



HAL
open science

Autonomisation, temporalités et négociations des places dans des interactions parents-enfants

Marie Carcassonne, Bénédicte Heberlé-Dulouard

► **To cite this version:**

Marie Carcassonne, Bénédicte Heberlé-Dulouard. Autonomisation, temporalités et négociations des places dans des interactions parents-enfants. Langage et autonomisation enfantine, pp.69-98, 2012. hal-01519084

HAL Id: hal-01519084

<https://hal.science/hal-01519084>

Submitted on 5 May 2017

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.

Carcassonne M., Heberlé-Dulouard B., (2012). « Autonomisation, temporalités et négociations des places dans des interactions parents-enfants », in Preneron C. (dir.), *Langage et autonomisation enfantine*, Paris, L'Harmattan, pp. 69-98.

Autonomisation, temporalités et négociations des places dans des interactions parents-enfants

Marie CARCASSONNE et Bénédicte HEBERLE-DULOULARD

Université Paris-Dauphine et CASNAV de Versailles

*« Lentement va s'échafauder en moi la conviction qu'il s'agissait d'une machine qui surgirait chaque nuit du lit de la rivière et dont le travail aurait consisté à manufacturer les heures qui passent. Le bruit qu'elle émettait était celui de cette chose dont parlaient les adultes et qui m'échappait : le temps. Je les entendais dire : « Je n'ai pas le temps. » ; « Nous avons du temps » ; Il faudra du temps pour... » ; « Donnez-moi le temps de... », Philippe Labro, 1992, *Le petit garçon*, Gallimard, p.19.*

L'analyse d'un corpus d'interactions familiales entre un jeune enfant, à différents moments de sa troisième année, et ses parents, va être ici présentée en pointant le rôle de la mise en mots¹ de la temporalité dans des séquences où l'enfant apprend à faire seul².

Seront étudiées certaines mises en mots des parents comme des enfants lorsqu'elles accompagnent des « faire » en cours d'autonomisation, tels qu'ils surgissent dans l'interaction, à l'initiative ou à la demande d'un enfant ou d'un parent.

Ces mises en mots renverront toutes à des scripts de la vie quotidienne concernant un « savoir faire seul », comme se laver, s'habiller, aller aux toilettes... Ces situations mettront en scène un enfant (ici Marc-Antoine noté désormais MA) en relation avec sa mère (M) ou son père (P).

Sans nous placer dans une perspective diachronique qui analyserait l'évolution³, nous nous intéresserons, dans ces situations énonciatives particulières, à la façon dont les mises en mots placent l'enfant à différents plans de la dimension temporelle de l'autonomisation.

Une réflexion sur la dynamique et l'enveloppe temporelles dans les interactions nous amènera à préciser d'abord les notions de style interactif et de temporalité(s).

¹ La notion de « mise en mots » permet de pointer l'activité de « choix » des mots et de leurs agencements et surtout l'*effet* que produit cette mise en mots (François, 1994 : 10, 2006 : 37), rejoignant alors la notion de style (définie en I).

² Ce que C. Preneron a appelé « séquences d'actions autonomisantes ». Voir ici même l'introduction de l'ouvrage.

³ Ce qui ne nous empêche pas de faire des hypothèses sur cette évolution, hypothèses qui demanderaient à être vérifiées par une étude diachronique (les données recueillies par C. Preneron rendent en effet ce projet possible).

Nous présenterons ensuite différents modes de marquages temporels de l'autonomisation s'inscrivant dans des styles interactifs différents en fonction des dyades père-enfant ou mère-enfant.

Au cours de l'analyse de ces dyades en milieu familial, nous pointerons la capacité langagière de l'enfant à faire des liens entre les différents positionnements proposés par son entourage et/ou à négocier sa place dans l'interaction concernant les temporalités de l'autonomisation.

I- Style interactif, modes d'enchaînement des énoncés, mouvements

La façon de parler est indissociable d'une façon d'être et d'agir : la temporalité de l'interaction, en particulier celle que nous qualifions d'affective, mais aussi la temporalité mise en mots, sont des aspects du style interactif dans les séquences concernant l'autonomisation : elles participent au « style d'autonomisation »⁴. La notion de style interactif s'inscrit dans une conception dynamique de l'interaction. Il peut s'agir par exemple :

- d'une façon spécifique de reprendre les propos de l'autre ou de soi (en les particularisant, en les généralisant, en les mettant en doute, etc.).

- ou au contraire d'une façon de ne jamais reprendre les propos de l'autre et d'avoir une place discursive homogène (par exemple donner des ordres, critiquer, conseiller, etc.).

Le style interactif⁵ permet de caractériser, même à l'oral, des « significations dessinées » (François, 2006) par une façon spécifique⁶ de parler, qu'il s'agisse de l'utilisation de certaines formes linguistiques ou de certaines façons d'enchaîner sur soi ou sur l'autre. François précise : « *sera du côté du manifesté ou de la signification dessinée tout ce qui est inséparable de la façon de dire, si l'on veut le « style », l'allure, le tempo (...); ce qui est manifesté varie forcément en fonction des différents interlocuteurs, des façons de ressentir (...); chaque style n'est pas seulement une caractéristique du dire, mais aussi de la façon d'être et par là du monde dit* » (2006 : 35).

⁴ Comme le souligne C. Preneron ici même dans l'introduction de l'ouvrage, la recherche du groupe Dada a consisté d'emblée à dégager, dans des séquences concernant l'autonomisation, « des styles interactifs préférentiels voire des formats au sens brunérien du terme, à savoir des séquences d'interaction qui actualisent, présentent, réutilisent des schèmes récurrents dans la progression d'une dynamique interactionnelle ».

⁵ Nous ne rejoignons donc pas ici les définitions de « style maternel » ni de « Langage Adressé à l'Enfant » (LAE), telles qu'elles sont développées chez certains auteurs (par exemple Snow & Fergusson, 1977, Rondal, 1983, Richard & Gallaway, 1994) : ces études s'intéressent au développement du langage chez l'enfant et pointent les aspects communs des discours des parents s'adressant aux enfants. Dans notre perspective, la production du sens est montrée à partir d'une situation particulière où les modes d'enchaînements des interactants sont à expliciter pour ce qu'ils accomplissent au-delà du seul contenu, en s'inscrivant dans le courant d'une linguistique interactionnelle dérivée de l'ethnométhodologie (Kerbrat-Orecchioni, 2000, Mondada, 2003).

⁶ On pourra donc reprocher à ce type d'analyse son aspect trop particulier et nous rejoindrons alors le débat opposant « micro-analyse qualitative » et « macro-analyse quantitative » : tout en admettant que les deux types d'approches peuvent s'éclairer mutuellement, c'est résolument dans le premier type d'approche que nous nous situons.

Cette façon d'enchaîner un énoncé sur un autre produit des « mouvements » de sens que nous proposons d'observer : « *Le mouvement dans la relation du discours de l'un au discours de l'autre ou du discours sur soi au discours sur soi constituerait alors la catégorie centrale de l'analyse des énoncés par opposition aux phrases de la grammaire (...). Un énoncé, soit explicitement soit contextuellement prétend à une certaine réponse. Mais parmi tout ce qui peut être dit, la réponse déplace le cadre discursif* » (François, 1994 : 52). Il s'agit ainsi de pointer la façon dont les significations émergent de l'enchaînement entre deux tours de parole ou d'action : les changements de modalité énonciative (énoncé générique vs particulier), les ajouts, les redéfinitions, etc. mais aussi les aspects supra-segmentaux (intonation, hésitations, rires) comme les aspects non-verbaux (silences, postures de refus, etc.) sont commentés pour ce qu'ils permettent de comprendre de la circulation des significations dans les séquences analysées. Ainsi dans l'extrait ci-dessous de notre corpus, la mère opère un mouvement de généralisation en se dégageant de la situation particulière pour énoncer une règle de vie :

M18 : ouais + j'ai les mains toutes mouillées de pipi et y a du pipi partout ++ *elle parle tout en se penchant sur le bidet.*

MA17 : *se tourne en direction de sa chambre comme pour sortir de la salle de bain*

M19 : à partir du moment où tu fais pipi + que tu as ton zizi dans les mains + tu vises

De ce point de vue, observer les mouvements d'un discours, c'est analyser le discours à partir d'une catégorie « mouvante », mais que l'on peut toutefois circonscrire en paraphrasant la « performativité » du mouvement en question⁷, en pointant ce qui « se passe », ce qui « se réalise » du point de vue du sens entre un tour de parole ou d'action et un autre⁸.

II- Temporalités affectives et chronologiques, vécues vs dites et leur rapport à l'autonomisation

Dans l'analyse des interactions entre l'enfant (MA) et sa mère ou MA et son père, les mises en mots concernant différents plans temporels de l'autonomisation vont être décrits.

Ces plans, auxquels la mise en mots renvoie souvent de façon intriquée, seront présentés de manière dissociée. Nous ne prétendons pas rendre compte de l'ensemble des formes de temps mais

⁷ La notion de « mouvement » en tant que catégorie d'analyse du discours nous semble de ce point de vue fondamentale, et s'utilise pour analyser tout autant des interactions familiales (Hudelot et Vasseur 2004 ; Preneron 2002), que didactiques (Froment et Carcassonne 2002, Vasseur 2000) ou encore cliniques (Salazar Orvig 2006, Carcassonne 2006).

⁸ L'interprétation de ces mouvements par l'analyste-chercheur est faite « à froid », avec une vision d'ensemble de l'interaction, vision configurationnelle et distanciée permettant des interprétations différentes de celles réalisées par les participants dans *l'hic et nunc* du dialogue, mais aussi certainement parfois similaires ; pour une discussion sur ces niveaux et leurs liens, voir Salazar-Orvig, 1999.

seulement de certains aspects des temps vécus par chacun : un de ces plans renverrait à une temporalité affective ou atmosphérique, un autre plan renverrait à une temporalité chronologique.

