



Faculté des sciences psychologiques et de l'éducation



**Etude développementale du rapport sujet/objet mis en évidence par
l'analyse du discours d'enfants âgés de 2 ans et demi à 10 ans.**

Mémoire réalisé dans le cadre d'une recherche sur la genèse
et le développement de la fonction narrative autobiographique

sous la direction de Monsieur le Professeur Jean-Marie Gauthier en vue de l'obtention du grade de
licencié en sciences psychologiques.

Aurore Boulard
Année académique 2007-2008

Je veux d'abord remercier Monsieur Jean-Marie Gauthier, promoteur de ce mémoire, sans qui rien n'aurait été possible.

Merci aux enfants et aux parents qui ont participé à cette recherche.

Merci à Patrick pour sa patiente relecture, son soutien et ses conseils tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Je veux enfin remercier Madame Dethise et Monsieur D'Amore pour avoir accepté d'être lecteurs de ce mémoire.

Résumé

Le présent mémoire a pour objet l'étude développementale du rapport sujet/objet mis en évidence par l'analyse du discours d'enfants âgés de 2 ans et demi à 10 ans.

Ce travail a été réalisé dans le cadre d'une recherche sur la genèse et le développement de la fonction narrative autobiographique.

« Le discours est un lieu privilégié d'émergence de la vie psychique. Il requiert chez l'individu, la mise en place de structures psychiques supportant la fonction narrative. La réflexivité nécessaire à la construction d'un discours autobiographique suppose elle aussi l'accès à une maturité neuronale et psychologique construite par l'individu en interaction avec le monde au cours de ses propres expériences. » (Casteleyn, 2004)

En examinant la littérature, nous pouvons constater que, lorsqu'il s'agit de la conscience de soi, les auteurs, qu'ils soient philosophes ou psychologues, utilisent indifféremment le *je* ou le *moi* pour se référer au sujet. L'objet étant presque toujours l'autre que soi.

Nous proposons une distinction entre le *je*, sujet du verbe et le *moi*, complément d'objet de ce même verbe, tel que le préconise William James dans ses travaux.

Mais il est également utile de se poser la question de la réduction de la conscience de soi à l'utilisation d'un pronom.

Un enfant de 3 ans qui dit *je* a-t-il une conscience de lui-même ?

Est-ce avoir conscience de soi que d'avoir conscience de son *je*, de son *moi*, ou serait-ce la conscience de ces deux structures, en lien et en échange constant l'une avec l'autre, qui nous permet d'avoir un certain degré de conscience de soi ?

Grâce à l'analyse d'un corpus constitué du discours de 90 enfants, nous avons pu observer l'évolution de l'utilisation des pronoms personnels *moi* et *je* et mettre en évidence certaines variations d'utilisation en fonction de l'âge et des trois conditions d'enregistrement. Ces 3 conditions sont : une condition de jeu avec l'enfant et ses pairs (la condition *groupe*), une condition de jeu ou de scène quotidienne avec les parents (la condition *parent*) et une condition de jeu avec le psychologue (la condition *seul*).

Les résultats de ces analyses nous montrent que dès l'instant où le *je* apparaît, le *moi* seul, sujet se transforme en complément du sujet-*je*. En tant que complément du sujet, il objective le sujet parlant, lui permettant une mise à distance. Le sujet peut donc se regarder agir, faire où être en tant qu'objet. La majorité des *moi* seront utilisés pour l'objectivation du sujet, que ce soit grâce au couple *moi-je* ou sous forme de rappel en fin de phrase. (ex : *Je sais faire ça, moi.*)

La forme *moi-je*, également fréquente dans le discours de l'enfant, est pour nous la forme réflexive la plus claire de l'avènement de la conscience de soi se manifestant par le biais du discours narratif autobiographique.

Au fur et à mesure du développement de l'enfant, le *je* va pouvoir exister seul. Étant davantage conscient de lui-même, l'enfant n'aurait plus systématiquement recours à la projection de son *moi* pour prendre conscience de son existence en tant qu'être parmi les autres.

Abstract

This paper aims to study developmental of the subject / object highlighted by the analysis of the speech of children aged 2 and a half years to 10 years.

This work has been done in the context of research on the genesis and development of the autobiographical narrative function.

"The speech is a place of emergence of the psyche. It calls for the individual, the establishment of structures supporting mental function narrative. The reflexivity necessary to build an autobiographical speech also involves access to a mature neural and psychological built by the individual interacting with the world during his own experiences. "(Casteleyn, 2004)

In reviewing the literature, we can see that, when it comes to self-consciousness, authors, philosophers or whether psychologists, using either the I or me to refer the subject. The object is almost always other than itself.

We offer a distinction between the I, subject and me, object of the same verb, as advocated by William James in his work.

But it is also useful to ask the reduction of self-consciousness to the use of a pronoun.

A child of 3 years which said I, has he self-awareness?

Is this self-consciousness have to be aware that its I, its me, or is it the conscience of these two structures, linking and sharing with one another, allowing us' have a certain degree of self-consciousness?

Through analysis of a corpus consisting of 90 children of speech, we have observed changes in the use of personal pronouns me and I and highlight some changes in usage, depending on age and three conditions for registration. These conditions are: a qualifying playing with the child and his peers (the condition *group*), a qualifying playing or daily scene with parents (the condition *parent*) and a qualifying playong with the psychologist (the condition *only*).

The results of these analyses show that from the moment I appears , me, subject turns to complement the subject-I. As a complement to the subject, it objectively speaking about, enabling a distance. The subject may therefore look act, to be where as an object. The majority of me will be used for the objectification of the subject, either through me I couple or as a reminder at the end of a sentence. (ex: I know how to do it myself.)

The form Me-I, also common in the speech of the child, is for us the reflexive form the clearest of the advent of self-consciousness manifested through the autobiographical narrative discourse.

As the development of the child, I will be able to exist alone. Being more aware of himself, the child would no longer systematically resorted to the projection of me in his awareness of its existence as being among the others.

TABLE DES MATIÈRES

1. La fonction narrative autobiographique	8
1.1. Fonction(s)	8
1.2. Structure et fonction	9
2. Théories et modèles.....	10
2.1. La psychologie du moi (ou <i>ego psychology</i>).....	10
2.2. La psychologie expérimentale.....	12
2.2.1. Introduction	12
2.2.2. Structure théorique selon l'approche expérimentale sociale et de la personnalité.	14
2.2.3. Modèles compatibles avec cette structure :	15
2.2.4. Types d'informations sur soi et niveau de conscience.	16
2.2.5. Modèles attachés à ce point de vue	16
2.2.6. Le temps et les niveaux de conscience de soi	18
2.2.7. Tableau représentant les différents modèles proposés.	21
2.3. Le point de vue des neurosciences cognitives.....	22
2.3.1. Le modèle «neuro-socio-cognitif»	22
2.3.2. Approches entre la philosophie et les sciences cognitives, d'après S. Gallagher (2000).	29
2.3.3. Modèle de la <i>perspective de la première personne</i>	32
2.3.4. Conclusion.....	34
3. La réflexivité dans ses liens avec la conscience de soi.	34
3.1. De la conscience de soi à la réflexivité	34
3.2. La réflexivité : étymologie et définitions	40
3.3. Les grandes théories de la réflexivité	41
4. Naissance conjointe du sujet et de l'objet ?	47
4.1. Introduction	47
4.2. Comment se constitue la notion d'objet ?	47
4.3. Comment se constitue la notion de sujet ?	49
4.3.1. La situation, l'ambiance	49
4.3.2. Le dedans et le dehors	50
4.4. Conclusion.....	53
5. Le discours narratif autobiographique.....	53
5.1. Utilisation du prénom, du <i>je</i> et du <i>tu</i>	54
5.2. Le <i>je</i> , le <i>moi</i> et l'autre.....	57
6. Le complément sujet	58
6.1. Distinction du <i>je</i> et du <i>moi</i>	59
6.2. Le <i>je</i> et le <i>moi</i>	60
6.3. Le <i>Je</i> pré-sujet, le <i>Je</i> sujet et le <i>Moi</i>	63
6.4. Le complément de quoi ?	64
7. Méthode.....	65
7.1. Choix de la méthode d'étude.....	65
7.2. Méthode.....	65
7.3. Constitution des corpus	66
7.4. Traitement des corpus	66
7.4.1. Du corpus aux résultats	66
7.4.2. Procédure.....	67

7.5. La question de l'échantillonnage.....	69
8. Résultats et analyses.....	70
8.1. Bilans lexicaux.....	70
8.1.1. Bilan lexical de la condition <i>groupe</i>	70
8.1.2. Bilan lexical de la condition <i>seul</i>	70
8.1.3. Bilan lexical de la condition <i>parent</i>	71
8.2. Tables de fréquences de toutes les catégories.....	71
8.2.1 Table de fréquences pour la condition <i>groupe</i>	72
8.2.2. Tables des fréquences pour la condition <i>seul</i>	73
8.2.3. Table des fréquences pour la condition <i>parent</i>	74
8.3. Evolution du <i>je</i> en fonction de la classe et de la condition.....	75
8.4. Evolution du <i>moi</i> en fonction de la classe et de la condition.....	79
8.5. Evolution du <i>moi</i> et du <i>je</i> en fonction de la classe et la condition.....	80
8.5.1. Condition <i>groupe</i>	80
8.5.2. Condition <i>seul</i>	81
8.5.3. Condition <i>parent</i>	81
8.6. Cooccurrences du <i>moi</i> et du <i>je</i>	82
8.7. Le <i>moi</i> sans <i>je</i>	85
8.8. Utilisations des verbes avec le pronom <i>je</i> et avec le couple <i>moi-je</i>	86
8.8.1. Verbes utilisés avec le pronom <i>je</i>	86
8.8.2. Verbes utilisés avec le couple <i>moi-je</i>	88
9. Discussion.....	92
10. Bibliographie.....	96

Préambule

Ce mémoire de recherche s'inscrit dans un travail plus général dont le thème est « l'étude de la genèse et du développement de la fonction narrative autobiographique ».

L'ambition de ce projet, sa difficulté intrinsèque, nous a amené à concevoir une partie de l'aperçu théorique en commun. D'autres travaux de fin d'études sont en cours ou sont terminés, qui abordent chacun un pan de cette étude générale. Nous sommes conscients du côté artificiel de ce découpage, mais il répond à la quasi impossibilité théorique de se faire une opinion intégrée d'une question aussi vaste, que recouvrent des siècles de pensées philosophiques et des décennies de réflexions psychologiques.

Les différents travaux de fin d'études portent sur les thèmes suivants :

- Les différents modèles de l'identité en lien avec la fonction narrative autobiographique (2007-2008) ;
- Les marqueurs discursifs pertinents pour l'étude de la narration autobiographique (2006-2007) ;
- L'étude développementale de l'utilisation d'un marqueur discursif de la narration autobiographique : le pronom personnel (2006-2007) ;
- **Le rapport sujet/objet envisagé sous l'angle du développement de la narration autobiographique (2007-2008) ;**
- Approche critique des âges d'acquisition des marqueurs discursifs autobiographiques : une étude psycho-logopédique (2007-2008).
- Les différents modèles de l'identité en lien avec la fonction narrative autobiographique (2007-2008).

Dans certains cas, les parties théoriques et méthodologiques sont communes. Le lecteur ne s'étonnera donc pas de trouver des développements similaires.

1. La fonction narrative autobiographique

Bien que l'objet de ce mémoire ne soit pas, à proprement parler, l'étude de la fonction narrative autobiographique, il est opportun de préciser le cadre dans lequel ce travail se place. On ne peut faire l'économie d'une brève réflexion sur la notion de fonction avant d'entamer le travail théorique sur l'avènement de la conscience de soi et sur les grandes théories de la réflexivité.

1.1. Fonction(s)

Les définitions de la fonction sont sans doute à la fois trop nombreuses et trop monotones pour qu'il soit utile de les exposer ici sans alourdir ce travail. Elles peuvent être divisées en deux grands groupes, l'un dans lequel une fonction correspond à un ensemble d'activités coordonnées de différents éléments d'un système, concourant à la réalisation d'un même but et l'autre dans lequel une fonction serait une émergence, une propriété relationnelle.

On trouve un exemple de ces deux acceptions plus intriquées qu'opposées dans la définition générale qu'en donne la physiologie des systèmes voués aux fonctions organiques (système reproducteur qui couvre la fonction reproductrice) et dans la mathématique (correspondance entre un ensemble A et un ensemble B, tel que, à tout élément de A, on associe au plus un élément de B).

Lorsque nous parlerons de fonction narrative autobiographique, nous envisagerons ces deux perspectives puisque en psychologie développementale, il est impossible de considérer l'individu en devenir comme un élément isolé siège d'un ensemble de fonctions organisées en système, comme il est impossible, aussi, de considérer que l'environnement est un organisateur unilatéral et qu'il est dangereux de céder à un déterminisme environnemental définitif, qu'il soit social ou biologique.

Au contraire, nous avons à tenir compte des deux dimensions de la construction de soi. Sartre dirait qu'il y a ce qu'on a fait de nous, proposition indissociable de ce que nous avons fait de ce qu'on a fait de nous. Le développement de la psychologie est à la fois tributaire de l'environnement et de la gestion de l'environnement par l'appareil psychique, sans compter les feedbacks où le psychisme est à l'origine de transformations de l'environnement transformé par lui.

Mais il ne peut être question non plus, ici, de considérer cette première acception au sens classique des divisions de la psychologie dite des fonctions : sensation, perception, représentation, mémorisation, langage, action, car quel que soit le niveau auquel on envisage cette parcellisation d'un tout psychique, on n'aurait affaire, au mieux, qu'à une imbrication plus ou moins artificielle de fonctions qui continueraient à prétendre à cette autonomie. Bien au contraire, ce que nous appellerons fonction narrative autobiographique doit être comprise dans un sens, disons plus piagétien, où la fonction crée ce qui la génère autant qu'elle est générée par elle. Il faut pour cela un sérieux effort de décentration doublé d'une abstraction qui parfois dépasse l'entendement immédiat, de la même manière qu'aucun esprit

sensé ne peut se faire une représentation de l'émergence du temps et de l'espace dans les premiers instants de la création de l'univers.

1.2. Structure et fonction

Il n'est pas question ici d'entrer dans l'explication difficile du lien entre structure et fonction, mais dans la mesure où c'est de fonction narrative autobiographique qu'il s'agit, il est tout de même utile de préciser comment doit être compris le terme fonction tout au long de ce travail.

Une première approche permet de dire que le fonctionnalisme part du postulat: à tout élément d'un ensemble donné correspond une fonction et cette relation est biunivoque. Le fait psychologique doit alors être considéré comme un fait total ; c'est en cela que l'approche fonctionnaliste en psychologie se démarque de la psychologie des facultés qui tend à isoler des facultés, pour éventuellement les intégrer a posteriori dans un ensemble appelé alors *modèle*.

Le fonctionnalisme est intégratif et la succession des niveaux d'analyse peut amener à penser que, par exemple, toute fonction a une fonction à un niveau supérieur d'organisation. C'est là que le fonctionnalisme rencontre le structuralisme ; l'un et l'autre reposant sur un postulat général que l'on peut énoncer comme suit : à un niveau supérieur¹, il existe des fonctions qui s'expriment dans une structure. L'individu est contraint par ces fonctions qui s'expriment dans des codes d'expression (collective) comme, dans notre cas, le discours. Il importe donc de déchiffrer ces codes dans le discours de chaque individu et dans celui d'une classe d'appartenance : c'est ce que ce travail propose comme étape liminaire à l'analyse de cette fonction particulière qu'est la fonction narrative lorsqu'elle est au service du récit de soi-même², et qu'elle impose alors une réflexion approfondie, tant sur l'objet du récit et le sujet qui l'exprime que sur les caractéristiques de ce discours, à la fois si particulier et si commun.

1.3. Co-constructivisme interactionniste

Selon les principes du fonctionnalisme, la fonction narrative autobiographique et le sens duquel elle est nécessairement vectrice doivent être rapportés à l'ensemble d'un système plus général qui l'environne et qui, dans ce cas-ci, est bien évidemment la construction de l'identité et de la connaissance de soi. Nous travaillons dans une perspective très générale en psychologie, à savoir que le psychisme d'un individu se développe dans le rapport que celui-ci entretient avec son environnement, dont les autres humains sont sans doute un élément essentiel ; c'est ce que nous nommerons le co-constructivisme interactionniste.

Sans que l'étude approfondie de la genèse et du développement de la fonction narrative autobiographique ait pour but de mettre en évidence la structure même du psychisme humain, le fonctionnalisme dont il est question ici aura bien du mal à cacher son appartenance à la famille des théories structuro-fonctionnalistes. Ainsi, les rapports que la fonction entretient avec la structure nous permettront-ils de parler de fonctionnalisme constructiviste dans la mesure où (nous aurons l'occasion de l'évoquer dans nos analyses et nos discussions) le

¹ Ou plus profond selon l'angle de vue que l'on utilise.

² Nous verrons plus loin comment cette expression «récit de soi-même» contient déjà un des grands postulats fondateurs de l'expression de soi : le primat de la réflexivité.

discours sur soi n'est pas un discours isolé, et s'il peut s'adresser de soi à soi, nous verrons que les deux «soi» dont il est question peuvent difficilement être confondus ou traités sur un même plan.

Le terme «fonction» sera donc utilisé dans son acception d'activité spécifique (fonction narrative), émergente d'un fonctionnement plus général (substantif féminin) et dans son sens dynamique où «faire fonction» peut être entendu comme «tenir lieu de». Dans ce dernier cas, la fonction narrative autobiographique sera non plus un résultat émergeant d'une activité particulière de l'esprit (modèles neurocognitifs émergents), mais une quasi-instance qui se confondra avec l'identité même d'un sujet lorsque, selon l'expression géniale de Ricoeur, il parle de lui-même comme d'un autre. Ceci fera l'objet d'un premier développement dans le chapitre réservé à la réflexivité.

En résumé, nous considérerons que la fonction narrative autobiographique est une émergence de la construction de soi, comme les physiciens s'accordent aujourd'hui à considérer que le temps est une émergence de la construction de l'univers.

2. Théories et modèles

2.1. La psychologie du moi (ou *ego psychology*)

Encouragée par son père à étendre l'étude et la pratique de la psychanalyse aux enfants, Anna Freud (1895-1982) a été la première à mettre en évidence et à expliquer les mécanismes de défense avec lesquels l'ego maîtrise l'environnement et les forces qui façonnent chaque psychopathologie : le ça et le surmoi. Les noms et définitions qu'elle a proposés sont toujours utilisés à l'heure actuelle.

La psychologie du moi a surtout été développée par une génération d'analystes dont la plupart ont dû fuir l'avancée d'Hitler en Europe : Ernst Kris, Rudolph Loxenstein, René Spitz, et un des pairs principaux de Freud, Heinz Hartmann (1894-1970).

Heinz Hartmann

Les questions principales que se posent Hartmann sont les suivantes : Quelle est l'origine du *Moi* ? Comment apprivoise-t-il le *Ça* ? Quels rôles jouent ces structures et ces forces dans le développement normal ?

Pour Hartmann, le processus de développement psychologique humain est une adaptation, une relation réciproque entre l'individu et son environnement. Une adaptation réussie est un « emboîtement adéquat » entre l'individu et l'environnement.

Le conflit n'est donc ni la cause ni le résultat d'une psychopathologie mais une part normale et nécessaire de la condition humaine.

Dans son modèle, les ingrédients du *Moi* et du *Ça* sont présents dès la naissance dans une matrice indifférenciée. Le jeune enfant éprouve un certain degré de frustration quand sa mère ne peut lui fournir une satisfaction totale et immédiate. Si la satisfaction était totale, l'enfant n'aurait jamais besoin de se différencier de l'autre pour être autonome. En clair, il n'aurait

aucun besoin du *Moi*. C'est donc par ce processus de différenciation que le *moi*, le *Ça* et le *Surmoi* se séparent.

Le cerveau et le corps, poursuivant une croissance normative, permettent au *Moi* qui se développe de se rappeler les expériences de frustration suffisamment longtemps pour qu'il puisse postposer la satisfaction immédiate et anticiper le futur. Cette étape exige la création d'un monde interne de représentation des objets qui facilitera le report de la satisfaction. Le *Moi* dépend essentiellement de la maturation du corps et du cerveau qui fournissent la motricité et le contrôle cognitif, tandis que le *Surmoi* est un produit de l'adaptation à l'environnement social, un produit du développement continu du *Moi*. Mais si le développement du *Moi* dépend de la maturation du corps et du cerveau, le développement du *Surmoi* est purement social et abstrait.

Le *Moi* et le *Surmoi* devenant des structures matures, permettront à l'individu d'être moins dépendant de l'environnement et d'être plus autonome ; ainsi, ces structures psychiques servent à l'adaptation de l'individu.

Dans la psychologie du *Moi*, le rapport entre le *Moi* et le *Surmoi* est complémentaire dans le sens où ils détournent tous deux l'énergie libidinale des objectifs purement sexuels via la sublimation et d'autres mécanismes; en d'autres termes, là où la libido primitive opère pour répondre à une satisfaction érotique, le *Moi* mature pourrait la détourner de son but premier, vers, par exemple, la recherche d'affection, le divertissement, etc. De même, l'agressivité provenant du désir de destruction des autres est réorientée par le *Surmoi* pour contrecarrer la poursuite de ces impulsions destructrices par le *Ça* et transformer cette agressivité en compétitivité ou en d'autres manifestations plus adaptatives.

Dans les tous premiers stades du développement du *Moi*, le rôle des mécanismes de défense est de minimiser la douleur et l'angoisse et de satisfaire les souhaits du *Ça*.

Plus tard, ils serviront à contenir et à maîtriser les conflits du *Ça* avec la réalité et avec le *Surmoi*. Toutefois l'utilisation de nombreux mécanismes de défense de nombreuses fois peut faire perdre à ceux-ci leur rôle de fonction défensive. Ces mécanismes deviendraient alors comme des réflexes qui peuvent changer la personnalité.

Hartmann et ses contemporains ont décrit la structure et la fonction du *Ça*, du *Moi* et du *Surmoi* de manière rétrospective.

René Spitz va quant à lui élaborer avec plus de détails le développement du *Moi* en utilisant l'observation directe des enfants.

René Spitz

Spitz (1887-1974) a commencé ses recherches en prenant en compte la perception chez l'enfant.

Pour le bébé, la sensation est surtout viscérale et mal différenciée. Soi et l'autre, intérieur/extérieur sont initialement fusionnés, ou mal discriminés le cas échéant.

La répétition des expériences laisse une trace dans la mémoire. L'interaction avec la mère va permettre à l'enfant de faire travailler ses mémoires, qui sont au service du *Moi*. Ainsi, l'enfant apprend à agencer son monde.

Spitz identifie trois principes organisationnels du développement du *Moi* :

- Le sourire, vers environ trois mois. L'enfant commence à sourire en présence de stimuli plaisants. C'est une première séparation de l'intérieur/extérieur. La reconnaissance spécifique des visages rend compte de l'établissement de traces de mémoire chez l'enfant.
- La peur de l'étranger, vers huit mois environ. La plupart des enfants expriment de la détresse en présence de personnes non familières. Cette particularité est expliquée par le fait que l'enfant est capable de discriminer de manière affective ses parents familiers.
- La communication sémantique. Si l'on considère que c'est à partir d'un an que l'enfant commence à parler, ce n'est néanmoins que 6 mois plus tard qu'il formule des mots avec l'intention spécifique de communiquer avec les autres. Une des premières manifestations évidentes de cette fonction est la capacité de dire « non ». Non seulement l'enfant passe de la passivité à un contrôle actif, mais de plus, en apprenant à communiquer par la parole, il abandonne l'illusion d'une communication non verbale parfaite avec un partenaire symbiotique. Ce sont les premiers pas de l'enfant vers une pleine vie sociale.

Erikson a, quant à lui, développé un modèle appelé modèle *épigénétique* où il élabore la maturation de l'ego tout au long de la vie.

Un modèle complémentaire a été développé par George Vaillant. Il a examiné les patterns des mécanismes de défense utilisés tout au long de la vie.

2.2. La psychologie expérimentale

2.2.1. Introduction

Dans ce contexte, la conscience de soi est définie comme un état résultant du déplacement de l'attention de l'environnement vers soi-même. Ainsi, le sujet devient l'objet de sa propre attention et accède immédiatement aux ensembles d'informations relatives au soi.

A l'origine, George Herbert Mead (1863-1931) donne de la conscience une définition dichotomique : l'attention portée sur soi-même versus l'attention portée sur le monde extérieur. Selon lui, l'homme serait dans un premier temps orienté spontanément vers son milieu et serait ainsi sujet de sa propre conscience. Ensuite, du fait de l'environnement social dans lequel il baigne et où il doit adopter le point de vue d'autrui, il deviendrait également objet de sa propre conscience.

Mead considérait que les deux versants de la conscience ne pouvaient jamais coïncider, mais tout au plus se succéder dans des cycles qui pouvaient alterner très rapidement. Il suggère que le sujet davantage sollicité par le monde extérieur focaliserait son attention sur l'objet extérieur, et deviendrait dès lors incapable d'être concomitamment conscient de lui-même. Cet état alternerait plus ou moins souvent avec des moments où l'attention du sujet se focaliserait exclusivement sur lui-même. C'est ce qu'il nomme la conscience de soi, c'est-à-dire le fait que le sujet se constitue comme son propre objet d'observation.

Cette conception induit le fait que l'on parle ici d'*état* de conscience de soi et donne lieu à un important courant de recherche, dont les premières manifestations remontent à une trentaine d'années.

Ces recherches portent sur l'étude de l'impact de la conscience de soi sur l'activité cognitive de l'individu ainsi que sur son comportement (Duval et Wicklund 1972, Wicklund 1975, Buss 1980). Ces chercheurs se sont appuyés sur des classes de stimuli ayant la propriété de modifier l'état d'attention du sujet, rendant accessibles les ensembles d'informations dont dispose le sujet quant à sa propre personne. Dès lors, ils ont estimé disposer désormais de stimuli propres à induire l'état de conscience de soi. Ces inducteurs d'état de conscience de soi sont, de manière non exhaustive, tous facteurs environnementaux qui rappellent à l'individu son statut d'objet d'observation pour autrui.

On peut citer à titre d'exemple la présence d'un public, d'un observateur unique, ou tout dispositif qui serait susceptible de se substituer à un public ou à un observateur et qui rappellerait au sujet son statut de sujet d'observation.

Les enregistrements vidéo sont largement utilisés par les expérimentateurs, de même que l'audition de la propre voix du sujet préalablement enregistrée. Diener et Srull (1979) ont tenté d'accentuer l'effet en ayant recours à un enregistrement en boucle dans lequel le sujet répète continuellement sa propre identité.

L'audition de battements cardiaques que le sujet croit à tort être siens produirait également cet état de conscience de soi (Fenigstein et Carver, 1978).

L'agent le plus utilisé dans ces expérimentations a été de loin le miroir qui paraît être un stimulus de choix pour engendrer chez le sujet l'état de conscience de soi.

La démarche suivie était de prédire les conséquences cognitives et comportementales potentielles d'un état de conscience de soi attendu dans une situation donnée face à un stimulus particulier.

Le développement de ce courant de recherche a donné naissance à l'idée que la conscience de soi, outre le fait qu'elle puisse être suscitée par des agents particuliers, ferait l'objet de différences relativement stables entre les individus. Certains individus seraient, de manière générale, plus orientés vers l'état de conscience de soi dans la vie quotidienne, comparativement à d'autres qui y accéderaient plus rarement.

Cette idée, énoncée au départ par l'équipe de Buss, a abouti à la mise au point d'une échelle visant à mesurer chez les individus leur degré de disposition à la conscience de soi. C'est ainsi que, sur bases de comportements et d'attitudes qu'ils considèrent comme caractéristiques de l'état de conscience de soi, sept critères ont été retenus et utilisés sous la forme d'une série de vingt-trois items soumis à un échantillon de quatre cent trente-deux sujets :

- préoccupations par rapport aux comportements passés, présents ou futurs.
- sensibilité à ses propres sentiments et impressions.
- conscience de ses propres qualités et défauts.
- propension à l'introspection.
- propension à élaborer une image de soi-même.
- conscience de sa propre apparence extérieure.
- souci de l'appréciation d'autrui sur soi-même.

Sur base d'une analyse factorielle, les résultats indiqueraient trois facteurs ayant trait à la conscience de soi :

- la « conscience de soi privée » qui s'attache à l'attention portée aux sentiments et pensées personnelles.
- la « conscience de soi publique » qui recouvre la conscience de soi en tant qu'objet social.
- un troisième facteur qui porte sur les états de malaise en présence d'autrui.

2.2.2. Structure théorique selon l'approche expérimentale sociale et de la personnalité.

Une distinction classique a tout d'abord été établie par Mead (1934) et ensuite par Duval et Wicklund (1972), entre l'attention portée à l'extérieur de soi, celle sur l'environnement (conscience) et l'attention portée à l'intérieur de soi (conscience de soi).

Cette structure a été très populaire en psychologie expérimentale sociale et de la personnalité, et a guidé de nombreuses recherches empiriques.

On partira du principe que pour diriger son attention sur le dedans ou le dehors, l'organisme a tout d'abord besoin d'être éveillé. Sinon, le terme d'inconscience est alors utilisé pour désigner cet état durant lequel aucun processus d'information n'est déclenché (comme le coma ou le sommeil).

Quand l'individu est éveillé et conscient, il peut traiter les informations de son environnement et y répondre de manière intelligente. Dans ce cas, l'organisme est tout entier tourné vers l'expérience, les sensations, sans être attentif aux événements perceptuels et mentaux qui sont en cours.

Dans cette perspective, beaucoup d'animaux possèdent une conscience.

La conscience de soi (*self-awareness*) nécessite la capacité de devenir l'objet de sa propre attention. Cela se produit quand un organisme focalise son attention sur son monde interne. Il devient un observateur « réflexif » qui traite des informations à propos de lui. L'organisme prend alors conscience qu'il est éveillé, qu'il est en train d'avoir une expérience mentale spécifique, qu'il émet des comportements et qu'il possède des caractéristiques uniques.

Une autre distinction utile est proposée par Fenigstein, Scheier et Buss (1975) : Dans un état de conscience de soi, l'organisme peut focaliser son attention sur les aspects privés du self ou sur ses aspects publics.

Les aspects privés du *self* sont composés d'**événements externes** inobservables et de caractéristiques telles que les émotions, les sensations physiques, les perceptions, les valeurs...

Les aspects publics du *self* sont des attributs visibles tels que les comportements et l'apparence physique.

Il a été proposé également que le *self* privé nécessite un plus haut degré de conscience de soi que le *self* public car les aspects du *self* privé sont plus conceptuels et abstraits.

Une variété de processus d'autoréférentialités est impliquée dans la conscience de soi. Certains font partie intégrante de l'activité générale de l'organisme en état d'éveil comme par exemple rechercher et extraire des informations de la mémoire autobiographique, se décrire, s'évaluer...

D'autres processus symbolisent les conséquences ou les produits de la réflexion sur soi, comme par exemple la reconnaissance de soi, la *theory of mind* (TOM), l'estime de soi, la régulation de soi,...

Un dernier degré de conscience est la *méta conscience de soi* (*meta self awareness*) qui représente une extension logique du degré précédent.

Cet état est observable lorsqu'une personne devient consciente qu'elle est en train de s'observer elle-même.

La conscience de soi ainsi que la méta conscience de soi implique que nous savons que nous sommes la même personne à travers le temps (*self history*), que nous sommes les auteurs de nos pensées et nos actions (*self agency*)(Cf. de Vigneront & Fournieret, 2004) et que nous sommes distincts de notre environnement (*self coherence*) (Kircher & David, 2003).

2.2.3. Modèles compatibles avec cette structure :

Le modèle de Brown

James W. Brown (1976) propose un modèle de conscience à quatre niveaux.

Le niveau le plus bas, appelé *sensorimotor cognition*, est similaire à l'inconscience comme définie plus haut mais plus spécifiquement ce niveau est un niveau profond d'inconscience à l'image du coma.

Le niveau supérieur appelé *limbic stage* fait référence à ce que nous pouvons appeler une inconscience légère à l'image du rêve par exemple, où subsiste une activité mentale, mais ne procédant pas de l'utilisation d'informations internes ou externes.

Le troisième niveau appelé « neocortical level » consiste en une attention portée sur le dehors : la conscience.

Le dernier niveau est le niveau *symbolique* qui représente une conscience de soi ou une objectivisation du contenu intra personnel (Brown, 1976, p. 77).

Ce niveau de conscience de soi décrit par Brown fait plus probablement référence au *self privé*.

Le modèle de Schooler

Plus récemment J.W. Schooler (2002) a présenté un modèle consistant mais plus simple que le précédent modèle, définissant la *non conscience* comme absence de conscience ; la *conscience* comme expérience de sensations, perceptions émotions,...et la *méta conscience* comme re-représentant la conscience. Ce dernier terme se référant à une conscience de sa propre expérience consciente.

Le modèle de Farthing

Ce modèle (1992) ressemble à la structure proposée par l'approche expérimentale développée plus haut.

Dans la terminologie de William Farthing, le plus bas niveau de conscience est la *nonconscious mind* qui consiste en différents processus mentaux non existants dans la conscience, comme par exemple des connaissances déclaratives dans la mémoire à long

terme, des programmes sensori-moteurs et cognitifs, ou encore des motivations non conscientes.

Evidemment, dans le cas présent, l'organisme est éveillé. Ce niveau ne représente donc pas un niveau d'inconscience. Dans le modèle de Schooler la conscience primaire est conscience. Farthing, lui, suggère un degré de conscience intermédiaire entre la non conscience et la conscience primaire : la conscience périphérique, où les contenus mentaux sont en passe d'entrer dans la conscience primaire.

Le niveau le plus élevé où l'individu génère des pensées à propos de sa propre expérience consciente *per se* est appelé *conscience réflexive*. Ce niveau est clairement l'équivalent de la *conscience de soi privée* parce que l'attention de l'individu est portée sur ses propres expériences subjectives à l'opposé des expériences publiques.

En résumé, le niveau symbolique (Brown), la méta conscience (Schooler) et la conscience réflexive (Farthing) sont en relation très étroite.

2.2.4. Types d'informations sur soi et niveau de conscience.

Une manière de mettre en évidence les différents niveaux de conscience consiste à prendre en considération le type d'informations auquel l'organisme a accès, et ce en fonction de la nature et de la complexité de ces informations.

Différentes recherches ont proposé différentes formes de représentations de soi.

On part du principe que le niveau le plus bas de conscience comporte des informations plutôt « vulgaires » sur soi et que l'accès à des niveaux plus fins d'informations sur soi nécessite un plus haut niveau de conscience.

Une distinction populaire oppose les représentations de soi conceptuelles aux représentations de soi perceptuelles.

Les informations perceptuelles ou sensorielles se réfèrent au produit d'une expérience directe avec soi-même (ex. le corps) ou avec des stimuli environnementaux (ex. d'autres personnes ou le miroir) qui identifie le *self*.

Les informations conceptuelles ou symboliques désignent les données à propos du *self* qui ne sont pas disponibles directement par l'expérience perceptuelle et qui, d'une certaine façon, doivent être représentées mentalement pour être accessibles au *self*.

Le fait que ces informations conceptuelles doivent être représentées de manière abstraite suggère un traitement cognitif du plus haut niveau.

Dans cette perspective, de nombreux aspects privés du *self* seraient des informations conceptuelles. En effet, avoir accès à ses opinions, ses propres objectifs demanderait un niveau plus élevé de conscience de soi en comparaison à une personne exclusivement orientée vers ses aspects physiques et ses comportements.

2.2.5. Modèles attachés à ce point de vue

Le modèle de Neisser (1997)

Ulric Neisser propose un modèle à 5 niveaux de conscience.

Au plus bas niveau se trouve l'*ecological self* où s'effectue le traitement des informations spécifiques (auditives, kinesthésiques,...) sur le self

Ce traitement apporte directement une certaine conscience au *self* et se rapporte plus particulièrement à l'environnement physique (position et mouvement). Ce serait une forme basique de la conscience du corps, ou une connaissance primitive à propos de son propre corps en relation avec l'environnement.

Un second niveau de conscience est appelé *interpersonal self*. C'est une conscience brute de son propre engagement dans les relations sociales, là et maintenant.

Ce niveau représente une émergence à la conscience de soi sociale donc publique et consiste en des représentations perceptuelles.

Le troisième niveau, l'*extended self* peut se réfléchir lui-même dans le temps. Il peut générer des pensées à propos de nous dans le passé et le futur.

Nous avons donc ici une véritable conscience de soi avec une perspective temporelle mais qui n'explique pas encore les états mentaux ou les caractéristiques personnelles.

Les informations sur soi dans les deux prochains niveaux sont par essence conceptuelles.

Le *self privé*, quatrième niveau, peut traiter des informations privées sur le self comme les pensées, les intentions, les sentiments. Le self privé fait référence à la conscience de soi privée.

Le dernier niveau, le *self concept*, est composé de représentations de soi symboliques et abstraites comme le rôle, l'identité, les caractéristiques personnelles,...

Ce dernier niveau de conscience représente une conscience de soi privée et publique qui peut permettre à l'organisme de s'engager dans une méta représentation de lui-même.

Le modèle de Newen et Vogeley

Newen et Vogeley (2003) introduisent leur modèle en expliquant que l'être humain utilise 5 niveaux de capacités cognitives pour se représenter le monde externe et le self.

- Reconnaissance des états dans le présent
- Classification des objets et propriétés
- Catégorisation d'événements et de scènes complexes
- Attribution propositionnelle de premier ordre des attitudes
- Attribution propositionnelle de second ordre des attitudes

Newen et Vogeley, utilisant 5 niveaux de capacités cognitives, développent également 5 niveaux de la conscience de soi.

- Le niveau le plus bas (basé sur l'identification des états) est la *connaissance de soi phénoménologique*, définie comme une représentation non conceptuelle des états de son corps. Ce premier niveau est semblable au «soi écologique» de Neisser.
- Un deuxième niveau (utilisant la classification des objets et des propriétés) est la *conscience de soi conceptuelle*, où l'individu se représente lui-même conceptuellement, notamment ses états mentaux. C'est à ce niveau que l'individu se

représente comme objet avec des propriétés variables différentes des autres objets. La conscience de soi privée y est impliquée en raison d'un accès aux propriétés mentales.

- Un autre niveau plus élevé et basé sur la catégorisation des événements et des scènes complexes est appelé *sentential self-consciousness*. L'individu se représente alors lui-même comme participant à des événements ou scènes complexes.
- Un quatrième niveau est la *méta-représentation de la conscience de soi* qui consiste à construire un modèle mental de soi-même et des autres (= TOM, Théorie de l'esprit) et inclut l'accès à la connaissance autobiographique. Ce niveau constitue une prolongation de la conscience de soi conceptuelle où les informations sur soi (dont la connaissance autobiographique) acquises par la conscience de soi-même privée (probablement également publique) sont intégrées dans un cadre logique (un modèle mental). Sur base de la connaissance de ses états mentaux, l'individu peut déduire l'existence d'expériences similaires chez les autres (Gallup et Platek, 2002) et développer un modèle mental de leur vie intérieure.
- Le plus haut niveau est la *méta-représentation de la conscience de soi itérative*. L'individu est capable de construire des modèles mentaux d'autres modèles qui nous concernent. Cela se produit lorsque quelqu'un imagine ce que les autres pensent de lui. Ceci représente un genre sophistiqué de la conscience de soi qui requiert des représentations de soi conceptuelles et complexes. Ce dernier niveau englobe probablement la méta-conscience de soi.

2.2.6. Le temps et les niveaux de conscience de soi

Les cinq modèles suivant insisteront sur l'importance du temps dans la conscience de soi. En un sens Neisser avait déjà introduit le temps dans son modèle lorsqu'il fait référence au *extended self* capable de se réfléchir à travers le temps.

