

Jacqueline ZWOBADA-ROSEL

Orthophoniste,
Docteur en Psychologie,
Docteur en Linguistique

U.F.R. de Linguistique Paris V
LEAPLE URA 1031 CNRS
12, rue Cujas - 75005 PARIS

RÉSUMÉ :

Jeu dialogique dans une triade mère-enfant (5,4 ans) - thérapeute. Circularité discursive et échec de l'interaction dans le dialogue mère-enfant. Rôle métacommunicatif du thérapeute. Hypothèse sur le dysfonctionnement de l'étayage familial dans le cas d'un trouble de l'acquisition du langage.

MOTS-CLÉS :

Dysphasie - Interaction - Langage - Enfant - Mère - Thérapie.

UN DIALOGUE ÉTANT CE QU'IL EST, PEUT-ON PARLER DE DYSFONCTIONNEMENT DANS UN DIALOGUE ?

par Jacqueline ZWOBADA-ROSEL

SUMMARY : *Is it legitimate to refer to a "dysfunction" of dialogue ?*

Dialogue at play within the triad comprising mother, child (5,4 years old) and therapist. Circulation of discourse and failure of interaction in the dialogue between mother and child. Role of metacommunication from the therapist. Language acquisition hampered by the dysfunction of family tutoring.

INDEX TERMS :

Dysphasia - Interaction - Language - Child - Mother - Therapy.

INTRODUCTION

Lorsqu'on aborde les difficultés d'acquisition du langage dans un contexte communicationnel, l'étude du dialogue est à la base de celle des interactions thérapeutiques. L'analyse linguistique en terme de structures, même dans sa dimension quantitative, ne suffit plus. La seule référence normative à une langue de l'adulte ne convient plus. L'évolution des approches linguistiques a introduit la prise en compte des conditions de production de l'énoncé (situation et genre de discours). L'approche pragmatique se caractérise, en particulier par la mise en évidence des actes de langage*. L'approche énonciative recherche, en particulier, la façon dont le sujet se marque dans sa production verbale*. L'analyse peut porter sur les enchaînements lorsqu'elle recherche les modalités de la circulation discursive*. L'analyse peut considérer la compétence communicative en partant de l'observation de corpus, par la recherche en particulier de la "méthode" de chacun des participants pour résoudre les problèmes qui se posent dans l'interaction verbale*. On voit ainsi apparaître, pour les linguistes, une interdisciplinarité autour du dialogue**.

Les recherches empiriques restent orientées, le plus souvent, vers une classification dans le cadre de tel ou tel de ces modèles. Certaines peuvent cependant, en fonction des contraintes du corpus, se limiter à introduire un questionnement qui repose sur une approche transdisciplinaire*. Dans le cadre du dialogue, par exemple, lorsqu'un praticien a le sentiment que tout ne se passe pas bien, il cherche à localiser le lieu du dysfonctionnement, et ne peut éviter de mettre en relation différents niveaux de description pour parvenir à une interprétation qui l'éclaire en tant que thérapeute. C'est ainsi que nous avons été amenée à nous interroger sur l'éventualité d'un dysfonctionnement dans le dialogue, à propos d'un dialogue particulier recueilli dans une situation thérapeutique.

1 - QUESTIONNEMENT

On retiendra quelques principes du courant interactionniste*. "Les formes classiques de l'analyse de discours comme de la pragmatique restent confinées dans une perspective monogale, et une conception trop unilatérale de la communication" alors que "tout discours est une construction collective", ou une "réalisation interactive". Dans cette perspective, on met en évidence une "synchronisation interactionnelle" qui résulte de la gestion "des déterminations mutuelles", et s'analyse en fonction d'une définition de la communication comme "multicodée et pluricanale". "La compétence communicative apparaît ainsi comme adaptable et modifiable au contact de l'autre". Il est évident que c'est en contexte interlocutif que l'enfant acquiert l'ensemble de ses compétences langagières. C'est aussi dans ce même contexte interlocutif que l'enfant intègre de nouvelles connaissances. Dans le champ de la psychologie cognitive, Bruner* reprenant Vygotski** a précisé le concept d'étayage, en particulier lors de la réalisation d'une tâche : l'enfant apprend dans l'interaction avec l'autre à faire seul ce qu'il ne pourrait réaliser par lui-même sans cette interaction de tutelle. Il s'agit d'une "communication inégale"*** mais sa finalité concerne l'intériorisation par l'enfant du questionnement de l'autre afin de s'autonomiser dans sa propre démarche de pensée. François* l'analyse dans le cadre de l'orthophonie et donc du "faire parler" mais il le rapporte également, en dehors d'une relation de type pédagogique, "à ce qui se passe dans tout dialogue où l'autre nous aide, où le discours ne consiste pas seulement à actualiser un "prêt-à-penser" déjà là.

