Tu pour je et tu pour tu
Etude longitudinale de l'emploi de la deuxième personne chez un enfant francophone

Aliyah MORGENSTERN & Mireille BRIGAUDIOT

UMR 8606 C.N.R.S.-Université Paris V (L.E.A.P.L.E.)

Aliyah.Morgenstern@ens-lsh.fr

Introduction

Nous allons prendre un chemin de traverse par rapport au thème de ce colloque sur la deuxième personne, car notre objet d'étude sera l'emploi de la deuxième personne à la place de la première chez l'enfant et l'impact que cela peut avoir sur l'acquisition du marquage de la deuxième personne.

On a largement théorisé le fait que l'enfant construit son identité dans un processus de différenciation (Spitz 1957) qui commence très tôt. Ce processus de différenciation ou de " séparation-individuation " (Malher 1975) est ancré dans l'espace interpersonnel qu'il découvre entre lui et l'autre. Or, avec la mise en place du langage, l'enfant peut marquer verbalement son identité. Mais il lui faut assimiler les représentations de lui-même que lui proposent verbalement les adultes qui s'adressent à lui, et les reformuler dans son propre discours. Il est donc intéressant de se pencher sur les problèmes que posent l'acquisition des marques de personne chez l'enfant et notamment le phénomène du renversement pronominal c'est-à-dire l'emploi de *tu* à la place de *je* - formes utilisées par l'adulte pour s'adresser à lui, ou parler de lui. Ce phénomène se rencontre au cours de la troisième année chez l'enfant tout venant et peut nous éclairer sur la façon dont il arrivera à différencier le moi et l'autre.

Il nous a paru intéressant d'étudier l'emploi de ces marqueurs tels qu'ils apparaissent en contexte, c'est-à-dire inscrits dans le tissu dialogique, dans des corpus d'enfants durant ce qu'on appelle dans la littérature " the transition period " (1 an et demi, 3 ans). C'est l'un des moyens de reconstruire, ou du moins de se poser des questions à notre avis constructives, sur l'appropriation et l'inscription par l'enfant de son rôle, de son identité, de son positionnement d'énonciateur dans le dialogue.

Or, les utilisations de *tu* " à la place de *je* " prennent un statut d'événement (ou de " catastrophe " dans le sens de Thom 1980) pour le chercheur, tant ces marques de différenciation par rapport à la source énonciative peuvent avoir leur inquiétante étrangeté quand elles réfèrent en fait à celui qui prend la parole. Ces emplois ont été désignés sous le nom de renversement pronominal et ont beaucoup questionné linguistes, psychologues, médecins, notamment parce qu'on les trouve assez fréquemment dans le langage des autistes pour lesquels Betleheim (1967) parle d'" évitement de la première personne ", et celui des enfants aveugles, ce qui amène à insister sur l'importance du langage entendu mais non-adressé. Comme ces enfants n'ont pas la possibilité de voir les locuteurs, ils auraient davantage de mal à comprendre la nature réversible des pronoms.

Mais on trouve également ces renversements pronominaux à une certaine période de la genèse, dans le langage d'enfants tous venants.

Ce renversement joue-t-il un rôle dans la construction chez l'enfant de son identité énonciative et dans l'appropriation des marques de personne ?

Et par ailleurs est-ce que ce marquage de la première personne sous la forme d'un pronom de deuxième personne complique l'appropriation du marquage de la deuxième personne?

Nous allons essayer de nous en rendre compte en étudiant ce phénomène tel qu'il est apparu chez un enfant francophone nommé Guillaume.

Nous commencerons par présenter brièvement notre travail précédent sur les auto-désignations chez l'enfant, puis nous parlerons du renversement pronominal et travaillerons sur le corpus longitudinal de Guillaume, de 1 ;7 à 2 ;10.

I Problématique et corpus

A) Formes d'auto-désignations

Rappelons que l'enfant est confronté à plusieurs problèmes quand il veut s'auto-désigner :

a) se désigner, s'identifier autrement que par son prénom
b) marquer qu'il est à la fois sujet de l'énoncé et sujet énonciateur et conjoindre les deux dans une seule forme
c) marquer qu'il est aussi objet de discours
d) le marquer au nominatif

Ces problèmes se traduisent par ce que dans la littérature psycholinguistique on appelle les " erreurs " des enfants, les formes " incorrectes ", ou ce que je préfère appeler, les formes non adultes. Les écarts par rapport à la langue adulte vont consister en :

a) Ø non marquage, absence de forme. Première piste : le fait de parler de soi est alors implicite. Il y a un appui sur une consensualité avec l'interlocuteur, si je ne marque pas la personne, c'est que je parle de moi. Voilà pourquoi je me suis intéressée à la langue des signes dans laquelle on ne marque la première personne que s'il s'agit d'agentivité contrastée. Il y a un appui sur le corps du signeur.
b) L'utilisation du prénom, qui sauf dans certains cas comme celui de César ou Johnny n'est pas la norme en langue adulte pour parler de soi.
c) Un autre cas accusatif (moi), génitif (my).
d) Une autre personne, deuxième ou troisième personne.