La temporalité "chronologique" est objective, mesurable. Elle renvoie au temps "qui passe" et auquel tous les êtres vivants sont soumis, qu'ils en aient conscience ou non. Tandis que la temporalité "affective" renvoie à la façon dont chacun d'entre nous "éprouve" la temporalité chronologique, avec son propre rapport à la durée et à l'espace. Ces temporalités ne désignent pas seulement des temps individuels mais toujours et en même temps des temps sociaux

2.1- La tonalité affective de l'expérience du temps et ses rapports à l'espace et à l'activité

Cette approche de la temporalité s'inscrit dans la tradition phénoménologique qui vise à une description directe de l'expérience. Elle insiste sur l'idée que toute expérience du temps s'inscrit dans une tonalité affective, ce qui est à prendre en compte pour l'analyse des mises en mots relatives à l'autonomisation. En effet, les séquences d'actions relatives à l'autonomisation que nous étudierons apparaîtront comme s'inscrivant dans une courbe temporelle (Stern), ou un « entour atmosphérique » (François, 1994), une « temporalité affective ».

a- Tonalité affective de la temporalité

Pour Husserl (1905), le temps est donné au sujet dans une synthèse passive qui l'affecte, et cette synthèse est une condition de l'émergence du moi. C'est par l'affection, en tant qu'événement qui a lieu, que le temps atteint la conscience. Cette synthèse inclut ce qui vient d'avoir lieu comme ce qui est sur le point d'arriver (notion de « présent vivant »), dans une dynamique de rétention et protention. Heidegger (1927) souscrit à cette pensée, mais pour lui, l'homme n'est pas soumis au temps comme à quelque chose qui lui serait extérieur : il est une « temporalité ekstatique », c'est-à-dire un « hors de soi » et ce mouvement originaire se temporalise par l'avenir : il en tire la notion d'existenciaux, manières d'être au monde qui renvoient à des affects tels que la tristesse, la colère, l'espoir... Merleau-Ponty (1945) s'accorde aussi à dire que la temporalité, en tant que « flux temporel », n'est pas un objet de notre savoir, mais une dimension de notre être, et que la relation du sujet incarné au monde n'est pas de l'ordre de la mise à distance réflexive, mais relève de l'immersion.

Depuis la notion « d'affects temporels »⁹ ou « vitalité » a été développée plus récemment par Stern (1997) qui s'inspire en partie de l'approche phénoménologique du temps : l'expérience est toujours teintée d'affects avant d'être dite et les affects ne peuvent être donnés que dans le temps. Stern

⁹ Sur la dimension temporelle des affects dans leurs dimensions vécue et dite, voir Carcassonne 2004.

définit les affects de vitalité comme des émotions ne rentrant pas dans le lexique existant ou dans la taxinomie des affects : « *ces caractères insaisissables sont mieux rendus par des termes dynamiques, kinétiques tels que "surgir", "s'évanouir", "fugace", "explosif", "crescendo", "decrecendo", "éclater", "s'allonger", etc. (...) Ce sont des émotions qui sont provoquées par des changements d'états de motivation, d'appétit ou de tension* » (Ibid.). Ces "processus vitaux" ne nous quittent jamais que nous en soyons conscients ou non, tandis que les affects "ordinaires" vont et viennent¹⁰. Stern s'intéresse surtout à ce que ressent le nourrisson mais la notion peut s'étendre au jeune enfant comme à l'adulte : les conduites parentales qui consistent, par exemple, à mettre une couche, habiller son enfant (ou l'aider à le faire), lui faire prendre son bain, nettoyer, sont réalisées par des affects de vitalité très différents chez la mère ou le père dans les séquences que nous observerons. Les temporalités affectives ne sont en outre ni figées ni uniques mais diffèrent selon le contexte. Le parent peut être pressé un jour ou l'enfant peut être malade, ce qui amènera l'adulte à « faire lui-même » ce jour-là, alors qu'il prendra son temps le lendemain pour « aider l'enfant à faire » et pour verbaliser ce qui se passe dans l'action. Ainsi le temps des enfants ne rejoint pas toujours celui des adultes, ce qui jouerait à la fois sur les actions et les mises en mots des uns et des autres, notamment celles qui concernent l'autonomisation. En s'inspirant de Winnicott (1957), on peut noter l'influence de l'adulte dans la coloration affective de la courbe temporelle vécue par l'enfant. L'auteur (1957) a noté que lorsque le parent est pressé, il ne permet pas un « événement complet », avec un début, un milieu et une fin, et le bébé en est « appauvri », alors que les événements complets permettent selon lui de prendre conscience du temps.

M. Brigaudiot et B. Falaize adoptent une perspective proche en s'inspirant davantage de Bruner et en faisant un lien entre temporalité affective vécue et dite. Ils définissent la temporalité de la façon suivante : « *temporalité* » renvoie au fait que la vie psychique de chaque sujet est empreinte de temps, d'une manière ou d'une autre. Dès les premiers jeux de caché/coucou, lorsque la mère cache son visage derrière le drap, le bébé ressent successivement l'absence et la présence, l'inquiétude et la jouissance, la perte et la retrouvaille, puis l'anticipation de cette retrouvaille grâce à une représentation, et enfin la maîtrise de l'alternance lorsqu'il va provoquer lui-même le jeu en se cachant. Il n'est pas possible de faire l'hypothèse d'une conscience de tous ces états chez l'enfant. Ce

¹⁰ Stern préfère ensuite adopter la notion de "contour de vitalité" à celle d'affects de vitalité, et cela dans la mesure où : (1) cette notion rend mieux compte de la courbe temporelle à laquelle elle est intrinsèquement liée, (2) ce ne sont pas les seuls affects qui sont concernés par cette courbe temporelle, mais tout ce que peut recouvrir le terme "feeling" : pensée, perception, sensation... La courbe temporelle, peut éventuellement présenter un "apex", un "moment émergent" auquel l'enfant et la ou les personne(s) qui sont présentes seront plus sensibles et se rencontreront dans une certaine intersubjectivité. L'enfant perçoit donc une courbe temporelle *dans le moment présent* et cette courbe temporelle renvoie tout autant à des affects qu'à des événements.

*sont des ressentis qui se trouvent inscrits dans des successions. D'une certaine manière, l'enfant est dans du temporel sans le savoir. Ce sont les mots que les adultes mettent sur des ressentis (Bruner) qui vont le conduire très progressivement à une distanciation puis à une conscience de ces enchaînements. Lorsqu'une certaine conscience de l'enveloppe temporelle de sa vie lui est acquise, l'enfant peut, à la fois, en user comme un moyen de compréhension du monde (par exemple à l'écoute d'une histoire) et en faire un outil de maîtrise de sa vie (par exemple faire un projet) » (2002 : 10). Pour comprendre le sens attribué au calendrier ou l'horloge par les hommes, il faut avoir fait un « long travail de distanciation sur sa vie et ses actes » (2002 : 11). Pour ces auteurs, « temporalité » relève d'un temps vécu dans lequel on est pris, qui nous affecte, tandis que « temps », correspond à la temporalité dite en tant qu'entour objectivable, prise de conscience de cette enveloppe temporelle : ils supposent par exemple (*ibid.* : 42) que le « temps » de deux moments successifs ne peut s'objectiver que s'il est dit et explicité. Notons dans ce cas que ce « temps » - temps mesuré, objectivé, dit – rétroagit sur la temporalité affective.¹¹*

b- Rapports à l'espace et à l'activité

Un temps, s'il est toujours vécu affectivement, est donc toujours lié à un contexte : contexte spatial, ce que Bakhtine a cristallisé dans le terme « chronotope » (1978), lequel contexte inclut des activités et des personnes différentes : les lieux (maison, chemin, école...) correspondent à des alternances temporelles différentes, plus ou moins régulées institutionnellement. Les séquences d'autonomisation que nous observerons ont lieu à la maison : elles s'inscrivent donc dans des « sous-chronotopes » liés aux activités régulières et nécessaires (bain, habillage, couche) de la vie quotidienne. Ces activités rejoignent la notion de « script »¹² (Schank & Abelson, 1977), en tant que séquences d'actions récurrentes dans une certaine culture, sortes de « prêts-à-agir » stockés en mémoire. Les scripts ont une structure temporelle et spatiale (chronotope) et englobent non seulement de l'action mais aussi les objets, les partenaires sociaux et les buts potentiels de la séquence événementielle. « *Un script est défini comme une structure décrivant des séquences appropriées d'événements dans un contexte donné. Il est composé de places et de conditions à propos de ce qui peut remplir ces places. Sa structure est un tout interconnecté : ce qui est à une place dépend de ce qui est à une autre* » (Bernicot, 1992 : 96-97). Les scripts renvoient à des types d'interaction plus ou moins précis et contraignants selon le degré de formalité de la situation. Comme le note Kerbrat-Orecchioni (2003 :

¹¹Voir Carcassonne (2001) pour une hypothèse sur le développement de la mise en mots de ces deux types de temps chez l'enfant.

¹² On peut penser que les interactions « hors scripts » donneraient à voir des temporalités et des rythmicités différentes.

9), cette structure abstraite qui sous-tend le déroulement de l'interaction est souvent implicite (« hidden agenda »), d'où des divergences entre participants sur la façon d'accomplir ces scripts (en particulier au niveau de l'ordre des actions) et le « caractère éminemment négociable » de ces scripts, comme nous le verrons dans certaines des séquences analysées¹³.

On peut de plus établir un parallèle entre la notion "script", de "schéma" et la mimésis 1 de Ricœur qui insiste sur la structure pré-narrative du temps chronologique : la mimésis 1 est une préfiguration du champ pratique. Elle renvoie à l'expérience pratique qui est à l'origine d'un texte, à la temporalité effective du vécu. C'est-à-dire qu'elle renvoie par exemple au fait que tout être humain a un passé et un avenir, au fait que l'expérience présente déjà une forme d'organisation sur l'axe passé-présent-futur avant d'être narrée. Ricœur a ensuite surtout développé l'idée « *qu'il existe entre l'activité de raconter une histoire et le caractère temporel de l'expérience humaine une nécessité qui n'est pas purement accidentelle* » (1983 : 105).

Le rôle que joue l'activité dans les séquences d'autonomisation est à lier en outre au discours qui l'accompagne : pour Vygotski, l'activité est une unité d'analyse qui intègre des caractéristiques interactives, les échanges, et des caractéristiques individuelles des conduites, notamment perceptives, manuelles et cognitives. Pour lui, il y a unité de la perception, du discours et de l'action au sein même de l'activité et le langage est le lieu de médiation entre la perception, la cognition et l'action : en exprimant l'action, le langage permet de la penser et, au travers de cette pensée, de poursuivre et de conduire l'activité.

Cet aspect nous semble très important pour étudier l'autonomisation par le lien qu'elle propose entre discours étayant et action, qui se déploie nécessairement dans une temporalité affective (et chronologique) donnée.

La mise en mots dans les séquences d'autonomisation que nous observerons renverra en même temps et, de façon plus facilement repérable, à un temps « chronologique ».

2.2.- Le temps chronologique et sa mise en mots dans leurs rapports à l'autonomisation

Nous avons d'emblée remarqué dans notre corpus que la mère avait une façon de préciser les limites de ce que l'enfant avait le droit de faire, ou non, ce qui renvoie à la socialisation. Dans le même temps, elle lui rappelait ce qu'il « savait » déjà faire seul¹⁴, ce qui renvoie à l'autonomisation. C'est

¹³ Cette notion de script peut parfois impliquer des « formats » (Bruner, 1983) au niveau des tours de rôle et des schèmes de réciprocité (comme par exemple dans le jeu caché/coucou) qui ont eux aussi un rôle dans l'autonomisation.

