

LE SAVOIR PARTAGÉ DANS DES DIALOGUES INÉGAUX

Christian Hudelot*

RÉSUMÉ: On part de l'hypothèse que comprendre un dialogue ce n'est pas seulement identifier des structures phrastiques ou pragmatiques mais plutôt de comprendre comment dans le cours de l'interaction verbale les participants du dialogue font circuler du sens. Il s'agit moins de rendre compte de structures et de règles de combinatoires que de chercher à montrer des mouvements discursifs.

MOTS-CLÉS: savoir partagé; langue; dialogue.

SAVOIR PARTAGÉ, LANGUE, DIALOGUE

La généralité du titre est telle, chacun l'aura perçu, qu'il serait téméraire de vouloir le traiter en moins d'une dizaine de pages. Plus modestement on se contentera de proposer quelques jalons permettant de situer le problème de ce qu'il est convenu d'appeler "le savoir partagé" dans la dynamique du dialogue. En effet, la question du partage des savoirs peut être examinée de nombreux points de vue: sociologique, psychologique, logique, pragmatique, linguistique, ... Du point de vue du linguistique, la question du savoir partagé dans l'interlocution est une question qui, me semble-t-il, se pose avant tout lorsque l'on cherche à rendre compte d'un dialogue concret, dans le cadre d'une communication située. Cela a pour première conséquence qu'on ne s'intéresse pas à la seule forme des énoncés des interlocuteurs, à leur maniement de la langue, mais bien plutôt à la façon qu'ils ont de mettre en mots une expérience, de lier leur discours au discours de l'autre ou d'eux même, en d'autres mots de manifester des mouvements discursifs.

* CNRS/Université René Descartes - Paris V.

On partira donc de l'hypothèse que comprendre un dialogue ce n'est pas seulement identifier des structures phrastiques ou pragmatiques (des relations lexico-grammaticales corrigées par leur insertion dans des actes de langage mais plutôt de comprendre comment dans le cours de l'interaction verbale, les participants du dialogue font circuler du sens. Il s'agit moins de rendre compte de structures et de règles de combinatoires que de chercher à montrer des mouvements discursifs. Sachant que pour une part, ces mouvements peuvent être manifestés par des formes spécifiques (lien question réponse par exemple) mais que pour une bonne partie, ils relèvent avant tout de la seule co-présence des interventions (cf. la relation de paraphrase ou de commentaire).

S'intéresser au savoir partagé nécessite sans doute du chercheur une part d'interprétation, elle impose aussi qu'on évite les de construire des objets idéaux pour s'intéresser plutôt à la circulation concrète du sens.

On a choisi, pour éviter les essences de partir non seulement de conversations effectives, mais plus singulièrement de dialogues adulte-enfant. Ce choix du dialogue asymétrique tient d'abord au fait qu'il permet, à noter sens, de mieux saisir l'élaboration/construction d'un savoir commun partagé. Sans doute peut-on s'accorder pour dire que l'asymétrie des savoir est la règle et la symétrie l'exception. La division du travail est telle, les types d'activités auxquelles se livrent les humains si diversifiés que cette dernière ne peut porter au mieux que sur des phénomènes restreints, faits généraux ou régularités communes. Ce que Grunig et Grunig (1985) appellent des savoir triviaux, partagés par un grand nombre d'individus.

Le dialogue adulte enfant, en ce qu'il a quelques chances d'exacerber les différences, risque de produire un effet de loupe, ou plutôt de développement (au sens où on développe une équation), ou de déploiement qui devrait nous offrir une meilleure perception des phénomènes qui d'ordinaire passent relativement inaperçus, parce que non nécessairement exposés par les interlocuteurs.

L'introduction de la notion de savoir partagé vient certainement du fait qu'il n'est guère possible de traiter les dialogues simplement comme choc, juxtaposition ou enchaînement de verbalisations indépendamment de leur énonciation par des interlocuteurs singuliers à un moment particulier de l'énonciation.

Beaucoup d'études ont montré qu'on ne peut de fait comprendre ni le sens des énoncés, ni les sens des enchaînements entre interlocutions sans recourir à la notion de savoir partagé. On sait que même ceux qui se créent leur propres exemples ne peuvent s'empêcher de les faire reposer sur des savoir ou des croyances partagés. Pour le dire autrement, c'est sans doute devenu pour la linguistique du dialogue inter humain comme d'ailleurs du dialogue homme/machine, une question incontournable, mais la question est justement de savoir comment l'intégrer.