Le modèle de Zelazo (2004)

Zelazo adopte une perspective développementale en examinant l'émergence graduelle de cinq niveaux de conscience chez l'enfant.

Son modèle est appelé *level of consciousness*, soit modèle LOC.

L'hypothèse est qu'un mécanisme fonctionnel de récursivité a lieu à chaque niveau, par lequel le contenu de la conscience est rétroagi, de sorte qu'il puisse devenir accessible à la conscience à un plus haut niveau. Ceci implique qu'à chaque niveau supérieur de conscience, les expériences mentales deviennent qualitativement plus riches, plus faciles à se rappeler, et que le contrôle conscient du comportement augmente :

Le niveau le plus bas (première année de la vie) est une *conscience minimale*.

L'enfant éprouve de manière non réflexive des stimuli dans le présent. Les événements passés ne peuvent être rappelés, et le futur ne peut être mentalement représenté.

La deuxième étape (neuf - douze mois) est une *conscience réursive* : la conscience minimale se rapporte à elle-même en combinant son contenu envisagé à un moment donné avec le contenu à un autre moment, via le «labelling». Par exemple : À douze mois, l'enfant peut regarder une girafe et dire « [je vois une] girafe». De cette manière, il associe son expérience perceptuelle à une description de celle-ci qu'il a en mémoire. Quand il y a un accès simultané à la perception (la girafe réelle) et à l'étiquette («girafe»), la perception devient l'objet d'une expérience consciente. À ce stade, l'enfant ne fait pas que subir les événements mentaux tels que la vision de l'animal, il devient capable de les expérimenter. Il ne réfléchit pas encore sur les événements mentaux en tant que tels (par exemple : voir). Le contenu phénoménologique de la conscience demeure la girafe et pas le fait d'avoir vu la girafe.

Le progrès principal du passage de la conscience minimale à la conscience réursive est que la girafe n'a pas besoin d'être présente pour devenir le contenu phénoménologique de la conscience.

En ce qui concerne le temps, dans la conscience réursive, les expériences antérieures et futures peuvent maintenant être représentées, mais celles-ci ne sont pas reliées à ce que l'enfant vit dans le présent. Il est encore incapable de percevoir le soi.

La «conscience de soi» est le terme employé pour indiquer que l'enfant âgé de dix-huit mois à deux ans peut s'engager dans la réflexion additionnelle sur le contenu de la conscience réursive.

À ce niveau, l'enfant est capable de relier une description à une expérience (par exemple : «c'est une girafe»), pas seulement de l'expérience décrite (voir l'animal), mais aussi un autre type description (par exemple : «Hier, je suis allé au zoo»). L'enfant peut penser aux descriptions des événements passés en relation avec une expérience actuelle (par exemple, «Aujourd'hui, je suis à la maison avec ma maman mais hier, j'étais au zoo»). En d'autres termes, l'enfant est entièrement conscient du *maintenant* («Aujourd'hui, je suis à la maison avec maman») et peut lier cette description à une autre qui se rapporte à un événement passé («Hier, j'étais au zoo») ou futur («Demain, je jouerai avec mes amis»). L'enfant acquiert l'expérience subjective de la continuité de lui-même dans le temps.

Zelazo présente deux niveaux additionnels de la conscience qui peuvent également être considérés comme des types plus élevés de conscience de soi-même : la «conscience réflexive1» (trois ans), où l'enfant peut se rendre compte simultanément de deux expériences se produisant à différents moments, et la «conscience réflexive2» (quatre ou cinq ans) durant laquelle l'enfant peut prendre en compte le contenu entier de la conscience réflexive1 en relation avec les autres descriptions de soi. Ces deux niveaux impliquent que l'enfant soit de plus en plus capable d'adopter une perspective temporelle décentrée, c'est-à-dire de relativiser son propre point de vue dans l'espace et le temps : se distancier psychologiquement de lui-même.

Alors que le modèle LOC de Zelazo est développemental par essence, les deux modèles suivants nous viennent de la neuropsychologie et de la neurologie.

Le modèle de Stuss, Picton et Alexander (2002)

Ces trois chercheurs présentent une hiérarchie des processus modulaires qui construisent un modèle de plus en plus complexe du monde. Le cerveau créerait pareil modèle pour interagir

de manière plus efficiente avec l'environnement. Le modèle aiderait à simplifier, réguler, accélérer les réponses fortuites et répondre au milieu interne et externe.

- Au niveau le plus bas de la conscience : l'éveil, il n'y a pas de modèle interne de l'information. C'est une conscience basique.
- Un second niveau est appelé *conscience sensorimotrice* : une analyse des informations sensorielles entrantes (qui inclut les signaux corporels) prend place et conduit à la construction d'activités motrices complexes. Il en résulte que l'organisme émet des réponses plus sophistiquées dans son environnement.
- La *conscience cohérente* : l'organisme crée un modèle plus large du monde cohérent avec la réalité. Il y a une médiation des fonctions exécutives qui intègrent l'information fournie par les systèmes sensoriels, aussi bien que l'organisation du comportement volontaire dirigée vers un but.
- Le dernier niveau, la *conscience de soi*, est celui par lequel l'individu construit un modèle de soi qui exige la planification, le jugement et l'auto-contrôle. En outre, il considère l'information du point de vue d'une histoire personnelle, se rappelant du passé et se projetant dans le futur. L'accès à l'information autobiographique et à la construction d'un concept de soi (modèle de soi-même), qui donne accès à des informations privées et publiques, suggère que c'est la forme la plus élevée de la conscience.

La conscience de soi proposée par Stuss et al. (2001) ressemble étroitement au concept de la «méta-représentation de la conscience de soi» posé en principe par Newen et Vogeley (2003). L'accent sur l'histoire personnelle à ce niveau indique qu'une perception de soi-même dans le temps constitue un facteur important dans la conscience de soi-même.

Le modèle de Damasio

Damasio propose l'existence de deux niveaux de conscience : la *conscience noyau* et la *conscience de longue durée*.

La *conscience noyau* présuppose l'éveil et consiste en un sens implicite du *self* ici et maintenant. On pourrait dire que la *conscience noyau* serait semblable à une connaissance phénoménologique de soi (Newen et Vogeley, 2003) et au *self écologique* (Neisser, 1997).

La *conscience de longue durée* représente un sens plus élaboré du *self* et de l'identité qui inclut son propre passé et le futur anticipé ainsi que les caractéristiques personnelles et les autres dimensions du *self* privé et public.

Le concept de Dennett (1991) du *self narratif* qui met l'accent sur la perception de soi dans le temps se rapporte à l'*extended self* de Damasio.

Le modèle de Carver et Scheier (1981)

Carver et Scheier font la distinction entre les bas niveaux et les hauts niveaux de conscience.

Les bas niveaux se réfèrent à une conscience restreinte, concrète et limitée temporellement à des mouvements et sensations dans le présent immédiat.

Les hauts niveaux de conscience impliquent l'épreuve du *self* à travers le temps (par exemple l'implication de ses comportements dans le futur), l'utilisation de larges normes pour réguler le self et les attributions de traits significatifs au-delà du moment présent.

Ce niveau pourrait se rapprocher de la conscience de soi privée et publique et peut-être même de la méta conscience de soi.

Le modèle d'Abreu et al. (2001)

Abreu et ses collaborateurs mettent l'accent sur les déficits de la conscience de soi suite à des traumatismes cérébraux. Ils distinguent trois formes de conscience dans les désordres ou déficits des patients :

- La conscience intellectuelle : les patients possèdent une compréhension basique de leur déficit.
- La conscience émergente : les patients développent une conscience plus détaillée du déficit quand ils sont engagés dans une tâche de performance (QI,...). Il est parfois possible qu'ils se rendent compte de ne pas être capables de réaliser la tâche en question.
- La conscience anticipée : les patients possèdent la capacité de réfléchir aux conséquences futures de leur déficit (par exemple, ne pas être capable de s'exprimer adéquatement lors de la prochaine réunion de famille).

2.2.7. Tableau représentant les différents modèles proposés.

Levels	Definition	Related concepts
Meta-self-awareness	Being aware that one is self-aware.	<ul style="list-style-type: none"> • Consciousness⁵ • Extended self
Self-awareness	Focusing attention on self; processing private & public self-information.	<ul style="list-style-type: none"> • Consciousness⁴ • Extended & private self • Symbolic level • Meta-representational self-consciousness • Conceptual self-consciousness • Self-concept • Reflective, recursive, self & meta-consciousness
Consciousness	Focusing attention on the environment; processing incoming external stimuli.	<ul style="list-style-type: none"> • Non-conscious mind • Ecological & interpersonal self • Neocortical level • Consciousness³⁻⁶ • Sensorimotor awareness • Core, peripheral, primary & minimal consciousness
Unconsciousness	Being non-responsive to self & environment.	<ul style="list-style-type: none"> • Consciousness⁶ • Non-consciousness • Arousal • Limbic stage • Sensorimotor cognition

On peut souligner que ce courant de pensée est à l'origine d'une perception de la conscience « morcelée », considérée en terme de niveau de conscience, que l'on retrouve ultérieurement dans la littérature.

2. 3. Le point de vue des neurosciences cognitives

Les sciences cognitives proposent de multiples modèles explicatifs de la conscience de soi sous forme de schémas. Ils décortiquent les différents aspects de la conscience pour en faire un tout fonctionnel.

Du point de vue de la psychologie cognitive, la conscience de soi peut se définir comme étant la capacité de percevoir comme siens ses propres états mentaux et corporels.

Dans cette optique, la question du self peut être reformulée comme suit : Quels sont les ensembles neuronaux à la base de la nature subjective des états mentaux et corporels, qui alimentent la conscience de soi ?

Trois modèles seront exposés dans cette section :

- un premier modèle «neuro-socio-cognitif».
- un deuxième modèle qui explore deux notions du self : le *self minimal* et le *self narratif*.
- un dernier expliquant *la perspective de la première personne*.

2.3.1. Le modèle «neuro-socio-cognitif»

Alain Morin présente un modèle de la conscience de soi appelé modèle neuro-socio-cognitif ; modèle qui propose l'existence de trois sources d'informations à propos de soi : le milieu social, l'environnement physique et le self.

Le *self-awareness* dans ce modèle réfère à la capacité de devenir l'objet de sa propre attention. (Duval & Wicklund, 1972).

C'est une conscience de ses propres états mentaux (comme les perceptions, les sensations, les émotions,...) ainsi que de ses caractéristiques publiques (qui incluent les comportements et l'apparence physique générale).

Dans ce modèle, une attention particulière est portée sur le *self*. Plus spécifiquement deux aspects du self seront mis en évidence : l'importance des lobes préfrontaux (la dimension neurologique) et l'*inner speech* (la dimension cognitive).

Le modèle

La figure 1 montre les trois sources principales de la conscience de soi : l'environnement social (1), le monde physique (2) et le self (3).

Les numéros en italiques et les lettres dans le texte feront références aux éléments du modèle de cette figure.

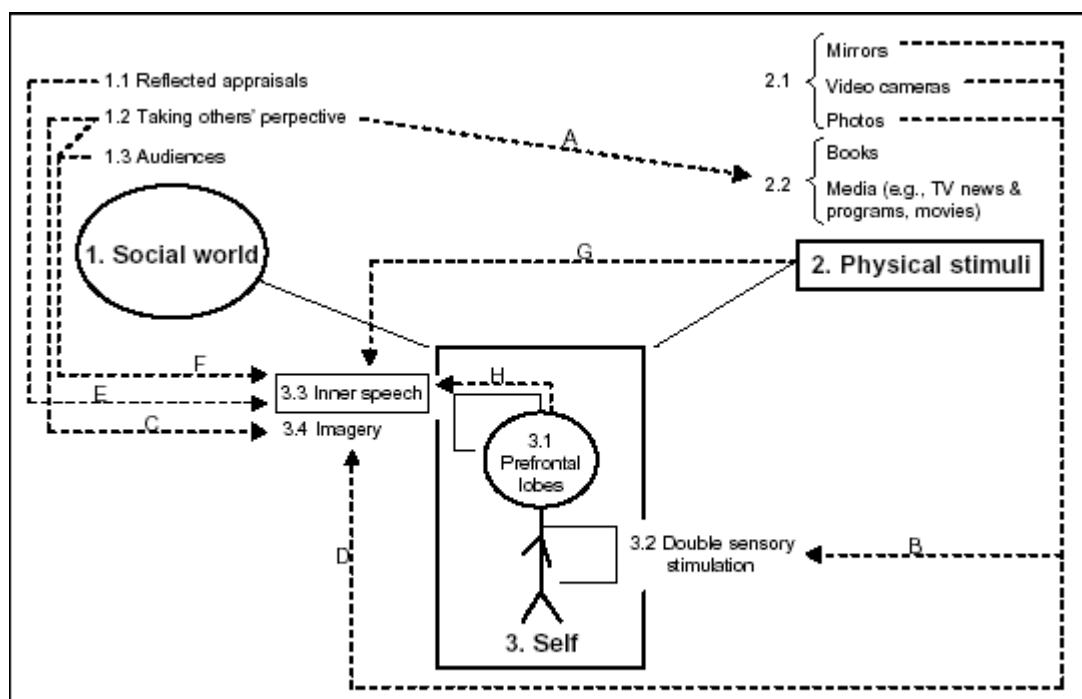


Figure 1—Three sources of self-awareness

A : L'environnement social.

L'environnement social représente une riche source d'information pour le self et peut par différentes manières initier l'attention sur soi.

Deux théoriciens ont exploré cette notion en détail : Charles H. Cooley et Georges H. Mead. Cette notion est plus connue sous l'appellation d'*interactionnisme symbolique*.

Cooley (1912) pense que les gens commentent régulièrement (feedback verbal) ou réagissent (feedback non-verbal) à nos caractéristiques personnelles et à nos comportements.

Ces *reflected appraisals* (1.1) ou évaluations rétroactives peuvent nous en apprendre sur nous-même et peuvent induire la conscience de soi.

Certains facteurs permettent de déterminer quand nous avons tendance à rejeter ou plutôt à accepter ces évaluations.

Nous avons tendance à accepter des feedbacks positifs et pas très importants ainsi qu'à rejeter des feedbacks négatifs et importants. (Eichstaedt, Leippe & Rivers, 2002).

Les personnes avec une faible estime de soi et une faible tolérance à l'ambiguïté tendent à accepter les évaluations des autres plus facilement. (Fletcher & Baldry, 2000).

Les évaluations rétroactives représentent quoi qu'il en soit une importante source d'informations sur le self, qui peuvent être utilisées pour étendre nos schémas existants.

Mead (1912/1964, 1934, 1982) suggère un mécanisme social différent pour la conscience de soi.

La confrontation avec autrui force l'individu à prendre en compte les perspectives des autres pour avoir un point de vue plus objectif à propos de soi. Une fois dans cette position l'individu commencera à être conscient de lui et pourra acquérir des informations le concernant. Dans notre environnement social, nous sommes constamment confrontés à d'autres manières de penser, de sentir, d'agir... ainsi, nous percevons des différences entre ces éléments et ce que nous pensons, sentons et faisons habituellement. Ces différences nous motiveraient à prendre la perspective d'autres personnes en compte et nous inciteraient à développer un point de vue plus objectif de nous-même en examinant notre intellect, nos émotions et nos comportements. Donc en essence, ce phénomène représente une sorte de comparaison sociale.

Mead nomme cette comparaison *perspective taking* (1.2). Ce processus peut s'appliquer aux différents aspects du soi public comme le comportement, l'apparence, ou du soi privé comme les avis, émotions, valeurs, motivations, processus de pensée.

Un troisième composant de l'environnement social est le public, «audience» (1.3). Différentes recherches indiquent qu'être devant des personnes qui vous observent attentivement stimule l'individu à porter son attention sur lui-même et induit la conscience de soi.

B : Les stimuli physiques.

La seconde source importante d'informations sur soi est le monde physique. En effet il contient des stimuli qui, tout comme le public, peuvent rappeler à la personne son statut d'objet. Ils sont ici séparés en deux catégories :

- les miroirs, les enregistrements de sa propre voix, les photos de l'individu (2.1).
- les livres, les articles, les films, les journaux, la télévision, les médias, les reportages, Internet... (2.2).

Les premiers sont appelés «stimuli focalisant l'attention sur soi-même» parce qu'ils produisent la conscience de soi (Carver et Scheier, 1981). Ces stimuli peuvent amener au réfléchissement de soi-même en ce sens que le fait de se voir sur un film vidéo ou dans un miroir nous renvoie à nos expressions faciales, nos manières (parler, sourire, marcher...), notre aspect physique général (coiffure, tenue vestimentaire,..), qui sont publics et «significatifs» parce qu'ils définissent partiellement notre identité personnelle (Cole, 1999) et nous donnent accès à ce que l'on renvoie aux autres.

Les seconds produisent également la conscience de soi parce qu'ils présentent des points de vue, des comportements, des valeurs, des motivations,..., différents de nos croyances et comportements habituels. Ainsi, ils peuvent amener à la «perspective taking» de Mead et

donc à l'observation de soi, la conscience de soi, les informations sur soi. Nous devons donc faire un lien entre l'environnement social et le monde physique : (lien A).

C : Le self

Une troisième source de *self-awareness* proposée dans ce modèle est le self. (3). Le self peut devenir l'objet de sa propre attention et donc devenir une source précieuse d'information sur soi avec, de plus, un accès privilégié.

À l'intérieur du self, on peut identifier un mécanisme primitif qui participe à l'acquisition de l'information kinesthésique et au développement de l'image du corps (*double sensory stimulation* (3.2)). De plus le self peut élaborer des opérations cognitives (*self talk* (3.3)) et de l'imagerie mentale (3.4) rendant possible la communication avec lui-même.

Des processus neurobiologiques (les lobes préfrontaux (3.1) sont également impliqués dans la conscience de soi.

Les lobes frontaux

Des évaluations neuropsychologiques de patients cérébrolésés soutiennent la notion d'une participation importante du cortex préfrontal dans la conscience de soi (3.1).

Le lobe préfrontal gauche serait engagé dans l'encodage de la mémoire autobiographique, tandis que le lobe préfrontal droit jouerait un rôle dans la récupération de celle-ci (Wheeler, Stuss et Tulving, 1997).

La reconnaissance de soi semble être principalement associée à l'activité de l'hémisphère droit (Keenan, Nelson, O'Connor et Pascual-Leone, 2001).

L'utilisation de l'image du corps activerait la région pariétale droite et le cortex préfrontal, particulièrement au niveau ventromédial (Vogeley et al, 1999).

Les mécanismes neuronaux impliqués dans la perspective de la première personne comme «selfnavigation spatial» et «perspective taking» comprendraient la structure corticale cingulaire pariétale médiale et postérieure.

Il est utile de préciser que l'activité mentale traitée ici, la conscience de soi, est une forme complexe multidimensionnelle composée de diverses habiletés secondaires en corrélation, chacune étant probablement associée à l'activation de secteurs préfrontaux gauche et droit spécifiques qui ne créent pas la conscience de soi mais la sous-tendent. On pourrait en quelque sorte dire que le «hardware» (cortex préfrontal) est nécessaire pour que la conscience de soi se mette en place, mais un «software » (mécanismes plus psychologiques comme le discours intérieur et les images mentales) est également nécessaire.

Double sensory stimulation (3.2)

Un aspect signifiant de la conscience de soi est la conscience du corps qui est plus souvent appelée *proprioception somatique* (3.2).

Quand quelqu'un se touche lui-même, il sent simultanément qu'il touche et qu'il est touché.

Chaque expérience tactile est en même temps extéroceptive et proprioceptive et donc procure à la conscience la distinction entre le soi et le non-soi.

Ceci contribue à la construction d'une représentation de soi kinesthésique, qui devient graduellement une partie du concept de soi (Bermudez, 1998 - cité dans Zahavi, 2002).

Ce double mécanisme sensoriel est non conceptuel, c'est-à-dire qu'il n'exige pas la cognition et est déjà présent dès la naissance, ou peu après, chez l'enfant en bas âge et chez l'animal.

On peut également postuler que les objets reflétant le self dans l'environnement (lien B) participent également à la formation de la conscience du corps.

Se voir dans un miroir ou sur une photo offre des informations supplémentaires sur le corps qui peuvent être combinées avec les informations somatiques précédemment acquises avec la double stimulation sensorielle.

L'imagery

L'imagerie est un phénomène d'expériences visuelles en l'absence de stimuli visuels provenant du monde extérieur.

Les images mentales jouent un rôle significatif dans de nombreuses activités psychologiques de base comme la mémoire, l'étude, l'initiation d'une action, la rêverie, la perception, la motivation, l'imagination créative et l'émotion (Morris et Hampson, 1983).

Dans ce modèle, *l'imagery* peut reproduire et étendre intérieurement les mécanismes sociaux responsables de la conscience de soi (Morin, 1998), à savoir la *perspective taking* ou le fait de se voir soi-même comme quelqu'un vu par d'autres. Quand on se «visualise» de manière interne, on est *selfaware*, acquérant de l'information sur soi-même et construisant un concept de soi (lien C). *L'imagery* peut également reproduire un autre mécanisme social, celui d'être confronté à un public. *L'imagery* est certainement plus adéquate pour amener une personne à être consciente des aspects du soi public, par opposition à des aspects du soi plus privés qui seront plus facilement appréhendés par le discours intérieur. En effet, ce sont des aspects du soi plus abstraits et donc difficilement perceptibles par la vue : on ne peut pas «voir» une émotion.

Inner speech (3.3)

La question du rôle joué par le langage dans la conscience est aujourd'hui devenue populaire. Par le passé, les philosophes et les psychologues ont rarement connecté *l'inner speech* et la conscience.

Le tableau ci-dessous présente un échantillon des références passées et actuelles qui font un lien entre le langage et la conscience, incluant des formes plus complexes comme la conscience de soi.

Source	Citation or main idea
Saint-Paul (1927)	Consciousness of self is the activity in which intelligence reacts upon intelligence, as though seeing itself in a mirror. In man this mirror function is exercised through the nervous mechanism of language.
Wallon (1931)	The development of imagery and language is an important part of the process of self-awareness.
Mead (1934)	One function of private speech in early childhood would be to make young speakers aware of their actions and of their own separate existence.
Sokolov (1972, p. 1)	"Inner speech [is] a rather important and universal mechanism in human consciousness and psychic activity."
Dewitt (1975, p. 42)	"The presence of language marks the difference between the presence of self-consciousness and the complete absence of any awareness of self."
Brown (1976, p. 86)	"The initial distinction of world from self leads, through language, to a distinction of self from the world. The separation of the world leads only to a consciousness of the world and of self QUA object in that world. Self-awareness requires a further differentiation within self—language fulfills this need."
Popper & Eccles (1977, p. 553)	"The origin of the self-conscious mind somehow goes together with the origin of language."
Dimond (1980; cited in Miller, 1991, p. 224)	"Human mental life is normally dominated by an ongoing interior monologue that is closely linked to the productive capacity for language and forms the basis for the generative mechanism of self."
Berger & Schuch (1981)	At the end of the first year of life, significant prerequisites of self-consciousness have evolved. The influence of language on this process is crucial.
Kaufman & Raphael (1984)	One relates to the self with inner dialogue.
Gazzaniga (1985)	The "interpreter" represents a left-hemispheric [verbal] cognitive sub-system which is responsible for explaining our own behavior [self-awareness].
Jaynes (1986, p. 137)	"How can you know yourself [self-awareness] unless you have an analog 'I' [inner speech] narrativizing in a mind-space and reminiscing or having episodic memory about what you have been doing and who you are?"
Gillett (1987; cited in Natsoulas, 1991)	Propositional attitudes [language, inner speech] are necessary for a full [self-] consciousness.
Nurius & Majerus (1988)	One can rethink the self in self-talk.
Dennett (1991)	The self is a "center of narrative gravity"—a [verbal] autobiography.
Miller (1991, pp. 227-8)	"The left-hemisphere verbal autoarticulatory capacity [inner speech] operates... both to guide behavior and to appraise feedback from that behavior's impact on the physical and social worlds. In this way is self-knowledge progressively developed and an identity hewn from the emotion-perception activity melange of successive daily experiences."
Flanagan (1992, p. 194)	"Being self-conscious requires that we engage in a temporally extended soliloquy."
Carruthers (1996)	"Much of the stream of human consciousness is occupied with inner speech, or with imaged sentences (spoken or heard) of natural language."
Weiskrantz (1997)	Patients with self-awareness deficits can no longer "comment" on [talk to themselves about] their defective skills.
Simonov (1999, p. 380)	"The communicative origin of consciousness is the source of the capacity to hold a meaningful dialogue with oneself, i.e., it produces self-awareness."
Briscoe (2002)	"While some contend that language is important for higher states of consciousness, [I propose] that it is not language <i>per se</i> that is essential, but rather inner speech, our ability to converse with ourselves."

Table 1—Some references to a relation between self-awareness and language/inner speech

L'*inner speech* (3.3) est habituellement défini comme l'activité de parler silencieusement à soi-même (Zivin, 1979).

D'autres expressions équivalentes sont employées telles que *self-talk*, *subvocal speech*, *internal dialogue* ou *monologue*, *utterances*, *self verbalizations* et *self-statements*.

Le terme *egocentric speech* a été utilisé par Piaget (1926/1923) et Vygotsky (1962/1934) pour désigner les discours des enfants en situations sociales sans aucune préoccupation d'être compris ou d'adapter leur discours pour les autres.

Tout comme l'*imagery*, l'*inner speech* remplit plusieurs fonctions. Il a été démontré que l'*inner speech* est impliqué dans la guidance verbale de soi, dans la régulation de soi, dans la planification, la résolution de problèmes et dans la mémoire.

Un rôle potentiel de l'*inner speech* est son rôle dans la conscience de soi et l'acquisition d'informations sur le *self*.

Il est important de ne pas oublier que la relation entre l'*inner speech* et la conscience de soi est bidirectionnelle (Morin, 2001). L'*inner speech* lui-même dépend de la conscience de soi ou tout au moins de la conscience : nous devons être éveillé et conscient pour pouvoir parler de nous.

Autres fonctions de l'*inner speech* :

- Les gens acquièrent une connaissance accrue d'eux-mêmes quand ils parlent d'eux-mêmes à eux-mêmes. Nous développons ainsi un concept de soi plus sophistiqué quand nous sommes fréquemment engagés dans un *selftalk* (Morin, 1995).
- Via le discours intérieur, nous pouvons nous engager dans des conversations avec nous-mêmes et calquer les commentaires émis par les autres (lien E) ou internaliser d'autres perspectives (lien F). Quand, en réponse aux réactions attendues des autres, nous nous expliquons nos actes ou que nous nous décrivons en nous parlant à nous-mêmes, nous prenons les perspectives des autres en considération et gagnons une vue relativement plus objective de nous-mêmes. Ainsi, un mode d'acquisition de l'information sur soi qui était à l'origine interpersonnel (commentaires verbaux faits par les autres au sujet de nous-mêmes) deviendrait graduellement intrapersonnel (commentaires verbaux faits à nous-mêmes sur nous-mêmes), permettant d'obtenir plus d'informations sur soi.
- Le discours intérieur peut sonder l'exactitude de la rétroaction sociale et accepter ou rejeter cette information. Eichstaedt et al. (2002) : « (...) des informations provenant de la rétroaction sociale sur le *self* sont au départ admises...et ont comme conséquence des affects positifs ou négatifs qui donnent la valence à l'information. Cette étape cognitive minimale est suivie d'un examen réflexif minutieux qui se fait grâce au discours intérieur et compare cette information au concept de soi multi-facettes».
- Le *selftalk* est probablement plus activé dans une situation de *self-reflecting* (2.1 et 2.2). Un examen attentif du *self* public s'ensuit, permettant d'acquérir une meilleure perception de l'information sur soi et son intégration dans un concept de soi.
- Si l'on considère qu'une observation n'est possible que s'il existe une distance entre l'observateur et la chose observée et que le discours intérieur peut produire une redondance de l'information sur soi, celle-ci induisant une distance à l'intérieur du *self*

(Morin, 1993), ce qui permet une observation de soi et une information plus précise sur soi.

- On pourrait concevoir le rôle du discours intérieur dans la conscience de soi comme un test de résolution de problème. Le «problème» serait par exemple : «Qui suis-je ? Qu'est ce qui me caractérise ?... » .Sa résolution, à savoir la connaissance de soi, est rendue possible via le «self talk» en tant qu'outil cognitif (Morin, 1995).
- On pourrait également considérer, pour expliquer la relation entre discours intérieur et conscience de soi, que le langage aide à verbaliser les aspects du *self*, qu'il aide à identifier l'information sur soi (Morin,1995), surtout en ce qui concerne le matériel plus abstrait, plus conceptuel. De plus, le langage permet d'utiliser un vocabulaire riche à propos de soi et dès lors de mieux différencier les aspects plus subtils du *self*. Il en résulte une meilleure compréhension de soi-même.
- On pourrait comparer le discours intérieur à une lampe torche utilisée pour trouver son chemin dans une chambre noire. Sans lumière, on a une perception approximative (on peut toucher les meubles et objets (*self information*) pour les discerner dans l'obscurité, mais la perception (conscience de soi) sera plus vive et précise si on utilise la lampe torche (Morin, 2001).
- Ce modèle suggère que le discours intérieur est activé par quelques parties du cortex préfrontal gauche, à savoir le gyrus frontal inférieur (Craik et al. 1999). Puisque ces aires sont associées aux activités de la réflexivité du soi ainsi qu'au discours intérieur, on postule que le discours intérieur participe à la conscience de soi (Morin, 2002). Ceci illustre la nature multi-facettes de la conscience de soi, comme suggéré par ce modèle.

Ce modèle offre une vue multidimensionnelle de la conscience de soi et montre l'importance fondamentale de l'*inner speech*.

2.3.2. Approches entre la philosophie et les sciences cognitives, d'après S. Gallagher (2000).

Ces différentes approches ont en commun la volonté d'assurer le meilleur échange d'idées entre la philosophie de l'esprit et les sciences cognitives.

Ces approches peuvent être divisées en deux groupes qui se sont respectivement focalisées sur deux aspects importants du *self* : le *minimal self* et le *narrative self*.

La première approche consiste en différentes tentatives pour expliquer le sens minimal du *self*. Si nous enlevons toutes les caractéristiques inessentiels du *self*, nous avons encore l'intuition qu'il y a quelque chose de basique, d'immédiat ou quelque chose de primitif que nous pouvons appeler le *self*.

Cependant l'identité à travers le temps est un problème majeur dans la définition philosophique de l'identité, le concept du *minimal self* étant limité à ce qui est accessible à la conscience immédiate de soi.

Certains aspects du *self minimal* sont à mettre en rapport avec le courant actuel de recherche en robotique.

La deuxième approche suppose la conception d'un *self* narratif, concept importé dans les sciences cognitives par Dennett (1991).

Le *self* narratif inclut les mémoires du passé et les intentions à travers le futur. Ce que Neisser a appelé l'*extended self*.

Les descriptions neurologiques de la mémoire épisodique ainsi que ses altérations peuvent aider à circonscrire les substrats neuronaux du *narrative self*.

Avant d'aller plus loin dans l'explicitation de ces approches, rappelons la définition de ces quelques notions utilisées dans ce qui précède.

Principe d'immunité : Lorsque le locuteur emploie le pronom de la première personne («Je») pour se référer à lui-même. On considère que la personne ne peut se tromper sur la personne à qui elle se réfère (ceci est évidemment en totale contradiction avec le développement de la conscience de soi telle qu'exposée dans Ricoeur (1990), cette contradiction étant tout entière contenue dans le titre «Soi-même comme un autre». En effet, dans la perspective de Ricoeur, on pourrait considérer qu'il n'est pas possible de ne pas se tromper sur l'individu dont on parle lorsqu'on parle de soi).(clair au niveau de toutes ces négations ?)

Minimal self : D'un point de vue phénoménologique, c'est une conscience de soi comme sujet immédiat de l'expérience, non étendue dans le temps. Il dépend certainement des processus cognitifs ainsi que du corps écologique mais l'individu n'a pas besoin d'être attentif à cela pour avoir une expérience de soi.

Narrative self : C'est un *self* plus ou moins cohérent (ou image de soi-même) constitué d'histoires passées et futures que nous et les autres racontons à propos de nous-mêmes.

Sense of agency : La perception que je suis celui qui cause ou génère une action.

Sense of ownership : La perception que je suis celui qui subit une expérience. Par exemple, c'est la sensation que mon corps est en train de bouger selon que mon mouvement est volontaire ou involontaire.

A : Le minimal self

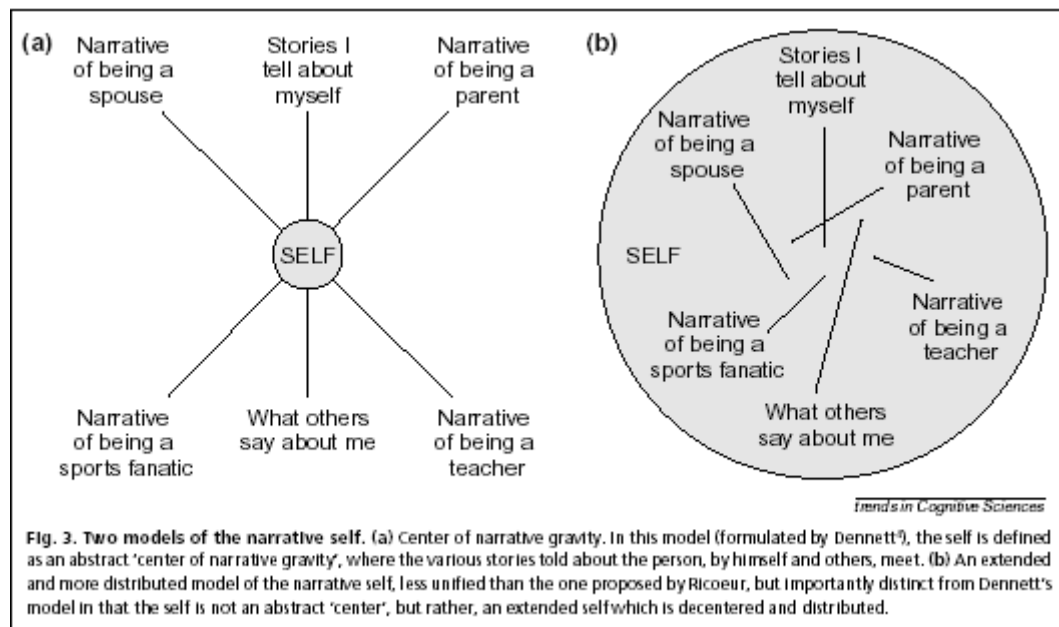
Lors d'une action volontaire, le *sense of agency* et le *sense of ownership* coïncident, on ne peut les distinguer. Quand je prends une tasse, je sais que c'est mon action, je la génère et j'ai la sensation que mon corps est en train de bouger. Dans le cas d'un mouvement involontaire, il est possible de distinguer ces deux sensations. Je peux avoir la sensation que je fais le mouvement (*sense of ownership*) sans pour autant être capable de le contrôler (*sense of agency*).

Dès lors la perception des actions motrices peut être expliquée en terme de conscience de soi écologique construite à travers le mouvement et la perception. Tandis que le *sense of agency* serait basé sur ce qui précède l'action et traduit l'intention en action.

Le minimal self implique le *sense of agency* et le *sense of ownership* dans un double contexte d'actions motrices et de cognitions.

B : Le Narrative self

Dennett (1991) propose une version de ce *self* continu à travers le temps, conforme, selon lui, au développement récent des fonctions du cerveau. Il n'existerait pas à proprement parler un centre de l'expérience. Aucune identité à travers le temps, que nous pourrions nommer le *self*, n'existe vraiment. Au mieux, nous pourrions nous référer à un *self* biologique minimal, qui permet la distinction entre le *self* et le *non self* mais qui n'est pas suffisant pour proposer une continuité cohérente de l'identité à travers le temps. Cependant, grâce au langage, nous organisons nos expériences à travers le temps, nous l'utilisons pour raconter des histoires et dans ces histoires nous créons ce que nous appelons nos *selves*. Un produit de ceci est le *self narrative* :



Ricoeur, qui a théorisé au sujet de la nature du récit et de la constitution du *self narrative*, a conclu, en opposition à Dennett, que ce *self* n'est pas un point abstrait à l'intersection de divers récits (c'est ce que Dennett appelle le «centre de gravité narrative») mais quelque chose de plus riche et de plus concret. Il insiste sur le fait que notre propre *self* narratif est toujours enchevêtré dans les récits des autres.

Quel est le lien entre le *self minimal* et le *self narrative* ?

Damasio émet l'hypothèse qu'il existe une interdépendance entre le noyau du *self* (*self minimal*) et le *self narratif* (autobiographique). La mémoire épisodique nécessaire pour la construction du *self narratif*, incluant des dispositifs innés et acquis tels que ceux provenant d'évènements sociaux et culturels, dépend clairement du *self minimal* qui fait que je m'identifie à moi-même sans erreur. D'un autre côté, les caractéristiques du noyau du *self* sont constamment réinterprétées par les processus narratifs. En termes neurologiques, ce sont des demandes extrêmement complexes faites aux processus qui lient le cortex sensoriel aux zones de convergences qui contribuent à générer le *self narratif*.

2.3.3. Modèle de la *perspective de la première personne*

Pour induire la conscience de soi, il est nécessaire d'acquérir la capacité de prendre la perspective de la première personne (*first-person-perspective*), qui permet l'établissement d'un cadre de référence égocentrique. En tant que tel, la *first-person-perspective* peut être considérée comme l'élément de base du *self minimal* qui nous permet d'expérimenter l'espace centré sur notre propre corps. De plus, la *first-person-perspective* est un élément clé dans nos relations avec notre environnement : connaissance spatiale, action dans l'espace, interaction sociale et planification du futur.

Dans le langage, l'attribution correcte de la *first-person-perspective* est reflétée par l'utilisation de pronoms personnels (*I, my*).

D'autres éléments principaux constitutifs de la conscience de soi sont l'expérience de l'*ownership* et de l'*agency* (ce qui concerne les actions, pensées...), qui sont enracinés dans un contexte autobiographique préexistant. Ces expériences sont nécessaires mais pas suffisantes pour la constitution de la conscience de soi.

A: La *first-person-perspective* dans l'espace

Le contexte de la connaissance spatiale de la *first-person-perspective* se rapporte au centre de l'expérimentation de l'espace sur son propre corps. La *first-person-perspective* peut être opposée à la perspective de la troisième personne (*third-person-perspective*) dans laquelle des états mentaux sont attribués à quelqu'un d'autre. Ce niveau phénoménal doit être distingué d'un niveau représentatif fondamental dans lequel les différentes références représentent les localisations des entités différenciées de l'espace.

Les régions principales de la navigation spatiale comportent le cortex médian pariétal, le cortex pariétal inférieur droit, le cortex cingulaire postérieur et l'hippocampe.

B : La *first-person-perspective* en action

Les données montrent que les aires corticales pariétales médiales et latérales sont impliquées dans la perspective prise dans le contexte des intentions d'agir et dans l'exécution de cet agissement.

Les signaux de copies efférentes et les conséquences sensorielles anticipées d'un acte moteur sont comparés l'un à l'autre et déterminent la source de l'événement. On peut considérer que les actions produites par soi sont généralement correctement prédites. Lorsque l'action n'est pas volontaire, les signaux de copies efférentes ne peuvent être comparés et ne sont pas adéquatement perçus comme étant produits par soi.

C : La *first-person-perspective* dans les interactions sociales

La capacité de méta représenter afin d'attribuer des avis, perceptions ou attitudes aux autres, est en lien étroit avec la capacité de maintenir une perspective de soi. (cfr la théorie de l'esprit (Tom)). La capacité de méta représenter est une compétence essentielle qui permet de modeler les états mentaux d'autres personnes.