Dans des travaux antérieurs (Brigaudiot, Morgenstern, Nicolas 1994, Morgenstern 1995), nous avons montré qu'au cours de son appropriation du pronom de première personne, l'enfant travaille sur deux plans :

1) **La valeur référentielle** (il dit que celui qui est le sujet est lui-même). On trouve des formes très marquées, le prénom et *moi*, avec une fonction contrastive : " c'est moi et pas toi qui fait ". Exemple à 2;02 : "Moi fait la photo" (alors qu'on le filme, il veut prendre le camescope et filmer). Cela pourrait être interprété par " c'est moi qui filme et pas toi ". L'auto-désignation a d'abord une valeur argumentale, contrastive. Il y a à la fois consensualité avec l'autre sur l'activité envisagée, sur le prédicat (filmer) et désaccord, discordance sur qui en est le maître (moi et pas toi).

2) **La valeur énonciative**, le marquage du point de vue (l'enfant est celui qui désire, a des projets, pense, prend en charge ce qu'il dit, se positionne par rapport à l'autre).
L'enfant parle de lui en tant que support modal, émettant ses désirs et ses sentiments, et petit à petit modalise de plus en plus ses énoncés en laissant des traces de son rôle d'énonciateur. Les auto-désignations sont des indicateurs de subjectivité. Pour reprendre une analyse de Danon-Boileau (1994), " l'enfant considère la réalité, ne la juge pas satisfaisante et a recours au discours pour indiquer ce par quoi il souhaite la remplacer". En début de corpus, des absences de forme et des voyelles préverbales sont principalement attestées dans des

énoncés du type : (2 ;01) “ veux zouer à la pâte à modeler ”. Puis petit à petit, le pronom de première personne va s’ébaucher sous forme de voyelles préverbales, [ø] puis de [jø], [zø] puis de *je* : (3 ;0) “ j’entends pas maman, tu peux mettre plus fort ? ”
Mais il peut également donner son opinion et dire ”je trouve qu’elle est jolie cette musique ”.

Nous avons également trouvé une différence entre l’emploi des auto-désignations en discours et en récit ; l’un des enfants que nous avons étudiés, utilisait la troisième personne pour se désigner en récit (récit auto-biographique).

Il parle donc de lui-même à la troisième personne, marquant ainsi le délocuté mais ne l’identifiant pas au locuteur, au sujet parlant.

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

Or il s’agit là de 30% des auto-désignations durant la période II, donc c’est un phénomène quantitativement important. Une explication des différences basée sur le système linguistique lui-même ne peut rendre compte de ces emplois dans le récit. Il nous faut donc trouver une explication fondée sur la spécificité du genre narratif. On est dans un système que l’on peut appeler monologique dans le sens où l’enfant-énonciateur est, ou pense être, le seul à savoir et fait savoir à l’autre par sa bouche. S’agit-il d’une “ stratégie ” (au sens de Robert Vion) d’effacement énonciatif permettant à l’enfant d’obtenir une objectivisation du propos ? Seule une analyse détaillée du corpus peut nous apporter une réponse.

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

Nous avons ensuite travaillé sur le corpus d’un autre enfant, Guillaume, qui lui fait des renversements pronominaux de deuxième personne à la place de première personne. C’est un phénomène largement commenté dans la littérature et que l’on rencontre chez des enfants psychotiques. Nous avons donc décidé de nous concentrer sur ce phénomène et de mieux le comprendre.

B) Les données

L’étude que nous présentons ici repose sur l'analyse du corpus d'un enfant âgé de 1;7 à 2;10 enregistré chez lui, qui au cours de cette période utilise le pronom *tu* à la fois pour référer à son interlocuteur et pour référer à lui-même. Il s’agit de situations ordinaires de vie en interaction avec sa mère ou son père. On possède également un journal tenu par la mère, et qui permet de trouver des exemples de phénomènes, des dates, la mention de nouveautés et le maintien de ces formes.

Nous avons travaillé sur la période qui va de 1 ;7 (apparition du premier tu) à 2 ;10, stabilisation de la forme TU pour référer à l’autre.

Afin de conduire nos analyses, nous avons fait le relevé de toutes les formes d’auto-désignations dans le corpus de Guillaume, et les avons analysées. Nous avons délimité trois périodes :