L'objet du discours se construit dans l'échange avec l'autre. Cette analyse classique d'une situation de "dialogue" se retrouve-t-elle lorsque le dialogue a trois participants ? Pour Kerbrat-Orecchioni* "le trilogue est une structure interactionnelle aussi originale que fondamentale. Même si une partie de l'échange s'effectue entre deux allocutaires, la présence d'un tiers pose la question du destinataire, par exemple des actes de langage, de l'effet produit sur ce tiers et de l'incidence de ce qui s'est passé alors sur ses prochaines interventions... Les séquences dyadiques ont une valeur différente selon la place de ce tiers dans l'échange global... La construction du sens est également modifiée car la dynamique interne autorise les déplacements, ce qui entraîne une instabilité structurale... On observe le jeu des alliances, l'irruption de conflits, la part importante des négociations...

Le dialogue se fait certes par l'échange d'énoncés, mais pour réussir il a nécessaire-

*Austin, 1970 ; Armengaud, 1985

*Benveniste, 1976 ; Perret, 1994

*Todorov-Bakhtine, 1981 ; François, 1993

*Garfinkel, 1967 ; Sacks et al, 1974 ; Charolles et al (Gulich), 1990

**IADA CISL, 1994

*Zwobada, 1994, 1995

*Kerbrat-Orecchioni, 1990

*1983

**1934-1985

*François, 1990

*1994

*1995

ment recours à des facteurs extérieurs à l'énoncé, liés aux éléments soit linguistiques, soit extralinguistiques. Le processus dialogique implique plusieurs dimensions. Ce qui est censé être connu des participants concerne classiquement l'objet de la communication, les interlocuteurs et leurs statuts respectifs, les circonstances de l'échange (temps, espace, cadre social) et pour nous ses enjeux, le contexte linguistique (énoncés déjà échangés, similitudes ou différences codiques révélées) etc... Ces savoirs sont partagés plus ou moins également par les interlocuteurs d'un dialogue, et en particulier dans le cas d'un trilogue, mais le sont encore moins par l'analyste dont les informations "contextuelles" (au sens large) sont limitées, en particulier à l'égard de l'histoire relationnelle des participants.

C'est ce qui nous amènera à préciser certaines des données anamnestiques de l'enfant, du dialogue, quelques caractéristiques de sa parole, l'existence de situations comparables déjà vécues par deux ou trois des participants...

Nous avons choisi une démarche d'analyse relevant de l'ethnographie de la communication parce qu'elle n'implique pas la référence à un modèle défini par avance mais cherche à trouver l'organisation de l'échange et les jeux des rôles conversationnels à partir du corpus même. Nous interpréterons (en II) les enchaînements des actes de langage comme les indices d'un dysfonctionnement car l'enfant doit faire face à plusieurs problèmes pour que le dialogue se poursuive en fonction des règles qu'il a posées comme tâche conversationnelle. Nous décrirons les méthodes (au sens pré-scientifique) dont l'enfant se sert pour tenter de résoudre ces problèmes (en III). Nous reprendrons enfin (en IV) le corpus d'un point de vue métacommunicationnel pour repérer comment les rôles et places de chacun se définissent au cours et par le dialogue.

