

UNE GENÈSE DU «PARLER DE SOI» DU DÉJÀ-LÀ À L'ÉVOCATION DE L'ABSENT DANS L'ACTIVITÉ DIALOGIQUE DU TOUT JEUNE ENFANT

Amina BENSALAH*

- RESUME: L'analyse porte sur des productions langagières verbales et non-verbales les plus ordinaires entre des adultes et de très jeunes enfants âgés de moins de deux ans. En articulant les notions de *l'évocation de l'absent* et du *déjà-là*, notions qui mettent en avant le processus d'une «temporalité-spatialisée», je problématise la genèse d'un soi comme *objet* qui se donne à voir dans et par l'activité discursive. Mon hypothèse est que, s'agissant du tout jeune enfant qui ne peut donc s'auto-thématiser ni référer à lui-même de façon explicite, c'est bien dans l'évocation d'autrui et d'autres objets du monde qu'indirectement, il nous «parle» de lui. Trois éléments viennent étayer ma réflexion pour répondre à la problématique posée : les notions de *temporalité*, de *spatialité* et d'*affect*. Elles sont clairement présentes dans les initiatives de demande, dans les mouvements des échanges et dans les séquences «pré-narratives» produites par l'enfant. Au vu des corpus, ces trois notions m'ont paru inséparables du lieu même où elles font ancrage, à savoir : l'interaction et le dialogue avec l'autre. L'approche adoptée dans l'analyse pour argumenter l'idée de l'expression d'un «parler de soi» chez le tout jeune enfant n'est pas tant, au sens strict, de type linguistique que de type pragmatique. Aussi, j'analyse les effets réciproques entre l'interaction et les échanges qui la modèlent.
- MOTS-CLÉS: Interaction. Reprise-modification. Parler de soi. Evocation de l'absent. Temporalité. Spatialité. Affect.

«En ne mettant pas l'accent principal sur le qui de celui qui parle mais sur le quoi des particuliers dont on parle, y compris les personnes, on place toute l'analyse de la personne comme particulier de base sur le plan public du repérage par rapport au schème spatio-temporel qui le contient.»

Paul Ricœur (1990, p.45).

* Université Paris Ouest Nanterre La Défense, Paris 10/MoDyCo, Nanterre – França. 92001 – aminabensalah@orange.fr. Chercheure associée MoDyCo – CNRS UMR 7114.

Introduction

Mon propos dans cet article¹ est de montrer, à partir de l'analyse de productions langagières verbales et non-verbales les plus ordinaires entre des adultes et de très jeunes enfants âgés de 12 à 22 mois, comment la genèse d'un «parler de soi» s'édifie en premier lieu en parlant des autres et par l'évocation de l'absent. En articulant les notions de *l'évocation de l'absent* et du *déjà-là*, notions qui mettent en avant le processus d'une «temporalité-spatialisée», je souhaite problématiser la genèse d'un soi comme *objet* qui se donne à voir par une «réflexion virtuelle» (RICOEUR, 1990) dans et par l'activité discursive.

Dans l'espace dialogique, lors de leurs échanges, l'enfant comme l'adulte en parlant de quelqu'un, de quelque chose ou à propos de quelque chose dessinent toujours des *affects* de quelque façon qu'ils se manifestent (COSNIER, 1994; GOLSE, 1995, 2001; STERN, 1989, 1998a, 1998b). Le soi identitaire, cognitif, narratif et affectif du sujet en devenir qu'est l'enfant, encore à la discrétion de l'adulte qui en prend soin, est tributaire de l'organisation d'actions signifiantes, d'actions effectives dans le monde. En général, ces actions s'accompagnent ou se déroulent à travers des productions verbales ou non verbales. La prise en compte de l'interaction avec l'autre pose d'emblée que le soi s'édifie dans une sphère *publique* une sphère d'activité et non de contemplation. Le soi n'est donc pas privé mais une construction qui se fait *avec* l'autre (relation d'aide et d'étayage), à *travers* l'autre (action et mouvement vers l'autre) et *contre* l'autre (mouvement de résistance, de refus, ou d'opposition).

Dans la rencontre entre adulte et enfant lors d'activités quotidiennes et en particulier dans les moments de jeu (SCHEAFFER, 2005; BENSALAH, [2011]), la sémiotisation des affects et de la pensée participent non seulement à la construction du soi de l'enfant en devenir mais viennent aussi transformer les facettes du soi de l'adulte qui lui fait face, modifiant ainsi sa biographie (SCHÜTZ, 1987).

Positionnement méthodologique et choix du corps

Il est admis comme le rappelle Stern (1998a) que c'est entre 3 et 4 ans que les enfants commencent à faire de petits récits autobiographiques. Cependant l'auteur souligne qu' «[...] une appréciation des possibles cadrages temporels des modèles narratifs est déjà en place bien avant que l'enfant ne sache parler ou raconter de lui-même.» (STERN, 1998a, p.237). Stern se réfère alors à Bruner qui note la primauté d'actes de signification dans les interactions sociales et

¹ Cet article est une version modifiée d'une communication présentée au Colloque : *La vie en mots, se dire, parler de soi dans l'hétérogénéité des genres et des mondes*, Université René Descartes, Paris-V, 1998.

la tendance précoce de l'enfant à analyser et éprouver le monde humain en termes de formes narratives. Ces capacités narratives précoces Stern les appelle «enveloppes proto-narratives».

Partant de ce présupposé théorique relatif à la sensibilité précoce des enfants aux modalités narratives des relations sociales et à leur capacité à produire relativement tôt des récits autobiographiques, ma question ici est la suivante: à partir de quel moment peut-on observer les *prémises d'un parler de soi* chez le tout jeune enfant? De quelle façon l'adulte participe, lors de ses échanges avec l'enfant, à l'orientation et à la construction de cette dimension narrative qui préfigure un parler de soi / sur soi?

Pour répondre à cette question j'ai fait le choix d'analyser des interactions ordinaires et naturelles chez de tous jeunes enfants qui pourraient montrer ces *émergences*. C'est pourquoi j'ai choisi, méthodologiquement, de *ne pas* construire de protocole particulier pour recueillir un corpus qui orienterait les données de la recherche, mais de recourir à des corpus «naturels» déjà «validés» et exploités à d'autres fins d'analyse².

Il ne s'agit donc pas pour moi de travailler sur des unités ou des structures linguistiques spécifiques qui seraient le signe d'acquisition ou de développement du langage ou du récit, comme on peut le voir chez de nombreux auteurs,³ mais de rendre compte de la dynamique d'une interaction et d'un échange où ce qui se manifeste n'est inscrit ni dans le seul discours de l'enfant ni dans le seul discours de l'adulte, mais dans *l'espace* de l'interaction et de l'échange et dans la complémentarité solidaire des deux discours.

Compte tenu de l'âge choisi (12-22 mois) mais aussi de l'aspect recueil et relevés d'interactions spontanées, on verra que les échanges sont de courte durée et ne sont pas orientés ou planifiés vers un besoin de faire parler. Ils rendent compte, au contraire, du rythme et du tempo interpersonnels naturels des dyades et des atmosphères euphoriques ou dysphoriques de ces échanges.

² Les corpus qui seront présentés plus loin sont empruntés aux travaux de A. van der Straten (1990) et F. François (1994). Les corpus (n1, 2, 3, 4, 6 enfants: Matthias, Vanessa, Julien) sont extraits de l'article «Heurs et Heurts de la communication précoce», de Astrid Van der Straten, *La communication inégale; heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Les extraits de corpus (5, 7, 8) sont tirés de l'article de F. François «Quelques remarques sur l'entrée de l'enfant dans le langage: dialogue et monologue», *Les Cahiers de Fontenay*, n75, p. 55-66. Ces deux auteurs ont pris connaissance l'un comme l'autre de l'emprunt que je fais de leurs corpus.

