



HAL
open science

Le langage de l'enfant est-il linguistiquement correct?

Aliyah Morgenstern

► **To cite this version:**

Aliyah Morgenstern. Le langage de l'enfant est-il linguistiquement correct?. 2003, pp.111-128. hal-00118246

HAL Id: hal-00118246

<https://hal.science/hal-00118246>

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. (2003) Le langage de l'enfant est-il linguistiquement correct?, *Correct, incorrect en linguistique anglaise*, CIEREC Travaux 113. Numéro dirigé par Claude Delmas. Publications de l'Université de St Etienne. pp. 111-128.

Aliyah MORGENSTERN

Le langage de l'enfant est-il linguistiquement correct ?

On peut éprouver un certain malaise face à une littérature sur l'acquisition du langage dans laquelle on trouve des expressions telles que "correct use" et "incorrect use" pour qualifier des énoncés effectivement produits par les enfants. Ce malaise me rappelle les problématiques qu'il nous arrive de poser dans nos premiers cours de linguistique anglaise autour de la différence entre la phrase et l'énoncé, entre une phrase grammaticalement correcte ou incorrecte et un énoncé recevable ou irrecevable. Il nous arrive d'expliquer que les énoncés:

- (1) Hit the road.
- (2) Me! A coward! Not in the least!
- (3) Could you please be so kind as to pass me the salt ?

peuvent être prononcés par un individu dans un contexte donné et sont tous trois acceptables indépendamment du niveau de langue familier, soigné etc... Par contre la phrase tout à fait grammaticale:

- (4) A table is in my living-room.

a peu de chance d'être produite par qui que ce soit. Nous nous intéressons justement à la raison de la non recevabilité de cet énoncé par rapport à:

- (5) There's a table in my living-room.
- (6) I now finally have a table in my living-room.

Ces comparaisons peuvent servir d'introduction à un cours sur la détermination nominale, sur la topicalisation, sur la fonction sujet....

Or, face aux énoncés des enfants, nous sommes plus démunis, car un autre paramètre entre en jeu: certains énoncés produits par les enfants fonctionnent **parce que** ce sont des enfants et seraient irrecevables en "langue adulte". Dans les années 1960-70, les spécialistes du langage de l'enfant ont observé les productions des enfants d'un point de vue "adulte": ils traquaient les formes qui ressembleraient le plus aux formes adultes. Ils cherchaient à montrer quand le lexique adulte se met en place, quand la syntaxe se construit, éventuellement pourquoi, mais ne se demandaient pas toujours à quoi sert à l'enfant le passage par ces fameuses formes "incorrectes". Bruner, Lyons, Halliday nous ont aidés à changer de perspective et à essayer de prendre le point de vue de l'enfant pour considérer autrement son appropriation du langage. La communauté scientifique a donc commencé à analyser les "erreurs" des enfants qui seraient le symptôme du décalage entre le langage de l'adulte et le langage de l'enfant et permettraient de faire des hypothèses sur les concepts que se construit l'enfant.