2 - UN CORPUS SPÉCIFIQUE

Références du corpus

Le dialogue présenté ici a été sélectionné parmi l'ensemble des séances enregistrées dans le cadre d'une prise en charge. Il correspond à une situation particulière qui fait que ce choix est pertinent dans la problématique de cet enfant là : un travail sur la "séparation". Cela implique dans la démarche même du dialogue aussi bien que dans son analyse, que l'interprétation s'appuie sur une intertextualité et un ensemble de savoirs partagés. Il convient donc de préciser certains éléments de ces savoirs.

L'enfant

L'enfant a 5 ans 3 mois au moment du dialogue présenté. Il est suivi depuis 3 mois pour un trouble important de l'acquisition du langage*. Le père évite la communication verbale ; il se sait très handicapé sur le plan de l'expression écrite. L'enfant a un frère plus jeune de 16 mois, polyhandicapé physique, dont la survie a été problématique dès la naissance. La naissance d'une jeune sœur a permis à la mère d'être disponible pour effectuer une demande de prise en charge pour l'aîné. La naissance du frère avait entraîné des moments de dépression importants chez les parents et une organisation de vie familiale centrée sur l'enfant handicapé*.

La situation du dialogue

Ce dialogue correspond à la première séance où l'enfant a accepté que sa mère attende seule pour qu'il lui fasse une surprise. Il va reproduire un bateau avec des figures géométriques.

La problématique

L'étayage linguistique et langagier qui a accompagné la réalisation de cet objet "surprise" permet d'analyser :

*ce que l'enfant fait de cet étayage c'est-à-dire sa compétence langagière lorsqu'on lui a donné les moyens linguistiques de s'exprimer et le jeu dialogique de la situation où l'on échange les places.

*ce qui, dans les interactions verbales mère-enfant peut justifier l'hypothèse d'un dysfonctionnement : l'étayage de la thérapeute fonctionne à court terme mais l'apprentissage des structures "ne tient pas".

Pour justifier une telle démarche interprétative, il faut tenir compte également d'autres corpus :

*La question du diagnostic différentiel entre dysphasie et retard de langage a fait l'objet d'une communication au Colloque d'Amiens (1993) sur le thème Langage et Dysphasie, intitulée : Parole, symptôme et système familial. A propos d'un cas d'un enfant dysphasique.

*L'enfant polyhandicapé est mort à 10 ans.

- la comparaison de ce dialogue avec un dialogue qui s'est déroulé avec le père, la séance précédente, dans une situation parallèle,

- la prise en compte d'autres dialogues avec la thérapeute : celui du premier entretien (où tout se dit, mais ne peut être "entendu" que plus tard) et le bilan où l'enfant a pu produire une structure de détermination, avec l'étayage de l'orthophoniste.

- la mise en relation de ce qui se passe, avec une histoire familiale particulière qui donne sens à certaines conduites linguistiques récurrentes : questionner au lieu de répondre, nommer sans pouvoir caractériser dans une description par exemple, comme l'avait fait la mère lorsqu'elle avait parlé pour la première fois du frère.

- l'isomorphisme de ce qui ne se construit pas en langue* et de ce qui apparaît dans l'histoire familiale. Les caractéristiques de ce trouble du langage pointent, désignent ce qui semble être le nœud du problème de communication au sein de la famille, ou dans le déni de la différence**.

**Cf ce qu'on pourrait appeler un "système personnel" au niveau syntaxique par exemple : absence de termes de relation, des modalités, indifférenciation dans le triangle énonciatif etc..*

ÉTUDE DU CORPUS

Dialogue "Le Bateau"