³ Les travaux dans le domaine de l'acquisition sont trop nombreux pour être mentionnés ici. Ils constituent un arrière fond commun pour les linguistes et les psychologues interactionnistes qui travaillent sur la dynamique conversationnelle et la dimension pragmatique des échanges, c'est pourquoi je ne les ferais pas figurer dans les références bibliographiques.

Le “soi” comme objet tiers: une distanciation nécessaire

Plus que pour d'autres genres de discours, le parler de soi / sur soi implique une sorte de distanciation et d'objectalisation du soi-même. Mon hypothèse est que s'agissant du tout jeune enfant qui ne peut donc encore s'auto-thématiser ni référer à lui-même de façon explicite, c'est bien dans l'évocation d'autrui et d'autres objets du monde, qu'indirectement, il nous «parle» de lui. Tout se passe comme s'il fallait d'abord, au plan du discours, une sorte de mouvement d'extériorité par rapport à soi pour qu'un soi explicitement objet de discours devienne possible.

Je fais donc l'hypothèse que chez le tout jeune enfant, c'est cette sorte d'oubli du soi (corporel et psychique), manifesté par l'absence d'une interpellation (toi, tu) et d'une auto-référentiation (moi, je) explicites, qui rend possible la capacité de s'ouvrir d'abord au monde. Cette sorte de «non-possibilité» est à analyser comme une capacité qui préside à la formation de la pensée et facilite l'acquisition des savoirs et du langage.

Cette «oblitération des signes» (RICOEUR, 1990) de l'appareil formel de l'énonciation (je/tu, moi /toi, ici, maintenant) dans les productions précoces de l'enfant, permet que les interactants soient appréhendés l'un par l'autre, par une sorte de distanciation, comme des objets tiers. Mais l'absence de ces marqueurs dans le discours de l'enfant ne remet pas en cause la «réalité» de la situation d'interlocution. Ce qui donne présence aux interactants ce sont les actes même d'énonciation comme événements discursifs. Cette possibilité d'ouverture donnée par une mise en avant de la non-personne, le tiers, le troisième, serait, de mon point de vue, le fondement même du dialogisme (HUSSERL, 1996; BAKHTINE, 1984; RICOEUR, 1990).

En analysant les modalités des échanges verbales et non verbales, on verra que l'enfant qui demande, sollicite, raconte et quelles que soient les formes linguistiques qu'il produit, nous donne sans cesse à voir ses vécus, ses savoirs, sa connaissance sur le monde.⁴ Cette manifestation indirecte de soi se déploie dans une relation interpersonnelle et intersubjective. Cette référence à soi chez le tout jeune enfant, n'est pas non plus thématisée ou explicitement sollicité par le discours de l'adulte, elle apparaît latéralement dans les modes de réactions corporels, gestuels et des enchaînements langagiers coproduits.

Pour l'adulte qui fait face à l'enfant, c'est la manifestation de ce soi qu'il perçoit et «évalue». Et c'est en fonction de cette perception que l'adulte, en

⁴ Dans le corpus il s'agit parfois de simples vocalises ou d'unités lexicales isolées. Ricoeur (1990) dans *Soi-même comme un autre* note que Dirk Geeraerts (1991, p.30), travaillant sur «l'importance du vécu» montre que pour la sémantique cognitive, le langage, loin d'être indépendant, «fait partie intégrante de la vie intellectuelle, émotionnelle et sociale des êtres humains, un fait qui se révèle dans la nature des catégories lexicales».

retour, par son mode d'étayage et de soutien, exprime et donne à voir à travers ses reformulations et ses ajustements dialogiques quelque chose de cette évaluation et du regard qu'il porte sur l'enfant. Cette évaluation est forcément colorée d'une certaine tonalité affective.⁵

Les corpus étudiés montrent que l'enfant tout jeune parle d'abord et davantage de/sur quelque chose (choses, et autrui); il n'est pas d'abord objet de son propre discours. Donc avant d'être un 'je' qui s'auto-réfère, et formule explicitement son point de vue, son mode de relation aux autres et ses sentiments, c'est d'autrui que l'enfant parle et à autrui qu'il réfère.⁶

De même, les adultes qui l'entourent lui parlent davantage des choses du monde et des autres. Et lorsqu'ils s'adressent à lui, on constate que l'enfant dans les premiers mois de sa vie est très souvent pris comme un objet tiers, comme en atteste ce type de dialogue: «Ou'il est beau ce bébé! à qui il est ce bébé? mais c'est un bébé à sa maman! Alors on fait un petit sourire? (l'enfant sourit) oh! oui mon cœur souris(t?) à maman». Mais on remarque également que souvent l'adulte parle de lui-même comme d'un tiers: «tu vois maman elle n'est pas contente, «Coucou chéri! regarde comment fait maman».⁷

Mais l'adulte peut aussi utiliser le « je » de première personne, en parlant à la place de l'enfant: «hou j'en fais une colère moi ! oh oui je suis grand moi! oh oui! bravo (l'enfant enfile un anneau sur une tige)⁸. L'analyse de ce 'je' qui se substitue au 'tu' serait également à considérer, de mon point de vue, comme un 'il', car ce n'est pas l'adulte qui parle qu'il désigne. En endossant le 'je' de l'enfant, l'adulte le met en position de tiers. Comme ce 'je' n'est ni une auto-référence dans le propos de l'adulte, ni l'équivalent d'un 'tu' frontalement adressé à l'enfant, il a pour effet interlocutoire de placer l'enfant et l'adulte comme des *tiers vis-à-vis*

⁵ La référence implicite ici sont les travaux de H. Wallon (2002), relativement à la notion d'émotion et à la majorité des travaux de D. N. Stern sur les notions de « contour de vitalité » et de « contour temporel des émotions », de « résonance » et d' « accordage affectif ».

⁶ «Pour l'enquête référentielle, la personne est d'abord la troisième personne, donc celle dont on parle. Pour l'enquête réflexive, en revanche, la personne est d'abord un moi qui parle à un toi. La question sera finalement de savoir comment le «je-tu» de l'interlocution peut s'extérioriser dans un «lui» sans perdre la capacité de se désigner soi-même, et comment le «il/elle» de la référence identifiante peut s'intérioriser dans un sujet qui se dit lui-même.» (RICŒUR, 1990, p.56).

⁷ Exerçant comme orthophoniste auprès d'enfants âgés de 0 à 6 ans, j'ai souvent noté que s'agissant d'enfants en difficultés de langage et de développement, ce mode d'adresse ou d'interpellation à la troisième personne, par les adultes, est très fréquent et perdure au-delà de l'âge des premières acquisitions, relativement à l'enfant tout venant. Cependant, j'ai relevé une nuance: ce mode d'adresse est plus fréquent dans les moments de relations affectives positives qu'il ne l'est dans les moments de reproches, d'impatience ou de colère. Dans ces moments, les injonctions ou les commentaires sont adressés en je / tu «dis donc tu vois pas qu'j'te parle! tu m'regardes hein?!ça suffit!»

⁸ Relativement à ce mode d'adresse, il y a lieu de tenir compte des différences relatives aux langues, aux cultures mais aussi, sans doute, aux différences des styles éducatifs familiaux. Voir par exemple, Rabain-Jamin et Sabeau-Jouannet (1995).

l'un de l'autre. Le décalage entre le fait tel qu'il se passe (c'est l'enfant qui est en colère ou qui est grand) et l'adulte qui parle pour l'enfant, conduit à ce que toute la sphère de l'énonciation semble se jouer sur le mode du «comme si» où chacun des protagonistes était appréhendé un peu comme un autre soi-même. On peut supposer que ce mode d'adresse discursif dans le rapport interpersonnel entre adulte et enfant dans les interactions précoces, en se manifestant par une sorte de «délocution», favorise d'abord l'ouverture vers l'ailleurs et l'absence. Il serait ainsi par sa forme discursive, un des fondements du *débrayage*, cette «opération énonciative par laquelle le sujet de parole projette «hors de lui» les catégories sémantiques du /non-je/, /non-ici/, /non-maintenant/, installant du même coup les conditions premières de l'activité symbolique du discours» (GREIMAS; COURTÉS, 1979).

