



Propriétés et fonctions des actes de langage

M'Badi Miehakanda

► To cite this version:

M'Badi Miehakanda. Propriétés et fonctions des actes de langage. Education Canada, 2018. hal-01889709v2

HAL Id: hal-01889709
<https://hal.univ-antilles.fr/hal-01889709v2>

Submitted on 1 Nov 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

PROPRIETES ET FONCTIONS DES ACTES DE LANGAGES

M'Badi MIEHAKANDA

Chercheur en psychologie cognitive (LIRDEF, Montpellier 2)

Résumé

Dans le présent article, je m'intéresse aux pratiques langagières de manière à comprendre comment la langue s'acquiert et se transmet. J'y étudie les pratiques langagières et les divers actes langagiers chez les jeunes apprenants fréquentant les structures préscolaires et scolaires. Je tente de les appréhender à travers l'approche de l'organisation des séquences de communication entre éducateurs et apprenants.

Les Actes de langage

Dans le domaine de la pragmatique du langage, communiquer c'est agir selon Austin (1962) et Searle (1985). Aussi est-on amené à parler d'actes de langage pour désigner les productions des locuteurs en présence. Cette approche de la fonction communicative de la langue permet d'appréhender les conduites langagières des locuteurs et plus précisément d'analyser les processus de transmission d'un idiome donné.

Dans le présent travail, je m'intéresse en effet aux pratiques langagières de manière à comprendre comment la langue s'acquière et se transmet.

La typologie d'actes de langage à laquelle je me réfère est celle d'Austin (1962) reprise par Searle et Vanderveken (1985) qui s'orientent vers une approche plus pragmatique de la langue. Ils distinguent trois catégories d'actes langagiers dont les dimensions sont complémentaires les unes par rapports aux autres :

- les actes locutoires qui se rapportent à la formulation d'un énoncé, conformément à un ensemble de règles linguistiques;
- les actes illocutoires qui désignent l'action exercée sur l'auditeur par le locuteur ; le locuteur accomplit un acte en disant quelque chose (suggérer, ordonner informer, promettre); leur valeur conventionnelle partagée par le locuteur et l'auditeur peut se distinguer de leur signification (ex : acte accompli par le locuteur mais non validé par l'auditeur).
- les actes perlocutoires qui se rapportent aux conséquences indirectes visées par les locutoires et les illocutoires ; ils correspondent à l'effet produit sur l'auditeur par l'énonciation du locuteur (ex : « il fait sombre dans cette pièce » ; l'auditeur allume une lampe de poche).

Les actes de langage sont ici étudiés dans leur dimension illocutoire en raison de l'intérêt particulier apporté aux aspects sociaux de la communication et sans pour autant négliger les aspects locutoires et perlocutoires des énoncés (M. Miehakanda, 2015)¹.

Cette catégorie d'actes illocutoires se décline comme suit :

- Les actes assertifs qui permettent de décrire le monde ; le locuteur ajuste son énoncé en partant des mots pour appréhender le monde ; ces actes correspondent aux affirmations, aux constatations, aux confirmations, aux présentations, aux descriptions, aux contestations...

- Les actes directifs dont le but illocutoire est de faire accomplir une action à son interlocuteur; le locuteur utilise les conditions du monde environnant pour produire ses mots; ces actes correspondent aux ordres, aux invitations, aux autorisations, aux conseils, aux questions, aux demandes...

Les actes promissifs (ou commissifs) où le locuteur s'engage vis à vis de l'auditeur à accomplir une action; l'énonciation s'effectue du monde aux mots ; ces actes correspondent aux promesses, aux offres ...

- Les actes déclaratifs dont la force illocutoire s'exerce dans le sens de la réalisation d'une action en fonction de l'énonciation ; l'ajustement s'effectue ici à la fois du monde aux mots et des mots au monde ; ces actes correspondent aux déclarations, aux ajournements, aux censures....

- Les actes expressifs qui traduisent l'état (affectif, émotionnel...) du locuteur au moment où il s'adresse à l'allocataire ; il n'y a pas de ce fait d'ajustement entre les mots employés et les choses constituant le monde ; ces actes sont généralement des souhaits, des menaces, des excuses, des plaintes, des félicitations...