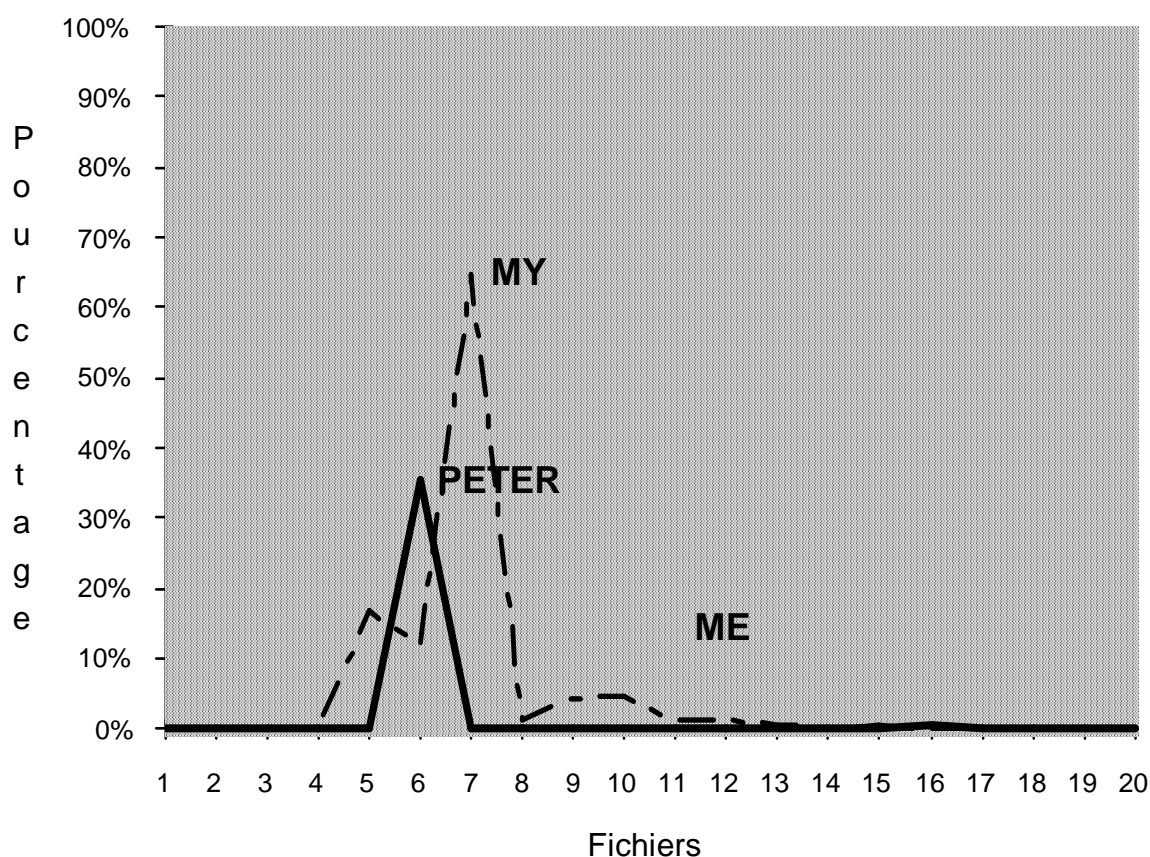
Nous aborderons ces questions en travaillant sur le langage d'un enfant anglophone Peter et en particulier sur ses auto-désignations. En effet, à 18 mois, l'enfant ne marque pas encore sa place de locuteur dans ses énoncés. Il fait en quelque sorte confiance à son interlocuteur, ce qui crée une forme d'interlocution consensuelle où la prise en charge des énoncés est collective. Le JE se met en place au moment où l'enfant commence à employer des modalités par lesquelles il souligne sa prise de distance vis à vis de cette consensualité. Ce JE semble donc être signe d'un langage "socialisé", construit pour et par rapport à l'autre. Il ne s'agirait pas, loin de là bien sûr, du seul facteur qui influence la construction de son langage. Il ne faut pas oublier de prendre en compte tous les facteurs cognitifs, mécaniques, psychiques... Mais nous pouvons y trouver une stimulation qui le conduit à rendre son langage intelligible, c'est-à-dire à le faire correspondre à la représentation (transmise à l'enfant) qu'a l'adulte de sa langue, à maîtriser les règles qui lui permettront de construire des phrases syntaxiquement "bien" formées, afin de mieux signifier pour l'autre.

Ce JE est également un marqueur de rupture (Morgenstern 1995) car l'enfant indique qu'il assume pleinement son rôle d'énonciateur en prenant en charge lui-même ses énoncés. J'analyserai les étapes successives par lesquelles passe Peter qui utilise son prénom, *me* et *my* avant d'employer uniquement l'opérateur *I* pour se désigner en tant que sujet dans l'énoncé et sujet énonciateur.

Le corpus que nous allons analyser a été recueilli par Lois Bloom et intégré à la base de donnée informatisée de CHILDES¹ (Child Language Data Exchange System).

¹ Le projet a été conçu par Brian MacWhinney de la Carnegie Mellon University en 1984.

Rapport entre les différentes formes d'autodésignation-sujet



21 mois-----> 27 mois -----> 37 mois

On peut recenser quatre formes "sujet" utilisées par Peter qui font référence à sa personne: \emptyset , *I*, *ME*, *PETER* (avec deux variantes rarement utilisées: *Pete* et *Petey*), *MY*.

En apparence ces formes n'ont rien de particulier puisqu'on les trouve dans le langage de l'adulte. Mais leur fréquence et leurs emplois spécifiques sont bien caractéristiques du discours de Peter. En effet, ces désignations occupent des fonctions qui ne sont pas dans les normes du langage adulte:

- \emptyset : Avant 20 mois, Peter n'utilise pratiquement **aucune** forme pour se désigner. Puis le nombre d'auto-désignations augmente.

- Un adulte n'emploie son prénom que pour se nommer une première fois, ou pour obtenir un certain effet de style. Peter, lui, emploie son prénom comme forme sujet ou objet alors que ses interlocuteurs le connaissent.