L'interaction verbale: temporalité, spatialité et affects

Pour répondre donc à la question posée, au départ, quant à la manifestation d'un parler de soi chez le tout jeune enfant, on peut partir de la problématique de *l'évocation de l'absent et du déjà-là* tels qu'ils apparaissent dans le discours lors des interactions verbales. Si l'on considère que parler de soi inclut constitutivement parler de l'autre et des relations qui se tissent entre soi, les autres et le monde on peut se poser la question, s'agissant de l'enfant, des modes de manifestation de cette évocation de l'absent.⁹

Dans les exemples qui seront analysés et selon la problématique retenue trois éléments intéressent ma réflexion: les notions de *temporalité*, de *spatialité* et *d'affect*. On verra de quelle façon elles se manifestent dans les initiatives de demande et dans les séquences «pré-narratives» produites par l'enfant. Au vu des corpus, ces trois notions, m'ont paru inséparables du lieu même où elles font ancrage, à savoir : l'interaction et le dialogue avec l'autre. Et il est important de rappeler que cet autre est un adulte, un «consocié» selon l'expression de Schütz (1987, p.21-22), à la fois «prédécesseur» et «contemporain».

A l'âge considéré ici, l'enfant en développement et en devenir est tout entier appréhendé, par le partenaire verbal de l'interlocution, comme un être capable d'agir et de parler. L'adulte vise de façon plus ou moins volontaire et consciente à le faire entrer dans le monde de la culture dont le média premier serait l'appropriation du langage avec ses dimensions socio-pragmatiques. Cette discursivité d'abord offerte et qui sera peu à peu négociée avec l'enfant émane d'une personne dénommée «x ou y», spatio-temporellement située qui tient lieu *d'ancrage de*

⁹ De ce point de vue, je fais mienne l'idée que reprend Ricœur (1990) à Husserl (1996) pense que le sujet ne saurait être connu entièrement par une réflexion directe parce que son activité se dépose dans les œuvres, les actes, et les objets qui constituent son monde culturel.

l'énonciation. Il s'agit de ce je «posé» du corps énonçant (en tant qu'il est voix, articulation, phonation, gestualité); autrement dit un corps à la fois fait du monde et «chose vivante», un sujet qui tantôt appartient et tantôt n'appartient pas aux objets dont il parle.¹⁰

Temporalité de la genèse d'un parler de soi

Avant de chercher à analyser les modalités de la genèse d'une mise en mots d'un parler de soi chez le tout jeune enfant, on peut d'abord se demander à quoi renvoie pour chacun de nous la notion d'un «parler de soi»? Dans quelles circonstances parle-t-on de soi?

On sait que de ce point de vue la référence dans la littérature est souvent relative à un parler de soi de discours adultes. On fait référence à des discours dans lesquels parler de soi et se raconter sont explicitement sollicités pour répondre à des demandes et à des attentes spécifiques; c'est le cas des autobiographies, des récits de vie ou d'entretiens cliniques ou de recherche (CARCASSONE; SALAZAR-ORVIG; BENSALAH, 2001).

Il serait presque banal de dire que ce type de questions (raconter sa vie et parler de soi) ne peut être adressé directement à un tout jeune enfant et cela pour au moins deux raisons.

- 1) D'une part, un certain recul et une *distanciation* par rapport à soi et à son vécu sont nécessaires dans ce type de situation. Ces deux notions qui supposent une «médiation réflexive sur la position immédiate du sujet» soulignent par là-même «un caractère majeur du parler de soi, à savoir sa temporalité» (RICOEUR, 1990 p.11-12). Or, une certaine dimension temporelle et un temps passé suffisamment long où des événements ont eu lieu sont nécessaires pour parler de soi.
- 2) D'autre part, les modes de désignation de soi ou d'autrui supposent un certain déploiement de discours. Or le corpus nous montre qu'à l'âge auquel je m'intéresse, les moyens linguistiques des enfants sont très réduits.

Pendant, malgré ces restrictions, je souhaite montrer, en tenant compte dans l'analyse du corpus de l'ensemble de l'interlocution, et en analysant la place et le rôle qu'y joue l'adulte, qu'en dépit de l'absence de tout marqueur de subjectivité référant à soi-même, il y a la manifestation d'un parler de soi chez le

¹⁰ En mobilisant la notion de 'particuliers de base' emprunté à Strawson (1973), Ricœur (1990, p.43) prend à son compte l'idée que dans les premiers particuliers de base il faut retenir l'idée que « le concept de personne comme celui de corps physique, serait un concept primitif, dans la mesure où on ne saurait remonter au-delà de lui ». S'agissant de tous jeunes enfants en développement et en devenir, cette priorité reconnue aux corps est de la plus grande importance pour moi dans la genèse du parler de soi. La personne qu'est l'enfant comme un corps qui désigne en touchant, en pointant, en mimant, accompagnant ou non ses productions non-verbales de discours, est à considéré comme co-construction dans et par l'interaction avec l'adulte.

tout jeune enfant. Les je / tu ou toute autre unité référentielle ne sont alors visées qu'obliquement (RICOEUR, 1990). Car, comme le dit Ricœur (1990, p.64):

[...] la situation d'interlocution n'a valeur d'événement, que dans la mesure où les auteurs de l'énonciation sont mis en scène par le discours en acte et, avec les énonciateurs en chair et en os, *leur* expérience du monde, *leur* perspective sur le monde à quoi aucune autre ne peut se substituer.

Modes du rapport du déjà-là à l'évocation de l'absent

Si l'on observe ce qui se passe lorsqu'on demande à quelqu'un de se raconter, on constate que l'interprétation standard de cette consigne n'est pas pour le narrateur de parler de lui-même en se regardant dans l'ici-maintenant de l'interaction, mais bien plutôt de parler d'autre chose que de ce qui est présent. C'est dans cette mise en récit que l'on constate alors que tout parler de soi induit l'évocation de l'absent:

- parler pour rapporter le discours d'autrui,
- parler de l'autre (l'autre soi-même et l'autre déterminé: les proches, les amis etc.),
- parler des autres déterminés-génériques (désignés par un métier: par exemple l'instituteur, le peintre, le médecin etc.),
- ou d'autres anonymes-génériques (le «comme tout le monde», les hommes, les femmes).

Mais ce parler de soi est également donné à travers l'évocation des choses du monde et des modes de relations vis-à-vis de ces choses. La manifestation à travers le discours des diverses figures de l'absence apparaît donc comme un donné fondateur de la discursivité et de la narrativité. Les multiples dimensions spatio-temporelles consubstantielles de toute mise en mots, et tout particulièrement des discours narratifs, me semblent être liées, fondamentalement, à l'évocation de l'absent.

Évoquer l'absent, c'est dire, à partir du moment actuel, quelles sont les relations que l'on entretient avec les autres, avec le monde et ce dont on parle. C'est-à-dire que l'événementialité discursive actuelle devient quelque chose qui tisse un lien entre:

- un *je* qui dit (différent selon les modalités énonciatives et les places occupées),

- cet autre à qui l'on parle,
- l'autre dont on parle (soi-même ou autrui),
- les objets du monde et les mots.

Mais, d'un certain point de vue, et peut-être paradoxalement, la notion du déjà-là et la notion de l'absent renvoient à la même chose. Cependant, deux distinctions au moins sont nécessaires quant à leur rapport dans le discours. Ce rapport je vais tenter de le préciser en analysant le corpus.