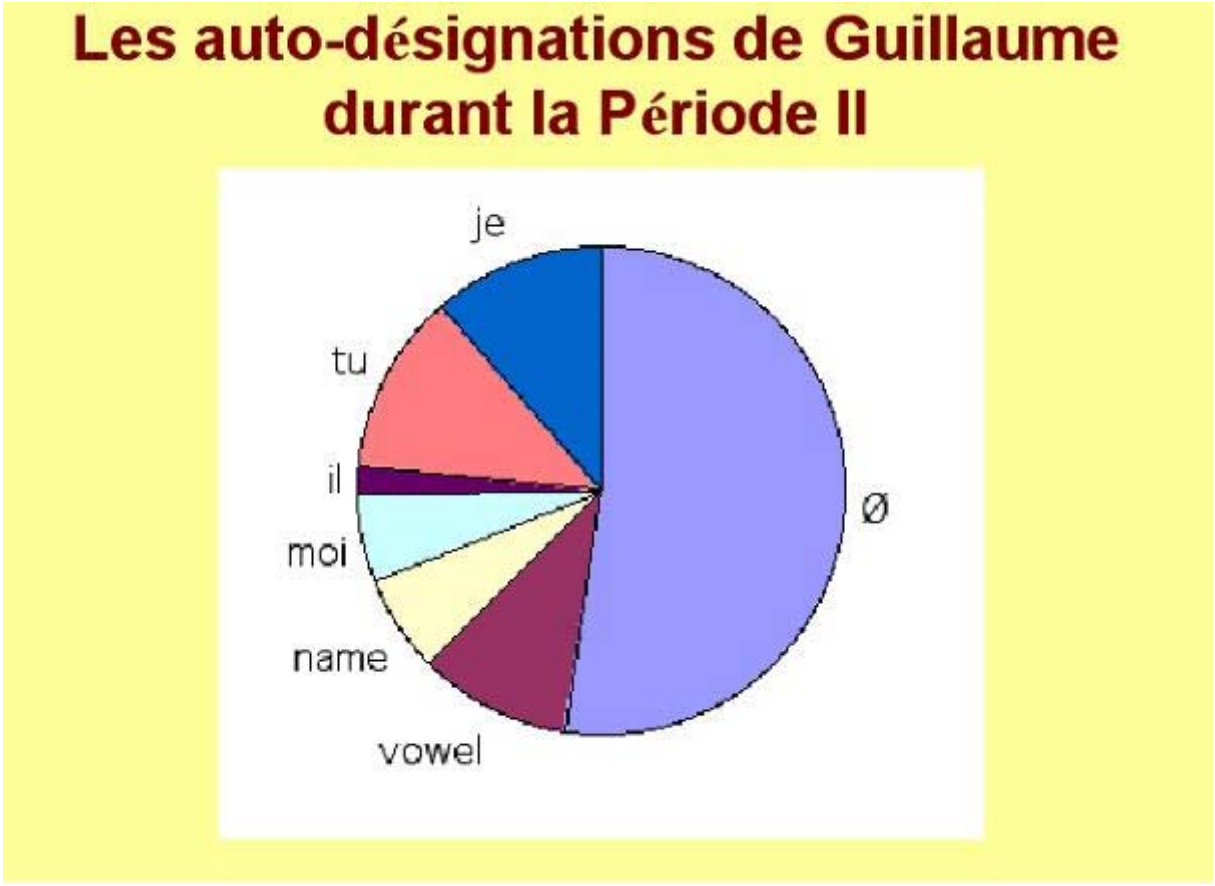
Période I : 1 ;7 à 2 ;2	Formes “ non-adultes ”	Ø, prénom, moi, voyelle
Période II : 2 ;3 à 2 ;7	Toutes les formes	Ø, prénom, moi, voyelle, tu, il, je
Période III : 2.8 à 2 ;10	Surtout des “ formes adultes ”	je, moi je, c’est moi qui

Le tableau suivant nous montre quelles sont les auto-désignations utilisées par Guillaume tout au long du corpus.

Pourcentage des auto-désignations sujets utilisées par Guillaume entre 1;7 et 2;10

	Ø	voyelle	prénom	moi	il	tu	je	Moi je	C'est moi qui
Période I 1 ;7 à 2 ;3	57	21,5	9	6,5	6				
Période II 2;3 à 2;7	52,5	10	6,4	5,7	2,1	**12**	11,3		
Période III 2;7 à 2;10	35,5	1,8					43,6	16,4	2,7

On remarque chez Guillaume la présence d'une période qui va de 2 ;3 à 2 ;7 durant laquelle il emploie donc toutes les marques d'auto-désignations.