Plusieurs études ont délimité les régions du cerveau impliquées dans ce processus de lecture de l'esprit des autres. Elles révèlent une activité neuronale accrue dans le cortex cingulaire antérieur. La capacité de prendre la *first-person-perspective* dans le contexte de la TOM montre une activation différentielle au niveau des régions médiales du lobe pariétal supérieur et de la jonction droite temporo-pariétale. Ceci suggère que la *first-person-perspective* dépend de processus psychologiques distincts. L'activation spécifique *first-person-perspective* qu'est le langage, et plus précisément l'utilisation des pronoms personnels de la première personne, peut être considérée comme l'évidence que l'espace, au même titre que le langage, se rapportent à la même construction mentale, qui intègre les données quant à l'organisation dynamique de son propre corps et de sa relation à d'autres objets physiques.

D: La *first-person-perspective* et la représentation du corps.

Prendre la *first-person-perspective* est un élément clé dans la conscience de soi humaine. Cela requiert la capacité de se référer à la représentation de son propre schéma corporel dans le cerveau. On postule que la *first-person-perspective* crée littéralement un modèle spatial de son propre corps, sur lequel est centrée l'expérimentation de l'espace. Les études montrent la prédominance du cortex pariétal droit dans des cadres de références égocentriques.

E : En conclusion

Construire des relations entre soi et les objets du monde extérieur constitue une importante base pour le noyau du *self* qui est mis à jour d'instant en instant. Ce processus est également nécessaire à la mémoire autobiographique qui intègre les états particuliers du noyau du *self* à propos de son histoire de vie personnelle.

La position subjective particulière du récit fait à la première personne est réalisée grâce à l'intégration du sujet et du monde comme deux constituants de la structure de la représentation interne. Ainsi donc, la *first-person-perspective* est un pré requis nécessaire à la conscience de soi. D'un point de vue neurologique, les mécanismes de bases impliqués dans la *first-person-perspective* concernent les structures corticales médiales (les cortex préfrontal antérieur médial et médial pariétal et le cortex cingulaire postérieur).

2.3.4. Conclusion

La question de la conscience de soi fait donc l'objet de traitements théorico-cliniques différents. Les modèles dynamiques issus de la psychologie de l'inconscient (Freud) ont théorisé le *Soi* comme une instance particulière du modèle freudien, le *Moi*, ce qui a donné lieu à l'ego-psychology.

La psychologie expérimentale a posé les bases des études ultérieures, essentiellement de type cognitif et/ou neuro-cognitif, en générant des modèles «explicatifs» de la conscience de soi, au prix d'une simplification quelquefois problématique ; ce qui explique, peut-être, la profusion de modèles parfois contradictoires.

Les neurosciences cognitives restent dans la modélisation, mais un courant récent tend désormais à intégrer ces connaissances parcellaires dans un mouvement interdisciplinaire, la neuropsychanalyse, dont on est en droit d'attendre une compréhension d'un niveau supérieur puisqu'elle se fixe pour objectif, précisément, la prise en compte de la conscience de soi comme phénomène et comme objet expérimental.

3. La réflexivité dans ses liens avec la conscience de soi.

3.1. De la conscience de soi à la réflexivité

Selon Bee et Mitchell (2003), en même temps qu'il développe des liens avec sa mère et son père, le bébé crée un premier modèle interne du concept de soi. Le concept de soi est constitué d'un ensemble détaillé et riche d'idées qui portent sur le moi ; il se développe rapidement au cours de l'enfance et persiste durant toute la vie. Il s'agit d'une étape importante du développement cognitif dans laquelle les interactions sociales jouent cependant un rôle primordial. Notre vision du concept de soi chez le bébé a été fortement influencée par Freud et Piaget pour lesquels le nourrisson, au début de sa vie, est incapable de se distinguer des autres. Freud insiste sur ce qu'il appelle la relation symbiotique entre la mère et le nourrisson, relation dans laquelle les deux personnes n'en font qu'une. Selon lui, le jeune enfant ne peut se concevoir comme un être séparé de sa mère. Pour Piaget, le concept fondamental de la permanence de l'objet est une condition préalable à la notion de permanence du *moi*, soit une conception du moi en tant qu'entité stable et continue. Ces deux facettes du début du développement du moi sont reprises dans les descriptions actuelles de l'émergence du moi existentiel. Michael Lewis divise ce processus en deux étapes ou tâches.

Lewis pense que la première tâche de l'enfant consiste à comprendre qu'il est une personne distincte des autres et que son moi persiste dans le temps et dans l'espace. Il nomme cet aspect de la conception de soi le *moi existentiel* ou *moi subjectif*, car ce premier pas crucial est la conscience de soi : « j'existe ». Lewis situe l'éveil de cette conscience vers 2 ou 3 mois, moment auquel le bébé commence à faire la distinction entre le moi et le reste du monde. A l'origine de cet éveil se trouvent les innombrables interactions que le bébé vit chaque jour avec les objets et les personnes qui l'aident à comprendre qu'il peut exercer une influence sur

les choses. Dans ce processus, le bébé faisant la distinction entre lui et le reste du monde, sa conscience de soi émerge. Cependant, ce n'est que lorsque l'enfant a saisi le concept de la permanence de l'objet, soit entre 8 et 12 mois, que le *moi existentiel* émerge probablement. En se rendant compte que ses parents continuent d'exister même lorsqu'ils sont hors de sa vue, l'enfant comprend qu'il forme une unité distincte des autres et qu'il a une personnalité propre. C'est alors que le bébé comprend, au moins de façon préliminaire, sa propre permanence en tant que personne, et se rend compte qu'il existe de façon stable et continue dans le temps et dans l'espace. Mais il ne s'agit là que d'une première étape vers la prise de conscience de soi.

Il ne suffit pas de se percevoir comme une personne qui agit sur l'environnement ou comme une personne qui vit des expériences pour atteindre une pleine conscience de soi. L'enfant doit aussi comprendre qu'il est un objet dans le monde. L'enfant possède des caractéristiques : le genre, la taille, le nom et des qualités. Ainsi, entre l'âge de 18 et 24 mois commence le développement d'une conscience de soi qui caractérise la deuxième étape du développement de l'identité. Lewis l'appelle le *moi différentiel* ou le *moi catégoriel*. En effet, une fois acquise un début de conscience de soi par l'enfant, l'enfant commence à se définir à partir d'une série de catégories, telles que son genre, sa taille, etc.

Il n'a pas été facile de déterminer le moment où l'enfant acquiert une forme de conscience de soi. La technique d'étude la plus courante consiste à utiliser la représentation de soi dans un miroir.

L'emploi de doubles perceptifs, et en tout premier lieu du double spéculaire, apparaît donc comme le meilleur moyen d'éprouver, au sens premier du terme, l'existence du double mental de soi.

Selon J.P. Vernant : « dans l'affrontement avec le miroir il y a à la fois dualité, dédoublement et unité, identité » (Vernant, Figures, Idoles, Masques, p.126).

Selon R. Zazzo (1993), dès le premier mois de la vie, les bébés discriminent incontestablement la mère, la personne qui s'occupe d'eux. Mais de multiples perceptions (l'odeur, la voix, etc.) y contribuent.

Chez les bébés de 3 mois, sourires, jubilation, arrêt immédiat de ces manifestations quand la mère disparaît, grogne ou impassibilité au reflet d'une personne inconnue, et la joie de nouveau quand la mère réapparaît. Bien installé devant un miroir, le bébé reconnaît sa mère et la distingue de toute autre personne, dès les tout premiers mois de la vie. La connaissance visuelle de soi se manifeste bien plus tard que la connaissance visuelle de la mère. Un écart d'au moins dix-huit mois les sépare. Dans les toutes premières semaines de la vie, le bébé regarde devant lui mais de façon intermittente sans avoir l'air de s'intéresser à ce qu'il voit.

Puis vers l'âge de 3-4 mois apparaissent les premières « réactions sociales ». Ce sont des sourires, bientôt des vocalises puis des contacts, des tapements sur la surface de séparation... Mais sans le moindre signe de fascination. Il regarde puis ne regarde plus et regarde à nouveau. La rupture de contact ne traduit ni perplexité, ni désarroi. Ce n'est pas évitement, mais le va-et-vient de communication avec l'autre. C'est aux alentours du neuvième mois que les mains vont devenir la cible privilégiée du regard. Les mains, non seulement parties visibles (directement) du corps, mais particulièrement mobiles. Les jeux de mains vont s'intensifier jusqu'à la fin de la première année, se poursuivre pendant plusieurs mois au-delà, sans que pour autant les sourires et autres réactions sociales ne disparaissent complètement. Il arrive aussi que le regard se fasse exploration du champ spéculaire : d'autres stimuli plus ou moins mobiles captent son attention.

Puis, à 16, 17 ou 18 mois, le regard de l'enfant se fige. Le face-à-face, les yeux dans les yeux, provoque inévitablement fascination et désarroi. Cette conduite n'est pas un signe de la découverte de soi. Le jeune enfant se détourne du miroir parce que le congénère qu'il y perçoit se comporte étrangement : pas d'échanges avec lui, pas de communication, il répète le moindre mouvement. C'est un autre pas comme les autres. Mais cette façon de percevoir le reflet suppose chez l'enfant une connaissance de ce que font les autres habituellement. L'évitement a cela de positif qu'il révèle l'accès au niveau de socialisation : l'individu a pris conscience de la pratique de ses «échanges avec autrui ou, en d'autres termes, de la conduite d'autrui à son égard.

La connaissance de soi va-t-elle automatiquement de pair avec la conscience de soi ?

Selon R. Zazzo (1993), l'âge où l'enfant voit enfin son visage s'inscrire dans une large zone qui va de 16 à 30 mois avec une médiane à 20 mois. Les enfants qui se reconnaissent tardivement n'ont pas un moins bon QI que ceux qui se reconnaissent de bonne heure.

L'expérimentation établit que le geste, en l'occurrence le mouvement de la main vers le visage, précède de plusieurs mois, en situation miroir, l'identification verbale. Or le mot, qu'il soit nom ou pronom (moi) témoigne lui aussi de l'existence d'un double. On peut aller jusqu'à dire qu'il est lui-même un double.

À un âge où l'épreuve « de la tache »³ était incontestablement réussie, des enfants allaient derrière le miroir en croyant y trouver la source du reflet (Zazzo, 1993). Alors que la connaissance visuelle de soi est en moyenne acquise à l'âge de 2 ans, avec quelques retardataires jusqu'à l'âge de deux ans et demi, le contournement du miroir est observé jusqu'à l'âge de 32 mois en ce qui concerne le reflet de soi. L'enfant se reconnaît dans le miroir, néanmoins il va voir derrière en croyant s'y trouver.

Puis **l'enfant, un jour, s'approprie son double et pourtant il le traite comme un autre lui-même**. Après s'être reconnu il continue pendant plusieurs mois à contourner le miroir : ce n'était donc pas un compagnon qu'il allait rejoindre, mais lui-même. Il contourne le miroir pour rejoindre son *self-bis*, son reflet-avec-prénom, tout comme il contourne le miroir pour le reflet de sa mère, de son institutrice, d'un copain ; mais le contournement cesse quand au : « Qui c'est ça ? » l'enfant répond : « C'est moi ».

Et l'évolution n'est pas terminée avec l'apparition du moi spéculaire. De toute façon pas d'unité sans dualité, pas d'identité sans duplicité. C'est dire que le moi n'est jamais monolithique, qu'il reste une construction fragile.

Pour Zazzo, le moi est une construction. Nous pouvons alors nous demander comment il se construit. Se construit-il en lien avec d'autres pronoms comme le *Je* par exemple ? S'utilise-t-il indifféremment comme sujet ou objet ? Ou y a-t-il un glissement qui s'opère de la catégorie sujet à la catégorie objet ?

Dans la situation d'anti-spécularité ou d'image différée (Zazzo, 1993), les enfants de 3 à 4 ans s'identifient sans hésiter. Mais vers l'âge de 5 ans la plupart nient que l'image de la vidéo soit la leur. A partir de 6 ans tout rentre dans l'ordre : en dépit de l'anti-spécularité et du différé, ils affirment comme une évidence « c'est moi quand même ! ». Ainsi chez les plus jeunes la semblance de l'image prime sur les contradictions des mouvements. Ils paraissent même ne pas percevoir ces contradictions (celle de l'inversion spéculaire et celle du différé). En tout

³ Entre 18 et 24 mois, l'enfant, ignorant qu'il porte une marque sur son front, placé devant un miroir, enlève la tache sur son visage et non sur le miroir comme il le faisait ou aurait pu le faire plus jeune.

cas, elles ne les perturbent pas. Elles perturbent par contre les enfants aux alentours de 5 ans : c'est là, probablement, un éveil de l'esprit critique, un besoin de cohérence. Cohérence entre les deux aspects de l'image : sa semblance et son mouvement.

Puis nouveau progrès, décisif celui-là : l'image de soi est invariante quoi qu'on lui fasse subir vers six, sept ans.

En définitive, « l'enfant ne parvient pas à s'identifier dans le reflet du miroir par illumination soudaine, avec un sentiment parfait d'évidence, mais graduellement » (Zazzo, 1993, p. 157). Dire : « Il se reconnaît » est donc inexact. Il faudrait dire : « L'enfant s'est identifié au reflet du miroir » parce que reconnaître implique un connaître préalable. Identifier c'est opérer une découverte à partir d'indices pertinents » (Zazzo, 1993, p. 162).

Lorsque l'enfant a conscience d'être une personne distincte des autres et dotée de qualités ou de caractéristiques qui lui sont propres, il commence à se définir par rapport à plusieurs aspects. Le genre est l'une des premières dimensions par rapport auxquelles l'enfant se définit dès son plus jeune âge. Les enfants de 2 ans peuvent se définir en tant qu'être sexué, soit identifier leur propre genre et identifier celui des autres. Ils commencent alors à présenter des comportements propres à leur sexe. Selon H. Bee (2003), ce modèle se renforce progressivement au cours de l'âge préscolaire et scolaire.

Selon la terminologie de Bowlby, il semble que l'enfant de cet âge crée un modèle interne du concept de soi en même temps qu'il construit un modèle interne des relations avec les autres. L'enfant apprend d'abord qu'il est une entité distincte et qu'il a une certaine influence sur le monde. Puis, il commence à comprendre qu'il est aussi un objet dans ce monde, doté de caractéristiques, comme par exemple la taille et le genre. Le modèle du concept de soi, ou *schème de concept de soi*, n'est pas complètement acquis à ce jeune âge. Toutefois, l'enfant construit déjà sa propre image de soi à partir de ses qualités et de ses habilités. Ce modèle interne du concept de soi influe sur les choix que fait l'enfant- par exemple choisir de jouer avec d'autres enfants du même sexe- et sur la façon dont l'enfant interprétera ses expériences. De cette façon, le modèle interne n'est pas seulement renforcé, il tend à se perpétuer.

« Dans cette voie (qui mène à la conscience de soi), la distinction du moi et du non-moi n'est qu'une étape, une des premières étapes. Elle ne se produit pourtant pas isolément. En même temps qu'elle est franchie, l'enfant témoigne d'une plus grande objectivité dans ses réactions et dans ses motifs d'action. Il ne réagit plus seulement aux impressions présentes, mais aussi aux images qu'il a gardées du passé, aux représentations qu'il forme.

L'aptitude lui est venue de réagir à terme. C'est-à-dire qu'il n'appartient plus uniquement au plan du concret et de l'actuel, mais qu'il a commencé d'émigrer vers un plan où le réel se ramène à des notions stables et plus ou moins capables de résister aux fluctuations momentanées de la sensibilité ou des dispositions subjectives. (Wallon, 1934, p. 253)

C'est le début du *stade du personnalisme*. Celui-ci se constitue de périodes d'aspects souvent inverses, mais ayant toutes pour objet l'indépendance et l'enrichissement du *moi*. La première période est surtout d'*opposition* et d'*inhibition*. En même temps que s'éteignent les jeux d'alternance, une attitude de refus devient habituelle, comme si l'unique souci de l'enfant était de sauvegarder l'autonomie nouvellement découverte de sa personne. La conscience qu'il prend de lui-même se voit s'évaluer à l'emploi mieux approprié qu'il fait des pronoms. Il ne parle plus de lui-même à la troisième personne comme parlait souvent de lui son entourage. Le *je* et le *moi* prennent désormais tout leur sens. De même le possessif *mien* fixe dans les

choses les droits durables, les prérogatives ou les prétentions du *moi*. La ruse peut se faire jour pour les faire triompher et pour en tirer avantage à l'égard d'autrui. (Wallon, 1963a, p. 76).

Selon Wallon, le *je* et le *moi* prennent tout leur sens, après la disparition de l'utilisation de la troisième personne pour s'auto désigner.

A la même époque, selon Wallon, l'enfant sollicite souvent l'attention d'autrui, s'il croit accomplir une tâche difficile.

C'est à cet âge également qu'apparaît le sentiment de honte.

« Le dédoublement qui se fait entre sa personnalité et celle des autres incite l'enfant à essayer le pouvoir de la sienne en utilisant toutes les circonstances favorables. Avec les personnes qu'il peut dominer, particulièrement avec ses proches, il se montre exigeant, jaloux, et prétend devenir pour eux un objet exclusif de sollicitude. » (Wallon, 1934, p. 256).

« Durant cette période de crise, il semble à tout instant mené par une comparaison latente entre lui et les autres. Il n'aborde plus, comme auparavant, n'importe quel enfant, mais seulement ceux dont il croit pouvoir tirer quelque avantage » (Wallon, 1934, p. 256).

« Dans le partage qui s'impose désormais entre lui et les autres, il cherche à se sentir supérieur » (Wallon, 1934, p. 256). Il comprend que donner quelque chose, c'est y renoncer pour soi-même.

L'enfant « a cessé de confondre avec sa propre existence tout ce qui entre dans le cercle de son existence, de confondre tout ce qui le touche, y compris autrui, avec lui-même, et même de confondre le mien avec le moi. L'appropriation d'un objet par lui ou par tout autre n'est plus qu'un accident dans l'existence de cet objet. L'existence de l'objet n'est pas tout entière dans la perception ou dans la jouissance actuelle qu'en a l'enfant » (Wallon, 1934, p. 257).

Pour Piaget, la problématique de la conscience de soi chez l'enfant est problématique de la localisation des contenus. « Si l'enfant a conscience des mêmes contenus de pensée que nous, il les localise tout autrement. Il situe dans l'univers, ou chez les autres, ce que nous situons en nous, et il situe en lui ce que nous localisons en autrui. » (1926)

On peut, en effet, supposer un esprit très sensible aux moindres remous de la vie affective, très observateur des particularités du langage, des coutumes et de la conduite en général, mais très peu conscient de son propre moi, parce qu'il prend systématiquement comme objective chacune de ses pensées, et comme commun à tous chacun de ses sentiments.

Selon Piaget, l'enfant commence donc par confondre son moi et le monde, puis il distingue son point de vue propre des autres points de vue possibles. En effet, l'enfant commence toujours par prendre son point de vue propre pour absolu. Dans la mesure où il ignore la subjectivité de son point de vue, il se croit au centre du monde. Mais la conscience de la subjectivité du point de vue personnel n'est qu'un élément minime de la conscience de soi. Celle-ci est faite avant tout du sentiment de l'originalité des volontés, des désirs, des affections, etc.

Il semble que tout le contenu de la conscience enfantine soit primitivement projeté dans le réel (dans les choses et en autrui), ce qui équivaut à une absence complète de la conscience de soi. L'extrapolation des résultats obtenus entre 4-5 et 11-12 ans semble montrer que la conscience de l'intériorité ne résulte pas d'une intuition directe, mais d'une construction intellectuelle, et que cette construction n'est possible que grâce à une dissociation des contenus de la conscience primitive.

« La conscience du moi est le produit d'une dissociation du réel, et non d'une intuition primitive » (Piaget, 1926, p. 112). Cette dissociation est due à des facteurs sociaux, c'est-à-

dire à la différenciation des points de vue des autres et du point de vue propre. Cependant, encore à 8-9 ans, si par exemple, l'enfant dit « j'ai un frère, Paul », il conclut que Paul n'a pas de frère, « faute de distinguer son point de vue et celui d'autrui » (Piaget, 1926, p. 112).

Edith Jacobson (1978) évoque le développement normal de l'identité. Pour elle, au début de la seconde année, des changements interviennent dans la nature des relations au monde objectal, ce qui témoigne que l'enfant sort progressivement de sa période symbiotique pour accéder à un stade d'individualisation et à l'autonomie secondaire du *Moi*. C'est aussi le signe de l'introduction dans l'organisation psychique d'une nouvelle catégorie temporelle : la notion de futur. Cela implique en outre la capacité de distinguer des traits physiques et psychologiques chez l'objet d'amour, d'établir des comparaisons et de percevoir des différences entre les objets entre eux (animés et inanimés), et entre les objets et le *Soi*. Quand l'enfant est parvenu à ce point de développement, ses tendances narcissiques prennent une orientation nouvelle : elles changent de but.

En général, c'est vers l'âge de deux ans ou deux ans et demi que devient possible la découverte bouleversante de l'identité propre (l'expérience du « je suis moi ») grâce aux progrès de la maturation du *Moi* de l'enfant et de sa capacité à marcher et à parler, à l'élargissement constant du champ de ses fonctions motrices et perceptives, à son habileté manuelle, à son sevrage et à l'acquisition de la propreté, etc. Bien entendu, cette découverte n'implique pas que l'enfant ait déjà construit un concept solide et durable du *soi* en tant qu'entité. Ce concept connaît bien des variations et contribue à accentuer un sentiment d'orientation précise et de continuité, pendant que l'organisation psychique se développe, se différencie, se structure, s'organise et se réorganise jusqu'à la maturité. L'enfant découvre son identité à la suite d'importants changements dans ses relations aux objets d'amour (changements tout à fait déterminants pour son individualisation et l'ébauche de son sentiment d'identité). (Jacobson, 1978).

Lors de la formation des premières images objectales infantiles, les perceptions de différents objets fusionnent probablement en des ensembles composites et changeants. Mais il est significatif que l'enfant dès l'âge de huit mois, et même parfois plus tôt, commence à distinguer les objets entre eux : il différencie sa mère de son père, de sa nourrice, des étrangers, etc. Cette discrimination parmi les objets s'accroît et progresse sans doute plus vite que la distinction entre soi et les objets, parce que la perception du monde extérieur est plus aisée que l'auto-perception et, par ailleurs, parce que, normalement, les pulsions de l'enfant tendent plutôt à retrouver la fusion avec la mère qu'à opérer des fusions entre divers objets. De fait, le caractère insatiable des appétits pulsionnels de l'enfant l'encourage à distinguer des personnes qui font obstacle à l'apaisement de ses besoins, celles qui peuvent éventuellement lui procurer des satisfactions supplémentaires (Jacobson, 1978).

A ce stade, la définition par Greenacre (1958) de l'identité, qui fait référence aux ressemblances et différences par rapport à autrui, devient pertinente. Bien entendu, l'expérience des ressemblances avec autrui est déterminée par la grande intimité de l'enfant avec sa mère, et comme le souligne Greenacre, elle est favorisée par les identifications affectives réciproques. Mais qu'en est-il de l'expérience des différences, qui est nécessaire au développement du sentiment d'identité ?

Vers la fin de la première année, le petit garçon ou la petite fille manifeste clairement des sentiments d'envie et un désir d'accaparer et de posséder les objets. Sans aucun doute, ces désirs ambivalents, joints au désir oral infantile qui provoque bientôt une intense rivalité avec

le père, avec les puînés et d'autres objets, sont les stimulants les plus énergiques des premières comparaisons que l'enfant peut établir. Ils lui apprennent à faire la distinction entre ses besoins, ses satisfactions et ses frustrations; ensuite entre ses satisfactions et celles des autres, et entre ce qui lui appartient et ce qui appartient à autrui. En supportant maintes frustrations, déceptions, échecs et en éprouvant les sentiments d'envie, de rivalité et de compétition qui les accompagnent, l'enfant apprend finalement la différence entre représentations idéales et représentations plus ou moins réalistes du *soi* et des objets. Ainsi, tout comme les composantes érotiques, les composantes hostiles des pulsions infantiles dirigées vers le *soi* ou vers les objets fournissent un matériau qui permet à l'enfant d'affermir son sentiment d'identité, d'éprouver la réalité, extérieure et psychique et, sur cette base, de construire ses identifications et ses relations d'objet. Au début, la tendance infantile à accaparer l'objet est tout entière orientée vers la mère. Mais dès qu'il découvre l'existence de ses rivaux, ses tendances hostiles et envieuses causées par des frustrations se déplacent de sa mère vers ses rivaux. En projetant ses propres désirs sur ses rivaux, l'enfant entend maintenant acquérir ce qu'ils possèdent et ce qu'ils ont, apparemment, reçu de la mère. Il n'y a qu'un pas – décisif – entre le désir de jouissance et de possession des objets du rival, et le désir de lui ressembler. Ses sentiments d'envie et de rivalité, tout en suscitant un désir de ressemblance, encouragent l'enfant à se distinguer de ses rivaux davantage que de son objet d'amour : la mère. De plus, ces sentiments favorisent la discrimination parmi les objets de rivalité (Jacobson, 1978).

Nous devons sans doute considérer la relation mère-enfant comme la matrice de la formation de l'identité ; cependant, l'individualisation de l'enfant, déterminée par la séparation d'avec l'objet et par la découverte des différences, s'accélère bientôt du fait de l'ambivalence toujours plus forte vis-à-vis des rivaux, plutôt que grâce à la grande intimité avec la mère. Bien sûr, l'enfant manifeste un sentiment d'envie rivalise avec sa mère, au même titre qu'il approfondit son intimité avec le père et avec d'autres rivaux.

La découverte de son identité, si intensément stimulée par les forces agressives, est une condition nécessaire au passage progressif d'un stade de fusion et d'identification primitives de l'enfant avec l'objet d'amour, jusqu'à un niveau où s'établissent d'authentiques relations objectales et des identifications, uniquement partielles et sélectives, avec ces mêmes objets. De fait, un enfant est incapable d'investir affectivement des individus en tant qu'objets différents de sa propre personne, s'il n'a pu faire l'expérience de son identité. La découverte des différences qui suscite des tentatives visant à ressembler à autrui ne peuvent se développer tant que l'enfant n'est pas conscient de ces différences (Jacobson, 1978).

3. 2. La réflexivité : étymologie et définitions

Il est toujours instructif de se pencher sur l'histoire des mots, ou plutôt, dans un cas aussi riche que celui-ci, d'interroger la part d'histoire du concept que charrie le mot.

RÉFLÉCHIR, v. tr., d'abord *reflekir* (fin XII^e s), puis *reflechir* (v. 1278), est un emprunt modifié au latin *reflectere* «courber en arrière, recourber», au figuré «ramener, retourner, détourner», «reporter sa pensée sur (un objet), de *re-* (-> *re-*) marquant le mouvement en arrière, et *flectere* «courber, ployer» (-> fléchir).

Le principal emploi figuré peut aujourd'hui être considéré comme un homonyme. Cet emploi, attesté au XVIIe s. (1672), vient de l'idée de «se recueillir par un retour de la pensée sur elle-même»; il est tributaire du sens abstrait pris par *réflexion*. Un emploi métaphorique de la forme pronominale *se réfléchir*, «méditer, se recueillir», est attesté isolément en 1609. Cette valeur intellectuelle de *réfléchir* s'est répandue au XVIIIe s., au point de devenir le sens le plus vivant du mot dans l'usage actuel.

RÉFLEXION, n. f., est emprunté (v. 1370, Oresme) au bas latin *reflexio*, *-onis*, «action de tourner en arrière, de retourner», «reflet» (IVe s.), «méditation, connaissance de soi» (XIIIe s), au figuré «proposition réciproque»; le nom est dérivé de *reflexum*, supin de *reflectere* (-> réfléchir).

Auparavant *réfléchir* prenait métaphoriquement un sens intellectuel, d'abord sous une forme altérée au XVIe s. (1532), dans *reffraction de pensée*, «méditation», simple métaphore du sens concret général, puis plus fréquemment depuis le milieu du XVIIe s., en parlant du retour de la pensée sur elle-même en vue d'examiner et d'approfondir une donnée de la conscience spontanée (1837, Descartes), et ce spécialement dans *faire réflexion* (1669), puis *réflexion faite, toute réflexion faite* (1788), à *la réflexion* (1870). *La réflexion* désigne la capacité de réfléchir, la qualité d'un esprit qui sait réfléchir (1669).

RÉFLEXIF, IVE, adj., est emprunté (1611) au latin scientifique *reflexivus*, dérivé savant du latin classique *reflectere*. (-> réfléchir).

Le mot formé comme terme concret de mécanique et d'optique au sens de «qui se réfléchit, relatif à la réflexion», est sorti d'usage dans cette acception. Il a pris le sens de «propre au retour de la conscience sur elle-même» en philosophie (1612), aujourd'hui dans *acte réflexif, conscience réflexive* (1943, Sartre) et en psychologie, *analyse réflexive*. *Relation réflexive* se dit en mathématiques (XXe s) de la relation binaire dans un ensemble, tel que tout élément de cet ensemble est en relation avec lui-même et en linguistique, dans le sens de *réfléchi*, à propos d'une transformation remplaçant un complément nominal identique au sujet par un pronom.

3. 3. Les grandes théories de la réflexivité

Le *moi* fictif qui est toujours en cours d'élaboration et dont il est question dans ce travail est tout entier contenu dans l'expression de Zazzo : «l'enfant, un jour, s'approprie son double et pourtant il le traite comme un autre lui-même», ce qui se trouve exactement et de manière plus condensée encore dans le titre de l'ouvrage de Ricœur : «*Soi-même comme un autre* ».

Ricœur suppose le primat de la médiation réflexive sur la position immédiate du sujet. Le *Soi* (pour qui la grammaire est à la troisième personne) devient *Se* (qui est à la première personne).

Dans un article de 1958, Émile Benveniste fait une analyse minutieuse du langage en tant qu'instrument de communication. La communication est assurée par la propriété qu'a le

langage de constituer l'homme en tant que sujet. Le fondement de cette subjectivité est déterminé par le statut linguistique de la personne. La subjectivité, la conscience de soi, n'est possible qu'à travers le dialogue, c'est-à-dire dans mon allocution à un *Tu*. En effet, selon lui, c'est dans et par le langage que l'homme se constitue comme *sujet* ; parce que le langage seul fonde en réalité, dans *sa* réalité qui est celle de l'être, le concept d'«*ego*». [...] C'est cette condition de dialogue qui est constitutive de la *personne*, car elle implique en réciprocité que *Je* deviens *Tu* dans l'allocution de celui qui à son tour se désigne par *Je*. Les résultats des analyses de Melles D. Papadimitriou et Nacih ont montré que cette proposition n'est pas tout à fait vraie. La présence d'un *Je* massif dès l'âge de trois ans nous permet de penser que le *Je* ne devient pas nécessairement *tu* mais, dans un premier temps, se suffirait à lui-même.

Selon Paul Ricœur, on n'individualise que si on a conceptualisé et individualisé en vue de décrire davantage. C'est parce que nous pensons et parlons par concepts que le langage doit en quelque sorte réparer la perte que consomme la conceptualisation. [...] Logiciens et épistémologues regroupent sous le titre commun d'*opérateurs d'individualisation* des procédures aussi différentes que les descriptions définies (le premier homme qui a marché sur la lune, l'inventeur de l'imprimerie ; les noms propres : Socrate, Paris, la lune ; les indicateurs : *Je, Tu, Ceci, Ici, Maintenant*).

C'est dans ce contexte langagier que le concept d'«identité narrative», forgé par Ricœur dans la conclusion de son livre *Temps et récit*, et analysé dans *Soi-même comme un autre*, trouve sa véritable place.

Le philosophe français pose la question de l'identité individuelle sous ses deux aspects distincts, mais qui se recouvrent partiellement : l'*ipséité* ou l'*identité-ipse* (l'identité de la personne) et la *mêmeté* ou l'*identité-idem*⁴.

Mais, avant de la considérer comme fonction de constitution de la personne, l'identité narrative est à comprendre dans un contexte plus général, en tant qu'expérience fondamentale capable d'intégrer deux classes de récits : le récit historique et le récit de fiction.

Qu'il s'agisse d'une personne individuelle ou d'une communauté historique, l'identité narrative est le «lieu de fusion entre histoire et fiction». En effet, selon Ricœur, le statut épistémologique de l'autobiographie semble confirmer cette intuition. Il est donc plausible de tenir pour valable la chaîne suivante d'assertions : la connaissance de soi est une interprétation – l'interprétation de soi, à son tour, trouve dans le récit, parmi d'autres signes et symboles, une médiation privilégiée – cette dernière emprunte à l'histoire autant qu'à la fiction, faisant de l'histoire d'une vie une histoire fictive, ou si l'on préfère, une fiction historique, comparable à ces biographies de grands hommes où se mêlent l'histoire et la fiction.

Pour Ricœur, il s'agit donc de viser la connaissance de soi à travers le récit et, ce faisant, la personne se constitue grâce à ce même récit. D'autre part, toujours chez Ricœur, la théorie narrative (jamais neutre éthiquement) a une double dimension, pragmatique et éthique, et permet de la sorte la constitution de soi. Il y a un aspect encore plus important, la dimension *temporelle* du *Soi*, qui est mise à jour par le concept d'identité narrative. Il s'agit ainsi de souligner l'histoire qui est propre à chaque personne.

⁴ L'identité des choses qui persistent inchangées à travers le temps ; le caractère psychologique, la formule génétique, les empreintes ; ce qui fait qu'il y a une forme invariable.

Lieu de fusion, d'un entrecroisement ou d'un chiasme entre le récit historique et le récit de fiction, l'identité narrative répond à la dialectique et à la distinction entre *Ipse* et *Même*. Les deux notions seront analysées par Ricœur en s'appuyant sur la thèse d'une identité de soi (*Ipséité*) variable, changeante, ne présupposant point un quelconque noyau de permanence à travers le temps, mais s'articulant autour d'une pratique morale d'engagement envers autrui, la promesse.

Pour défendre cette thèse, le philosophe français déploie une argumentation conceptuelle très détaillée et très élaborée en commençant par l'analyse des notions de *Mêmeté* et d'*Ipséité*. Tout d'abord, la *Mêmeté* ou *l'Identité-idem* semble rattachée de façon exclusive à la question de la permanence dans le temps.

Selon Ricœur, qui fait allusion aux auteurs analytiques, «Toute la problématique de l'identité personnelle va tourner autour de cette quête d'un invariant relationnel, lui donnant la signification forte de permanence dans le temps».

Il existe une dialectique *Soi* – autre que *Soi*, c'est-à-dire que l'altérité est constitutive de l'ipséité.

Parler de soi-même, se poser la question «qui suis-je ?», revient à suivre deux modèles de permanence dans le temps que Ricœur résume par deux concepts : le caractère et la parole tenue.

Les deux notions sont des indices de reconnaissance et des conditions ontologiques de notre permanence dans le temps : «Mon hypothèse est que la polarité de ces deux modèles de permanence de la personne résulte de ce que la permanence du caractère exprime le recouvrement quasi complet l'une par l'autre de la problématique de *l'Idem* et de celle de *l'Ipse*, tandis que la fidélité à *Soi* dans le maintien de la parole donnée marque l'écart extrême entre la permanence du *Soi* et celle du même, et donc atteste pleinement l'irréductibilité des deux problématiques l'une à l'autre. Je me hâte de compléter mon hypothèse : la polarité que je vais scruter suggère une intervention de l'identité narrative dans la constitution conceptuelle de l'identité personnelle, à la façon d'une médiété spécifique entre le pôle du caractère, où *Idem* et *Ipse* tendent à coïncider, et le pôle du maintien de *Soi*, où l'ipséité s'affranchit de la *Mêmeté* » (Ricœur, 1990, p.143).

Le caractère, dimension fondamentale de notre identité cumule l'identité du soi et celle du même. Mais pourquoi ? Qu'est-ce que le caractère ? Pour Ricœur, le caractère est «l'ensemble des marques distinctives qui permettent de ré-identifier un individu humain comme étant le même» (Ricœur, 1990, p.144).

On parvient donc chez Ricœur à la double démarche ontologique et épistémique de définition de l'identité personnelle. Elle est ontologique en ce sens qu'elle suppose des traits ou des marques distinctifs du caractère, conférant à la personne l'identité numérique et qualitative, la continuité ininterrompue et la permanence dans le temps. Elle est épistémique par le fait qu'elle permet la ré-identification (la reconnaissance) de la même personne grâce aux traits distinctifs du caractère. En ceci, le caractère désigne la mêmeté de la personne. Néanmoins placer le caractère dans la problématique de l'identité personnelle a pour conséquence de mettre en question le statut d'immutabilité du caractère. Pour quelle raison ?

Conçu dans cette perspective, le caractère se définit dans sa dimension temporelle, en termes de dispositions acquises successivement. «Le caractère, dirais-je aujourd'hui, désigne l'ensemble des dispositions durables à quoi on reconnaît une personne. C'est à ce titre que le

caractère peut constituer le point limite où la problématique de l'*Ipse* se rend indiscernable de celle de l'*Idem* et incline à ne pas les distinguer l'une de l'autre. Il importe par conséquent de s'interroger sur la dimension temporelle de la disposition : c'est elle qui remettra plus loin le caractère sur la voie de la naturalisation de l'identité personnelle» (Ricœur, 1990, p.146).

C'est dans le maintien de soi, dans la fidélité envers quelque chose de stable que l'on retrouve l'*Ipséité*, l'identité de soi. Comment se réalise-t-elle concrètement ? Selon Ricœur, le maintien de *Soi* est la fidélité de la parole tenue à la parole donnée. Bref, l'*Ipséité* se réalise dans la promesse.

À ce niveau, nous pouvons faire la distinction entre *Ipséité* et *Mêmeté*, car la persévérance dans la parole tenue est opposée à la permanence du caractère à travers le temps. Par là, la promesse apparaît comme un défi au changement et au temps, comme leur négation : en dépit de ce qui m'arrive (je vieillis, je suis malade, je change de caractère), je tiens mes promesses.

Ricœur avance l'idée de la constitution de soi-même par l'interprétation de soi, processus narratif par excellence et exprimé sous la forme d'un récit.

Le langage peut être considéré non seulement comme un critère supplémentaire d'identité personnelle, mais aussi comme le principal critère d'identité de la personne ainsi que l'a préconisé Francis Jacques, par exemple.

En effet, selon Francis Jacques, «Un *Je* qui ne passe pas par le *Tu*, qui n'est pas pensé dans la relation *Je-Tu*, c'est l'impersonnel au centre de la personne. Pour éviter cet impersonnalisme qui aboutit à l'individualisme et à l'égoïsme (équivalents à l'aliénation et à la dissolution de soi), il faut penser le *Moi* à travers l'altérité en tant qu'exercice relationnel et différentiel qui commence avant la constitution du *Moi*. Le rapport à l'autre précède l'expérience du *Moi*, qui commence en tant qu'expérience d'un *Moi* tragique d'abord (puisqu'il est conscient de sa mort) et ensuite responsable et libre» (Jacques, 1982).

Selon lui, il faut reformuler le problème de l'identité personnelle dans la perspective ouverte par l'altérité. Ainsi, le *Je* et le *Tu*, qui se retrouvent dans ce rapport de communication, en fait le locuteur et l'interlocuteur, se définissent et se constituent en tant que personnes à travers le dialogue. Le processus est d'identification et il se réalise grâce à la parole. Cependant, parole énoncée en dialogue signifie parole adressée à autrui. Le *Moi* se fait parce qu'il y a l'autre qui m'aide, qui contribue à l'identification. Celle-ci s'accomplit dans l'altérité, dans la différence. En bref, le philosophe pratique une approche communicationnelle de la personne. Par conséquent, la question du *Moi* personnel diffère de la question classique de la subjectivité, car la subjectivité devient dans le nouveau contexte pragmatique *intersubjectivité*.