¹ *Transmissions et Appropriations langagières*, M. Miehakanda, 2015.

Les actes illocutoires présentés ici sont des productions censées appréhender l'ensemble des conduites des locuteurs au sein d'une situation de communication donnée que je situe, en me référant à l'approche interactionnelle de C. Kerbrat (1990), parmi les interactions de type didactique en raison du contexte institutionnel où les adultes interviennent auprès des enfants (crèches et écoles).

OBSERVATIONS

Les productions relevées globalement dans les crèches²

a. Bilan descriptif

Les observations dans les crèches révèlent la prépondérance des assertifs par rapport aux déclaratifs chez l'adulte et la fréquence importante des expressifs par rapport aux assertifs chez les enfants. Les locuteurs adultes jouent à la crèche un rôle essentiel dans l'introduction des enfants aux diversités du monde qui les entoure, ce qui les amènent à faire souvent usage d'énoncés de type assertifs repris progressivement par les enfants. Les déclaratifs interviennent dans le langage de l'adulte s'adressant aux enfants lorsque ceux-ci ont atteint un niveau de compréhension plus élaboré.

Les expressifs sont les actes privilégiés des enfants et relayent les expressions posturo-mimo-gestuelles de la phase préverbale de leur développement tout en continuant d'entretenir des rapports de proximité avec celles-ci. A leur niveau de maturation les tous petits se contentent généralement de reprendre les assertifs des adultes qui, d'ailleurs, le leur suggèrent à des fins sociocognitives. Les déclaratifs font leur apparition parmi les tous petits de deux à trois enfants (sur un groupe de douze en section des grands) qui s'affirment à travers leurs participations actives aux exercices d'expression verbale proposés par l'adulte référent.

² Prématernelles

La production des actes illocutoires varie de manière significative avec le niveau de développement des jeunes locuteurs au contact d'un langage adapté des adultes qui se situent toujours dans ce qu'on peut qualifier de zone proximale de développement (Vygotsky, 1985).

Les productions verbales relevées globalement dans les écoles

a. Bilan descriptif

Dans les écoles maternelles, j'ai observé une prépondérance des directifs par rapport aux expressifs moins présents chez les adultes et une croissance significative parmi les enfants. Comme nous l'avons vu s'annoncer à la dernière année de la crèche, les déclaratifs des enfants ont pris le pas sur les assertifs, devenant leurs principaux actes langagiers, marque de leur accès à des conduites langagières autonomes.

Les enfants ne se contentent donc plus de reprendre les assertions des adultes : ils commencent à prendre l'initiative dans leurs échanges entre pairs ou avec les adultes, énonçant spontanément leurs propositions à leur entourage immédiat.

Les enseignantes, pour leur part, interviennent moins au titre de l'accompagnement des actes langagiers, qu'elles considèrent par principe pour acquis, et plus au niveau des conventions et des opportunités pédagogiques et sociales de leur utilisation.

Ainsi, les directifs qu'elles produisent massivement ont une fonction régulatrice vis à vis des conduites sociales des élèves mais aussi une fonction de contrôle et d'évaluation des compétences langagières entre autres.

La construction du référentiel de la classe s'effectue continuellement à partir des précédentes acquisitions et sous le contrôle de l'enseignante mais toujours avec la participation des élèves.

Perspectives

La présente approche des interactions dans les crèches et les écoles maternelles a montré l'intérêt scientifique que représente l'étude de l'acquisition du langage oral par des jeunes locuteurs. Elle favorise une meilleure appréhension des pratiques langagières en cours et permet de développer une approche pragmatique des problématiques d'intercompréhension entre enfants et adultes.

Cette étude intéresse les éducateurs mais aussi les pédagogues, tous concernés par les processus de développement langagier dès leurs phases initiales. Cette période nous renseigne en effet sur les conditions paradoxales dans lesquelles les enfants apprennent à parler au contact de leurs pairs et des adultes de leur entourage. On y découvre également les démarches des tout petits, déjà acteurs dans le processus d'intercompréhension à travers une gestion interprétative et productive des intentions pragmatiques. C'est précisément au niveau de cette capacité d'agir qu'il convient d'approfondir la réflexion dans la perspective d'une mise en évidence de la dynamique. Ce sera l'occasion d'approfondir l'approche des processus cognitifs (transmission / appropriation) mis en œuvre au cours de l'acquisition du langage oral chez le tout petit ; elle contribuera également à l'élaboration d'une approche pragmatique de la dimension intentionnelle des actes langagiers.