La temporalité comme complexe

On le sait le langage est, pour le dire dans les termes de François (1993, p.116) «un multiplicateur et un mélangeur de mondes». C'est le langage et les possibilités qu'offre les langues qui nous donnent l'occasion de mettre ensemble et de rapprocher des faits et des événements qui ne le sont pas dans la «réalité». La possibilité d'évoquer l'absent ne signifie pas du point de vue de la production langagière ne parler que de ce qui a déjà eu lieu ou d'un absent derrière soi. L'absent est aussi devant soi, fictif ou réel. La dimension sémiotique du discours a pour spécificité de rendre possible la convocation d'un déjà-là à venir, devant soi. C'est pourquoi la temporalité rendue par le discours est un *complexe*. Le discours est, en tant que tel, un processus de temporalisation par lequel le sujet renouvelle, sans cesse, les faits du monde et son rapport à autrui, ce n'est pas seulement du temps.

Cet éclairage apporté quant à ce que les possibilités du discours nous offrent, je vais revenir, en analysant des extraits de corpus, aux deux distinctions annoncées plus haut pour mieux préciser les modes de relation entre l'évocation de l'absent et du déjà-là dans le processus d'acquisition préfigurant «un parler de soi».

Le déjà-là comme tension vers quelque chose à faire.

Exemple 1 – Ainsi Mathilde, 12 mois, tapote une bougie, la mère dit : «oui, ça c'est une bougie» Mathilde pointe alors le paquet d'allumettes en faisant «a:: a::», puis tapote la mèche de la bougie, ce que la mère interprète comme : «ah! tu veux qu'on allume ?»

Si l'on analyse le déroulement de cette interaction, on voit d'abord une première manifestation non-verbale: tapoter la bougie. Ce qui pris isolément peut être équivalent d'indexer, montrer. A cette manifestation non verbale la mère réagit par un discours et semble interpréter le geste de l'enfant comme

une demande de dénomination ou d'une confirmation d'un savoir déjà-là: d'où le «oui ça c'est une bougie».

Mais cette interprétation que donne l'adulte ne semble pas satisfaire l'enfant, car celle-ci reformule autrement sa demande: elle *enchaine* sur l'adulte et sa modification gestuelle-discursive rend compte aussi d'une interprétation: elle montre à la mère qu'elle l'a mal comprise, donc elle précise davantage sa demande et pointe le paquet d'allumettes puis la mèche (et non pas toute la bougie) en l'accompagnant par des vocalises «a::a::». Il est important dans cette reprise-modification de voir que pour expliciter sa demande Mathilde tisse d'elle-même un lien entre les objets mèche et paquet d'allumettes. Outre le savoir-faire pragmatique, cette action non verbale donne à voir un schème abstrait, une mise en relation qui conduit la mère à modifier son interprétation. Elle saisit alors la demande et va la réaliser. Le «ah !», dans la manifestation discursive de la mère est une particule énonciative qui indique le mouvement même d'auto-évaluation et de l'avènement de la nouvelle compréhension.¹¹

L'enfant ne pouvant agir seule du fait de son immaturité biologique sollicite l'aide de l'adulte. Ce qu'elle sait faire, c'est *agir* sur l'autre; elle se sert de ce qu'elle *peut* faire: pointer, vocaliser. Mais on voit bien que les actes de langage communicationnels sont possibles et précèdent de loin les capacités linguistiques. L'enfant accomplit des actes langagiers complexes avec des moyens linguistiques simples.

L'énoncé de l'enfant «a:: a:: » n'a pas de sens directement transposable sur le plan linguistique, mais il l'est en tant qu'acte de langage indépendamment de la forme discursive à laquelle il peut renvoyer. On ne peut savoir s'il s'agit de: «allume la bougie!», ou «je veux que tu allumes» ou «peux-tu allumer?»; mais il y a ici dans l'espace dialogique une forme de syntaxe de l'action comme schème abstrait, précurseur de la grammaire linguistique-discursive.

Dans cette interaction, l'espace dialogique qu'offre la rencontre, permet à l'enfant de mettre en œuvre ses acquis, en les actualisant par une requête qui se manifeste entre non-verbal (tapoter) et verbal (a::a::). On voit ici comment à partir d'un savoir expérientiel, déjà-là, permis par la capacité de l'évocation d'un fait absent, Mathilde peut établir un lien entre les divers objets qu'elle pointe et donne la possibilité à la mère de rejouer (de réactualiser) l'allumage de la bougie dans le présent actuel de l'interaction. C'est dans le présent actuel que pratique du passé et action du futur se rejouent dans la demande. L'enfant actualise dans le moment présent, par son énonciation verbale et non-verbale, une pratique connue d'elle qui est un déjà-là (un savoir dans le passé), et formule une demande

¹¹ «La compréhension d'un geste consiste à le percevoir dans un ensemble temporel, non à trouver une « intention » interne correspondant à chaque extérieur manifeste.» (FRANÇOIS, 2009, p.134).

de quelque chose à faire (dans un futur immédiat). Il y a là évocation d'un savoir déjà-vu (acquis mais réalisé par l'autre) où elle montre les liens établis entre bougie, allumette et la production d'une lumière comme «fait» à venir. Du point de vue développemental Mathilde se montre à l'adulte comme un sujet, un 'je' qui déploie des compétences. D'une part, au plan des savoirs: «je sais que cet objet, la bougie, peut produire une lumière si on se sert des allumettes» d'autre part, au plan des capacités interactionnelles: «je peux exprimer autrement mes demandes en réagissant aux mésinterprétations». C'est au creux de ces actions et des réajustements dialogiques que se projette une réflexivité qui préfigure une façon de se montrer et de parler de soi.

Ce qui participe à montrer les capacités de l'enfant et qui dessine d'elle une figure de sujet compétent, ce ne sont pas seulement ses actions dans le monde (vocaliser, tapoter), mais l'effet de retour de ses réajustements en face des mésinterprétations de l'adulte. Les «étincelles» de compréhension des deux partenaires qui s'actualisent par des reprises-modifications sont dans le même temps ce qui fait *événement* du point de vue de l'acquisition des compétences interactionnelles et l'inscription de la biographie des deux sujets.¹²

Mais il arrive aussi que l'adulte se trouve en difficulté de comprendre et d'interpréter autrement les productions de l'enfant. Et que celui-ci n'arrive pas non plus, de son côté, à reformuler autrement son discours ni à proposer un autre mode sémiotique pour se faire comprendre et réaliser ainsi sa visée interlocutoire. Comme on le voit dans les exemples suivants:

Exemple 2 – Vanessa 17 mois, tend un bras en direction du tapis en disant «atchin», sa mère lui demande «atchin, c'est quoi ça? et Vanessa répète la même chose et la mère aussi en ajoutant «c'est quoi?j' comprend pas.»

Exemple 3 – Vanessa 20 mois dit «doo» lors de l'habillage, sa mère commence par répéter «doo» puis demander «c'est quoi doo»? puis elle lui pose successivement quelques questions pour deviner ce qu'elle veut. Elle l'assied lui montre les jouets autour d'elle mais Vanessa répète toujours doo et la mère ne comprend pas.

Exemple 4 – Julien 22 mois est assis dans sa chaise au petit déjeuner et dit «api.. maman» et la mère demande «api? qu'est-ce que ça veut dire?» puis propose: «a plus? appuie?», mais julien répète toujours «api» sans autre indice complémentaire.

En face des ces échanges, on voit bien que l'on se trouve, en tant qu'analyste, à peu près dans la même situation que les interactants eux-mêmes. C'est-à-dire en

¹² Les compétences des adultes à devenir «mère» ou père sont aussi en grande partie liées aux potentialités de l'enfant et à ses capacités à inter réagir. L'étayage est réciproque. Il y a co-construction biographie.

dehors de redire l'enfant a dit telle chose et la mère a répété l'énoncé de l'enfant, rien d'autre n'émerge: ni du point de vue de l'analyse de ce que le discours évoque, ni du point de vue du mouvement spatio-temporel. On ne peut non plus, par manque de traduction-interprétation de l'adulte, proposer un quelconque sens à ces énoncés.