- *MY* n'est pas un pronom personnel sujet dans le langage adulte alors que dans les énoncés de Peter, il semble parfois remplir cette fonction.

- Si *I* est toujours sujet, il n'est pas systématiquement employé et peut se faire remplacer par \emptyset , *ME*, *PETER* et *MY*. Une même forme peut donc apparemment occuper des fonctions grammaticales différentes. Peter dira *it's for me* mais aussi *me do that*, *my book* mais aussi *my open*.

Nous n'étudierons ici que les désignations qui selon la description grammaticale du

langage adulte prennent la fonction de sujet de l'énoncé. Notre analyse ne saurait être exhaustive. Il s'agit de donner quelques pistes pour contraster les différentes autodésignations.

Nous pouvons analyser l'évolution de Peter en quatre étapes:

- 18-23 mois: absence de désignation.
- 23 mois: apparition d'une voyelle préverbale
- 2 ans, 2 ans et demi: des désignations complémentaires, *Peter, me, my et I*.
- 2 ans et demi, 3 ans: une seule désignation sujet, *I*.

1- De un an et demi à deux ans: l'absence de désignation.

Les holophrases de Peter donnent parfois l'impression qu'il confère à la parole un pouvoir magique. En tant qu'énonciateur, il n'a pas à prendre en charge ses énoncés puisqu'ils se prennent en charge tous seuls, en quelque sorte. Ainsi, dire *book* va faire apparaître le livre entre ses mains, dire *open* va ouvrir la boîte...

Il y a cependant une différence entre ces deux énoncés. Elle ne vient pas du fait que le premier est un nom et désigne un objet et que le deuxième est un verbe et désigne un procès, car l'enfant n'a pas l'air de faire la même distinction verbo/nominale que les adultes et désigne l'action ou l'objet selon ce qui est à focaliser. Mais dans le corpus, on note que tout en prononçant *open* Peter essaie d'ouvrir la boîte. Il accompagne son geste de la parole et son langage ici serait sans doute qualifié d'égocentrique par Piaget car il n'est d'abord pas adressé à l'adulte:

"L'enfant parle pour lui comme s'il pensait tout haut. Il ne s'adresse à personne."²

Mais avant de dire *book*, Peter s'est dirigé vers l'étagère qui se trouve hors de sa portée. Le livre ne peut donc lui être donné que par l'intermédiaire de l'adulte. C'est la relation adulte-enfant qui vient remplir l'absence de détermination de cet énoncé.

Voyons maintenant ce que la présence de marqueurs désignant l'enfant "ajoute" à ses énoncés.

2- Autour de deux ans: l'apparition de I.

L'apparition de *I* chez Peter avant toute autre autodésignation en fonction sujet peut paraître étonnante car cela semble aller à l'encontre de la logique qui voudrait que l'enfant se désigne d'abord par son prénom comme le désignent les adultes, puis par la forme emphatique *me*, et enfin seulement par *I*.

Il y a bien un marqueur qui ressemble à *I* dans le discours de l'enfant comme le traduit le transcripteur des données, mais seulement devant trois verbes: *do, get* et *see*. Son usage est donc très restreint (comme le montre le graphique 1) car il n'est représenté que dans un faible pourcentage d'énoncés. La plupart du temps, l'enfant ne se désigne pas du tout et ses énoncés ont plutôt la forme Verbe+Complément(s). Ces énoncés avec *I* ressemblent d'ailleurs à des formules que l'on entend très souvent (*I got it, I see, I do it*), ce qui explique peut-être pourquoi l'enfant dit *I* en premier. Il s'agit en quelque sorte d'expressions figées répétées à partir du langage entendu. L'enfant n'entend jamais les adultes autour de lui prononcer *my writing* ou *my open* et pourtant nous allons voir qu'il va "créer" ces formes au cours des mois qui suivent. Nous pouvons donc émettre l'hypothèse selon laquelle ce processus va dans le même sens que ce que nous pouvons observer dans l'acquisition des préterits irréguliers:

² *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel, 1954.

l'enfant commence par dire *went* et *gone*, puis fait " l'erreur " de dire *goed* en appliquant la règle du ED pendant un moment, pour revenir ensuite aux formes " correctes ".

Mais dans quel type d'énoncé, Peter va-t-il employer *I* plutôt que \emptyset (et plus tard *me* ou *my*)? Les exemples suivants produits par Peter à 1; 11, 7 peuvent nous donner des indices:

(7) On entend une sirène dehors, Peter va à la fenêtre mais il ne peut rien voir.