Cette redéfinition de la question de la subjectivité sous-tend une critique de tout discours subjectiviste dans le but de montrer que « dans l'ordre de la fondation, l'être-sujet est plutôt dérivé de la notion de personne que défini par la conscience de soi. Si la conscience est impliquée dans le développement de la personne, il ne s'ensuit pas qu'elle en constitue l'essence » (Jacques, 1982, p. 48). Ainsi, le rôle de la conscience se trouve diminué pour faire place au langage.

Mais à quoi reconnaît-on qu'on est le même ?

« [...] loin de posséder une identité par nature ou par configuration, ou par quelques bénéfices d'individuation sociobiologique (l'homme naît de l'homme et le blé du blé), le propre de la personne est d'être condamnée à l'acquérir par effort et tâche d'identification » (Jacques, 1982, p. 50).

«*Je* dois être capable d'accueillir l'adresse ou l'interpellation d'autrui qui me dit *Tu*, sous peine de ne pas être *Je*. Si je suis celui auquel on se réfère en seconde personne, ce *Tu* alors c'est moi. Qui pourrait le contester ? Pendant le même temps, je dois être capable de me reconnaître comme l'objet d'un discours qui me concerne à la troisième personne ; ce *Il* alors c'est moi. Entre les trois instances – *Je, Tu, Il* – le lien est indissoluble. Le résultat est une unité structurale d'une énorme complexité : la personne» (Jacques, 1982, p. 51).

En effet, pour parvenir à construire empiriquement l'identité du moi, il faut satisfaire à deux conditions : d'abord, je dois être capable d'exercer un ensemble de prestations communicationnelles, ensuite, je dois intégrer les trois pôles de l'acte de communication (*Moi, Toi, Lui*). Je parle aux autres en disant *Moi*, les autres me parlent en me disant *Toi* ou ils parlent de moi en disant *Lui*. Effectivement, l'identité personnelle s'opère par recouvrement des trois positions (*Je, Tu, Il*) de l'acte de communication ; « c'est parce que chacun de nous a le pouvoir de se reconnaître concurremment comme *Je, Tu, et Il* qu'on a celui de s'identifier. Nous avons ceci de commun avec tout ce qui existe au monde, de pouvoir devenir objet de perception et de discours » (Jacques, 1982, p.62).

Toutefois, selon Vezeanu, le processus de constitution de la personne est guetté est sujet à de nombreuses illusions d'identification personnelle générées par les aléas et les échecs communicationnels. Elles sont totales ou partielles. L'illusion est primaire ou totale quand le recouvrement fonctionnel n'existe pas du tout : le discours péremptoire (lorsqu'on interdit la parole de l'autre), le «discours» du timide (celui qui écoute ayant peur de parler), le susceptible (qui ne supporte pas qu'on parle de lui). L'illusion de la personne est partielle ou secondaire lorsque le recouvrement fonctionnel est lui-même illusoire. Il est ainsi des distorsions et des masques psychologiques de personnalité, s'expliquant par des anciennes blessures ou traumatismes psychologiques et auxquelles «nos identifications spontanées sont assujetties» (Jacques, 1982, p. 65).

Cette opération d'identification personnelle n'est donc jamais acquise puisque nos pratiques discursives de dialogue et de communication sont souvent vouées à l'échec : nous parlons facilement avec un interlocuteur, tandis que nous sommes dans l'impasse avec un autre. Les malentendus, les contretemps, les équivoques, les erreurs, les pièges discursifs de toutes sortes en sont des preuves quotidiennes.

Pour caractériser ce parcours difficile de l'identification, Jacques utilise une image métaphorique : «L'œuvre d'identification personnelle est une tâche de longue haleine. Métaphoriquement, on y verra une sorte d'itinéraire. Le *Soi* est jeté d'emblée dans les aléas d'un voyage. Des illusions guetteront le viator chaque fois qu'il se croira parvenu au terme. De ce voyage, nous ne prévoyons pas tous les pièges, mais nous pouvons présager que l'aliénation, diverse et fascinante, voire l'imposture du *Moi* sont au détour. Chaque fois, la fascination est payée au prix fort d'une communication tronquée».

Mais ces difficultés, bien plus nombreuses, ne mettent pas en cause le langage en tant que critère d'identification de la personne. Bien au contraire, le fait qu'il y ait des difficultés

langagières d'identification prouve que ce processus existe bel et bien. En effet, le *Moi* échoue souvent et arrive parfois « à se constituer un et le même à travers tous les engagements où il est en position formelle ou en place institutionnelle de communiquer» (Jacques, 1982, p. 70).

Quelles sont les conditions qui garantissent l'existence de la personne ?

«Le fait que *Je sois* constitue une réalité fluctuante qui ne se soutient et ne se décide que par l'action. Ce qu'exprime, malgré son insuffisance, la formule *ego adsum*. Le *Moi* se découvre en réalité, ou au contraire [...] se dérobe et se dissimule dans l'activité communicative. On conçoit que cette activité puisse être compromise ou suspendue par une activité inverse de désidentification rebelle, dès que je me refuse à occuper la place où la fonction, l'institution ou la réputation m'appellent à paraître» (Jacques, 1982, p. 77).

La réalité du *Je* est une réalité fluctuante déterminée par l'action, mettant en jeu le rapport à l'autre et alimentée par deux processus opposés : l'identification et la désidentification du *Moi*. En tant que telle, l'expérience du *Moi* est discursive avant d'être existentielle. Bref, le langage, l'action et le rapport à l'autre sont les éléments constitutifs de la définition de l'identification.

Ainsi, l'identification dialogique est la condition principale de constitution et de cognition de la personne, l'expression la plus riche du double rapport réunissant le corps et l'esprit. C'est grâce aux interactions langagières interpersonnelles que nous exprimons nos douleurs ou nos joies, nos déceptions ou nos espoirs, notre conscience ou notre aliénation.

«Je parle, je pense et j'agis avec l'autre et, grâce à lui, je me fais être moi-même le même, toujours en train de m'accomplir ou de me détruire, de me faire ou de me défaire, d'être ou de ne plus être» (Vezeanu, 2004, p. 123).

Le lecteur doit se rendre compte qu'il y a dorénavant un rapport du sujet à lui-même de sorte que quand il parle de lui, il parle de ce qu'il est devenu pour lui-même : un objet: soi-même comme un autre. On se traite soi comme un autre.

4. Naissance conjointe du sujet et de l'objet ?

4.1. Introduction

« C'est au moment où le sujet est le plus centré sur lui-même qu'il se connaît le moins, et c'est dans la mesure où il se découvre qu'il se situe dans un univers et *constitue* celui-ci par le fait même. En d'autres termes, égocentrisme signifie à la fois absence de conscience de soi et absence d'objectivité, tandis que la prise de possession de l'objet comme tel va de pair avec la prise de conscience de soi. (Piaget, 1937, p.6)

Wallon, quant à lui, pense que le sujet doit s'extraire de l'objet, du monde, pour exister en tant que *soi*. Ces deux points de vue, en apparence opposés se rejoignent à bien des égards :

« Noter chez l'enfant un vif intérêt pour lui-même, un égocentrisme logique et sans doute moral, ce n'est pas prouver que l'enfant est conscient de son moi, c'est au contraire indiquer qu'il confond son moi avec l'univers, c'est-à-dire qu'il est inconscient de lui-même. » (Piaget, 1937).

Pour Wallon, il est difficile d'étudier l'enfant sans prendre en compte la situation, l'ambiance dans laquelle il évolue, au sein de laquelle il se confond dans les premiers mois de sa vie.

4.2. Comment se constitue la notion d'objet ?

Pour comprendre comment l'intelligence naissante construit le monde extérieur (Piaget, 1937) il faut tout d'abord se demander si l'enfant perçoit le monde extérieur tel que nous le percevons, peuplé d'objets permanents, de dimensions constantes. Si ce n'était pas le cas il faudrait expliquer comment se constitue la notion d'objet.

Selon Piaget (1937), la notion d'objet, loin d'être innée ou donnée toute faite dans l'expérience, se construit peu à peu.

Ces observations et expérimentations l'ont conduit à distinguer 6 étapes (stades) dans la formation de la notion d'objet qui correspondent à celles du développement intellectuel en général.

Durant les deux premiers stades, l'univers de l'enfant est formé de tableaux⁵ susceptibles d'être reconnus mais sans permanence. On n'observe aucune conduite spéciale relative aux objets disparus. L'enfant ne dissocie pas l'action et l'objet.

« Tout se passe comme si l'enfant ne les dissociait pas l'un de l'autre (l'action et l'objet) et considérait le but à atteindre comme ne dépendant que de l'action elle-même. »

Au troisième stade, on observe un début de permanence prolongeant les mouvements d'accommodation. Les débuts de la permanence attribuée aux tableaux perçus sont dus à l'action même de l'enfant. On constate que, lorsqu'un enfant lâche un objet ou le perd, il se met à le rechercher.

⁵ Les tableaux, pour Piaget, sont des groupes stables d'impressions que l'enfant reconnaît parfaitement bien et distingue de l'ensemble d'impressions qui assaillent sa conscience.

Cette recherche de l'objet tombé est plus fréquente lorsque c'est l'enfant lui-même qui l'a lâché. C'est un progrès quantitatif et non qualitatif, l'objet n'existe encore qu'en liaison avec l'action propre.

L'univers primitif ne serait donc pas organisé spatialement, sinon en fonction de l'action en cours, et l'objet n'existerait pour le sujet que dans la mesure où il dépend de cette action elle-même. On ne voit pas comment l'enfant dissocierait de son activité l'univers en tant qu'entité permanente puisqu'il ne cherche pas encore à agir sur les choses disparues et n'éprouve donc en rien leur résistance son égard.

En réalité le sujet n'existe pas pour sa propre conscience et se situe encore moins dans l'espace. Dès lors, les choses ne s'ordonnent spatialement que dans l'action immédiate et ne demeurent permanentes qu'en fonction de cette action.

Bien que traitant de la permanence de l'objet, Piaget nous montre également que si l'objet est en construction, le sujet l'est de même. Pour sa propre conscience, le sujet n'existe pas.

Cela nous amène donc à l'idée de la nécessaire construction de soi comme un objet afin que notre conscience puisse avoir conscience d'elle-même.

Au 4^{ème} stade, nous pouvons observer une recherche active de l'objet disparu, mais l'enfant ne tient pas compte de la succession des déplacements pourtant bien visibles et paraît raisonner comme si le lieu où l'objet a été retrouvé la première fois demeure celui où on le retrouvera quand on le voudra.

Le 5^{ème} stade s'étend de la fin de la première année jusqu'au milieu de la seconde. L'enfant apprend à tenir compte des différents déplacements visibles de l'objet dans l'espace.

Après que l'enfant ait retrouvé un objet caché sous un écran, l'expérimentateur reprend cet objet et le cache sous un second écran. L'enfant va alors le trouver sous le second écran et non plus sous le premier comme il le faisait lors du stade précédent.

Par contre si l'on essaie de déplacer l'objet de manière invisible, l'enfant ne se montrera plus capable de retrouver l'objet disparu.

Piaget et ses collaborateurs ont tenté l'expérience suivante : ils ont caché un objet, non plus directement sous un écran mais dans une boîte. Boîte qu'ils ont fait disparaître derrière un écran et qu'ils ont ressortie vide ; l'objet étant resté derrière l'écran. L'enfant n'arrive pas à comprendre que l'objet a pu rester derrière l'écran.

C'est lors de ce 6^{ème} stade que l'enfant devient capable de constituer en objets les choses dont les déplacements ne sont pas tous visibles. Cette découverte n'est pas d'emblée généralisable à tout l'univers mais permet à l'enfant de résoudre certains problèmes qui se posent à lui grâce à une nouvelle capacité qu'il a acquise : la représentation.

Une des conséquences essentielles du développement de la représentation est que le corps même de l'enfant peut être perçu comme un objet. L'enfant est capable de se figurer son propre corps par analogie avec autrui et eut ainsi devenir un objet parmi d'autres.

« C'est dans la mesure où s'opère ce passage de l'égoïsme intégral et inconscient des premiers stades à la localisation du corps propre dans un univers extérieur que se constituent les objets. Dans la mesure où les choses se détachent de l'action propre et où celle-ci se situe parmi l'ensemble des séries d'évènements ambiants, il revient au sujet de construire un système de relations pour comprendre ces séries et pour se comprendre par rapport à elles.

La constitution de l'objet est donc inséparable de celle de l'espace, du temps et de la causalité.

Piaget nous dit que la prise de conscience de l'objet va de pair avec la prise de conscience de soi : la permanence de l'objet amènerait-elle la permanence du sujet ?

L'organisation du réel en une structure substantielle et spatiale, causale et temporelle, s'effectue dans la mesure où le *moi* se délivre de lui-même en se découvrant et, se situe ainsi comme une chose parmi les choses, un événement parmi les événements

4.3. Comment se constitue la notion de sujet ?

4.3.1. La situation, l'ambiance

Pour Wallon, il est difficile d'étudier l'enfant sans prendre en compte la situation, l'ambiance dans laquelle il évolue, au sein de laquelle il se confond dans les premiers mois de sa vie.

Wallon considère que Piaget, en ramenant des pouvoirs tels que l'usage de la parole, ou l'expression de la pensée (qui ne peuvent être le fait que d'un être essentiellement social), aux facteurs purement individuels de la motricité, rétrécit par là fortement les fondements de la vie mentale »

Wallon propose donc d'étudier une situation plutôt qu'un individu car, selon lui, l'individu se confond avec la situation qu'il suscite, avec la solution cherchée ou trouvée.

Le sujet sera envisagé à travers son comportement, en liaison étroite avec les circonstances qui le font réagir. Partir de l'indivision des forces internes et externes est la méthode la plus à même de pouvoir montrer les oppositions et les différenciations qui suivront, dans le développement de l'enfant, car les rapports les plus primitifs de l'être vivant et du milieu sont ceux où leurs actions respectives sont les plus totalement combinées.

Les surfaces de contact entre l'individu et la situation vont se spécifier avec l'autonomie croissante de l'individu face aux influences du dehors.

Le sentiment d'être soi n'est qu'une expression tardive de la différenciation du sujet et de l'ambiance.

Pour Wallon, l'existence du sentiment de soi est loin d'être démontré par des situations qui mettent en jeu des activités complexes. C'est justement grâce à la fusion dynamique entre les champs des obstacles (extérieur) et les possibilités motrices (intérieur) que la distinction du *moi* et de l'étranger deviendra possible. Du seul contact avec les choses ne saurait surgir cette distinction.

Par rapport à l'*égocentrisme* de Piaget, Wallon pense que le *moi* de l'enfant est davantage à l'état de nébuleuse que de noyau ; qu'il est épars et diffus dans ses impressions, aliéné en autrui et dans les situations par où il passe successivement.

Une période de participation indivise avec la totalité de ses expériences, précède celle où l'enfant deviendra capable d'affirmer sa personne en regard de ce qui n'est pas elle, choses et gens, et par suite d'en faire un foyer pour ses prétentions à l'égard des réalités environnantes.

Nous retrouvons l'idée développée par Piaget, d'un univers peuplé de situations changeantes, mouvantes sans permanence ni dans le temps ni dans l'espace et dépourvues de causalité.

Pour Piaget, ce qui fait sortir l'enfant de cette période d'égocentrisme vers une pensée plus adulte serait lié à un progrès de sociabilité.

Wallon pense qu'il faudrait inverser l'ordre de ces facteurs. L'enfant commence par une sociabilité étroite avec son ambiance humaine, puisqu'il en est strictement dépendant. Ne pouvant subsister que par l'ambiance, c'est vers elle que doivent se tourner toutes ses aptitudes intuitives. Il est imprégné d'elle à tout nouvel éveil de sa conscience.

Ce qui lui est nécessaire n'est donc pas un progrès mais un retrait de sociabilité. Il doit pouvoir se ressaisir vis-à-vis d'autrui. Cette délimitation ne peut être qu'un effet de l'évolution intellectuelle et non cause.

L'influence qu'exercent l'un sur l'autre des individus qui participent aux mêmes événements, à la même existence, à la même ambiance, est extrêmement subtile et ténue. Elle peut s'attacher au lieu, aux circonstances qui en font renaître les effets alors que le temps semblait les avoir effacés. (Wallon, 1970, p135). Ainsi se constituent chez l'enfant des blocs synchrétiques d'impressions et de réactions qui lui font, à l'occasion, comme revêtir des personnages ou des fragments de personnages distincts, suivant les situations par lesquelles il est passé et par où il repasse. L'imprégnation par l'ambiance.

Le sujet commence par être confondu par sa sensibilité avec toute son ambiance. C'est par son union avec l'ambiance qu'il commence non seulement par vivre mais par éprouver sa vie. C'est de ce premier amalgame qu'il devra extraire ce qui lui sera nécessaire pour prendre conscience de son *moi* et, pour l'opposer à ce qui, simultanément, lui apparaîtra comme appartenir à ce qui n'est pas lui-même.

Mais ce passage ne se fera pas sans que dans un premier temps, il laisse dans les choses un résidu de ses impressions subjectives et sans qu'ainsi il les fasse exister à son image.

Dans un second temps, en quelque manière inverse du premier, l'enfant reprendrait l'image qu'il a mise de lui dans les choses pour mieux les réaliser en lui-même, usant de ses mouvements, de ses attitudes, de son propre corps, comme de symboles capables de leur donner une sorte de présence effective. Ainsi, par exemple, l'imitation serait la conséquence d'une image subjective qui aurait fait un détour par la chose imitée, et y aurait puisé ses éléments plastiques.

Néanmoins, l'imitation de l'enfant ne s'adresse pas à tous mais à ceux, celles qui lui en imposent le plus. A l'origine, c'est un désir plus ou moins total de s'unir à ces objets d'affection par une sorte de participation effective. Freud a bien indiqué le sentiment d'ambivalence qui peut l'inspirer. Le cannibalisme en donnerait l'image : absorber l'objet aimé ou admiré et inversement s'absorber en lui d'une façon quelconque, en vue d'une plus intime assimilation, jusqu'à renoncer à soi et s'abolir. Ces deux tendances peuvent rester en présence, s'éclipser mutuellement, se succéder. Ainsi font-elles chez l'enfant.

Comment faire alors pour imiter, englober les personnes chères sans se perdre, en restant différent ?

4.3.2. Le dedans et le dehors

Selon Wallon (1934), les organes du corps sont d'abord mieux identifiés par l'enfant chez autrui que sur lui-même. Ainsi, lorsqu'il sait se représenter les siens propres, il les traite d'abord comme des choses étrangères, puis, par une sorte d'animisme naïf, comme des personnalités annexes.

L'animisme de l'enfant peut ainsi lui faire traiter de façon toute semblable son propre corps et les objets extérieurs. Solution mixte avant celle qui lui fera rejeter définitivement hors de sa propre sensibilité le monde extérieur et intégrer substantiellement à son moi son corps

physique. Mais il ne sait d'abord, en individualisant ses propres organes, que les juxtaposer à lui-même.

A 6 mois, lorsque l'enfant aperçoit son reflet dans le miroir, il sourit à son image et à celle de la personne qui le porte. Mais il se retrouve tout surpris quand il entend parler derrière son dos. Il n'a donc pas encore su faire coïncider dans le temps et l'espace l'aspect réfléchi par le miroir et la présence réelle de l'autre personne.

La découverte du rapport qui unit la représentation à la chose se fera par l'intermédiaire d'une réaction associée. Le geste d'attribution qui a ramené l'image à l'objet et qui a traduit leur juxtaposition en identité n'a pas eu pour point de départ l'intuition préalable de cette identité. Cette intuition lui est au contraire consécutive. Le geste l'a préparée, lui a frayé la voie.

A 7 mois, l'enfant est capable de percevoir une relation de ressemblance entre lui et son image mais faute de savoir les réduire l'un à l'autre, en les ramenant à une sorte d'identité virtuelle, il continue de leur attribuer à tous deux une comme une réalité indépendante.

Si on place un enfant de 20 mois devant un miroir, il ira embrasser son reflet pour lui souhaiter une bonne nuit, comme si il s'agissait d'un autre enfant.

Selon Wallon, pour qu'il y ait représentation, il faut qu'à la réalité s'ajoute son double et qu'il ne se confonde pas avec sa matérialité présente. D'où la difficulté pour l'enfant de construire une représentation de lui à partir d'une image inversée par le miroir, reflet de la réalité et non la réalité elle-même. C'est ce qui fait dire à Lacan que l'avènement du *je* (la reconnaissance de soi dans le miroir) situe l'instance du *moi*, dès avant sa détermination sociale, dans une ligne de fiction qui ne rejoindra qu'asymptotiquement le devenir du sujet quel que soit le succès des synthèses dialectiques par quoi il doit résoudre en tant que *je* sa discordance d'avec sa propre réalité. (Lacan, 1949).

De 2 ans et demi à 6 ans l'enfant va se constituer comme une personne autonome, de moins en moins dépendante de son environnement. C'est le stade du personnalisme (cfr Wallon, 1934).

A 2 ans l'enfant semble se confondre avec son entourage et reste prisonnier des situations dans l'appréciation de la connaissance des personnes. Lui-même n'est pas toujours très sûr de sa propre identité.

De 3 à 5 ans, l'enfant reste profondément inséré dans son milieu familial. Ses rapports avec les siens, la place qu'il occupe parmi ses frères et sœurs, font partie de sa propre identité personnelle. Il ne sait pas se distinguer du sort qui lui échoit dans la constellation domestique, son être entier se trouvant engagé dans la situation qui l'offense ou qui l'exalte.

La sociabilité prend deux formes lors de ce stade ; la sociabilité *syncrétique* où les réactions de l'enfant sont faites de réciprocité et d'opposition, et la sociabilité *différenciée*, plus tardive, où l'enfant commence par découvrir le sentiment de jalousie avant de pouvoir se montrer capable de sympathie, ce qui implique un dédoublement entre soi et autrui.

Avec le stade suivant, de 6 à 11 ans, le syncrétisme de la personne et celui de l'intelligence vont pouvoir se résoudre en faisant place aux différenciations nécessaires.

Les rapports exigés par la camaraderie et par la discipline sont bien plus variables que dans la famille et doivent pouvoir changer suivant un entourage et les circonstances, eux-mêmes changeants.

L'enfant apprendra à se connaître comme une personnalité polyvalente. En ajustant ses conduites à des circonstances particulières, loin de se dissiper sans fin, il aura de lui-même une connaissance plus précise et plus complète.

Le développement de l'enfant fait voir par quel degré de l'expérience immédiate les impressions indifférenciées, dispersées et momentanées de la sensibilité brute, ont dû se dissocier, se fixer en images d'abord concrètes et comme coextensives avec leur objet, puis donner lieu aux transmutations symboliques de la représentation pure et stable. (Wallon, 1937, p.237)

Les travaux de Piaget sur les représentations du monde chez l'enfant vont dans le même sens. L'enfant traiterait d'abord la pensée, les noms et les rêves comme étant extérieurs à eux-mêmes.

C'est ainsi que jusque 6 ans l'enfant pense qu'on pense avec la bouche (la pensée c'est le langage) et que le nom est dans la chose.

Vient ensuite un stade intermédiaire, où l'enfant pense qu'il pense dans sa tête mais d'un point de vue matériel : le nom n'est plus dans la chose, mais n'est pas encore situé dans sa tête ; le nom est dans l'air.

Vers 7-8 ans il y a une prise de conscience de la pensée propre.

Piaget note une confusion du signifié et du signifiant jusque 10-11 ans.

Selon Piaget, si l'enfant est *réaliste**, c'est parce qu'il ignore l'existence du sujet et de l'intériorité de sa pensée.

Il dit encore : « Noter chez l'enfant un vif intérêt pour lui-même, un égocentrisme logique et sans doute moral, ce n'est pas prouver que l'enfant soit conscient de son moi, c'est au contraire indiquer qu'il confond son moi avec l'univers, c'est-à-dire qu'il est inconscient de lui-même.

En un sens, l'enfant commence par confondre son moi- ou sa pensée- avec le monde, puis il distingue les deux termes. »

***Réalisme** : Le réalisme enfantin qui caractérise la pensée opératoire est le contraire de l'objectivité. Alors que celle-ci consiste à relativiser les choses, c'est-à-dire à tenir compte simultanément de la diversité des perspectives ou des points de vue et à reconnaître sa propre subjectivité dans la perception des phénomènes, le réalisme, au contraire, résulte d'une ignorance du moi.

Peut-on parler d'une ignorance du moi? Existerait-il indépendamment de la conscience qu'on en a ?

Le réalisme aboutit à prendre la perspective propre pour objectivité absolue. Tout comme l'animisme et l'artificialisme d'ailleurs, le réalisme est donc le résultat d'une indifférenciation entre le moi et le monde extérieur, au niveau de l'activité représentative. En effet, d'une part l'enfant a tendance à animer les corps inertes et les objets, à leur prêter des intentions (animisme), à leur assigner des objectifs ou une fonction déterminée (artificialisme), d'autre part, il a tendance à réifier la pensée et les phénomènes psychiques.

C'est ainsi que l'enfant croit que les noms sont, de toute éternité, une propriété des choses, que le rêve est situé dans la pièce où l'on dort, devant les yeux, etc. Bref, l'enfant situe dans les choses ce qui, en réalité, est dû à l'activité de son moi. Il confère donc une réalité objective aux aspects subjectifs de la réalité et prend pour absolu ce qui est relatif à sa propre perception des choses. (Legendre-Bergeron, 1980).

4.4. Conclusion

Au début de la vie de l'enfant, « une seule et même structure spatiale existe, dans laquelle le sujet équivaut à l'objet, le tout à la partie, celui qui regarde perçoit l'autre qui le regarde tout en lui renvoyant son propre reflet. Il n'y a pas de distance entre le sujet et l'objet, la relation est immédiate. » (Gauthier, 1999)

Au fur et à mesure de son développement, l'enfant se constitue à la fois comme un sujet, en s'extrayant de l'univers dans lequel il se confondait, et constitue les objets et l'univers qui l'entoure. Ses surfaces de contact avec le monde se précisent. L'élaboration du moi et de l'autre se fait simultanément.

Une étape décisive dans l'avènement de la conscience de soi sera franchie quand l'enfant deviendra capable de créer une représentation de soi. Quand le *je* pourra regarder le *moi* qui regardera le *je*. Développant ainsi la capacité de se considérer soi-même comme un autre.

5. Le discours narratif autobiographique

« Le discours est un lieu privilégié d'émergence de la vie psychique. Il requiert chez l'individu, la mise en place de structures psychiques supportant la fonction narrative. La réflexivité nécessaire à la construction d'un discours autobiographique suppose elle aussi l'accès à une maturité neuronale et psychologique construite par l'individu en interaction avec le monde au cours de ses propres expériences. » (Casteleyn, 2004)

Selon R. Zazzo (1993), c'est tout d'abord son prénom que l'enfant prononce vers l'âge de 18-20 mois. Puis vient le *moi* au terme de la seconde année. Enfin le *je*, rarement avant 30 mois, d'abord agglutiné au verbe. Il est à signaler que les enfants appellent par leur prénom les personnes familières quelques mois avant de se nommer eux-mêmes, et qu'ils réagissent à leur propre prénom sans savoir encore le dire. L'âge du prénom utilisé dans les propos quotidiens (18-20 mois) correspond grosso modo à celui de l'identification gestuelle en situation spéculaire.

D'après Wallon, le nom aide l'enfant à détacher l'objet de l'ensemble perceptif où il est engagé. Si nous suivons son raisonnement, peut-on dire que lorsque l'enfant prononce son prénom, il se considère d'abord comme un objet parmi d'autres avant de se comprendre comme sujet ?

Jusque vers l'âge de 2 ans, l'enfant n'emploie pas le *moi* dans la conversation, mais bien son prénom, pour se désigner. Face au miroir, et alors que le *moi* est déjà familier, le prénom réapparaît, comme une régression, ou une réaction à une image qu'il ne s'est pas encore pleinement appropriée, un double soi qu'il s'en va chercher derrière la glace, et ce jusque l'âge d'environ 32 mois.

« Le prénom est son identité reconnue, affirmée par les autres, pour les autres, il est consubstantiel à son personnage, alors que l'emploi du *moi* sera affirmation d'identité que le sujet est seul à connaître. Anonyme, et justement parce qu'il est anonyme, le *moi* est présence de soi, comme être unique et singulier. Lorsque plus tard le *je* s'adjoint au *moi*, un nouveau progrès est accompli » (Zazzo, 1993, p. 203).

5.1. Utilisation du prénom, du *je* et du *tu*

Pour Kant, dans l'*Anthropologie du point de vue pragmatique*, I, 1 (1797) : "Posséder le *je* dans sa représentation : ce pouvoir élève l'homme infiniment au-dessus de tous les autres êtres vivants sur la terre. Par là, il est une personne; et grâce à l'unité de la conscience dans tous les changements qui peuvent lui survenir, il est une seule et même personne, je, un être entièrement différent, par le rang et la dignité, de choses comme le sont les animaux sans raison, dont on peut disposer à sa guise; et ceci, même lorsqu'il ne peut pas dire *je*, car il l'a dans sa pensée; ainsi toutes les langues, lorsqu'elles parlent à la première personne, doivent penser ce *je*, même si elles ne l'expriment pas en un mot particulier. Il faut remarquer que l'enfant, qui sait déjà parler assez correctement ne commence qu'assez tard (peut-être un an après) à dire *je*; avant, il parle de soi à la troisième personne (Charles veut manger, marcher, etc.).

Le langage reflète bien les degrés par lesquels l'enfant passe : c'est d'abord une sorte de confusion entre son point de vue et celui d'autrui, puis c'est le dédoublement des points de vue avec participation aux deux dans la sympathie, et enfin c'est l'adoption exclusive du sien propre. (Wallon, 1934, p.276)

Exemple, vers 2 ans 3 mois : L'enfant se dit à lui-même : Attention !

L'enfant se dédouble aisément en celui qui court et celui qui prévoit le risque.

Il est dans plusieurs espaces, dans plusieurs peaux différentes.

Selon Piaget, « il va de soi que l'enfant qui parle de lui à la troisième personne localise dans son corps ce dont il parle. Mais il n'a peut-être pas compris que la représentation qu'il a de lui-même est autre que celle que peut en avoir autrui. Pour parler de lui, il n'essaye certes pas de se placer au point de vue d'autrui, mais il croit se placer au seul point de vue possible, au point de vue absolu ». (Piaget, 1926, p. 112-113).

Le plus souvent, l'enfant parle à la troisième personne en se désignant lui-même par son propre prénom. Sans doute ne fait-il souvent ainsi qu'imiter la manière dont ses parents lui parlent.

Ne pourrait-on y voir comme le propose Wallon (lorsqu'il décrit l'enfant jouant avec son double du miroir comme si c'était quelqu'un de différent) que l'emploi du prénom n'est pas uniquement imitation du discours des parents, mais que pendant un temps l'enfant pourrait voir dans ce prénom un « autre » qu'il fera sien lorsqu'il dira *je* et fera le lien entre ce *je*, le *moi* et le prénom qui est le sien ?

On sait que les enfants parlent d'eux à la troisième personne avant d'employer le pronom *je*. Baldwin et d'autres ont soutenu que l'utilisation de la troisième personne pour s'auto désigner est l'indice de l'existence du stade projectif : L'enfant se voit comme extérieur à sa pensée, comme « projeté » en miroir à ses propres yeux, sans avoir le sentiment de sa subjectivité. Cependant, pour être capable de projection, encore faut-il que la chose projetée existe déjà. Ce qui nécessiterait de la part de l'enfant qu'il puisse se penser comme objet de lui-même et se traiter comme tel.

Piaget pense que si on demandait à un enfant où est son *moi*, il désignerait uniquement la moitié de sa conscience, celle qui sent une sensation, mais pas la moitié qui regarde l'autre

ressentir. L'enfant qui parle de lui à la troisième personne a sans doute déjà en partie le sentiment de son *moi* mais peut-être pas le sentiment de son *je*, si l'on appelle « je » la partie du *moi* qui regarde vivre l'autre. Ceci suffirait à confirmer les difficultés de l'enfant à établir les limites entre le monde interne et le monde commun à tous. (1926).

Cette citation de Piaget sera reprise et discutée dans le chapitre 6 : le complément objet.

Macnamara a enregistré le discours de mamans et d'enfants tous les quinze jours pendant dix mois. Au début des sessions d'enregistrements, ces enfants étaient âgés de 22 mois.

Il a analysé tant le discours de l'enfant que celui de la maman ainsi que leur évolution respective.

Il est intéressant de remarquer que le parent utilise la **seconde** personne six fois plus que la première personne. Quand un parent utilise un pronom, cela se réfère à l'enfant.

Au début de cette expérience, les enfants donnent les réponses appropriées dans 80 % des cas si la demande comporte leur propre nom. (« Montre la tête de Lucie. »)

Une erreur commune des enfants est de désigner leur propre tête lorsque la maman leur demande : « Montre ma tête ».

Une autre analyse de ces sessions d'enregistrement a montré qu'initialement les enfants se réfèrent à eux en utilisant leur prénom.

Dix mois plus tard ils n'utilisent plus leur prénom que dans 5 % des cas et utilisent le pronom personnel *je* dans 95 % des cas.

Lorsqu'ils parlent à leurs parents, à l'âge de vingt deux mois, les enfants utilisent les mots *maman* ou *papa* dans 95 % des cas et le pronom *tu* dans cinq % des cas.

Dix mois plus tard la tendance s'est inversée. (Macnamara, 1982)

Ces résultats seront discutés ultérieurement dans le chapitre 8.

Selon Macnamara, le *you*, *your* précèdent le *I* et le *My* en compréhension.

Par contre en production, le *I* et *My* sont plus fréquents que *You* et *Your*.

L'hypothèse d'Aliyah Morgenstern dans son article « *tu* pour *tu* et *tu* pour *je* » concernant le recours de l'enfant à son prénom est la suivante :

L'enfant n'aurait recours à la troisième personne ou à son prénom que lorsqu'il est dans une situation de récit supposant la mise en mots d'une sorte de projection cinématographique des événements qui se déroule dans sa tête.

Morgenstern a réalisé ses observations sur le corpus longitudinal de Guillaume, de 1.7 à 2.10 ans.

Les images que l'enfant revoit provoqueraient selon elle Morgenstern le même sentiment 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 bien par son prénom, et la troisième personne.

C'est donc le souvenir d'une situation qui déclenche l'énoncé. L'enfant abandonnerait l'utilisation de son nom ou de la troisième personne pour s'auto désigner à partir du moment où il peut se détacher de la situation figée et concrète évoquée par une sensation.

Selon Morgenstern, l'auto-désignation chez l'enfant passe par plusieurs stades :

1 : Par une absence de forme. Parler de soi est alors implicite.

Exemple : mange, dodo, cours.

Verbes que nous pouvons entendre régulièrement dans le discours de l'enfant pour ponctuer ses actions. Sous-entendus : je mange, je fais dodo, je cours, ou selon l'intention de l'enfant : tu dois manger, tu dois dormir...

2 : Par l'utilisation de son prénom.

3 : Par un autre accusatif : moi.

4 : Par une autre personne : deuxième (tu) ou troisième (il).

5 : Et enfin par je.

Dans des travaux antérieurs, Brigaudiot, Morgenstern (1994, 1995) ont 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, c'est lui-même).

On trouve des formes très marquées dans le discours de l'enfant : le prénom et le moi, avec une fonction contrastive : « c'est moi et pas toi qui fais ».

Exemple à 2 ans : "Moi fais la photo" (alors qu'on le filme, il veut prendre le caméscope 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 ».

Ne pourrait-on envisager que l'abandon du prénom se produise lorsque l'enfant parvient à considérer qu'il possède une identité propre, continue 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. (Ricoeur, 1990).

La fonction de nom propre n'est que désignation, à savoir pouvoir singulariser un individu et un seul à l'exception de tous les autres. (Ricoeur 1985)

Selon Morgenstern et Brigaudiot, cette construction par le langage d'une occurrence à statut particulier (« moi cet individu qui porte un nom ») serait une condition d'accès au *Je*.

5.2. Le je, le moi et l'autre

Selon Wallon, l'emploi du *je* et du *moi* ne devient régulier chez l'enfant qu'aux alentours de 3 ans. Auparavant il se distingue mal, comme sujet, des situations par où il passe, et il parle de lui-même comme il le ferait d'un autre, en se désignant lui-même par son nom ou par son sobriquet habituel, souvent accompagné par le pronom de la troisième personne. (Wallon, 1963b, p.87)

Cependant la véritable symbiose affective qui tient son *moi* dissout dans ses relations avec autrui souffre bientôt d'une contradiction qui ne cesse de grandir au cours de la deuxième année. Les situations où son *moi* n'est d'abord qu'à l'état de sensibilité diffuse sont pourtant bipolaires et impliquent deux partis, deux rôles différents et souvent contrastés. Il décompose la situation en deux phases, l'une active l'autre passive.

On a parfois supposé que le *moi* se constituait par condensation de la sensibilité la plus subjective et l'*Autre* par éjection des images extéroceptives.

Cette opposition n'est pas exacte. En fait l'*Autre* se voit attribuer par la conscience autant de réalité intime que le *moi* et le *moi* ne paraît pas comporter moins d'apparences externes que l'*Autre*. (Wallon, 1963b, p.90)

La personnalité n'arrivera à une suffisante possession d'elle-même qu'au stade catégoriel et conceptuel ; c'est-à-dire au moment où la prédominance du point de vue subjectif cessant d'être exclusive, l'enfant saura, non plus seulement s'opposer ou s'identifier à autrui, mais se classer parmi les autres ; et cela quand il saura découvrir en son *moi* des qualités diverses qui lui permettront de traduire sa personnalité simplement « vécue » en relations objectives.

Pouvons-nous proposer un parallélisme avec les propos de Wallon en disant : La personnalité ne pourra se développer que lorsque le sujet *je* aura reconnu cet autre *moi* comme *soi*, permettant ainsi au sujet d'accéder à la réflexivité.

L'enfant pourra alors se traiter lui-même comme un autre et se classer parmi les autres.

Antérieurement il (l'enfant) lui arrivait d'alterner entre deux rôles contraires ou complémentaires, de soutenir un dialogue à deux personnages sans s'identifier avec constance à l'un ou à l'autre. Du jour où le *moi* s'affirme, il n'y a plus qu'un seul personnage, mais le second ne s'évanouit néanmoins pas totalement. Il n'est plus l'*Ego* mais il devient l'*Alter Ego*. C'est un double du *moi* qui lui est concomitant et consubstantiel, mais qui ne lui est toujours pas concordant, tant s'en faut. Il est le support de la discussion intérieure, tellement lié à l'exercice de la réflexion que leurs fondements organiques paraissent s'impliquer mutuellement.

L'*Alter* n'est pas *tout* l'autre, il y a *aussi* les autres : *alii*. Mais, terme second d'un couple indissoluble, compagnon permanent du *moi*, l'*alter* joue le rôle d'intermédiaire ou de charnière entre le monde intérieur et le monde concret de l'entourage. Il traduit à la fois les velléités du *moi* et l'influence des autres sur le *moi*.

Vient alors la parole qui par définition, pourrait-on dire, s'adresse à quelqu'un et, à défaut d'un interlocuteur étranger, est adressée à soi-même.

Ainsi se prépare la disjonction du *moi* et de l'*Autre*. Elle donne lieu en se produisant à une crise de personnalisme qui se traduit d'abord par une opposition purement formelle et sans contenu à l'égard de ce qui procède d'autrui. Le *moi* et l'*Autre* se constituent conjointement.

La première forme de l'autre, c'est d'être le second terme du couple par où s'introduit dans la conscience la distinction fondamentale d'être différents l'un de l'autre, mutuellement indépendants et dont l'existence ne se confond plus avec les situations successivement vécues par le sujet.

Un des premiers élargissements du couple, c'est de s'objectiver, en démultipliant derrière l'interlocuteur intime, c'est-à-dire l'autre, un nombre indéfini d'interlocuteurs possibles, et par contre coup, d'amener le *moi* à se mettre lui-même au nombre des autres.