¹⁴ Voir l'extrait n°2.

l'observation de cette mise en mots « rétrospective » sur un processus d'acquisition qui a orienté notre analyse vers cette mise en mots chronologique de la dimension temporelle (mais intriquée à l'affective) de l'autonomisation. Comment le langage accompagne-t-il l'expérience, en convoquant le passé, en projetant le futur ou en commentant le présent ?

Pour comprendre ce fonctionnement du marquage linguistique de la temporalité chronologique, reprenons Benveniste, pour qui la temporalité « chronologique » concerne à la fois le temps chronique et le temps linguistique.

- Le **temps « linguistique »** correspond au temps conçu comme la relation posée entre le moment de l'énonciation et le moment de l'événement exprimé par l'énoncé. Le temps "présent" situe l'événement comme contemporain de l'instance qui le mentionne, le temps "passé" comme antérieur, le temps "futur" comme postérieur.
- Le **temps dit « chronique »** correspond au temps "qu'on peut mesurer", et on peut y renvoyer grâce à des données lexicales comme *jour, nuit*, mais aussi les années, les heures et les dates.

Les étapes ou moments vécus ou à vivre dans l'autonomisation donnent lieu dans la mise en mots de l'ici-maintenant à des marquages temporels.

Pour présenter le rapport entre temps chronologique vécu et temps mis en mots, nous proposons une métaphore spatiale d'un axe¹⁵ temporel : elle permet de situer les degrés d'autonomie de l'enfant dans le monde vécu et de définir trois moments¹⁶ :

- **Un moment¹⁷ Initial de l'autonomisation (TI)**

Ce moment correspondrait à l'initiation du processus d'autonomisation, aux prémices du savoir faire seul. Il s'agirait des toutes premières fois où, en interaction avec un adulte, l'enfant demande ou est incité à faire avec l'autre ce qu'il saura faire seul plus tard dans un moment appelé TA.

- **Un moment d'Aboutissement de l'autonomisation (TA)**

Ce moment correspondrait à l'aboutissement de l'autonomisation, c'est-à-dire à l'autonomie. Il s'agirait du moment où l'enfant sait faire seul et est reconnu comme sachant faire seul par ses parents et où l'enfant est d'accord avec cette considération. Nos observations nous amènent en effet à penser que l'autonomie inclut la *reconnaissance* de cette autonomie par les parents *et* par l'enfant : comme l'a

¹⁵ « Axe temporel » est un terme ne rendant peut-être pas suffisamment compte de la temporalité dans l'autonomisation, -il évacue en effet la temporalité affective-, et nous l'utilisons en tant que métaphore permettant d'éclairer un aspect de la temporalité.

¹⁶ Nous devons beaucoup ici à la réflexion particulièrement éclairante de M. Brigaudiot : au cours des échanges entre chercheurs du groupe DADA (2004-2005), elle nous a en effet incitées à observer différents moments de l'autonomisation dans le monde vécu et à réfléchir aux façons d'y renvoyer linguistiquement.

¹⁷ Par « moment », nous n'entendons pas une localisation ponctuelle dans le temps mais une période.

souligné le philosophe Honneth (2000), l'autonomie implique la reconnaissance sociale, qui est ici reconnaissance parentale.

- **Le moment de l'Énonciation (TE)**

C'est le moment sur lequel nous centrons nos analyses, en pointant plus particulièrement comment, pour un même savoir-faire, les mises en mots des parents et/ou de l'enfant à un moment donné (TE) peuvent dessiner des écarts différents entre TI et TA. Temps affectif et temps énonciatif sont en effet selon nous dans une relation de double enveloppement et se modifient mutuellement. Ainsi, pour un même savoir-faire à un moment donné, les mises en mots des interactants (père, mère, enfant) pourront situer ce savoir-faire

- autour de la période où l'enfant ne sait pas faire seul (plutôt vers TI : initiation),
- ou autour de la période où l'enfant fait avec l'autre (au milieu de l'axe TI-TA),
- ou enfin autour de la période où l'enfant fait seul (plutôt vers TA : aboutissement).

Cette mise en mots sera donc marquée temporellement de façon différente selon le point de vue des interlocuteurs quant à la zone « proximale de développement » (Vygostki)¹⁸ concernant un savoir-faire donné. Elle pourra se rapporter à l'autonomie d'un point de vue **prospectif, simultané ou rétrospectif**, ce qui permet de situer le savoir-faire de l'enfant dans l'autonomisation.

À la suite d'une relecture de Culioli (1983 : 4)¹⁹, M. Brigaudiot note²⁰ que par le langage, un énonciateur peut prendre position par rapport à une « tension » temporelle : il peut « dire » vers où il va (prospectif), où il est presque, où il est déjà (simultané), où il n'est plus (rétrospectif)... Dans autonomie-sation, c'est le « -sation » qui est cette tension : tous les adultes de nos corpus sont dans cette tension pour l'enfant et cette tension apparaît dans leur langage (verbal et non-verbal) de manière complexe.

En effet, chacune des perspectives peut elle-même être décomposée en plusieurs cas de figures selon les moments de référence envisagés par l'énonciateur dans le futur ou le passé, à partir du moment TE de l'énonciation.

Le repérage, dans la dynamique des mouvements discursifs, des différentes formes situant l'autonomisation d'un point de vue prospectif et/ou simultané et/ou rétrospectif sera donc une autre

¹⁸Vygostki L. S. (1934) propose la notion de "zone proximale de développement", préférable à la notion piagétienne de "stade" dans la mesure où les limites de ce que peut faire un enfant ne sont pas entièrement déterminées et vont dépendre en partie du rôle de "l'autre étayeur", et notamment de la façon dont cet étayeur évalue « l'étendue » de cette zone.

¹⁹ Culioli a « simulé » spatialement ce qui est porté dans un énoncé par son énonciateur pour réfléchir à ce qu'un sujet construit par le langage : il s'agit d'une métaphore topologique permettant d'aider à « visualiser » les relations temporelles construites énonciativement.

²⁰ Communication personnelle, groupe Dada, février 2005.

entrée de notre analyse, simultanément à celle qui cherche à pointer les temporalités affectives liées à l'autonomisation.

III- Analyse des aspects temporels de l'autonomisation à partir de quatre séquences

Nous nous sommes donc posé la question suivante : comment se marque linguistiquement, aux niveaux temporels, l'autonomisation ? Et cela en particulier dans des situations de vie quotidienne concernant un « savoir faire seul » pour un jeune enfant quand il est en interaction avec l'un de ses parents.

Dans le cadre de cet article, nous répondrons à cette question à partir de l'analyse de quatre séquences de corpus représentatifs d'autres séquences du même grand corpus. L'analyse comparative des quatre séquences sera présentée à titre d'illustration de notre mode d'analyse et de notre propos concernant les façons de mettre en mots la temporalité de l'autonomisation. Ces quatre séquences concernent le même enfant en interaction avec son père ou sa mère, à chaque fois lors de scripts, de rituels familiaux tels que le bain, l'habillage, etc. donnant lieu à des formats au sens de Bruner.

Notre analyse, de type interactive et énonciative, s'effectuera donc autour de **ces deux types de repérages** :

a- Le repérage des formes et des types d'enchaînements situant l'autonomisation dans une temporalité affective. Si cette temporalité est surtout véhiculée par des aspects non-verbaux (tonus corporel, rythmes et tempo de l'interaction, etc.) nous verrons qu'un certain nombre d'aspects verbaux (scanseurs, évaluations positives et négatives) y renvoient aussi. Il s'agit cependant de marques « non-spécialisées » qui ne peuvent être décrites que dans la façon dont elles s'insèrent dans la dynamique d'un discours particulier. On retrouve ici la catégorie de « gestalt » des conversationnalistes allemands (Auer *et al.*, 1999) reprise par L. Mondada (2001). Cette notion décrit les unités linguistiques dont le maniement et la configuration sont indissociables des visées énonciatives locales, d'un contexte particulier d'énonciation interactive, dans une perspective praxéologique et phénoménologique : « *les gestalts émergent au fil de l'interaction, configurées par le locuteur qui par ce moyen dynamique signale, rend « accountable » des phénomènes tels qu'un point de complétion (lorsque la gestalt est clôturée) ou au contraire une expansion (lorsque la gestalt continue à se développer (...)). La notion de gestalt permet de prendre en compte la flexibilité, l'indexicalité, la saillance locale des unités pertinentes dans l'interaction, ainsi que leur dimension à la fois holiste et analysables (Selting, 1996 : 359) » (Mondada, 2001 : 15).*

b- Le repérage, dans la dynamique des mouvements discursifs, des différentes formes situant l'autonomisation d'un point de vue prospectif et/ou simultané et/ou rétrospectif. Ce repérage linguistique des marques temporelles de l'autonomisation dans les interactions concernera, dans les séquences commentées, les **marques "spécialisées"** dans le renvoi au temps chronologique, que le renvoi se fasse dans un plan énonciatif de type « discours » ou « histoire » : temps grammaticaux, adverbes, marques aspectuelles, connecteurs, déictiques.²¹

c- En même temps, il faut noter que le renvoi au temps chronologique ne se fait pas seulement par le biais de ces marques spécialisées.

Brigaudiot et Falaize notent, en reprenant Malrieu, que dans les premiers récits de vie, « *souvent, ce sont moins les marqueurs traditionnels de la succession, après, et pis, tout à l'heure, demain, qui sont la trace de la succession, mais bien les mots de la logique de causalité, parce que, comme, eh ben alors, etc. Voici un exemple de Malrieu où l'enfant « reconstruit » cette causalité succession, rétroactive et dans l'hypothétique : la mère de J.P. (2 ;08) vient de lui recommander de ne pas laisser tomber un jouet sur une bouteille de sirop. L'enfant s'exclame alors : « oh ! oui, elle casserait, et alors J.P. tousserait, on pourrait plus le guérir » (2002 : 43).*

À côté des marqueurs explicites -scanseurs, temps grammaticaux, aspects...-, François (2003 : 18) insiste sur les implications temporelles de certains termes qui dessinent un temps plus qu'ils ne l'explicitent. Ainsi des temps différents sont dessinés par une même unité grammaticale selon les implications lexicales et textuelles de son entourage : par exemple, dans « j'ai peur d'avoir mal », ce n'est pas la grammaire qui ouvre l'horizon du futur.

Cet exemple montre en même temps comment temporalité chronologique et affective sont intriquées dans la mise en mots.

