

**DIALOGUES DE JEUNES ENFANTS EN CRECHE ET EN  
FAMILLE : REGARDS SUR LA DYNAMIQUE  
PRAGMATIQUE ET DISCURSIVE**

**Anne Salazar Orvig, Christian Hudelot et Christiane Préneron**

*Université René Descartes - Laboratoire d'Etudes sur L'acquisition et la  
Pathologie du Langage chez l'Enfant (URA CNRS)*

Résumé : L'analyse des profils dialogiques d'enfants âgés de 27 mois en moyenne permet d'explorer la dynamique des relations développementales des capacités pragmatiques et discursives. Les premiers dépouillements conduisent au constat de la différence d'implication des enfants à la maison et à la crèche et de leur forte diversité. Les cas contrastés des initiatives et des reprises permettent de parcourir différentes valeurs interlocutives et diverses positions énonciatives. Un rapide regard sur les modes d'interaction des adultes s'accorde à l'hypothèse d'une relation de co-étagage de la mise en place de jeux de langage et d'appropriation de stratégies discursives.

Mots clés : Développement du langage, développement pragmatique, reprise, continuité, position énonciative, dialogue adulte-enfant

## 1. INTRODUCTION

On voudrait présenter ici quelques pistes d'analyse explorées dans le cadre d'une recherche pluridisciplinaire initiée récemment<sup>1</sup>. Cette recherche vise, entre autres objectifs, à évaluer (ou rendre compte de) les effets du mode de garde sur le développement linguistique et pragmatique de jeunes enfants (âgés de 26 à 28 mois), enregistrés dans diverses situations de communication, à la maison et en crèche). Les remarques qui suivent voudraient constituer autant d'apports à la discussion sur la relation entre unités et structures linguistiques, d'une part, et conduites langagières, d'autre part (François 1978; François et al. 1977) : le développement langagier de l'enfant est susceptible, à notre avis, de nous informer sur les processus de dépendance et/ou de subordination des deux dimensions de la langue et du discours.

Cette problématique est souvent résumée dans la littérature psycholinguistique (Hupet 1996 ; Ninio et Snow 1996) par l'opposition de trois grands ensembles d'hypothèses sur les relations entre développement linguistique et développement pragmatique. Ainsi se trouvent postulés alternativement : a) la primauté du linguistique et donc la dépendance des compétences pragmatiques qui apparaîtraient comme des compétences secondes, tributaires du pur développement structurel ; b) l'indépendance totale des deux dimensions, dans une perspective qui pourrait s'apparenter aux approches modulaires, mais qu'invalidise une observation attentive des processus d'acquisition ; enfin c) la subordination du développement linguistique au développement pragmatique, celui-ci apparaissant comme le pré-requis des acquisitions structurelles. ou pour le dire autrement, on postule que le cadre socio-communicatif a une influence sur l'acquisition des formes linguistiques.

Comme toute dichotomie, celle-ci court le risque, par excès de simplification, de négliger en particulier le caractère fondamentalement hétérogène des unités et structures linguistiques, d'une part, et des conduites discursives d'autres part. C'est probablement en raison de cette hétérogénéité qu'il est impossible de répondre simplement à cette question. En particulier, selon la définition sous-jacente de la dimension pragmatique, la complexité dans laquelle se constituent les acquisitions linguistiques et langagières peut ne pas être pleinement prise en compte. En effet, malgré l'amplitude de ce que la littérature anglo-saxonne considère comme relevant du champ pragmatique, on constate souvent, dès lors que l'on se place dans le domaine psycholinguistique, une réduction et une parcellisation des phénomènes langagiers. Ainsi, hormis la question longuement débattue des actes de langage chez l'enfant<sup>2</sup>, en psycholinguistique le domaine pragmatique se centre souvent sur certaines compétences interactionnelles (prise de parole, initiative), auxquelles s'ajoutent un intérêt spécifique pour

<sup>1</sup> Notre équipe, le Laboratoire d'Etudes sur l'Acquisition et la Pathologie du Langage chez l'Enfant (LEAPLE, CNRS-Paris V) s'est engagée en collaboration avec le Laboratoire Cognition et Communication (ex LAPSYDEE, CNRS, Paris V) dans une recherche en réponse à un appel d'offres de la Caisse Nationale d'Allocations Familiales sur le thème de la petite enfance (convention n° 97/478). Cette recherche, qui doit s'étendre sur plusieurs années, porte sur « Le développement du langage et de la communication entre deux et trois ans : influence du mode d'accueil ». Les corpus analysés ici sont donc tirés des premiers recueils réalisés, dans ce cadre, par S. Frydman et C. Aridon. Qu'elles soient ici vivement remerciées pour leur collaboration.

<sup>2</sup> Citons pour mémoire après le travail de Halliday sur les fonctions dans la communication pré-linguistique, (1975), la réflexion plus spécifiquement pragmatique de Bates (1976), Dore (1979), et plus récemment Bernicot (1992) et Ninio & Snow (1996)),

les séquences de clarification ou de réparation conversationnelle et pour la gestion de l'information dans la communication dite référentielle. Ce morcellement de la dimension pragmatique est renforcé par la tendance à mesurer certaines conduites spécifiques sans analyser de façon compréhensive l'interaction entre le développement langagier et son inscription nécessairement discursive et dialogique. Comme le signale Hupet (1996), peu d'études s'intéressent au développement linguistique des enfants dont on étudie les « compétences pragmatiques ».

Or, si l'acquisition se constitue dans et par l'interaction, c'est essentiellement parce que cette interaction constitue un dialogue, c'est-à-dire une construction discursive conjointe. Avec François (1993; 1984) on considère en effet que dans le processus de développement du langage, l'enfant entre (ou n'entre pas) dans divers jeux de langage (Wittgenstein 1961) et que c'est à travers eux qu'il s'approprie conjointement les unités linguistiques et les genres discursifs. Ainsi la question n'est pas uniquement celle des effets d'un mode interactif dominant mais celle de l'influence mutuelle des mises en mots et des activités langagières et non langagières auxquelles elles sont associées.