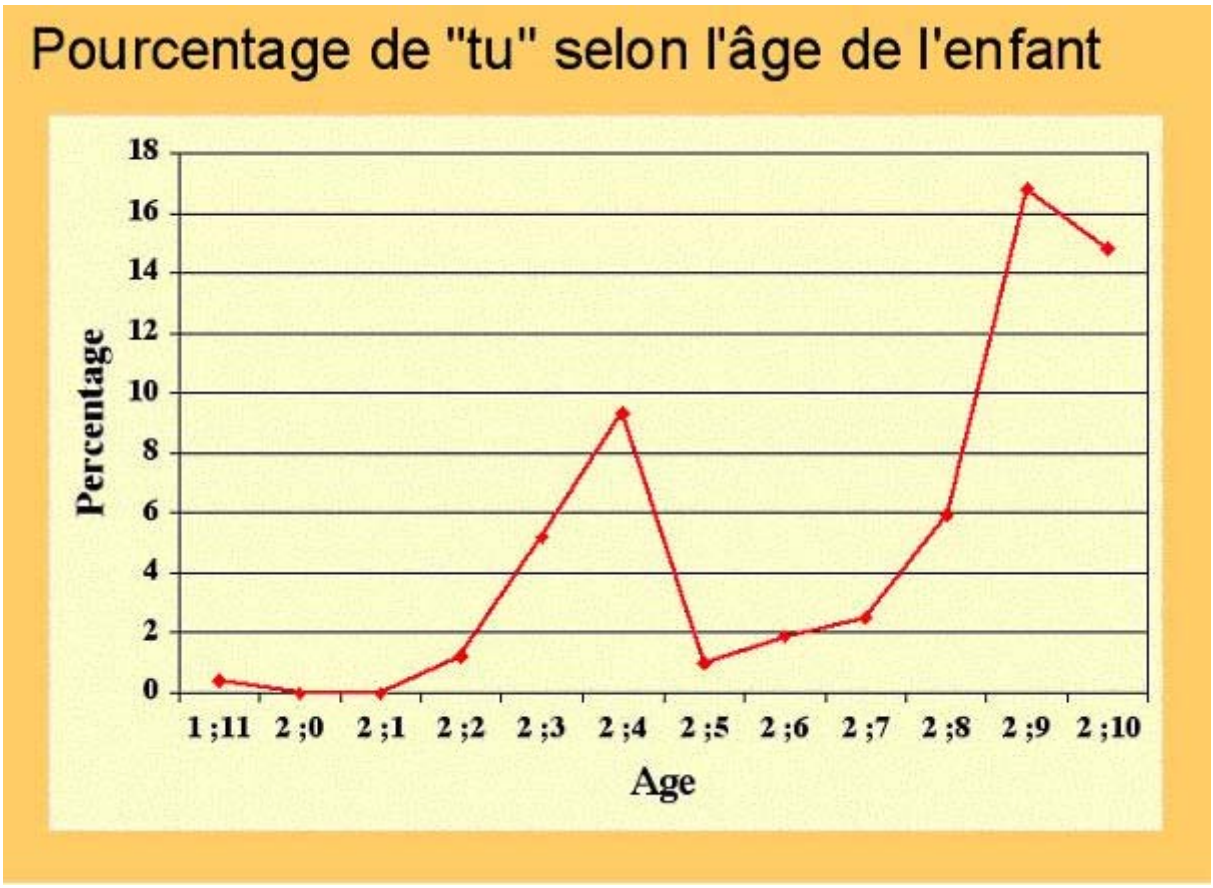


Nous pouvons voir dans l'exemple suivant comment se manifeste ce chevauchement de formes utilisées pour s'auto-désigner dans le corpus.

Guillaume (2;6) est en train de faire un gâteau avec sa mère.
G1: **Ze** vais tourner la farine. Ça y est, **mis** partout. **T'as** tourné! **T'as** tourné l'œuf!!

M1: Bien!
G2: Ah ça colle. **Ze** veux encore tourner un œuf. Encore un.
M2: Tourne amour, tourne.
G regarde M.
G3: **Ai** tourné.
M3: Maintenant il faut encore un œuf.
M est sur le point de casser l'œuf. G tend sa main.
G4: **Guillaume i** fait casser un œuf!!!