PET: boys. **I see it. I see it.**

PAT: what do you see?

PET: boy. boy.

PAT: where?

PET: boy.

PAT: where? I don't think you see a boy. Would you like to get up on the window so you can see a boy?

PET: see boy.

Si l'on en croit le témoignage de l'adulte, Peter ne peut rien voir par la fenêtre, son *I see it* ne veut donc pas dire *je suis en train de le voir*, mais plutôt *je veux le voir*. *I* est ici le support du projet *see it* que l'enfant veut réaliser. Par ailleurs, l'ensemble de l'énoncé semble figé, forme un bloc dont les trois éléments *I*, *see* et *it* ne sont pas séparables.

(8) Peter joue avec une cassette.

PAT: put it back in the box. You're not supposed to unwind it. Pete. Remember?

PET: **I do it. I do it.**

PAT: I do it. This time I'm gon (t)a do it. And I want you to put it in the box.

Peter n'est pas en train de dérouler la bande, il veut le faire. Encore une fois, le marqueur *I* dans *I do it*, est le support d'un projet non réalisé. Cet énoncé permet à l'enfant de poser son projet dans l'espace du discours. PAT a compris le *I do it* de Peter comme un projet et elle lui refuse catégoriquement de le réaliser.

I signifierait donc *I want to* ou *I am going to* et gardera cette valeur pendant longtemps ce qui permet de le différencier des autres autodésignations comme nous allons le voir dans le chapitre suivant.

3- Deux ans à deux ans et demi: des désignations complémentaires.

Au cours des mêmes enregistrements, Peter emploie tantôt \emptyset , tantôt *Peter*, *I*, *me* ou *my* pour se désigner, comme s'il voulait essayer différentes formes, mais chaque marqueur a une valeur qui lui est propre.

3.1 - Son prénom: *Peter*.

L'enfant emploie d'abord son prénom surtout pour désigner des "enfants-poupée", des "enfants- jouets", des images d'enfants dans les livres. Ceux-ci sont d'ailleurs parfois précédés de l'article *a* et sont très fréquemment utilisés par les adultes, ce qui montre que dans cette famille *Peter* est devenu un nom-commun. Quand on apprend l'alphabet à l'enfant, la lettre P est remplacée par son prénom. Il dit également *Peter* pour désigner son nom écrit. Tous ces exemples montrent que *Peter* est donc ici un lieu d'assimilation catégorielle.

A 2 ans il lui arrive d'utiliser *Peter* devant un verbe d'action avec une valeur de contraste: Peter sait que quand on range les jouets, cela signifie que la séance de jeu avec LOIS et PAT est terminée et qu'elles vont partir en emportant les jouets.

(9) LOI: we're gon (t)a put our toys away and go home.
 PET: **Peter** go home.
 MOT:³ I think the toys are gon (t)a go home.
 LOI: who's going home? is Patsy going home?

Peter est désolé de voir partir Patsy et Lois et surtout les jouets. Il induit *go home* de l'action de ranger les jouets. Il désigne Patsy et Lois par son regard, mais il n'en laisse pas de traces dans son énoncé car c'est seulement cette opération d'induction qu'il traduit en paroles. Le marqueur *Peter* lui permet cependant d'effectuer un contraste par rapport à Patsy et Lois. On assiste ici à un phénomène de distanciation entre l'énonciateur et le sujet de la relation prédicative car l'enfant se désigne en tant qu'agent de *go home* par rapport aux adultes en leur présentant la désignation qu'ils utilisent. Lui n'a pas le pouvoir de *go home* avec eux et les jouets, mais s'il dit *Peter* à la place de *I*, c'est un peu comme si les adultes parlaient et donc décidaient de l'emmenner avec eux.

Peter emploie encore son prénom à 2; 5, 21 quand il raconte un évènement qui a eu lieu ou à répétition.

(10) LYN: did you get tired on the choo choo train?
 PET: no windy windy on the choo choo train.
 MOT: who else went on the choo choo train?
 PET: Daddy and Mommy and **Peter**
 LOI: and Peter? and who else?
 PET: Jenny.

L'enfant "se voit lui-même comme les autres le voient ou du moins comme les autres font en sorte qu'il se voie lui-même."⁴ Il se désigne comme on le désigne; il y a donc la parole de l'autre dans la sienne.

3.2 - *Me*

Nous voyons dans l'exemple suivant comment se fait la transition entre \emptyset et ME:

(11) La poignée du magnétophone gêne Peter dans son inspection des différents boutons, il la remue dans tous les sens pour l'enlever.
 PAT: you don't like that handle do you?
 PET: move that thing off move that thing off.
 PAT: mmm that handle's in your way.
 PET: **me** move that thing off.