3.1.- « Mettre sa couche » (le père et MA à 2 ans et 21 jours)

Dans cette séquence, l'autonomisation porte sur « le savoir mettre la couche ». C'est une autonomisation qui ne durera pas, l'enfant étant supposé un jour ne plus mettre de couche ; cette autonomisation peut interpeller car elle ne s'observe pas dans toutes les familles. Mais elle nous semble toutefois typique d'un micro-apprentissage de « faire seul » et même si ce savoir-faire ne s'exercera pas longtemps, il concerne l'apprentissage d'une habileté motrice. Cette autonomisation

²¹Cf: Weinrich, 1973, Vettters, 1996, Klein, 1989.

appartient donc à un script familial clair que l'on retrouve aussi bien chez la mère que chez le père, et ce, depuis que MA est âgé de 1 an 11 mois.

En réalité ce savoir mettre la couche peut se ramener à une demande de faire ensemble. Ainsi l'adulte demande à l'enfant d'ouvrir la couche, de soulever le derrière pendant que l'adulte glisse et place la couche ; enfin, l'adulte demande à l'enfant de détacher et de coller les adhésifs.

Regardons en détail cette séquence qui fait suite à un moment de jeu avec le père au cours duquel MA a été amené à se mettre du parfum en collaboration avec son père.

P332 - on va mettre ?

- *secoue un flacon*

- on parfume ? [...]

Il s'ensuit un jeu très joyeux entre le père et le fils. Le fils tend une partie de son corps au père (pied, ventre, dos, tête, main) et le père vaporise le parfum sur cette partie.

MA339 - *tend la main à P*

P346 - *se penche sur la main de MA pour la sentir*

- *hmmm ! secoue la main*

- *ouh lala ! qu'est-ce que ça sent bon*

MA340 - *se dirige vers C [personne qui filme]*

P347 - on met une couche cœur ! vite !

MA341 - *ah !*

P348 - {viens mettre une couche tout de suite + Marc-Antoine viens mettre

MA342 - {*part en direction du matelas sous la fenêtre à l'endroit où il jouait précédemment avec son père*

- {[chat, chat]

P349 - {la couche tout de suite ! nom d'un chien ! *il se lève et court après MA*

MA343 - [chat, chat, chat]

P350 - non!+ *prend MA par les bras*

- non ! + non ! non ! non ! la couche tout de suite *ramène MA vers la table à langer*

MA344 - <*rire*>

P351 - tu l'ouvres + allez hop ! *veut allonger MA*

MA345 - *se met à pleurer en trépignant*

P352 - Marc-Antoine ! <*ton suppliant*>

- allez ! *allonge MA d'autorité*

MA346 - *pique une colère, pleure et agite les jambes*

P353 - non, j'rigole pas + oui ben tu la mets et puis c'est tout !

MA347 - *continue de crier*

P354 - c'est ça ! oui, ben oui bien sûr° ! *il prend les pieds de MA*

- qu'est-ce que c'est que ces histoires ?

- *il glisse la couche sous les fesses de MA*

- qu'est-ce que tu crois ?

MA348 - *continue à pleurer et à gigoter*

P355 - quand on s'parfume, on sait mettre une couche sans pleurer <ton péremptoire>

MA349 - [ili igli ih li] *soulève ses fesses en prenant appui sur ses pieds*

- *à dos touche son dos avec la main*

P356 - Marc-Antoine ! <ton impérieux>

- ben tu t'appuies bien ! + je ris plus + allez!

MA350 - *gémis*

- dos

P357 - alors tu restes tranquille + voilà + allonge-toi

MA351 - le dos ! <ton plaintif>

P358 - quoi le dos? ben ça y est, c'est bien le dos maintenant + bouge pas

- *ferme la couche d'un côté*

- une !

MA352 - *se soulève, met la main sous son dos*

P359 - stop ! stop !

MA353 - dos <ton plaintif>

P360 - on va la déplier après [XXXXXX] allez debout *met MA debout*

MA354 - dos, dos + dos: ! <ton plaintif> *se tient le dos*

P361 - qu'est-ce qu'il a le dos ? *inspecte le dos de MA*

- c'est pas plié du tout ! + où est-ce que ça t'pose un problème ?

Changement d'action : la mise en pyjama

Dans cette séquence, l'entrée dans le script est initiée par le père qui utilise simultanément une injonction d'action et un terme affectif *cœur* : « on met la couche cœur²² ! vite »²³ (P347). D'emblée,

²² Ici il s'agit d'une appellation affective *mon cœur*.

cette injonction dont le rythme est imposé *vite*, inscrit l'enfant dans une temporalité tout autant chronologique qu'affective.

Alors que l'enfant jouait juste avant avec du parfum, le père prend l'initiative de changer de séquence sans marquer nettement le changement, sans clore²⁴ verbalement cette séquence du jeu avant de commencer celle qui consiste à mettre sa couche. Ce changement d'activité vers un temps plus proche d'un script n'est pas pris en compte par l'enfant qui continue le jeu précédent. Ceci crée une tension entre le fils et le père : l'un veut continuer le jeu du parfum, l'autre souhaite mettre la couche. Ainsi, MA accepte difficilement les changements de registre ou d'activité trop soudains sans annonce verbale ou sans un jeu de transition. Ici il n'accepte pas les ordres du père et retourne régulièrement vers ce jeu consistant à se mettre du parfum, ce qui est une façon de refuser d'entrer dans le script. Les enjeux sont donc ici très différents pour chacun des interactants : l'un veut vite mettre la couche, l'autre veut continuer à jouer.

Cette réaction de refus « active » chez le père un mouvement discursif dont on peut dégager trois phases étroitement intriquées :

1- Une phase d'insistance verbale du père (P347-P348 et P352), renforcée par du non verbal. Dans cette phase, le discours du père se caractérise par l'emploi d'injonctions récurrentes : *viens* (répété 2 fois) (P348) que l'on peut interpréter comme signifiant à l'enfant de venir dans le « ici-maintenant » du script. Ces injonctions sont associées à des « marqueurs d'énervement », comme les expressions *tout de suite* (P348, P349), *nom d'un chien* (P349), la répétition de *non* (répété 5 fois) en P350. Cette verbalisation est fortement intriquée à l'attitude non-verbale du père qui court après son fils et l'attrape. L'ensemble de ces faits discursifs et non-discursifs inscrit la séquence dans une temporalité affective d'énervement, de tension.

2- Suit une très courte phase d'ouverture vers l'autonomisation initiée par le père, avec proposition de « faire seul » (P351-P353). Celui-ci demande à son enfant de prendre en charge l'action du script, ce que marque le passage du « on » (P347) dans *on met la couche* à « tu » en P351 : *tu l'ouvres allez hop*. Le discours du père se caractérise comme dans la phase précédente par l'emploi d'incitations, qui associées aux attitudes non-verbales, marquent une temporalité affective de l'énervement, avec :

- l'injonction *tu l'ouvres*, qui précise l'enjeu de l'autonomisation de cette phase ; toutefois le père ne laisse pas le temps à l'enfant de réagir à cette demande,

²³Cette initiative est comparable à ce que dit la mère dans une autre séquence que nous avons étudiée où MA est alors âgé de 1 an 11 mois et 17 jours. La mère dit : *stop maintenant on met une couche*. Cette comparaison nous intéresse en ce qu'elle relève du même type de demande (mettre la couche) et comporte la même utilisation du terme affectif *cœur*.

²⁴Dans l'extrait cité dans la note ci-dessus, en revanche, le discours de la mère précise le changement d'activité (*stop*) et l'inscrit dans le déroulement temporel du script en cours (*maintenant*).

- l'interpellation ou marqueur de rythme *allez hop*, tout en allongeant MA sur la table à langer dans l'optique de mettre lui-même la couche à l'enfant. Cela met fin la phase d'ouverture. La clôture de cette phase est confirmée en MA345 par la réaction de MA qui se met à pleurer en trépignant. MA s'oppose à la demande verbale d'autonomisation comme à la demande non-verbale de s'allonger ; et cela malgré le ton suppliant de son père (en P352). L'opposition de MA persiste jusqu'à la fin de la séquence.

3- Suit une dernière phase de désengagement au cours de laquelle le père fait à la place de son enfant (P354-P363) : plus l'enfant montre son désaccord, plus le père se désengage de l'autonomisation pour finalement mettre la couche lui-même. Cette phase est nettement initiée en P352 par le marqueur de rythme *allez* suivi par l'action d'allonger MA d'autorité. MA réagit en piquant une colère. Le père y réagit par un discours marquant fortement la temporalité affective de la tension avec :

- d'une part, par des injonctions multiples : *viens* (P362), *allonge-toi* (P357), *bouge-pas* (P358) qui sont renforcées par des marqueurs de rythme : *allez* en P351, P352, P356, P360, *hop* en P351, qui associées, à l'intonation, montrent un énervement certain ;

- et d'autre part, le père réagit à cette colère par des évaluations dont l'intonation montre qu'elles sont négatives et qui ponctuent l'enchaînement des actions : en P353 et P354 comme : *c'est ça oui ben oui bien sûr*.

En même temps, le père signale qu'il ne s'agit plus de jouer en P353 lorsqu'il dit *non j'rigole pas oui ben tu la mets et puis c'est tout*. Ici il signale pour la première fois le changement d'activité à l'enfant ; toutefois l'expression *et puis c'est tout* place MA dans une position plus passive qu'active. De plus, le « tu » s'oppose ici au « je » du père (*j'rigole pas*) et semble avoir perdu sa valeur d'autonomisation. Cette interprétation de la valeur « désautonomisée » du pronom « tu » dans *tu la mets et puis c'est tout* est renforcée en P355 *quand on se parfume on sait mettre une couche sans pleurer* par l'utilisation du pronom « on » à valeur générique. En faisant référence au jeu du parfum de la séquence précédente, le père énonce une règle qui situe l'enfant vers davantage d'autonomie (plutôt vers TA que vers TI), comme pour l'inciter à s'autonomiser et se responsabiliser.

L'énonciation de règles à valeur générique nous paraît de ce point de vue caractéristique des mises en mots liées à l'autonomisation comme à la socialisation (nous observerons en effet aussi l'énonciation d'une règle dans la séquence 3). Ici, l'énonciation de la règle par le père correspond au seul moment où le père situe l'enfant de façon rétrospective. Le générique utilisé a de ce fait en même temps une valeur d'évaluation négative.

Nous n'observons donc pas chez le père de rappel du script en cours ni d'explicitation claire des différents moments menant à l'objectif final et permettant de justifier les limites acceptables par l'adulte.

Du point de vue de la temporalité chronologique, la mise en mots du père est ici liée au contexte immédiat : elle se caractérise par la présence d'injonctions récurrentes que l'on peut interpréter comme signifiant à l'enfant de venir dans le « ici-maintenant » du script. Elle s'inscrit de façon dominante dans le faire, voire « le faire à la place de » en situation. En effet, le père situe MA sur l'axe temporel de l'autonomisation en faisant très peu référence au prospectif et au rétrospectif, son discours s'inscrivant de façon dominante dans le moment présent.