Certes, une recherche transversale comme celle que nous présentons ici ne permet pas de répondre à la question de la primauté ou de la subordination respective des compétences linguistiques et des compétences langagières ou pragmatiques. Pour un tel objectif s'imposent des études longitudinales qui permettraient également de faire la part des effets de co-étauage qui comme nous le verrons ne peuvent pas ne pas être envisagés. Cependant il s'agit pour nous, en un premier temps, de cerner pour les mêmes enfants, la diversité de leurs profils linguistiques et langagiers en relation avec les situations d'interlocution dans lesquelles ils sont impliqués. En effet, si l'on s'intéresse à la multiplicité des situations de communication auxquelles l'enfant est confronté. Ces situations varient selon des facteurs tels que :

- a) les activités dans lesquelles sont impliqués les interlocuteurs. Elles peuvent être de nature essentiellement discursive (la conversation dans le sens premier du terme, les récits), ou au contraire associer de façon plus ou moins subordonnée le langage à une occupation pratique (un repas, des jeux de société, des jeux de construction...etc.). Il va sans dire que les activités peuvent présenter des degrés différents de contrainte du discours qui les accompagne ou les régit. Ainsi dans des activités à dominance non verbale (un repas, un jeu de construction) et hormis les séquences de régulation de l'activité, les interlocuteurs peuvent présenter une divergence entre leur centration discursive et leur centration actionnelle ;
- b) le rapport entre discours et expérience mise en mots. Non seulement en raison de la pertinence, pour les possibilités de codage de l'enfant, de la différence entre expérience présente et expérience absente (mais dont il faut noter qu'il s'agit d'un continuum allant de l'objet du discours absent lointain, voire inconnu, à l'objet du discours présent sous le regard des interlocuteurs et qui couvre différents degrés de proximité spatiale et de familiarité) mais aussi en raison de l'hétérogénéité de statut des objets du discours, certains pouvant être objet de connaissance directe alors que d'autres ne se constituent que dans des mondes fondamentalement discursifs.
- c) enfin il ne faut pas oublier l'hétérogénéité des interlocuteurs de l'enfant et la diversité de leurs modalités de participation dans le dialogue. Ceci est plus particulièrement le cas quand l'enfant est gardé par un autre adulte que sa mère, encore plus dans un cadre institutionnel

comme la crèche. Dans ce cas l'enfant se trouve impliqué dans une grande diversité de rapports interlocutifs (entre pairs et avec les adultes) et de situations de communication (et des jeux de langage qu'elles impliquent) qui vont se situer sur un double axe : d'un côté celui du caractère plus ou moins institutionnel des relations, et de l'autre, celui de l'opposition entre relations dyadiques et polyadiques. Nous nous intéresserons ici uniquement aux relations que les enfants entretiennent avec les adultes<sup>3</sup>.

C'est dans cet esprit que nous avons entrepris l'enregistrement d'un sous-groupe de 10 enfants non seulement chez eux (comme le prévoit le dispositif d'ensemble de la recherche), mais aussi à la crèche, dans deux types de situation : un repas court (goûter ou petit déjeuner) et une situation de jeu. Nous traiterons ici d'exemples tirés du corpus de quatre d'entre eux qui fréquentent la même crèche : Chloé (28 mois), Elodie (26 mois), Manon (27 mois) et Rémi (26 mois).

La première exploration à laquelle nous nous livrons concerne ainsi plusieurs dimensions du développement linguistique, communicatif et social des enfants. On s'intéresse, en particulier, à la relation entre conduites dialogiques et acquis linguistiques, ceci au travers de trois aspects : la place de l'enfant dans le dialogue, la continuité discursive et la position énonciative. On conclura avec quelques remarques sur les figures de l'intervention de l'adulte.

## 2. LES TYPES DE CONTRIBUTION DES ENFANTS

Afin d'appréhender la façon dont les enfants s'impliquent dans la construction d'un espace discursif, nous avons caractérisé leurs contributions (et celles des adultes) selon qu'elles constituent des initiatives ou des réactions. Cette analyse présente en effet l'intérêt de fournir un premier aperçu de la place qu'occupe l'enfant dans la dynamique dialogique et ce d'autant plus que l'on se trouve en situation polyadique. Certes, ce premier type de catégorisation interlocutive ne peut épuiser l'écheveau de l'implication dialogique cependant elle constitue un premier fil qui nous conduira à la mise en relation des données interlocutives avec les jeux de langage et la position énonciative des enfants.

### 2.1 *Les premières catégories d'analyse*

Pour tenir compte des mouvements de reprise et de résurgence thématique ainsi que des déplacements partiels, nous avons distingué trois catégories d'énoncé en initiative :

- *les initiatives absolues*. quand l'objet du discours est verbalement apporté par le locuteur<sup>4</sup>. L'initiative absolue suppose donc au moins un changement de thème. Ce déplacement peut être accompagné, comme dans l'extrait suivant (en P29), d'un changement d'interlocuteur.

<sup>3</sup> Nous n'avons pas réalisé, dans ce cadre, d'enregistrements d'enfants entre eux, sans intervention d'un adulte qui *ipso facto* domine la scène et démultiplie les relations dyadiques.

<sup>4</sup> Il est cependant nécessaire de remarquer que notre analyse ne tient pas compte, ici, du rôle de la dimension corporelle (mimiques, regard, geste, position, action) qui peut donner lieu à de véritables initiatives mixtes et/ou partagées). De même, nous n'avons pas relevé, pour cette partie de la recherche, les réponses non verbales.

*Exemple 1*

Lieu, Crèche ; Activité, collier de perles ; Enfants : Chloé,(C) Manon (Ma), Morgane ; Adulte : Puéricultrice (P)

P26 - alors il avance le collier Chloé ?  
 P27 - il avance  
 C12 - [iavāsawi]  
 P28 - tu mets quoi ? là? tu mets un bleu ?  
 C13 - [wi]  
 <silence>  
 P 29 - du coup Morgane on t'entend plus hein  
 C 14 - [moganōtātāpy]

- *des initiatives relatives*, qui sont dépendantes d'une autre initiative. Elles correspondent donc à des déplacements partiels pour un objet de discours déjà partagé, par exemple des changements de sous-thème ; des changements de point de vue. Dans l'exemple ci-dessus l'énoncé P28 de la puéricultrice constitue une initiative relative puisqu'il dessine une continuité forte avec le thème des interventions précédentes (l'élaboration du collier) et qu'il effectue en même temps un déplacement d'objet, passant du *collier* pris dans sa globalité aux *perles* utilisées.
- *des initiatives relatives par réintroduction* qui correspondent à la reprise, par le même locuteur ou par un autre, d'un thème ou d'un objet de discours mentionné préalablement dans le dialogue. On peut l'observer dans une relation à court terme dans l'extrait suivant :