Comme précédemment avec *open*, Peter dit *move that thing off* simplement parce qu'il ne veut plus de la poignée du magnétophone car elle le dérange. Son activité (moving tape recorder handle up and down) est accompagnée et dirigée par le langage. Mais comme les paroles n'agissent pas, Peter a besoin de localiser un agent, ce qu'il fait avec *me*. Cette fois il ne se désigne pas par son prénom comme le font les adultes, mais par *me* qu'il est le seul à pouvoir utiliser pour se désigner. De plus, dans son premier énoncé, Peter ne parle pas vraiment à quelqu'un, il parle pour que ce qu'il dit s'accomplisse (*move that thing off*). Le dernier énoncé

³MOT: Mother, la mère de Peter.

⁴ Skinner. *Verbal behavior*.

en revanche, s'adresse à PAT, l'enfant localise donc l'agent de l'énoncé POUR elle. C'est lui-même en tant que sujet corporel, physique, qu'il désigne, mais pas le *I* énonciateur.

Dans les énoncés de l'enfant, *me* appartient à une catégorie qui a priori n'existe pas dans le langage de l'adulte car à partir de 2; 0, 7. il l'emploie devant un verbe. Nous pouvons alors nous demander pourquoi Peter a recours à *me*, quelle valeur il lui attribue et quelles sont les opérations effectuées grâce à ce marqueur.

Me peut être la réponse à une question en *who*?

(12) PAT: *who's gon (t)a go home?*

PET: ***me go home.***

Cet exemple donne l'impression que *me* prend la relève du prénom *Peter* (d'ailleurs un mois plus tôt, c'est son prénom que l'enfant utilisait dans la même situation comme nous l'avons vu plus haut), qu'il a la valeur d'une troisième personne et fait référence à l'enfant en tant qu'entité physique. Tout comme celui de *Peter*, l'usage de *me* en fonction agent permet à l'enfant de prendre la perspective de l'autre. Il y a cependant une différence fondamentale entre l'emploi du prénom et celui de *me*. En effet, comme l'écrit Benveniste "MOI est le nom-propre instantané de tout locuteur", Peter est donc le seul à pouvoir dire *me* pour désigner l'enfant connu sous le nom de *Peter*. De plus, avec *me*, l'enfant entre dans un processus d'altérité et d'intersubjectivité.

Me sert à opérer un contraste agentif (2; 3, 21):

(13) PET: ***me*** working a railroad. **Daddy's** working a railroad.

Il semblerait que Peter extrapole la valeur de contraste de *me* en employant le marqueur en fonction d'agent. Mais la structure **me + verbe + complément** n'existe pas en tant que telle dans le langage adulte. S'agit-il purement d'une création de Peter?

L'exemple suivant peut nous aider à comprendre les origines de la formation de cette structure:

(14) PAT: do you want me to write?

PET: ***me write.***

PAT: what?

Pet: *me write.*

On retrouve très fréquemment cette "élision":

(15) PAT: you want me to make a car? ok. oh you want Lois to have some paper?

PET: Lois have some paper.

PAT: there, that's a nice car isn't it?

PET: ***me make a car.***

PAT: ok. you make a car.

Dans *you want Lois to have* ou *do you want me to write*, les marqueurs *Lois* et *me* font à la fois partie d'une structure objet du verbe *to want*, et agents à l'intérieur de cette structure des verbes *to write* et *to have*. L'enfant ne marque que la valeur d'agent mais garde la forme *me* qui est peut-être une trace de la structure englobante. L'adulte, PAT, reprend d'ailleurs la même structure que l'enfant : *ok, you make a car*. Cet énoncé à la forme affirmative avec le *you* accentué, est correcte en anglais dans ce contexte, mais évidemment pas avec *me*. Par contre on pourrait trouver:

(16) Me? Make a car! You must be crazy!

Et même:

(16 bis) Me? Make a car? Of course I can do it!

Dans ces énoncés, grâce à la juxtaposition de *me* et de la base verbale, l'énonciateur opère une déconstruction et met en question la relation prédicative. Cela crée une indétermination qui permet d'envisager la non validation du lien entre le sujet et le prédicat. Or c'est justement cette validation que l'enfant ne peut pas pleinement prendre en charge. Il a besoin du "ok" de l'adulte pour passer à l'acte. Il n'est donc pas si étonnant qu'il emploie justement le marqueur *me* associé à la base verbale.