Du point de vue de la temporalité affective, le rythme de l'interaction et l'enchaînement des actions sont rapides ; les mises en mots sont peu explicatives et peu valorisantes pour l'enfant. Le père semble toujours faire en sorte que l'enchaînement des actions ritualisées se fasse plus vite. La rythmicité se donne à voir et à entendre grâce à un balisage discursif qui intervient lors de changements d'action énoncés par le père. Ainsi chaque nouvelle action introduite par un verbe d'action (à l'impératif ou au présent) est soulignée, renforcée par un « scanseur »²⁵ (*vite, allez hop...*). Cette régularité discursive donne le tempo du discours. Associés à l'intonation, ces scanseurs donnent l'impression que le père cherche à accélérer le déroulement des actions et marquent une forme d'impatience.

De manière corrélative, l'enfant réagit à cette temporalité affective et chronologique proposée par son père en s'opposant verbalement ou non verbalement : si MA n'est pas tout de suite dans le faire proposé par son père, le père fait à la place de son fils. La dominance des réponses non verbales de MA sur le mode de l'opposition est ainsi certainement un moyen d'exprimer sa difficulté à s'ajuster au mode d'autonomisation adopté par le père.

3.2.- « Faire pipi à côté du bidet » (la mère et MA à 3 ans)

La deuxième séquence retenue va nous permettre d'observer un autre mode d'autonomisation au niveau de la mise en mots des temporalités chronologique comme affective.

MA décide avant d'entrer dans le bain de faire pipi dans le bidet, ce qui est accepté dans cette famille. Pendant ce temps, la mère ramasse des jouets afin de les mettre dans le bain ; l'enfant suit du

²⁵ Cette interpellation *allez hop* associée à l'intonation du père pourrait être aussi dénommée, en tant qu'acte de langage, comme marqueur de rythme et/ou d'énervement : *la langue orale dispose d'unités brèves, destinées à la fois à orienter-maintenir l'attention et à apporter un commentaire métadiscursif []. Ces formes plurivalentes participent à la fois à la construction de l'interaction, à l'organisation textuelle et au modelage syntaxique de la chaîne orale.* (Barberis, 1989 : 45)

regard les mouvements de sa mère, ce qui l'amène à faire pipi à côté du bidet. Cet acte est alors interprété par la mère comme étant une bêtise.

MA14' : {fait pipi sans regarder} et inonde le sol

M15 : ah + <crie>

- *se précipite sur l'enfant pour lui faire faire pipi dans le bidet*

- ça va bien oui ++ mais Marc-Antoine tu te rends compte de ce que tu viens de faire ?! + <ton de la colère>

- est-ce que tu te rends seulement compte de ce que tu viens d'faire ? + *montre le bidet de l'index*
++ depuis quand tu fais ça ? +

Marc-Antoine se détourne et se dirige vers la baignoire

M16 : non non non non non ! + *ratrape l'enfant*

- maintenant tu m'écoutes un p'tit peu + depuis quand tu fais pipi par terre pour ne pas regarder ?
++

MA15 : [pakø] [pakø] j'regarde pas + et kiki c'est un cochon + *se dandine*

M17 : exactement ++ *l'explication semble satisfaire la mère*

- *elle secoue ses mains et cherche quelque chose pour s'essuyer*

- je suis pas contente +

MA16 : a les mains tout mouillées toi +

M18 : ouais + j'ai les mains toutes mouillées de pipi et y a du pipi partout ++ *elle parle tout en se penchant sur le bidet.*

MA17 : *Marc-Antoine se tourne en direction de sa chambre*

M19 : à partir du moment où tu fais pipi + que tu as ton zizi dans les mains + tu vises ++

MA18 : *Marc-Antoine est dans sa chambre*

M20 : t'es pas un goret quand même ! ++

MA19 : *Marc-Antoine semble vouloir reprendre son jeu avec le siège*

M21 : allez viens cœur ++

MA20 : *Marc-Antoine revient dans la salle de bains en faisant la moue et se place face à sa mère qui est toujours penchée au-dessus du bidet.*

M22 : *elle tourne son visage vers l'enfant c'est pas grave + pas grave <ton doux> + ce n'est pas grave mais je ne veux pas que tu recommences ++ <ton plus ferme>*

Silence pendant lequel la mère termine son nettoyage autour du bidet. Marc-Antoine est face à la

baaignoire. La mère et l'enfant se tournent le dos.

Suite à la maladresse de MA, la mère prend l'initiative d'une séquence verbale dans laquelle son discours est d'abord contextualisé et rétrospectif : elle rappelle à son enfant l'autonomie déjà acquise de ce savoir-faire. Puis elle s'oriente vers un discours générique et prospectif. Dans cette séquence, la mère situe temporellement le savoir-faire autonome de façon prospective ou rétrospective. Nous allons souligner son discours très « cadrant » du point de vue de l'autonomisation, puis observer les réactions de l'enfant.

La double apparition de l'expression figée *tu te rends compte de*, associée à l'intonation de la colère et au pointage gestuel de l'action effectuée par l'enfant, introduisent un genre « réprimande », qui permet une prise de conscience d'un acte. En M15, avec la formule *depuis quand tu fais ça*, l'acte discuté est codé par un présent de l'habituel, et le connecteur donne un ancrage dans le passé cherchant à situer l'origine de cette habitude.

En M16 *maintenant tu m'écoutes un petit peu*, la mère focalise l'attention de son enfant en revenant à un « tu » interlocutoire accentué, qui est immédiatement suivi par une reprise de la formule déjà utilisée en M15, *depuis quand tu fais pipi par terre pour ne pas regarder*. Le passage à l'infinitif codant une action de l'enfant initie un « désancrage » énonciatif (*pour ne pas regarder*), ce qui commence à donner une couleur de généralité au discours de la mère. La réponse de MA15 :

[pakø] [pakø] j'regarde pas + et kiki c'est un cochon + se dandine

est intéressante dans la mesure où elle indique comment l'enfant se situe à son tour par rapport à l'autonomie de l'acte discuté. MA répond en donnant une explication tout à fait plausible (*je regarde pas*) qui permet de comprendre qu'il se considère bien comme autonome par rapport au savoir-faire discuté. Ici, c'est son acte ponctuel qu'il justifie. Il s'en distancie ensuite en utilisant un tiers responsable *kiki*, qui est qualifié de *cochon*. Cette justification semble satisfaire la mère qui approuve en M17 avec le terme *exactement* ++ tout en rappelant son mécontentement. L'enchaînement de *depuis quand* en M16 puis la réponse MA15 *je regarde pas*, suivie de l'approbation maternelle *exactement* en M17 nous montre que l'autonomisation est en cours depuis un moment.

À partir d'une situation ponctuelle, la mère généralise ensuite à l'habituel : M19 *à partir du moment où tu fais pipi +que tu as ton zizi dans les mains +tu vises*. Implicitement, la mère fait référence au futur de l'autonomisation. Le présent de l'habituel dessine une temporalité future : le générique permet de mettre en mots une règle sociale.

Les modalités temporelles utilisées par la mère vont donc du constat à l'indication d'une règle pour l'avenir. Ce mouvement de généralisation est renforcé par le maniement des pronoms personnels :

en M15 et M16, le *tu* est contextuel (il s'agit de MA dans l'instant présent), tandis qu'en M19, le *tu* peut être interprété comme particulier et/ou générique, et pourrait presque être remplacé par un *on*.

Le va-et-vient entre le rétrospectif et le prospectif est étroitement articulé dans le discours de la mère à des évaluations variées dans cette séquence : *ça va bien oui, Mais Marc-Antoine, je suis pas contente, t'es pas un goret quand même !*

Dans cette séquence, le discours de la mère en interaction avec son enfant, ou son style interactif, se caractérise donc par :

- une présence importante de marqueurs positionnant le savoir-faire sur l'axe prospectif vs rétrospectif ;
- un ajustement quasi-constant à son enfant au niveau des enchaînements, en particulier au niveau du rythme : de nombreux pronoms personnels et modalités lexico-grammaticales donnent un rythme particulier à la séquence, proche d'un style pédagogique. Ce rythme, tout à la fois très scandé, balisé et relativement lent, laisse le temps à l'enfant de s'ajuster au discours de la mère et d'élaborer sa réponse, qu'elle soit verbale ou non verbale.

Dans la séquence 3.1, on a vu que la séquence de jeu précédant la séquence d'autonomisation n'avait pas été clôturée par le père. La séquence se déroulait ensuite sur un rythme accéléré ne laissant pas la possibilité à l'enfant de prendre des initiatives : on peut supposer par ce contraste que l'enfant refusait la temporalité affective de l'autonomisation proposée par le père, non introduite explicitement, et trop rapide dans l'enchaînement des actions.

3.3.- « Se déshabiller seul » (la mère et MA à 3 ans)

Cette troisième séquence permettra d'illustrer comment l'enfant peut aussi se situer lui-même sur l'axe temporel de l'autonomisation.

MA a été appelé par sa mère pour prendre le bain du soir : il arrive dans la salle de bain et se déshabille spontanément tout en soulignant verbalement cet acte d'autonomie. Cette séquence concerne donc ici le savoir-faire « se déshabiller seul », réalisé ici à l'initiative verbale de l'enfant.

Tout d'abord en MA14 *j'me déshabille*, MA décrit son acte tout en commençant à retirer son tricot, puis il évalue positivement son acte *C'est bien*.

L'enfant dit alors : *Il faut dire au papa de moi (...) je m'ai déshabillé*.

Il se situe donc de façon rétrospective sur l'axe temporel de l'autonomisation.

À ce moment là, la mère ne parle pas mais regarde son fils et sourit.

MA initie donc le déshabillage, et fait preuve, par cet acte, d'autonomie. En évaluant positivement son acte et disant qu'il faut le rapporter à son père, il manifeste toutefois que son acte est un exploit. C'est parce qu'il réclame la reconnaissance de cet exploit par son père que nous estimons que MA se trouve encore dans une phase d'autonomisation et non dans un savoir-faire acquis.

En revanche, il s'agit d'un acquis pour sa mère qui ne commente pas son acte et à qui il ne demande pas de reconnaissance de l'exploit : l'autonomisation apparaît ici entre les représentations subjectives des uns et des autres et non comme un fait objectif stable.

Ici MA cherche à modifier sa place, en tant que situation sur l'axe temporel de l'autonomisation, telle qu'est attribuée par son père à d'autres moments de l'interaction. En revanche, la mère ne commente pas l'acte comme exploit et MA n'en demande pas de commentaire, ce qui montrerait qu'elle et MA placent ce savoir-faire à un moment plus avancé, même abouti, sur l'axe de l'autonomisation. La dimension dialogique de l'autonomisation apparaît ici avec évidence. Nous voyons aussi l'importance de la notion de reconnaissance (Honneth) dans l'autonomisation ; reconnaissance que nous allons également observer dans une dernière séquence au cours d'une interaction père-enfant.

