



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Interactions communicatives entre apprenants : le recours à l'initiation comme stratégie d'apprentissage

Mohamed Naoui

Lycées F. Chopin et H. Poincaré de Nancy

Université de Lorraine, France

Mohamed.Naoui@ac-nancy-metz.fr

Résumé

Dans cette contribution, nous exposons un dispositif pour l'enseignement / apprentissage de l'arabe comme langue étrangère. Dans notre démarche, nous nous sommes inspiré d'abord de nos lectures de la théorie relative à la « pensée du langage » et du « constructivisme » ou « socioconstructivisme » (Vygotsky, 1934 et J. S. Bruner, 1983) qui place l'interaction sociale au centre de l'apprentissage, et puis de la méthode de mise en relation et collaboration entre apprenants appelée 'tandem'. Ce concept de 'tandem' a été introduit il y a une quarantaine d'années dans le cadre de la didactique. De manière générale, ce concept désigne la coopération et l'entraide entre des apprenants dans leur apprentissage quelque soit la discipline. Le processus d'apprentissage, dans ce dispositif, n'a pas été perçu comme un ensemble de performances scolaires isolées mais a été plutôt abordé dans le contexte global de l'acquisition langagière. Motiver des apprenants, qui acceptent de travailler en interaction pour apprendre à communiquer en arabe, c'est d'abord leur permettre d'appréhender la relation sociale en les incitant à agir et à réagir entre eux. Cette attitude paraît indispensable pour de ne pas cantonner l'organisation de l'interaction à une seule forme d'échange descriptive ou limitée aux questions/réponses. Dans le cadre de l'interaction, les interlocuteurs ne sont pas de simples exécutants d'une consigne préconçue mais collaborent, négocient et interagissent entre eux par leurs attitudes et leurs productions langagières.

Mots-clés : initiation, interactions, communication, natif, apprentissage et collaboration

Communicative Interactions between Learners: Resorting to Initiation as Learning Strategy

Abstract

In this contribution, we are presenting a teaching/learning device for Arabic as a foreign language. We were first inspired in our approach by the theory concerning the "thought of language" and "constructivism" or "social constructivism" (Vygotsky, 1934 et J.S. Bruner, 1983) that puts the social interaction at the heart of the learning process and then in the collaboration and linking between the learners, called tandem. The concept of "tandem" has been introduced some forty years ago in the framework of didactic. This concept designates broadly speaking the cooperation

and the mutual aid between the learners during their learning regardless of the subject. In this device, the learning process is not seen as a set of isolated academic performances but is rather approached in the global context of language acquisition. Motivating learners who are working together on Arabic communication skills consists above all in allowing them to grasp the social relations by inciting them to act with and react to each other. This attitude seems essential if one wants to avoid an interaction that is merely a descriptive and limited question-answer exchange. In the context of the interaction, the interlocutors are not only mere executors of a preconceived guideline but rather collaborate, negotiate and interact with each other through their language behaviours and productions.

Keywords: initiation, interactions, communication, native, learning and collaboration

Il est maintenant établi dans la psychologie moderne de l'interaction sociale comme mode d'apprentissage du langage et du développement cognitif que l'enfant peut non seulement apprendre seul selon ses propres capacités intellectuelles, mais il peut également construire son apprentissage en collaborant avec autrui. Vygotski (1934) soulignait à ce titre :

(...) il se trouve que même en collaboration avec quelqu'un l'enfant résout plus facilement les problèmes proches de son niveau de développement, au-delà de la difficulté augmente et enfin devient insurmontable, même en collaboration (...)

La possibilité plus ou moins grande qu'a l'enfant de passer de ce qu'il sait faire tout seul à ce qu'il sait faire en collaboration avec quelqu'un est précisément le symptôme le plus notable qui caractérise la dynamique de son développement et de la réussite de son activité intellectuelle. Elle coïncide entièrement avec sa zone prochaine de développement. (Vygotski 1934/1997 : 353).

Il s'agit, à travers une expérience ponctuelle, d'intégrer la notion d'initiation comme stratégie d'apprentissage du langage. Dans ce contexte, la notion de stratégie n'est pas seulement limitée à l'opération d'agencement des différentes situations, mais se fonde sur la langue en tant que pratique sociale. A ce titre, le CECRL (2001 : 48) nous apprend que *les stratégies communicatives ne devraient pas, en conséquence, s'interpréter seulement selon un modèle d'incapacité, comme une façon de remédier à un déficit langagier ou à une erreur de communication. Les locuteurs natifs utilisent régulièrement des stratégies de communication de tous ordres quand la stratégie est appropriée aux exigences communicatives qui pèsent sur elles.*

En ce sens, la dimension sociale de la langue n'est vraisemblablement réalisable que dans la mesure où les interlocuteurs réussissent à jouer pleinement la situation communicative (aux niveaux verbal et non verbal) d'où la nécessité d'identifier au

préalable l'organisation de l'interaction qui apparaît dans une double confusion à la fois possible (peut être réelle) et virtuelle (donc pontée).

Pédagogiquement, cette organisation fonctionne selon deux pratiques interactives dialectiques :

1. Une pratique sociale qui intègre la situation dans laquelle les interlocuteurs se trouvent pour échanger selon le statut ou le rôle de chacun ;
2. Une pratique interlocutive et énonciative qui concerne l'activité langagière elle-même entre les interlocuteurs.

Ce courant général de recherche en sciences humaines *n'est pas un mouvement formellement constitué, mais une orientation épistémologique générale à laquelle adhéraient des sciences de l'humain, en considérant que la compréhension du fonctionnement et du développement de cet humain impliquait la prise en compte simultanée de ses dimensions biologique, sociale, culturelle, cognitive, langagière, affective, etc.* (Bronckart, 2005 :149).