Implications pédagogiques

L'emploi des actes de langage par les enfants et les adultes connaît une progression de la crèche à l'école maternelle. Ainsi, les directives, les promesses et les assertions sont les productions privilégiées des adultes à la crèche : ces actes y assurent l'encadrement éducatif et sécuritaire des enfants.

Les enfants, durant cette période, s'expriment essentiellement au moyen de déclaratifs, d'expressifs et de promissifs, se trouvant en position d'appropriation relativement aux adultes de son entourage. Leur accès à l'école maternelle correspond à une maturation des conduites langagières et à l'adoption de nouveaux actes de langage plus orientés vers des interlocutions du domaine de la conversation autour des découvertes éducatives et pédagogiques. Ces interlocutions introduisent désormais les usages sociaux du langage parlé impliquant les tours de parole. Dans le cycle des apprentissages premiers, les enseignants et leurs jeunes élèves emploient conjointement des assertifs : les enfants reprennent les assertions et les directifs des adultes lors de leur introduction aux savoir-faire disciplinaires et transversaux. Les déclaratifs des élèves répondent également aux assertifs des enseignants lors de la transmission des notions et connaissances relatives aux apprentissages premiers.

Une pédagogie fondée sur un emploi intentionnel de différentes catégories d'actes langagiers adaptés à des situations d'apprentissage données peut présenter un avantage stratégique pour l'enseignant et ses élèves, à tous les niveaux d'enseignement. Ainsi, les assertifs et les directifs interviennent essentiellement dans la phase initiale de l'acquisition des connaissances, la présentation de celles-ci (assertion) nécessitant le renforcement régulateur de consignes directives (cadre de référence) et de postures promissives (empathie), voir expressives (mises en situation).

Les déclaratifs s'inscrivent dans la phase de renforcement où l'enseignant sollicite de la part des apprenants des manifestations de leur compréhension des notions étudiées. Les élèves, au contact de leurs pairs, peuvent alors produire à leur tour des assertions relatives à une maîtrise des savoir-faire transmis, sous le contrôle de l'enseignant.

Enfin, l'expérimentation de ces mêmes savoir-faire peut être introduite et animée par de nouveaux directifs dédiés à l'accompagnement des conduites d'apprentissage.

Cette logique interlocutoire qui se fonde sur une mutualisation des actes langagiers successifs est produite à partir d'une fiche pédagogique commune à l'ensemble des disciplines et activités. Une modélisation de l'emploi des actes illocutoires, à partir de la logique locutoire que présente A. Trognon (2003) permet à l'enseignant de contrôler le rythme des échanges durant les séquences successives. Ce contrôle a ici pour fonction de réguler les distorsions qui interviennent entre les forces propositionnelles des différentes illocutions. La situation se présente comme suit :

Pour une séquence de communication on obtient :

$$S(c) = \frac{1L1 (Fp1) + 2L2 (Fp2) + 3L1 (Fp3)}{Dist (IP1.IP2)}$$

Dans une séquence de communication, le locuteur 1 produit une illocution initiale munie d'une force propositionnelle s'adressant au locuteur 2.

Le locuteur 2 produit à son tour une illocution dont la force propositionnelle manifeste la compréhension du sens de l'illocution du locuteur 1.

En réponse à l'illocution du locuteur 2, le locuteur 1 produit une illocution qui élabore le sens initial de son illocution à partir l'interprétation du locuteur 2.

Les intentions pragmatiques du locuteur 1 et du locuteur 2 se traduisent par leurs interprétations respectives.

Des distorsions peuvent survenir entre les intentions pragmatiques du locuteur 1 et du locuteur 2, on observe alors des difficultés de compréhension entre ces deux locuteurs.

Code :

$S(c)$ =séquence de communication

$1L1(Fp1)$ =illocution initiale du locuteur 1(production d'un acte porteur de sens).

$2L2(Fp2)$ =illocution du locuteur 2 (manifestation de la compréhension du sens de $1L1$).