La structure **me + verbe + complément** n'est donc sans doute pas un choix arbitraire de l'enfant. Nous pouvons voir par ailleurs qu'elle est dérivée de structures plus complexes employées par l'adulte. Mais il l'extrapole à un contexte plus large (2; 3, 0):

(17) PET: **want me get it?**

MOT: ok.

PET: **wait me sit down.** ok?

MOT: do you want me to wait til you sit down?

PET: right.

MOT: ok.

Bien que *want me get it* et *wait me sit down* aient la même structure Ø + verbe + me+ verbe, la forme "correcte" de ces énoncés n'est pas la même (*Do you want me to get it? Wait for me to sit down.*). Cependant, le *me* est justifié par sa double fonction d'objet et d'agent. On retrouve la même opération dans l'énoncé suivant (2; 3, 21):

(18) MOT: let me use it. I'm gon (t)a use it on here.

PET: **me** do it. **me** do it. let **me** do it.

MOT: you don't know how honey.

On a l'impression que le *me do it* est ce qui reste de la structure impérative *let me do it*. En employant le marqueur *me*, qui dans le langage adulte a la fonction d'objet, l'enfant se place en position d'objet, soumis au sujet implicite de *let*: *you*, sa mère. *Me* contient donc une opération de contraste grâce à laquelle l'enfant marque sa place par rapport à celle de l'autre. Mais sa fonction d'objet lui donne une valeur dont l'effet de sens est la dépendance à une autorité supérieure, qui décide de la possibilité de la validation du lien entre *me* et *do it*. Or ici, la mère déclare l'enfant incapable d'accomplir son projet, il ne sait pas le faire.

Ces deux valeurs ressortent dans les énoncés suivants (2; 4, 14):

(19) Peter veut avoir le crayon.

MOT: no you let me use it.

PET: **me** use it.

MOT: no.

PAT: your Mama needs it.

Peter s'oppose à sa mère mais il sait qu'elle peut garder le crayon. C'est elle qui décide en dernier lieu.

(20) PET: **me** go get a pencil ok?

MOI: ok.

PET: ok.

LOI: oh that was fast.

Le *ok* montre que Peter attend l'accord de l'adulte avant d'aller chercher le crayon.

L'emploi de *me* est une "stratégie" pratique et riche en possibilités exploitées par l'enfant.

3.3 - My

Peter, comme beaucoup d'enfants anglophones, emploie la forme *my* qui dans le langage adulte est un adjectif possessif signifiant "mon/ma", comme désignation sujet. Il y a deux interprétations possibles, qui peuvent être complémentaires, de ce phénomène:

- *My* est une sorte d'étape dans la construction du langage qui réunirait *me* et *I* sur le plan sémantique et phonétique. (Cela explique que l'on ne trouve pas les formes "mon" ou "ma" en français dans le même contexte).

- Pendant toute une période, les enfants emploient énormément de possessifs. Or ils ne font peut-être pas la différence entre la possession d'un objet et celle d'une action et disent aussi bien *my toy* que *my open*. C'est le cas de Peter :

(21) PAT: let's see you'd like some paper huh?

PET: write.

PAT: now let's see maybe if you get a magazine.

PET: huh. **my** get magazine (en courant de l'autre côté de la pièce pour chercher un magazine).

On voit bien ici que l'alternance des rôles n'est pas YOU/I mais YOU/MY.

(22) Peter remarque que Lois est en train d'écrire.

PET: **my** writing.

PAT: no Lois [!] is writing.

PET: **my** writing.

Dans le corpus, on constate que Peter commence à utiliser la forme en ING et en BE+ ING avec des procès pour ancrer son activité dans la situation d'énonciation et celle-ci fonctionne comme un inaccompli. Mais ici, cette forme nous montre combien les verbes et les noms sont proches, puisque *my writing* pourrait se traduire par "mon écriture" (comme si l'enfant actualisait le résultat du processus) alors que PAT l'oppose à *Lois is writing*, où ING fait partie d'une forme verbale. Nous sommes ici sur une sorte de frontière entre le nom et le verbe: l'enfant effectue simplement l'opération de possession avec un effet de sens de contraste. On trouve d'innombrables *my do it*, *my write*, *my car*, *my name*, *my open*..

Il semble donc y avoir une opération supplémentaire dans *my* par rapport à *me* car le premier garde sa valeur de possession. Au lieu de posséder un objet comme dans *my piece* ou *my book*, Peter possède le processus marqué par le prédicat: *my do it*, *my go home*.

On peut constater la différence entre *me* et *my* dans l'exemple suivant: (2; 0, 7)

(23) PAT et LOI rangent les jouets et parlent de rentrer chez elles.

