

Entrer dans le *je*, entrer dans le jeu : de la personne au personnage.

Aliyah MORGENSTERN,
Université Paris 3

Avec la mise en place du langage, l'enfant va pouvoir marquer verbalement son identité. Mais il lui faut d'abord assimiler les représentations de lui-même utilisées par les adultes à la fois quand ils s'adressent à lui, et quand ils parlent de lui entre eux, et les reformuler dans son propre discours. On se penchera donc sur les problèmes que posent l'acquisition des marques de personne chez l'enfant et l'emploi de *tu* à la place de *je* et de *il/elle* à la place de *je* – formes utilisées par l'adulte pour s'adresser à lui d'une part, et parler de lui d'autre part.

Les utilisations de *tu* ou de *il/elle* « 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 ou de rupture par rapport à la source énonciative peuvent avoir leur inquiétante étrangeté quand elles réfèrent en fait à celui qui prend la parole. Ces emplois, désignés sous le nom de renversement pronominal, 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 ». Les enfants aveugles auraient également des difficultés à mettre en place le pronom de première personne, ce qui amène à insister sur l'importance du langage entendu. Comme ces enfants n'ont pas la possibilité de voir les locuteurs, ils auraient davantage de mal à comprendre la nature réversible des pronoms.

Or, ces renversements se rencontrent au cours de la troisième année chez l'enfant tout venant et donnent à ceux qui l'écoutent le sentiment que l'enfant opère une forme de dédoublement de soi. Ce phénomène peut nous éclairer sur la façon dont il arrivera à

différencier le moi et l'autre, mais nous proposons de nous demander s'il utilise la distance que lui fournit le dédoublement, ce détour par les marqueurs de 2^e et de 3^e personne, pour se construire un personnage.

L'analyse du langage en interaction de deux enfants francophones nommés Guillaume et Léonard, enregistrés en milieu naturel entre 18 mois et 3 ans nous permettra de saisir ce qu'ils peuvent exprimer grâce à ces écarts par rapport à la première personne. Nous commencerons par présenter brièvement les résultats de nos travaux précédents sur les auto-désignations chez l'enfant, puis nous analyserons les emplois de la 3^e personne chez Léonard et de la 2^e personne chez Guillaume pour aborder enfin la question de l'alter-ego.

Formes d'auto-désignations

Résultats de nos travaux antérieurs

Rappelons que le cheminement vers la maîtrise du « je » demande que l'enfant puisse à la fois :

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

Dans des travaux antérieurs (Brigaudiot, Morgenstern, Nicolas 1994, Morgenstern 1995), réalisés sur plusieurs enfants francophones et anglophones, nous avons montré qu'au cours de son appropriation du pronom de première personne, l'enfant produit ce que dans la littérature psycholinguistique on appelle des « erreurs », des formes « incorrectes », ou ce que nous préférons appeler des formes « non adultes ». Les écarts par rapport à la langue adulte sont les suivants :

- Ø non marquage, absence de forme. 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 ». Il est intéressant d'étudier la langue des signes dans laquelle on ne marque la première personne la plupart du temps que s'il s'agit d'agentivité contrastée. Il y a un appui sur le corps du signeur.

- 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.
- Un autre cas accusatif (moi), en anglais le génitif (my)
- Une autre personne, deuxième ou troisième personne.

Grâce à une analyse détaillées de formes produites dans nos données en contexte, nous avons montré que l'enfant travaillait 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 caméscope et filmer lui aussi). 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, ses sentiments, et petit à petit, il 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 préverbaux 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 préverbaux, [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 ».

Valeur référentielle	Contraste opposition comparaison	Prénom, moi <i>Moi fais la photo</i> <i>Nona le fait le clown crocodile</i>
Valeur énonciative	Désir, volonté, projet Aspect, point de vue modalité	Ø, voyelle, je <i>veux zouer à la pâte à modeler</i> <i>j'entends pas maman, tu peux mettre plus fort</i> <i>je trouve qu'elle est jolie cette musique</i>

Tableau 1: valeurs des formes d'auto-désignations produites par l'enfant

De nouvelles formes à étudier

Pour notre étude, nous avons travaillé sur le corpus de deux petits garçons français, Léonard et Guillaume. Les enregistrements ont été faits à la maison au moins une heure par mois. Les transcriptions sont en phonétique pour les productions des enfants jusqu'à 2;5, puis entièrement en orthographe. Afin de mener nos analyses, nous avons utilisé le contexte et le contour intonatif pour paraphraser les énoncés dans lesquels les enfants s'auto-désignaient. Or, on constate que des formes très particulières sont parfois utilisées par Léonard et Guillaume à la place du pronom de première personne: la deuxième et la troisième personne comme le montre le tableau suivant :