*Exemple 2*

Lieu, Crèche ; Activité, collier de perles ; Enfants : Chloé,(C) Manon (Ma), Morgane ; Adulte : Puéricultrice (P)

P 59 - je prends dans les tiens d'accord ? je peux je peux prendre ?  
 C26 - [wiøpø # semwatjemwatje#]  
 P60 - # alors Manon # Manon elle s'occupe plus de son -pourtant il est joli regarde  
 Ma17 - [wi]  
 P61 - allez tu en mets  
 P 62 - tu en prends un, quelle couleur # bleu #  
 C 27 - [#mwatje mwatje#]  
 [mwatje mwatje ōpataʒ apataʒ]

En C27, Chloé reprend, alors que la puéricultrice s'était désintéressée de la question, le thème du partage des perles introduit dans l'enchaînement P59-C26

De même, les réactions n'ont pas toutes le même statut. En effet, tous les énoncés seconds ne relèvent pas du même degré de contrainte dans l'enchaînement. Nous avons donc opposé :

- *des réactions induites*, énoncés seconds dont l'occurrence est fortement contrainte (appartenant à des paires d'adjacence, (Schegloff et Sacks 1973)). C'est le cas de l'enchaînement entre P26 et C11 dans l'exemple 1. :

P26 - alors il avance le collier Chloé ?  
 C 11 - [bəwiavās]

- *des réactions non induites*, des énoncés seconds, dépendant donc d'un énoncé précédent mais non contraints par celui-ci. Si l'on reprend la séquence mentionnée ci-dessus, la nouvelle intervention de la puéricultrice (P27 - *il avance*) ainsi que la deuxième réponse de Chloé (C12-[i.avāsawi]) sont à la fois déterminées par les énoncés précédents mais non nécessaires, l'échange aurait tout à fait pu s'achever après C 11, voire après P 27. On remarquera que l'on ne s'arrête pas ici à la mise en mots de P27 et C11 qui est, quant à elle, fortement induite par les énoncés précédents.

## 2.2 Quelques données quantitatives

Sans entrer dans le détail des décomptes auxquels a donné lieu cette première analyse, la perspective quantitative nous permet de dégager trois grandes conclusions.

a) Avant tout, on peut relever une nette différence d'implication des enfants à la maison et à la crèche. Globalement les enfants interviennent individuellement moins à la crèche qu'à la maison : La somme des contributions des enfants étudiés montre une participation moindre du groupe en crèche (32 % de contributions) qu'à la maison (38%) où ils sont seuls à parler avec l'adulte. Ce contraste est encore plus remarquable quand on s'intéresse aux initiatives puisqu'en moyenne celles-ci triplent (15%) à la maison par rapport à la crèche (5%). Ces résultats sont conformes avec ceux que nous avions constatés en comparant des données issues d'une monographie (Salazar Orvig 1995) et celles d'une première étude en crèche (Laurent Hardy et Hubert 1992). Elles permettent de confirmer, si besoin était, la dépendance des places dialogiques des enfants du mode d'intervention de l'adulte selon, en particulier, qu'ils se trouvent impliqués dans des activités, comme le sont les échanges en crèche, fortement structurées par le discours de l'adulte ou dans des dialogues, à la maison, où les adultes se mettent d'une certaine manière « à leur disposition » et répondent à leurs sollicitations.

b) La comparaison des corpus (tableau 1) montre en outre une relative diversité des enfants. Ils ne constituent pas un groupe homogène puisqu'on peut opposer des enfants qui interviennent globalement peu (comme Manon et Rémi) et d'autres qui au contraire semblent occuper de façon plus importante la parole (comme Chloé et Elodie).

**Tableau 1 - Pourcentage des interventions et des initiatives des enfants par rapport à la totalité des prises de parole des dialogues**

	Chloé	Elodie	Manon	Rémi
Interventions Crèche	24 %	18 %	10 %	12 %
Interventions Maison	44 %	43 %	37 %	33 %
Initiatives Crèche	8 %	6 %	1 %	6 %
Initiatives Maison	17 %	22 %	11 %	11 %

c) Mais en même temps, chaque enfant présente une certaine marge de variation propre. Cette variation apparaît d'emblée dans la comparaison des milieux : ceux qui semblent en retrait en situation polyadique occupent un espace discursif plus conséquent et présentent davantage d'initiatives en situation dyadique.

d) Cette hétérogénéité propre à chaque enfant apparaît plus clairement dès lors que l'on examine la distribution des initiatives et des réactions pour chaque situation de discours (Repas - R - ou Jeu -J). Le tableau 2 présente la distribution des différents types d'initiatives et de réactions des enfants pour l'ensemble de leurs prises de parole.

Tableau 2 - Distribution (en pourcentages) des initiatives et des réactions des enfants en fonction de la situation de communication

	Chloé				Elodie				Manon				Rémi			
	Crèche		Maison		Crèche		Maison		Crèche		Maison		Crèche		Maison	
	R	J	R	J	R	J	R	J	R	J	R	J	R	J	R	J
IA	7	3	14	7	10	7	7	6	0	3	6	18	27	15	3	22
IR	22	16	14	12	10	7	9	21	0	11	3	14	0	13	7	5
IRR	12	10	14	15	15	14	49	13	0	3	0	7	13	25	24	7
RI	17	16	26	32	44	40	16	17	100	50	55	23	33	20	27	34
RNI	39	54	32	29	22	31	19	40	0	33	32	32	27	28	34	28
indec <sup>5</sup>	2	0	0	5	0	0	0	3	0	0	3	7	0	0	4	3

Nous ne pouvons pas nous arrêter ici sur les spécificités des contraintes de chaque type de situation. Cependant le tableau 2 nous éclaire sur l'extrême diversité des conduites enfantines aussi bien quant aux types d'interventions préférentielles que quant à l'absence de corrélation entre l'importance quantitative des prise de parole et la qualité de l'intervention. Ainsi remarquera-t-on que Rémi qui prend relativement peu la parole présente proportionnellement un nombre important d'initiatives ou que Chloé, qui est en tête pour son nombre d'interventions (tableau 1), n'est pas pour autant celle qui effectue proportionnellement le nombre le plus important d'initiatives absolues.