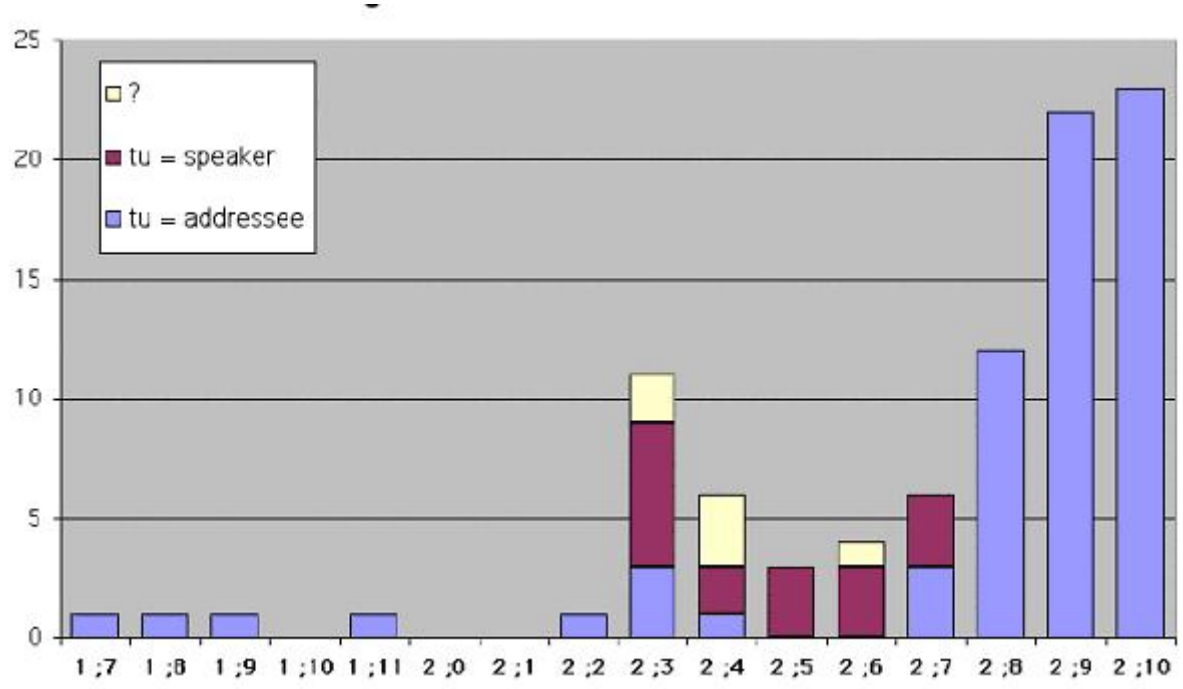
Guillaume travaille à la fois la valeur énonciative (" **ze** vais tourner la farine " ici l'enfant est support d'un projet qu'il va accomplir) et la valeur référentielle contrastive (**Guillaume** i fait casser un œuf " que l'on peut gloser par " c'est Guillaume – et pas seulement maman- qui sait casser un œuf et a cassé un œuf "). Mais on peut observer un phénomène particulier, circonscrit à cette période : il s'auto-désigne à la deuxième personne (**t'**as tourné !), et un peu à la troisième personne.
Nous nous intéresserons ici aux utilisations " incorrectes " de *tu* (l'enfant emploie *tu* pour référer à lui-même et non à son interlocuteur). La réaction verbale et non-verbale de la mère nous montre qu'elle interprète le *tu* de l'enfant comme faisant référence à lui-même, et le contexte de l'énoncé rend possible cette interprétation de la forme. On remarque que ces *tu* représentent 12% des formes d'auto-désignations durant cette période. Il ne s'agit donc pas d'un phénomène négligeable et il joue un rôle intéressant durant cette Période II.
Nous avons donc décidé d'analyser le marqueur TU et ses différentes valeurs.



Il y a deux montées, l'un à 2 ;4 et puis en fin de corpus.

Nous avons catégorisé ces TU en fonction de ce que nous avons appelé emploi adulte (tu = l'interlocuteur) et non adulte (tu = l'énonciateur). On a également un emploi indécidable, dans les cas des énoncés pour lesquels il est impossible de clarifier la référence du TU.

Catégorisation des emplois de TU chez Guillaume



Nous pouvons faire deux remarques importantes :

a) il y a des renversements une fois que la forme est apparue dans des expressions figées comme " t'entends " mais employée " correctement ".
b) il se pourrait que les renversements soient une étape nécessaire pour cet enfant en particulier avant l'emploi d'un TU adulte (référant à la deuxième personne) dans des énoncés qui ne sont pas des expressions figées.

Avant d'aller plus loin dans notre analyse, faisons un bref parcours des travaux sur la question.

II Précédents travaux sur le renversement pronominal

Le renversement pronominal est assez rare chez l'enfant tout venant, mais est fréquemment mentionné dans la littérature. Il est bien sûr l'un des traits typiques de l'enfant autiste et d'enfants psychotiques. On a également trouvé qu'il était caractéristique des enfants aveugles bien que Miguel Perez-Pereira nie le fait que cela soit systématique. En tous cas, l'étude de ce phénomène chez l'enfant tout venant pourrait donner des idées également sur le développement pathologique.

De nombreuses hypothèses ont été émises pour expliquer le renversement pronominal :

a) name hypothesis : les pronoms utilisés comme des prénoms
b) person hypothesis : un pronom donné est utilisé pour référer à des personnes en particulier, toujours la même ou les mêmes personnes (tu toujours la mère et le père par exemple)
c) hypothèse de la prise de risque : enfants précoces qui prennent le risque d'utiliser les pronoms et qui n'opèrent pas le renversement pronominal.

Donc de nombreux facteurs peuvent expliquer le phénomène du renversement pronominal, certains de ces facteurs sont :

- un manque de savoir sémantique : ces enfants ne savent pas quels mots sont des pronoms
- l'imitation du langage entendu : " I'll help you " contient deux renversements pronominaux puisqu'en contexte ça signifie " tu m'aides ".
- l'enfant ne comprend pas le changement de perspective.
- input pauvre, en particulier chez l'enfant aveugle qui ne voit pas deux adultes dialoguer et opérer des renversements pronominaux (à mon avis c'est davantage le cas des enfants sourdes de parents entendants).

Ces hypothèses et ces explications n'ont de sens que si on trouve que les renversements sont systématiques (tu toujours à la place de je). Mais ce n'est pas le cas. Dans notre corpus par exemple, on trouve 12% de "tu" pour les auto-désignations sujets : les formes " correctes " et les autres sont utilisées simultanément.
Chiat (1982) présente une hypothèse qui prend en compte le fait que les renversements pronominaux ne sont ni systématiques, ni fréquents. Elle pense que les enfants comprennent parfaitement bien la nature déictique des pronoms et que leurs " erreurs " sont un usage qui traduit un changement de perspective mentale (perspective shifting hypothesis). Elle analyse les productions d'un petit garçon, Matthew, et montre qu'un grand nombre de renversements ont lieu quand l'enfant exprime le point de vue de l'autre.