Période 1 1 ; 7 à 2 ; 3	Période 2 2 ; 3 à 2 ; 7	Période 3 2 ; 7 à 2 ; 10
Aucune forme adulte: Ø, voyelle, <i>prénom, moi, il, tu</i>	Toutes les formes sont utilisées: Ø, voyelle, prénom, <i>moi, il, tu, moi il, je, moi je</i>	Plus de 50% de formes « adultes » : <i>je, moi je</i>

Tableau 2 : Formes produites par Guillaume et Léonard entre 1;8 et 3 ans

Le langage adressé à l'enfant est particulièrement pertinent ici puisque la mère de Léonard s'adresse assez souvent à lui en le

désignant à la troisième personne, comme s'il était le héros d'une histoire en déroulement (elle est écrivain : *il mange sa boulette ; il aime sa purée*), alors que la mère de Guillaume n'utilise que la deuxième personne pour désigner l'enfant quand elle s'adresse à lui.

Or Léonard, durant la période 2 emploie parfois la troisième personne et Guillaume, la deuxième personne pour se désigner. Examinons dans quels contextes les deux enfants utilisent ces formes qui nous paraissent à première vue « déviantes ». Nous tâcherons de montrer comment ce recours à l'altérité (deuxième ou troisième personne à la place de la première) permet à l'enfant de parler de lui autrement et peut-être de construire un personnage.

Un recours à la troisième personne pour dire « je »

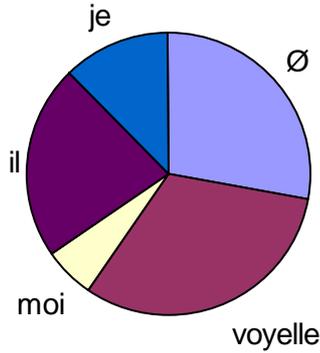
Voici un tableau présentant les pourcentages de formes d'auto-désignation utilisées par Léonard.

Age	Ø	voyelle	<i>moi</i>	<i>il</i>	prénom	prénom <i>il</i>	<i>je</i>	<i>moi je</i>
Période I 1;9-2;2	32	46	10	5,2	3,6	2	1,2	0
Période II 2;3-2;7	26,75	29,25	5,5	21,5	0	0	11,75	5,25
Période III 2;7-3;3	11,25	2,75	4,5	2	0	0	59,5	18,5

Tableau 3: Pourcentage de formes d'autodésignations produites par Léonard

Précisons qu'au-delà de 3 ans, Léonard n'emploie plus que *je* et *moi je* pour se désigner.

Durant la période II, Léonard utilise toutes les formes, et en particulier *il*. Il parle donc de lui-même à la troisième personne, marquant ainsi le délocuté mais ne l'identifiant pas au locuteur, au sujet parlant.



Graphique 1 : Les auto-désignations de Léonard durant la période II

Or il s'agit là de plus de 20% des auto-désignations durant la période II, donc c'est un phénomène quantitativement important. Seule une analyse détaillée du corpus peut nous aider à le comprendre.

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 mots d'une sorte de projection cinématographique des événements qui se re-déroulent 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.

L'analyse détaillée d'un extrait de corpus ou « saynètes »¹ va nous permettre de mieux comprendre les emplois des auto-désignations que fait Léonard et en particulier ses emplois de la troisième personne dans le récit autobiographique.

Exemple 1 (Léonard 2 ; 2):

Quelques minutes avant de prendre le bain, le père de Léonard lui avait demandé:

P: *Qu'est-ce que t'as fait à la crèche aujourd'hui ?*

L: *atata xx lakeSlafelafe / lapatamodle //*

1. Terme de Frédéric François.

La question montre à l'enfant que ses parents ont besoin d'avoir une information qu'il est seul à connaître, car ils n'étaient pas témoins des événements. Il est donc entré dans le mode narratif. Puis, au moment de se préparer pour le bain, alors qu'il était tout nu dans les bras de sa mère, il a été un peu agressif avec elle, mais sur un mode taquin : elle lui faisait des bisous sur le bras et il jouait à les effacer avec la main en disant « pas bisous sur les bras ». Puis, il porte son doigt sur son visage entre les yeux et dit soudain :

L: *ladipaadavib //*

M: *T'as dit pan à*

L: *ladipaadadib //*

P entre dans la salle de bain.