$3L (Fp3)$ =illocution seconde du locuteur 1 (élaboration du sens initial à partir de l'interprétation du locuteur 2).

$IP (1et 2)$ =intentions pragmatiques traduisant les interprétations respectives de $L1$ et $L2$

$Dist(IP1.IP2)$ =distorsion entre les intentions pragmatiques des locuteurs 1 et 2

Ceci donne le tableau suivant :

Sc	L1	L2	Dist IP1/2
1L1	F (p1)		
Rtx/Cs			$IP2 \nabla IP1$
2L2		F (p2)	
Rtx/Cs			$IP2 \nabla IP1$
3L1		F (p3)	

* ∇ est le signe que j'ai choisi pour indiquer la concordance des intentions pragmatiques ($IP1$ et $IP2$) des locuteurs $L1$ et $L2$;

~~∩~~ indique la non-concordance de ces mêmes intentions pragmatiques.

Interprétation :

Le locuteur $L1$ produit l'illocution $F(p1)$ dont la force illocutoire F du contenu propositionnel $p1$ tient compte d'un référent taxonomique (Rtx) et d'un contexte situationnel Cs pour s'adresser à $L2$ avec l'intention $IP1$ de communiquer un élément à celui-ci ; le locuteur $L2$, qui est supposé connaître le référent et le contexte indiqué par $L1$, réagit en produisant à son tour une illocution $F(p2)$ dont la force illocutoire F du contenu propositionnel $p2$ interprète Rtx et Cs avec l'intention $IP2$ de répondre à $Fp1$. Les interprétations de Rtx et de Cs sont différentes suivant qu'on se place du point de vue de $L1$ ou de celui de $L2$ car $L1 \neq L2$, d'où une distorsion entre $IP1$ et $IP2$ qui entraîne une réaction $IP2 \cap IP1$ aboutissant ou non à la satisfaction de l'acte initial (au fil des séquences de communication).

TRADUCTION DANS LA FICHE PÉDAGOGIQUE D'UNE CLASSE
Enchaînement des séquences d'apprentissage dont la chronologie
a pour objet d'assurer l'intercompréhension entre l'enseignant et ses élèves

1. **Introduction : l'enseignant établit une grille d'observation (cf. annexe) des conduites langagières en vue d'une évaluation dynamique (au cours des échanges) dans le cadre d'un rituel initialement codé avec les élèves (observation des tours de parole ; identification des productions de chacun...).**
La découverte collective du thème du jour et la mobilisation des connaissances existantes des élèves sur le sujet s'effectuent au rythme de productions langagières convenues où :
Les assertifs désignent les assertions de l'enseignant et des élèves lors de la présentation et de l'accueil des savoir-faire ; les directifs de l'enseignant sont relatifs au cadre de référence de la situation d'apprentissage ; les promissifs de l'enseignant sont dédiés au renforcement de l'empathie lors des transmissions ; les expressifs traduisent l'état affectif des élèves et les assertions de ceux-ci lors de l'acquisition des savoir-faire et de la manifestation de la compréhension.
2. **Travail individuel : l'enseignant actualise la grille d'observation**
acquisition individuelle des connaissances, l'élève découvre et apprend de nouvelles compétences
Les déclaratifs collectifs des élèves (manifestation de la compréhension des notions abordées). Les assertions de l'élève (manifestation de la maîtrise des savoir-faire), en réponse aux sollicitations de l'enseignant qui emploie alors des directifs pour émettre les consignes relatives aux tâches à effectuer.
3. **Travail collectif : l'enseignant évalue la grille d'observation**
Partage des connaissances acquises, écoute et apprentissage des autres. Apprendre à travailler en équipe: effectuer différentes tâches, des remue-méninges, des jeux, bref, communication !
Les nouveaux directifs de l'adulte (l'accompagnement des conduites d'apprentissage). Les nouveaux déclaratifs des enfants (expérimentation collective des notions apprises).