Ce qui nous frappe dans cet énoncé, c'est que non seulement, l'enfant utilise TU pour référer à lui-même, exprimant le point de vue de l'autre sur lui-même et renversant ainsi les perspectives, mais il parle à la place de l'adulte. Il est possible que l'enfant produise cet énoncé qui est un mélange de permission et de prédiction avec une évaluation de ses capacités futures (quand il sera aussi grand que son grand frère lui aussi saura et pourra jouer au tennis), parce que c'est le genre d'énoncé qu'il entend de la part des adultes dans le même type de situation. Il dit ce qu'il

s'attend à entendre, ou ce qu'il entend d'habitude dans le même genre de situation. Si c'est bien le cas, on peut considérer l'emploi de TU pour JE non pas comme un renversement pronominal, non pas comme une forme incorrecte, mais penser tout l'énoncé comme étant énoncé par le "mauvais" énonciateur. En fait l'important n'est pas qui produit l'énoncé dans le script que constitue la situation, mais que cet énoncé soit produit.

Il serait donc possible de fondre les conclusions d'une psycholinguiste américaine nommée Ann Peters et l'hypothèse de Chiat. En effet je rappelle qu'Ann Peters avait proposé en 1983 une analyse des expressions figées comme étant des parties de discours reproduites en bloc comme convoquées par une situation propice.
Il y aurait bien un changement de perspective de la part de l'enfant, mais pas délibéré, ce qui prendrait en compte le fait que ces renversements sont produits dans des contextes bien définis. Nous allons explorer cette hypothèse en analysant plus en détail des extraits du corpus de Guillaume durant la période II.

B) Analyse d'extraits du corpus de Guillaume

Guillaume 2 ;3
G. fait l'inventaire des chaussures et il commente.
G - C'est à papa.
M - C'est les souliers de papa.
G - Peux, veux à mettre, veux.
M - Tu veux les mettre ?
G - Oui *met les souliers de son père* comme ça marche
M - Hein ?
G - *se met debout avec les souliers* Marcher comme ça
M - Tu veux marcher comme ça ?
G - Ouais *marche quelques pas* **bravo tu marches ! !**

On remarque que tant que Guillaume présente son désir et son projet, on trouve Ø + verbe. Une fois qu'il a commencé à accomplir son acte, on trouve une forme marquée qui est *tu*. Est-ce un *tu* qui signifie *je* ? Est-ce que vraiment c'est à l'enfant de se congratuler ? Est-il l'énonciateur approprié, cet énoncé ne revient-il pas à la mère ? Nous sommes dans un contexte d'exploit et par ailleurs cet énoncé ressemble fort à du discours entendu. Nous pouvons dire que l'enfant exprime sa propre fierté en empruntant le rôle de " congratulateur " habituel de sa mère. Le langage lui permet ainsi d'être dans cet espace intermédiaire entre la fusion avec l'autre et la séparation. Cela passe par un énoncé dans lequel il parle de lui-même comme si un autre lui adressait la parole. Cette forme *tu* marque donc à la fois l'altérité et l'identité. La mère continue le dialogue sans poser de question sur la référence de ce TU. Elle l'a bien compris comme si l'enfant avait dit *je*.

2 ;5
Guillaume est en train de manger une cacahuète.
G - **T'as avalé encore** !
M - Non, une seule cacahuète, pas tout.

Nous sommes dans un contexte de bêtise, frôlant le danger. Ce *tu* se retrouve quand l'enfant court sur le trottoir, s'arrête au moment de s'élancer sur le passage clouté et dit " tu traverses pas ". Cela nous rappelle également le " non " ou même le hochement de tête que fait l'enfant autour de 1 an alors qu'il a levé la main pour toucher un radiateur, une prise électrique ou tout

objet dangereux. On voit bien ici que l'enfant produit un bout de "script" qui correspond à une situation. Il fonctionne avec sa mémoire auditive associée à la citation, ou plutôt il associe une forme [tu+prédicat] à une situation. C'est comme s'il empruntait la réplique de sa mère et sa place de locutrice. L'important n'est pas **qui** parle mais que l'énoncé soit produit. A partir du moment où le texte existe, où il n'y a pas à le créer et où il s'applique à la situation en cours, l'enfant le dit. Danon-Boileau (2002) rapporte l'énoncé d'un enfant qu'il suit en thérapie et qui, pour conjurer l'étrangeté d'une situation à laquelle il est confronté, se sert d'un énoncé qui lui a sans doute été adressé. Sa mère lui tend la salière alors qu'il avait demandé du sucre pour son yaourt et il dit " tu t'es trompé de pied " puisant ainsi " dans une situation antérieure des images et des mots pour circonscrire ce qu'il ressent cette fois quand sa mère lui tend le sel " (p.65). Dans ce cas, le *tu* sujet de l'énoncé pourrait être considéré comme " correct " puisque l'enfant s'adresse à sa mère, mais l'emploi du prédicat " tu t'es trompé **de pied** " nous montre que cet énoncé fonctionne de la même façon que ceux que nous décrivons dans le corpus de Guillaume. Avec le *tu* " pour *je* ", nous sommes également dans l'utilisation citationnelle qui s'appuie sur la mémoire auditive d'un script, d'un scénario, il s'agit d'une citation d'un discours adressé à soi-même. L'enfant a intégré un format dans lequel la question de la référence du locuteur est encore seconde pour lui.