1. Présentation du dispositif

Ce premier semestre de l'année 2016-2017 et avec l'accord des élèves et de leurs familles, nous avons conduit, dans le cadre de notre enseignement de l'arabe, une expérience transitoire en permettant à nos élèves arabophones (13 syriens dont sept garçons et six filles, 2 algériennes et 1 italienne d'origine marocaine ; des élèves âgés de 16 à 20 ans considérés comme 'natifs') et nos élèves débutants et intermédiaires (A1/A2) du Lycée Chopin à Nancy (âgés de 14 à 17 ans) de travailler ensemble pour accomplir une tâche. Dans un premier temps (premier semestre), nous avons commencé par la constitution de binômes pour travailler sur des consignes limitées et ponctuelles pour les élargir ensuite à un groupe de trois, quatre ou cinq élèves (deuxième semestre) qui doivent préparer individuellement ou collectivement un échange (interaction collective) sur un texte, un film, une recette de cuisine, une information, ou une rumeur, etc....devant les autres apprenants du groupe-classe qui prennent des notes et demandent, au besoin, des explications complémentaires. L'initiation aux interactions des « binômes » et des « groupes élargis » nous aide à concilier les pratiques de l'oral et de l'écrit (compréhension et production).

Pour que l'échange se transforme en une réelle interaction et que la communication entre apprenants en découle, nous avons mis en place, pour la première phase d'interaction (binômes), une douzaine de fiches que nous avons appelée « déclencheurs de l'oral » reprenant des mises en situation diverses avec des

consignes claires qui provoquent des interactions favorables à l'apprentissage de la langue. La classe n'est pas le seul espace interactionnel. Tout en espérant que cette expérience aboutit, d'abord à une amitié entre les élèves par l'appréhension de l'humain et à un réel apprentissage linguistique et interculturel qui aide à établir des habitudes, des échanges dynamiques et réguliers selon des pratiques interactionnelles qui relèvent de la communication « authentique ».

Comme pour le dispositif 'tandem', nous avons retenu deux principes :

- un élève arabophone (natif) pour chaque binôme jouant le rôle d'un interlocuteur/informateur à l'apprenant débutant et/ou intermédiaire. Pour la deuxième phase regroupant de trois à cinq apprenants, la présence d'un ou deux natifs est également nécessaire ;
- un cahier de texte que doit compléter l'apprenant pour consigner ses rencontres ou échanges en présentiel ou en distanciel via le téléphone ou les réseaux sociaux (que les apprenants maîtrisent parfaitement) avec le natif afin de pouvoir rendre compte de son apprentissage lors de l'évaluation collective.

2. Interactions, attitudes et performances langagières

Au sujet de l'interaction, nous retenons la définition que propose le CECR, et nous désignons globalement par ce concept les échanges communicatifs que déploient deux apprenants au moins en situation de communication.

Dans l'interaction, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Non seulement deux interlocuteurs sont en mesure de se parler mais ils peuvent simultanément s'écouter. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication. (CECR, 2001 :18).

Dans l'objectif d'un fonctionnement langagier, c'est-à-dire savoir dire, savoir comprendre, savoir entendre, savoir repérer des informations, etc. la simulation d'une « activité communicative » par nos apprenants a une double fonction : d'une part, elle est organisée par nos soins sous forme de jeux de rôle afin de permettre une initiation par la mise en situation de communication artificiellement créée et, d'autre part, des apprenants qui acceptent de 'jouer le jeu', mettent en œuvre

leur « compétence de communication » et communiquent (plutôt essaient de communiquer) en arabe, langue étrangère. Il y a à la fois apprentissage dans le cadre d'une activité communicative et communication effective. Et cela, chacun en fonction de sa propre compétence de communication, mais aussi en fonction de celle de son partenaire : la stratégie d'initiation et les divers moyens utilisés par chacun des interlocuteurs correspondent aux capacités définies par leur compétence transitoire.

Pour qu'il y ait chance de succès, c'est-à-dire possibilité de communication, le premier souci de l'apprenant débutant et intermédiaire sera d'indiquer à son interlocuteur sa qualité de non-natif, et si possible de faire prendre en compte par son interlocuteur son niveau de compétence. Dans le cours de la conversation, il lui faudra montrer à son interlocuteur qu'il 'suit' ou qu'il a 'décroché', que quelque chose n'est pas très clair au niveau de sa compréhension ou qu'il ne parvient pas à exprimer précisément ce qu'il veut dire, etc. Pour parvenir à ces fins, il faut donc qu' il essaie de contrôler la conversation de façon aussi permanente que possible ou du moins de ne pas perdre le contrôle dans l'organisation de la conversation pour qu'il ne soit pas progressivement 'décroché' par son interlocuteur. On peut donc supposer que l'apprenant va constamment tendre vers la situation idéale, c'est-à-dire qu'il va essayer d'imposer sa conduite de la conversation en en prenant la direction. Plus direct dans l'organisation de la conversation est l'initiation. Par initiation, nous entendons toute prise de parole visant à prendre l'initiative dans la conversation.

Cette pratique vise à 'responsabiliser' les apprenants de leur apprentissage en les impliquant dans une part de participation et de construction de leur initiation, y compris dans l'évaluation de leurs échanges. Du moment que les apprenants arrivent à échanger en se corrigeant entre eux, l'intervention de l'enseignant n'est pas nécessaire puisque, rien n'est plus stimulant que de trouver par soi-même selon ses possibilités intellectuelles. Une des conséquences de cette activité est la motivation car « une réussite, même partielle, provoque très souvent un retour d'intérêt pour la discipline. » (Delannoy, 1997 :57).

3. De l'initiation à l'autonomie dans l'activité communicative: présentation de trois interactions

Rappelons ici que la démarche volontaire consiste à regrouper deux apprenants, l'un arabophone apprenant le français et l'autre un partenaire francophone apprenant l'arabe, comme langue étrangère. Cette démarche porte précisément sur la relation qu'entretiennent initiation et interaction dans le processus d'apprentissage et les différentes stratégies mises en œuvre.

La consigne énoncée est en français (L1) et fait partie d'un ensemble de corpus (une douzaine) que nous appelons « déclencheurs de l'oral » présentant des mises en situations artificielles certes mais qui introduisent différentes conditions d'apprentissage allant de la commande d'un menu dans un restaurant au voyage dans un pays arabe.

En préambule à chaque interaction, nous avons procédé à une revue du vocabulaire de base. Nous sommes conscient que la question de l'apprentissage du vocabulaire occupe dans les recherches en didactique des langues une place paradoxale depuis plusieurs années puisque 'réduire' la langue à une opération mécanique d'apprentissage des listes de mots 'correspondant à autant de choses' serait discutable car la langue risquerait d'être perçue comme une instance de classification de termes fermée. Ferdinand de Saussure soulignait déjà à ce sujet que *pour certaines personnes, la langue, ramenée à son principe essentiel, est une nomenclature, c'est-à-dire une liste de termes correspondant à autant de choses (...). Cette conception est critiquable à bien des égards. Elle suppose des idées toutes faites préexistant aux mots (...), elle laisse supposer que le lien qui unit un nom à une chose est une opération toute simple, ce qui est loin d'être vrai.* (De Saussure, 1971 :97).