Les distinctions pronominales du langage aident à cette promotion du *moi* à l'état d'individu prenant place parmi d'autres, mais il est lui-même le reflet des progrès rendus possibles par l'évolution de la personne. (Wallon, 1963b, p.97)

Le *moi* de la prime enfance n'est évidemment pas réflexif, il est affirmation d'existence. Tout affectif qu'il soit, il est orienté « vers le dehors », il ne saurait être repli sur soi. (Zazzo, 1993, p.204)

L'emploi du *moi*, d'abord discret, envahit leurs propos jusqu'à éliminer presque complètement l'emploi de leur prénom.

Le *Moi*, autre parmi d'autres objets, va permettre au sujet d'opérer un mouvement vers lui-même, de poser un regard sur lui-même. Le *Moi* n'est donc pas réflexif, mais contribue à la réflexivité dès le moment où l'enfant considèrera ce *Moi* comme lui-même. La dualité est devenue unité.

Le « *moi* stade du miroir », « *moi* troisième personne » devient « *moi* première personne » C'est le *moi* qui se pose en tant qu'origine de sa propre histoire. (Lekeuche, 1999)

6. Le complément sujet

Ce chapitre s'appuie plus particulièrement sur les analyses de corpus réalisées en 2007 par Melles D. Papadimitriou, S. Nacih et moi-même. (cfr mémoires 2007)

Ces premiers résultats m'ont permis à la fois de poser des hypothèses de recherche et d'analyser la littérature concernant ces hypothèses.

La mise en évidence d'une présence massive du pronom *je* dans le discours de l'enfant, et ce, dès de deux ans et demi, a servi de base à mes premières réflexions.

La fréquence du *je* restera statistiquement significative jusqu'à 10 ans au moins.

Mais est-ce le même *je* au fil du temps ? Qui est-il ? Ou Quel est-il ? Comment apparaît-il dans le discours de l'enfant ?....

"En regardant un arbre, vous avez conscience de cet arbre. En ayant une pensée ou un sentiment, vous avez conscience de cette pensée ou de ce sentiment. En vivant une expérience agréable ou pénible, vous avez conscience de cette expérience.

Ces affirmations semblent vraies et évidentes, mais en les examinant de très près, vous découvrirez que, d'une façon subtile, leur structure même renferme une illusion fondamentale, qui est inévitable lorsque vous recourez au langage. La pensée et le langage créent une dualité apparente, une personne séparée qui n'existe pas.

En vérité, vous n'êtes pas quelqu'un qui a conscience de l'arbre, de la pensée, du sentiment ou de l'expérience. Vous êtes la conscience dans et par laquelle ces choses apparaissent.

Au fil de vos occupations, avez-vous conscience d'être cette conscience dans laquelle se déploie tout le contenu de votre vie?

Vous dites: 'je veux me connaître', pourtant, le 'je' est vous, comme le fait de connaître.

Vous êtes la conscience par laquelle tout est connu. Et cela ne peut se connaître; cela est cela.

On ne peut rien connaître d'extérieur à cela, mais toute connaissance en provient. Le 'je' ne peut faire de soi un objet de connaissance, de conscience.

Ainsi vous ne pouvez devenir un objet à vos propres yeux. C'est précisément pour cette raison qu'est survenue l'illusion de l'identité égoïque : parce que vous vous êtes mentalement changé en objet.*

'C'est moi', vous dites-vous. Vous entamez une relation avec vous-même, vous vous montez une histoire et la racontez aux autres". (Tolle, p 46-47, 2003)

*C'est moi qui souligne

6.1. Distinction du *je* et du *moi*

En examinant la littérature, nous pouvons constater que, lorsqu'il s'agit de la conscience de soi, les auteurs, qu'ils soient philosophes ou psychologues, utilisent indifféremment le *je* ou le *moi* pour se référer au sujet. L'objet étant presque toujours l'autre que soi.

Nous proposons une distinction entre le *je*, sujet du verbe et le *moi*, complément d'objet (*en italiques pour en marquer l'acception inusitée*) de ce même verbe tel que le préconise William James dans ses travaux.

Il est également utile de se poser la question de la réduction de la conscience de soi à l'utilisation d'un pronom.

Un enfant de 3 ans qui dit *je* a-t-il une conscience de lui ? Si oui, quel type de conscience ?

Le *je* de l'enfant est capable de croire à la magie, de penser qu'il peut voler...

Qu' (qui) est donc ce premier *je* ?

Suite aux travaux de Piaget, nous savons que l'enfant jusque l'âge de 10 ans a du mal à situer ses pensées ou les mots dans sa tête. Les mots d'abord inclus dans la chose sont ensuite dans l'air, dans l'espace ou dans la tête (zone géographique) avant d'être pensés comme une représentation interne.

Cette vision développementale m'a donné à penser que la conscience de soi pouvait, tout du moins en partie, suivre le même parcours.

La conscience de soi, interne à l'enfant, serait vécue en partie comme quelque chose d'externe, traitée comme un objet autre que soi ou à travers un objet autre que soi.

Les qualités prêtées à l'objet pourraient ensuite être attribuées à l'enfant lui-même par lui-même.

Pourquoi la distinction du *je* et du *moi* est-elle nécessaire ?

La position en tant que sujet autonome par rapport au monde environnant suppose une maturation particulière et un travail psychique qui met en œuvre et interroge précisément la nature du lien entre l'enfant et son entourage perçu.

Si on s'accorde sur l'idée que la maturation de l'enfant évolue d'une confusion primaire à une individuation de plus en plus grande, on se retrouve alors dans l'obligation de s'interroger sur les étapes qui permettent cette individuation : le développement.

L'analyse scrupuleuse de notre corpus, croisée avec les hypothèses théoriques développées ci-dessus (Ricœur, Piaget, Wallon...) nous permettent, dans le cadre spécifique de ce travail, de concevoir le parcours de l'individuation comme un rapport tout particulier que l'enfant entretiendrait entre quelque chose de confus qui s'exprime lorsqu'il dit *je* et cet encore impensable objet qui s'exprime lorsqu'il dit *moi*.

C'est l'étude fine du rapport entre le je et le moi que nous nous proposons de faire dans les pages qui suivent. Si cette hypothèse développementale tient ses promesses, nous devrions mettre en évidence – pour peu qu'il s'exprime dans le discours de l'enfant – un mécanisme probablement en équilibre instable- puisqu'en développement- qui permettra d'établir une frontière claire entre l'enfant sujet et les différents objets de son discours et de sa pensée.

Ainsi notre pensée rejoindra celle de Ricœur, et l'enfant aura atteint le sommet de sa maturation psychologique en ce qui concerne la capacité de parler de lui-même comme d'un autre : c'est à proprement parler le plus pur produit de la fonction narrative autobiographique.

6.2. Le je et le moi

Au départ, l'enfant utilise indifféremment le *je* et le *moi* pour exprimer ses volontés, ses actions; ensuite vers trois ans l'emploi du *je* devient massif, évinçant quasi complètement l'utilisation du prénom et du *moi* seul pour parler de lui.

Vers 5-6 ans, le *moi* opérerait un glissement du *Je* (sujet) vers l'*Autre que soi* (objet) grâce au mécanisme de projection secondaire. Tentative de l'enfant pour sortir du *je* massif. Apprendre à se connaître et à connaître l'autre également si l'on accepte l'idée de la naissance conjointe du sujet et de l'objet.

En projetant une partie de lui, son *moi*, sur autrui il pourrait à la fois se découvrir et découvrir l'autre.

Pour Sami Ali, (*De la projection*, 1970, p.102) la projection d'une donnée intime sur le monde extérieur place le sujet devant un représentant inconscient de lui-même, ce qui, paradoxalement, augmente la dépendance du sujet vis-à-vis de l'objet au lieu de l'en délivrer.

L'objet n'est donc plus un être qui se donne à la perception mais le lieu où se manifeste un autre objet, *objet absent*, qui n'est rien d'autre que le sujet lui-même.

Considérer le *je* et le *moi* comme deux structures différentes permet alors de mieux comprendre ce processus de projection secondaire.

On peut se demander s'il existe des différences significatives dans le discours de l'enfant lorsqu'il est en compagnie de ces objets spécifiques.

Comment l'enfant apprend-il à devenir cet autre lui-même, source de connaissance de soi?

Comment passe-t-il de la « projection primaire », où il est le monde tout autant que le monde est lui, au stade de la projection secondaire, où l'enfant s'attribue les caractéristiques qu'il a prêtées au monde ?

Dans le discours de l'enfant, ce passage pourrait se « matérialiser » par le glissement d'un *je* exclusif (*onirique*), à *Moi*, mon papa, il est le plus fort...

L'enfant prête à quelqu'un les caractéristiques qu'il aimerait avoir avant de se les approprier et dire : « Moi, je suis plus fort que toi. »

Ce stade du « Moi..., il » serait une tentative de l'enfant pour sortir du *Je* exclusif du début.

Cette identification à un objet précis permettrait une émergence du sujet par étayage sur l'objet représenté.

"Quand un jeune enfant apprend qu'une séquence de sons émise par les cordes vocales de ses parents est son nom, il commence à assimiler le mot - devenu une pensée dans son esprit- à ce qu'il est. A ce stade, certains enfants parlent d'eux-mêmes à la troisième personne : "Jean a faim" Pas longtemps après, les enfants apprennent le mot magique "je" et l'assimilent à leur nom, qu'ils ont déjà assimilé à ce qu'ils sont. Puis arrivent d'autres pensées qui fusionnent avec la pensée "je" originale. Au stade suivant, ce sont les pensées "moi" et "mien", qui désignent des choses et font en quelque sorte partie du "je". Il s'agit d'une identification aux objets : **on attribue aux objets (en fait aux pensées qui représentent ces objets) un certain sens de soi et on en tire une impression d'identité***. Alors, lorsque "mon jouet" se casse ou qu'on me le prend, il en résulte une grande souffrance. Non pas en raison de la valeur intrinsèque du jouet, mais à cause de la pensée "mon". Le jouet fait partie du sens du moi, du je, que l'enfant développe. (Tolle, 2005)

*C'est moi qui souligne.

Au vu de la séparation que nous proposons d'établir entre le *je* et le *moi*, on pourrait plutôt penser que le jouet fait partie du sens du moi que l'enfant développe mais non du sens du *je*, ou tout du moins pas directement. Le *moi* devenant moi-objet du sujet *je* en construction.

De plus, la pensée « mon » jouet ne paraît pas être suffisante pour déclencher un affect aussi puissant que la grande souffrance citée par Tolle. Nous pensons qu'il s'agit plutôt de la pensée *moi* plutôt que *mon*. Si l'objet vient à disparaître c'est une partie du sujet lui-même qui disparaît, une partie de son *moi*.

Bien que le Je ne soit pas un objet de l'expérience immédiate, il est en quelque sorte objectivable. Le Je est appréhendé par la mémoire mais ce Je n'est plus un sujet pur, il est un sujet qui est alors objet d'observation (Mead, Selected writings, 1964, p. 142).

Nous pouvons, toujours selon Mead, comprendre l'importance structurale et fonctionnelle du Je mais nous ne pouvons l'observer directement, il apparaît *ex post facto*. Nous pouvons nous souvenir des réponses du *je* au *moi* mais c'est la connaissance la plus concrète du *je* que nous ayons.

Le *je* est un processus qui « traverse » la structure tandis que le *moi* est une structure symbolique nécessaire qui rend l'action du *je* possible et « sans cette structure des choses, la vie du *self* serait impossible » (Mead, 1934, p. 214).

Le *je* serait donc inatteignable sans passer par le *moi*.

Ne pourrait-on dire que le *je* est la force, la pulsion qui nous confère une identité stable ; identité corporelle, temporelle, spatiale, la structure de base permettant à l'individu de se sentir séparé des autres tout en étant au monde ?

Pour Lacan, le stade du miroir est le formateur de la fonction du *je* et non pas du *moi*.

L'enfant se rendrait compte qu'il existe en tant que *je*, créant ainsi la possibilité au *moi* de se développer, de s'objectiver dans l'identification à l'autre.

"Ce qui connaît tout le reste, sans être soi-même connu, c'est le sujet. Le sujet est, par suite, le substratum du monde, la condition invariable, toujours sous-entendue de tout phénomène, de tout objet; car tout ce qui existe, existe seulement pour le sujet. Ce sujet, chacun le trouve en soi, en tant du moins qu'il connaît, non en tant qu'il est objet de connaissance. Notre propre corps lui-même est déjà un objet, et, par suite, mérite le nom de représentation. Il n'est, en effet, qu'un objet parmi d'autres objets, soumis aux mêmes lois que ceux-ci; c'est seulement un objet immédiat. Comme tout objet d'intuition, il est soumis aux conditions formelles de la pensée, le temps et l'espace d'où naît la pluralité.

Mais le sujet lui-même, le principe qui connaît sans être connu, ne tombe pas sous ces conditions; car il est toujours supposé implicitement par elles. On ne peut lui appliquer ni la pluralité, ni la catégorie opposée, l'unité. Nous ne connaissons donc jamais le sujet; c'est lui qui connaît, partout où il y a connaissance". (Schopenhauer, 1909,1913)

Par conséquent, le *je* serait par essence méconnaissable (de qui serait-il connu?). Il aurait pour fonction de fabriquer du *moi*, de construire de l'objectivité. On pourrait presque dire que le *je* s'exerce à fabriquer du *moi-objet* par contamination avec d'autres objets perçus et reconnus comme tels (« moi mon père »). La part du *je* dans le discours demeurera la part de l'infantile, de l'onirique, du "je-le monde" tandis que la part du *moi-objet* sera le fruit d'une différenciation par laquelle le sujet pourra appréhender l'objet qu'il tentera toujours un peu vainement de devenir : ainsi de l'expression de P. Ricoeur, il se considèrera dorénavant comme un autre. « Soi-même comme un autre ».

« L'existentialisme athée, que je représente, [...] déclare que si Dieu n'existe pas, il y a au moins un être chez qui l'existence précède l'essence, un être qui existe avant de pouvoir être défini par aucun concept et que cet être c'est l'homme ou, comme dit Heidegger, la réalité humaine. Qu'est-ce que signifie ici que l'existence précède l'essence ? Cela signifie que l'homme existe d'abord, se rencontre, surgit dans le monde, et qu'il se définit après (comme objet de lui-même) ? Donc, la seule chose dont une femme peut accoucher, c'est d'une part d'elle-même. Fort de cette assertion, on peut repenser la relation de la mère à son enfant : c'est elle qui, psychologiquement inaugure la confusion et s'occupe de son enfant comme d'elle-même. Ainsi, sans doute peut s'expliquer comment la perception du père peut-être vécue comme mutilante : indépendamment de son attitude, il sera perçu comme un principe séparateur, non pas de l'enfant et de la mère, mais de la mère avec cette partie d'elle-même qu'est son enfant. (Un autre comme soi-même). L'homme, tel que le conçoit l'existentialiste, s'il n'est pas définissable, c'est qu'il n'est d'abord rien. Il ne sera qu'ensuite, et il sera tel qu'il se sera fait. Ainsi, il n'y a pas de nature humaine, puisqu'il n'y a pas de Dieu pour la concevoir. L'homme est non seulement tel qu'il se conçoit, mais tel qu'il se veut, et comme il se conçoit après l'existence, comme il se veut après cet élan vers l'existence, l'homme n'est rien d'autre que ce qu'il se fait. Tel est le premier principe de l'existentialisme. [...] » (Sartre, l'existentialisme est un humanisme, 1946)

6.3. Le *Je* pré-sujet, le *Je* sujet et le *Moi*.

Pour Freud, les premières représentations de l'enfant, les *associations choses*, permettent à celui-ci d'apporter un sens à ce qu'il ressent.

Donc, de ce point de vue, nous pourrions dire que le sujet précède l'objet.

Mais le sujet dont il est question est-il réellement un sujet ?

Le *je* massif du début ne peut être identifié à un sujet tel quel et ne pourra sans doute jamais l'être.

Ce *je* du début n'est pas encore un pronom en ce sens qu'il ne remplace aucun nom.

On pourrait appeler ce *je* « principe pré-identitaire » ou pré-sujet.

De ce *je* pourra naître le *moi*, partie du *je* pré-identitaire concédée à l'objet, et qui devra s'exercer à être au contact des objets perçus.

Il n'y a donc pas de confusion entre le sujet et l'objet.

Le sujet se divise en *je*, base plus ou moins stable de l'identité, et en *moi* qui, pour se développer, va d'abord s'expérimenter à travers l'autre.

Le sujet va ainsi pouvoir devenir objet et ensuite objet pour lui-même.

Pour Hume, "il y a certains philosophes qui imaginent que nous avons à tout moment la conscience intime de ce que nous appelons notre *moi* ; que nous sentons son existence et sa continuité d'existence ; et que nous sommes certains, plus que par l'évidence d'une démonstration, de son identité et de sa simplicité parfaites. Pour ma part, quand je pénètre le plus intimement dans ce que j'appelle *moi*, je bute toujours sur une perception particulière ou sur une autre, de chaud ou de froid, de lumière ou d'ombre, d'amour ou de haine, de douleur ou de plaisir. Je ne peux jamais me saisir, moi, en aucun moment sans une perception, et je ne peux rien observer que la perception. Le *je* se donnerait donc à la perception sous la forme du *moi*. Quand mes perceptions sont écartées pour un temps, comme par un sommeil tranquille, aussi longtemps, je n'ai plus conscience de moi et on peut dire vraiment que je n'existe pas. »

Sur ce point, il me semble que Hume a négligé une partie de la conscience de soi, sans doute plus diffuse qu'est le rêve. La question de la conscience de soi dans le rêve mériterait d'être approfondie. De qui est ce que je rêve quand je rêve de moi ? Le *moi* s'exprime-t-il, ou avons-nous ici une porte d'entrée directe sur le *je* ?

« Si toutes mes perceptions étaient supprimées par la mort et que je ne puisse ni penser ni sentir, ni voir, ni aimer, ni haïr après la dissolution de mon corps, je serais entièrement annihilé et je ne conçois pas ce qu'il faudrait de plus pour faire de moi un parfait néant. Si quelqu'un pense, après une réflexion sérieuse et impartiale, qu'il a, de lui-même, une connaissance différente, il me faut l'avouer, je ne peux raisonner plus longtemps avec lui". (Hume, 1968)

Que devient le *je* primaire, *onirique* lorsque le *moi* s'en dégage ?

Le *je* secondaire naît-il du détachement du *moi*-objet du *je* primaire ?

Si c'est le cas, le *je* secondaire serait un *je* qui n'est plus le monde mais qui a conscience d'être un sujet parmi d'autre. Ce *je* secondaire serait donc ce qu'il reste du *je* onirique lorsque celui a perdu son illusion de ne faire qu'un avec le monde.

Ou serait-ce un *je* qui n'aurait pas été transformé par la réalité ? Un reste du *je* infantile tout puissant parce que le monde est lui et lui le monde ?

Qu'en est-il de la conscience de soi ?

Est-ce avoir conscience de son *je*, de son *moi* ou serait-ce la conscience de ces deux structures en lien et en échange constant l'une avec l'autre qui nous permettraient d'avoir un certain degré de conscience de soi ?

6.4. Le complément de quoi ?

Lors de la rédaction de ce mémoire, j'ai utilisé comme beaucoup d'entre nous un ordinateur doté du programme de correction automatique des fautes d'orthographe et de grammaire.

Programme que j'ai fini par débrancher, bon nombre de mes phrases étant signalées comme fautives.

Pourquoi ?

L'ordinateur n'a pas prévu qu'un *moi*, sujet d'une phrase, pouvait être une troisième personne en grammaire.

Il me proposait pour bon nombre de mes verbes un accord à la première personne du singulier.

Comme si le *moi* et le *je* devaient impérativement être confondus.

Mon ordinateur veut absolument que *moi* soit *je* ou l'inverse.

La grammaire classique a cru tout prévoir. Ainsi le complément d'objet terminerait l'ordre des choses : sujet – verbe – objet, alors que la psychologie nous enseigne qu'il aurait fallu laisser de la place au *complément du sujet*.

Le sujet se construit un complément objet et pas d'objet

Ainsi, le complément objet n'affuble pas le verbe d'une caractéristique particulière, mais complète, en s'en extrayant, l'auteur du discours : le complément objet est en réalité un **complément du sujet** qui construisent leur interaction en s'appuyant sur le verbe.

De quelque chose d'indifférencié naîtrait un *je* et un *moi*. Le problème est que dans le discours de l'enfant, cet indifférencié se nomme *je* également. Raison pour laquelle nous avons proposé la distinction d'un primaire, onirique d'un je secondaire.

7. Méthode

7.1. Choix de la méthode d'étude

Ce mémoire a été réalisé dans le cadre d'une étude sur la genèse et le développement de la fonction narrative autobiographique ce qui aura des répercussions sur la méthodologie utilisée pour cette recherche.

Les études portant sur le développement suivent principalement une de ces deux méthodes :

- L'une dite « longitudinale » dont le principe est de suivre les individus d'un corpus particulier au cours du temps. Le recueil des données se fait en temps réel. L'intérêt premier de cette méthode est de révéler les changements se produisant au fil du temps chez un même individu.
- L'autre dite « transversale » permet la comparaison d'un corpus composé de sujets d'âges différents à un moment donné. Dès lors d'éventuelles différences entre ces groupes peuvent être avancées. Le postulat de base est que les échantillons étudiés au temps T1 sont représentatifs d'une population qui aurait été étudiée en temps réel. L'intérêt majeur est le gain de temps, l'étude transversale permet de ne pas attendre le développement en temps réel.

Nous avons préféré utiliser la méthode transversale en travaillant avec des enfants regroupés selon des tranches d'âge pouvant être considérées comme représentatives de l'évolution qu'auraient eu ces mêmes enfants si on les avait suivis au fil des années.

7.2. Méthode

Nous avons décidé d'enregistrer à l'aide d'un enregistreur audio le discours tout-venant spontané d'enfants âgés de 3 à 10 ans dans trois conditions différentes. Ces enregistrements ont ensuite été retranscrits et encodés afin de procéder aux différentes analyses statistiques.

Les trois conditions d'enregistrement du discours des enfants étaient les suivantes :

Condition 1 : Jeu libre individuel, appelée condition *seul*.

Condition 2 : Jeu libre collectif, appelée condition *groupe*.

Condition 3 : Jeu libre avec les parents, à la maison, appelée condition *parent*.

Lors des deux premières conditions, nous avons minimisé nos interventions afin de laisser les enfants les plus libres possible. Nous avons décidé de ne pas influencer leur discours ; aucune proposition ne leur a donc été faite, aucune consigne n'a été donnée.

Pour la condition 3, nous avons demandé aux parents d'enregistrer leur enfant lors d'une scène de vie quotidienne (un repas, le bain...) ou lors d'un jeu. Le choix était libre.

Le discours de chaque enfant a été enregistré à l'aide d'un enregistreur audio et retranscrit ensuite afin de procéder à une analyse statistique.

7.3. Constitution des corpus

Pour les conditions seul et en groupe, notre échantillon se compose d'une population composite, provenant de trois établissements scolaires différents. Le recueil de données étant fait par deux mémorantes et moi-même.

J'ai réalisé une partie des enregistrements de la condition 3 en 2007.

Vu la richesse des données déjà obtenues et afin de tester de nouvelles hypothèses, nous avons décidé de la compléter en 2008. Ces enregistrements ont été réalisés par 4 étudiants lors de travaux pratiques en recherche clinique.

Nous avons adressé tant aux directeurs qu'aux parents, une lettre expliquant nos intentions : récolter le discours des enfants, dans les trois conditions énoncées ci-dessus.

Nous avons reçu, au total, pour l'année 2007 soixante-et-une réponses positives. La répartition s'est faite comme suit :

M = Maternelle

P = Primaire

	1 M	2 M	3 M	1 P	2 P	3 P	4 P
École 1	2	2	1	4	4	4	1
École 2	2	4	3	4	4	4	3
École 3	5	/	/	4	4	4	4

Nous avons obtenus 28 enregistrements d'enfants dans la condition 3.

Ils se répartissent comme suit :

M = Maternelle

P = Primaire

N= sujet

	1 M	2 M	3 M	1 P	2 P	3 P	4 P
N=	5	5	5	4	3	3	3

7.4. Traitement des corpus

Le cycle complet du traitement peut aisément se représenter comme suit :

La production discursive – l'encodage et les traitements préliminaires – la machinerie statistique – l'analyse proprement dite (hors cadre du traitement automatique).

7.4.1. Du corpus aux résultats

Il n'est pas inutile de présenter, en quelques mots, la structure type du traitement d'un corpus en vue des analyses informatisées. Dans les grandes lignes, toutes les méthodes s'inspirent d'un algorithme de ce type (Casteleyn, 2005).

7.4.2. Procédure

La préparation du corpus en vue du traitement statistique suit ce schéma :

1. La *normalisation* du corpus consiste à identifier correctement les différentes formes linguistiques et à résoudre les ambiguïtés.
2. La *segmentation* en contextes élémentaires. Généralement, comme dans ce cas-ci d'ailleurs, les contextes élémentaires sont les phrases, ou toute autre séquence comprise entre deux points. Il peut s'agir d'une série de phrases.
3. La *lemmatisation*. La lemmatisation est un traitement qui opère par réduction des mots en une entité première (lemme), appelée aussi forme canonique, qui regroupe les différentes variables du mot et de ses dérivés. Cette forme est l'infinitif pour les verbes, la forme masculine singulière pour les noms, etc. Par la lemmatisation, les formes prises par le mot (nom, adjectif, etc.) sont associées. L'analyse peut se faire ainsi sur le sens uniquement. Cela permet de réfléchir en fonction du sens des mots en faisant abstraction de leur forme. La lemmatisation automatique est un progrès très important pour l'analyse des contenus. Il permet de comprendre les thèmes abordés par de gros volumes de documents, sans avoir à rentrer l'ensemble de ses variantes pour chacun des mots contenus dans les documents. Le résultat sera une suite de lemmes, avec pour chacun d'entre eux sa fréquence et sa distribution.
4. La *construction du vocabulaire*. La construction du vocabulaire se fait soit à l'aide d'un dictionnaire qui se trouve en général dans les logiciels les plus courants et qui peut être enrichi, soit à l'aide d'un dictionnaire propre à l'utilisateur.
5. La *désambiguïsation*. Sans entrer dans le détail, il existe trois grandes méthodes de désambiguïsation des termes. Les langues sont ainsi faites que la polysémie y est courante. En plus, la polysémie disons par contagion (par exemple de type métaphorique) n'est pas rare dans certains corpus et il faut bien entendu y remédier.

Les méthodes, utilisées seules ou de manière combinée, sont :

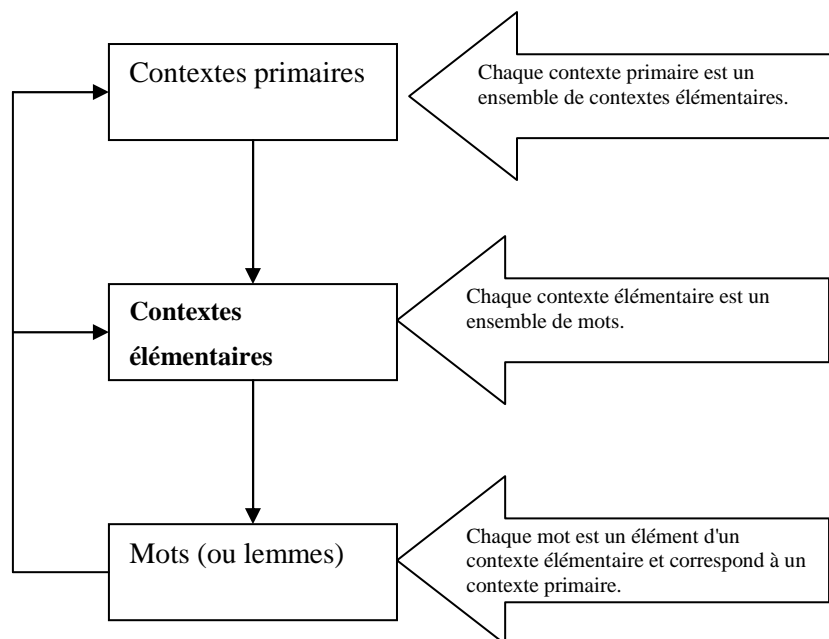
- la **méthode manuelle** : le relevé des ambiguïtés se fait de manière automatique. Elles sont signalées à l'utilisateur qui désambiguïse à la main en attribuant une signification et une catégorie au mot en le remplaçant généralement par le lemme approprié ;
- la **désambiguïsation automatique par contexte** : dans ce cas, le logiciel va « chercher » les mots qui entourent le mot ambigu pour lui attribuer un sens ;
- la **méthode statistique** : dans ce cas, le logiciel estime le poids relatif du mot dans le corpus et estime si l'ambiguïté risque de peser significativement sur les analyses.

Il faut noter que dans la plupart des cas, les trois méthodes sont combinées et que l'analyste dispose toujours d'une possibilité d'agir directement sur le corpus et/ou sur les dictionnaires de référence. Les mêmes méthodes, doublées d'un encodage approprié, permettent de traiter des locutions ou des expressions dont les mots ne peuvent être traités seuls (*vis-à-vis*, *tire au flanc*, etc.).

6. La *sélection des termes clés (Key-terms)*. Cette sélection s'opère essentiellement de deux manières :
 - de manière statistique par seuil de présence/absence et/ou cooccurrence ;
 - de manière manuelle : l'utilisateur sélectionne alors les lemmes qui lui semblent pertinents pour l'analyse. Il est évident que, par exemple, alors que la plupart des analyses portent sur les mots dits « mots pleins », une recherche sur la capacité d'

auto perception ne pourrait faire l'économie des pronoms personnels. La lemmatisation supprime généralement les mots outils, mais il est toujours possible d'appliquer des sélections manuelles et de procéder à des traitements plus fins de certains mots ou certaines catégories grammaticales, et ce en fonction des buts recherchés ou des hypothèses testées.

A la fin du traitement préliminaire, la **structure** des données prendra généralement cette forme :



7.5. La question de l'échantillonnage

Que les individus statistiques soient des personnes, des comportements, des scores ou des mots, la question de leur représentativité statistique se pose si l'on veut procéder par inférence⁶. Si les règles de l'échantillonnage sont précises en ce qui concerne la statistique psychologique, sociologique ou économique, il n'en est pas de même pour la statistique discursive.

A partir de quand peut-on dire que le discours d'un individu, capté à un moment donné dans des conditions données est représentatif ? Et ce en tout cas si l'on pose la question du sens d'un discours que l'on pourrait considérer comme « le » discours général de la personne en question.

De même, à partir de quand peut-on considérer qu'un discours propre à un groupe défini par une ou plusieurs variables de classement, est représentatif du discours général de ces classes ? Si la question semble simple à résoudre pour des entités relativement stables telles que le vocabulaire usuel, elle se complique grandement lorsqu'on aborde la question du sens et des marqueurs discursifs qui permettent de l'aborder.

Qu'il nous suffise ici de souligner que, dans la mesure où nous partons à la recherche de représentations psychologiques et que nous privilégions le discours comme voie d'accès à la représentation de la représentation, nous devons bien considérer, faute de mieux, que le discours prélevé dans les conditions précisées ci-dessus constitue à nos yeux un instantané suffisant pour que nous puissions en tirer, via l'analyse, des conclusions relativement éclairantes pour notre propos. Cette question pourtant mérite une réflexion et un développement qui n'entre pas dans le cadre spécifique de ce mémoire (Casteleyn, 2005).

⁶ Il faut noter cependant que la statistique mise en jeu dans ce genre de traitement n'est pas essentiellement inférentielle dans la mesure où les indices utilisés sont des marqueurs de pondération des entités dans le discours. La référence à une distribution statistique n'est utilisée que secondairement, pour tester, par exemple, si tel mot est significativement présent dans un corpus ou si l'on peut considérer sa présence comme due au « hasard ».

8. Résultats et analyses

8.1. Bilans lexicaux

En guise d'introduction à cette partie consacrée à l'analyse du corpus, voici le bilan lexical de chaque catégorie selon la condition.

8.1.1. Bilan lexical de la condition *groupe*

	1Mat	2Mat	3Mat	1Prim	2Prim	3Prim	4Prim
Nombre total de mots	3237	4284	3912	8573	7674	8785	6163
Mot le plus fréquent	Je	Je	Je	Je	Je	Je	Je
Fréquence de ce mot	181	242	166	318	399	341	204
Nombre de mots différents	469	532	606	1026	896	1239	1013
Nombre de mots uniques	53	74	87	195	172	317	252
Répétition moyenne	6,90	8,05	6,46	8,36	8,56	7,09	6,08
Pourcentage du corpus	7.6%	10.0%	9.2%	20.1%	18.0%	20.6%	14.5%
Poids des 150 mots communs	75.0%	78.3%	75.5%	72.5%	74.2%	70.5%	71.2%
Nombre de mots exclusifs	91	116	129	280	247	433	345
Poids des mots exclusifs	7.0%	5.9%	5.5%	5.9%	5.7%	7.8%	8.5%

8.1.2. Bilan lexical de la condition *seul*

	1Mat	2Mat	3Mat	1Prim	2Prim	3Prim	4Prim
Nombre total de mots	3180	10306	4866	14153	13257	22889	10919
Mot le plus fréquent	est	Là	est	Je	Je	Je	à
Fréquence de ce mot	152	426	156	577	496	823	406
Nombre de mots différents	503	979	681	1494	1582	2093	1422
Nombre de mots uniques	43	137	53	289	341	558	304
Répétition moyenne	6,32	10,53	7,15	9,47	8,38	10,94	7,68
Pourcentage du corpus	4.0%	13.0%	6.1%	17.8%	16.7%	28.8%	13.7%
Poids des 209 mots communs	83.6%	80.5%	80.1%	77.4%	75.3%	74.2%	75.2%
Nombre de mots exclusifs	59	198	85	384	461	770	387
Poids des mots exclusifs	2.9%	3.4%	2.9%	3.7%	4.9%	5.1%	4.8%

8.1.3. Bilan lexical de la condition parent

	1Mat	2Mat	3Mat	1Prim	2Prim	3Prim	4Prim
Nombre total de mots	7112	10776	8685	6449	10614	5597	8244
Mot le plus fréquent	je	je	je	je	a	je	a
Fréquence de ce mot	267	457	392	278	403	211	275
Nombre de mots différents	948	1246	1134	992	1285	854	1087
Nombre de mots uniques	144	250	216	169	291	202	231
Répétition moyenne	7,50	8,65	7,66	6,50	8,26	6,55	7,58
Pourcentage du corpus	12.4%	18.7%	15.1%	11.2%	18.5%	9.7%	14.3%
Poids des 197 mots communs	76.0%	77.1%	76.6%	76.5%	75.9%	77.1%	77.7%
Nombre de mots exclusifs	232	369	309	237	420	268	315
Poids des mots exclusifs	5.8%	5.7%	5.6%	5.7%	6.7%	7.6%	6.3%

8.2. Tables de fréquences de toutes les catégories

Nous avons ensuite procédé à une classification des mots du texte et à une catégorisation de ces mots.

Les tableaux ci-dessous reprennent les différentes catégories répertoriées, sachant qu'une sous-catégorie est considérée comme significative⁷ lorsque sa fréquence d'apparition est nettement supérieure à la moyenne observée dans une population « tout-venant » (indépendamment de l'âge) à un seuil $\alpha = 0.05$. Nous avons indiqué les catégories statistiquement significatives en rouge afin de les mettre en exergue.

Dans ces analyses, nous allons tenir compte de 5 grandes catégories:

- les **verbes** qui expriment des actions (factifs), des états ou des notions de possession (statifs), une déclaration sur un état, un être, un objet ... (déclaratifs), un acte de langage (performatifs) ;
- Les **connecteurs**, qui permettent de relier des parties de discours (essentiellement des conjonctions) ;
- Les **modalisations**, des adverbes permettant à celui qui s'exprime de s'impliquer ou de nuancer ce qu'il dit ;
- Les **adjectifs** « objectifs » qui indiquent l'existence ou l'absence d'une propriété, alors que les adjectifs « subjectifs » indiquent une appréciation sur quelque chose ou quelqu'un ;
- Les pronoms personnels.

⁷ Dans ce cas particulier, la statistique nous permet de mettre en évidence une augmentation significative (test unilatéral) de l'emploi d'un mot ou d'une catégorie de mots, ce qui n'empêche en rien de traiter les données indépendamment de cette significativité. En effet, les mots sont présents dans le discours de l'enfant (en proportion) comme indiqué sur le tableau. La significativité ne nous renseigne ici que sur une présence plus ou moins lourde de ce mot ou de cette catégorie.

8.2.1 Table de fréquences pour la condition groupe

	1Mat	2Mat	3Mat	1Prim	2Prim	3Prim	4Prim
<u>Verbes</u>							
Factif	55.3%	56.3%	49.9%	41.9%	42.1%	42.8%	44.8%
Statif	29.8%	31.7%	31.9%	36.0%	40.5%	35.3%	33.6%
Déclaratif	12.1%	11.2%	16.6%	21.5%	16.8%	21.5%	21.4%
Performatif	2.9%	0.9%	1.6%	0.6%	0.7%	0.4%	0.3%
<u>Connecteurs</u>							
Condition	0.0%	9.3%	14.5%	13.6%	9.0%	5.5%	7.5%
Cause	10.5%	19.1%	14.5%	13.0%	15.8%	15.0%	10.2%
But	0.0%	0.6%	0.6%	0.2%	0.0%	0.5%	0.7%
Addition	69.3%	43.2%	41.0%	41.7%	33.6%	40.4%	41.9%
Disjonction	0.7%	3.7%	3.5%	1.7%	4.1%	2.5%	2.5%
Opposition	17.0%	14.8%	14.5%	19.5%	25.1%	20.3%	20.0%
Comparaison	0.7%	1.2%	3.5%	2.7%	5.2%	6.9%	5.7%
Temps	2.0%	8.0%	8.1%	7.5%	7.1%	8.8%	11.5%
Lieu	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
<u>Modalisations</u>							
Temps	5.6%	8.5%	8.8%	9.7%	11.8%	13.7%	16.7%
Lieu	15.4%	23.2%	18.4%	21.0%	19.0%	10.6%	14.4%
Manière	3.8%	1.4%	5.4%	2.5%	3.9%	5.3%	3.1%
Affirmation	13.5%	15.9%	10.8%	13.0%	15.2%	13.8%	12.0%
Doute	0.3%	0.0%	0.0%	0.5%	0.2%	0.2%	0.2%
Négation	31.7%	25.1%	24.3%	31.6%	28.1%	32.7%	28.2%
Intensité	29.8%	25.9%	32.2%	21.7%	21.9%	23.6%	25.4%
<u>Adjectifs</u>							
Objectif	15.9%	32.8%	31.5%	30.2%	15.7%	24.5%	20.7%
Subjectif	66.7%	51.2%	55.2%	42.3%	27.9%	44.9%	43.5%
Numérique	17.5%	16.0%	13.3%	27.5%	56.4%	30.6%	35.8%
<u>Pronoms⁸</u>							
Je	71.5%	60.1%	43.2%	39.4%	53.8%	39.3%	34.1%
Tu	10.6%	12.7%	16.1%	13.7%	14.1%	15.1%	18.8%
Il	8.7%	12.8%	17.1%	20.3%	15.4%	20.7%	22.8%
Nous	0.4%	0.6%	0.5%	1.7%	1.1%	2.0%	2.0%
Vous	0.2%	0.3%	0.6%	1.5%	0.6%	1.4%	1.9%
Ils	1.7%	3.3%	3.0%	2.2%	1.0%	1.8%	1.6%
On	5.5%	8.8%	16.8%	19.1%	11.8%	17.4%	15.6%

⁸ Est compris dans le calcul des fréquences du pronom *Il*, le pronom *Elle* aussi bien au singulier qu'au pluriel. En ce qui concerne le pronom *Vous*, il s'agit uniquement de la forme plurielle ; le *Vous* singulier est très peu présent dans le discours de l'enfant (quelques cas dans la condition *Seul*) a été comptabilisé avec les *Tu*.