Il arrive cependant un moment où se pose dans le dialogue la question de la clarification de la référence. Cela coïncide avec un moment métalinguistique.

2 ;7 (dernier " tu pour je " du corpus)
G et M évoquent des jouets non présents
M - Y'en a beaucoup ! i sont de quelle couleur ?
G - Bleu
M - Oh c'est pas vrai
G rit - **T'es menteur !**
M - T'es un menteur, ah ah ah, t'es un menteur ! i sont pas bleus i sont rouges !
G - I sont rouges, menteur !
M - Petit menteur, tu joues hein ma puce
G - **T'es un petit menteur.**
M - T'es un petit menteur
G - **Maman t'es un menteur.**
M - Ah moi j'suis pas menteuse non. (…)
G - Non, papa i dit p'tit menteur papa, après idit p'tit con

Ici il y a encore citation " t'es un petit menteur " mais dans une visée ludique. La parole de l'autre est repensée, manipulée. L'enfant effectue même une opération de comparaison entre la parole de la mère, la parole de l'enfant et celle du père. Cela montre une distance par rapport au discours rapporté et nous fait comprendre pourquoi il s'agit dans le corpus du dernier *tu* pour *je* de Guillaume. A travers le discours rapporté, l'enfant peut devenir un porte-parole. La parole de l'autre est extériorisée, reformulée et non plus imitée ou imaginée. Ce corpus se termine avec des jeux entre mère et enfant sur la clarification de la référence. Il y a donc un moment où la distance est établie et le jeu métalinguistique est possible.

Synthèse

Selon nous, il y a deux niveaux de renversement pronominal dans le corpus :

a) durant la première période, TU est utilisé dans des énoncés qui seraient des formes d'écho de langage entendu. La situation dans laquelle l'enfant se trouve lui rappelle une situation préliminaire, antérieure, dans laquelle un énoncé similaire a été produit. Il fait donc un commentaire à la deuxième personne exprimant ainsi sa propre fierté ou sa culpabilité comme s'il était sa mère qui le gronde ou le félicite.
Nous pouvons appeler cela un processus d'assimilation, l'écho est appliqué à l'événement en cours sans aucune distance dans un premier temps. Mais ce processus est fondamental dans la construction d'une théorie de l'esprit, c'est une première étape.
Cela nous rappelle ce que font les enfants autistes quand ils renversent les pronoms. Marie-Hélène Plumet m'a prêté une cassette dans laquelle un garçon autiste après avoir mangé avec ses doigts, se tape la tête et dit : " tu manges pas avec tes doigts, arrête ! change de voix et dit ensuite " je vais dans le couloir maman. "

b) il y a un deuxième niveau où l'écho est transformé en jeu métalinguistique. Cela devient une forme de discours rapporté. La mère joue à ce jeu métalinguistique avec l'enfant parce qu'elle sait qu'il a une théorie de l'esprit plus complexe. Il y a la distance nécessaire. Nous voyons Guillaume utiliser une sorte de " false, ou pretend speech ", il plaisante, il joue avec sa mère et c'est de manière délibérée qu'il manipule un énoncé quelle lui a sans doute adressé précédemment.

Suite à cela, tous les emplois de TU pour JE seront métalinguistiques et délibérés, jusqu'à l'âge adulte où par exemple vous vous dites en rentrant du supermarché : " mais tu as oublié d'acheter du sel, espèce d'idiote ". Peut-être que les enfants autistes et psychotiques restent au premier niveau, le niveau de l'assimilation, ce qui fait que leur énoncé reste sous une forme d'écho du langage adressé sans qu'ils se soient entièrement approprié le contenu de ce qu'ils disent sur eux-mêmes, comme s'ils ne pouvaient pas et ne voulaient pas se l'approprier. Mais selon nous, c'est déjà la manifestation d'une certaine forme de théorie de l'esprit comme on a pu le voir avec le changement de voix du petit autiste.