Sans détailler davantage l'exposé de ces résultats quantitatifs, l'extrême variabilité des enfants nous signale que ce niveau d'analyse quantitatif reste trop grossier pour pouvoir rendre compte de la façon dont ces jeunes enfants s'inscrivent dans la relation dialogique. En effet, d'une part ces chiffres nous font voir que contrairement à ce qu'on a souvent décrit comme la typicité du dialogue asymétrique Adulte-Enfant et où ce dernier occuperait la seule place de répondeur, les enfants ne sont pas dénués d'initiative et peuvent de fait retourner l'asymétrie à leur avantage. D'autre part, il apparaît que s'il est vrai qu'une mesure simple permet de différencier globalement les situations de communication (et les milieux), d'une part, et les petits parleurs (ici Rémi et Manon) des grands parleurs (par exemple Chloé)

<sup>5</sup> Enoncés dont la catégorisation reste indécidable.

d'autre part, elle ne nous dit rien de la qualité de l'initiative, de la façon dont celle-ci s'inscrit dans l'espace discursif en cours. Ainsi on ne peut savoir dans quelle mesure les initiatives correspondent à des fortes discontinuités ou manifestent, au contraire, une certaine insertion dans le dialogue en cours.

### 2.3 *Inscription des initiatives dans l'espace discursif*

Comme nous venons de le voir, Rémi présente la plus grande proportion d'initiatives absolues (IA) à la crèche et dans la situation de jeu chez lui. De ce fait, on pourrait penser que son discours présente une (plus) grande discontinuité avec le contexte précédent. On peut observer ce fonctionnement plus en détail en examinant, dans le tableau 3, l'ensemble des énoncés initiatifs de deux enfants contrastés par leur quantité de parole (Rémi et Elodie) alors qu'ils participent aux mêmes activités à la crèche :

Tableau 3 : Enoncés d'initiative de deux enfants lors des mêmes situations à la crèche

REPAS A LA CRECHE		JEU PUZZLE A LA CRECHE	
Elodie	Rémi	Elodie	Rémi
gato	elaba	témine fini	imela
āvøpa	dodola	tjē tjē	aomelela ?
mē mē mē	emōptipē	ifedodoleſa	esasela
mē mē mē	emāze	letjēvwala	agāz? dañāz
enapa			
emamami	matœ <Mathieu>	tjē <2 fois>	azā, azāz
mami	pa	umeama <à un autre enfant>	eaſa
māz <à un autre enfant>	ivemē (???)	enot	omilidādidā
popa apopa		pala	sase baba
ſeſoseso		pala pala	azā baba
olala ſeſo			amwa
ſeſo (3 fois)			evwala
ākoh			semoto
ſo			mesō
			elala
			tjē o tje

Indépendamment de la question de savoir si les initiatives sont absolues ou relatives, on constate que les énoncés d'Elodie et de Rémi, même considérés hors contexte, dessinent leur intégration dans un format, une routine communicative. Certes il ne s'agit pas d'ensembles homogènes et en particulier le début de chaque corpus est marqué par des phénomènes de transition (Elodie semble demander sa mère, Rémi réinvestit le thème du sommeil proposé par la puéricultrice). Mais les différents types d'énoncés observés ici sont tout de même en

étroite relation avec les modes d'accomplissement des activités : ainsi on reconnaît des requêtes ou des énoncés accompagnant des actions (*on range, on met*).

Plus particulièrement, la proportion de dénominations chez Rémi correspond à l'incorporation de ce genre discursif dans le jeu de puzzle, incorporation conduite de main ferme par l'adulte.

*Exemple 3*

*Lieu : crèche ; Activité : jeu de puzzle ; Enfants : Elodie (E), Rémi (R), autres enfants ; Adulte : Stagiaire (S)*

*<Rémi tend deux à l'adulte -stagiaire pièces>*

S 10 - Rémi Rémi/ c'est quoi ça qu'est-ce que c'est ?

R 1 - [œ]<en se coiffant avec la pièce>

S 11 - oui c'est pour mettre dans les cheveux / comment ça s'appelle ? comment ça s'appelle Rémi ? une brosse

S 12 - <en voyant Nicolas, un autre enfant, jeter un pièce> on ne jette pas hein ! <à Rémi> une brosse

R 2 - [i]

S 13 - dis le toi / une brosse / tu le dis ?

S 14 - et ça ça s'appelle quoi ?

*<Elodie lui tend son puzzle>*

E 8 - [təmɪnə təmɪnə fini]

S 15 - c'est fini ? terminé ? et ça tu n'as pas dit ce que c'est ça

E 9 - [təmɪnələsənɛsɛ]

S 16 - c'est quoi ?

On peut appréhender la façon dont l'adulte conduit l'interaction en observant les énoncés S 10, 11 et surtout 13 ou encore S 14, 15 et 16. Ainsi quand quelques instants après,

*Exemple 4*

*Lieu : crèche ; Activité : jeu de puzzle ; Enfants : Elodie (E), Rémi (R), autres enfants ; Adulte : Stagiaire (S)*

*<R sort une autre planche>*

R 14 - [sasebaba?]

S 55 - ça c'est Babar oui/ et tu le prends ?

Rémi a l'initiative de dénommer l'objet qu'il manipule. Ce faisant, il manifeste en fait l'intégration d'un mode d'accomplissement de la routine fortement induit par l'adulte. Ainsi même s'il introduit un nouvel objet du discours, sa façon de l'introduire épouse la modalité dominante de l'échange proposée par l'adulte quelques instants auparavant.

Quand on s'intéresse aux énoncés qui régulent ou accompagnent l'action, on constate un phénomène similaire :

*Exemple 5*

*Lieu : crèche ; Activité : jeu de puzzle ; Enfants : Elodie (E), Rémi (R), autres enfants ; Adulte : Stagiaire (S)*

Ad49- <à Elodie> et là ça s'appelle #quoi au départ #?

E19 - [#inuʃa]#

S 50 - #le chat# ?