Il est incontestable que l'apprentissage du vocabulaire comme un but en soi coupé des productions verbales et des situations de communication ne peut être bénéfique pour l'apprenant.

Mais, que faut-il faire alors ? Donner le vocabulaire aux apprenants ou pas ? Comment pouvoir échanger avec son partenaire et effectuer une tâche langagière sans apprendre un minimum de mots ?

Pour Micheline Cellier, la réponse à ces interrogations se présentera sous forme de deux principes complémentaires :

La question de l'apprentissage du vocabulaire est indissociable de celle des outils à créer et à utiliser dans une classe mais il faut tenir compte au moins de deux éléments.

Le premier est en rapport avec une caractéristique de la langue : le lexique est un ensemble structuré, non réductible à la seule accumulation de mots. Il faut l'envisager non comme du « vrac » - mille mots ajoutés à mille mots et à mille autres encore - mais comme un réseau de termes reliés entre eux par des relations de sens (synonymie, antonymie, champ lexical...), de hiérarchie (hyperonymie), de forme (dérivation), d'histoire (étymologie et emprunts divers). L'approche du lexique doit donc être organisée et les outils, structurants, doivent en rendre compte.

Le deuxième ressortit à l'apprentissage : une simple exposition aux mots nouveaux ne suffit pas ; il faut qu'un processus puisse s'enclencher dans la mémoire à long terme (Cellier, 2011 :2).

De cette façon, l'apprentissage du vocabulaire doit être organisé en conséquence en 'stratégies' de communication et construit en prenant en considération les dimensions linguistique et sociolinguistique. Comme le souligne Marie-Anne Paveau, *construire la compétence lexicale, c'est fournir au locuteur les moyens d'ordonner la mémoire en créant des catégories qui agencent les données, concrètes et abstraites, du monde ; c'est aussi lui permettre d'exploiter heureusement le système de la langue pour produire des énoncés en situation.* (Paveau, 2006 :121-128).

La construction d'une compétence lexicale exige, comme nous l'avons souligné, d'appréhender la langue dans toute sa complexité en abordant, simultanément, la dimension linguistique et la dimension socioculturelle.

Pour la construction d'une compétence lexicale transitoire, nous présentons trois interactions effectuées par nos apprenants. Une interaction peut comporter plusieurs types d'échanges communicatifs. La consigne globale conseille les apprenants à utiliser différents moyens pour consigner l'interaction : consulter le vocabulaire, prendre des notes, s'enregistrer avec des portables, s'informer auprès d'autres partenaires sur tel ou tel mot ou expression, etc. Pour ce faire, nous avons insisté sur trois objectifs globaux: organiser son apprentissage et être capable d'en parler clairement lors de l'évaluation, stimuler le désir de communiquer par l'initiation et tenter de remobiliser le vocabulaire appris en vérifiant son emploi auprès de l'interlocuteur natif.

Première interaction :

La situation présentée pour le tout premier échange entre M. (élève syrien de 17 ans, arrivé à Nancy en juillet 2016) à qui nous avons donné la consigne de tenter de ne parler que l'arabe littéral, et L. (élève débutant de seconde, âgé de 15 ans) est très élémentaire ; elle consiste à apprendre le nom de quelques aliments ou boissons en arabe, et concerne le déclencheur n° 3 de notre corpus appelé 'aliments' dont la mise en scène est la suivante :

« Un ami arabe t'invite chez lui. Il te propose le choix entre deux choses (à boire ou à manger). Tu choisis ce que tu veux. Tu peux également refuser en remerciant et tu demandes autre chose ».

Les deux partenaires prennent le temps de s'informer sur les attentes et finalités de la consigne et prennent connaissance du vocabulaire. A ce niveau, nous soulignons

qu'il est nécessaire, pour l'apprenant débutant et intermédiaire, d'apprendre un vocabulaire concret et progressif en évitant des listes trop longues et mal conçues. Même si la découverte du lexique (en arabe et en français) est bénéfique pour les deux, le rôle du natif est primordial dans l'initiation au vocabulaire arabe sur les plans orthographique et phonétique pour une meilleure connaissance du lexique fondamental.

La liste du vocabulaire préalable à lire avec le partenaire natif est la suivante :

Mot	Traduction	Mot	Traduction
نعم	Oui	لا	Non
أَمْ / أَوْ	Ou (exprime le choix)	شَكَرًا	Merci
مِنْ فَضْلِكَ	S'il te plaît	عَب	Raisin
مِشْمِش / بَرِّقُوق	Abricot	تَمْر	Dattes
شاي بِالنَّعْنَاع	Thé à la menthe	زَيْتُون	Olives
قَهْوَة	Café	فَرَاوِلَة	Fraise
عَصِيرُ تَفَّاح	Jus de pomme	عَصِيرُ بُرْتُقَال	Jus d'orange
ماء مَعْدِنِي	Eau minérale	حَلِيب	lait
كأس ماء	Un verre d'eau	كأس حَلِيب	Un verre de lait
إِجَاصَة / كَمَثْرِي	Poire	خُبْز	Pain
سَمَك	Poisson	دجاج	Poulet
شُرْبَة / خَسَاء	Soupe	فَوَاكِه	Fruits

La plupart des mots de cette première liste est normalement déjà connue des apprenants débutants et intermédiaires mais pour les rassurer et éviter ce que Gérard Chauveau (1990) appelle « l'insécurité linguistique », nous avons préféré les consigner de nouveau. Sur cette base, nous laissons aux partenaires (natif et débutant) le choix de tirer part de cette liste pour effectuer leur interaction par des collaborations orales individuelles.