On reste, du point de vue de la temporalité, dans le présent de la situation *hic et nunc*. Il n'y a aucun décrochage vers un ailleurs, ni passé ni futur ni aucun autre ordre spatio-temporel ne peut se dégager. L'absence d'interprétation ou les reformulations qui n'aboutissent pas ont pour effet de ne pas faire avancer le dialogue et par là-même d'annuler tout mouvement de pensée, autre. Le mode même de l'altérité ou du lien au tiers-absent ainsi que la capacité d'évoquer l'absent ou de se servir du déjà-là, semblent faire défaut par la simple absence de nouveaux événements discursifs.

La relation au tiers Absent comme processus de temporalisation

La notion d'absence peut avoir une dimension plus «englobante» et renvoyer alors à une modalité de la pensée, à un processus cognitif par lequel on appréhende le déjà-là; par exemple: annoncer que l'on va raconter, dans un autre espace-temps, un savoir que l'on vient d'acquérir.

C'est ce que montre l'exemple suivant.

Exemple 5 – Antoine à 21 mois et Catherine. Après avoir joué avec C. à éteindre et allumer une bougie Antoine dit:

«A : a maman //
alors C. enchaîne : tu raconteras à maman ?
A. confirme : mmm»

L'annonce même du mot «a maman» dit l'absence de la mère dans l'ici-maintenant, annonce le temps à venir où elle sera là, dit aussi le projet du récit à venir, récit qui parlera de l'activité actuelle qui appartiendra au moment de la narration à un passé : «avoir joué avec la bougie». L'énonciation de ce projet qui annonce un autre ordre de temporalité dessine en même temps une myriade d'affects: le plaisir du jeu, le désir et le plaisir de raconter, l'affect de l'attente (comme plaisir ou impatience). Mais on peut dire aussi que, indirectement, l'enfant pointe de son point de vue d'enfant ce qui est digne d'être raconté. Entre l'activité réalisée avec l'adulte (allumer, éteindre la bougie), l'énonciation «a maman» et l'interprétation qu'en fait l'adulte «tu raconteras à maman?», se tissent, dans le mouvement des enchaînements, des relations de sens qui reconfigurent l'énonciation actuelle. C'est bien cette reconfiguration de sens qui montre la part

de la subjectivité du sujet dans sa ré-appropriation de la langue et du discours dans l'échange avec un adulte. Cet adulte se trouve amené, en quelque sorte malgré lui, à participer au projet narratif de l'enfant; projet qui dessine, à l'horizon, une tension affective.

L'enfant montre, ici, par son discours, l'horizon externe du monde (la mère absente) mais aussi un certain horizon interne donné par le langage. Le mot faisant présence ici est un vrai substitut. Mais à la différence de l'objet réel, il dessine les horizons in presentia: il rend possible une connexion d'objets. Donc le mot ici est déjà articulé à autre chose par une chaîne de renvois qui font sens. Horizon interne et externe, sont contemporains d'un horizon intersubjectif dans la compréhension mutuelle avec autrui. «C'est dans ce cadre que l'enfant acquiert les notions que symbolisent les différents mots d'un jeu de langage.» (VONWRIGHT, 1986). Mais ce savoir acquis n'est pas seulement de type discursif, il est avant tout praxis: l'enfant tout en jouant se montre capable d'annoncer le projet du «raconter».

De ce fait, la relation que l'on peut établir entre l'évocation de l'absent et le déjà-là apparaît comme une relation d'un processus à son produit. C'est parce qu'il y a la capacité de l'évocation de l'absent, que le déjà-là se manifeste.

Mais le déjà-là ne renvoie pas pour moi seulement aux partagés communs et aux savoirs acquis-transmis; qu'il s'agisse de savoirs culturels internalisés passivement (le monde de la vie quotidienne), ou de savoirs qui mobilisent des apprentissages explicites. Il est aussi une sorte de dynamique pour construire d'autres possibles non encore là (l'hypothèse, l'imaginaire, la modification à partir d'un fait connu). C'est ce que montre l'exemple suivant.

La relation au déjà-là une tension temporelle

Exemple 6 – Matthias, 17 mois, joue avec son père à cacher et à trouver une balle sous des blocs; à un moment, après avoir caché la balle le père dit à Matthias: où est la balle? celui-ci répond d'un ton décidé, en prenant un bloc et en le posant sur un autre «tato», le père: «ah! bon tu veux faire un château maintenant ?!» et ils commencent à empiler les blocs.

Dans cette interaction on assiste d'abord dans le temps présent à un jeu avec la balle: cacher / découvrir. Puis dans un deuxième temps on voit comment l'enfant initie¹³ un changement dans le jeu et au lieu de répondre à son père en cherchant où se cache la balle, indique par son action et une annonce verbale «tato» qu'il passe à autre chose. A cet âge l'enfant ne peut encore tenir un discours explicitement métacommunicationnel: «et si on jouait à autre chose ?». C'est par

¹³ «L'initiative est une intervention de l'agent de l'action dans le cours du monde, intervention qui cause effectivement des changements dans le monde» (RICEUR, 1990, p.133).

son action directe, verbale et non-verbale, qu'il propose de passer à autre chose. Le mot «tato» fonctionne ici comme une saillance, il fait événement. C'est ce qui permet à l'adulte, dans cet espace, de comprendre, de compléter et de formuler le projet de l'enfant en lui prêtant son discours (et sa voix) «ah bon tu veux faire un château maintenant?!».

On voit ici comment à partir d'une activité on se déplace vers une autre. Les blocs qui servaient à cacher la balle deviennent comme des 'pierres' et permettent de jouer à autre chose. Et cela est possible par une relation entre un objet présent (objets palpables, les blocs), et un déjà-là qui est un savoir sur le monde (des blocs ça peut servir à construire un château). L'objet présent permet l'actualisation d'un objet absent qui par le discours-projet «château» est un déjà-là, mais un déjà-là devant soi, un autre possible. Du point de vue intersubjectif, l'enfant en agissant se donne à voir comme quelqu'un qui fait des liens, déplace, invente, dans une atmosphère ludique chargée d'affects.¹⁴

Il est frappant de voir comment l'objet «bloc» qui servait à cacher change de fonctionnalité du seul fait de la profération du vocable «tato». De bloc, avec des qualités plus ou moins indéterminées dans le jeu du cacher/trouver, il acquiert d'autres qualités virtuelles en tant que «bloc» objet pour construire.

A partir d'un objet constant (le bloc) il y a variations d'actions. Ce type de situation, on peut l'analyser comme les premiers savoir-faire d'une grammaire de l'action ou ce que Wittgenstein (1976) appelle une pré-praxis. Il nous donne à voir la construction des relations et des variations syntaxico-sémantiques futures: Cacher sous les blocs, chercher sous les blocs, prendre les blocs, construire avec les blocs. Il y a là la projection d'un axe paradigmatique virtuel au plan linguistique renvoyant à un axe paradigmatique effectif au plan de l'action. Au vu de ce que dit l'enfant, juste «tato», on voit que «le pré-savoir n'est pas à strictement parler un savoir propositionnel [...]» Son «fondement est, pourrait-on dire praxis (..), il se situe dans l'agir qui se tient à la base du jeu de langage» (VON WRIGHT, 1986, p.191). Mais, poursuit Von Wright (1986, p.190) paraphrasant Wittgenstein:

Il n'existe pas d'ordonnance rigide parmi les jeux de langage, pas plus dans une perspective logique que du point de vue du développement génétique. Mais il y a sûrement un certain ordre parmi eux, de ces deux points de vue, Les jeux sont d'âge différent tant dans le développement de l'individu que dans l'histoire de la communauté linguistique («culture»).