En disant *tu* pour référer à lui-même, l'enfant s'appuie sur sa mémoire auditive et c'est comme s'il restituait du langage entendu. Il s'agit de situations de bêtise ou d'exploit. On s'aperçoit donc de l'importance de la coloration affective que donne la mère dans les énoncés qu'elle adresse à l'enfant. Les énoncés dans lesquels l'enfant se désigne à la deuxième personne pourraient constituer des surextensions d'énoncés que lui ont adressés les adultes dans des situations où il a été jugé "extra-ordinaire", ce qui l'a touché puisqu'il a été verbalement félicité ou grondé.
Comme nous l'avons montré, les emplois de *tu* s'inscrivent dans des scripts avec une succession de répliques. C'est le souvenir d'une situation qui déclenche l'énoncé. L'enfant abandonne le *tu* ainsi que le *il/elle* pour s'auto-désigner à partir du moment où il peut se détacher de la situation figée et concrète évoquée par une sensation et des énoncés qui ont accompagné cette situation. Il peut également alors se concevoir avec une permanence (liée à la permanence de l'objet chez Piaget) et conserver une intégrité, une identité dans le temps : " Il ne s'agit pas de s'assurer qu'on parle de la même chose, mais qu'on peut l'identifier comme étant la même chose dans la multiplicité de ses occurrences. Or cela ne se fait que par repérage spatio-temporel : la chose reste la même en des lieux et des temps différents " (Ricœur 1990). L'enfant fusionne ainsi les différents lui-même qu'il a été (et sera) dans le temps. Il produit des énoncés dans lesquels il est en quelque sorte linguiste, tels que *quand j'étais petit, je disais ta, maintenant je dis table.* Mais il fusionne aussi les différentes représentations qu'il a et qu'on lui a données de lui-même.

L'ensemble de ce processus permet à l'enfant de s'approprier la parole de l'autre, notamment celle de sa mère, de souligner sa part d'écart par rapport à cet autre, et de faire entendre sa propre voix, construisant et marquant verbalement ainsi son identité propre.

Or, que se passe-t-il pour les TU pour TU? On s'aperçoit que Guillaume ne commence véritablement à employer le pronom de deuxième personne pour désigner et s'adresser à sa mère qu'à partir de 2;7, au moment où il n'y a plus de TU pour JE (ou seulement dans le jeu métalinguistique). Est-ce à dire que jusqu'à plus de deux ans et demi il ne s'est jamais adressé à sa mère? Bien sûr que non. Mais l'adresse à l'autre ne passe pas par un pronom. D'une part, l'enfant s'adresse à l'autre soit pour parler de lui-même soit pour parler d'objets extérieurs, nul besoin de désigner l'autre, sauf pour l'appeler, ce qu'il fait avec le vocatif, maman par exemple. D'autre part, on trouve énormément d'énoncés où sont associés le vocatif maman, et une forme verbale à l'impératif (viens, donne).

Il y a une période intermédiaire pendant laquelle nous avons des énoncés que nous avons classés comme étant indécidables d'ailleurs, il semble y avoir un tâtonnement dans le processus de référenciation à la personne de l'autre. C'est comme si Guillaume avait besoin de manipuler la forme TU pour parler de lui-même, avant de l'utiliser pour s'adresser à l'autre. Or, dans le langage de sa mère adressé à lui, TU désigne évidemment l'enfant.

La littérature montre bien que les formes d'auto-désignations apparaissent avant les formes pour désigner l'autre. Mais on a vu dans notre corpus que le pronom de deuxième personne apparaît assez tôt, d'abord dans ce que l'on appelle des blocs, des expressions figées, comme "t'entends", puis dans des énoncés dans lesquels l'enfant parle de lui-même. Cette forme se stabilise ensuite et lui permet à la fois de s'adresser à, et parler de, son interlocuteur.

BIBLIOGRAPHIE

Bates, E. Language about me and you : pronominal reference and the emerging concept of Self. In *The Self in Transition*, D. Cicchetti et M. Beeghly (Eds), Chicago, The University of Chicago Press. 1990.

Betleheim, B. *The empty fortress.* New-York Free Press. 1967.

Brigaudiot, M., Morgenstern, A. et Nicolas, C. Me found it, i find it. A la recherche de 'je' entre deux et trois ans. *Faits de langues – la personne.* Paris, P.U.F. 1994.

Chiat, S. If I were you and you were me: the analysis of pronouns in a pronoun-reversing child. *Journal of Child Language* **9** 1982. 359-379.

Chiat, S. Personal pronouns. In *Language Acquisition*, P. Fletcher et M. Garman (Eds). C.U.P. 1986.

Danon-Boileau, L. La personne comme indice de modalité. *Faits de langues – la personne.* Paris, P.U.F. 1994.

Danon-Boileau, L. *Des enfants sans langage*. Paris. Editions Odile Jacob. 2002.

Mahler, M. S., F. Pine et A. Bergman. *The psychological birth of the human infant : Symbiosis and individuation*. New-York : Basic. 1975.

Morgenstern, A. *L'enfant apprenti-énonciateur*, Thèse pour le doctorat, Université Paris III. 1995.

Ricœur, P. *Soi-même comme un autre*. Paris, Seuil. 1990.

Spitz, R. A. *No and yes : on the genesis of human communication.* New-York, International Universities Press. 1957.

Thom, R. Sur la typologie des langues naturelles : essai d'interprétation psycholinguistique, in *Modèles mathématiques de la morphogenèse*, pp.243-259, C. Bourgeois, Paris. 1980.