Dans le cadre spécifique d'une communication (scolaire) entre apprenants, on peut s'attendre à ce que chacun des participants tente d'adopter cette attitude visant à contrôler l'échange. Certes l'ensemble des variables sociologiques ainsi que les caractéristiques psychologiques de l'apprenant pèseront de tout leur poids pour moduler cette attitude, et influenceront sur l'efficacité que chaque apprenant pourra atteindre dans ses prises de parole et sur la manière qu'il pourra adopter. Mais, au risque de voir l'échange échouer, l'un et l'autre devront essayer de faire accepter sinon d'imposer la prise en compte de leur propre niveau de compétence. Tout au long de la conversation, ils influenceront sur le rythme de la conversation pour que celui-ci leur convienne : l'apprenant débutant et intermédiaire visera à ralentir le déroulement de la conversation pour ne pas être 'décroché', le natif cherchera, consciemment ou inconsciemment, à l'accélérer afin de soutenir son

échange. C'est de la solution de ces attitudes que dépendront le bon déroulement de la conversation et le succès de l'échange : attitudes qui pourront être adaptées par une négociation préliminaire entre les deux catégories d'élèves, mais qui le plus souvent se manifesteront de façon sous-jacente tout au long de l'échange, et nécessiteront une vigilance permanente de chacun des apprenants ainsi que des interventions opportunes de l'enseignant.

L'étude du déroulement de trois interactions entre des paires d'apprenants (un 'natif' et un débutant et intermédiaire) nous montre que les élèves sont plus attentifs et apprennent entre eux tout autant qu'avec leur enseignant.

Dans cette première interaction, M., bien qu'en position d'informateur (jouant un membre de la famille chez laquelle L. est invité), partage le contrôle et l'organisation de la conversation avec L. Cependant, au niveau des initiations portant sur le contenu de la communication, il tend à imposer son rythme à L., et par là-même sa compétence de communication bien supérieure. L., après avoir indiqué dès le début qu'il fallait lui laisser le temps de s'organiser et de prendre connaissance du vocabulaire :

كُلُّضَفْ نَمِ يَوْشِ يَوْشِ ! (doucement s'il-te-plaît), parvient à profiter de cette 'difficulté' que représente pour lui cet afflux de questions en utilisant sa position de 'questionné' : il répond aux questions, ce qui est plus aisé qu'informer quelqu'un - les outils linguistiques lui sont fournis (listes sous les yeux) qui sont probablement plus facilement reçus dans sa position de questionné que dans sa position d'informateur.

Si la « communication » se déroule de façon satisfaisante, c'est essentiellement parce qu'il y a eu adaptation de l'un et de l'autre dans un rôle quelque peu différent de celui qui leur était imparti au départ.

Ce premier échange est suivi d'un autre dans le même contexte avec une mise en scène légèrement différente. Cette mise en scène concerne l'apprentissage et l'emploi de l'opposition et des trois verbes quadrilatères : دَارَأُ (vouloir), بَحُّ (aimer) et لَضَفْ (préférer).

Mise en scène :

« Tu es invité chez un ami arabe. Il te demande si tu veux quelque chose (à boire ou à manger), tu acceptes ou tu réponds que tu aimes ... mais que tu préfères autre chose ».



La liste complémentaire du vocabulaire à lire avec le partenaire natif et à retenir est la suivante :

Mot	Traduction	Mot	Traduction
أَحَبُّ / يُحِبُّ	Aimer	فَضَّلَ / يُفَضِّلُ	Préférer
أَرَادَ / يُرِيدُ	Vouloir	فَهَمَ / يُفْهَمُ	Comprendre

L'échange entre M. et L. a été suivi dans un premier temps, sous notre direction, par les autres partenaires pour laisser place ensuite à l'initiative des apprenants eux-mêmes.

La deuxième interaction a été organisée entre S. (élève de première S, âgée de 17 ans, italienne d'origine marocaine maîtrisant parfaitement quatre langues : l'italien, l'arabe, le berbère et le français) et L. (âgée de 15 ans, élève débutante de seconde). L'interaction a pour objectif intermédiaire d'apprendre le vocabulaire relatif à la commande de menus et de boissons dans un restaurant dont la consigne (déclencheur n°4) est la suivante :

« Entre amis, vous décidez d'aller manger dans un restaurant arabe, l'un d'entre vous (ici la native S.) joue le rôle d'un serveur et prend les commandes de tout le groupe formulées par toi-même (ici la débutante L.), tu es la seule à pouvoir le faire en arabe au nom du groupe».

La liste du vocabulaire préalable à lire avec la partenaire native est la suivante :

Mot	Traduction	Mot	Traduction
سَيِّدِي	Monsieur	عَطْشَان	Avoir soif
سَيِّدَتِي	Madame	الْعَطْشُ	La soif
شَرِبَ / يُشْرِبُ	Boire	جَوْعَان	Avoir faim
أَكَلَ / يَأْكُلُ	Manger	الجوع	La faim
فَاتُورَة	Facture	مُحَمَّرٌ جَدًّا	Bien rôti
تَلْج	Ici glaçon (Neige)	بَارِد	Froid, frais
أَرَادَ / يُرِيدُ	Vouloir	حَارٌّ (سَاخِن)	Chaud
فَقَط	Seulement	مُمْكِنٌ ؟	Possible ?
لَحْمٌ مَشْوِي	Viande grillée	نَوْعٌ مِنْ ...	Sorte de...
لَحْمٌ عَجَلٌ / بَقْر	Viande de veau / bœuf	لَيْمُونٌ / حَامِضٌ	Citron
لَحْمٌ خَرُوف	Viande d'agneau	بَسْرَعَة	Vite
خُمص	Pois chiche	سَلَاطَة	Salade
خُضْر	Légumes	فَوَاكِهَة / فَاكِهَة	Fruits

Par des sollicitations bienveillantes, S. vient de temps à autre au secours de L., lui montre le mot qu'elle cherche sur sa liste de vocabulaire, la relance, etc....

L'échange communicatif découle donc de la collaboration et de l'initiative conjointe des deux partenaires.

L. exprime le souhait d'une progression lente et systématique de l'interaction - conformément à ses capacités linguistiques où S. est sollicitée directement (6 appels à l'aide). Les fréquentes reformulations et demandes de confirmation de L. profitent également à S. qui, grâce à cette aide qu'elle suscite constamment, parvient à faire passer son initiation et promettre de continuer sur la même lancée avec L.

Dans ce cas précis, l'exercice de simulation initié par les deux partenaires paraît tout à fait justifié et remplit toutes les conditions d'un apprentissage efficace par la communication.

