer d'identification entre le Léonard acteur et le Léonard qui met en mots.

A partir de 2;01, et surtout autour de 2;04, 2;05, le marqueur *il* est employé à la fois dans des énoncés présentant des projets et dans des énoncés décrivant des événements accomplis. Cela permet à l'enfant de parler de lui comme d'un personnage parmi d'autres. Il s'agit aussi d'une forme non marquée, grâce à laquelle l'enfant peut référer à lui-même dans son propre énoncé sans identification avec celui qui parle. Nous avons vu qu'il pouvait y avoir ici une sorte de stratégie d'évitement de la référence à soi quand il a fait des bêtises ou qu'il a fait le vilain. Il raconte qu'il a frappé son petit copain de la crèche ou qu'il a déchiré le livre.

Nelson (1989) fait l'hypothèse d'un système de référence temporel qui se construit aux alentours de deux ans et qui serait contemporain à celui de l'auto-référence parce que les deux sont essentiels à la construction de l'enfant en tant que sujet à l'intérieur d'un monde social organisé temporellement. On peut lier cette hypothèse d'une part aux réflexions de Bruner (1990) sur l'importance du genre narratif comme organisateur de l'expérience des interactions humaines pour l'enfant, et d'autre part à l'hypothèse de Victorri (op.cit) sur le rôle du récit dans l'émergence du langage par opposition au proto-langage chez ce qu'il appelle *l'homo narrans* :

« (...) ce n'est pas l'intelligence qui le distinguerait des autres espèces d'*Homo sapiens* qui l'ont précédé, mais la capacité à raconter sa propre histoire, source d'une nouvelle « sagesse » fondatrice des sociétés humaines » (p. 125).

A partir de 2;11, tous les récits de Léonard sur lui-même au passé sont à la première personne. Grâce à l'imparfait et aux autres temps du passé la distance qu'exprimait le *il* entre Léonard agent, personnage d'un récit et Léonard qui raconte est toujours marquée. La troisième personne est encore conservée pour parler de son image dans un film ou sur une photo, ce qui permet de faire coexister son double et lui-même dans le présent tout en maintenant une rupture. Deux mois plus tard, Léonard pourra utiliser la première personne et le présent "historique" pour décrire l'image de lui sur une photo ou dans un film.

Le récit est une forme essentielle de mise en mots d'évènements que l'interlocuteur ne peut pas connaître puisqu'il n'y a pas assisté. Les récits autobiographiques de Léonard, dans le cadre de ses dialogues avec des interlocuteurs adultes, montrent qu'il prend en compte ce manque de savoir partagé sur les évènements qu'il a vécus. Ils sont donc une manifestation de théorie de l'esprit chez l'enfant. Ce dernier peut se représenter ce que se représentent les autres ... ou ce que les autres ne se représentent pas.

A la fin du corpus, si Léonard ne fait pas encore de longs récits « tout seul », il a mis en place des compétences cognitives, linguistiques et discursives essentielles. Il est capable de prendre en compte ce qui est présent pour lui, mais absent pour son interlocuteur, de mettre en mots des évènements non actuels, de les justifier avec sa propre logique, et de marquer à la fois le décrochage grâce à des aspects (futur proche, accompli) des modes (imparfait, conditionnel) mais aussi la conscience de sa permanence à travers le temps grâce au pronom personnel *je*.

Bibliographie

Bergson, H. (1911) *Creative evolution*, Boston MA : University Press of America.

Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social research* 54 (1), 11-32.

Morgenstern A. (2006) *Un JE en construction*, Ophrys, Paris.

Ochs, E. (1997) "Narrative" in Handbook of discourse: A multidisciplinary Introduction, ed. by Teun A. van Dijk. London: Sage.

Peterson, C. (1990) The Who, When and Where of early narratives. *Journal of Child Language* 17, 433-455.

Ricoeur P. (1984) *Temps et récit III*, Seuil.

Sachs H. (1992) *Lectures on Conversation*. Cambridge, MA : Blackwell.

Victorri B. (2002) Homo narrans : le rôle de la narration dans l'émergence du langage, *Langages*, 146, p. 112-125.