R11 - [# agãʒ ? daʒãʒ ?]#

E20 - [ifedodoleʃa]

S 51 - ah le chat i fait dodo

- R12 - [a<sup>h</sup>ā<sup>ʒ</sup>?]  
 S 52 - on range oui donne on va le ranger

L'initiative R11 [agāʒ?] manifeste l'intégration d'une façon de faire normée par l'adulte (« on finit un puzzle, on le range »). Mais en même temps, Rémi reprend un codage de l'adulte produit quelques instants auparavant (S 39) dans l'exemple 6 :

*Exemple 6*

*Lieu : crèche ; Activité : jeu de puzzle ; Enfants : Elodie (E), Rémi (R), autres enfants ; Adulte : Stagiaire (S)*

- R6 - [aomela ?] <en pointant son doigt vers l'étagère>  
 S 39 - on le range ? on les remet dedans ?  
 R7 - [wi]  
 S 40 - allez on les remet dedans ! allez remets-les toi remets les dedans

En R11 (ex. 5) Rémi amalgame son initiative concernant l'activité (comme l'était R6 [aomela]) et la proposition de recodage que lui avait fait à cette occasion l'adulte.

En contraste avec Rémi, Chloé, à la crèche, se distingue moins par la proportion totale de ses initiatives dans l'ensemble du dialogue que par la place que celles-ci semblent occuper dans ses propres contributions. Si Chloé peut apparaître comme étant moins souvent à l'initiative d'échanges ou de séquences, ses énoncés (en initiative ou en réaction) manifestent en revanche un plus grand éventail de positions dialogiques et de genres discursifs. On peut observer, en particulier, l'importance quantitative de ses réactions non induites (RNI). Celles-ci constituent souvent des ajouts que l'enfant fait en hétéro-continuité, principalement de l'adulte.

*Exemple 7*

*Lieu, Crèche ; Activité, collier de perles ; Enfants : Chloé (C) Manon (Ma), Morgane ; Adulte : Puéricultrice (P)*

- P 59 - je prends dans les tiens d'accord ? je peux je peux prendre ?  
 C26 - [wi<sup>ø</sup>pø# semwatjemwatje#]  
 P60 - # alors Manon # Manon elle s'occupe plus de son -pourtant il est joli regarde  
 Ma17 - [wi]  
 P61 - allez tu en mets  
 P 62 - tu en prends un, quelle couleur # bleu #  
 C 27 - [#mwatje mwatje#]  
       [mwatje mwatje ōpataʒ apataʒ]  
 P 63 - oui on partage oh ben merci t'es gentille Chloé tu partages hein !  
 C29 - [ōpataʒ]  
 P 64 - t'en a beaucoup toi aussi  
 C 30 - [amwa aboku ɛ] <elle sourit>  
 C 31 - [abokumwaɛ evræebull]  
 P65 - hein ?  
 C32 - [ynbul]

Les ajouts que Chloé réalise en C26, C27 et C31 manifestent une double compétence de l'enfant : celle de pouvoir poursuivre le fil thématique proposé par son interlocutrice et celle d'introduire de nouveaux points de vue qui contribuent à son enrichissement. Ainsi, alors que le nombre absolu de ses initiatives n'est pas particulièrement remarquable, les interventions de Chloé (on le verra également dans les exemples suivants) apparaissent comme un véritable moteur dans la dynamique de ce dialogue. Se confirme à nouveau, à partir d'un autre aspect du dialogue, que les mesures spécifiquement interlocutives sont insuffisantes pour rendre compte de la participation d'un enfant : c'est dans les relations entre énoncés, dans la dynamique des enchaînements que se dessine cette place dialogique. Ainsi, la question de la place dialogique apparaît également liée à celle de la continuité.

### 3. CONTINUITÉ, PLACE DIALOGIQUE ET POSITION ENONCIATIVE : LE CAS DE LA REPRISE

Parmi les différents types d'enchaînement dans l'interlocution, les initiatives constituent des moments charnière où se jouent à la fois des relations de continuité (et l'enfant manifeste dans ce cas son intégration dans un espace discursif défini préalablement), et de discontinuité, (l'apport propre de chacun modifiant cet espace préalable, lui conférant un nouveau cours). Parmi les relations de continuité inter-énoncés (et en particulier dans les relations d'hétéro-continuité) la fréquence remarquable des reprises qui nous rappellent la place que ce processus occupe dans l'acquisition du langage et des relations dialogiques ((Keenan 1977; Veneziano 1997; Veneziano, Sinclair et Berthoud 1990)). En effet, avec la complémentarité dans la séquence interlocutive, la reprise peut être considérée comme le premier lien de continuité auquel a recours le jeune enfant (Benoit 1982). Mais il s'agit en même temps d'un mouvement polyvalent et polyfonctionnel, pouvant être le support d'une certaine gamme de rapports du locuteur à l'espace discursif et plus particulièrement à la parole de l'autre. Les enfants étudiés dans cette recherche déclinent quelquesunes de ces possibilités.

Manon, tout d'abord, semble avoir recours, à la crèche, principalement à des reprises en écho :

#### *Exemple 8*

*Lieu, Crèche ; Activité, collier de perles ; Enfants : Chloé, (C) Manon (Ma), Morgane ; Adulte : Puéricultrice (P)*

- P71 - je t'en prends un Manon / je peux ? je peux te le prendre?  
 Ma18 - [øpø] 6  
 <Manon tend la main>  
 P72 - et je t'en donne un autre comme ça  
 Ma 19 - [komsa]  
 P73 - voilà  
 Ma20 - [vwala]  
 P74 - merci

<sup>6</sup> On peut comparer cette reprise de Manon à celle que fait Chloé, C26, dans un contexte similaire (cf. exemple précédent).

Ses mouvements de reprise apparaissent essentiellement comme la manifestation d'une intégration de la parole de l'adulte, comme des marques de sa réception, voire comme un acquiescement. Pourrait-on parler, en renversant la proposition de Bakhtine (1977) de compréhension passive ?

Pour Rémi, il s'agit essentiellement des reprises à distance. Elles apparaissent comme l'indice, avec quelques prises de parole de décalage, de l'intégration d'un format ou d'une routine de communication. Mais les reprises de Rémi se distinguent de celles de Manon, non seulement en raison de leur fonctionnement à distance mais aussi parce qu'elles concernent moins des segments discursifs donnés que le genre lui-même. Rémi reprend plus une façon de faire qu'une façon de dire. (Même si comme nous l'avons vu, les deux peuvent se combiner, cf exemples 5 et 6 ci-dessus)

Les reprises de Chloé correspondent à un troisième cas de figure. Même quand elle procède à une reprise en écho, celle-ci est associée à un ajout (cf. exemple 8, ci-dessus) ou comme dans l'exemple 9 (extrait de l'exemple 1), à un changement d'interlocution :

*Exemple 9*

*Lieu, Crèche ; Activité, collier de perles ; Enfants : Chloé, (C) Manon (Ma), Morgane ; Adulte : Puéricultrice (P)*

- P 29 - du coup Morgane on t'entend plus hein  
 C 14 - [moganōtātāpy]

En effet, Chloé prend ici la parole alors qu'elle n'est pas destinataire du message de la puéricultrice et effectue en outre un déplacement dans l'interlocution en s'adressant elle-même à un autre enfant : Morgane.