La **troisième interaction** s'est déroulée entre d'une part, A., un élève syrien de 18 ans, arrivé en France, d'après lui, il y a deux ans après avoir séjourné avec sa famille en Turquie pendant un an (natif), et K., élève de première ES, âgée de 16 ans, française d'origine algérienne en tant qu'apprenant intermédiaire. Cette troisième interaction se compose de trois échanges communicatifs et concerne l'apprentissage du vocabulaire relatif au voyage en général dont la consigne (déclencheur n° 9) est la suivante :

Première mise en scène :

« Tu te prépares à partir en vacances en Egypte. Tu ne sais pas ce qu'il faut prendre avec toi. Tu demandes à un ami qui connaît l'Egypte ».

La première liste du vocabulaire préalable à lire avec le partenaire natif est la suivante :

Mot	Traduction	Mot	Traduction
جواز سفر	Passeport	تذكرة سفر	Billet
مال	Argent	حقيبة (ج) حقائب	Valise
خبز	Pain	آلة تصوير	Appareil photos
هاتف نقال	Téléphone portable	ملابس	vêtements

Cette interaction est une démonstration par la négative de l'importance de la stratégie d'initiation en tant qu'instrument de contrôle permettant aux interlocuteurs de s'assurer que les choses se passent de façon satisfaisante pour eux-mêmes et d'indiquer à l'autre qu'il y a un problème si besoin est.

Une comparaison du nombre global de sollicitations entre les deux interlocuteurs ne permet pas ici de rendre compte du succès ou de l'échec de l'interaction.

Si, pour les deux premières interactions, la communication a bien fonctionné, nous avons appris, par la suite, que la rupture est survenue quand une initiation de A. n'a pas été perçue ou comprise de K., ignorant ainsi les difficultés de sa partenaire :

2 changements de sujet de la part de K., c'est-à-dire que ces changements sont des signes indicateurs de difficultés et des appels à l'aide destinés à A. L'initiation aveugle de A. qui ne tient pas compte des signaux successifs de K., aboutit peu après à une rupture complète, un renoncement explicitement formulé par cette dernière. K. a certainement voulu éviter ainsi de trop fréquents monologues de A. où sa compréhension ne suivait plus le rythme imposé.

De toute façon, pour la suite de la mise en scène initiale, les deux interactants n'ont pas souhaité continuer ensemble, et K. a préféré reprendre avec M., une autre élève syrienne de 16 ans, arrivée en France en compagnie de sa famille, d'après elle, il y a six à sept mois. Nous n'avons pas pu déterminer précisément son parcours.

Deuxième mise en scène jouée par M. et K. :

« Tu es arriv(e) au Caire (Egypte). Tu es à l'aéroport. Il y d'abord une fiche de police à remplir en arabe et un échange avec des agents de police et de douane ».

M., en jouant le rôle d'un agent de police égyptien, commence par demander à K. son passeport et de remplir la fiche de police (c'est une photocopie d'une fiche authentique mise à la disposition des apprenants). Ensuite, M. prend la fiche de K. et lui pose des questions sur son identité, sa nationalité, son âge, le nom de l'hôtel où elle a réservé, etc. L'échange communicatif montre que, dans la deuxième phase, M. a réussi à diriger l'interaction en posant des questions (8 demandes d'informations / 5 apports d'informations). Ce qui est davantage remarquable et significatif, c'est, qu'après la rupture avec A., les prises de parole de K. sont plus nombreuses et plus marquées du point de vue illocutoire et discursif : 2 répliques d'incompréhension : *كلمة لم أفهمها، كذا* (recommence s'il-te-plaît, je n'ai pas compris). Certainement, K. se sent plus à l'aise avec M. et avec le genre de questions posées que nous avons suffisamment pratiquées la première année d'apprentissage (A1).

Troisième mise en scène entre M. et K. :

a) « Tu es au Caire (Egypte). Tu veux aller quelque part, tu hèles un taxi. Il s'arrête, tu demandes... Tu montes... Tu participes à l'échange avec le chauffeur (M.) »...

La deuxième liste du vocabulaire préalable à lire avec la partenaire native est la suivante :

<i>Mot</i>	<i>Traduction</i>	<i>Mot</i>	<i>Traduction</i>
أمام / وراء	Devant/derrière	ساحة التحرير	Place Tahrir (libération)
جَنْبٍ / بجانب	A côté de..	ساحة التغيير	Place Taryr (changement)
الأهرام (الجيزة)	Pyramides (Guizèh)	ميناء	Port
متحف القاهرة	Musée du Caire	مسبح ج مسايح	Piscine (s)
سوق	Marché	مكتب الشرطة	Commissariat
مطار	Aéroport	المدينة القديمة	Médina
أماكن أثرية	Monuments	مسرح ج مسارح	Théâtre (s)
شاطئ البحر	Plage	فندق ج فنادق	Hôtel (s)
مكتبة	Bibliothèque	متحف ج متاحف	Musée (s)
ملعب ج ملاعب	Stade (s)	محطة	Station
بُرج القاهرة	Tour du Caire	كنيسة (ج) كنائس	Eglise (s)
مسجد (ج) مساجد	Mosquée (s)	مترو الأنفاق	Métro

Les deux apprenants jouent le jeu en théâtralisant la scène et mimant des portes de taxi qui s'ouvrent et se ferment, etc. K. change même de place et s'installe derrière M. (chauffeur de taxi). Les autres apprenants suivent la scène et rient de temps à autre en laissant les deux partenaires aller au bout de leur échange.

K. essaie de bien faire et souhaite faire oublier son 'échec' avec A. Elle sollicite M. et lui demande de relire les mots, elle demande plus de temps pour prendre connaissance du vocabulaire... L'utilisation propice de cette stratégie qui consiste à prendre plus de temps et d'assurance constitue pour K. un facteur important favorisant son échange et son apprentissage linguistique, et permettant, malgré les difficultés, d'assurer l'accomplissement de l'interaction.

Certes la communication du point de vue de K. se solde par un échec mais il semble que la mimique et la stratégie qu'elle a déployées l'ont certainement aidée à engendrer un résultat plus acceptable.

- b) « Au Caire, tu veux prendre le métro et aller au Guizèh (pyramides), tu arrêtes quelqu'un dans la rue (M.). Tu demandes le trajet, avec le plan du métro à la main (c'est une photocopie d'un plan authentique du métro du Caire distribuée aux apprenants). M. explique et vérifie que tu as compris »...