LOI: who's gon (t)a go home?

PET: **me** go home. **my** go home. **my** go home.

La réponse à *who?* est *me*, mais Peter reprend l'énoncé en remplaçant *me* par *my*. Une fois que *me* est posé par contraste à PAT et LOIS, une opération supplémentaire est effectuée et précisée avec *my*. Peter se pose comme agent puis s'empare du processus *go home* d'abord attribué aux expérimentateurs. Les limites entre la possession "nominale" et cette possession "verbale" ne sont pas très nettes, tout comme les limites entre un item nominal et verbal: ((2; 2, 14)

(24) PAT: it's too cold to go home.
 PET: my go home. this my go home. this is my home.
 PAT: yes it is.

Autour de 2 ans 3 mois, il y a énormément de *my* devant les verbes. Or il s'agit toujours de processus, de verbes d'action: *my clean up. my writing. my put it on. I* est plutôt utilisé quand il y a une modalisation dans l'énoncé :

(25) PET: I'm gon (t)a get it my pencil be right back.

Et un peu plus tard :

(26) PET: **my** right back.

Avec *I*, Peter pose son projet. Avec *my*, il se déclare possesseur du processus, ce qui lui permet ici de marquer l'accompli en quelque sorte ou un état résultant sans passage par BE, mais n'oublions pas que *I'm* et *my* sont très proches.

Autre exemple :

(27) LOI: no, not even glue's gon (t)a help that it's broken.
 PET: I'm gon (t)a need a xxx **my** get glue.

Le contraste entre l'opération de visée explicité dans *going to*, et le processus posé dans *get* est marqué par l'emploi de *I* avec la modalité et *my* avec l'action. *My* indique par une opposition à ce que dit l'adulte. En effet, quand il veut vraiment marquer une opposition forte, Peter dit *no, that's my do it!* On retrouve la même opération qu'avec le *my* adjectif possessif.

(28) PAT: that's old and dirty gum, throw it away!
 PET: No, that's **my** gum !

On pourrait gloser cet énoncé par " c'est mon chewing-gum et donc c'est moi qui décide ce qu'en j'en fais."

3.4 I

On peut constater la différence entre les marqueurs *I* et *me* dans les exemples suivants. Peter a 2 ans et 3 mois.

(29) PET: **I** screw it.
 PAT: mmhm.
 PET: **me** turn it? you turn it?

Peter se rend compte que son projet énoncé dans *I screw it* avec *I* comme support, est difficile

à réaliser. Il remet en question sa place d'agent dans un énoncé interrogatif avec *me* en contraste avec *you*, c'est à dire PAT, qui elle a la force nécessaire pour tourner le tournevis.

Peter avait perdu un élément d'un jouet et tout le monde s'est mis à le chercher. C'est l'enfant qui le trouve:

(30) PAT: ok you found it.

PET: **me** found it . **I** find it.

ME prend exactement la place de *YOU*. Quand l'enfant parle en situation, il utilise le prétérit pour référer à l'acte accompli et localise l'agent avec *ME*. Mais ensuite il fait une sorte de "synthèse" et se donne une qualité: la forme au présent générique *I find* peut ici signifier "je suis un trouveur".

Il s'agit ici de donner une interprétation énonciativement riche de l'emploi des différents marqueurs. Je me permets de faire ce genre d'analyse parce que j'ai pu faire un relevé de toutes les formes et constater des "invariants". Mais on peut aussi penser que l'enfant est en phase de "babil d'énoncé" (Brigaudiot) et essaye les différents marqueurs pour ensuite n'en garder qu'un.

4 - Deux ans et demi, trois ans: vers une autodésignation sujet unique.

Au lieu de marquer le degré d'agentivité, les aspects et les modalités dans les formes verbales, Peter le faisait jusqu'à présent en choisissant l'autodésignation appropriée dans un système qu'il s'était construit. Petit à petit, les marques seront de plus en plus "verbales" et Peter va abandonner *Peter*, *me* et *my* et n'utiliser que *I*.

Exemples:

<i>I get it</i>	--->	<i>I'm gonna get it</i>
<i>I do</i>	--->	<i>I want to do</i>
	--->	<i>I can do</i>
<i>My doing</i>	--->	<i>See, I'm doing (as well as an adult)</i>
<i>Me write</i>	--->	<i>No, <u>I</u>'m gonna write (not you)</i>

Les différentes autodésignations permettent à l'enfant d'effectuer une certaine catégorisation qui n'est pas la même que celle de l'adulte et qui a ses règles propres. C'est ensuite qu'il construira le système "adulte". On a cependant déjà des indices des motivations syntaxiques et sémantiques de ses choix, notamment quand on regarde comment sont construits ses énoncés avec *me*.