Aux termes de connaissances ou de croyances partagées que l'on trouve effectivement dans la littérature, on a préféré la notion de savoir partagé pour référer non pas tant à des ensembles organisés de connaissances (professionnelles savantes ou pratiques profanes) qu'à l'arrière fond sur lequel prend sens le message le plus ordinaire. En revanche, on n'a pas voulu étendre la notion de savoir partagé à tout ce qui peut s'échanger entre interlocuteurs d'un dialogue, comme le sont les significations portées par l'activité corporelle ou vocale. Outre ces communications expressives ou analogiques comme la dénomment les successeur de Bateson, nous avons également exclu ce que chacun de nous communique à son insu et que Freud, sauf erreur, a théorisée sous le nom de transfert et contre transfert.

UN PREMIER EXEMPLE

Au lieu de parler, dans l'abstrait de savoir commun ou partagé, un premier exemple qui servira d'exemple typique peut être mis en commun avec le lecteur.

Exemple 1

En attendant l'ascenseur

E = Enfant de 4 ans 10 mois; P = père

E 01 Comment ça s'appelle?

P 01 [ip] (bouché en coréen)

E 02 Non pour...

P 02 la lèvre

E 03 non (+geste désignatif)

P 04 Les dents?

E 04 Non (nouveaux gestes) pour travailler

P 05 (il a une révélation) l'émail

E 06 (en écho) l'émail (s'écarte de son père en commentant) quel drôle de nom.

Nous revierdrons un peu plus tard sur le détail de l'analyse de cet extrait. Mais on peu déjà mentionner quelques questions qu'à notre avis il ne manque pas de poser. De quoi s'agit-il? En fait l'enfant vient de poser une question qui, si elle avait immédiatement trouver sa réponse pourrait paraître comme tout à fait banale, quasiment sans intérêt. Mais voilà! Elle ne trouvera une réponse non pas nécessairement correcte, mais du moins acceptable qu'au bout d'un long échange. En outre, certains des propos sont fortement opaques pour un tiers, alors même qu'ils semblent être compris des interlocuteurs.

Pour rendre compte de ce corpus, et d'autres conduites langagières similaires, nous proposons de faire appel à trois notions qui nous paraissent en étroite complémentarité: celle de compréhension responsive que nous empruntons à Bakhtine, celle de réciprocité de perspective empruntée à Schütz via Graumann, et enfin celle de mouvement discursif commune à notre Laboratoire et que nous avons présentée en d'autres (Salazar Orvig et Hudelot, 1989).

COMPRÉHENSION RESPONSIVE ACTIVE

“En fait, l’auditeur qui reçoit et comprend la signification (linguistique) d’un discours adopte simultanément, par rapport à ce discours, une attitude responsive active: il est en accord ou en désaccord (totalement ou partiellement), il complète, il adapte, il s’appête à exécuter, etc.” (Bakhtine, 1979, 274).

La notion d’attitude responsive active ne doit pas être ici confondu avec ce que les ethnométhodologistes nomment le principe d’interprétation dialogique. Ce réduit comme on sait, le sens d’un énoncé à la seule interprétation qu’en donne par sa réplique le locuteur subséquent (qui n’en est pas nécessairement le destinataire). C’est seulement dans une perspective de type béhavioriste prétend ne considérer que les seuls comportements observables des interlocuteurs présents que le dialogue conversationnel est ramené à un jeu de causalité ou d’implication (dépendance conditionnelle). De même qu’une perspective cherchant à rendre compte d’une forme idéale du dialogue sera portée à considérer la dialogue en terme de règles de bonne formation de la concaténation des répliques.

Une phrase revient fréquemment sous la plume de Bakhtine, “chaque énoncé est un maillon de la chaîne fort complexe d’autres énoncés”, ce qui signifie en clair que non seulement chaque énoncé appelle des réactions qu’il est aussi une réponse.

En revanche, il me semble que en insistant sur la création littéraire comme reprise modification et sur l’exégèse comme contre discours, Bakhtine n’ait pas suffisamment pris en compte les mouvements interlocutifs du dialogue effectivement conversationnel. En ce sens, on pourrait lui retourner la critique qu’il adresse à la linguistique d’être fille de la philologie (Bakhtine/Volochinov, 1929/1977, p. 105).