Bien que la proportion de sollicitations soit supérieure en faveur de M., K., en dépit des difficultés, a refusé de décrocher et a préféré continuer à jouer le jeu.

Quand l'apprenant ne possède pas une parfaite maîtrise ou n'a pas encore acquis les actes de parole nécessaires à la réussite de l'échange communicatif, l'initiation - même imprécise et mal formulée dans sa valeur illocutoire - demeure la seule ressource verbale pour indiquer l'existence de problèmes par sa fonction discursive et constitue, en ce sens, une source d'information indispensable.

En effet, avant la rupture, K. a su contenir le flot de sollicitations de M. et procéder progressivement selon ce que lui commandait son niveau de compétence - aussi bien en expression qu'en compréhension. La rupture consommée, K. n'a pas ménagé ses efforts pour faire comprendre à M. qu'elle éprouvait des difficultés pour suivre, au moyen d'initiations adaptées à ses besoins. Cette interaction entre M. et K. démontre les potentialités communicatives de l'initiation en tant que « stratégie communicative » mais prouve aussi que l'initiation nécessite, pour être efficace, d'être comprise dans sa valeur illocutoire et interactive, et d'être prise en compte par l'autre partenaire. Finalement, c'est bien à M. qu'il faut attribuer la responsabilité de la rupture de la communication : elle a négligé de s'assurer de la bonne réception de ses informations auprès de sa partenaire.

L'initiation est donc bien une stratégie de communication régulatrice très importante qui peut être efficace, comme dans les première et deuxième interactions, mais dont l'effet peut être réduit à néant si l'interlocuteur ne tient pas compte de la valeur illocutoire (très souvent implicite au niveau 'élémentaire') que l'initiation permet de porter à la connaissance de l'autre. La réalisation plus qu'approximative, à ce niveau de compétence, de ces signaux de détresse par l'apprenant explique partiellement les échecs que celui-ci peut subir, tant la perception de ces signaux peut exiger d'attention et de perspicacité parfois de la part de l'interlocuteur.

A la fin de la troisième interaction, et pas seulement par sympathie envers les élèves syriens, d'autres duos se forment et demandent à préparer et jouer pour la séance suivante des consignes et leurs mises en situation en arabe. Pour l'apport réciproque en français, ils ont promis de commencer d'abord via facebook en échangeant leurs adresses et numéros de téléphone.

L'interaction proposée, pour les prochaines séances, se compose de trois initiations (échanges communicatifs) :

La consigne du premier échange (déclencheur n° 7) fut la suivante.

a) Mise en scène :

« Tu choisis un partenaire et tu lui poses des questions sur le type de logement où il habite : appartement ou maison, sa composition, l'étage, les chambres, etc.... »

Liste du vocabulaire préalable à lire avec le partenaire et à retenir :

<i>Mot</i>	<i>Traduction</i>	<i>Mot</i>	<i>Traduction</i>
منزل /بَيْت /دار	Maison	مَطْبَخ	Cuisine
شَقَّة	Appartement	حَمَام	Salle de Bain (+ WC)
صغير	Petit	عُرْفَة ج عُرَف	Chambre(s)
حُجْرَة	Pièce	مَسْبَح	Piscine
حجرة جُلوس	Salon	حَدِيقَة	Jardin
عُرْفَة النُّوم	Chambre à coucher	طابق	Etage
مِرْحاض	WC	طابق أَرْضِي	Rez-de-chaussée

b) La consigne du deuxième échange :

« Un architecte (partenaire natif) te propose la construction de la maison de tes rêves. Tu l'aides à préparer le plan de cette maison en lui établissant un premier croquis avec les chambres, le jardin, la piscine, etc. en ajoutant les mots pour chaque pièce ou endroit. Les explications doivent être aussi précises que possible. Si l'architecte ne les juge pas suffisamment claires, il peut poser des questions ».

Deuxième liste du vocabulaire préalable à lire avec le partenaire :

<i>Mot</i>	<i>Traduction</i>	<i>Mot</i>	<i>Traduction</i>
مُهَنْدِس (مِعْمَارِي)	Architecte	رَسْم	Dessin, croquis
مَشْرُوع	Projet	حُلْم (ج) أَحْلَام	Rêve (s)
تَصْمِيم	Plan		

c) La consigne du troisième échange :

« Tu viens de faire des commissions pour des amis arabes : pour ranger les achats, tu demandes (en posant des questions précises sur les meubles ou appareils électroménagers et les pièces où ils se trouvent). Le partenaire vérifie que tu as compris en te posant des questions à son tour ».

Pour vérifier la compréhension, il vaut mieux reproduire les meubles ou appareils électroménagers et les pièces où ils se trouvent sous la forme d'un dessin.

Troisième liste du vocabulaire préalable à lire avec le partenaire :

<i>Mot</i>	<i>Traduction</i>	<i>Mot</i>	<i>Traduction</i>
وَضَع /يَضَع	Mettre, poser	طَاوِلَة	Table
مَشْرُوب	Boisson	جِزَانَة	Placard, buffet
بَيْض	(Euf) (s)	صَابُون	Savon
ثَلَاجَة	Frigo	حَلِيب	Lait
فُرْن	Four	فَوْق ≠ تَحْت	Au-dessus ≠ en-dessous
بِيْتْزَا	Pizza	لَوْ سَمَحْتَ	Si tu permets
جُبْن	Fromage	لَحْم	Viande

Bien que notre analyse porte sur la première phase du dispositif, à savoir une simulation entre deux apprenants, on peut extrapoler que l'attitude de l'apprenant sera similaire dans un milieu naturel même si nous sommes conscient de la diversité diglossique (dans un pays arabe par exemple): l'apprenant face à un interlocuteur natif tentera d'agir, sinon de la même façon, du moins selon le même objectif qui le motive, s'il veut que la communication ne soit pas un échec. L'initiation constituera pour lui une ressource immédiatement disponible pour ne pas laisser le contrôle de la conversation au natif, et pour signifier ses problèmes d'expression et de compréhension.

Pour l'évaluation du travail en collaboration, les apprenants participent une fois par quinzaine à une discussion d'environ 30 minutes au cours de laquelle, ils exposent leurs activités, leurs difficultés, etc.