P: *T'as dit pan à David ?*

L: *wi //*

M: *David de la crèche ?*

L: *leonaila / leonaadipaadadib //*

M: *Pourquoi ?*

L: *wi //*

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

L: *pabodadibpaboadadib //*

L'enfant va conjoindre le mode narratif et son humeur un peu agressive en ré-initiant l'entrée dans le récit à partir d'une association gestuelle et visuelle. Il donne l'impression de revivre la scène d'autant plus qu'il ponctue ses énoncés de gestes violents montrant qu'il a frappé David au visage. Il donne donc à voir la scène à ses parents en la racontant et la mimant et en se représentant comme un personnage au même titre que David. Cette distance entre l'enfant sur le point de prendre son bain à la maison, et l'enfant de la crèche est marquée par l'usage de la troisième personne. Par ailleurs, puisque le petit garçon a été filmé, nous avons pu constater que quand il produit cet énoncé, il ne regarde pas du tout son interlocutrice. Son regard est vague, comme s'il était concentré sur la scène qui se déroule dans sa tête. Cela peut rappeler ce que dit Christian Cuxac (2000) sur le récit en Langue des Signes Française. Quand le signeur est engagé dans une activité de récit, il ne regarde pas son interlocuteur.

Puis, on a explicitation de l'identité des deux protagonistes d'abord par la question de M : « David de la crèche ? » Léonard ne répond pas directement mais localise explicitement un autre actant en reprenant l'usage d'un prénom, le sien : « leonaila/leonaadipaadadib ».

On voit donc que Léonard emploie son prénom pour parler de l'agent une fois qu'il a besoin de marquer la place des personnages

dans la scène. En tant que celui qui raconte, il partage le point de vue de ses parents et porte un regard d'observateur sur la scène, il se nomme donc par son prénom, comme si un autre que lui racontait la scène. Ce dédoublement lui permet de bien distinguer le plan de la journée passée à la crèche et le plan de son présent à la maison. Mais tout en racontant il mime, ce qui crée un lien entre le Léonard « parleur » et le Léonard « acteur ». Le corps de Léonard énonciateur (et surtout son bras) sert de support pour montrer à sa mère le Léonard personnage de son récit. Cela rappelle aussi le récit en langue des signes où le signeur fait ce que Cuxac (opus cité) appelle un « transfert personnel » et prête son corps au personnage.

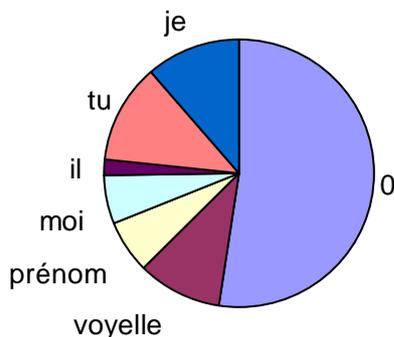
Durant toute une période, Léonard utilise donc la troisième personne à la place de la première afin de construire un personnage, un autre, qui d'ailleurs est un vilain puisqu'il tape David, déchire un livre, mange tous les gâteaux... Voyons maintenant ce qu'il en est de Guillaume, l'autre petit garçon de notre étude.

Un recours à la deuxième personne pour « je »

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

	Ø	voyelle	prénom	<i>moi</i>	<i>il</i>	<i>tu</i>	<i>je</i>	<i>Moi je</i>	<i>C'est moi qui</i>
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

Tableau 4 : Pourcentage des auto-désignations sujets utilisées par Guillaume entre 1 ; 7 et 2 ; 10.



Graphique 2 : Les auto-désignations de Guillaume durant la période II

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

Exemple 2 : 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: *é* 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.

On constate que Guillaume utilise la deuxième personne quand il s'agit de parler de ses exploits ou de ses bêtises et de se présenter dans des situations hors de l'ordinaire.

Exemple 3: 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*.

Exemple 4 : 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'élaner 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 un 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. À 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 produit. 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.

En disant *tu* pour référer à lui-même, Guillaume s'appuie sur sa mémoire auditive comme s'il restituait du langage entendu. 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.