8.2.2. Tables des fréquences pour la condition *seul*

	1Mat	2Mat	3Mat	1Prim	2Prim	3Prim	4Prim
<u>Verbes</u>							
Factif	49.5%	52.7%	51.0%	46.0%	43.9%	41.8%	39.4%
Statif	32.8%	30.8%	32.0%	35.4%	38.9%	38.3%	40.8%
Déclaratif	15.9%	16.0%	16.4%	17.7%	16.5%	19.5%	19.2%
Performatif	1.8%	0.5%	0.5%	0.9%	0.7%	0.4%	0.6%
<u>Connecteurs</u>							
Condition	5.6%	4.1%	6.5%	4.5%	3.0%	5.6%	5.9%
Cause	19.2%	19.0%	16.7%	24.1%	22.8%	16.3%	23.7%
But	0.0%	0.2%	0.4%	0.9%	0.3%	0.2%	0.1%
Addition	48.0%	45.3%	45.9%	36.6%	46.8%	38.5%	34.4%
Disjonction	2.4%	1.2%	2.0%	3.2%	2.1%	4.3%	3.2%
Opposition	14.4%	18.5%	12.2%	17.6%	12.1%	17.9%	18.8%
Comparaison	1.6%	5.1%	4.1%	4.6%	3.4%	5.5%	4.1%
Temps	8.8%	6.6%	12.2%	8.5%	9.5%	11.7%	9.8%
Lieu	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
<u>Modalisations</u>							
Temps	14.0%	8.6%	11.6%	16.0%	17.8%	15.2%	15.2%
Lieu	21.3%	28.2%	21.4%	18.1%	17.9%	17.4%	15.5%
Manière	2.1%	2.6%	3.2%	4.3%	4.0%	4.9%	4.3%
Affirmation	14.6%	9.2%	10.4%	11.0%	9.6%	10.1%	12.9%
Doute	0.2%	0.6%	0.0%	0.4%	0.5%	0.7%	0.6%
Négation	19.0%	21.3%	17.2%	22.8%	22.1%	23.0%	25.7%
Intensité	28.8%	29.6%	36.1%	27.4%	28.2%	28.7%	25.8%
<u>Adjectifs</u>							
Objectif	35.4%	30.9%	27.7%	17.4%	19.0%	19.8%	24.7%
Subjectif	48.7%	42.4%	37.4%	28.8%	40.4%	42.9%	34.1%
Numérique	15.9%	26.7%	34.9%	53.8%	40.6%	37.2%	41.2%
<u>Pronoms</u>							
Je	50.4%	38.6%	31.8%	40.7%	40.0%	34.7%	37.5%
Tu	12.5%	15.5%	20.0%	12.1%	4.2%	15.0%	5.1%
Il	18.3%	21.0%	21.0%	25.5%	30.4%	26.4%	26.9%
Nous	0.5%	0.4%	0.9%	1.1%	1.7%	1.3%	1.7%
Vous	0.0%	0.1%	1.7%	0.1%	0.0%	0.3%	0.4%
Ils	1.3%	4.4%	2.0%	3.4%	5.4%	4.6%	3.6%
On	14.6%	17.8%	20.7%	13.4%	14.4%	14.3%	22.1%

8.2.3. Table des fréquences pour la condition *parent*

	1Mat	2Mat	3Mat	1Prim	2Prim	3Prim	4Prim
<u>Verbes</u>							
Factif	49.6%	45.8%	46.8%	43.3%	45.9%	45.5%	45.1%
Statif	30.9%	31.8%	32.9%	36.4%	35.8%	33.1%	33.1%
Déclaratif	17.1%	20.7%	18.6%	19.2%	17.5%	20.7%	21.0%
Performatif	2.3%	1.7%	1.7%	1.1%	0.8%	0.7%	0.7%
<u>Connecteurs</u>							
Condition	9.0%	6.6%	4.1%	6.2%	5.2%	4.4%	3.7%
Cause	18.4%	16.3%	18.1%	14.1%	18.2%	20.7%	20.8%
But	0.0%	0.1%	0.2%	0.0%	0.4%	0.7%	0.4%
Addition	45.7%	34.8%	35.5%	45.5%	47.0%	35.6%	37.2%
Disjonction	1.2%	2.2%	1.0%	1.5%	2.8%	2.0%	1.6%
Opposition	15.9%	26.1%	28.4%	19.5%	15.0%	22.5%	20.7%
Comparaison	5.3%	5.6%	5.2%	2.3%	4.1%	2.8%	2.5%
Temps	4.5%	8.4%	7.5%	10.8%	7.3%	11.4%	13.0%
Lieu	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
<u>Modalisations</u>							
Temps	5.0%	8.3%	8.6%	10.6%	17.8%	13.8%	12.4%
Lieu	16.9%	15.3%	18.9%	11.6%	11.2%	13.5%	13.3%
Manière	3.4%	3.7%	4.4%	2.5%	2.5%	3.1%	3.0%
Affirmation	15.5%	15.9%	18.3%	29.1%	19.3%	22.1%	24.3%
Doute	0.0%	0.8%	0.4%	0.9%	0.4%	0.3%	0.5%
Négation	35.0%	25.2%	25.2%	25.5%	23.6%	24.7%	24.3%
Intensité	24.2%	30.8%	24.3%	19.8%	25.2%	22.4%	22.4%
<u>Adjectifs</u>							
Objectif	23.0%	22.6%	20.0%	26.0%	15.6%	12.8%	17.5%
Subjectif	58.1%	45.8%	48.0%	33.3%	40.4%	32.7%	51.8%
Numérique	19.0%	31.6%	32.0%	40.7%	44.0%	54.5%	30.7%
<u>Pronoms</u>							
Je	48.1%	41.8%	45.9%	46.0%	36.9%	35.8%	33.6%
Tu	24.1%	15.8%	13.6%	12.4%	9.2%	15.9%	11.2%
Il	14.5%	23.8%	21.2%	18.9%	23.9%	27.6%	31.5%
Nous	0.1%	0.7%	0.7%	1.1%	3.0%	2.4%	1.9%
Vous	0.1%	0.3%	0.5%	0.3%	0.9%	1.7%	0.8%
Ils	2.2%	4.3%	1.8%	1.9%	2.1%	3.8%	4.5%
On	8.6%	10.4%	12.8%	17.6%	19.5%	10.1%	13.0%

8.3. Evolution du *je* en fonction de la classe et de la condition

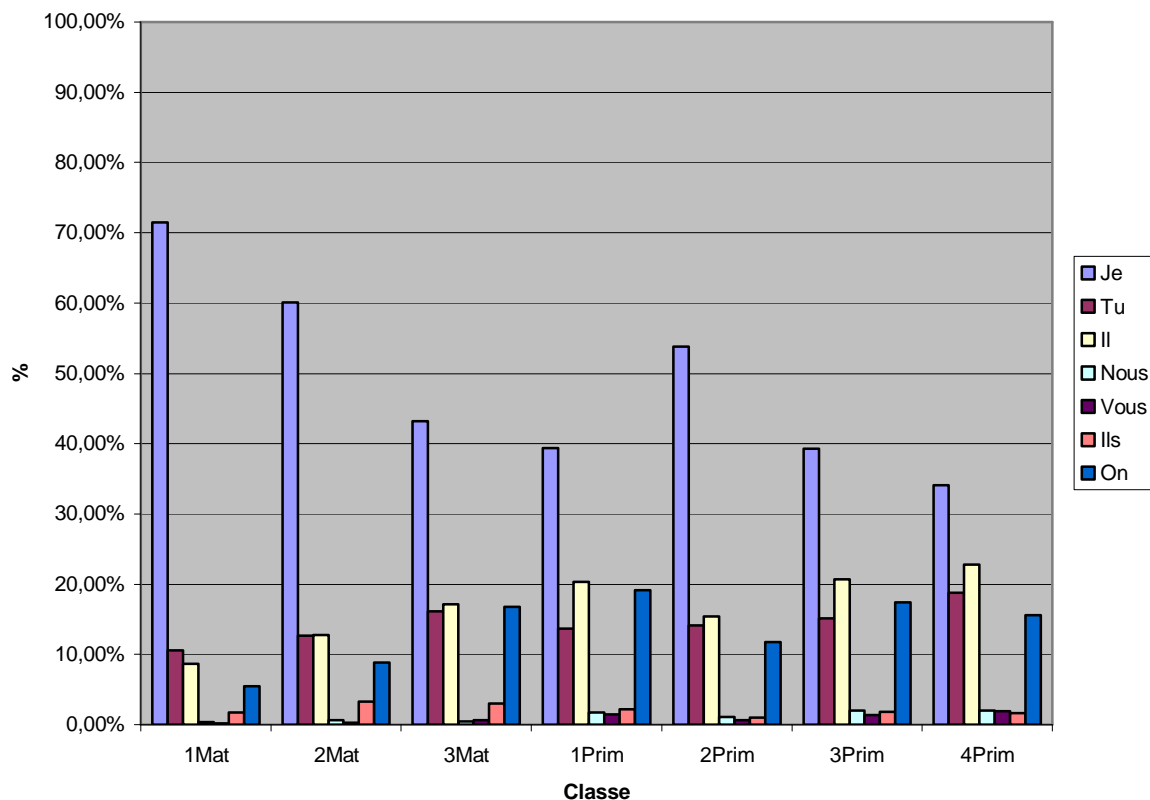
Ce mémoire consiste à étudier, dans le discours de l'enfant, le rapport existant entre la catégorie sujet (le *je*) et la catégorie objet (le *moi*).

Existe-t-il à un moment donné une fusion entre ces deux catégories ?

Le *moi* est-il toujours considéré comme un objet dans le discours de l'enfant ou est-il utilisé comme pronom personnel sujet également ?

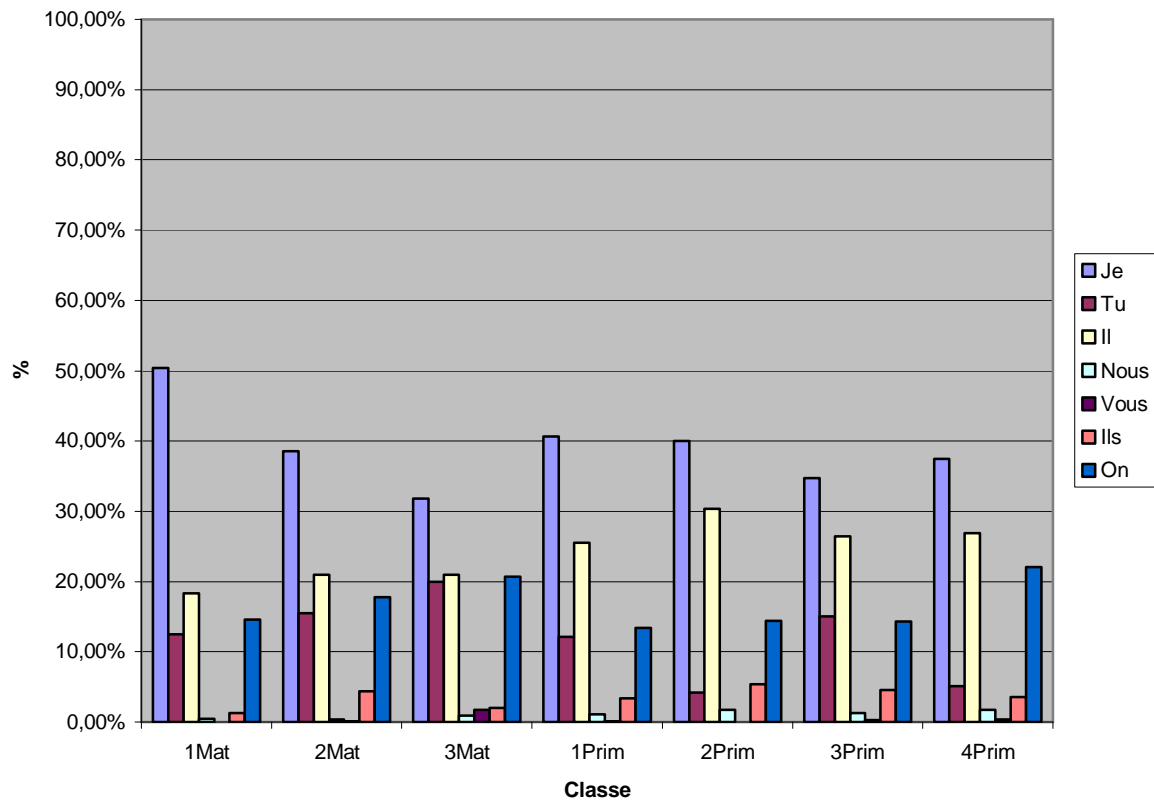
Nous allons tout d'abord analyser l'évolution du pronom *je* en fonction de l'âge et de la condition.

Fréquence des pronoms en fonction de la classe, condition groupe



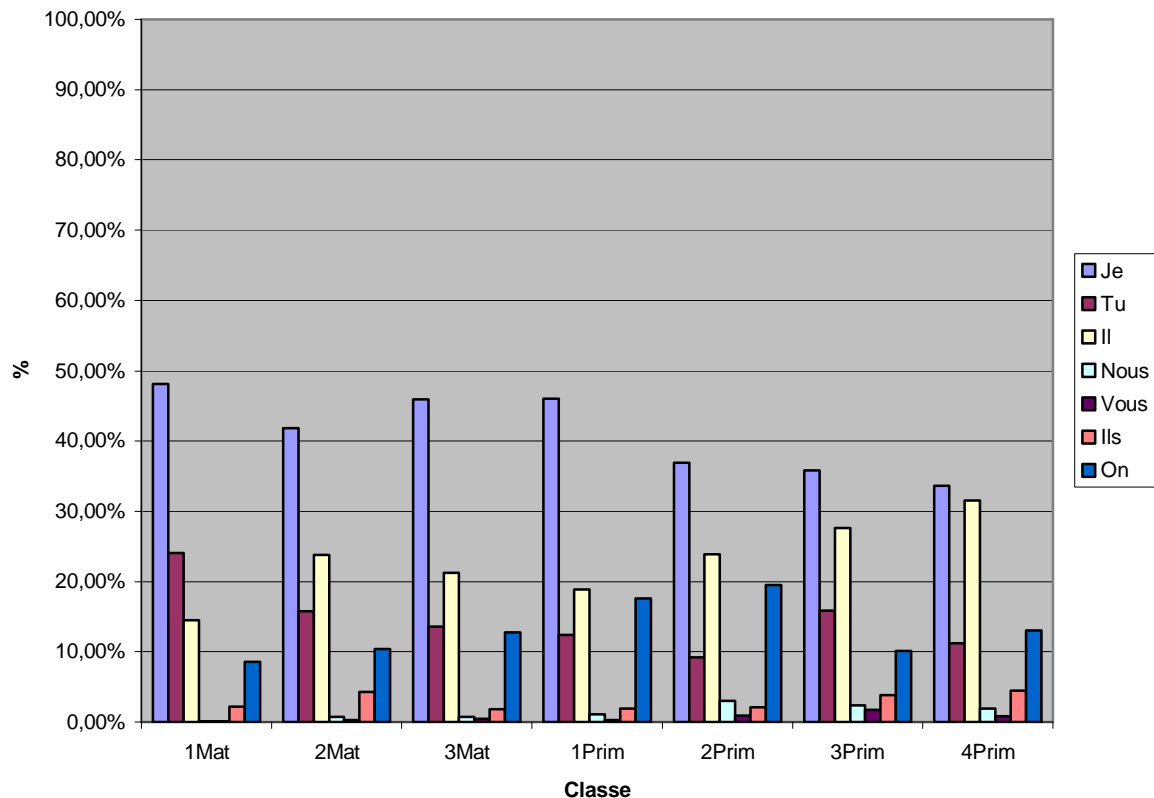
	1Mat	2Mat	3Mat	1Prim	2Prim	3Prim	4Prim
<u>Pronoms</u>							
Je	71.5%	60.1%	43.2%	39.4%	53.8%	39.3%	34.1%
Tu	10.6%	12.7%	16.1%	13.7%	14.1%	15.1%	18.8%
Il	8.7%	12.8%	17.1%	20.3%	15.4%	20.7%	22.8%
Nous	0.4%	0.6%	0.5%	1.7%	1.1%	2.0%	2.0%
Vous	0.2%	0.3%	0.6%	1.5%	0.6%	1.4%	1.9%
Ils	1.7%	3.3%	3.0%	2.2%	1.0%	1.8%	1.6%
On	5.5%	8.8%	16.8%	19.1%	11.8%	17.4%	15.6%

Fréquence des pronoms en fonction de la classe, condition seul



	1Mat	2Mat	3Mat	1Prim	2Prim	3Prim	4Prim
<u>Pronoms</u>							
Je	50.4%	38.6%	31.8%	40.7%	40.0%	34.7%	37.5%
Tu	12.5%	15.5%	20.0%	12.1%	4.2%	15.0%	5.1%
Il	18.3%	21.0%	21.0%	25.5%	30.4%	26.4%	26.9%
Nous	0.5%	0.4%	0.9%	1.1%	1.7%	1.3%	1.7%
Vous	0.0%	0.1%	1.7%	0.1%	0.0%	0.3%	0.4%
Ils	1.3%	4.4%	2.0%	3.4%	5.4%	4.6%	3.6%
On	14.6%	17.8%	20.7%	13.4%	14.4%	14.3%	22.1%

Fréquence des pronoms en fonction de la classe, condition parent



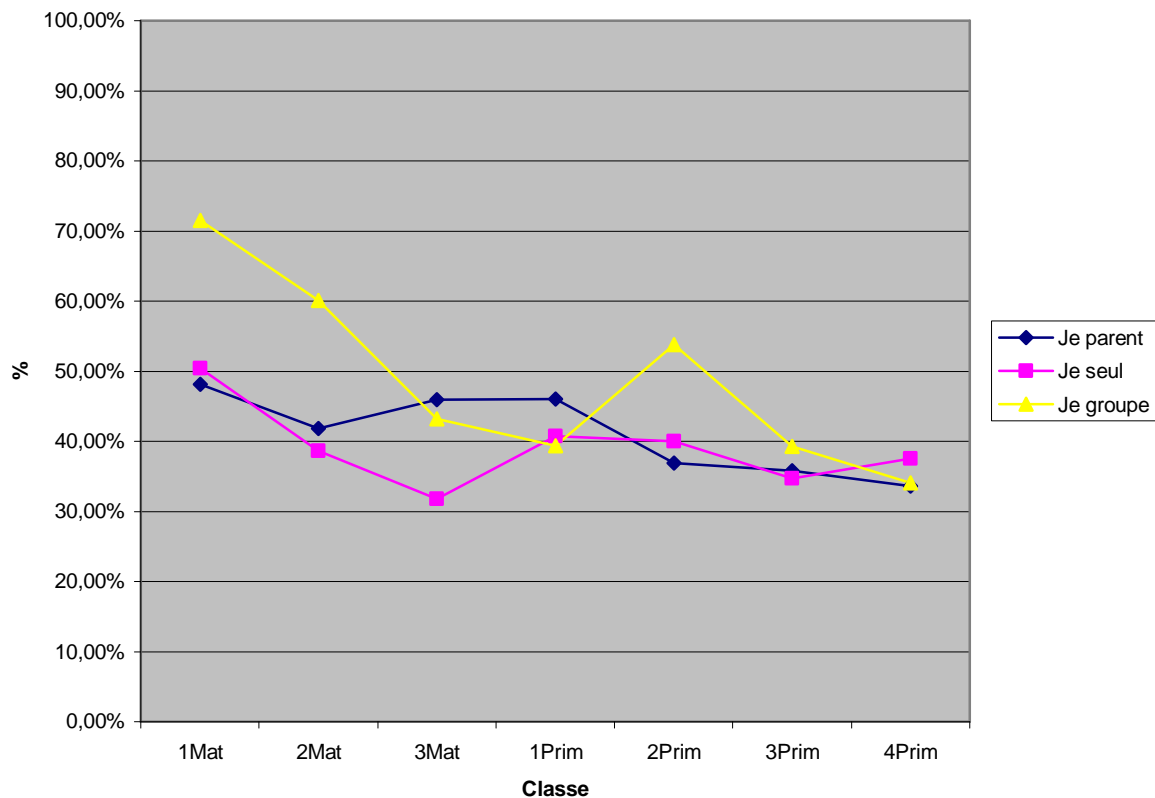
	1Mat	2Mat	3Mat	1Prim	2Prim	3Prim	4Prim
<u>Pronoms</u>							
Je	48,10%	41,80%	45,90%	46,00%	36,90%	35,80%	33,60%
Tu	24,10%	15,80%	13,60%	12,40%	9,20%	15,90%	11,20%
Il	14,50%	23,80%	21,20%	18,90%	23,90%	27,60%	31,50%
Nous	0,10%	0,70%	0,70%	1,10%	3,00%	2,40%	1,90%
Vous	0,10%	0,30%	0,50%	0,30%	0,90%	1,70%	0,80%
Ils	2,20%	4,30%	1,80%	1,90%	2,10%	3,80%	4,50%
On	8,60%	10,40%	12,80%	17,60%	19,50%	10,10%	13,00%

Le pronom personnel *je* est le pronom le plus employé et ce dans les trois conditions et il reste significatif à tous les âges et dans toutes les conditions.

Cependant son évolution est différente dans les trois conditions. (Voir graphe ci-dessous). Le *je*-condition *groupe* est plus fréquent jusqu'en 3^{ème} maternelle où il rejoindra alors le *je*-condition *Parent*. C'est en première primaire que les 3 *je* ont tendance à converger vers une même valeur : 40% de l'utilisation totale des pronoms dans le discours de l'enfant. Nous pouvons observer ce même phénomène en 3^{ème} et 4^{ème} primaire. Les fréquences du *je* pour les conditions *groupe* et *seul* vont chuter de la 1^{ère} maternelle à la 3^{ème} maternelle. Le pic de fréquence observé dans la condition *groupe* en 2^{ème} primaire ne se retrouve pas dans les deux autres conditions. Au contraire, les fréquences du *je*-condition *seul* et condition *parent* diminuent jusqu'en 3^{ème} primaire.

Moins utilisés que le pronom *je*, le *tu* et le *on* restent tous deux significatifs quels que soient la condition et la classe. Avec néanmoins des différences de fréquences entre les conditions. Bien que présentant un grand intérêt pour la recherche clinique sur le discours narratif autobiographique chez l'enfant, l'étude approfondie des variations de fréquence des pronoms personnels en fonction de la condition sortirait du cadre de ce mémoire. Des pistes de réflexion intéressantes sur le sujet ont été développées par Melle Silme Nacih dans son mémoire intitulé : « L'étude développementale de l'utilisation d'un marqueur discursif de la narration autobiographique : le pronom personnel. » (2006-2007)

Evolution des fréquences du *je* en fonction de la classe et de la condition

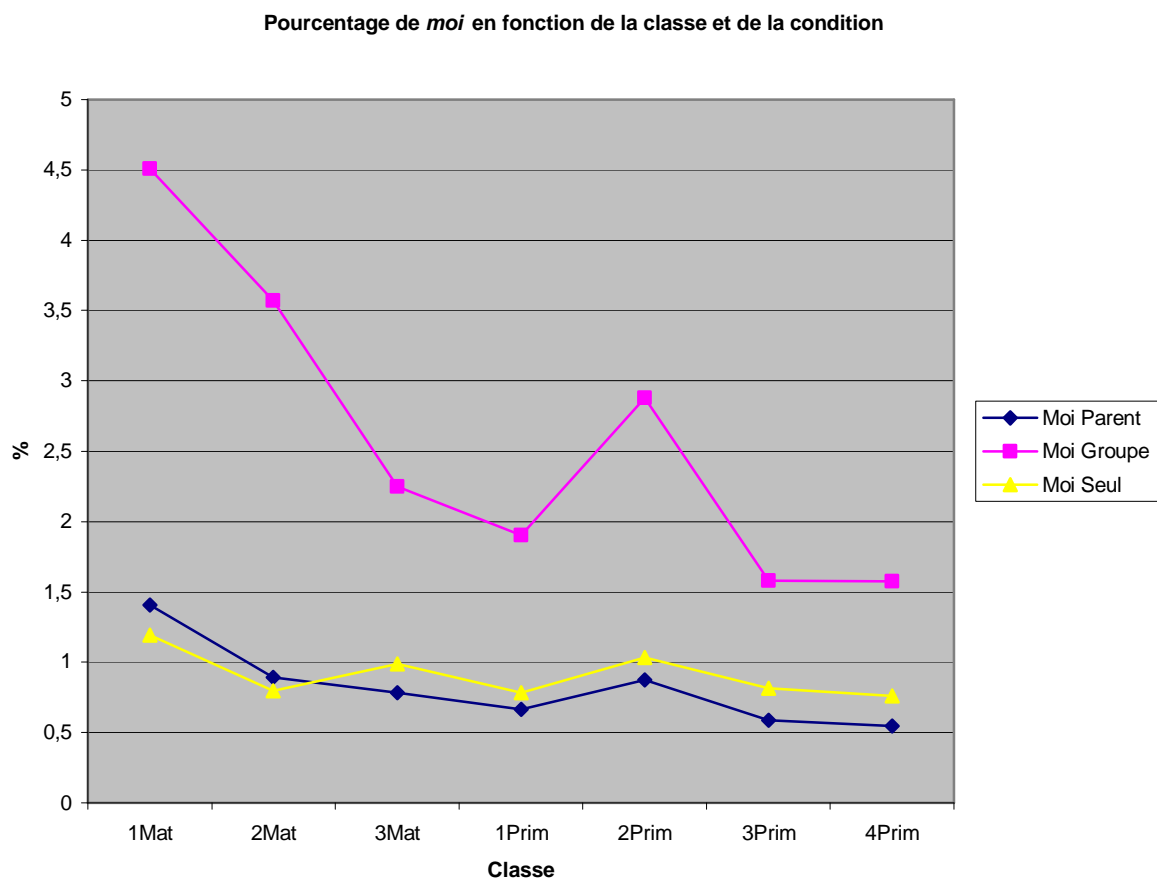


	1Mat	2Mat	3Mat	1Prim	2Prim	3Prim	4Prim
Condition							
Je condition <i>groupe</i>	71.5%	60.1%	43.2%	39.4%	53.8%	39.3%	34.1%
Je condition <i>seul</i>	50.4%	38.6%	31.8%	40.7%	40.0%	34.7%	37.5%
Je condition <i>parent</i>	48,10%	41,80%	45,90%	46,00%	36,90%	35,80%	33,60%

8.4. Evolution du *moi* en fonction de la classe et de la condition

Dans un deuxième temps nous avons étudié l'évolution du pronom *moi* selon la classe et la condition.

Pour ce faire nous avons calculé la fréquence du pronom *moi* en fonction du nombre total de mots.



	1Mat	2Mat	3Mat	1Prim	2Prim	3Prim	4Prim
<u>Condition</u>							
Moi condition groupe	4,51%	3,57%	2,24%	1,90%	2,87%	1,58%	1,57%
Moi condition parent	1,40%	0,89%	0,78%	0,66%	0,87%	0,58%	0,54%
Moi condition seul	1,19%	0,79%	0,98%	0,78%	1,03%	0,81%	0,76%

La condition *seul* et la condition *parent* sont assez semblables quant aux fréquences du pronom *moi*.

Par contre nous pouvons observer une très nette différence par rapport à la condition Groupe, les fréquences sont, pour la première maternelle par exemple, trois fois plus élevées que pour les deux autres conditions.

La fréquence du *moi* condition *groupe* va chuter jusqu'en première primaire, ensuite remonter jusqu'en deuxième primaire pour atteindre un niveau plus élevé qu'en troisième maternelle, avant de rechuter et d'être relativement stable en 3^{ème} et 4^{ème} primaire.

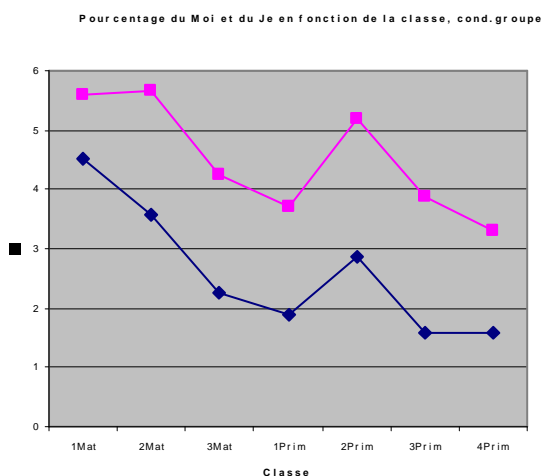
Pourrait-on supposer qu'à partir de la quatrième primaire l'utilisation du pronom *moi* se stabilise, quelle que soit la condition ?

8.5. Evolution du *moi* et du *je* en fonction de la classe et la condition

Après avoir étudié les variations de ces deux pronoms séparément, nous nous sommes intéressés à leur évolution conjointe.

Pour ce faire nous avons calculé la fréquence du pronom *je* et du pronom *moi* par rapport au nombre total de mots. Nous avons ensuite transformé ces données en graphiques.

8.5.1. Condition *groupe*



	Moi	Je
1Mat	4,51%	5,59%
2Mat	3,57%	5,64%
3Mat	2,24%	4,24%
1Prim	1,90%	3,70%
2Prim	2,88%	5,19%
3Prim	1,58%	3,88%
4Prim	1,57%	3,31%

Ces deux pronoms suivent une évolution presque similaire. Le *moi* ayant cependant une fréquence plus basse.

Nous voyons que la fréquence de ces deux pronoms diminue progressivement jusqu'en 1^{ère} primaire avant de remonter assez fortement en 2^{ème} primaire pour redescendre à nouveau en 3^{ème} et 4^{ème}.

8.5.2. Condition *seul*



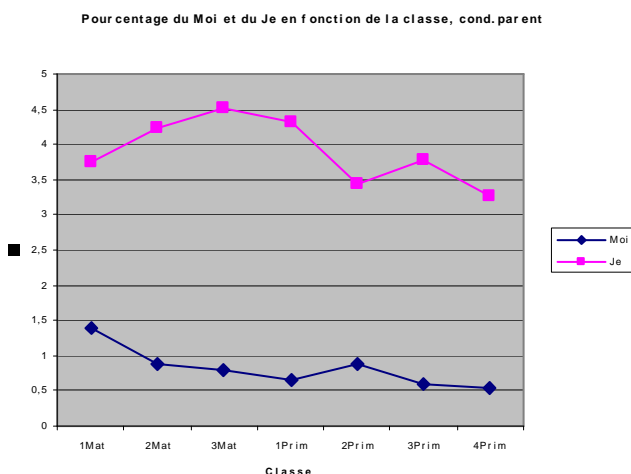
	Moi	Je
1Mat	1,19%	4,46%
2Mat	0,79%	3,66%
3Mat	0,98%	3,16%
1Prim	0,78%	4,07%
2Prim	1,03%	3,74%
3Prim	0,81%	3,59%
4Prim	0,76%	3,43%

Dans le condition *seul*, nous voyons un écart plus grand entre le *je* et le *moi*. Le *moi* a une évolution en dents de scie mais presque stable quand même alors que la fréquence du *je* chute entre la première maternelle et la première primaire avant de remonter en 2^{ème} primaire ; par la suite la courbe redescend à nouveau, mais beaucoup plus lentement qu'au début de la scolarité.

Le *moi* connaît sa fréquence la plus haute en première maternelle et ne dépassera plus la barre de 1% , sauf en deuxième primaire avec 1,03%.

Il serait intéressant d'aller plus loin dans les analyses afin d'observer si le *moi* et le *je* sont reliés entre eux. Et si oui, comment ils varient ensemble.

8.5.3. Condition *parent*



	Moi	Je
1Mat	1,40%	3,75%
2Mat	0,89%	4,24%
3Mat	0,78%	4,51%
1Prim	0,66%	4,30%
2Prim	0,87%	3,44%
3Prim	0,58%	3,76%
4Prim	0,54%	3,27%

La condition Parent est assez différente des autres conditions.

La fréquence du *je* va augmenter jusqu'à la 3^{ème} maternelle avant de diminuer jusqu'en 2^{ème} primaire.

Ensuite, nous observons une légère remontée de la courbe jusqu'en 3^{ème} primaire, avant d'observer à nouveau une baisse de fréquence en 4^{ème} primaire.

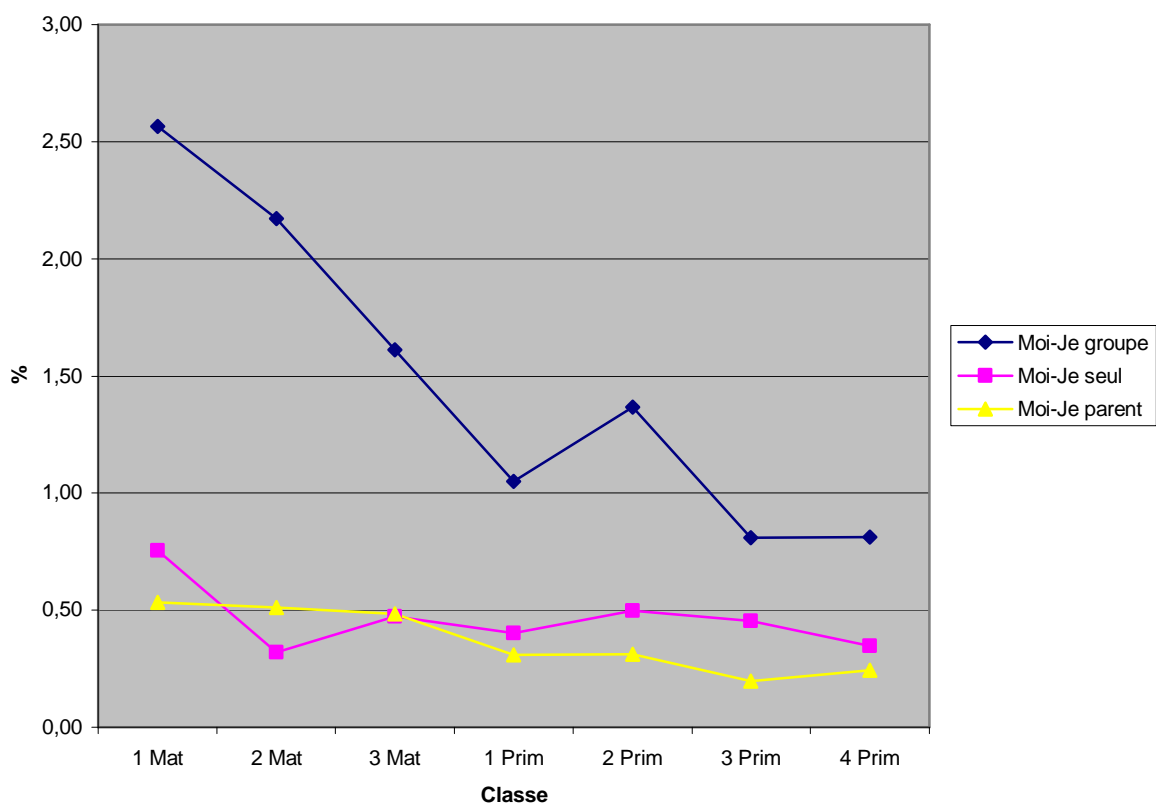
La fréquence du *moi*, quant à elle, va diminuer progressivement jusqu'en 1^{ère} primaire alors que le *je* augmente. Entre la 2^{ème} et la 3^{ème} primaire, les courbes vont dans le sens opposé. Une augmentation pour le *moi* et une diminution pour le *je*. Contrairement à la condition *groupe* où les courbes, bien que différentes par leurs valeurs, suivaient un tracé quasi semblable, ici, les deux courbes ont tendance à suivre un tracé inverse.

Pour plus de précision, nous avons étudié les cooccurrences du *moi* et du *je*.

8.6. Cooccurrences du *moi* et du *je*

Tout d'abord, nous avons calculé la fréquence de ce groupe par rapport au nombre total de mots de chaque classe, dans les trois conditions.

Pourcentage des moi-je/total de mots en fonction de la classe



	1 Mat	2 Mat	3 Mat	1 Prim	2 Prim	3 Prim	4 Prim
Condition <i>groupe</i>	2,56%	2,17%	1,61%	1,04%	1,36%	0,8%	0,81%
Condition <i>seul</i>	0,75%	0,32%	0,47%	0,4%	0,49%	0,45%	0,34%
Condition <i>parent</i>	0,53%	0,51%	0,48%	0,31%	0,31%	0,19%	0,24%

Nous pouvons observer une chute importante de la fréquence du *moi-je* pour la condition *groupe* entre la première maternelle et la première primaire. Les fréquences augmentent de la

première à la deuxième pour se stabiliser entre la 3^{ème} et la 4^{ème} primaire. On peut se demander comment aurait évolué cette courbe au-delà de la 4^{ème} primaire : stabilisation, diminution ?

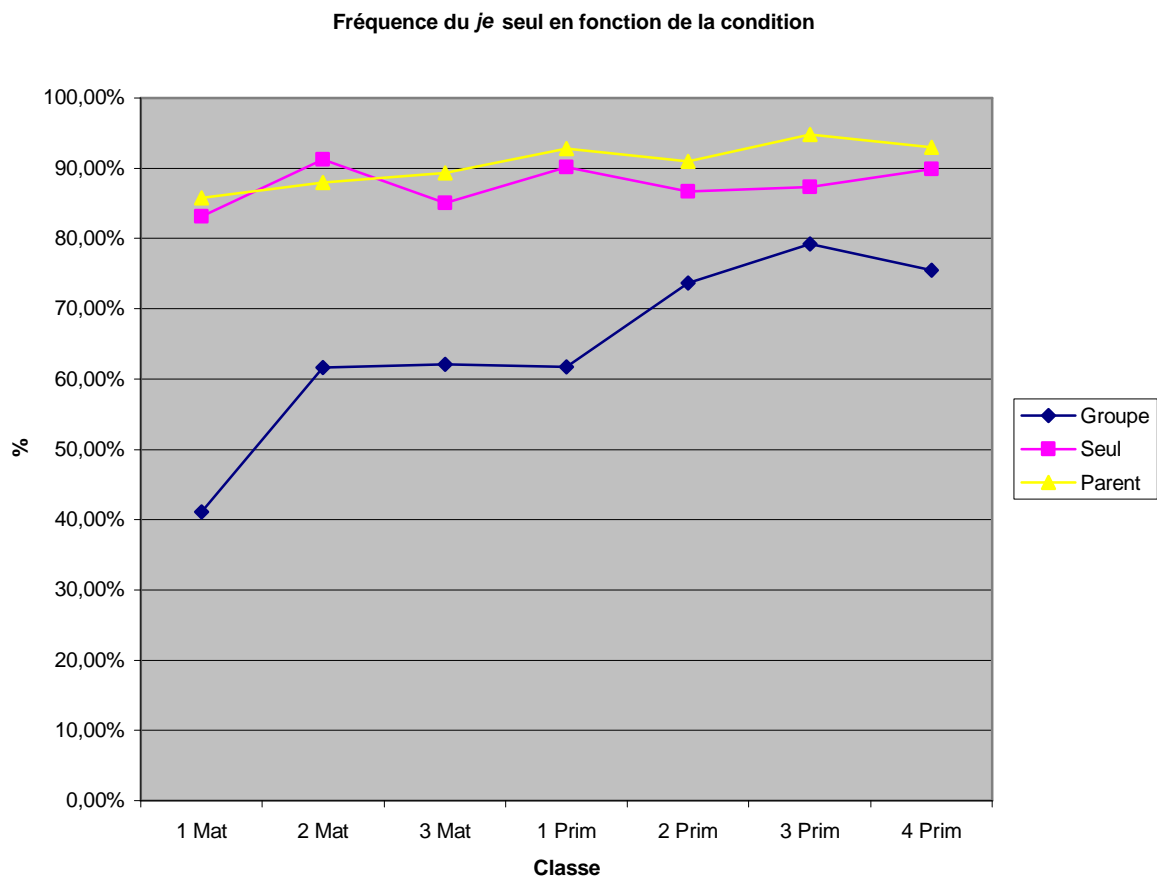
Les fréquences du *moi-je* sont beaucoup plus élevées pour la condition Groupe que pour les autres conditions qui, elles, ne dépasseront pas les 0.75 % (1^{ère} maternelle condition Seul).