En quoi peut-on dire que dans l'espace de cette interaction l'enfant tout en «jouant à», nous dit quelque chose de lui en tant que «sujet connaissant»? Il le

¹⁴ Ainsi l'affect apparaît ici, comme le dit Widlöcher (1992, p.49-50), «non comme une propriété de la représentation mais de l'action».

fait en nous montrant la pertinence de son discours, en disant «tato» et non pas bloc par exemple, il obtient ainsi la bonne interprétation de son père. Et par là-même, il montre qu'il «sait» agir sur l'adulte qui constitue un vrai «manchon» du dialogue. On peut dire que l'enfant sait faire sans pour autant dire qu'il sait ce qu'il fait. Cette réflexivité ne lui appartient pas; elle est dans l'effet que ce savoir-faire projette en absence.

Ainsi l'enfant peut savoir jouer «à, avec» sans que l'on puisse dire, à l'instar des bâtisseurs de Wittgenstein (1976) qui savent jouer le jeu de bâtir, que l'enfant sait ce qu'est un château, une pierre, la façon de construire etc. Ici le fictif virtuel précède la connaissance du monde «réel».

Mais par ce déplacement l'enfant montre aussi comment il s'inscrit dans une histoire culturelle commune. En reprenant un savoir acquis dans le passé et en le mobilisant par son discours-action il montre à l'adulte qui lui fait face l'inscription temporelle de ses compétences, mais aussi celle du soi. L'événement en ce sens, n'est pas seulement le «dit» ou le «faire», mais le phénomène temporel de l'échange, l'établissement du dialogue, où le discours est compris d'emblée comme signification (RICOEUR, 1986). C'est ce que l'analyse du corpus ci-dessous va éclairer davantage.

La relation à l'objet absent comme ouverture sur les temps verbaux et les relations sémantico-syntaxiques

Exemple 7 – Antoine (18 mois) et Catherine.

A1: ou-ou-i-kou (A, rentrant de la crèche raconte qu'au même endroit il a couru la semaine précédente après un chien).

A2: ou-ou-nan : montre le jardin où il y a d'ordinaire des chiens

A3: ou-ou : Commente ce qu'il fait quand il est à quatre pattes

A4 tati-ou-ou : A. veut que C. se mette à quatre pattes

A5 nan-té : indique qu'il n'y a plus de neige à l'endroit indiqué

A6 pa-nan (Antoine tend les mains vers la lune et indique que son papa (pa) lui a dit qu'on ne pouvait pas attraper la lune.

D'abord on peut dire que du point de vue linguistique, on reconnaît dans chaque énoncé la structure des schèmes syntaxiques du français et, selon les modalités de l'énoncé, la place de ce qui est thème, rhème ou prédicat. Il est remarquable de voir ici, que l'élément de négation «nan» préfigurant d'autres types de négation de la langue, occupe déjà la place qu'il a dans une structure

syntactique du français. Ainsi on a dans A2 (les chiens ne sont pas là); A5 (y a plus de neige); A6 (Papa m'a dit: on peut pas attraper la lune).

D'un point de vue dialogique, les différents énoncés de l'enfant, adressés ici à un adulte particulier (Catherine), en partant de la perception d'un objet dans la situation présente, évoquent des événements passés (exemples: 1, 2, 5, 6) ou à venir (exemple 2 supra) et pointent des liens temporels et spatiaux entre le discours présent et les événements passés ou ceux projetés dans un futur immédiat (exemple 4). Ainsi l'enfant se donne à voir, en tant qu'énonciateur, comme *sujet* en relation à l'autre ici présent et à l'autre (humain, animal ou objet) absent, et au monde où tous ces éléments sont en relation.

L'énoncé 6 'pa-nan' est particulièrement remarquable et à lui seul résume l'ensemble des possibles des autres relevés. Il s'agit pour l'enfant, déjà à 18 mois, en montrant un objet présent «la lune» non pas de le montrer ou de le nommer pour lui-même (cela se fait latéralement par l'indexation), mais d'évoquer une autre situation vécue avec une tierce personne (papa), et surtout de rapporter le discours et le savoir qui lui ont été transmis lors de l'interaction antérieure. Ici la lune est un objet à propos duquel l'enfant transmet à son interlocutrice son savoir acquis. C'est dans cette relation: Antoine/Catherine, un objet du monde (la lune) et un autre interlocuteur (le père absent) que l'événement vécu se rejoue, mais sur un autre mode et dans une autre relation. Le discours rapporté que produit Antoine ne nous dit rien sur les modalités effectives de la situation de la première occurrence. Le lien n'en est donné que par le «pa-nan + indexation de la lune». C'est l'enfant qui établit et donne à voir le lien entre la situation précédente et la situation actuelle avec ce que chacune suppose comme relation de communauté et de différence. Il est important de souligner ici que c'est l'enfant comme énonciateur qui effectue le travail d'objectivation et de distanciation¹⁵ dans une relation intersubjective. La réactualisation de l'événement dans sa dimension spatio-temporelle est colorée, amalgamée aux affects: affect de désir (avoir la lune), de déception (ne pas avoir la lune), de prise de connaissance et d'acceptation du réel (la lune se montre mais ne s'attrape pas). Il est vrai, on ne peut attraper la lune, mais l'enfant ne le sait pas encore, il l'apprend avec l'adulte. Et dans cette remémoration [narrative], comme nous le dit Bartlett cité par Bruner (1990, p.71), «ce qui vient la plupart du temps en premier à l'esprit est un affect ou une attitude chargée d'affect (c'était déplaisant, excitant, embarrassant etc...).».

¹⁵ Cet exemple montre comment nous accomplissons des actions complexes sans avoir besoin de toujours recourir aux notions de représentation et d'intentionnalité explicites. Ici la vue de la lune fait produire le discours à l'enfant sans que l'on puisse dire pour autant, il avait l'intention, le projet de raconter, ou il se représentait telle chose. Représentation et intention se dessinent comme des horizons, à partir de l'échange entre A. et C. Ainsi on aurait au moins deux façons d'agir et de nous comporter -a) des projets de dire ou de faire (sens fort d'intention) b) mais aussi, souvent, nous disons ou nous faisons des choses hors tout projet du «à faire ou à dire». Il y aurait là une sorte d'intentionnalité passive qui nous advient.

L'absence, une dimension spatio-temporelle des affects.

Ce dernier exemple ne concerne pas une dyade mère/enfant. L'interaction se déroule à la crèche. L'adulte se trouve sollicité au même moments par deux enfants. Ces enfants ont donc une expérience de vie en groupe et c'est dans ce cadre que se manifestent les échangent.

Exemple 8

Florian, 20 mois, est assis sur une table à langer. Noëlle est en train de l'habiller. Un autre enfant (x) du même âge intervient.

Saynète 1

F1: [kiki] ?

N 1: il est pas là Kévin, il est à l'école.

F 2: [kiki] ?

N2: Il est là l'école Kévin ou il est resté en Bretagne, je ne sais pas.

F 3: [aki a no aké] !

N3: [aké] c'est qui aké ? Kévin il est resté avec papy et Mamie, Kévin hein Florian ?

F4: [yy] (Florian semble approuver)

Saynète 2

Un autre enfant s'approche

X1: maman ? (requête)

N1: maman tu la verras ce soir ; elle viendra te chercher quand tu auras goûté

X2: papa ?

N2: maman ou papa, je ne sais pas qui est-ce qui viendra

Dans ces deux saynètes on peut d'abord remarquer, comme on l'a vu dans les exemples précédents, que ce sont les enfants qui sont initiateurs et demandeurs auprès de l'adulte. Ils se trouvent dans un «espace-monde» habituel et routinisé avec un interlocuteur qui partage un savoir sur leur monde. Dans les deux cas, ce sont eux qui, par le discours, introduisent dans le présent actuel la présence de l'autre absent: Kévin, la mère, le père.