Dans le cas suivant, la reprise comporte un changement de modalité (non marquée dans le signifiant, il est vrai) qui implique également un déplacement illocutoire, l'ordre devenant assertion, voire commentaire. On remarquera la différence qualitative des reprises de Manon et de Chloé, du fait de la différence d'inscription interlocutive.

*Exemple 10*

*Lieu, Crèche ; Activité, collier de perles ; Enfants : Chloé, (C) Manon (Ma), Morgane ; Adulte : Puéricultrice (P)*

- P 32 - ben Manon... va l'chercher  
 Ma6 - [vaʃeʃe]  
 P 34 - allez  
 <Manon est par terre>  
 C 15 - [vaʃeʃe]  
 P35 - ben oui parce qu'elle les a fait tomber

Si dans ces deux exemples, Chloé reprend des énoncés qui ne lui sont pas adressés, la reprise lui permet d'investir une certaine place interlocutive. Elle assume ainsi des énoncés souvent dévolus à l'adulte, place qu'elle se risque à prendre même sans la répétition :

*Exemple 11*

*Lieu, Crèche ; Activité, collier de perles ; Enfants : Chloé,(C) Manon (Ma), Morgane ; Adulte : Puéricultrice (P)*

- P72 - et je t'en donne un autre comme ça  
 Ma 19 - [kɔmsa]  
 P73 - voilà  
 Ma20 - [vwala]  
 P74 - merci  
 C37 - [omədidakɔ̃s omədidakɔ̃s]

Dans d'autres cas elle se place dans une position symétrique à celle de la puéricultrice, en commentant les actions des autres enfants, serait-ce se poser en partenaire de celle-ci ? C'est le cas dans l'exemple suivant :

*Exemple 12*

*Lieu, Crèche ; Activité, collier de perles ; Enfants : Chloé,(C) Manon (Ma), Morgane ; Adulte : Puéricultrice (P)*

- Mo2 - [âkɔ̃s]  
 P69 - regarde elle a tout fini allez ! <lui donne des perles>  
 C 36 - [âkɔ̃spafini]  
 P70 - <à Morgane> mais t'as presque fini là <lui redonne des perles> tu sais je crois tu vas pas pouvoir en mettre beaucoup plus Morgane

Ces reprises manifestent toutes une façon de faire dialogique qui, chez Chloé, tranche avec celle des autres enfants. En effet, alors que les autres privilégièrent, dans des situations de groupe comme le sont ces activités, la relation dyadique dans un contexte de participants multiples, Chloé joue avec le caractère polylogique de l'interaction.

Dans d'autres cas la reprise concerne au contraire un énoncé qui lui est directement adressé :

*Exemple 13*

*Lieu, Crèche ; Activité, collier de perles ; Enfants : Chloé,(C) Manon (Ma), Morgane ; Adulte : Puéricultrice (P)*

- P26 - alors il avance le collier Chloé ?  
 C 11 - [bəwiavās]  
 P27 - il avance  
 C12 - [iavāsawi]

Or, contrairement aux reprises en écho constatées chez Manon, ici la reprise s'accompagne des particules énonciatives : [bɛ], ou [awi] qui associent à l'acquiescement un positionnement énonciatif de l'enfant. Ainsi, on peut avancer l'hypothèse que dans ce dernier cas, les hétéro-reprises apparaissent comme le support d'un jeu interlocutif et qu'elles permettent à l'enfant de s'approprier, ou d'occuper, une place énonciative et dialogique pleine.

On retrouve de façon très marquée ce fonctionnement lors de ses échanges avec sa mère, à la maison. Deux types de reprise (qu'elles soient totales ou partielles) peuvent être relevées. D'une part, des reprises en écho :

*Exemple 14*

*Lieu : Maison ;Activité : Goûter ;Enfant : Chloé (C); Adulte : Mère (M)*

- M60 - donne / on va l'ouvrir avec un couteau  
 C23 - [uviaveɛkuto]

ou encore

*Exemple 15*

*Lieu : Maison ;Activité : Goûter ;Enfant : Chloé (C); Adulte : Mère (M)*

- M 65 comment ça s'appelle déjà ?  
 C29 - [bigu]  
 M66 - bigou ça c'est original / c'est une figue  
 C30 - [ynfigø]

semblent correspondre à des moments où l'enfant s'approprie l'énoncé de l'adulte. D'autre part, des reprises associées à des particules énonciatives manifestent une autre relation de l'enfant au dire de l'adulte :

*Exemple 16*

*Lieu : Maison ;Activité : Goûter ;Enfant : Chloé (C); Adulte : Mère (M)*

- M 69 - c'est plein de pépins : regarde ya une petite queue là d'accord / donc tu la tiens par la petite queue / voilà et tu manges le reste  
 C31 - [akolaɛ]  
 (...)  
 M73 - non j'sais pas c'que c'est / un bigou... ou une bigou... ça c'est nouveau  
 C35 - [nivo sənuvobiguɛ]

L'ajout de « *hein* » ([ɛ]) suggère en effet une prise en charge énonciative par l'enfant de l'énoncé repris. Le mouvement produit entre C23 et C24 (exemple 17) étayerait cette interprétation :

*Exemple 17*

*Lieu : Maison ;Activité : Goûter ;Enfant : Chloé (C); Adulte : Mère (M)*

- M60 - donne / on va l'ouvrir avec un couteau  
 C23 - [uviaveɛkuto]  
 M61 - oui avec un couteau on va l'ouvrir  
 C24 - [bɛsybuviavɛkuto]

Le connecteur [bɛsyb] a une valeur modale et apparaît comme porteur d'une dénivellation par rapport à [uviaveɛkuto]. Cependant, dans cette expression, qui est à la fois une auto - et

une hétéro-reprise, la valeur modale ne s'applique pas uniquement à un « dictum » d'origine monologique, elle s'inscrit dans un mouvement dialogique complexe d'intégration de la parole de l'autre et de distanciation par rapport à celle-ci. Bien entendu, le mouvement semble se réaliser ici en deux temps (C 23 et C24), favorisés probablement par la reprise de la mère (M61). On peut ainsi décomposer l'appropriation par l'enfant du discours de l'autre en un moment d'intégration de l'énoncé de la mère et d'un deuxième moment où la distanciation modale joue à la fois sur son propre discours et sur le discours de l'autre, sans que l'on puisse ici décider si celle-ci porte sur l'une ou l'autre (ou les deux) énonciations.