THÉRAPEUTE (TH)	MÈRE (M)	LUC (E)
	1 (elle trouve l'enfant)	
		2 - ha ha ha ha ha ha
3 - tu vois, maman elle a cherché Luc, elle a pas cherché ce qu'il a fait !		
	4 - (rires partagés)	
		5 - devine c'est quoi ?
	6 - le bateau...	
		7 - oui, c'est un bateau
		8 - s'app'ler comment ?
		9 (silence)
		10 à fumée ! ça fume
		11 aha !
		12 et ça c'est (d) rapeau
	13 - c'est l'drapeau !	
		14 - ouais
	15 - et puis ça là ?	
		16 - ça un [nty] (d) rapeau
		17 ehe !
	18 - c'est un bateau à voile ?	
		19 - hein ?
	20 - c'est un bateau à voile ?	
		21 - non !
(il s'adresse à la thérapeute)		22 a(II)ez ! maint (en) ant maint(en)ant assir la saise !
	23 - et puis	
		24 - a(II)ez !
25 - Ah moi j'ai l'droit d'venir !		
		26 - oui
27 - Ah bon ! d'accord !		
		28 - a(II)ez !
		29 maint(en)ant
30 - Et puis, Luc, tu sais qu'c'est l'heure maint'nant !		
		31 - ouais

***L'enfant ne peut s'identifier qu'à ce frère comme le marque le codage inattendu de l'énoncé "lui embête pareil lui" où le premier "lui" le désigne et le deuxième son frère, au cours d'une conversation sur leur vie familiale (6 ; 3 CP)*

I - L'INTRODUCTION DE LA MÈRE DANS LE DIALOGUE

Il faut noter les modalités particulières d'introduction de la mère dans la situation d'interaction dont elle avait été exclue. La séquence suivante informe sur les ressources linguistiques et communicatives de leurs interactions.

ENFANT	COMMENTAIRE
Siffle	appel non verbal, thérapeute proteste
Ka y est (ça y est)	référence à l'objet terminé : fin de la situation de séparation
On vient !	système personnel : je/tu indifférenciés représentés par "on"
Tu viens !	la thérapeute souffle : tu viens

La mère se déplace et vient.

L'enfant a caché la thérapeute derrière la porte ouverte rabattue et se cache sous la table.

Avant de nous centrer sur les problèmes que l'enfant doit résoudre dans le dialogue avec la mère (3) nous décrirons l'organisation du corpus dans lequel ce dialogue s'inscrit en l'analysant sur la base des actes de langage effectués.

II - DESCRIPTION DU CORPUS COMPRENANT LE DIALOGUE

Le corpus débute au moment où les 3 participants se retrouvent dans un même lieu. Il comprend 3 parties :

- L'introduction du "verbal" pour l'ouverture du dialogue.
- Le dialogue enfant/mère.
- Le dialogue enfant/thérapeute.

L'analyse du déroulement des actes de langage (témoins de la circulation discursive) cherchera à localiser les indices des déplacements dans l'ensemble du corpus.

a) Début de la situation triadique que l'enfant a organisée pour des échanges dyadiques

Analyse

Tours de Parole	Actes	Fonction dans le dialogue	Enchaînements
M	1 Non Verbal	la mère cherche l'enfant, le trouve	
E	2 Rire (étrange, en cascade, exagéré)		
TH	3 Assertion commentaire verbal :		
	réajustement (métacommunicatif)		
	explication de l'attente de l'enfant		
	→ (ouverture pour le dialogue)		
M.E.			
TH	4	Rire	partagé par les trois

b) Début d'une interaction dyadique

- | | | |
|----------|--------------|-----------------------------------|
| E | 5 Question 1 | ouvre catégorisation de l'objet |
| M | 6 Réponse 1 | nomme l'objet : FERME LE DIALOGUE |

1^{er} indice : l'avortement du dialogue :

- | | | |
|----------|---------------|--|
| E | 7 Assertion 1 | accord sur le thème mais <i>reformulation</i> pour permettre la poursuite du dialogue en autorisant des caractérisations en terme de circularité : <i>déplacement catégoriel</i> |
| | 8 Question 2 | demande de spécification |
| M | 9 Silence | |

2^e indice : le changement de genre discursif :

- | | | |
|----------|----------------|---|
| E | (réponse) | |
| | 10 Assertion 2 | Spécification (économie du syntagme : s'appuie sur la réponse précédente) reformulation ou définition (justification) |
| | 11 Rire | |
| | 12 Assertion 3 | développement : détails avec référence déictique : ça ; "système personnel" l'enfant parle toujours seul : MONOLOGUE |

3^e indice : le changement de **forme** linguistique détermine un changement de **place**.