Six mois plus tard, Peter n'emploie pratiquement plus que *I*.

(31) LOI: mmm and what other presents did you get ?

PET: **I** can't tell you (be)cause **I** don't know.

LOI: oh you don't remember ?

PET: no.

Peter dit qu'il veut ou ne veut pas, qu'il sait ou ne sait pas, qu'il peut ou ne peut pas, à l'aide de modaux et d'opérations énonciatives propres à sa langue maternelle. Il ne montre plus seulement par son regard, ses gestes, son intonation, et il ne juge plus le contexte suffisant. Après avoir construit un système d'autodésignations complémentaires pour

représenter différents modes et modalités, il l'a abandonné progressivement pour rejoindre celui des adultes. Il éprouve maintenant le besoin de laisser des traces explicites et intelligibles de toutes ces opérations mentales dans ses énoncés. Il montre avec des mots qu'il adresse aux autres et pour les autres.

Conclusion

L'analyse des auto-désignations de Peter m'a permis de présenter ici une façon dont peut se construire le *je* et non pas un modèle. Tous les enfants ne passent pas exactement par les mêmes étapes que Peter car ils ont d'autres parents, d'autres liens, une autre culture, une autre personnalité, et bien sûr une autre langue. Cette étude permet cependant de confirmer que:

- L'acquisition du langage se fait dans le contexte d'une collaboration entre deux partenaires (au moins). L'enfant apprend donc à parler pour les autres (Rondal 1983, Stern 1989). Il a besoin de se fonder dans sa différence et d'affirmer son MOI, pour trouver sa place et tenir son rôle propre dans un rapport *je/tu*.
- Quand il maîtrise le *je*, l'enfant est arrivé à conjoindre l'agentivité et le support de l'énonciation. Mais comme l'explique Guy Bourquin⁵, dire *je*, c'est montrer qu'on est un "être de parole":

"Le sujet émerge de l'indifférencié et advient à la spécificité du moi individuel pour aussitôt s'en abstraire et accéder au moi universel et donc une autre forme d'indistinction".

Après s'être construit un système fait de formes "incorrectes, de "non-adult uses", qui lui étaient propres où chaque autodésignation avait sa valeur, l'enfant entre dans un JEU dont les règles sont prédéfinies. Il y a une sorte de fantasme dans le pronom sujet de première personne: il permet à l'énonciateur de se donner l'illusion qu'il est la source du langage. Or, progressivement, depuis l'usage de son prénom à celui du pronom personnel sujet, l'enfant passe de formes créatives "incorrectes" à des formes plus conformes. Paradoxalement, cela montre qu'il s'est approprié la parole de l'autre, de l'adulte et l'a faite sienne.

Bibliographie

Benveniste E. (1966) *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.

Bloom L. (1973) *One word at a time*, Mouton, The Hague, Paris. .

Bronckart J.P., Malrieu P., Siguan Soler M., Sinclair de Zwart H., Slama-Cazacu T., Tabouret-Keller A., (1977) *La genèse de la parole.*, Paris, P.U.F.

Bruner J. "Contexts and Formats", *Le Langage - Construction et actualisation*.

Bruner J. (1991) *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire.*, PUF.

Danon-Boileau L. & Morel M.- A. (1992) *La Deixis, Colloque en Sorbonne 8-9 Juin 1990*, puf.

⁵ "Ambiguïtés de la Deixis" in *La Deixis* dirigé par M.-A. Morel et L. Danon-Boileau.

Halliday, M.A.K. (1975), *Learning how to mean. Exploration in the development of language*, E. Arnold, London.

MacWhinney B.(1991) *The CHILDES project. Tools for analysing talk.*, Lawrence Erlbaum Associates.

Morgenstern A. (1995) *L'enfant apprenti-énonciateur. L'autodésignation chez l'enfant en anglais, en français et en Langue des Signes française.* Doctorat nouveau régime soutenu à Paris III sous la direction de Laurent Danon-Boileau.

Piaget J. (1954) *Le langage et la pensée chez l'enfant*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

Rondal J. (1983) *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage.*, Mardaga.

Skinner B. F. (1957) *Verbal Behavior*, Englewood Cliffs, N-J, Prentice-Hall.

Stern D. N. (1989), *Le monde interpersonnel du nourrisson*, Le fil rouge, PUF.