Alors que Bakhtine a surtout insisté sur la compréhension responsive, il a, nous semble-t-il, quelque peu négligé le fait que toute énonciation dessine en quelque sorte la place de son interlocuteurs. Certes, tout énoncé,

même lapidaire prend sens dans un acte responsif actif, mais il dessine également une certaine position à partir de laquelle un certain état de chose est considéré, comme pré requis pour l'identification de cet état de chose.

PERSPECTIVE

“Perspectival relativity, I shall claim, is an inherent characteristic of human cognition and part and parcel of its situatedness. This implies, in the metaphorical yet pertinently spatial terms, that the very identity of any given state of affairs is contingent upon the position from which it is viewed” (Rommetveit, 1990, p. 87).

On peut déceler cette capacité à adopter une perspective similaire à celle de l'autre dans la conjonction des regards de l'adulte et de l'enfant vers un objet commun. S'institue alors non plus une dyade confortée par le contact oeil - oeil, mais bien une triade entre les interactants et un objet tiers. C'est alors sur le fond de l'attention conjointe que les interactants peuvent construire le sens de la situation. “Les premières références, ajoute Bruner, visent plutôt à indiquer à quelqu'un d'autre, par un moyen sûr et en présence d'un choix, quelle, chose, état ou action est pertinent à ce que veut l'enfant” (Bruner, 1975/1983, p. 177). On sait que Bruner voit alors dans l'attention commune un des précurseurs de la référence.

La capacité de se situer dans une perspective similaire à celle de l'autre est sans doute une capacité précoce ontogénétiquement et apparaît phylogénétiquement chez des espèces moins évoluées. Ainsi “Les antilopes de Cooke, lorsqu'elles entendent un signal de danger, rapporte Bruner, lèvent la tête, regardent l'auteur du signal et orientent la tête dans la direction vers laquelle il est tourné.” (Bruner, 1975/1983 a, 254).

Identité de point de vue vs s'accorder à l'accord de l'autre.

Chercher une identification référentielle absolue revient sans doute à confondre pour partie l'état de choses objet ou phénomène et le référent.

Il n'y a jamais deux points de vue semblables - dans la subjectivité - et ce n'est que dans le discours "objectif", pratique ou scientifique que les points de vue des interlocuteurs peuvent être confondus, ou du moins interchangeables.

Aussi, la question qui se pose est moins celle de la mise en place de cette capacité que sa mise en oeuvre dans le registre particulier que constitue la communication langagière.

MOUVEMENTS DISCURSIFS

Il convient alors de saisir des mouvements, une locomotion qui permettent, comme l'écrit Graumann (1990) un rapprochement des points de vue. Au delà de la métaphore, il s'agit de comprendre les mouvements de reprise-modification, d'identité et de différence qui s'instaurent entre énoncés successifs.

On ne peut nier en effet que le dialogue repose pour partie sur une constante de ses éléments constitutifs, que ces derniers soient thématiques ou pragmatiques (au sens où il existe une sorte de précodage des enchaînements d'énoncés) ou encore catégoriels, prédicatifs ou sémantiques (comme on voudra les appeler). Mais force est également de constater que l'apport d'éléments nouveaux est essentiel tant à la réussite qu'à l'intérêt du dialogue.

C'est donc sur ces mouvements discursifs, en ce qu'ils participent du rapprochement des points de vue, qu'on voudrait insister dans les quelques exemples qui vont suivre.

QUELQUES FIGURES DE SAVOIR PARTAGÉS

Savoir partagé comme anticipation, quand l'adulte ou le locuteur le plus compétent se met comme qui dirait à la place de l'autre. Les chercheurs qui se sont intéressés aux relations précoces mère bébé ont

souvent insisté sur “l’omniprésence d’interprétations par la mère des actions, interprétations qui, presque invariablement, correspondent à des inductions concernant les intentions du bébé ou l’orientation de son attention” (Bruner, 1975/1983 b p. 225). Cette interprétation peut se manifester uniquement dans l’attitude responsive active de l’interlocuteur de façon non nécessairement verbale. Mais elle peut également se trouver exposée lorsque comme par catalyse - pour reprendre un terme hjelmslevien - l’adulte développe les propos de l’enfant, cherche à expliciter, voir à élucider sa perspective.