Donc quand l'enfant dit [Kiki ?] et que l'adulte lui donne une première réponse, la relance de l'enfant indique que la réponse qui lui est donnée est reçue soit comme inadéquate soit comme non compréhensible. Tout se passe comme si la connaissance qu'il avait du monde l'amenait à refuser «école». D'où la reprise-modification de l'adulte par «il est resté en Bretagne», reformulée suite à un nouveau questionnement de l'enfant [aki ano aké?] en «il est avec Papy et Mamie». Cette dernière proposition semble satisfaire l'enfant, sans doute parce

que les termes «Papy et Mamie» indiquent d'abord un lien à des personnes et non pas à un lieu¹⁶. De ce point de vue, on peut penser que l'enfant, par son insistance et ses relances, montre quelque chose de sa relation aux autres et au monde dans l'espace dialogique actuel.

C'est grâce au savoir qu'il a (le déjà-là): l'existence de Kévin, son absence actuelle, son déplacement, qu'il peut établir, dans l'ici-maintenant, un dialogue avec un adulte (Noëlle) pour parler d'autrui.

Dans la deuxième saynète l'enchaînement que fait l'enfant sur la réponse de l'adulte fait apparaître la réponse de celui-ci comme étant «insuffisante» par rapport à la connaissance que l'enfant a du monde. Dans sa pratique, il est vrai que l'un ou l'autre de ses parents (ou d'ailleurs les deux à la fois) vient le chercher, donc la réponse de l'adulte lui apparaît comme ne dessinant pas l'ensemble de ce monde possible. D'ailleurs c'est bien sa relance qui donne la possibilité à l'adulte de modifier son discours et ainsi il passe de: maman tu la verras ce soir; elle viendra te chercher quand tu auras goûté => à: maman ou papa, je ne sais pas qui est-ce qui viendra.

De ce fait, le discours dans l'ici-maintenant dessine une relation à une autre sphère spatio-temporelle et à d'autres personnes. Ce discours se présente d'emblée comme mouvement de remémoration porteur et chargé d'affects. Ces évocations ne sont pas des discours mécaniques dépourvus d'affects mais sont constitutivement portées et colorées par des affects. D'ailleurs cette charge affective dessinée dans le creux du discours et non dite semble être la motivation essentielle de ces énonciations. C'est dans ce sens qu'elles dessinent des *temporalités affectives*: celles du manque, de l'attente, de la recherche d'être rassuré etc.

Ces évocations de l'absent actualisent une sphère spatio-temporelle d'un «ailleurs», mais qui n'est possible que parce que cet ailleurs est un savoir déjà-là. L'évocation de Kévin, de maman ou de papa, en lien avec la réponse de l'adulte, rend ces absents présents bien qu'ils ne nous soient donnés qu'à travers le discours. Cette mise en mots projette en avant d'elle un monde que l'on ne perçoit pas directement mais qui nous est cependant accessible du fait de notre appartenance au même monde-culture, à travers l'activité langagière.

L'avènement de cet échange dans l'interaction établit une certaine continuité dans le discontinu. Et ceci est rendu possible par le mouvement de *modification* que produit toute activité langagière du devenir autre du même.

¹⁶ Il est intéressant de voir comment ici Papy et Mamie subissent une extension référentielle. Ils ne sont pas évoqués seulement comme des êtres mais aussi comme des "quasi-localisants", référentiellement synonymes de Bretagne, dans ce contexte.

C'est là que l'on peut voir une sorte de ramification établie entre: le déjà là, l'évocation de l'absent, les dimensions spatio-temporelles et les affects. En évoquant autrui et en parlant du monde, l'enfant nous dit quelque chose de sa relation aux autres et au monde et donc parle de lui.

Dans cette évocation d'autrui et des relations tissées par le discours entre soi, les autres et le monde se profile une façon de se montrer et de parler de soi. Ce qui n'est pas là (l'absent) est un *toujours-déjà-là* donné par la relation discursive dans l'ici-maintenant de l'interlocution.

De l'événement discursif au parler de soi : un mouvement qui se dessine

Ces différents relevés analysés où l'enfant interroge un adulte sur des faits dont il a la connaissance, dont on lui a parlé dans d'autres lieux, évoquent ce que dit Ricœur «du primat donné au même par rapport au soi dans la notion cardinale de réidentification». L'enfant non seulement s'assure qu'on parle de la même chose, mais surtout vérifie si ce savoir garde une permanence dans la multiplicité de ses occurrences dans des lieux et des temps différents. «La mêmeté fondamentale, nous dit Ricœur, est celle du cadre spatio-temporel.» (RICOEUR, 1990, p.45).

La mise en mots de chacun a valeur d'événement dans la mesure où elle nous montre avant tout l'auteur de l'énonciation à travers l'affect que dessine son discours. L'un et l'autre portent à l'avant-scène leur expérience: celle de l'enfant essentiellement en devenir et celle de l'adulte où il y a, en grande partie, du déjà-là qui se modifie dans la rencontre.

Si l'adulte, (la mère ou tout autre) perçoit l'enfant comme un sujet, un potentiel être de la culture, un potentiel *analogon*, ceci est dû à la capacité que montre l'enfant à demander, à projeter, à évoquer autrui, à actualiser le déjà-là, à déplacer des savoirs. De ce fait, on pourrait dire que la non-présence même du 'je' et du 'moi' dans le discours du tout jeune enfant est une condition nécessaire pour la formation du moi et du sujet en devenir en tant que personne, à la fois semblable et différent d'un autre. Il est important que l'enfant se donne à voir d'abord dans une relation à l'Autre et à l'Absent avant de dire 'je'.

C'est dans cette espèce de triangularité : soi-autrui-le monde, qu'implique toute interaction et toute rencontre avec autrui que l'on perçoit:

- 1) l'enfant comme un sujet énonciateur, un je-moi qui parle,
- 2) l'enfant comme un soi-autrui en relation aux autres (personnes et objets absents),

- 3) l'enfant comme un je-toi dans l'ici maintenant de l'interlocution.

Cette dernière relation permet aussi, grâce au dialogue avec l'interlocuteur, par ses interprétations, de voir les mises en lien des différentes instances du sujet parlant¹⁷.

On voit là aussi l'émergence ou plutôt la mise en place du partage doxique du 'je' en tant que 'on'. Car c'est bien cet interlocuteur qui est un «metteur» en lien; celui qui va dans l'interlocution ratifier, refuser, accepter ou rejeter ce que dit l'enfant comme étant «sensé», recevable, possible, donc en partie partageable ou non par lui et les autres (il cadre et balise les faits comme étant du monde possible, du monde fictif, etc.).

Mais il est également important de souligner que l'enfant est aussi celui qui ratifie, reçoit ou rejette telle ou telle interprétation de l'adulte. Puisque comme on l'a vu dans les exemples, c'est bien lui qui, par son insistance, ses reprises et ses relances, amène l'adulte à compléter, à reformuler et à réajuster son discours. Tout se passe comme si l'enfant, à partir du cadre de son expérience, évaluait le discours de l'autre à l'aune de sa propre expérience.

Pour conclure

En partant de l'idée que tout parler de soi présuppose de parler d'autrui et des objets du monde, on a vu comment l'évocation de l'absent et du déjà-là sont au centre de toute mise en mots. Toute mise en mots, en tant qu'événement discursif, est inscrite dans un espace-temps et actualise d'autres espaces-temps. Ainsi on a :

- a) les temporalités spatialisées du présent de l'interlocution;
- b) celles qui appartiennent à la sphère de l'évocation de «l'absent-déjà-là» des instances passées;
- c) et enfin, celles de l'évocation de l'absent à venir, actualisées par le discours.