De ce point de vue, l'encadrement d'une classe se fonde sur un rituel ponctué de scripts élaborés par l'enseignant et ses élèves au fil de séquences successives et s'étayant sur une régulation consciente des modalités adaptées de chaque étape communication. Ces scripts sont instaurés par l'enseignant en compagnie des élèves au début de la classe, l'accent étant mis sur l'écoute et la compréhension des consignes et suggestions de l'adulte, reformulées par les enfants qui prennent ainsi une part active à l'organisation des enseignements qui les concernent. Chaque séquence débute ainsi par une annonce de son déroulement codé, une attention spécifique étant apportée par tout un chacun à chaque acte langagier au terme de chaque séquence.

L'objet de cette démarche est de veiller à la compréhension mutuelle lors de la transmission et de l'appropriation des savoir-faire en situation d'apprentissage.

Les catégories d'actes langagiers spécifiques à chaque séquence sont ainsi des supports structurels dédiés aux contenus spécifiques qui font l'objet d'échanges pédagogiques codés. Ils favorisent un traitement collectif de l'information à chaque étape de la situation d'apprentissage, en relevant notamment les distorsions entre les intentions communicatives génératrices de productions langagières la médiation d'une explicitation collective. Ainsi au moment de la restitution, en fin de séquence, l'enseignant met en lumière, avec ses élèves, les interactions qui ont pu faire défaut au moment de la transmission et de l'appropriation de savoir-faire. La nécessaire répétition d'une même catégorie d'acte de langage durant un échange pourrait être l'indice d'une difficulté de compréhension à prendre en compte par l'enseignant lors de la restitution collective. Lorsque les consignes d'une tâche, généralement émises par les directifs de l'enseignant, se heurtent aux interrogations, généralement émises par les directifs ou les expressifs des élèves, il s'agit de la manifestation locutoire (A. Trognon, 2003) ou coverbale (J.M. Colletta, 2004) d'une incompréhension à traiter non seulement en cours mais aussi en fin de séquence. L'emploi d'assertifs par les élèves atteste, par leur fréquence, de leur compréhension des consignes pour une mise en œuvre des savoir-faire. Toutefois, l'emploi des directifs favorise la transmission des savoir faire, chaque interlocution étant parcourue par un nombre de directifs donné, établi par l'enseignant en début de séquence sur la base d'une moyenne préétablie en référence aux interactions habituelles observées au sein de la classe.

La grille d'observation*^(Annexe) de l'enseignant bénéficie du support sonore de l'enregistrement de chaque séquence pour un traitement optimal des productions langagières et des savoir-faire qu'elles véhiculent.

Les données recueillies feront l'objet d'un bilan collectif de l'enseignant avec ses élèves, dans le cadre d'une démarche d'évaluation participative orientée vers un investissement optimal des situations d'apprentissage se fondant l'intercompréhension (C. BRASSAC, 2007) où chaque locuteur est personnellement impliqué dans un lieu commun (H. CLARK, 1986) impliquant une prise en compte mutuelle des intentions respectives des interlocuteurs, la force illocutoire des actes langagiers employés (Trognon, 2003).

ANNEXE

GRILLE D'OBSERVATION

PHASE STRATEGIQUE

Ordre	Actes illocutoires	Quantité	Références
Intro	Les déclaratifs de l'enseignant	-----	Annonce du thème du jour
1 ^{ère}	les promissifs de l'enseignant	-----	Etat des connaissances des élèves
2 ^{ème}	les expressifs des élèves	-----	Expression des compétences initiales
3 ^{ème}	les directifs de l'enseignant	-----	Cadre et objectifs de la situation
4 ^{ème}	assertifs de l'enseignant	-----	Présentation des tâches à effectuer
6 ^{ème}	les assertifs des élèves	-----	Compréhension des consignes

PHASE FORMATIVE

Ordre	Actes illocutoires	Quantité	Références
7 ^{ème}	Les directifs de l'enseignant	----	Les consignes relatives aux tâches
8 ^{ème}	Les déclaratifs des élèves	----	Mise en œuvre des consignes lors des tâches
9 ^{ème}	Les assertifs des élèves	----	Explication des démarches adoptées
10 ^{ème}	Les directifs des élèves	----	Production et présentation des réponses

PHASE SOMMATIVE

Ordre	Actes illocutoires	Quantité	Références
11 ^{ème}	Les nouveaux directifs de l'enseignant	----	Evaluation des réponses présentées
12 ^{ème}	Les nouveaux déclaratifs des élèves	----	Intégration collective des apprentissages
13 ^{ème}	Les assertifs : élèves / enseignant	----	Bilan : savoir-faire acquis, à renforcer ou à revoir
14 ^{ème}	Les promissifs de l'enseignant	----	Projet pédagogique intégrant le bilan