Exemple 2

dans une crèche pendant le linge

E = enfant de 20 mois; P = puéricultrice

E 01 [kiki]

P 01 Il est pas là, il est à l’école

E.02 [kiki]

P.02 Il est peut-être resté chez Papy et Mamy en Bretagne,
hein Florian

E 03 [huhu]

Les propos de l’adulte ressortissent pour une part à ce que l’on a pris l’habitude d’appeler, par opposition aux expansions grammaticales, une *extension sémantique*¹. C’est bien un commentaire à l’énoncé de l’enfant, mais il présente cette particularité qu’il repose nécessairement sur une interprétation inférencielle de l’énoncé de l’enfant. En tant

1 “Pour reprendre un exemple de Brown, à l’énoncé de l’enfant Chien aboie, la réplique Oui, le chien aboie est une expansion grammaticale, Oui, il est fâché contre le chat est une extension sémantique.” (Richelle, 1971, p. 99)

qu'attitude responsive active, elle attribue à cet énoncé une signification qui prend en compte non seulement le présent message, mais également un ensemble situationnel dans lequel il faut en particulier inclure des connaissances générales communes aux interlocuteurs: celle qui veut par exemple que Kiki soit l'appellatif du frère aîné et que ce dernier ne fréquente plus la crèche mais l'école maternelle. Il n'y a rien là, reconnaissons-le qu'un fonctionnement plutôt banal de la communication verbale. Et cet échange passerait sans doute inaperçu si la réitération des propos de l'enfant, avec sans doute une intonation différente, ne venait mettre en doute l'interprétation de l'adulte, l'obligeant, en quelque sorte à actualiser des connaissances plus spécifiques relatives aux habitudes de garde de la famille compte tenu de la période de l'année, etc.

E = enfant de 20 mois ; P = puéricultrice

- | | |
|------|--|
| E 01 | Maman? |
| P 01 | Maman viendra tout à l'heure te chercher |
| E 02 | Papa? |
| P 02 | Papa ou maman, l'un des deux viendra te chercher |

Le second exemple diffère du premier du fait que la réplique de l'adulte est en partie pragmatiquement contrainte par la modalité de l'énoncé infantin. Mais là encore, c'est un processus d'inférence, sans doute liée à la situation autant qu'à une connaissance des intérêts de l'enfant (de l'enfant dans sa seconde année en général comme de celui-ci en particulier) qui poussent l'interlocutrice à interpréter la question de l'enfant comme une question portant sur une relation de présence/absence. Toutefois, on voit là encore se mettre en place à l'occasion d'une première interprétation de l'adulte contestée par l'enfant une tentative de se rapprocher, dans un mouvement d'autocorrection de la perspective adoptée par l'enfant.

SAVOIR PARTAGÉ ET RÉOLUTION D'ÉNIGME

Dans l'exemple qui suit, le renvoi à un souvenir, posé dès le départ comme commun aux interlocuteurs permet à l'adulte de décrypter dans des termes qu'il juge plus adéquates ce que lui dit l'enfant qui se livre à une surextension sémantique d'ordre perceptive.

Exemple 3

E = enfant de 5 ans 2 mois ; P = père

- E 01 Tu te rappelles quand tu avais une mouche qu'était
rentrée dans ta trompette?
- P 02 Quelle trompette?
- E 02 La trompette de l'oreille (doigts posés sur le lobe de l'oreille)
- P 03 Ça s'appelle le Pavillon

La question du père (P 02), qui dans son enchaînement avec l'énoncé précédent fonctionne comme une demande de spécification ou de détermination, nous indique pour le moins une absence de souvenir commun. Sans doute une étude de l'intonation nous permettrait-elle de déceler une plus ou moins grande surprise dans cette demande. Après tout, nous ne sommes pas dans la tête des interlocuteurs, et le fait de savoir si cette famille possède ou non un instrument à vent ne change pas grand chose à notre interprétation. C'est seulement dans la réponse de l'enfant, au moment où se résout l'énigme que les interlocuteurs manifestent leur dissymétrie dans le maniement du code. Dissymétrie soulignée ici par un commentaire métadiscursif du père (P 03). On assiste en effet à un changement de place de l'adulte qui assume ici un rôle qu'on pourrait qualifier de didactique.