M	13	Répétition Assertion 3	reformulation correctrice
E	14		Phatème
M	15	Question	changement de place discursive
E	16	Réponse	reprend Assertion 3 avec ajout (système personnel : ambiguïté)
	17	Rire	
M	18	Réponse Q2	sous forme de question annulant Assert 2

4^e indice : le changement de **contenu thématique** :

E	19	Exclamation	(problème de compréhension) vaudrait pour une demande de reformulation ?
M	20	Réponse Q2	Répétition (même forme)
E	21	Refus	du changement de thème (et du dialogue ?)

5^e indice : le changement d'**interlocuteurs** :

c) Changement de partenaires d'une interaction dyadique

E	22	Injonction	Déplacement du dialogue vers un autre interlocuteur avec explication métacommunicative (concernant la présence physique de ce dernier) : actualisation.
M	23	Connecteur	(ignoré par l'enfant)
E	24	Répétition	de l'injonction
TH	25	Question	Reformulation élucidatrice métacommunicative (concernant la situation triadique)
E	26	Accord	
TH	27	Accord	
E	28	Répétition	de l'injonction
	29		de l'actualisation : "maintenant"
TH	30	Assertion	référence au cadre de la séance pour clore
E	31	Accord	

Interprétation

L'analyse du mouvement du dialogue et de la circulation discursive ont permis de mettre en évidence des indices d'un fonctionnement particulier de ce dialogue. Nous proposons une première interprétation de la relation mère-enfant dans une reformulation de ces indices.

- 1) De l'impossibilité de "jouer".
- 2) Du dialogue au monologue argumentatif.
- 3) Le renversement des rôles.
- 4) La disqualification.
- 5) Le dialogue de sourds et l'inadaptation réciproque. Selon le niveau d'analyse considéré, on pourra proposer comme interprétation globale un décalage permanent ou une mésentente fondamentale.

Nous reprenons la description du deuxième temps du corpus, celui du dialogue enfant/mère pour l'analyser en termes de problèmes à résoudre afin de vérifier la pertinence des indices apparus dans la description pour vérifier notre hypothèse d'un dysfonctionnement dans ce dialogue.

III - ANALYSE DU DIALOGUE AVEC LA MÈRE

Bien que présente (cachée), la thérapeute n'intervient pas dans cette partie et ce sont seulement ses énoncés qui évoquent une situation triadique. Il s'agit donc d'une séquence dyadique, initiée par l'enfant sur un mode ludique et banal dans le cadre de la thérapie : "devine...". Ainsi, ce sera **son point de vue** qui sera retenu pour cette analyse.

Il s'agit pour lui de résoudre la **tâche conversationnelle** qu'il s'est fixée : montrer sa nouvelle compétence langagière, son savoir dire acquis dans la première partie de la séance :

- dans le jeu des places discursives,
- dans l'argumentation justificative des choix lexicaux (transcodage d'une forme géo-

métrique en unité significative dans le cadre d'une représentation figurative).

La **négociation** devrait porter sur la construction de l'objet du discours. Rappelons que la thérapeute est déjà intervenue à l'occasion d'un premier décalage, en déplaçant le thème du jeu. Au lieu de l'enfant lui-même, retrouver ce qui est supposé être l'objet du discours : faire une surprise à sa mère à partir du bateau qu'il a réalisé. La thérapeute a spécifié le type de relation que l'enfant souhaite.

LES PROBLÈMES À RÉSOUDRE :

1^{er} PROBLÈME À RÉSOUDRE : mise en place de l'objet du dialogue

type de réponse de la mère : déictique ou catégorielle [nomination] "le bateau"

MOYENS utilisés par l'enfant : **reformulation**

il déplace la catégorie [du défini à l'indéfini] "un bateau"

il précise le champ de la **question** : typologie

"quoi" devient "s'appelle comment ?"