TRAITEMENT DES DONNEES

L'enseignant fera une exploitation pédagogique qualitative des données de cette grille. La fréquence des différents actes langagiers permettra en effet d'apprécier la qualité des locutions et leur force illocutoire au regard de l'intercompréhension entre l'enseignant et ses élèves d'une part et des modalités d'approche des savoir-faire d'autre part. Les réajustements à effectuer au terme des séquences seront laissés à l'appréciation de l'enseignant et de ses élèves dans le cadre d'une dynamique pédagogique individuelle et/ou collective.

Nous conviendrons, dans ce contexte, que :

En phase stratégique de l'évaluation,

- La prépondérance des déclaratifs et des directifs de l'enseignant dans la phase stratégique est le signe d'une efficacité limitée de ses interventions dans le processus d'apprentissage en raison d'un manque de compréhension de la situation présentée.
- La prépondérance des assertifs des élèves est au contraire le signe d'une compréhension des illocutions de l'enseignant lors des situations d'apprentissage.
- La prépondérance des assertifs et des promissifs de l'enseignant d'une part, des assertifs et des expressifs des élèves d'autre part témoigne de l'intercompréhension entre enseignant et élèves en situation d'apprentissage.

En phase formative,

- La production limitée de directifs par l'enseignant traduit l'efficacité de ses interventions lors de l'indication des consignes ; dans ce cas, elles ne nécessitent pas de répétitions.
- La production limitée de déclaratifs par les élèves lors des tâches qu'ils effectuent est le signe d'une compréhension limitée des consignes au moment de la production des réponses.
- La fréquence positive des assertifs et des directifs des élèves est en rapport avec leur intérêt et leur motivation pour la situation d'apprentissage dans laquelle ils sont impliqués.

En phase sommative,

- Les nouveaux directifs de l'enseignant, relatifs à l'évaluation des réponses des élèves, relatent, par leur nombre plus ou moins élevé, l'appréciation des résultats des performances en fin de séquence.
- La fréquence des nouveaux déclaratifs des élèves est relative à l'intégration collective des apprentissages, ces actes langagiers témoignant ici de l'acquisition des savoir-faire.
- Les assertifs que l'enseignant échange avec ses élèves sont à mettre au crédit du bilan pédagogique des séquences successives ; leur nombre plus ou moins important justifie de l'orientation positive ou négative du bilan.
- Les promissifs qu'adresse l'enseignant à ses élèves à propos du projet pédagogique consécutif à la situation d'apprentissage vécue par la classe.

BIBLIOGRAPHIE

Austin, John-L., *Quand dire c'est faire*, Édition du SEUIL, Coll. Points, 1962, traduction française, 1979.

Searle, John, Vanderveken, Daniel, 1985, *Foundations of Illocutionary Logic*, Cambridge, Cambridge University Press.

Vygotski, L.S., 1985, *Pensée et langage*. Paris : Éditions sociales.

Clark, H., *Using language*, Cambridge University Press, 1996.

Kerbrat-Orrechioni, Catherine, 1990, *Les interactions verbales* t. I, Paris, A. Colin.

Trogon, A., 2003, *La logique interlocutoire*. Un programme pour l'étude empirique des jeux de dialogue. *Questions de Communication*, 4, 411-425.

Colletta, Jean-Marc, 2004, *Le développement de la parole chez l'enfant de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*, édition Pierre Mardaga Editeur (Liège), collection Psychologie et Sciences humaines.

Brassac Christian, 2007, « *Co-responsabilité cognitive et dissolution de frontières* » dans Hert, Philippe ; Paul-Cavallier, Marcel (éds), *Sciences et frontières. Délimitations du savoir, objets et passages*. Fernelmont (BE) : Éditions Modulaires Européennes & InterCommunications, 159-176.

Miehakanda M'Badi, 2015, *Transmissions et Appropriations Langagières : Une approche psycholinguistique des interactions adultes enfants* - Presses Académiques Francophones - ISBN: 9783841633415.