De même que la perception de l'objet n'est pas indépendante lieu d'où part la vision, au sens où la photo nous dit où se trouve le photographe, de même a profération d'un énoncé ne peut pas ne pas créer une perspective, donner en quelque sorte la place du locuteur. Mais si la perception se fait aussi par une dissociation de la figure et du fond, ou plutôt par l'élaboration d'un triplet indissociable (figure, frontière fond) l'énoncé ne dessine pas toujours son propre contexte, le cadre qui permet son interprétation pour faire vite, il nous semble qu'une certaine linguistique a trop longtemps considéré que le sens d'un message pouvait être rendu par le croisement du lexico-syntaxique et de l'apport situationnel sans tenir compte du fait que non seulement que "la contribution d'un énoncé ou d'une action à une séquence d'action en cours ne peut être comprise adéquatement sinon par référence au contexte auquel elles participent" mais que corrélativement, chaque action en court va, d'une certaine façon, dessiner, on a envie de dire de rendre pertinents les éléments situationnels sur lesquels elle s'appuie. On renvoie à Stephen Levinson (1992) pour une argumentation plus soutenue.

Un exemple dans lequel l'interlocuteur n'adhère pas d'emblée au point de vue de l'autre fera sans doute mieux apparaître ce type de savoir qu'il est alors nécessaire de construire conjointement.

Exemple 4

Trois générations sont en présence. M a invité une amie, son fils et sa belle fille à un repas dominical. Le repas terminé, une petite voisine (P) vient les rejoindre. P = fillette de 3 ans; M = la voisine ; X = le fils de M.; K = la femme de X; B = une amie de M.

P 01	Christian tu veux du sel?
X01	Ben qu'est-ce que tu veux que je fasse avec le sel mon amour

- M 01 Ben dit Christian i va pas manger d'sel
quand même (inaudible)
- X 02 Heu Heu
Tu sais à quoi ça sert le sel?
- P 02 Nan
- X 03 Ca sert à attraper les oiseaux

On s'intéressera essentiellement à l'énoncé X 02, celui qui interroge sur l'utilité du sel. Son contexte d'abord, c'est celui, exposé, de la conversation qui est en train. Il y est question de sel comme objet présent (f. X 01), et, dans ce contexte particulier en tant qu'aliment (cf. M 01). On serait en droit de penser légitimement qu'il s'agit là de l'univers de référence sur le fond duquel prend sens la question. Or, la réponse que l'adulte fournit de sa propre question montre qu'il n'en va pas ainsi puisqu'il se situe dans le monde fictif d'un folklore cynégétique auquel n'adhèrent pas nécessairement l'assemblée présente.

A y regarder de près, nous ne sommes pas loin de ce qui s'est passé dans notre tout premier exemple lorsqu'à la question posée par son fils, l'adulte ne sait trop que répondre. Reprenons donc ce premier exemple.

On a un premier énoncé interrogatif, relativement transparent, en ce qu'il semble a priori remplir toutes les conditions de félicité attendues d'une véritable demande d'information. Toutefois, si la référence paraît à peu près claire, le mode de catégorisation de la réponse semble l'être beaucoup moins. Savoir pourquoi l'adulte répond en coréen nous entraînerait sans doute trop loin. Qu'il nous suffise de noter qu'il s'agit de la langue de la mère et que le mot *ip* a fait partie du vocabulaire actif de l'enfant. Nous sommes là dans un domaine qui relève incontestablement d'un savoir familial non nécessairement partagé par le descripteur. La dénégation de l'enfant et son début d'explication conduisent l'adulte à faire une nouvelle proposition, dont on peut douter qu'elle soit vraiment pertinente pour un enfant de cet âge: il est en effet fort probable que lèvres



fasse, sans difficulté, partie de son vocabulaire actif. Après une nouvelle dénégation accompagnée d'un geste dont on pourrait dire qu'il tend à préciser davantage le référent, l'adulte, peu convaincu, tente une nouvelle réponse, directement en français cette fois. Qu'a-t-il manqué à l'adulte pour qu'il donne à l'enfant une réponse acceptable? Tout simplement un cadre, un arrière fond à partir duquel la question de l'enfant fasse sens. Et c'est ce cadre que fournit l'enfant dans l'énoncé E 04 "Pour travailler". Sans doute cet indice n'est-il pas d'un grand secours au descripteur qui doit à nouveau l'interpréter à partir soit d'un savoir commun (l'enfant cherche-t-il à désigner un outil?) d'un savoir relativement partagé par ceux qui ont l'habitude de s'occuper d'enfants et qui penseront sans doute que celui-ci réfère à la profession du père, ou s'agit-il, comme nous en faisons ici l'hypothèse d'un savoir plus spécifique. Quoi qu'il en soit, la réponse de l'adulte passe par une inférence du type: dans le sens actuel, travailler renvoie principalement au travail scolaire accompli à la maison par ses aînés, or son grand frère a récemment eu à apprendre une leçon portant sur les dents. Il est alors probable que la demande de l'enfant signifie quelque chose comme "quel est le mot savant qui désigne ce que j'ai à l'intérieur de la bouche?", d'où la proposition de réponse: "l'email".