2^{ème} PROBLÈME À RÉSOUDRE : échec de la négociation

silence de la mère

MOYENS : il poursuit dans un **monologue** (absence de phatèmes) avec hypothèses et argumentation (modèle proposé dans le transcodage de l'étayage) ; est-ce une cheminée ou un drapeau ?
il utilise son "**système personnel**" de codage linguistique (absence d'article).

3^{ème} PROBLÈME À RÉSOUDRE : perte de l'initiative

changement de place discursive de la mère (reformulation, question, interprétation personnelle de l'objet)

décalage de la réponse attendue : le bateau "à fumée" (L'enfant) devient "un bateau à voile" (Mère)

[discutée et refusée au préalable] inacceptable

[sans argumentation] hors modèle

MOYENS : il marque son étonnement par "hein"

il **refuse** (Clôture du dialogue enfant/mère) "non".

4^{ème} PROBLÈME À RÉSOUDRE : passer à un autre objet de discours

la mère veut poursuivre : "et puis"

MOYENS : **introduction** du troisième interlocuteur

"aez, aez, maintenant assis la saise"

il confirme la clôture du dialogue dyadique précédent en réponse à l'interrogation de TH sur le fait de les rejoindre.

Interprétation

Si l'enfant a pu s'adapter jusque là aux réactions de sa mère, nous interpréterons la troisième partie comme une réponse au quatrième problème qui se pose, un appel à l'aide pour expliquer, clarifier la situation, une délégation de pouvoir dans la gestion du dialogue en quelque sorte.

IV - POINT DE VUE MÉTACOMMUNICATIF SUR LE CORPUS

Nous reprendrons une dernière fois ce corpus en nous centrant sur les éléments qui peuvent justifier l'hypothèse d'un dysfonctionnement du dialogue : la nécessité d'une intervention extérieure pour établir une relation verbale sur un thème choisi par l'enfant et la clore.

Les énoncés qui ont une fonction métacommunicative sont signalés par leur numéro d'ordre.

Séquence **MÈRE**

ENFANT

THÉRAPEUTE

1 L'action de la mère est **inadéquate** à l'attente de l'enfant

il rit **E 2**

le TH perçoit le malaise :
mise en mot de la situation **TH 3**

Espace sonore triadique : rire partagé E M TH 4

<p>2</p> <p>Répond</p> <p>Silence M9</p> <p>Signal → réintroduction dans le dialogue : reformulation M13 → disqualification :</p> <p>— langagière : questionne au lieu de répondre M 15</p> <p>— linguistique : recodage M 18 répète M 20</p> <p>3</p> <p>n'interprète pas le refus de poursuivre M 23</p>	<p>Q1</p> <p>Reformule E 7, Q2 E8</p> <p>Répond (MONOLOGUE) Rit E 11 in correction du Signifiant E 12</p> <p>s'étonne E 19 refuse E 21</p> <p>déplace la dyade : appel E 22</p> <p>appel</p>	<p>vérification de l'appel TH 25 TH 30 clôture</p>
--	---	--

Interprétation

Ce dialogue met en évidence le type de ressources dont dispose l'enfant tant au niveau linguistique que langagier. Mais aussi le peu d'aide qu'il rencontre auprès de sa mère pour parler, mettre en mots, argumenter.

Elle n'intervient qu'après un énoncé incorrect qui fonctionnerait comme signal car elle semble ne pas avoir entendu ce qu'il a dit et ne pas chercher à identifier ce dont il parle. Elle reformule cet énoncé incorrect, reprend la position d'adulte avec un enfant en posant les questions, ce qui renverse la situation de départ qu'il avait initiée.

En continuité avec lui-même, il avait poursuivi sa description en l'argumentant, mais sans en tenir compte, sa mère interprétera à son tour l'objet.

S'il a su s'adapter à son silence en poursuivant le dialogue sous forme de monologue, il ne peut plus la suivre lorsqu'elle refuse les règles de jeu qu'il a posées. Cette séquence disqualifie le monologue argumentatif qui l'a précédée et annule le "savoir dire" qu'il voulait lui montrer.