4. Discussion

Mis en situation de communication en L2 (arabe) par des simulations ou ayant à s'exprimer en L2 par le biais d'un exercice ou d'un jeu de rôle, l'apprenant a très souvent recours, à l'intérieur même de son discours en L2, à sa L1 (français) sous une forme explicite : le discours apparaît comme ponctué d' 'interventions en L1'. De façon quasi générale, des enseignants estiment que ces interventions en L1 sont l'aveu d'une ignorance linguistique, d'une incapacité de formuler de manière correcte tel énoncé, et marquent le point de départ d'une recherche de traduction littérale. Aussi les cours de langue bannissent-ils cette utilisation de la L1 dans le cadre de leurs exercices, n'y voyant là pour l'élève qu'une façon d'esquiver la tâche à remplir et donc qu'une mauvaise habitude en tout point négative.

Le bien fondé de cette croyance tout à fait empirique est remis en question par le simple relevé des différentes interventions en L1 dans le discours des apprenants. L'analyse montre que le sujet n'est pas aussi simple et clair qu'on a bien voulu le croire, que les interventions en L1 n'ont pas toutes la même forme et que leur fonction ne se limite pas à celle d'un transfert systématique des structures d'une langue dans l'autre. Bien au contraire, et notre choix du terme générique 'interventions en L1' souligne la multiplicité et la variété des formes et des fonctions.

Nous avons prévu ce cas de figure en insistant préalablement sur nos objectifs : l'accord tacite sur l'utilisation de la L1 est d'autant plus aisément obtenu qu'il prévient les problèmes et évite un échec de la communication. Lorsque l'apprenant est amené à faire référence à quelque chose qu'il sait ne pouvoir exprimer en L2, et pour éviter un 'blanc' de toute façon improductif, il se résout à utiliser le vocabulaire de L1. Tout en étant conscient que le recours à L1 peut constituer une stratégie

volontairement appliquée pour compenser l'absence de certaines connaissances dans L2, cette stratégie de prononcer le mot en L1 représente de toute évidence la solution de facilité. Généralement, comme les compétences linguistiques sont limitées (lacunes au niveau lexical essentiellement), l'apprenant cherche à les compenser en se servant de certaines stratégies de communication. Alors qu'un recours à la L1 indique très souvent une recherche de la traduction, on observe également une traduction de L2 vers L1 (lorsque l'élève natif souhaite débloquer la situation de communication). La traduction atténue la prise de risque préalable en marquant le désir de s'assurer de la bonne compréhension de l'autre. Celui-ci, s'il connaît le mot prononcé (en L1) par l'apprenant, pourra confirmer ou infirmer par un simple geste par exemple. Le passage de la L2 à la L1 peut s'avérer très efficace pour convaincre l'autre que les choses ne se passent pas de façon satisfaisante pour soi-même. Cette forme d'intervention en L1 est certainement une des plus fréquentes. C'est le résultat de la prise de conscience par l'apprenant de ses lacunes - généralement limitées à un élément lexical. Au lieu de renoncer à son message, il fait appel à son interlocuteur pour lui demander de l'aide. Cet appel se traduit soit par une question telle que :

ةيبرع لاب اذك لوقن فيك ؟ (Comment on dit X en arabe), soit par le simple mot 'X' prononcé directement.

Mais le passage à L1 peut également marquer le refus catégorique de poursuivre plus avant chez le natif. L'interlocuteur-natif ne se sentant plus écouté du fait du rejet de son canal de communication (L2) préfère renoncer. Si ce type d'intervention en L1 provoque une focalisation sur les difficultés de l'apprenant et un retour en arrière, il constitue également un revers dans la mesure où l'interlocuteur-natif, au lieu de reprendre ses explications, peut décider de renoncer, ayant le sentiment de ne pas pouvoir se faire comprendre. Situation très fréquente quand la compétence de l'apprenant est faible.

En milieu naturel, on peut supposer que cette stratégie sera inopérante et que le sens du message ne sera pas entièrement perçu. Si ici il y a accord tacite entre les deux interactants, l'apprenant sera obligé avec un natif (ignorant le français ou une autre langue connue de l'apprenant) de négocier cette utilisation s'il veut que l'échange soit fructueux. Cependant, si d'un certain point de vue l'apprenant ne fait pas directement appel à l'interlocuteur, celui-ci pourra très bien deviner la signification du vocable en L1 en fonction du contexte.

Il est donc possible que ce pari se révèle payant et que l'interlocuteur puisse saisir la totalité du message. En conséquence, on peut imaginer que cette stratégie puisse aboutir à un résultat positif lorsque le contexte et/ou la situation de communication sont étroitement liés à l'élément linguistique de L1 utilisé.

Lorsque l'apprenant fait l'effort d'éviter de recourir à la L1 en tentant de reformuler son message, l'interlocuteur averti de l'aspect approximatif du message ainsi formulé va donc s'attendre à une paraphrase par exemple, et sa réception du message sera orientée. Nous pouvons constater que cette stratégie est aussi un appel à l'aide qui permet en premier lieu à l'apprenant d'informer l'interlocuteur de l'existence d'obstacles à son expression. Au lieu de compter sur l'autre, l'apprenant choisit de faire l'effort lui-même et n'attend pas une aide directe. En optant pour une prise de risque et en proposant une formulation, il subsiste cependant un doute dans l'esprit de l'apprenant et cette incertitude quant à la justesse de son choix l'incite à demander indirectement une confirmation à son interlocuteur, par le regard, des répétitions, des pauses, etc.

Par une stratégie qui consiste à éviter l'incompréhension et à rompre définitivement la communication, l'apprenant informe l'interlocuteur-natif (par une expression toute faite apprise d'un poème d'Ilyâ Abû Mâdî *ال فرعاً / يردأ تسلسل* ... 'je ne sais pas') de son incapacité de poursuivre son message accompagné parfois d'une mimique et lui laisse l'initiative. Dans le même contexte et afin de ne pas rompre l'interaction par des demandes répétées de confirmation qui peuvent éventuellement lasser l'interlocuteur, l'apprenant procède par demandes très réduites souvent sous forme d'interrogatifs : *اندام ؟* (quoi, qu'est-ce que) ; *اندام ؟* (pourquoi) ; *فبيك ؟* (comment)...