Rétroactivement, il apparaît que les reprises simples ne manifestent pas le positionnement du locuteur par rapport à la parole répétée<sup>7</sup>. Leur interprétation comme simple mouvement d'intégration s'appuie cependant ici non seulement sur l'absence de particules énonciatives mais aussi sur la dynamique dialogique. Les reprises en écho de Manon (cf extrait 3), vont dans le même sens que ses autres mouvements discursifs et fonctionnent essentiellement comme des acquiescements. Ainsi sa reprise manifeste une place discursive qui reste fortement déterminée par les prises de parole de l'adulte. Ce qui n'est d'ailleurs pas sans susciter une réaction de Chloé comme on peut le voir dans le rappel de l'exemple 9 :

P71 - je t'en prends un Manon / je peux ? je peux te le prendre?  
 Ma18 - [øpø]  
 <Manon tend la main>  
 P72 - et je t'en donne un autre comme ça  
 Ma 19 - [kømsa]  
 P73 - voilà  
 Ma20 - [vwala]  
 P74 - merci  
 C37 - [omedidakø omedidakø]

Chloé suggère ici à Manon une autre façon de dire, manifestant là aussi les différentes formes de positionnement et de prise en charge que peut prendre l'accord et en particulier le fait que l'accord n'implique pas nécessairement une place discursive induite par le discours de l'autre.

On voit donc se dessiner diverses figures de l'inscription dialogique dans ces mouvements de reprise : la réception-acquiescement chez Manon contraste avec l'intégration du format chez Rémi et la complexité du positionnement énonciatif et interlocutif chez Chloé. Chez cette dernière on retrouve donc à la fois un développement linguistique important (des énoncés plus longs, plus complexes et en particulier la présence de connecteurs, de particules énonciatives, de modalisateurs spontanés) et une plus grande richesse de genres discursifs et de positions énonciatives.

#### 4 LES FIGURES DE LA PARTICIPATION DES ADULTES

Parallèlement à ces différences de conduites dialogiques des enfants, on observe autant de figures de la participation de l'adulte. Les extraits présentés ci-dessus nous donnent à voir trois adultes qui manifestent trois différentes façons d'envisager le dialogue avec les enfants.

<sup>7</sup> Une analyse de l'intonation devrait désambiguer un certain nombre de ces reprises et nous fournir des éléments facilitant leur interprétation. On aurait donc, à ce niveau, de nouveaux indices d'appropriation-distanciation.

a) Le dialogue de Chloé avec sa mère contraste avec celui des autres parents et des puériculteurs. Plus particulièrement, la mère de Chloé semble accompagner l'enfant dans sa parole, partageant un objet de discours, le développant, parlant autour, faisant des commentaires et apportant des explications :

*Exemple 18*

*Lieu : Maison ; Activité : Goûter ; Enfant : Chloé (C) ; Adulte : Mère (M)*

- M 65 - comment ça s'appelle déjà ?  
 C29 - [bigu]  
 M 66 - bigou ça c'est original / c'est une figue  
 C30 - [ynfigø]  
 M 67 - c'est pas bigou  
 M 68 - t'en prends une seule  
 M 69 - c'est plein de pépins : regarde ya une petite queue là d'accord / donc tu la tiens par la petite queue / voilà et tu manges le reste  
 C31 - [akolaɛ̃]  
 M70- tu crois que tu vas en manger plusieurs ?  
 C32 - [ym]...  
 M71 - c'est bon hein ?  
 C33 - [bigu]  
 M72 - <rit>non figue / pourquoi bigou ? j'sais pas c'que c'est  
 C34 - [paskøsseɛ̃]  
 M73 - non j'sais pas c'que c'est / un bigou... ou une bigou... ça c'est nouveau  
 C35 - [nivo senuvobiguɛ̃]  
 (...)  
 C36 - [amā,jpaboku]  
 M75 - tu en manges pas trop non sinon tu vas avoir mal au ventre

Ce faisant, la mère de Chloé construit un environnement diversifié (du point de vue des genres discursifs et de la complexité syntaxique) pour les énoncés de l'enfant.

b) l'adulte qui conduit le jeu du puzzle à la crèche est rivé au *faire dire* et essentiellement à la tâche de production de dénominations par les enfants. Certes, le jeu s'y prête. Mais on peut également remarquer que cet adulte ne développe pas pour autant des séquences centrées thématiquement sur les objets de discours ainsi dégagés :

*Exemple 19*

*Lieu : crèche ; Activité : jeu de puzzle ; Enfants : Elodie (E), Rémi (R), autres enfants ; Adulte : Stagiaire (S)*

- S49- <à Elodie> et là ça s'appelle #quoi au départ #?  
 E19 - [#inuʃa]#  
 S 50 - #le chat# ?  
 R11 - [# agāʒ ? daʒāʒ ?]#  
 E20 - [ifedodoləʃa]  
 S 51 - ah le chat i fait dodo  
 R12 - [aʒāʒ?]  
 S 52 - on range oui donne on va le ranger

Comme cet extrait le montre, peu de discours se tisse autour de l'objet dénommé (« le chat ») et ce discours semble plutôt à l'initiative des enfants. Ainsi, même quand l'activité des enfants pourrait l'inciter à investir un thème, l'adulte se borne à une simple reprise : et accepte, d'ailleurs le changement de thème et d'activité. (« on range »).

Cette attitude n'est certainement pas typique de la communication en crèche. Elle participe d'un certain imaginaire (Vasseur et Hudelot 1997) de ce que doit être la parole de l'enfant et de signifie « le faire parler ». On ne peut pas ne pas se poser la question subséquente : cet imaginaire est-il éveillé par la présence de la caméra ou correspond-il à une attitude pédagogique générale ? Ainsi avons nous constaté ce type de conduite discursive chez des parents avec des enfants plus âgés (Hudelot et Salazar Orvig 1988) ainsi que pour des dyades mère-enfant étudiées dans le cadre de cette recherche.

c) Un autre mode de participation est celui de la puéricultrice dans une tout autre activité : la fabrication de colliers de perles. L'essentiel de ses interventions vise à réguler l'activité en cours et donc à faire faire. Cependant, on peut le voir dans les extraits présentés, cet adulte n'a pas une conduite discursive homogène et, en particulier, elle ne s'adresse pas de la même façon à Chloé et à Manon. Les énoncés de Chloé apparaissent ainsi comme des déclencheurs potentiels de commentaires ou d'explications qui ne sont pas nécessairement adressés aux autres enfants.