CONCLUSION

De toute évidence, chacun s'accordera à reconnaître qu'entre l'autre généralisé (interchangeable) et l'autre spécifique (le sujet dans ses particularités propres), on ne peut s'empêcher de concevoir à tout le moins une échelle d'autres typiques (enfants fréquentant telle crèche ou telle école, élevés dans une grande ville européenne ou dans la forêt guyanaise, ...).

On voudrait pour conclure insister sur la nécessité, pour qui tente de comprendre un dialogue, de ne pas se situer en extériorité à son égard, mais bien de se poser, en toute conscience, comme dialoguant avec lui.

“La compréhension du tout de l'énoncé et du rapport dialogique qu'il instaure est nécessairement dialogique (et c'est le cas pour le chercheur dans les sciences humaines), celui qui fait acte de compréhension (et c'est le cas, aussi, du chercheur) devient lui-même participant du dialogue, quand bien même ce serait à un niveau particulier (qui dépende de l'orientation d'une compréhension ou d'une recherche)” (Bakhtine, 1978/1984, p. 336).

RESUMO: Partimos da hipótese que compreender um diálogo não é somente identificar estruturas frásticas ou pragmáticas mas antes compreender como, durante a interação verbal, os participantes do diálogo fazem circular o sentido. A intenção é mostrar movimentos discursivos e não explicar estruturas e regras combinatórias.

PALAVRAS-CHAVE: saber partilhado; língua; diálogo.

BIBLIOGRAFIA

- BAKHTINE Mikhail (1979, 1984) *Esthétique de la création verbale*, Trad. du russe par A. Aucouturier, Préf. de T. Todorov, Paris, Gallimard.
- BAKHTINE Mikhail, (V.N. VOLOCHINOV), (1929, 1977) *Le marxisme et la philosophie du langage (essai d'application de la méthode sociologique à la linguistique)*, trad. fr., Mimit.
- BRUNER Jérôme Seymour (1975/1983 a) De la communication au langage, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Textes traduits et présentés par M. Deleau, Paris, P.U.F., 157-207.
- BRUNER Jérôme Seymour (1975/1983 b) L'ontogenèse des actes de langage, in J. S. Bruner, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Textes traduits et présentés par M. Deleau, Paris, Puf, 209-237.

- BRUNER Jérôme Seymour (1975/1983 c) La capacité de conjonction de l'attention visuelle chez le très jeune enfant, in J. S. Bruner, *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*, Textes traduits et présentés par M. Deleau, Paris, P.U.F., 251-254.
- GRAUMANN Carl F. (1990) Perspectival structure and dynamics in dialogues, in I. Markovà, K. Foppa (Eds), *The dynamics of dialogue*, New York/Londres, Harvester Wheatsheaf, 105-126.
- GRUNIC Blanche-Noëlle et GRUNIC Roland (1985) *La fuite du sens, (La construction du sens dans l'interlocution)*, Paris, Hatier.
- LEVINSON Stephen C. (1992) Activity types and language, in P. Drew & J. Heritage (Eds), *Talk at work. Interaction in institutional setting*, Cambridge University Press, 66-10.
- RICHELLE Marc (1971) *L'acquisition du langage*, Bruxelles, Mardaga.
- ROMMETVEIT Ragnar (1990) On axiomatic feature of a dialogical approach to language and mind, in I. Markovà et K. Foppa (Eds), *The dynamics of dialogue*, Harvester/Wheatsheaf, 83-104.
- SALAZAR Orvig Anne & HUDELLOT Christian (1989) Enchaînements, continuités et déplacements dialogiques chez le jeune enfant, *Verbum*, tome XII, fasc. 1, 99-115.