Une autre stratégie qui apparaît régulièrement dans notre étude est la stratégie de réduction de la communication ou même de silence sans se confondre avec un renoncement. Du point de vue interactif, nous pouvons ici mesurer les 'avantages' de cette stratégie : la demande d'aide, si elle était vouée à l'échec, a néanmoins permis à l'apprenant de signaler qu'il était en butte à un problème, et donc de ne pas rompre complètement la communication. De plus, la sollicitation de l'interlocuteur-natif l'a conduit à utiliser une autre stratégie permettant d'éviter cet obstacle.

Une dernière stratégie relevée est lorsque l'interlocuteur souhaite passer à un autre point, l'apprenant, sans l'exprimer clairement, attire l'attention de l'interlocuteur sur son désir de voir la conversation porter sur un aspect déjà évoqué et terminé, ceci à l'aide d'une demande de retour en arrière, de renouvellement d'explications. Cette demande qui a valeur d'insistance, impose à l'interlocuteur de considérer ce problème comme essentiel pour le succès de la communication.

Ces exemples illustrent le cheminement de l'apprenant qui adapte son interaction en compensant ses stratégies communicatives en fonction de l'interlocuteur et de sa compétence linguistique. Stratégies qui nous semblent devoir être opérantes dans un milieu naturel.

Ce ne sont là que quelques indicateurs parmi ceux qui ont abouti à la mise en place de cette expérience et le recueil des premiers éléments relatifs aux interactions entre binômes sans prendre en considération les groupes plus élargis prévus au deuxième semestre. Il reste que l'on pourrait reprocher à notre étude d'émettre des éléments d'analyse à partir de données très spécifiques (dans une salle de classe) dans la mesure où nos observations portent sur le recueil et l'étude de 'productions' ponctuelles sans prendre en considération les aspects de la réception. Certes l'étude et l'observation de ces interactions de communication en milieu naturel seraient soumises à de nombreuses contraintes : l'apprenant ne pourra pas abuser de ces interventions en L1 sans risquer d'agacer le natif (rencontré fortuitement dans la rue par exemple) et de peut-être faire échouer la communication. Cependant, nous sommes convaincu que le recours à l'initiation comme moyen et stratégie d'apprentissage correspond à une étape inévitable des premiers temps de l'apprentissage, et que cette stratégie représente un moyen très utile pour l'apprenant même si l'objectif reste de faire disparaître complètement la L1 de son discours. Dans le cadre d'interactions spontanées, l'apprenant, sans recourir à la L1, est souvent mis dans l'obligation de préciser son message, de le rendre plus clair ou de manifester ses besoins linguistiques (en compréhension notamment), d'explicitier ses problèmes par rapport au déroulement de la conversation. Limité dans ses possibilités de formulation, l'apprenant est contraint à 'verbaliser' son intention de communication à l'aide de ressources très peu conformes à celles d'un natif de L2. Dans les premiers stades de l'apprentissage, le renouvellement continu des interactions et l'étalement de cette expérience dans le temps pourront donner à l'apprenant la possibilité d'adapter ses stratégies à son interlocuteur, de trouver des stratégies analogues ou de remplacement pour remplir pleinement la fonction de communication.

Les recherches encore peu nombreuses qui se consacrent à l'étude des stratégies communicatives dans des interactions entre apprenants s'attachent à les repérer dans les productions des apprenants et à les décrire suivant leur nature, négligeant pour la plupart leur fonction dans le discours interactif. C'est, à notre sens, à l'analyse approfondie de ce dernier aspect que nous devons nous atteler afin de pouvoir comprendre leur rôle dans l'acquisition d'une compétence de communication.

Bibliographie

- Bronckart, J.P. 2010. "Les différentes formes d'interaction et leur statut dans une science du langage. Réflexions et questions". In : *Calidoscopio*, vol. 8, n° 2, p. 154-164.
- Bruner, J.S. 1981 [1966]. *Le développement de l'enfant, Savoir-faire, savoir dire*, Paris : PUF.

- Bruner, J.S. 1983. *Comment les enfants apprennent à parler*, Col. Actualités pédagogiques, Paris, Retz, 1987.
- Cellier, M. 2011. *Le vocabulaire et son enseignement. Des outils pour structurer l'apprentissage du vocabulaire*. Eduscol, Ministère français de l'Éducation nationale.
http://objectifmaternelle.fr/wp-content/uploads/2015/04/Micheline_Cellier_eduscol.pdf
[Consulté le 15 octobre 2017].
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL). 2001. Apprendre, Enseigner, Evaluer, Strasbourg, Unité des Politiques linguistiques
- Conseil de l'Europe. 2011. *Le Passeport de langues*.
http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/elp_passport_FR.asp
[consulté le 15 octobre 2017].
- Delannoy, C. 1997. *La motivation*. Paris : Hachette Education.
- Macaire, D. 2004. « Du tandem au Tele-Tandem. Nouveaux apprentissages, nouveaux outils, nouveaux rôles ». In Tardieu, C., Pugibet, V. (dir.) *Langues et cultures - Les TIC, enseignement et apprentissage*. Dijon : CRDP de Bourgogne. p. 17-33.
- Naoui, M. 2015. *Efficacité des manuels scolaires dans l'acquisition et la maîtrise de la lecture sémantique en arabe langue étrangère : diagnostic et orientations pédagogiques avec réalisation de corpus*. Thèse doctorale soutenue à Nancy.
- Reboul-Touré, S. 2003. « L'enseignement du lexique au collège ». *Le français aujourd'hui*, n° 141, p. 57-70.
- Ricœur, P. 1977. Le discours de l'action. In : P. Ricœur (éd.), *La sémantique de l'action*. Paris : CNRS.
- Paveau, M. A. 2006. « Leçon de vocabulaire 1 ». *Le français aujourd'hui*, n° 154, p. 121-128.
- Paveau, M. A. 2007. « Leçon de vocabulaire 2 ». *Le français aujourd'hui*, n° 156, p. 115-122.
- Picoche, J. 1993. *La didactique du vocabulaire français*. Paris : Nathan.
- Saussure, F. (De). 1995[1916]. *Cours de Linguistique Générale*. Payot.
- Treville, M.C., Duquette, L. 1996. *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Vygotski, V.N. 1997 [Edition originale, 1934]. *Pensée et Langage*. Paris : La dispute.