Conclusion

Comme nous l'avons montré, les emplois de la deuxième personne à la place de la première s'inscrivent dans des scripts avec une succession de répliques. Les emplois de la troisième personne

s'inscrivent dans du récit et permettent à l'enfant de se dédoubler en narrateur d'une part et personnage d'autre part. 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 spacio-temporel : la chose reste la même en des lieux et des temps différents » (Ricoeur 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.

Nous pensons donc que les enfants utilisent la deuxième ou la troisième personne au lieu de la première quand ils ont besoin de séparer l'agent et l'énonciateur. Ils donnent ainsi l'impression qu'un autre est en train de parler d'eux, cela leur permet de présenter avec une autre voix des moments particuliers, des moments extraordinaires, des moments où il sont vilain ou héros et de dévoiler d'autres facettes d'eux-mêmes. On gloserait cela par « je parle de moi comme si ce n'était pas moi qui en parlait ». Moi comme un autre, vu par l'autre ou auquel l'autre s'adresse. Tout cela se passe cependant de façon non consciente et c'est ancré dans le réel puisque l'enfant parle d'exploits ou de bêtises qu'il a réellement accomplis.

Mais il y a un prolongement à ce dédoublement. En effet quelques temps plus tard, les deux enfants de cette étude ont inventé un double à qui ils ont donné un autre nom afin de parler de l'autre moi. C'est le cas de Léonard, qui abandonne le *il* pour *je* vers 2 ans 5 mois et par la suite invente le personnage de Jean-Patou, un autre lui-même qu'il va rendre responsable de ses bêtises comme d'avoir cassé son petit lit de bébé à force de sauter dessus. Et Guillaume lui, vers l'âge de 3 ans, invente le personnage de Rouda, qui est un enfant extraordinaire. Mais il s'agit d'une fictionalisation consciente puisque Guillaume peut

demander à sa mère « faut tu dises : oh c'est bien Rouda ! » Il est capable de demander à sa mère de remplir le rôle qu'il lui assigne dans le scénario, au lieu de le remplir lui-même comme il le faisait peut-être inconsciemment quand il disait « tu pour je ».

On peut donc gloser ce phénomène de la façon suivante: « je parle d'un autre qui est moi ». Il est possible de dire qu'ici l'enfant crée un personnage. C'est ce que dans la littérature on appelle « l'alter ego » et qui va permettre à l'enfant de continuer à parler d'un lui-même vilain ou extraordinaire, par l'intermédiaire d'un autre qu'il a créé.

BIBLIOGRAPHIE

- BATES, E. 1990, « 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.
- BETLEHEIM, B. 1967, *The empty fortress*. New-York Free Press.
- BRIGAUDIOT, M., MORGENSTERN, A. ET NICOLAS, C. 1994, « 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.
- CHIAT, S. 1982, « If I were you and you were me: the analysis of pronouns in a pronoun-reversing child. » *Journal of Child Language* 9, 359-379.
- CHIAT, S. 1986, « Personal pronouns. » In *Language Acquisition*, P. Fletcher et M. Garman (Eds). C.U.P.
- CUXAC C. 2000, « La langue des signes française, les voies de l'iconicité » , *Faits de Langues*, n°15-16, Paris, Ophrys.
- DANON-BOILEAU, L. 1994, « La personne comme indice de modalité. » *Faits de langues – la personne*. Paris, P.U.F.
- DANON-BOILEAU, L. 2002, *Des enfants sans langage*, Paris, Editions Odile Jacob.
- MORGENSTERN, A. 1995, *L'enfant apprenti-énonciateur*, Thèse pour le doctorat, Université Paris III.
- PEREZ-PEREIRA, M. 1999, « Deixis, personal reference, and the use of pronouns by blind children ». *Journal of Child Language* 26, 655-680.
- PETERS, A. 1983, « The Units of Language Acquisition, Monographs » in *Applied Psycholinguistics*, Cambridge University Press.
- RICŒUR, P. 1990, *Soi-même comme un autre*. Paris, Seuil.

- THOM, R. 1980, « Sur la typologie des langues naturelles : essai d'interprétation psycholinguistique » , in *Modèles mathématiques de la morphogenèse*, p.243-259, C. Bourgeois, Paris.
- VION, R. 1992, *La communication verbale. Analyse des interactions*, Hachette Supérieur, p.302. Réédition, septembre 2000