3.4.- « Se déshabiller » (le père et MA à 3 ans et 7 jours)

Cette séquence se situe aussi en fin de journée à l'heure du bain, quelques jours après la séquence commentée ci-dessus. À la demande du père, MA se déshabille.

P1 - *entre dans la salle de bains en suivant son fils*

- *bon / tu te déshabilles pour aller dans ton bain + <ton ferme>*

MA1 - *oui +*

P2 - *et tu te dépêches un peu ! + <ton ferme>*

- *se penche sur la baignoire pour faire couler l'eau dans la baignoire*

MA2 - *il est debout à la droite de son père*

- *il se tient au rebord de la baignoire et commence à retirer son pantalon*

- *il regarde ce que fait son père*

- *ah c'est d'l'eau + <rire>*

P3 - *toujours penché sur la baignoire*

- *ouais ben évidemment c'est d'l'eau + t'as déjà essayé de prendre un bain avec aut' chose que d'l'eau ? +*

- *il règle la température de l'eau*

- le père se redresse, recule et se met face à l'enfant
- MA3 - se déshabille seul - retire toujours son pantalon en relevant une jambe, puis l'autre tout en se tenant au rebord de la baignoire
- P4 - et mets-y un peu plus de conviction s'il te plaît ++ <articule nettement à haute voix>
- MA4 - réussit à retirer son pantalon
- P5 - voilà ++
- MA5 - s'assoit par terre
- P6 - se tourne vers la caméra et va s'essuyer les mains sur une serviette
- MA6 - l'enfant retire ses chaussettes
- il se relève et se dirige vers la caméra
- il commence à retirer son sweat-shirt en tirant sur la manche du bras gauche.
- P7 - le père arrête l'eau
- si tu veux tu sais très bien te déshabiller + tout seul ++
- MA7 - tourne en rond dans la salle de bains pour essayer de retirer son bras gauche de son sweat-shirt
- ne cesse de souffler
- réussit à dégager son bras gauche
- P8 - voilà + c'est parfait +
- MA8 - tire à nouveau dans tous les sens pour retirer le bras droit
- souffle désespérément
- regarde son père puis la caméra tout en continuant à tirer sur le bras droit
- P9 - tire un peu sur le: fait un geste en direction de Marc-Antoine pour montrer ce qu'il faut faire puis semble changer d'avis
- oh débrouille-toi comme tu peux: hein: + ça m'va + c'est pas: + tu fais comme tu peux ++
- MA9 - réussit à retirer la dernière manche
- est face à la baignoire
- P10 - voilà super +
- MA10 - [ypEr]
- essaye maintenant de retirer sa tête du sweat-shirt
- P11 - la tête + la grosse tête + mon [XX] grosse tête+
- MA11 - <rrire> oui j'ai [yngrotEt] +
- P12 - une grosse tête de bébé+

MA12 - *souffle*

- *réussit à dégager sa tête de son sweat-shirt*

- *se tourne vers son père*

P13 - *woah +*

MA13 - *montre du regard son tee-shirt jaune à son père afin que le père lui défasse les boutons*

P14 - *ouais ça y est + les boutons sont défaits + tu peux enlever le truc + c'est bien +*

MA14 - *tourne à nouveau sur lui-même pour retirer le tee-shirt jaune*

- [epabo] *regarde son père*

- *se retourne à nouveau tout en tirant sur les manches du tee-shirt*

P15 : *comment ? + qu'est-ce que tu m'as dit ? +*

MA15 - *se tourne vers le père en remettant le tee-shirt* [adipabo] + [japadi]+
[jadipabo] + { [paEprE]

P16 - { *le père tourne le dos à la caméra et s'approche de l'enfant pour l'aider à retirer le tee-shirt*

- { *je comprends rien*

MA16 - [pafEEkprE]

P17 - *tu l'as pas fait exprès de dire pas beau*

MA17 - *non*

P18 - *parce que ça généralement + c'est pas très sympa quand tu dis pas beau +*

- *vient de retirer le tee-shirt de l'enfant et lâche le vêtement à terre*

MA18 - *est en sous-vêtements et se dirige vers le bidet*

- *attrape un canard en plastique jaune et le jette dans l'eau de la baignoire*

P19 - *non eh oh + le reste + ce n'est pas fini tapote de son index le dos de l'enfant comme pour attirer son attention*

MA19 - *hum retourne vers le bidet où se trouvent ses jouets*

P20 - *oui mais ça [on] s'en occupera après chéri + on se déshabille d'abord on a dit <ton ferme>*

MA20 - *et voilà jette à nouveau un jouet dans le bain* [le] + [leda] l'eau +

P21 - *pousse avec sa main les vêtements se situant sur le tapis vers le côté de la salle de bains*

- *se relève et va ouvrir le robinet de la baignoire*

MA21 - *eh [la] coule canard*

P22 - *ouais ne t'en fais pas pour le canard*

MA22 - *retire son slip [...]*

P25 - *suit l'enfant*

- *se penche sur la baignoire afin de vérifier la température de l'eau*

- *bon tu enlèves le haut ?*

MA25 - [...] *retire le tricot tout en tournant sur lui-même*

P26 - *se tourne vers MA tu y arrives ?*

MA26 - hm oh hisse <à voix basse> *réussit à l'enlever et jette le tricot par terre*

P27 - *super !!! + bravo t'as tout bien réussi !*

MA27 - *semble ne montrer aucun signe de satisfaction*

Cette séquence a été retenue en partie car elle entre en résonance avec la précédente. Elle montre cette reconnaissance qui manquait à MA pour entrer dans le moment « abouti » (TA) du « déshabillage seul ».

Bien que MA soit le premier dans la salle de bain, l'entrée dans ce script du déshabillage est initié verbalement par le père par le marqueur « bon ». Ce marqueur de changement spatio-temporel balise le discours, ancre explicitement le script dans un ici-maintenant (temps chronologique). MA semble l'interpréter comme tel puisque qu'il acquiesce verbalement à cette demande de changement.

Avant même que l'enfant n'ait eu le temps d'esquisser un geste de déshabillage, le père, comme dans la première séquence, inscrit son discours dans une temporalité chronologique et affective qui lui est propre.

Du point de vue de la temporalité chronologique, les mises en mots du père sont à nouveau liées au contexte immédiat. Nous retrouvons les injonctions (présent de l'indicatif et impératif) récurrentes qui mettent l'enfant dans le faire. Toutefois l'utilisation du rétrospectif par le père :

si tu veux tu sais très bien te déshabiller tout seul et super ! bravo t'as tout bien réussi
permettent désormais de situer l'enfant vers un moment TA.

Du point de vue de la temporalité affective, le père impulse aussi à nouveau une rythmicité soutenue suscitant l'accélération des actions : *et tu te dépêches un peu !* Toutefois à l'inverse de la première séquence, le père ne fait pas à la place de l'enfant mais demeure physiquement extérieur à l'action. Il est vrai que l'on retrouve dans l'utilisation des marqueurs de rythme une certaine appréciation négative de ce que fait l'enfant :

mets-y un peu plus de conviction s'il te plaît – si tu veux tu sais très bien te déshabiller tout seul.
Mais ces appréciations négatives ne laissent pas le pas à l'impatience du père. Au contraire, en P19 et P20 le père recentre l'enfant sur l'activité de déshabillage alors que MA semble se tourner vers un jeu.

Le père l'encourage verbalement à aller jusqu'au bout (le maintien dans la tâche de Bruner) en rappelant les étapes du script en cours :

oui mais ça [on] s'en occupera après chéri on se déshabille d'abord on a dit <ton ferme>.

Outre l'encouragement, l'étayage verbal du père se caractérise par le recours à des « marqueurs de réussite » qui soulignent verbalement chaque action de l'enfant, donnent le tempo aux échanges et font progresser l'interaction ; chaque étape franchie entraîne des évaluations positives dans le discours du père en faveur de l'enfant :

- lorsque MA réussit à enlever son pantalon, le père souligne l'acte par un *voilà* ;
- lorsqu'il commence à retirer son pull, le père observe : *si tu veux tu sais très bien te déshabiller tout seul* ;
- lorsqu'il dégage son bras du pull, le père précise *voilà c'est parfait...*
- lorsqu'à la fin de cette séquence il est déshabillé, prêt à entrer dans le bain, le père salue sa réussite complète : *super bravo t'as tout bien réussi !*

Outre la présence de ces marqueurs de réussite, la présence simultanée des verbes *vouloir* et *savoir* (*si tu veux tu sais très bien te déshabiller seul*) sont autant de marques linguistiques qui reconnaissent l'autonomie du déshabillage chez l'enfant par le père.

La dimension rétrospective de cet énoncé laisse croire que cette reconnaissance préexistait au moment TE, mais peut-être demeurerait-elle implicite pour l'enfant. Ceci montre bien la subjectivité du positionnement et l'interprétation que peuvent en faire les interactants.

Dans cette séquence 4, il y a donc un ajustement de la demande du faire par le père aux capacités de l'enfant, ce qui n'était pas le cas dans la séquence 1. Le père a amené son fils *via* un étayage verbal au plus loin de la zone proximale de développement, que l'on peut paraphraser comme « ça y est mon fils sait se déshabiller seul ». Toutefois, le père semble prendre en compte le fait que son exigence, au moment TE, se situe encore au-delà de la zone proximale de développement, d'où certainement ce réajustement (qui n'est pas un abandon de l'exigence) : « *oh débrouille-toi comme tu peux: hein: + ça m'va + c'est pas: + tu fais comme tu peux* ». Il réajuste donc son discours (temporalité affective) au développement de l'enfant (temps chronologique).

Une tension persiste en outre tout au long de cette interaction, malgré les marqueurs de réussite présents dans le discours du père et les quelques encouragements. Il y a un décalage remarquable dans cette séquence entre le discours du père marquant explicitement l'entrée de MA dans un moment proche de TA et la détermination de MA à prouver sa capacité à faire seul. Devant le regard frontal de son père, MA se déshabille seul sans mot dire et ce malgré les obstacles rencontrés.

Étant donné ce que nous avons observé dans la séquence 3 (attente de reconnaissance de la part de son père), nous pourrions attendre ici une réaction enjouée de la part de MA puisque son père le félicite, ce qui n'est pas le cas. Tout au long de la séquence, MA oppose une attitude non-verbale d'opposition à son père en se déshabillant, attitude qui sera renforcée en MA14 [*epabo*] que le père décrypte :

parce que ça généralement + c'est pas très sympa quand tu dis pas beau.