C'est pour la condition Parents que la présence du *moi-je* est la moins élevée.

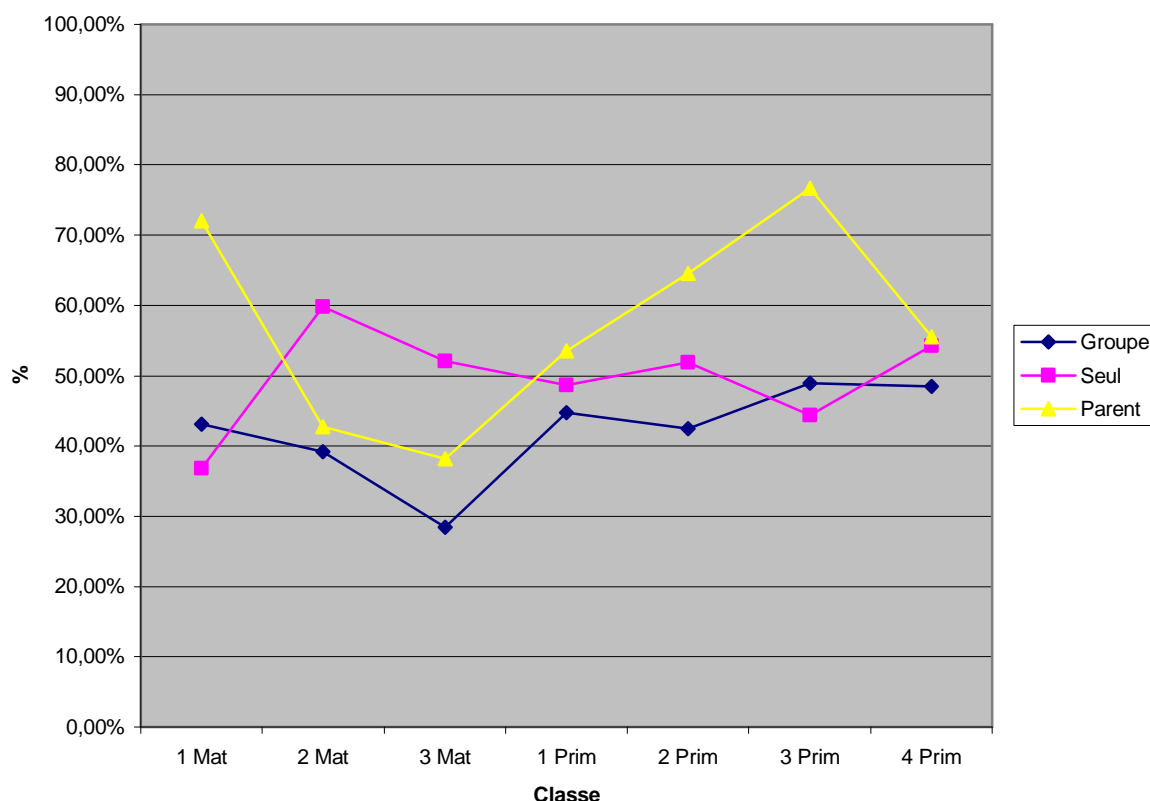
Après avoir obtenu les fréquences des *moi-je* par rapport au nombre total de mots, nous avons analysé leurs fréquences par rapport au nombre total de *moi* et au nombre total de *je*.

	<u>Groupe</u>		<u>Seul</u>		<u>Parent</u>	
	<u>Moi-Je/Moi</u>	<u>Moi-Je/Je</u>	<u>Moi-Je/Moi</u>	<u>Moi-Je/Je</u>	<u>Moi-Je/Moi</u>	<u>Moi-Je/Je</u>
1 Mat	56,84%	58,86%	63,15%	16,90%	38%	14,23%
2 Mat	60,78%	38,42%	40,24%	8,73%	57,29%	12,03%
3 Mat	71,59%	37,95%	47,91%	14,93%	61,76%	10,71%
1 Prim	55,21%	28,30%	51,35%	9,87%	46,51%	7,19%
2 Prim	47,51%	26,31%	48,17%	13,30%	35,48%	9,01%
3 Prim	51,07%	20,82%	55,61%	12,63%	33,33%	5,21%
4 Prim	51,54%	24,50%	45,78%	10,13%	44,44%	7,04%

Ce qui nous a permis de connaître les fréquences du pronom *moi* lorsqu'il est utilisé seul et du pronom *je* lorsqu'il est utilisé seul.



Fréquence du *moi* seul en fonction de la condition



Fréquence du *je* seul :

Nous pouvons constater que la condition *seul* et la condition *parent* suivent des courbes de fréquences fort similaires. L'enfant emploie plus de 80% des *je* sans le relier au pronom *moi* et ce quelle que soit la classe.

Par contre, pour la condition *groupe*, la fréquence de départ, en 1^{ère} maternelle, est beaucoup plus faible. Elle ne cessera d'augmenter jusqu'en 3^{ème} primaire, passant ainsi de 41,14% à 79,18%. Le couple *moi-je* est donc plus fréquent que le *je* seul en première maternelle (58,86%). C'est la seule fois où le couple *moi-je* dépasse en fréquence l'utilisation du pronom *je* seul, toutes conditions confondues.

Fréquence du *moi* seul :

La fréquence du *moi* seul pour la condition Parents va chuter jusqu'en 3^{ème} maternelle, l'enfant employant de plus en plus de *moi-je* durant cette période. Ensuite le *moi* seul va connaître une augmentation de fréquence jusqu'en 3^{ème} primaire. Bien que la fréquence totale de la courbe *groupe* soit inférieure à la courbe *parent*, nous pouvons observer certaines similarités telles que la chute des fréquences jusqu'en 3^{ème} maternelle ainsi qu'une augmentation jusqu'en 3^{ème} primaire. Nous constaterons en observant ces deux graphiques que l'utilisation du *je* seul, toutes conditions confondues, est beaucoup plus fréquente que le *moi* seul. Le *moi* seul est utilisé dans environ 50% des cas. Les 50 autres % des *moi* sont utilisés avec le pronom *je*.

8.7. Le moi sans je

Il nous a semblé important de nous intéresser au *moi* utilisé seul. S'il est clair que le *je* seul ou accompagné d'un *moi* est utilisé en tant que sujet, la question de la fonction du *moi* seul reste posée.

Nous avons donc repris tout le corpus afin d'analyser la fonction du *moi* lorsqu'il n'est pas utilisé directement avec le *je*.

De cette analyse se dégagent trois fonctions différentes du *moi* seul :

1. le *moi* sujet : « Moi, sais pas faire », « Moi pas mélanger ». « Moi aussi mettre les bougies. »
2. le *moi* objet : « C'est pour moi », « J'ai de la plasticine chez moi », « Un papillon à moi »
3. le *moi*-fusion : « Moi, mon nom, il est comme ça », « Moi, mon grand frère, il a fait le vrai le clown. », « Moi, ma maman elle est champion de mikado. »

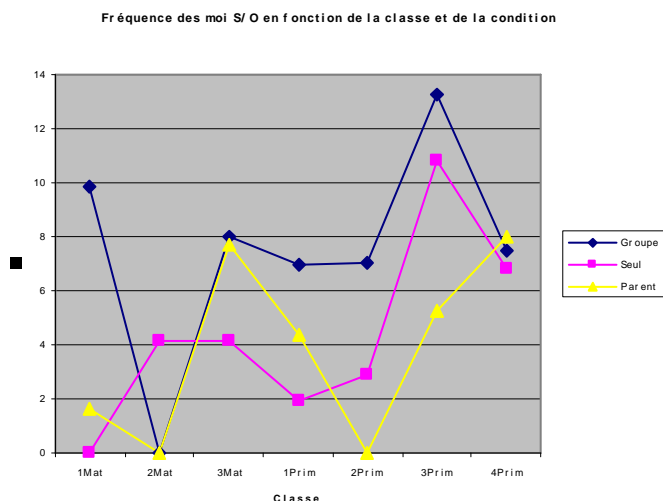
Le *moi* sujet sans *je* est très rare dans le discours de l'enfant. On observe cette forme « *Moi*+verbe » en première maternelle, mais elle est peu présente et disparaît dès la deuxième maternelle.

Nous nous sommes rendu compte que beaucoup de *moi* considérés comme employés seuls étaient en fait des *moi-je* où le *moi* avait été postposé en fin de phrase.

Ex : « J'ai fait ça tout seul, moi. », « Je ne sais pas l'ouvrir, moi. »

Dans notre classification, nous avons décidé de créer une catégorie que nous avons appelée *moi*-fusion. Un *moi* qui est à la fois sujet et objet.

Voici le tableau de l'évolution des fréquences de ce *moi* -fusion par rapport aux *moi* seuls en fonction de la classe et de la condition.



D'une manière générale, on peut observer deux pics de fréquence des *moi*-fusion, en 3^{ème} maternelle et en 3^{ème} primaire. Ces fréquences vont se rejoindre en 4^{ème} primaire où elles atteindront environ 8% de l'utilisation des *moi* seuls. A partir de la 3^{ème} maternelle, la courbe de la condition *groupe* va dépasser les autres jusqu'en 4^{ème} primaire.

	1Mat	2Mat	3Mat	1Prim	2Prim	3Prim	4Prim
S/O groupe	9,83%	0	8%	6,94%	7,01%	13,23%	7,50%
S/O seul	0	4,16%	4,16%	1,92%	2,85%	10,84%	6,81%
S/O parent	1,63%	0	7,69%	4,34%	0	5,26%	8%

Environ 50% des autres *moi* sont des *moi* compléments d'objet. La forme la plus utilisée est « C'est à moi ».

8.8. Utilisations des verbes avec le pronom *je* et avec le couple *moi-je*

Nous nous sommes également posé la question de l'utilisation des verbes par l'enfant lorsqu'il emploie la première personne.

Y a-t-il une différence dans le choix des verbes lorsqu'il dit *je* ou *moi-je* ?

Pour ce faire nous avons sélectionné toutes les phrases qui avaient pour sujet le *je* seul et nous avons dressé un tableau lexical croisé des verbes.

Nous avons fait de même pour les verbes utilisés avec les *moi-je*.

8.8.1. Verbes utilisés avec le pronom *je*

Condition groupe

	1Mat	2Mat	3Mat	1Prim	2Prim	3Prim	4Prim
Nombre total de verbes	165	243	162	275	288	350	190
verbe le plus fréquent	Aller	Aller	Aller	Aller	Faire	Savoir	Faire
Fréquence de ce verbe	43	47	26	40	51	43	32

Condition parent

	1Mat	2Mat	3Mat	1Prim	2Prim	3Prim	4Prim
Nombre total de verbes	305	531	431	313	380	255	314
verbe le plus fréquent	Aller	Aller	Aller	Aller	Etre	Savoir/Aller	Aller
Fréquence de ce verbe	37	56	44	34	36	27	39

Condition seul

	1Mat	2Mat	3Mat	1Prim	2Prim	3Prim	4Prim
Nombre total de verbes	167	502	182	633	487	863	387
verbe le plus fréquent	Aller	Aller	Aller	Faire	Savoir	Savoir	Savoir
Fréquence de ce verbe	48	132	42	100	68	127	54

Aperçu du tableau lexical croisé je+verbe pour chaque condition

Condition groupe : je+

VERBES / CAT	1Mat	2Mat	3Mat	1Prim	2Prim	3Prim	4Prim	TOTAL
aller	43*	47	26	40	30	30	20	236
faire	28	43	20	12	51	24	32	210
être	6	26	8	28	27	34	20	149
savoir	6	2	9	13	23	43	14	110
pouvoir	8	15	18	17	15	14	11	98
aimer	1	2	1	4	8	37	4	57
dire	1	2	2	22	6	18	3	54
mettre	3	12	4	9	4	15	3	50
prendre	3	10	3	8	8	2	1	35
jouer	0	3	10	6	6	4	2	31
TOTAL des verbes	165	243	162	275	288	350	190	1673

*En rouge, le verbe le plus fréquent par classe.

Condition parent : je+

VERBES / CAT	1Mat	2Mat	3Mat	1Prim	2Prim	3Prim	4Prim	TOTAL
aller	37	56	44	34	27	27	39	264
savoir	19	36	28	28	26	27	26	190
faire	26	43	37	17	12	24	30	189
être	12	25	22	21	36	16	13	145
pouvoir	26	23	16	20	21	15	17	138
mettre	15	34	17	17	18	13	10	124
vouloir	24	24	19	10	6	6	5	94
aimer	7	25	17	6	23	1	14	93
dire	9	17	14	7	27	7	12	93
voir	13	10	9	17	7	2	5	63
TOTAL des verbes	305	531	431	313	380	255	314	2529

Condition seul : je+

VERBES / CAT	1Mat	2Mat	3Mat	1Prim	2Prim	3Prim	4Prim	TOTAL
aller	48	132	42	95	57	88	45	507
faire	19	63	15	100	63	72	26	358
savoir	12	21	14	59	68	127	54	355
être	4	11	8	28	44	52	34	181
mettre	3	54	12	12	14	20	15	130
pouvoir	1	15	7	11	14	31	8	87
dessiner	6	7	1	10	14	32	9	79
jouer	3	7	0	18	13	24	12	77
aimer	2	4	5	10	10	32	13	76
voir	7	6	2	7	15	13	21	71
prendre	2	27	5	11	6	12	5	68
dire	1	6	0	12	12	29	7	67
TOTAL des verbes	167	502	182	633	487	863	387	3221

Les verbes aller, faire et savoir sont les verbes les plus utilisés avec le pronom *je* quelque soit la condition.

Le verbe aller est le verbe le plus utilisé pendant les 3 premières années de scolarité quelle que soit la condition. Ensuite après le verbe faire, le verbe savoir sera le plus utilisé pour la condition *seul*.

Pour la condition *parent*, reste le verbe le plus utilisé quelle que soit la classe sauf en 2^{ème} primaire où le verbe être devance le verbe aller.

En ce qui concerne la condition *groupe*, la verbe aller reste le plus utilisé jusqu'en 1^{ère} primaire. En 2^{ème} et en 4^{ème} c'est le verbe faire, laissant la place au verbe savoir en 3^{ème} primaire.

Nous constatons donc une certaine homogénéité de l'utilisation des verbes avec le pronom *je* dans les trois conditions.

8.8.2. Verbes utilisés avec le couple *moi-je*

Condition groupe : *moi-je*+

	1Mat	2Mat	3Mat	1Prim	2Prim	3Prim	4Prim
Nombre total de verbes	89	138	79	115	122	85	56
verbe le plus fréquent	Faire	Faire	Faire	Avoir	Avoir	Aller/Etre	Avoir
Fréquence de ce verbe	15	24	12	15	37	10	10

Condition *parent* : *moi-je*+

	1Mat	2Mat	3Mat	1Prim	2Prim	3Prim	4Prim
Nombre total de verbes	46	68	50	27	36	14	27
verbe le plus fréquent	Vouloir	Vouloir	Vouloir	Aimer	Etre	Avoir	Vouloir/Aimer
Fréquence de ce verbe	9	14	9	4	5	3	4

Condition *seul* : *moi-je*+

	1Mat	2Mat	3Mat	1Prim	2Prim	3Prim	4Prim
Nombre total de verbes	31	45	26	66	73	116	37
verbe le plus fréquent	Aller	Avoir	Avoir	Avoir	Avoir	Faire	Avoir/Dire
Fréquence de ce verbe	6	8	5	14	18	20	5

Aperçu du tableau lexical croisé *moi-je*+verbe pour chaque condition

Condition groupe : *moi-je*+

VERBES / CAT	1Mat	2Mat	3Mat	1Prim	2Prim	3Prim	4Prim	TOTAL
avoir	14	17	11	15	37	9	10	113
faire	15	24	12	13	13	8	8	93
aller	9	26	9	13	4	10	6	77
être	2	6	6	9	12	10	2	47
prendre	4	16	4	6	4	1	0	35
savoir	9	4	5	6	1	4	5	34
jouer	0	4	5	2	4	5	5	25
vouloir	7	2	3	9	2	1	0	24
aimer	1	3	3	2	5	3	4	21
mettre	5	3	1	1	3	2	0	15
TOTAL	89	138	79	115	122	85	56	684

Condition parent : *moi-je*+

VERBES / CAT	1Mat	2Mat	3Mat	1Prim	2Prim	3Prim	4Prim	TOTAL
vouloir	9	14	9	2	3	0	4	41
aimer	3	11	3	4	1	0	4	26
avoir	3	7	3	3	4	3	1	24
faire	3	4	8	3	0	2	4	24
être	7	3	0	3	5	0	1	19
aller	3	4	0	0	4	2	3	16
voir	1	1	3	4	3	0	0	12
dire	6	1	0	0	1	0	1	9
mettre	1	2	1	0	3	1	0	8
regarder	0	0	2	0	2	0	2	6
TOTAL	46	68	50	27	36	14	27	268

Condition seul : *moi-je*+

VERBES / CAT	1 Mat	2Mat	3Mat	1Prim	2Prim	3Prim	4Prim	TOTAL
avoir	2	8	5	14	18	14	5	66
être	3	2	1	7	12	11	3	39
faire	3	0	3	7	4	20	2	39
aller	6	6	0	7	2	13	2	36
savoir	3	0	2	3	3	9	4	24
aimer	1	2	1	3	2	5	2	16
dire	0	1	0	3	1	3	5	13
prendre	0	6	3	1	0	2	0	12
vouloir	3	2	0	0	2	1	0	8
jouer	1	1	0	1	1	2	1	7
trouver	0	0	2	0	1	3	1	7
dessiner	0	1	0	1	1	3	0	6
TOTAL	31	45	26	66	73	116	37	394

Les verbes les plus utilisés avec le *moi-je* sont différents. Nous avons : vouloir et aimer qui n'apparaissent pas dans les verbes les plus utilisés avec le *je*.

Le verbe avoir est le seul verbe qui n'est jamais utilisé par les enfants lorsque le sujet de la phrase est le *je* uniquement.

Par contre, c'est un des verbes les plus utilisés lorsque le sujet est *moi-je*.

Le verbe vouloir est le verbe le plus fréquent dans la condition *parent* uniquement.

Les deux verbes les plus fréquemment utilisés dans la condition *parent* avec le couple *moi-je* sont vouloir et aimer. Verbes que l'on retrouve dans les autres conditions mais plus bas dans le classement.

L'enfant n'emploie donc pas les mêmes verbes lorsqu'il utilise le sujet *je* ou le couple *moi-je*.

Lorsqu'on étudie plus spécifiquement les catégories de verbes utilisées par l'enfant nous pouvons également mettre en évidence des différences selon l'emploi du *je* ou du *moi-je*.

Le tableau suivant montre la répartition des verbes en fonction du *je* et en fonction du *moi-je*.

Condition *groupe*, répartition des fréquences des verbes utilisés avec le *je*

	1Mat	2Mat	3Mat	1Prim	2Prim	3Prim	4Prim
Verbes							
Factif	71.3%	70.1%	56.5%	42.4%	43.7%	36.9%	46.7%
Statif	14.4%	20.1%	15.3%	31.9%	34.9%	34.0%	25.0%
Déclaratif	11.0%	8.7%	23.2%	25.1%	19.5%	27.8%	27.4%
Performatif	3.3%	1.2%	5.1%	0.6%	1.9%	1.3%	0.9%

Condition *groupe*, répartition des fréquences des verbes utilisés avec le *moi-je*

	1Mat	2Mat	3Mat	1Prim	2Prim	3Prim	4Prim
Verbes							
Factif	54.8%	65.4%	58.8%	50.0%	34.4%	47.1%	44.1%
Statif	26.9%	24.3%	26.3%	25.5%	50.8%	31.0%	30.5%
Déclaratif	10.8%	8.1%	11.3%	19.1%	13.9%	19.5%	25.4%
Performatif	7.5%	2.2%	3.8%	5.5%	0.8%	2.3%	0.0%

Condition *seul*, répartition des fréquences des verbes utilisés avec le *je*

	1Mat	2Mat	3Mat	1Prim	2Prim	3Prim	4Prim
Verbes							
Factif	63.0%	74.2%	64.8%	55.5%	50.0%	46.1%	39.4%
Statif	17.4%	12.7%	16.1%	20.6%	24.7%	23.6%	26.2%
Déclaratif	15.2%	12.0%	16.6%	21.5%	23.7%	29.3%	32.3%
Performatif	4.3%	1.1%	2.6%	2.4%	1.6%	1.1%	2.1%

Condition *seul*, répartition des fréquences des verbes utilisés avec le *moi-je*

	1Mat	2Mat	3Mat	1Prim	2Prim	3Prim	4Prim
Verbes							
Factif	48.4%	57.8%	44.0%	43.3%	32.9%	49.6%	35.9%
Statif	22.6%	33.3%	32.0%	38.8%	49.3%	31.1%	25.6%
Déclaratif	19.4%	8.9%	20.0%	17.9%	16.4%	19.3%	38.5%
Performatif	9.7%	0.0%	4.0%	0.0%	1.4%	0.0%	0.0%

Condition parent, répartition des fréquences des verbes utilisés avec le je

	1Mat	2Mat	3Mat	1Prim	2Prim	3Prim	4Prim
Verbes							
Factif	48.6%	53.0%	51.2%	46.5%	38.4%	51.1%	49.2%
Statif	17.5%	18.9%	22.4%	24.3%	34.4%	17.2%	21.2%
Déclaratif	27.1%	24.0%	23.4%	26.6%	26.2%	29.5%	27.7%
Performatif	6.8%	4.0%	2.9%	2.6%	1.1%	2.2%	2.0%

Condition parent, répartition des fréquences des verbes utilisés avec le moi-je

	1Mat	2Mat	3Mat	1Prim	2Prim	3Prim	4Prim
Verbes							
Factif	24,40%	33.8%	44.2%	30.8%	51.4%	40.0%	45.8%
Statif	31,10%	33.8%	13.5%	38.5%	24.3%	26.7%	29.2%
Déclaratif	33.3%	20.0%	21.2%	26.9%	18.9%	33.3%	8.3%
Performatif	11.1%	12.3%	21.2%	3.8%	5.4%	0.0%	16.7%

Exemple de verbes factifs : « Attends, je vais d'abord construire ça ».

Exemple de verbes statifs : « J'ai envie de redescendre en bas ».

Exemple de verbes déclaratifs : « Moi, j'ai vu ma maman ».

Exemple de verbes performatifs : « Je veux aller dans la cour ».

Tout d'abord, nous pouvons constater qu'il n'y a jamais de fréquence significative des verbes statifs utilisés avec le pronom *je*.

Lorsque l'enfant emploie le *je* les verbes utilisés sont majoritairement des verbes factifs. Les verbes performatifs sont également statistiquement significatifs quelle que soit la classe et la condition, à l'exception de la 1^{ère} primaire condition *groupe*.

Dans la condition *parent*, avec *je*, nous observons que les fréquences des verbes déclaratifs et performatifs sont significatives quelle que soit la classe.

A noter également la significativité des verbes factifs. Seul, les verbes statifs ne sont jamais significatifs.

Entre la 1^{ère} maternelle et la 3^{ème}, l'enfant s'exprime plus fréquemment en utilisant des verbes factifs. Il n'y a qu'une exception, en 1^{ère} maternelle, condition *parent*, lorsqu'il utilise le *moi-je*. Il utilisera avec le *moi-je* les plus régulièrement des verbes déclaratifs et performatifs.

9. Discussion

A deux ans et demi, l'enfant emploie majoritairement le *Je* comme pronom personnel sujet de la phrase. La fréquence du *je* restera significative statistiquement jusqu'à 10 ans. Il serait par ailleurs intéressant d'étudier le discours d'enfants au-delà de la 4^{ème} primaire afin de voir si cette tendance se maintient.

Néanmoins, nous pouvons constater une chute de la prévalence du *je* entre la 3^{ème} maternelle et la 1^{ère} primaire. Chute qui laisse la place au *tu*, au *il* et au *on*, déjà significatifs en 3^{ème} maternelle, mais dont la fréquence croît considérablement.

L'emploi du *moi* seul comme sujet s'est peu présenté dans l'analyse de ce corpus. Pour une étude précise du passage de relais entre le *moi*-sujet et le *je*, il serait intéressant d'étudier le discours d'enfants avant l'entrée en classe maternelle.

Dès l'instant où le *je* apparaît, le *moi* seul sujet se transforme en complément du sujet-*je*. En tant que complément du sujet, il objectivise le sujet parlant, le mettant à distance. Le sujet peut donc se regarder agir, faire où être en tant qu'objet.

La majorité des *moi* seront d'ailleurs utilisés à l'objectivation du sujet, que ce soit grâce au couple *moi-je*, ou sous forme de rappel en fin de phrase. (ex : *Je sais faire ça, moi.*)

Si le *moi* devient cette objectivation de lui-même, cet autre lui, il faut que l'enfant aie développé la capacité de se détacher des situations dans lesquelles il se trouve. Il faut que ce *moi* qu'il prononce avant de dire *je* aie acquis une certaine stabilité.

Le dédoublement *moi je* présent à partir de 3 ans a été initié par le dédoublement de soi et de l'autre. L'enfant dans les jeux avec un partenaire apprend à être tour à tour sujet (celui qui initie) et objet de la part d'autrui. Grâce à cet échange de rôle, il arrive à connaître le dédoublement à opérer entre celui qui agit et celui qui subit. Dans le discours de l'enfant ce type de jeu d'alternance apparaît peu à peu. Il est tour à tour les deux interlocuteurs. Cette période d'alternance finit par rendre possible à l'enfant une prise de position par rapport à l'autre. Cette période est appelée par Wallon la crise de la personnalité. C'est également le moment où l'enfant parvient à reconnaître l'image qu'il voit dans le miroir comme étant sienne. L'enfant et son reflet tout comme les deux personnages de son dialogue sont devenus égaux. Le sujet et l'objet se sont rassemblés en une unité permettant ainsi un retour de la pensée sur elle-même. Le sujet peut alors s'observer et s'affirmer : *Moi-je*

Le complément sujet *moi* apparaît donc en même temps que le sujet *je*.

Pour Wallon, « l'Alter ego est tellement lié à l'exercice de la réflexion que leurs fondements organiques paraissent s'impliquer mutuellement ».

Dans le *moi-je*, le *moi* n'est que *pléonasme* pour Grevisse qui voit dans cette construction une surabondance d'expression. « Le pléonasme consiste à redoubler un terme par un autre du même sens non exigé par la pensée ».

Et si justement ce *moi-je* était exigé par la pensée de l'enfant afin de lui permettre d'effectuer un dédoublement, nouveau pour lui, et peut-être encore difficile à penser sans l'exprimer ?

Ceci pourrait expliquer la diminution de fréquence des *moi-je* au fil de l'âge croissant de l'enfant.

Moi-je : la formule qui à elle seule contient le principe réflexif nécessaire à l'avènement de la conscience de soi. *Moi* qui, de sujet des phrases du début « moi fais ça », se transforme en une représentation de soi et permet ainsi au sujet de s'objectiver.

Pour reprendre une citation de Zazzo, l'enfant (le *je*), un jour s'approprie son double (son *moi*) et peut ainsi le traiter comme un autre lui-même.

Nos résultats montrent que l'emploi du moi-je diminue avec le temps, laissant de plus en plus au moi une fonction d'objet.

Lorsque le *moi* est sujet, c'est sous cette formulation que nous le retrouvons: *c'est moi qui*. Encore une fois, il s'agit d'une objectivation du sujet parlant. « C'est moi qui » remplace le *je* mais permet au locuteur d'insister sur le fait qu'il est bien le sujet de l'action. Ce faisant il se place dans la même position d'observateur de son action que la personne à qui il parle. À noter que c'est dans ce genre de construction que l'enfant a tendance à faire « l'erreur » de conjuguer le verbe à la troisième personne, et non à la première.

Grâce au dédoublement que lui permet l'utilisation du « c'est moi qui », l'enfant se voyant comme un autre parle de lui à la troisième personne. Rappelant le moment où le *moi* de l'enfant n'était pas encore intégré à son *je*.

Ce qui pourrait rejoindre l'hypothèse de Morgenstern proposant qu'à l'âge de 2 et 3 ans, l'enfant qui parle de lui à la troisième personne se voit comme dans un film. Le *moi* étant encore un peu cette troisième personne à qui l'on dit bonjour dans le miroir. Le *moi* est dans la chose. Mais où est la chose ? Est-ce l'enfant lui-même ou son reflet ?

Avec le stade du personnalisme, l'enfant va osciller entre une position centripète et une position centrifuge.

Dans l'analyse de notre corpus, nous avons pu mettre en évidence cette différence de position, non seulement en fonction de la classe, et donc de l'âge de l'enfant mais également en fonction de la condition. (groupe, seul ou parent)

L'enfant prononce moins de *je* lorsqu'il est en présence de ses *parents*. L'emploi du *tu* et du *on* est plus fréquent, montrant par là que l'enfant prend l'autre en compte dans son discours. À noter que c'est dans la condition *parent* que l'enfant prononce le plus le nom de la personne à qui il s'adresse. A eux seuls, *papa* et *maman* représentent 40% des noms propres prononcés par l'enfant en condition *Parents*, toutes classes confondues. Allant même jusqu'à 71% de l'emploi des noms propres en 1^{ère} maternelle.

Cette observation ne rejoint pas celle de Mac Namara sur l'emploi des noms propres chez l'enfant. Nous avons observé une chute de l'utilisation des mots *maman* et *papa* lorsque l'enfant s'adresse à ses parents, mais elle n'est pas aussi significative que celle mise en évidence par Mac Namara. La fréquence la plus basse dans notre corpus, est de 16%, en 1^{ère} primaire.

L'enfant prend en compte son interlocuteur beaucoup plus tôt que dans la condition *Groupe*. Devrait-on y voir comme le propose Vygotski « la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur » ? L'enfant, au cours de l'interaction avec ses parents, utiliserait ceux-ci comme ressource, afin de passer par l'imitation de ce qu'il sait faire à ce qu'il ne sait pas encore faire seul. L'enfant ayant besoin de l'adulte, le considérerait plus tôt comme un interlocuteur que ses pairs dans la condition *groupe*.

Les noms *maman* et *papa* restent les plus fréquents, quelles que soient la classe et la condition. Mais s'agissant de noms génériques (*maman* désignant aussi bien la maman d'Elodie que de Mathieu), nous devons être attentif à ce classement. Dans la condition *Groupe*, le prénom des autres enfants est plus souvent prononcé que le nom propre *maman* et/ou *papa*. (En moyenne 15 fois par groupe d'enfants).

Nous n'avons pas rencontré dans notre corpus l'utilisation du prénom de l'enfant pour s'auto désigner. Tout comme le *moi* utilisé seul comme sujet, l'étude de l'emploi du prénom pour s'auto désigner nécessiterait l'élargissement du corpus aux enfant de moins de 2 ans et demi.

L'utilisation du *je* et du *moi-je* est beaucoup plus fréquente pendant les 3 premières années de l'enfant, dans la condition *Groupe*. Les enfants jouent ensemble et pourtant utilisent en moindre mesure les pronoms *tu* et *il* que dans les autres conditions. Devrait-on y voir comme le propose Piaget un exemple de langage égocentrique, montrant ainsi que l'enfant est d'abord « occupé » à solidifier son *moi* avant d'être capable d'attention et d'échange avec les autres ? « Dans le monologue individuel, l'enfant parle pour lui comme s'il pensait tout haut. Dans le monologue collectif, chacun associe à autrui son action ou sa pensée momentanée sans souci d'interaction. » (Piaget, 1923, p.125)

Le langage égocentrique (monologues individuels et collectifs) caractérise le premier stade des conversations enfantines. Dans un deuxième stade, vers 6 ans, la collaboration effective est encore réduite. A partir de 7 ans le langage socialisé véhicule une information adaptée à la fois au contexte et à son interlocuteur.

La diminution de la fréquence du pronom *je* est accompagnée d'une diminution de fréquence du *moi*, également en faveur d'une augmentation du *tu* et du *il*. On de même une augmentation de la fréquence des noms propres. L'enfant prend ainsi l'autre en compte dans son discours, en le nommant par son prénom.

Le *moi-fusion* connaît deux pics de fréquence : en 3^{ème} maternelle et en 3^{ème} primaire. Il reste néanmoins présent à des degrés diverses dans le discours de l'enfant, quels que soient la condition et la classe.

C'est un *moi-objet* ? sujet ? accolé à une autre personne.

Pour Wallon, l'emploi du *moi-je* chez l'enfant est une manière d'annoncer clairement sa frontière avec autrui, avec le monde. Mais la réalité psychologique de cette séparation est moins claire. « On pourrait comparer le premier état de la conscience à une nébuleuse où diffuserait sans délimitation propre des actions sensitivo-motrices d'origine exogène ou endogène. Dans sa masse finirait par se dessiner un noyau de condensation, le moi, mais aussi un satellite, le sou-moi, ou l'autre. Entre les deux la répartition de la matière psychique n'est pas nécessairement constante. Entre le moi et l'autre la frontière peut de nouveau tendre à s'effacer dans certains cas. » (Wallon, 1959)

L'enfant projette son moi dans l'autre avant de s'approprier les qualités mises dans cet autre.

Les autres sont dès lors des personnes qui permettent à l'enfant de s'exprimer, de se réaliser.

Cette identification projective est « le résultat de la projection des parties du *soi* dans un objet. Elle peut aboutir à ce que l'objet soit perçu comme ayant acquis les caractéristiques d'une partie du *soi* projetée en lui, mais elle peut aussi conduire le *soi* à s'identifier avec l'objet de sa projection. » (Segal, 1964)

Le *je* devient plus en plus autonome, dépassant 90% d'utilisation, en situation seule, et ce en 4^{ème} primaire. Car si le *je* s'utilise en majorité sans le *moi*, l'inverse n'est pas vrai. Le *moi* est utilisé en compagnie du *je* dans 50% des cas.

Pourrait-on voir dans cette augmentation de l'utilisation du seul *je* une certaine « autonomisation » du sujet ?

Étant plus conscient de lui-même, l'enfant n'aurait plus systématiquement recours à la projection de son *moi*, pour avoir la conscience de son existence en tant qu'être parmi les autres.

Cette hypothèse s'expliquerait d'autant mieux que c'est dans la condition *Groupe* que l'emploi du *moi-je* est le plus fréquent. Affirmer son *moi*, son *je* en présence des autres est également ce que nous avons observé dans la condition *Groupe* pendant les trois premières années de scolarité.

« Ensuite, l'enfant devient capable, vers 6 ou 7 ans, de se chercher une place dans un groupe. Il apprend à se conduire comme une personne parmi ses semblables. Car le groupe, que ce soit la famille ou à l'école, est indispensable à l'enfant, non seulement pour son apprentissage social, mais pour le développement de sa personnalité et pour la conscience qu'il peut en prendre.

L'enfant est mis par le groupe entre deux tendances opposées. D'une part, assimiler son cas à celui des autres participants, et d'autre part en faisant parmi son groupe de pairs, figure d'individu distinct. Ces deux tendances, individualisme et esprit collectif peuvent s'affronter en chacun des membres du groupe et entre chacun de ses membres. » (Wallon, 1959)

C'est à partir de la deuxième primaire que la fréquence d'emploi du *je* et du *moi* en condition *Groupe* rejoindra des deux autres conditions.

En conclusion

Lorsque l'enfant commence à utiliser le pronom *je*, le *moi*, seul sujet de la phrase, se transforme en objet. Il objectivise le sujet parlant, lui permettant de se classer parmi les autres.

La couple *moi-je*, également très fréquent dans le discours de l'enfant, est pour nous la forme réflexive la plus claire de l'avènement de la conscience de soi qui se manifestant par le biais du discours narratif autobiographique.

Au fur et à mesure du développement de l'enfant, le *je* va pouvoir exister seul. Étant davantage conscient de lui-même, l'enfant n'aurait plus systématiquement recours à la projection de son *moi* pour avoir conscience de son existence en tant qu'être parmi les autres.

Le groupe va apprendre à l'enfant qu'il est d'abord un *je*, un *moi-je* avant qu'il ne prenne en compte les autres et qu'il ne commence à les intégrer dans son discours.

La frontière entre le sujet et l'objet qu'il est pour lui-même semble être assez claire dès 3 ans. Néanmoins la conscience de soi, de son identité propre est encore en construction. Cette évolution ne s'achève pas avec l'apparition du *moi* objet car le *moi* n'est pas monolithique.

«[...] loin de posséder une identité par nature ou par configuration, ou par quelques bénéfices d'individuation sociobiologique (l'homme naît de l'homme et le blé du blé), le propre de la personne est d'être condamnée à acquérir son identité par effort et tâche d'identification» (Jacques, 1982, p. 50).

10. Bibliographie

(En gras, les articles utilisés pour la réalisation de ce mémoire)

Adam, J.M. (1999). *Linguistique textuelle, des genres de discours aux textes*. Paris: Nathan.

Alper, G. (2005). Voices from the unconscious. *Journal of Loss and Trauma*, 10, 73-81.

Amossy, R., & Maingueneau, D. (2003). *L'Analyse du discours dans les études littéraires*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

Amossy, R., (2002). *Pragmatique et analyse des textes*. Tel Aviv: Presses de l'Université de Tel Aviv.

Andersen, E.S., Brizuela, M., Dupuy, B., & Gonnerman, L. (1999). Cross-linguistic evidence for the early acquisition of discourse markers as register variables. *Journal of Pragmatics*, 31, 1339-1351.

Aranda, K. (2005). Community nurses' talk of equality and the discursive constitution of selves. *Journal of Advanced Nursing*, 51(2), 131-139.

Ashby, W.J. (1999). Au sujet de quoi? La fonction du sujet grammatical du complément d'objet direct et de la construction présentative en français parlé. *The French Review*, 72(3), 436, 481-492.

Auchlin, A. (1993). *Faire, montrer, dire. Pragmatique comparée de l'énonciation en français et en chinois*. Berne: Lang.

Auchlin, A. (1995). Le bonheur conversationnel: émotion et cognition dans le discours et l'analyse du discours. In D. Véronique & R. Vion (Eds.), *Modèles de l'interaction verbale* (pp. 223-233). Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence.

Auchlin, A. (1998). Les dimensions de l'analyse pragmatique du discours dans une approche expérientielle et systémique de la compétence discursive. In J.Verschueren (Ed.), *Pragmatics in 1998: Selected papers from the 6th International Pragmatics Conference*. Anvers, IPrA, 1-22.

Auchlin, A. (2000). Grain fin et rendu émotionnel subtil dans l'observation des interactions : sur le caractère "trans-épistémique" des attributions d'émotions. In C.Plantin, M. Doury & V. Traverso (Eds.), *Les émotions dans les interactions* (pp.195-204). Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Auchlin, A. (2003). Compétence discursive et co-occurrence d'affects: blends expérientiels ou (con)fusion d'émotions? In J.-M.Colletta & A. Tcherkassof (Eds.), *Les émotions. Cognition, langage et développement* (pp. 137-152). Hayen: Mardaga.

Bain, R. (1936). The self-and-other words of child. *American Journal of Sociology*, 41, 767-75.

Bamberg, M. (2004). Narrative discourse and identities. In J.C. Meister, T. Kindt, W. Scernus, & M. Stein (Eds.), *Narratology beyond literary criticism* (pp. 213–237). Berlin & New York: Walter de Gruyter.

Baron, J., Bluck, S., Glück, J., & McAdams, D.P. (2005). The wisdom of experience: Autobiographical narratives across adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 29(3), 197-208.