On constate dans tous les exemples analysés, que toute actualisation discursive dit ou dessine de multiples temporalités affectives. Celles-ci sont soit dites explicitement, soit inscrites dans les mouvements entre ce qui est dit et

¹⁷ Dans une perspective développementale, on peut avoir un autre point de vue sur l'apparition tardive du je chez l'enfant. Ainsi les énoncés comme pa-nan, maman, ou kiki désignent l'enfant comme un je qui parle et cela suffit. C'est d'abord autrui qui est dit et nommé par le discours puisque l'enfant qui parle se montre déjà en parlant. Tout se passe comme si l'ancrage de l'enfant dans le monde, en tant qu'énonciateur, ne nécessitait pas d'abord ce 'je' vacant, aux références multiples, désignant à chaque fois un locuteur qui parle d'un certain point de vue.

ce que dessinent les chronotopes entre le locuteur, l'autre soi-même, les autres évoqués par le discours et le monde. C'est plus souvent dans ces mouvements, et pas seulement dans des unités concrètes de la langue, qu'émergent les différentes façons de se dire et de se montrer.

Mais tout ceci ne serait évidemment pas possible pour l'enfant en développement sans des échanges intenses avec l'adulte. Car ce sont bien les mouvements interprétatifs à la base du dialogue et de l'échange qui font advenir les «horizons intentionnels» comme actes discursifs réels. Lors des échanges avec l'enfant les adultes, en général, ne rejettent pas l'état de savoir de l'enfant ni ses modalités langagières et linguistiques; ils les prennent comme base de quelque chose à compléter ou à rectifier, mais quelque chose qui est doté d'abord de sens. L'effet du discours de l'enfant sur l'adulte est toujours pris en compte, il est *englobé* dans le mouvement de réponse-modification qui suit. C'est cet effet qui produit *l'efficacité* de la reprise et devient un point d'ancrage dialogique. Mais au moment des «ratages», comme on l'a vu dans certains relevés, le partenaire verbal (enfant ou adulte) qui ne sait pas reprendre et modifier son discours pour obtenir le minimum de convergence des horizons d'attente et des visées, met en échec l'interaction. Tout semble alors «bloqué» et on ne peut voir de mouvements de pensée qui ouvrent vers l'ailleurs ni les prémisses de ce qui peut se dessiner du point de vue des compétences discursives ou de la manifestation des affects (hormis peut-être les affects de déception). Peu de facettes du soi se manifestent alors. Et la production verbale de l'enfant non retraduite par l'adulte ne fonctionne pas comme «unité-complexe», ouvrant et maintenant l'échange; elle perd même son statut d'être un signe sémiotique renvoyant à...

BENSALAH, A. Genesis of «Speaking of self». From the already there to the evocation of the absent discursive activity of the very young child. *Alfa*, Araraquara, v.54, n.02, p.381-403, 2010.

- *ABSTRACT: The analysis focuses on very ordinary oral language and non-verbal production between adults and very young children aged under two years. In articulating the concepts of the evocation of the absent and the already-there concepts that emphasize the process of a «temporal-spatiality» I problematize the genesis of a self as an object which reveals itself through discursive activity. My hypothesis is that, for the very young child who cannot self-thematized, or refer to himself explicitly, it is in the evocation of others and other objects of the world, indirectly that he «talks» of himself. Three factors support my endeavor to deal with the issues raised: the notions of temporality, spatiality and affect. These features are clearly present in the initiatives and demand in the «pre-narrative» sequences produced by the child. In view of the corpus, these three concepts seem to me inseparable from the place where they are anchored, namely the interaction and dialogue with the other. The approach adopted in the analysis to argue the idea of an expression of «talk about self» by the very young child, is not so much of a strictly linguistic type as of a pragmatic type. I analyze as well the reciprocal effects between the interaction and the exchanges that shape it.*

- **KEYWORDS:** *Interaction. Repetition-modification. Talking about oneself. Evocation of the absen. Temporality. Spatiality. Affect.*

RÉFÉRENCES

- BAKHTINE, M. *Esthétique de la création verbale*. Traduit par Alfreda Aucouturier. Paris: Gallimard, 1984.
- BENSALAH, A. Entre hétéronomie et autonomie: espace de jeu et imaginaire. In: APPROCHES interactives de l'autonomisation du jeune enfant dans et par le langage. Paris: Peeters: Selaf, [2011]. Article à paraître.
- BRUNER, J. *Car la culture donne forme à l'esprit: de la révolution cognitive à la psychologie culturelle*. Paris: ESHEL, 1990.
- CARCASSONNE, M.; SALAZAR-ORVIG, A.; BENSALAH, A. Des récits dans des entretiens interprétatifs de recherche: entre narration et interprétation. *La revue québécoise de linguistique*, Montréal, v.29, n. 1, p.97-122, 2001.
- COSNIER, J. *La psychologie des émotions et des sentiments*. Paris: Retz, 1994.
- FRANÇOIS, F. *Essais sur quelques figures de l'orientation, hétérogénéité, mouvements et styles*. Limoges: Editions Lambert-Lucas, 2009.
- _____. Quelques remarques sur l'entrée de l'enfant dans le langage; dialogue et monologue. *Les Cahiers de Fontenay*, Paris, n.75, p.55-66, 1994.
- _____. *Pratiques de l'oral*. Paris: Editions Nathan, 1993.
- GEERAERTS, D. La grammaire cognitive et l'histoire de la sémantique lexicale. *Communications*, Paris, n.53, p.17-50, 1991.
- GOLSE, B. Emotions, affects, représentations mentales et handicap. *CESAP- Informations*, Paris, n.34, p.25-35, 2001.
- _____. *Le développement affectif et intellectuel de l'enfant*. Paris: Editions Masson, 1995.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Sémiotique: dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette, 1979. t.1.
- HUSSERL, E. Cinquième méditation. In: _____. *Méditations cartésiennes*. Traduction de Peiffer G. et E. Levinas, Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1996. p.148-242.
- RABIN-JAMIN, J.; SABEAU-JOUANNET, E. Genèse des marques de la personne en français et en wolof: les premiers dialogues mère-enfant. *La linguistique*, Paris, v.31, n.1, p.6-79, 1995.

- RICOEUR, P. *Soi-même comme un autre*. Paris: Editions du Seuil, 1990.
- _____. *Du texte à l'action: Essais d'herméneutique II*. Paris: Editions du Seuil, 1986.
- SCHAEFFER, J.-M. Quelles vérités pour quelles fictions? Vérités de la fiction. *L'Homme, Revue Française d'Anthropologie*, Paris, p.175-176, 2005.
- SCHÜTZ, A. *Le chercheur et le quotidien; phénoménologie des sciences sociales*. Paris: Méridiens-Klincksieck, 1987.
- STERN, D. Le contour de vitalité. In: BARBER, J.-M.; GALATANU, O. (Dir.). *Action, affects et transformation de soi*. Paris: PUF. 1998a. p.223-240.
- _____. *La constellation maternelle*. Paris: Calmann-Lévy, 1998b.
- _____. Le sens d'un soi émergent. In: _____. *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris: PUF, 1989. p.57-95.
- STRATEN, A. Van der. Heurs et heurts de la communication précoce. In: FRANÇOIS, F. et al. *La communication inégale; heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Paris: Delacahux et Niestlé, 1990. p.13-29.
- STRAWSON, P. F. *Les individus*. Paris: Éditions du Seuil, 1973.
- VON WRIGHT, G. H. *Wittgenstein*. Traduction de E. Rigal. Mauvezin: T.E.R., 1986.
- WALLON, H. *Les Origines du caractère chez l'enfant: les préludes du sentiment de personnalité*. Paris: PUF: Quadrige, 2002.
- WIDLÖCHER, D. De l'émotion primaire à l'affect différencié. In: MAZET, P.; LEBOVICI, S. (Dir.). *Emotions et affects chez le bébé et ses partenaires*. Paris: ESHEL, 1992. p.45-55.
- WITTGENSTEIN, L. *De la certitude*. Paris: Gallimard, 1976.

Recebido em março de 2010.

Aprovado em junho de 2010.