La difficulté pour l'enfant semble résider ici dans le fait de pouvoir faire des liens entre différentes façons de mener un script, où la place à prendre dans ce script n'est pas nécessairement identique chez chacun des parents, qu'il s'agisse de la place du parent ou de la place de l'enfant. L'autonomisation apparaît ici difficile à vivre et à dire : on retrouve ici l'enfant de Wallon se construisant en opposition avec les autres et simultanément dans sa capacité à faire des liens entre milieux, ici entre différents moments d'autonomisation.

Ainsi la temporalité de l'autonomisation ne renvoie donc pas seulement à l'idée d'une place sur ce que serait un axe temporel de l'autonomisation ni à son entour affectif mais aussi à une place dialogique qui se négocie²⁶ dans l'interaction *hic et nunc*.

Avant de préciser cette question des rapports de places et des lien entre places sur laquelle nous allons revenir en conclusion, on voudrait synthétiser les différentes mises en mots utilisées pour positionner temporellement les savoir-faire de MA (temporalité chronologique), sans oublier que dans la dynamique de l'interaction, ces marques temporelles chronologiques sont apparues comme étroitement intriquées à des marques temporelles affectives.

Pour un même savoir-faire à un moment énonciatif donné (TE), on a observé de multiples cas de figure : la mise en mots de l'enfant peut situer le savoir-faire de l'enfant comme plus proche de TA (aboutissement) que de TI (initiation) et la mise en mots d'un des parents comme plus proche de TI que de TA tandis que celle de l'autre parent la considère comme déjà en TA.

Les mises en mots des parents et les réactions de l'enfant à ces mises en mots permettent donc, dans un univers énonciatif, de situer l'enfant sur l'axe temporel de l'autonomisation.

Nous donnons les exemples tirés des quatre séquences commentées ci-dessous quand cela est possible (sinon nous renvoyons à d'autres séquences de notre corpus global), en estompant

²⁶ On s'inspire ici de la notion de « négociation conversationnelle » telle que la développe Kerbrat-Orecchioni, 2000.

progressivement l'écart, créé par le langage au moment de l'énonciation, entre le début de l'autonomisation et sa fin :

a- au niveau prospectif, l'adulte peut, par le langage, dire la tension vers l'état autonome de différentes façons. Ce discours permet alors de :

- **préparer l'enfant à ce qui va lui arriver plus tard** : l'enfant n'est pas autonome du tout, en deçà de la zone proximale de développement (ZPD), mais l'adulte lui projette en discours une perspective d'autonomisation. Par exemple, dans cette séquence du corpus analysé par C. Preneron et N. Lewi-Dumont, où Léo, qui met encore des couches, essaye une culotte pour la première fois :

Léo tend la main et prend la culotte à bout de bras pour l'admirer

M : *repréprend la culotte et la montre à Léo en tirant sur l'élastique des culottes de garçon + des culottes de petit garçon ++ pour les petits garçons qu'ont plus besoin de mettre de couches ++ tu veux que j'te l'essaie ?*

L : ouais

M lui enfle le slip

M : <rit> alors+ pour les mettre+ pour les mettre + i faut plus faire pipi dans la couche ++ *en lui enlevant la culotte tu vois ++ des fois on peut avoir un petit accident + c'est pas*

- **l'aider ponctuellement par une verbalisation** : *on met une couche cœur ! vite !* (séquence 2, P347), où le « on » marque le faire à deux, ou *vas-y, je te regarde* : l'enfant est dans la ZPD, dans un étayage du type décrit par Bruner (1983) dans l'interaction de tutelle.

- **encourager l'enfant à se dégager de l'étayage**, par exemple, séquence 4, P9 : *oh débrouille-toi comme tu peux: hein: + ça m'va + c'est pas: + tu fais comme tu peux*

- **formuler des règles génériques utilisables dans l'avenir à partir de comportements qui viennent de se réaliser de façon « inadéquate »** :

- P355, séquence 1 *quand on s' parfume, on sait mettre une couche sans pleurer,*

- M19, séquence 2 *à partir du moment où tu fais pipi + que tu as ton zizi dans les mains + tu vises.*

b- au niveau simultané, l'adulte ou l'enfant peuvent souligner l'autonomie : par exemple en P8, séquence 4 (l'enfant vient de dégager son bras) : *voilà + c'est parfait*. Le fait de souligner l'autonomie stipule que l'on n'est pas encore dans l'autonomie totale ; ou P14 séquence 4 : *ouais ça y est + les boutons sont défaits + tu peux enlever le truc + c'est bien.*

c- au niveau rétrospectif, l'adulte ou l'enfant peuvent se rappeler réciproquement que le savoir-faire seul est acquis, mais avec des renvois à plus ou moins long terme dans le passé de l'histoire de l'autonomisation. La mise en mots peut alors renvoyer à :

- **un apprentissage très récent** : P27, séquence 4 : *super !!! + bravo t'as tout bien réussi !* ; MA14, séquence 3 : « *I faut dire au papa de moi (...) je m'ai déshabillé;*

- **un apprentissage légèrement moins récent** : P7, séquence 4 *si tu veux tu sais très bien te déshabiller seul;*

- **un apprentissage plus lointain** : M15, séquence 2, la formule *depuis quand tu fais ça* », «*depuis quand tu fais pipi par terre pour ne pas regarder*».

Conclusion

Nous avons observé en comparant quatre séquences relatives à des « scripts » de la vie familiale la façon dont les marques temporelles linguistiques, qu'elles soient affectives ou chronologiques, apparaissent dans un style différent selon que l'enfant est en interaction avec son père ou sa mère. Par exemple dans les séquences étudiées, le père veut que l'enfant fasse éventuellement seul, mais vite et tout de suite, alors que la mère offre plus de temps et d'espace dialogique à l'enfant, qu'il s'agisse de le laisser faire ou dire ou de l'aider à faire ou à dire. La temporalité mise en mots participe ainsi à la définition du style interactif de l'autonomisation.

L'enfant comme l'adulte peuvent initier, accepter, refuser ou modaliser ces positionnements temporels affectifs et chronologiques de l'autonomisation, sur un mode verbal (séquences 2 et 3) comme non verbal (séquences 1 et 4). Le rythme, le tempo, de l'interaction qui permettent l'avènement d'un début, d'un milieu et d'une fin²⁷, ou qui permettent l'initiative, peuvent être tout autant « négociées » que le positionnement subjectif permettant de situer l'enfant dans la chronologie de l'autonomisation.

L'autonomisation s'inscrirait donc aussi dans un rapport de places²⁸ au sein de la famille, et notamment une place dialogique à négocier, en particulier au niveau des divers plans temporels liés à l'autonomisation. Ce qui rejoint une étude de C. Preneron sur les significations interactives des

²⁷ Dans les séquences étudiées, l'activité annoncée est toujours menée jusqu'au bout par les parents de MA même si c'est sur un mode différent, plus ou moins calme, ce qui n'est pas le cas la maman de Marie-Lou (cf. l'article de N. Lewi-Dumont et C. Preneron de ce volume) qui peut « abandonner » l'activité annoncée.

²⁸ Ici le rapport de place illustre parfaitement la définition qu'en donne Vion : « *La notion de rapport de places (...) est plus générale que les notions de statut, de place et de position dans la mesure où elle englobe tous les types de relation. (...) Même si le système de place dépasse le sujet, le rapport de places est négociable. Cette négociabilité du positionnement ne semblait pas être réellement prise en compte lorsque la relation était pensée comme la rencontre de deux statuts* » (1992 : 81).

demandes : « *lorsque les conduites d'autonomisation où l'enfant ne demande plus de l'aide mais à l'inverse de « faire tout seul » font leur apparition, les deux types de demandes co-existent, dans une sorte de zone intermédiaire où l'enfant demande encore de l'aide mais cherche en même temps à affirmer sa place dans l'interaction* » (2002 : 46).

Certes, le balisage, la stabilité du quotidien, les récurrences des scripts et des styles interactifs en présence contribuent à l'autonomisation, les scripts fonctionnant alors peut-être comme des formats au sens de Bruner. Mais dans ces formats, les marquages linguistiques de la temporalité affective et chronologique ont toute leur importance pour l'autonomisation. En effet, les séquences que nous avons étudiées participent toutes de savoir-faire dont la maîtrise requiert plusieurs apprentissages sur une certaine durée²⁹.

En même temps, au-delà de certaines unités linguistiques spécialisées dans le marquage du temps (grammatical), les aspects temporels de la mise en mots dans les séquences d'autonomisation sont apparues comme variables en fonction des interactants en présence. Ce qui voudrait dire que ce ne sont pas ces marques en tant telles qui comptent mais la façon dont elles font varier les places de l'enfant aux divers plans temporels de l'autonomisation et la façon dont l'enfant accepte ou non ces places.

Le caractère subjectif du positionnement, variable en fonction du père ou de la mère, indiquerait en outre l'importance de l'imaginaire de l'adulte par rapport à son enfant, de ses représentations sur ce que l'enfant « doit » savoir faire sur un axe temporel imaginaire, comme sur la façon de le faire (comme on l'a vu dans la séquence 4).

En outre, la comparaison entre séquences a permis de mettre en évidence la capacité de l'enfant à faire des liens entre les différentes places temporelles que lui signifie son entourage par rapport à son autonomisation. Ce qui entre en résonance avec les célèbres observations de Wallon sur la capacité de l'enfant à faire des liens entre les milieux qu'il traverse. Wallon a en effet considéré le fait que l'autonomisation passait en partie à la fois par des ruptures de liens affectifs de dépendance et par des mises en liens de différents « milieux » traversés, milieux correspondant en partie aux « espaces-temps affectifs » que nous avons décrits. L'enfant fait des liens entre les différentes temporalités affectives qu'il vit, et ce lien contribue à l'autonomiser. Pour Wallon, l'enfant apprend à considérer actes et personnes de son entourage puis à s'y opposer, en réduisant par degrés son union avec elles. Il passe donc de l'individualisme au social par « retrait » de la socialité (et non par progrès comme chez

²⁹ Il en est peut-être différemment lorsque l'autonomisation est incidente (comme par exemple dans les séquences "remettre le pommeau de la douche", "allumer/éteindre la lumière"), analysées dans le texte de N. Lewi-Dumont et C. Preneron de ce volume : l'initiative est plus souvent enfantine que parentale et l'autonomisation est surtout rendue possible par la logique de la situation. Toutefois, parmi les autonomisations survenant de façon incidente, certaines peuvent ensuite s'inscrire dans une durée.