Bauer, P.J., Burch, M.M., & Kleinknecht, E.E. (2002). Developments in early recall memory: Normative trends and individual differences. In R.V. Kail (Ed.), *Advances in child development and behaviour*, 30, (103-152). San Diego, CA: Academic Press.

Bauer, P.J., Stennes, L., & Haight, J.C. (2003). Representation of the inner self in autobiography: Women's and men's use of internal states language in personal narratives. *Memory*, 11(1), 27-42.

Bauer, P.J. (2005). Autobiographical memory and the construction of a narrative self: Developmental and cultural perspectives. *Infant and Child Development*, 14(1), 104-105.

Baumeister, R.F. & Newman, L.S. (1994). How stories make sense of personal experiences: Motives that shape autobiographical narratives. *Journal of the society for personality and social psychology*, 20(6), 676-690.

Beacco, J.C. & Darot, M. (1984). *Analyse de discours; lecture et expression*. Paris: Hachette-Larousse.

Bee, H., & Boyd, D. (2003). *Psychologie du développement: Les âges de la vie*. Paris: Presses Universitaires de France.

Beike, D.R., Lampinen, J.M., & Behrend, D.A. (Eds). (2004). *The self and memory*. Psychology Press.

Bellugi, U. (1971). Simplification in children's language. In R. Huxley & E. Ingram (eds), *Language acquisition: Models and methods*. New York: Academic Press.

Benazzo, S. & Watorek, M. (2004). L'expression de la causalité dans le discours narratif en français L1 et L2 : Construction du discours en français par des enfants et des apprenants adultes. *Langages*, 155, pp 33-51.

Bennet-Kastor, T. (1983). Noun phrases and coherence in child narratives. *Journal of Child Language*, 10, 135-149.

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

Berman, R., Ragnarsdottir, H., & Stromqvist, S. (2002). Discourse stance: Written and spoken language. *Written Language and Literacy*, 5(2), 255-287.

Bideaud, J., Houdé, O., & Pedenielli, J-L. (1993). *L'homme en développement*. Paris: Presses Universitaires de France.

Bloom, L. (1970). *Language development: form and function in emerging grammars*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.

Bloom, L., Lightbown, P., & Hood, L. (1975). Structure and variation in child language. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 40.

Bloom, L., Capatides, J.B., & Fiess, K. (1991). *Language development from two to three*. Cambridge, N.Y: Cambridge University Press.

Boesch, E.E. (2003). Why does Sally never call Bobby 'I'? *Culture & Psychology*, 9(3), 287-297.

Bonaiuto, M., & Fasulo, A. (1997). Rhetorical intentionality attribution: Its ontogenesis in ordinary conversation. *British Journal of Social Psychology*, 36(4), 511-536.

Bonnet, C. (1983). L'utilisation des noms de personne et l'apparition du nom propre chez le jeune enfant. *Revue Suisse de Psychologie*, 42(2-3), 107-126.

Borel, J. (1988). Rêve et autobiographie (notes); Le travail du biographique. *La Licorne*, 14, 83-105.

Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 62-63, 69-72.

Brener, R. (1983). Learning the deictic meaning of third person pronouns. *Journal of Psycholinguistic Research*, 12, 235-6.

Brigaudiot, M., Morgenstern, A., & Nicolas, C. (1994). Me found it, I found it : A la recherche de « je » entre deux et trois ans. *Faits de Langues*, 3, 123-131.

Brigaudiot, M., Morgenstern, A., & Nicolhas, C. (1996). Genesis of the first-person pronoun. *Children's Language*, 9, 105-116.

Bronckart, J.P. (1985). *Le fonctionnement des discours: Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Paris : Delachaux & Niestlé.

Brown, R. (1957). Linguistic determinism and the part of speech. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 55, 1-5.

Brown, R. (1973). *A first language: the early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J.S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2, 1-19.

Brunot, F., & Bruneau, C. (1956). *Précis de grammaire historique de la langue française*. Paris : Masson.

Brunot, F. (1965). *Histoire de la langue française : des origines à 1900*. Paris: Collin.

Buckner, J.P., & Fivush, R. (1998). Gender and self in children's autobiographical narratives. *Applied Cognitive Psychology*, 12(4), 407-429.

Budwig, N. (1985). I, Me, My and Name: Children early systematizations of forms, meanings and functions in talk about the self. *Child Language Development*, 24, 30-37.

Budwig, N. (1990). A functional approach to the acquisition of personal pronouns. *Children's Language*, 7, 121-145.

Budwig, N. (1997). What influences children's patterning of forms and functions in early child language? *Social interaction, social context en language: Essays in honor of Susan Ervin-Tripp*, 144-156.

Cairns, H.S. (1994, Jun). A longitudinal study of principles of control and pronominal reference in child English. *Language*, 70 (2), 260-88.

Campbell, A.L., & Brooks, P., & Tomasello, M. (2000). Factors affecting young children's use of pronouns as referring expressions. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43, 1337-1349.

Carey, S. (1978). The child as word learner. In M. Halle, J. Bresnan & G.A. Miller (eds), *Linguistic theory and psychological reality*. Cambridge, MA: M.I.T.

Cazden, C.B. (1968). The acquisition of noun and verb inflections. *Child Development*, 39, 433-438.

Chafe, W. (1970). *Meaning and the structure of language*. Chicago: University of Chicago Press.

Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (Eds). (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Charney, R. (1978). *The development of personal pronouns*. Unpublished dissertation, University of Chicago.

Charney, R. (1980). Speech roles and the development of personal pronouns. *Journal of Child Language*, 7, 509-28.

Chaudhary, N. (2003). Speaking the self into becoming? *Culture & Psychology*, 9(4), 471-486.

Chiantaretto, J.F. (1990). Pour une approche psychanalytique de l'autobiographie: Prolégomènes. *Psychanalyse à l'Université*, 15(60), 67-91.

Chiat, S. (1981). Context-specificity and generalization in the acquisition of pronominal distinctions. *Journal of Child Language*, 8, 75-91.

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, 359-79.

Chiat, S. (1986). Personal pronouns. In P. Fletcher & M. Garman (eds), *Language acquisition*. Second edition. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Chipman, H. (1974). *The construction of the pronominal system in english in children from 3 to 12*. Thèse de doctorat de psychologie non publiée. Genève.

Chomsky, C. (1969). *The acquisition of language from 5 to 10*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.

Clark, E. V. (1973). What's in a word? On the child acquisition of semantic's in his first language. In T.E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*. New York: Academic Press.

Clark, E. V. (1978). From gestures to word: On the natural history of deixis in language acquisition. In J. S. Bruner & A. Garton (eds), *Human growth and development : Wolfson College lectures 1976*. Oxford: Clarendon Press.

Clark, R. (1974). Performing without competence. *Journal of Child Language*, 1, 1-10.

Cloutier, G. (2000). Liens entre les multiples perceptions des caractéristiques de l'enfant et l'émergence de sa perception de soi et de sa prosocialité. Mémoire pour l'obtention du grade de maître des arts, Université Laval, Canada. .

Cohen, H.L., Greene, R.R., Lee, Y., Gonzalez, J., & Evans, M. (2006). Older Adults Who Overcame Oppression. *Families in Society*, 87(1), 35-42.

Cooley, C. H. (1908). A study of the early use of self-words by a child. *PsychRev*, 15, 339-57.

Cools, C. & Manders, E. (1998). Analysis of language and communication function in traumatic brain injured patients. *International Journal of Rehabilitation Research*, 21(1), 323-329.

Courtine, J.J. (1981, Novembre, 18-19-20-21). Lexique et syntaxe en analyse du discours: Propositions d'analyse automatique. In *Actes du Congrès International informatique et sciences humaines* (pp. 223-232). Liège.

Coutie, M.G., Coates, R.C., & Kong, F.K. (1998). *Structural analysis*. UK : Spon Press.

Cupchik, G.C., & Hilscher, M.C. (2004). Personal life-narratives in an evolutionary context. *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*, 2(3-4), 321-336.

Daiute, C., & Nelson, K. (1997). Making sense of the sense-making function of narrative evaluation. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 207-215.

Damourette, J., & Pichon, E. (1911-1941). *Des mots à la pensées*. Essai de grammaire de la langue française.

Danon-Boileau, L. (1994). La personne comme indice de modalité. *Faits de Langue*, 3.

De Certeau, M. (1980). *L'invention au quotidien*. Arts de faire. (Tome 1) Paris: Gallimard.

De Villers, G. (1993). *L'histoire de vie comme méthode clinique*. Cahiers n°72 de la section des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, 135-155.

Demagny, A.C., Paprocka, P.U., & Watorek, M. (2004). L'acquisition du lexique verbal et des connecteurs temporels dans les récits de fiction en français L1 et L2 : Construction du discours en français par des enfants et des apprenants adultes. *Langages* (52-75 ; 127).

Descombes, V. (1991). Le pouvoir d'être soi. Paul Ricoeur. Soi-même comme un autre. Retrieved November 10, 2006, from <http://www.ugac.ca/jmt-sociologue/>

Deutsch, W., & Pechmann, T. (1978). Ihr, dir or mir? On the acquisition of pronouns in German children. *Cognition*, 6, 155-68.

Donaldson, M., & Balfour G. (1968). Less is more: A study of language comprehension in children. *British Journal of Psychology*, 59, 461-72.

Donaldson, M., & Wales R. (1970). On the acquisition of some relational terms. In R. Hayes (eds). *Cognition and the Development of Language*. New York.

Duval, S. (1973). Effects of Objective Self-awareness on Attribution of Causality. *Journal of Experimental and Social Psychology*, 9, 17-31.

Edwards, D. (1974). Sensory-motor intelligence and semantic relations in early child grammar. *Cognition*, 2, 395-434.

Ely, R., & McCabe, A. (1993). Remembered Voices. *Journal of Child Language*, 20(3), 671-696.

Evart-Chmielniski, E. (1955). Le personnalisme, son conditionnement. *Enfance*, 1-2, 1-32.

Fairclough, N. (2003), *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. London, Routledge

Favez, N. (2000). Le Développement des narrations autobiographiques chez le jeune enfant. *Devenir*, 12(1), 63-76.

Fenson, L., Dale, P.S., Reznick, J.S., Bates, E., Thal, D.J., & Pethick, S.J. (1994). Variability in early communicative development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(5).

Ferrara, K.W. (1997). Form and function of the discourse marker anyway: Implications for discourse analysis. *Linguistics*, 35(2), 343-378.

Ferrarotti, F. (1983). *Histoire et histoire de vie*. Paris : Librairie des Méridiens.

Filliettaz, L. (2001). *Actions, activités, discours*. Québec: Nuit blanche.

Fivush, R., & Haden, C.A. (2003). *Developmental and Cultural Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Fonagi, I. (1984). La genèse de l'énoncé articulé = The development of structured utterances. *Neuropsychiatrie de l'Enfance*, 32, 517-527.

Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, 31, 931-952.

Freud, S. (1914). Pour introduire le narcissisme. *La vie sexuelle*. Paris : Presses Universitaires de France.

Gallagher Sh. (2000). Philosophical conceptions of the self : Implications for Cognitives Science. *Trends in Cognitive Sciences*, 4 (1), 14-21.

Gallagher, Sh. (2000). Self-narrative, embodied action, and social context. In A. Wiercinsky (Ed.), *Between Suspicion and Symphyty: Paul Ricoeur's Unstable Eliquilibrium* (pp. 409-423). Toronto: Hermeneutic Press.

Gauthier, J-M. (1999). *Le corps de l'enfant psychotique*. Paris : Dunod.

Gee, J.P. (1999). *An introduction to discourse analysis*. UK: Routledge.

Gerasim, P. Image et expression de soi. Retrieved June 15, 2007 from <http://www2.unine.ch/webdav/site/grsp/shared/documents/general/imageetexpressiondusoi.pdf>

Gelman, S.A. & Taylor, M. (1984). How two-year-old children interpret proper and common names for unfamiliar objects. *Child Development*, 55, 1535-40.

Gerhardt, J. (1988). From discouse to semantics: The development of verb morphology and forms of self-reference in the speech of a two-year-old. *Journal of Child Language*, 15, 337-393.

Gherasim, P. (2003). Image et expression du soi. *Analele Stiintifice ale Universitatii*, 5, 34-57.

Ghiglione, R., Matalon, B., & Bacri, N. (1985). *Les direx analysés : L'analyse propositionnelle du discours*. Paris : Presses Universitaires de Vincennes.

Gilbert, A. (1986). L'analyse du contenu des discours sur l'espace : Une méthode. *Géographie Canadien*, 30 (1), 13-25.

Girouard, P.C., & Oshima-Takane, Y. (1991). Une étude de cas de la compréhension et de la production des pronoms personnels et des adjectifs possessifs des première et

deuxième personnes du singulier. Paper presented at the meeting of the Société québécoise pour la recherche en psychologie, Trois-Rivières, Québec, Canada.

Girouard, P.C., Ricard M., & Décarie Th.G. (1997). The acquisition of personal pronouns in French-speaking and English-speaking children. *Journal of Child Language*, 24, 311-26.

Gleason, J.B., & Melzi, G. (1997). The mutual construction of narrative by mothers and children: Cross-cultural observations. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 217-222.

Glück, J., Bluck, S., Baron, J., & McAdams, D.P. (2005). The wisdom of experience: Autobiographical narrative across adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 23(3), pp 197-208.

Golse, B. (1997). *Penser, parler, représenter. Emergences chez l'enfant*. Paris : Masson.

Gombert, J.E. (1990). *Le développement méta-linguistique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Goodwin, M.H. (1997). Toward families of stories in context. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 107-112.

Gordon, P. (1988). Count/mass category acquisition: distributional distinctions in children's speech. *Journal of Child Language*, 15, 109-28.

Grevisse, M. (1969). *Cours d'analyse grammaticale*. De Boeck Université.

Griffiths, R. (1970). *The abilities of young children: a comprehensive system of mental measurement for the first eight years of life*. Somerset, Great Britain: Young.

Grobet, A. (2001). *L'identification des topiques dans les dialogues*. Louvain: De Boeck Université.

Guilhaumou J., Malidier D., & Robin R. (1994). *Discours et archive. Expérimentations en analyse de discours*. Liège: Mardaga.

Halpern, D.F. (1992). *Sex differences in cognitive abilities* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hatcher, A. (1944). Il me prend le bras vs. Il prend mon bras. *Romanic Review*, 35, 156-164.

Hatcher, A. (1944). Il tend les mains vs. Il tend ses mains. *Studies in Philology*, 41, 457-481.

Haviland, S.E., & Clark, E.V. (1974). This man's father is my father's son: a study of acquisition of English kin terms. *Journal of Child Language*, 1, 23-47.

Hegel, G.W.F. (1835, posth.). *Esthétique, tome 1*. Retrieved June 17, 2007 from http://classiques.uqac.ca/classiques/hegel/esthetique_1/Hegel_Esthetique_tome_Ipdf

Hermans, H.J.M. (1997). Dialogue shakes narrative: From temporal storyline to spatial juxtaposition. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 387-394.

Hickmann, M. (1991). Le discours rapporté: aspects métapragmatiques du langage et de son développement. *Bulletin de psychologie*, 399.

Hickmann, M. (1999). Cohesion and anaphora in children's narratives: a comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese. *Child Language*, 26, 419-452.

Hume, D. (1739-1740). *Traité de la nature humaine. Tome 1*. trad.A.Leroy. Paris : Aubier-Montaigne.

Huttenlocher, J., & Strauss, S. (1967). Comprehension and a statement's relation to the situation it describes. *Journal of Verbal Learning and verbal Behavior*, 7, 300-304.

Huttenlocher, J., Eisenberg K., & Strauss, S. (1968). Comprehension; Relation between perceived and logical subject. *Journal of Verbal learning and verbal behaviour*, 7, 527-530.

Huxley, R. (1970). The development of the correct use of subject personal pronouns in two children. In G.B. Flores d'Arcais & W.J.M. Levelt (eds), *Advances in psycholinguistics*. Amsterdam: North Holland.

Imbens-Bailey, A. (1997). When sentences are not enough: Narrative data and cultural identity. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 343-350.

Imbens–Bailey, A., & Alexander Pan, B. (1998). Pragmatics of self and other–reference in young children. *Social Development*, 7(2), 219–233.

Innis, R.E. (1985). *Semiotics an Introductory Anthology*. Indiana University Press.

Jacobson, E., Freud, S., Ferenczi, S., Balint, A., & Caïn, J. (1978). *L'identification : L'autre c'est moi*. Paris : Tchou.

Jacques, F. (1982). *Différence et subjectivité : Anthropologie d'un point de vue relationnel*. Paris : Aubier Montaigne.

Jespersen, O. (1922). *Language: ist nature, development, and origin*. London: Allen & Unwin.

Jisa, H. (2000). Increasing cohesion in narratives: A developmental study of maintaining and reintroducing subjects in French. *Linguistics*, 38(3), 591-620.

Johnstone, B. (1997). Social characteristics and self-expression in narrative. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 315-320.

Josselson, R. (1998). *Le récit comme mode de savoir* (Le narratif 3, tome LXII). Paris: Presses Universitaires de France, 896-.

Josso, M.-C. (2000). Les histoires de vie, théories et pratiques. *Education permanente*, 142, 71-81.

Kail, M. (1976). Stratégies de compréhension des pronoms personnels chez les jeunes enfants. *Enfance*, 4-5, 447-66.

Kail, M., & Léveillé, M. (1977). Compréhension de la coréférence des pronoms personnels chez l'enfant et l'adulte. *L'Année Psychologique*, 77, 79-94.

Katz, N., Baker, E., & Macnamara, J. (1974). What's in a name? A study of how children learn common and proper names. *Child Development*, 45, 469-73.

Kant, E. (1797). *Anthropologie du point de vue pragmatique*. Paris : Librairie philosophique J.Vrin.

Katz, N., Baker, E., & Macnamara, J. (1974). Wath is a name? A study of how children learn common and proper names. *Child Development*, 45, 469-473.

Kaye K. (1979). Tickening thin data: the maternal role in developing communication and language. In M. Bullowa (ed.), *Before speech*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Koren, R. (2002). *Parole littéraire, légitimation et désengagement : de quelques paradoxes tout à fait admissibles*. Pragmatique et Analyse des textes. Presses de l'Université de Tel Aviv.

Koren, R. (2003). *De la mise en mots littéraire de l'information : quelques 'carrefours' connus et/ou méconnus*. L'Analyse du Discours dans les études littéraires, Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

Kuyumcuyan, A. (2001). *Mention et diction, pour une pragmatique du discours narratif*. Berne: Lang.

Labov, W. (1997). Some further steps in narrative analysis. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 395-415.

Labov, W., & Waletzky, J. (1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 3-38.

Lacan, J. (1949, Juillet, 17). *Le stade du miroir, formateur de la fonction du Je*. Communication faite au congrès international de psychanalyse, à Zürich.

Lambert, M., Lenart, E., & Watorek, M. (2004). Incidence des langues sur le développement de la cohésion en L1 et en L2 : gestion du statut des entités dans une tâche de récit; Construction du discours en français par des enfants et des apprenants adultes. In *Langages* (14-32 ; 127). Paris.

Laplanche, J. (1998). Narrativité et herméneutique. *Revue française de psychanalyse*, 62(3), 888-893.

Legendre-Bergeron, M.F. (1980). *Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget*. Chicoutimi, Québec : Gaetan Morin Edition.

Lekeuche, P. (1999). *Pulsion et création*. Communication présentée au Colloque de la Société Internationale du Szondi à Louvain-la-Neuve.

Legerstee, M., & Feider, H. (1986). The acquisition of person pronouns in French-speaking children. *International Journal of Psychology*, 21, 629-39.

Legrand, M. (2002). Entre récit de vie et thérapie. In G. de Villers & C. Niewiadomsky (Eds), *Souci et soin de soi, liens et frontières entre l'histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*. Paris: L'Harmattan.

Lejeune, P. (1980). *Je est un autre*. Paris: Seuil.

Leroy, M., & Morgenstern, A. (2002). Reduplication before two years old: a tool for the construction of the lexicon. Retrieved October 20, 2006, from <http://ling.uni-graz.at/reduplication/conf/abstracts/morgenstern-leroy.pdf>

Léveillé, M., & Suppes, P. (1976). La compréhension des marques d'appartenance par les enfants. *Enfance*, 3, 309-17.

Lévi Strauss, C. (1973). *Anthropologie structurale deux*. Paris: Plon.

Le Normand, M.T. (1995). Le paradigme du pronom personnel. *Les Cahiers de CRESLEF*, 39-40, 153-168.

Lieven, E.V.M., & Pine, J.M., & Dresner Barnes, H. (1992). Individual differences in early vocabulary development: Redefining the referential-expressive distinction. *Journal of Child Language*, 19, 287-310.

Lieven, E.V.M., & Pine, J.M., & Baldwin, G. (1997). Lexically-based learning and early grammatical development. *Journal of Child Language*, 24, 187-219.

Lock, J. (1995). Acting out and the narrative function: Reconsidering Peter Blos's concept of the second individuation process. *American Journal of Psychotherapy*, 49(4), 548-557.

Loveland, K.A. (1984). Learning about points of view: spatial perspective and the acquisition of 'I/you'. *Journal of Child Language*, 11, 535-56.

Lunney, G.H. (1970). Using analysis of variance with a dichotomous dependent variable: an empirical study. *Journal of Educational Measurement*, 7(4), 263-269.

Lyons, J. (1968). *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Lyons, J. (1982). Deixis and subjectivity: Loquor, ergo sum? In R.J. Jarvella & W. Klein (Eds.), *Speech, place and action*. London: Wiley.

Macnamara, J. (1982). Names for things. Cambridge, MA: Bradford Books/MIT Press.

Malrieu, P. (1973). L'expression verbale de la temporalité avant quatre ans. *Bulletin de Psychologie*, 26, 340-349.

Maingueneau, D. (1999). Analysing self-constituting discourses. *Discourse Studies* (vol. 1(2), pp.175-199). Londres: Sage Publications.

Maingueneau, D. (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours : Problèmes et perspectives*. Paris: Hachette.

Maingueneau, D. (1990). *Pragmatique pour le discours littéraire*. Paris: Bordas.

Maingueneau, D. (1996). *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris: Seuil.

Maingueneau, D. (2003). *L'analyse du discours dans les études littéraires*. Ruth Amossy (Ed). Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.

Maratsos, M. (1979). How to get from words to sentences. In D. Aaronson & R. Rieber (eds), *psycholinguistic research: implications and applications*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.

Maratsos, M. (1983). *Some current issues in the study of the acquisition of grammar*. In P.H.

Marceau, J.C. (n.d.) Freud, Binswanger, Foucault: la psychanalyse à l'épreuve critique de la phénoménologie. Retrieved October 20, 2006 from http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=CM&ID_NUMPUBLIE=CM_064&ID_ARTICLE=CM_064_0227

Mazière, F. (2005). *Analyse du discours: Histoire et pratiques*. Paris : Presses Universitaires de France.

McNeill, D. (1963). *The psychology of you and I: A case history of small language system*. Paper presented at APA Symposium on child language: Structural Aspect.

Mead selected writing

Selected Writings, ed. A.J. Reck, Bobbs-Merrill, Liberal Arts Press, 1964.

Mead Mind, Self, and Society, ed. Charles W. Morris, University of Chicago Press, 1934.

Mijolla-Mellor, S. (1989). Survivre à son passé. *L'autobiographie 4ème rencontre psychanalytique d'Aix en Provence*. Paris: Belles Lettres.

Miller, P.J. (1992). The narrated self: Young children's construction of self in relation to others in conversational stories of personal experience. *Merril Palmer Quarterly*, 38(1), 45-67.

Miller, J.M. (1993). The social representation of self and the role of narrative in the sociolinguistic construction of autobiographical discourse. *Dissertation Abstracts International*, 53(7-B), 3837.

Millogo, V.E., & Esperet, E. (1999, September-December). Etude quantitative et qualitative de l'emploi du pronom personnel 'il' dans des textes d'enfants de sept à douze ans. *Archives-de-Psychologie*, 67, 262-263.

Millogo, V.E. (2005, May). The use of anaphoric pronouns by french children in narrative: Evidence from constrained text production. *Journal-of-Child Language*, 32(2), 439-461.

Morgenstern, A. (2003). Le langage de l'enfant est-il linguistiquement correct? In L., Roux (Ed.), *Correct, incorrect en linguistique anglaise* (pp.111-131). CIEREC, travaux 113. Publication de l'Université de St Etienne.

Morgenstern, A. (2003). L'apprenti-sujet. In J.M., Merle (Ed.), *Le sujet* (pp.307-318). Bibliothèque de Faits de Langue, Ophrys.

Morgenstern, A. (2006). *Premières constructions verbales (ou le langage de l'enfant détruit-il les constructions premières du linguiste?* Retrieved November 7, 2006, from http://laseldi.univfcomte.fr/document/colloque/constructions_verbales_2006/preactes/C_V_Morgenstern.pdf

Morgenstern, A. (2006). *Un Je en construction*. Paris: Editions Ophrys.

Morgenstern, A. & Bigaudiot, M. (n.d.). Tu pour tu et tu pour je. Etude longitudinale de l'emploi de la deuxième personne chez un enfant francophone. Retrieved October 20, 2006, from : http://www.cvc.cervantes.es/obref/coloquio_paris/ponencias/pdf/cvc_morgernstern.pdf

Morin, A. (n.d.). *A neuro-socio-cognitive model of self awareness with an emphasis on inner speech.* Retrieved April 12, 2003, from <http://cogprints.org/2832/>

Morin, A. (n.d.). *Level of consciousness and Self awareness: A comparison and Integration of various Views.* Retrieved October 20, 2004, from <http://cogprints.org/2832/>

Mussen (ed.), *Handbook of child psychology, 4th: Cognitive development.* New York: Wiley.

Naccache, L., Gaillard, R., Adam, C. et al. (2005). *A direct intracranial record of emotions evoked by subliminal words.* 102(21), 7713-7717.

Naccache, L., Gaillard, R., Adam, C. et al. (2005, May 16). Le sens des mots accessible inconsciemment. Retrieved Juillet 7, 2005, from <http://www.psydesir.com/textes/spip.php?article905>

Nelson, K. (1973). Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38.

Nelson, K. (1975). The nominal shift in semantic-syntactic development. *CogPsych*, 7, 461-79.

Nelson, K. (1976). Some attributes of adjectives used by young children. *Cognition*, 4, 1-31.

Nelson, K. (1989). Monologue as the linguistic construction of self time. In K. Nelson (Ed.), *Narratives from the Crib* (pp. 284-308). Cambridge, MA: H.U.P.

Nichols, S. (2002). Parents' construction of their children as gendered, literate subjects: A critical discourse analysis. *Journal of Early Childhood Literacy*, 2(2), 123-144.

Nippold, M.A., Hesketh, L.J., Duthie, J.K., & Mansfield, T.C. (2005). Conversational versus expository discourse: A study of syntactic development in children, adolescents, and adults. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48(5), 1048-1064.

Nomura, H. (2005). Narrative analysis and coherence of narrative structure: A methodological discussion of turning points, as told by an elderly Japanese. *Japanese Journal of Developmental Psychology*, 16(2), 121-133.

Norrick, N.R. (1998). Retelling stories in spontaneous conversation. *Discourse Processes*, 25(1), 75-97.

Norrick, N.R. (2001). Discourse markers in oral narrative. *Journal of Pragmatics*, 33, 849-878.

Oléron, P. (1976). L'acquisition du langage. In H. Gratiot-Alphandéry & R. Zazzo (eds), *Traité de psychologie de l'enfant* (6). Paris: Presses Universitaires de France.

Orofiamma, R. (2002). Le travail de la narration dans le récit de vie. In G. de Villers & C. Niewadonsky (Eds), *Souci et soin de soi, liens et frontières entre l'histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*. Paris : L'Harmattan.

Oshima-Takane, Y. (1985). *The Learning of pronouns*. Unpublished doctoral dissertation, McGill University.

Oshima-Takane, Y. (1992). Analysis of pronominal errors: a case-study. *Journal of Child Language*, 19, 111-31.

Oshima-Takane, Y., & Oram, J. (1991). *Acquisition of personal pronouns : what do comprehension data tell us?* Paper presented at the International Society for the Study of Behavioural Development, Minneapolis, MN.

Parisse, C., & Le Normand, M.T. (1997), Etude des catégories lexicales chez le jeune enfant à partir de deux ans à l'aide d'un traitement automatique de la morphosyntaxe, *Bulletin d'audiophonologie*, 13(6), 305-328.

Pecheux, M. (1969). *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod.

Pecheux, M. (1981, Novembre, 18-19-20-21). Analyse du discours et informatique. In *Actes du Congrès International informatique et sciences humaines* (pp. 699-708). Liège.

Perry, J. (1997). Indexicals and demonstratives. In R. Hale & C. Whright (Eds.), *Companion to the philosophy of language*. Oxford, Grande-Bretagne: Blackwell.

Perry, J. (1998a). The self. *Supplement to the Macmilian Encyclopedia of Philosophy*. Retrieved December 5, 2006, from <http://www-csli.stanford.edu/~john/PHILPAPERS/self-enc.pdf>

Perry, J. (1998b). Myself and I. In M. Stamm (Ed.), *Philosophie in Synthetischer Absicht* (pp. 83-103). Stuttgart, Allemagne: Klett-Cotta.

Perry, J. (1999). *Problèmes d'indexicalité*. Stanford, CA: Center for the Study of Language.

Peterson, C. (1993). Identifying referents and linking sentences cohesively in narration. *Discourse Processes*, 16(4), 507-24.

Peterson, C., & Dodsworth, P. (1991). A longitudinal analysis of young children's cohesion and noun specification in narratives. *Journal of Child Language*, 18, 397-415.

Peterson, C., & Biggs, M. (2001). I was really, really, really mad! Children's use of evaluative devices in narratives about emotional events. *Sex Roles*, 45(11-12), 801-825.

Phillips, N., & Hardy, C. (2002). *Discourse analysis-investigation processes of social construction*. Sage Publications Inc.

Piaget, J. (1926). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.

Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Paris, Delachaux et Niestlé.

Piaget, J., & Inhelder, H. (1959). *La genèse des structures logiques élémentaires*. Paris, Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1923). *Le langage et la pensée chez l'enfant. Etude sur la logique de l'enfant*. Paris, Delachaux et Niestlé.

Pinker, S. (1984). *Language learnability and language development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Quigley, J. (1999). Modality and tense in children's autobiographical accounts. *Narrative Inquiry*, 9(2), 279-302.

Quigley, J. (2000). The child's autobiographical self: A developmental linguistic investigation. *Irish Journal of Psychology*, 21(3-4), 171-180.

Quigley, J. (2001). Psychology and grammar: The construction of the autobiographical self. *Theory & Psychology, 11*(2), 147–170.

Rescorla, L. (1980). Overextinction in early language development. *Journal of Child Language, 7*, 321-335.

Ratcliff, M.J. (1997). La construction des marqueurs temporels de l'action chez l'enfant de 2 à 4 ans. *Enfance, 2*, 269-284.

Ricard, M., Girouard, P.C., & Gouin-Decarie, Th. (1999, October). Personal pronouns and perspective taking in toddlers. *Journal of Child Language, 26*(3), 681-97.

Richelle, M. (1971). *L'acquisition du langage*. Bruxelles: Dessart.

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

Ricoeur, P. (1991). L'identité narrative. *Revue des sciences humaines, 95*(221).

Ricoeur, P. (n.d.). Le "Self" selon la psychanalyse et selon la philosophie phénoménologique. Retrieved September, 10, 2007 from [http://www.fondsriceur.fr/photo/Le%20Self%20_integral_%202.pdf](http://www.fondsriceur.fr/photo/Le%20Self%20integral_%202.pdf)

Rime, B., & Le Bon, C. (1984). Le concept de conscience de soi et ses opérationnalisations. *L'Année Psychologique, 84*, 535-553.

Rispoli, M. (1999, Jun). Case and english language development. *Journal of Child Language, 26*(2), 357-72.

Rom, A., & Dgani, R. (1985). Acquiring case-marked pronouns in Hebrew: the interaction of linguistic factors. *Journal of Child Language, 12*, 61-77.

Rondal, J.A. (1976). *L'emploi de l'adjectif possessif et de l'article devant le nom des parties du corps dans l'expression de la possession intrinsèque, en français : Aperçu synchronique et diachronique, et référence comparative à d'autres langues*. Manuscrit non publié. Université de Liège.

Rondal, J.A. (1977). L'emploi de l'adjectif possessif et de l'article devant le nom des parties du corps dans l'expression de la possession intrinsèque, en français : une étude génétique. *Psychologica Belgica, 17*, 165-81.

Rondal, J.A. (1978). *Langage et éducation*. Bruxelles: Solidi-Liège.

Rosel, J.Z. (2001). "Construction identitaire et récit : la place du sujet ; Etayage dialogique : entre pédagogie et psychologie où situer celui de l'orthophonie ? Retrieved from, <http://sos.lire.ecrire.free.fr/AricJZ2001.pdf>

Roulet, E. (1999). *La description de l'organisation du discours*. Paris: Didier.

Roulet, E., Filliettaz, L., & Grobet, A. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Bern: Lang.

Rozendaal, M. (2005). The acquisition of person and object reference in two years old. Retrieved from, http://www.ddl.ish-lyon.cnrs.fr/ela2005/abstracts/Ela2005-ROZE_O.pdf

Ryan, J. (1974). *Early Language development. The integration of the child into a social world*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Sami-Ali (1970). *De la projection. Une étude psychanalytique*. Paris: Petite Bibliothèque Payot.

Sartre, J.P. (1946). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Gallimard.

Schiff-Myers, N.B. (1983). From pronoun reversals to correct pronoun usage: A case study of a normally developing child. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 48, 394-402.

Schopenhauer, A. (1819). *Le monde comme volonté de représentation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Segal, H. (1964). *Introduction à l'oeuvre de Mélanie Klein*. Paris : Presses universitaires de France.

Sethuraman, N., & Goodman, J.C. (2004). Learning to generalize verbs to new syntactic environments. Retrieved October 20, 2006, from <http://csli-publications.stanford.edu/CLRF/2004/11-Sethur&Ggen.pdf>

Sharpless, E.A (1974). *Children's acquisition of personal pronouns*. Unpublished doctoral dissertation, Columbia University.

Shiple, E.F., & Shiple, T.E (1969). Quaker children's use of thee: a relational analysis. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 8, 112-17.

Shumaker, S. (1968). Self-reference and self awareness. *Journal of Philosophy*, 65, 555-567.

Sinclair-de-Zwart, H. (1969). Developmental psycholinguistics. In D. Elkind & J.H. Flavell (eds), *Studies in cognitive development : essays in honor of Jean Piaget*. New York: Oxford University Press.

Slama-Cazacu, T. (1966). Le dialogue chez les petits enfants : Sa signification et quelques-unes de ses particularités. *Bulletin de Psychologie*, 19, 688-697.

Slobin, D (1970). Universals of grammatical development in children. *Advances in psycholinguistics*, 174-186.

Singer, J.A., & Blagov, P. (2004). The Integrative Function of Narrative Processing: Autobiographical Memory, Self-Defining Memories, and the Life Story of Identity. In D.R. Beike, J.M. Lampinen, & D.A. Behrend (Eds), *The self and memory* (pp. 117-138). New York: Psychology Press.

Steig, J.B., & Arnold, M.R. (1978, April). *Young children's comprehension of person pronouns*. Paper presented at the Southeast Conference on Human Development, Atlanta.

Strayer, J. (1977). *The development of personal reference in the language of two-year olds*. Unpublished doctoral dissertation, Simon Fraser University, Burnaby, British Columbia, Canada.

Streri, A. (1980). Etude génétique des production et compréhension des pronoms anaphoriques dans une situation de reprise de discours. *Archives de Psychologie*, 48, 41-58.

Streri, A. (2002). La connaissance de soi chez le bébé. *Intellica*, 34, 125-141.

Tappan, M.B. (1997). Analyzing stories of moral experience: Narrative, voice, and the dialogical self. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1-4), 379-386.

Tanz, C. (1974). Cognitive principles underlying children's errors in pronominal casemarking. *Journal of Child Language*, 1, 271-276.

Tolchinsky, L., Johansson, V., & Zamora, A. (2002). Text openings and closings in writing and speech : Autonomy and differentiation. *Written Language and Literacy*, 5(2), 219-252.

Tolle, E. (2003). *Quiétude*. Québec: Ariane, Outremont.

Tolle, E. (2005). *Nouvelle Terre*. Québec: Ariane, Outremont.

Tomasello, M., Akhtar, N., Dodson, K., & Rekau, L. (1997). Differential productivity in young children's use of nouns and verbs. *Journal of Child Language*, 24, 373-387.

Tuval-Mashiach, R. (2006). Where Is the Story Going? Narrative Forms and Identity Construction in the Life Stories of Israeli Men and Women. In D.P. McAdams, R. Josselson, & A. Lieblich (Eds.), *Identity and story: Creating self in narrative* (pp. 249-268). Washington, DC: American Psychological Association.

Tanz, C. (1974). Cognitive principles underlying children's errors in pronominal casemarking. *Journal of Child Language*, 1, 271-276.

Valian, V. (1986). Syntactic categories in the speech of young children. *Developmental Psychology*, 22, 562-79.

Van de Geest, T. (1977). Some interactional aspects of language acquisition. In C.E. Snow & C.A. Ferguson (eds), *Talking to children: language input and acquisition*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Van-Dijk, T.A. (1993). Analyzing racism through discourse analysis: Some methodological reflections. In J.H.II. Stanfield & R.M. Dennis (Eds.), *Race and ethnicity in research methods* (pp. 92-134). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Veneziano, E. (1998). La conversation: instrument, objet et source de connaissance. *Psychologie de l'Interaction*, 7-8, 1-24.

Veneziano, E. (2000). Interactional processes in the origins of explaining capacity. In K.E. Nelson, A. Aksu-Koç & C.E. Johnson (Eds.), *Children's language: Developing narrative and discourse competence*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Vernant, J.P. (1990). *Figures, idoles, masques*. Paris: Julliard.

Vezeanu, I. (2004). *Moi-même comme un autre : Identité personnelle et langage*. In I. Copoeru & N. Szabo (Ed.), *Beyond identity : Transformations of identity in a (post) modern world* (pp. 104-124). Cluj, Roumanie: Casa Cartii de stiinta.

Vogeley K., & G. Fink (2003). Neural Correlates of the First-Person-Perspective. *Trends in Cognitive Sciences*, 7(1), 38-42.

Wallon, H. (1934). *Les origines du caractère chez l'enfant : Les préludes du sentiment de personnalité*. Paris: Boivin.

Wallon, H. (1963a). Les étapes de la personnalité chez l'enfant. *Enfance*, 1-2, 73-78.

Wallon, H. (1963b). Niveaux et fluctuations du moi. *Enfance*, 1-2, 87-97.

Wallon, H. (1970). *De l'acte à la pensée*. Paris, Flammarion.

Wallon, H. (1959). Les milieux, les groupes et la genèse de l'enfant. *Enfance*, 12, 287-296.

Wallon, H. (1959). Le rôle de « l'autre » dans la conscience du « moi ». *Enfance*, 12, 279-286.

Wang, Q., & Conway, M.A. (2004). The stories we keep: Autobiographical memory in American and Chinese middle-aged adults. *Journal of Personality*, 72(5), 911-938.

Waryas, C.L. (1973). Psycholinguistic research in language intervention programming; the pronoun system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 3, 221-235.

Waterman, P., & Shatz, M. (1982). The acquisition of personal pronouns and proper names by an identical twin pair. *Journal of Speech and Hearing Research*, 25, 149-154.

Wilson, A.J., & Zeitlyn, D. (1995). The distribution of person-referring expressions in natural conversation. *Research on Language and Social Interaction*, 28(1), 61-92.

Wolf, D. (1984). Research currents: Learning about language skills from narratives. *Language Arts*, 61(8), 844-850.

Zazzo, R. (1993). *Reflets de miroir et autres doubles*. Paris: Presses Universitaires de France.