Ainsi on peut s'interroger sur l'éventualité d'un certain effet de circularité. Si la mère de Chloé fournit à l'enfant autant de tremplins qui lui permettent de développer une richesse discursive certaine, il est évident, en même temps, que Chloé fournit elle-même aux adultes les occasions d'adopter avec elle des conduites discursives plus complexes.

## 5 CONCLUSION.

La dynamique du développement des capacités pragmatiques et discursives des enfants constitue une problématique récurrente dans le champ de la psycholinguistique développementale. Aux hypothèses radicales qui séparent compétences pragmatiques et compétences linguistiques pour envisager ensuite la dominance de l'une sur l'autre ou leur indépendance relative, nous avons préféré celle, à nos yeux plus réaliste, d'une progression en spirale des acquisitions : l'entrée de l'enfant dans un jeu de langage permet l'appropriation de moyens linguistiques qui, en retour vont permettre, dans un jeu de reprise-modification et déplacement d'accéder à de nouveaux jeux de langage qui vont tendre à se diversifier.

Cela suppose à la fois que l'enfant soit un partenaire compétent des interactions initiées par l'adulte, mais également qu'il sache prendre aussi l'initiative de nouvelles interactions verbales. On s'est donc particulièrement intéressé à la place des enfants dans le dialogue en insistant sur leurs positionnements énonciatifs.

Les premiers dépouillements de notre enquête portaient sur le mode d'enchaînement du discours de l'enfant à celui de l'adulte. Ils nous conduisent à faire un double constat. Celui d'une différence d'implication des enfants à la maison et à la crèche, mais aussi une forte diversité des enfants. Se manifestent en particulier des modes spécifiques d'enchaînement sur le discours de l'autre comme sur le sien propre, ou encore sur la valeur de ces mouvements. Ainsi, en se focalisant sur l'exemple de la reprise on peut constater que celle-ci peut assumer

différentes fonctions : reprise en écho valant probablement acquiescement et intégration de la parole de l'autre, reprise à distance introduisant un genre particulier et manifestant donc l'intégration d'une routine ou d'un « format », pivot d'une contribution propre de l'enfant, relais interlocutif dans le polylogue ou manifestation d'une place interlocutive d'intégration-distanciation de la parole de l'autre (appropriation des mots d'autrui).

Un rapide regard sur les modes d'interaction des adultes s'accorde à l'hypothèse d'une relation de co-étayage de la mise en place de jeux de langage et d'appropriation de stratégies discursives. Toutefois, ces premières impressions devraient être affermies plus avant par la suite de la recherche.

## REFERENCES

- Bakhtine, M. (V. V.N.)(1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Minuit, Paris.
- Bates, E. (1976). *Language and context : the acquisition of pragmatics*. Ed. cons. , Academic Press, New York.
- Benoit, P. (1982). Formal coherence production in children's discourse. *First Language*.3, Part 3 (9), 161-179.
- Bernicot, J. (1992). *Les actes de langage chez l'enfant*. Ed. cons. , P.U.F., Paris.
- Dore, J. (1979). Conversationnal acts and the acquisition of language. In *Developmental Pragmatics*, (E. Ochs and B. Schieffelin (Ed.)), 339-361, Cambridge University Press, Cambridge.
- François, F. (1978). *Eléments de Linguistique appliquée à l'étude du langage de l'enfant*. Ed. cons. , Orthophonie 6, Les cahiers Baillière, Paris.
- François, F. (1993). *Pratiques de l'oral*. Ed. cons. , Nathan pédagogie, Paris.
- François, F. et al. (1977). *La syntaxe de l'enfant avant cinq ans*. Ed. cons. , Larousse, Paris.
- François, F., C. Hudelot et E. Sabeau-Jouannet (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Ed. cons. , Le linguiste, PUF, Paris.
- Halliday, M.A.K. (1975). *Learning how to mean*. Ed. cons. , Longman, London.
- Hudelot, C. et A. Salazar Orvig (1988). Qu'est-ce que t'en penses toi de cette classe ? Cinq dialogues parascolaires entre parent et enfant en milieu familial. *CALAP* (3), 137-180.
- Hupet, M. (1996). Troubles de la compétence pragmatique. In *Troubles du développement du langage. Perspectives pragmatiques et discursives*, (G. De Weck (Ed.)), 61-88, Délachaux et Niestlé, Neuchâtel.
- Keenan, E.O. (1977). Making it last : repetition in children discourse. In *Child Discourse*, (S. Ervin-Tripp and C. Mitchell-Kernan (Ed.)), Academic Press, New York.
- Laurent Hardy, G. et S. Hubert. 1992. *Dialogues d'enfants en crèche au cours de quatre activités différentes*. Mémoire pour le certificat de capacité d'orthophoniste, UFR Pitié Salpêtrière., Université Pierre et Marie Curie Paris VI.
- Ninio, A. et C. Snow (1996). *Pragmatic Development*. Ed. cons. , Westview Press, Boulder.
- Salazar Orvig, A. (1995). Quelques remarques sur la construction de la continuité dialogique chez le jeune enfant. Communication au *XIIIème congrès du GROFRED*, 1996, Florence.
- Schegloff, E.A. et H. Sacks (1973). Opening up closings. *Semiotica*.VIII (4), 289-327.
- Vasseur, M.-T. et C. Hudelot (1997). Peut-on se passer de la notion d'étaillage pour rendre compte de l'élaboration langagière en L1 et L2 ? *CALAP* (15), 115-141.
- Veneziano, E. (1997). Processus conversationnels et constructivisme dans les débuts du langage. *CALAP* (15), 99-113.
- Veneziano, E., H. Sinclair et I. Berthoud (1990). From one word to two words : repetition patterns on the way to structured speech. *Journal of child language* (17), 633 - 650.
- Wittgenstein, L. (1961). *Investigations philosophiques*. Ed. cons. 1992, Tel, Gallimard, Paris.