Piaget) : « *l'enfant commence par une socialité étroite avec son ambiance humaine, puisqu'il commence par en être en stricte **dépendance***³⁰. Ne pouvant subsister que par elle, n'ayant aucun besoin, appétit dont il puisse obtenir la satisfaction sinon par son intermédiaire, par son intercession, c'est vers elle que doivent se tourner, sur elle que doivent se modeler toutes les attitudes intuitives », (Wallon, 1942/1975 : 75-76).

Wallon souligne par ailleurs que chaque étape du développement de l'enfant doit être caractérisée et expliquée, à la fois en termes de devenir et d'efficacité présente, du point de vue des modes d'échanges et de relations qu'elle permet d'établir. Entre deux stades, « *il semble souvent que s'ouvre une crise dont la conduite de l'enfant peut être visiblement affectée. Des conflits ponctuent donc la croissance, comme s'il y avait à choisir entre un ancien et un nouveau type d'activité. Celle des deux qui subit la loi de l'autre doit se transformer, et elle perd dans la suite son pouvoir de régler le comportement du sujet. Mais la manière dont le conflit se résout n'est pas absolue ni nécessairement uniforme chez tous. Et elle marque chacun de son empreinte* » (1941/1997 : 9-10).

L'autonomisation, en tant que bouleversement des façons de faire et établissement de liens entre milieux traversés se fait donc pour l'enfant dans un temps chronologique, mais aussi affectif, difficile à vivre et/ou à dire, parfois conflictuel, comme nous l'ont montré les différentes séquences commentées.

BIBLIOGRAPHIE

- AUER, P., Couper-Kuhlen, E., & Müller, F. 1999, *Language in Time. The Rhythm and Tempo of Spoken Interaction*, Oxford: Oxford University Press.
- BAKHTINE, M., 1978 : « Troisième étude, forme du temps et du chronotope dans le roman » in *Esthétique et théorie du roman*, Paris, Gallimard, p. 242.
- BARBERIS, J.M., 1989 : « Deixis et balisage du parcours narratif : le rôle-pivot de l'adverbe "là" dans les récits de lutte » in *Langages n°89*, mars 1989, pp. 37-63.
- BAUTIER, E. & ROCHEX, J.Y., 1999 : *Henri Wallon : l'enfant et ses milieux*, Paris, Hachette Éducation.
- BENVENISTE, E., 1966 : "Les relations de temps dans le verbe français" in *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard, pp. 237-250.
- BERNICOT, J., 1992 : *Les actes de langage chez l'enfant*, Paris, P.U.F.

³⁰ C'est nous qui soulignons.

- BRUNER, J., 1983 : *Le développement de l'enfant. Savoir faire, Savoir dire*, Paris, P.U.F.
- BRIGAUDIOT, M. & FALAIZE, B., 2002 : *Temps et temporalité*, Limoges, CRDP du Limousin.
- CARCASSONNE, M., 1996 : Parler de soi quand on est dépendant : analyse interactive et énonciative. *Langage et Société*, 76, pp.5-41.
- CARCASSONNE, M., 2001 : « De la temporalité vécue à la temporalité racontée : hypothèses et observations concernant le développement de la mise en mots du temps chez l'enfant » in *Emotions, Interactions et Développement, Actes du Colloque international de Grenoble*, Textes réunis et édités par Colletta J.M. et Tcherkassof, A., Grenoble, pp. 221-226.
- CARCASSONNE, M., 2004 : « De la dimension temporelle des affects vécus à celle des affects racontés : quelles médiations ? » in Delamotte-Legrand, G. (dir.), *Les médiations langagières, vol. 1, Des faits de langue aux discours, Actes du colloque international La médiation : marquages en langue et en discours*, Dyalang CNRS : Publications de l'Université de Rouen, pp. 403-411.
- CARCASSONNE, M., 2006 : « Présentation de soi dans l'entretien clinique : narration, explication, interprétation » in Grossen, M., Salazar-Orvig, A. (dirs), *L'entretien clinique en question : analyse des interactions verbales d'un genre communicatif hétérogène*, Belin (coll. Belin Sup), pp. 213-231.
- CULIOLI, A., 1983-84 : *Séminaire de DEA*, document ronéo, DRL, Paris 7.
- FRANÇOIS, F., 1994 : *Morale et mise en mots*, Paris, L'Harmattan.
- FRANÇOIS, F., 2003 : « Unité et multiplicité des temporalités : nos temps et ceux des enfants ce qui s'en dit, ce qui résiste au discours, ce qui se manifeste à travers le discours » in *Qu'est ce qu'analyser une évolution ?*, Actes de la 1^{ère} journée d'Études du LEAPLE, janvier 2003, LEAPLE-CNRS-Université Paris 5, pp.9-33.
- FRANÇOIS, F., 2006 : « L'entretien clinique : une approche stylistique » in Grossen M., Salazar-Orvig A. (dirs.), *L'entretien clinique en question : analyse des interactions verbales d'un genre communicatif hétérogène*, Belin (coll. Belin Sup), pp. 31-49.
- FROMENT, M. & CARCASSONNE, M. : « Genres et mouvements discursifs : un éclairage sur la réflexivité des oraux à l'école primaire » in CHABANNE, J.C., BUCHETON, D. (dirs), *Parler pour penser, apprendre et se construire*, P.U.F., 2002, pp. 145-162.
- GURVITCH, G., 1950 : *La vocation actuelle de la sociologie, Tome II, Antécédents et perspectives*, Paris, P.U.F.
- HEIDEGGER, H., 1927 (rééd. 1964) : *L'être et le temps*, Paris, Gallimard.
- HONNETH, A., 2000 : *La lutte pour la reconnaissance*, Paris, Ed. du Cerf.

- HUDELOT, CH. & VASSEUR, M.T., 2004 : « Les signes médiateurs de signes dans un dialogue père-fils plurisémiotité, méta communication, médiation » in Delamotte-Legrand, R. (ed.) *Les médiations langagières, vol I, Des faits de langue aux discours*, Rouen, P.U.R., pp.319-328.
- HUSSERL, E., 1905 (rééd.1964) : *Les leçons pour une phénoménologie de la conscience intime du temps*, Paris, P.U.F.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., 2000 : « L'analyse des interactions verbales : la notion de 'négociation conversationnelle' : défense et illustration », *Lalies*, 20, pp. 63-141.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C., 2003 : « Les genres de l'oral : types d'interactions et types d'activités », Actes de la journée d'études Genres, http://icar.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journees_genre.htm.
- KLEIN, W., 1989 : *L'acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Armand Colin.
- MERLEAU-PONTY, M., 1976 [1945], « La temporalité » in *Phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard.
- MONDADA, L., 2001 : « Pour une linguistique interactionnelle » in *Marges Linguistiques n°1*, <http://www.marges-linguistiques.com>.
- PRENERON C. & BENTO, M., 2002 : « De l'attitude à l'émotion dans l'interdiction explicite : sous-entendus et dynamique de l'échange », *Emotions, Interactions et Développement* (coordonné par Benoît Schneider), Paris, L'Harmattan, p. 29-77.
- PRENERON, C., 2002 : « Significations interactives de demandes enfantines en contexte familial : l'exemple d'une sœur et de son frère s'adressant à leur mère » in *Faits de langue, Usages du langage chez l'enfant*, Ophrys, pp. 45-59.
- RICHARDS, B. & GALLAWAY, C., 1994 : *Language acquisition in children: input and interaction*, in Asher (dir.), *The Encyclopedia of Language and Linguistics n° 4*, 1907-1912. Pergamon Press, Oxford.
- RONDAL, J.A., 1983 : *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*, Bruxelles, Mardaga.
- SALAZAR-ORVIG, A., 1999 : *Les mouvements du discours ; style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques*, Paris, L'Harmattan.
- SALAZAR-ORVIG, A., 2006, « Intercompréhensions et divergences dans l'entretien » in Grossen, M., Salazar-Orvig, A. (dirs), *L'entretien clinique en pratiques, analyse des interactions verbales d'un genre hétérogène*, Paris, Belin, pp. 149-168.
- SCHANK, R.C. & ABELSON, R.P., 1977 : *Scripts, Plans, Goals and Understanding : an inquiry into Human Knowledge structures*, Hillsdale, New-Jersey, Lawrence Erlbaum.
- STERN, D., 1997 : *La constellation maternelle*, Paris, Calman Lévy.

- STERN, D., 2003 : *Le moment présent en psychothérapie*, Odile Jacob.
- SNOW, C. E. & FERGUSON, C.A. (Dir.), 1977 : *Talking to Children: Language Input and Acquisition*, Cambridge University Press.
- VASSEUR, M.T., 2000 : «De l'usage de l'inégalité dans l'interaction-acquisition en langue étrangère», *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* [En ligne], Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères ; Mis en ligne le : 13 décembre 2005, disponible sur : <http://aile.revues.org/document1466.html>.
- VETTERS, K., 1996 : *Temps, aspect et narration*, Amsterdam-Atlanta, Rodopi.
- VION, R., 1992 : *La communication verbale*, Paris, Hachette Supérieur.
- VIGOTSKY, L. S., 1997 (1934) : *Pensée et Langage*, 3^e éd., Paris, Messidor/Éditions sociales.
- WALLON, H., 1941, rééd.1997 : *L'évolution psychologique de l'enfant*, Paris, Armand Colin.
- WALLON, H., 1942, rééd. 1975 : *De l'acte à la pensée*, Paris, Flammarion.
- WEINRICH, H. ,1973 : *Le temps*, Paris, Seuil.
- WINNICOT, D. W., 1957 (trad. 1971 – rééd.2002) : « Le bébé en tant que personne », in *L'enfant et sa famille*, Payot-Rivages, pp 57-63.

Résumé

Partant de l'étude d'interactions familiales entre un jeune enfant et ses parents, ce texte étudie la mise en mots de la temporalité dans des séquences où l'enfant apprend à faire seul. Après avoir interrogé les notions de style interactif et de temporalité(s), l'analyse d'extraits de corpus permet d'illustrer différents modes de marquages temporels de l'autonomisation. Ces marquages apparaissent étroitement liés au style interactif mis en œuvre dans chacune des dyades observées. La capacité langagière de l'enfant à faire des liens entre les différentes places temporelles de l'autonomisation que lui assigne son entourage est ensuite soulignée ainsi que sa capacité à négocier ces places dans l'interaction.

Abstract

The point of departure of this study is the family-based interaction between a young child and his or her parents. This study examines the expression in words of temporality sequences during which the child learns to do on his or her own. After having examined the notions of interactive styles and temporality, the analysis of extracts from the corpus allows for the illustration of the different modes of temporal markings of autonomization. The markings are closely linked to the interactive style implemented in each of the observed dyads. This allows us, on the one hand, to bring to light the

language capacity of the child in being able to draw links between the different temporal places of autonomization that his entourage designates to him. On the other hand, it also permits us to illustrate his or her capacity to be able to negotiate these places in the interaction.