Le rôle que joue le thérapeute confirme l'importance d'un tiers pour que le mode de communication évolue à un niveau tant relationnel (percevoir, modifier l'attente de l'autre) que verbal (importance du rire, du silence, d'énoncés incorrects ou ambigus dans le déroulement des prises de parole). Mais l'intervention d'un tiers est-elle suffisante pour que quelque chose change dans le mode de fonctionnement de cette famille ?

CONCLUSION

Ce dialogue met en évidence ce que l'enfant sait faire avec le langage au cours d'une interaction avec sa mère. Il montre également la difficulté que celle-ci éprouve à tenir compte de son attente comme si elle ne pouvait sortir de sa place d'adulte le temps d'un jeu. On note alors de sa part, le "décalage" dans le temps des interactions, et le "sérieux" de son rapport au langage et à l'enfant.

Cependant, au-delà de ce corpus, l'enfant échoue également à faire comprendre à l'adulte ce qu'il attend de lui, que ce soit sa mère, son père ou la thérapeute au cours des premiers entretiens. Il fait illusion, car ses énoncés sont le plus souvent intelligibles mais l'absence de marque de relation qui les caractérise hors quelques figements, mettrait l'interlocuteur dans la situation d'avoir à interpréter chacun d'eux dans son propre système de signification sans l'adaptation à l'autre nécessaire à la communication.

L'enfant, par les manifestations mêmes de son symptôme tant au niveau syntaxique qu'énonciatif, renverrait aux difficultés de communication du système familial, non seulement dans leurs propres relations mais dans celles avec l'extérieur. Tout est figé dans l'attente. Il n'y a pas de projet personnel.

Ne pourrait-on parler, dans ce cas, de "circularité" discursive au lieu de circulation discursive, dans la mesure où on ne voit pas comment l'intercompréhension pourrait advenir ?

BIBLIOGRAPHIE

- AUSTIN J.-L. (1970). Quand dire c'est faire, Paris, Seuil.
- ARMENGAUD F. : (1976). La pragmatique, Paris, PUF (Que sais-je)
- BENVENISTE E. (1976). Problèmes de linguistique générale, T1 et T2, Paris, Gallimard.
- BRUNER J. (1983). Le développement de l'enfant, Savoir faire, savoir dire, Vendôme : PUF.
- FRANÇOIS F. (1993). Pratiques de l'oral. Paris : Nathan.
- FRANÇOIS F. (1990). La communication inégale, Paris, Delachaux et Niestlé.
- GARFINKEL. (1967). Studies in ethnomethodology, New-Jersey, Englewood Cliffs Prentice-Hall.
- GULICHE. (1990). Pour une ethnométhodologie linguistique in Charolles M. et al. Le discours. Représentations et interprétations. Nancy, P.U.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990). Les interactions verbales T1, Paris, A. Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. et al. (1994). Le trilogue, Lyon, P.U.L. (1994).
- PERRET M. (1994). L'énonciation en grammaire du texte, Paris, Nathan.
- SACKS H. et SCHEGLOFF E. (1974). Opening up closings, Turner R. Ed. Ethnomethodology, Penguin Books.
- TODOROV T. (1981). Mikhaïl Bakhtine, le principe dialogique. Ecrits du cercle de Bakhtine, Paris : Seuil.
- VYGOTSKI L.S. (1985). (Trad. F. Seve). Pensée et langage, Paris : Messidor.
- ZWOBADA-ROSEL J. (1988). Communication familiale et troubles de l'acquisition du langage. Qui parle et d'où, à travers le symptôme ? In La Communication familiale. Colloque Planification linguistique Paris V. Actes 1991.
- ZWOBADA-ROSEL J. (1994). Dialoguer avec un jeune enfant en orthophonie : enjeux pragmatiques et/ou affectifs de la communication. *Perspectives Psychiatriques*, N° 43, III.
- ZWOBADA-ROSEL J. (1995). Dialogue, étayage et orthophonie : Le dialogue en question, colloque IADA 1994 in "Cahiers du centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage". Toulouse.