

Enseigner l'analyse du discours en langue étrangère. En quoi consiste le cours de spécialisation en linguistique destiné aux étudiants du 2nd cycle ?

Teaching discourse analysis in a foreign language.
What is the MA graduate seminar in linguistics all about?

Ewa Pirogowska

Université Adam Mickiewicz de Poznań

pirogov@amu.edu.pl

Abstract

The paper addresses the two following questions: 1) how should a discourse perspective on specialized communication training course be introduced ? 2) should student's identity attending a course in specialized communication be taken into account, or, conversely, left out ? Special attention is paid to methodological problems of teaching linguistics. Two MA postgraduate programmes run at Romance Philology are taken as examples *La manipulation et ses aspects linguistiques* (Linguistic aspects of interpersonal manipulation) and *L'image linguistique du monde. Les stéréotypes racistes dans la langue et la culture* (Racist stereotypes in language and culture).

Keywords: teaching linguistics, discourse perspective on specialized communication, MA postgraduate programmes, Romance Philology

1. PRÉLIMINAIRES

Le dessein primordial des didacticiens de langues étrangères, évoqué dans l'actuel numéro de *Studia Romanica Posnaniensia*, est de faire comprendre aux apprenants les phénomènes de la communication langagière et d'en déduire les compétences requises pour leur permettre d'y participer de façon active et efficace. Les enseignants de linguistique en langue étrangère doivent trouver les meilleures

méthodes afin d'initier les étudiants aux spécificités du domaine et, ce qui est probablement le plus souhaitable, de renforcer le développement personnel de l'apprenant qui, en communiquant en langue étrangère, se rapproche du professionnalisme dans la sphère des sciences humaines.

Nous proposons donc aux enseignants du second cycle, surtout aux professeurs de spécialités telles que linguistique, didactique des langues étrangères ainsi que traduction/interprétariat, de partager leurs réflexions quant au niveau, méthodes, objectifs et pertinence de l'enseignement spécialisé en langue française, effectué auprès de jeunes adultes inscrits aux études master dans les universités polonaises. Riche d'une certaine expérience, nous voudrions présenter nos remarques sur le sujet et entamer, nous l'espérons, une discussion.

Dans le cadre des études de master en philologie romane à l'Université Adam Mickiewicz de Poznań, les étudiants se spécialisent dans un domaine, choisi parmi quatre qui leur ont été proposés : linguistique, traduction, littérature et didactique du FLE (Français Langue Etrangère). En réalisant leur programme d'études au niveau master, ils doivent effectuer 300 heures (durant 4 semestres) de séminaires spécialisés, soit dix cours en français à thématiques différentes, de 30 heures chacun. Les séminaires en question complètent le séminaire de maîtrise (désormais MA), aussi fonctionnent-ils comme soutien à l'orientation vers la problématique du futur mémoire de maîtrise. En tant qu'enseignante de l'un des deux séminaires, nous présentons brièvement la thématique de ceux réalisés en 2014/2015 et en esquissons les défis et les difficultés. Les exemples et les paroles citées ont été enregistrés (par dictaphone), transcrits. Ils constituent un dossier de remarques pédagogiques, destinés à être rediscuté en groupe d'enseignants maîtres de conférence. Tout compte fait, le travail du professeur en linguistique (enseignée en français) est en même temps un travail de didacticien de français langue étrangère (désormais FLE), étant donné que les études master ont surtout pour objectif d'approfondir la connaissance de la langue française – étrangère.

Les quelques réflexions que nous avons transmises lors du colloque « Perspectives discursives dans le développement de la compétence de communication en langue étrangère » sont fondées sur l'optique interactionniste du discours, selon laquelle une interaction est toute action conjointe, conflictuelle ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs. Alors, le discours dans cette optique sera considéré comme langue en contexte : langage, processus, action de communiquer, acte de parole. Notre fondement parallèle sera l'approche interactionniste de l'acquisition des langues (cf. Pekarek Doehler, 2000) selon laquelle « l'interaction sociale est constitutive des processus cognitifs, voire constructive des savoirs et des savoir-faire langagiers et de l'identité même de l'apprenant » (p. 11).

Ayant déjà acquis un certain niveau dans cette langue étrangère, l'étudiant du 2nd cycle en linguistique est invité à interagir sur les essentiels du cursus universitaire afin de procéder au développement dans un domaine spécialisé. A travers l'inter-

action en langue étrangère, il s'enrichit et se développe dans ses processus interprétatifs des phénomènes linguistiques, dans ses représentations du monde extralinguistique qu'il s'est faites après avoir appréhendé des notions de la linguistique. En plus, l'orientation discursive que l'on avait adoptée pour ce type de cours (il s'agit de séminaires qui sont réalisés sous forme de travaux dirigés) aide à considérer l'apprentissage d'une langue comme un entraînement à des pratiques communicatives variées : discussion académique dirigée, donc négociations du sens commun, rédaction d'un texte en groupe, médiatisée d'ordinateurs en réseau. « L'activité de langage, jouant des contraintes fonctionnelles du linguistique, va sans cesse travailler des images de relations entre objets et ce qui les désigne ou les évoque. Les pratiques langagières sous forme de discours vont, en revanche, opérer sur la modulation des rapports construits entre ces signes et les types de représentation du monde dès lors induits » (Vignaux, 1988, p. 166). Dans notre cas, cette discursivité s'inscrit dans l'organisation plutôt formelle et codifiée de la communication académique où les rôles discursifs des interlocuteurs dépendent des objectifs communicatifs du cursus.

Pour ce faire, nous aborderons donc les domaines suivants :

- l'approche discursive dans l'enseignement de la communication spécialisée ;
- la prise en compte de l'identité de l'apprenant dans le développement de la compétence discursive spécialisée.

Nous nous basons sur les données recueillies lors de notre observation directe des comportements communicatifs des étudiants lors des cours en question, *in situ*. Les exemples de reformulations cités proviennent d'un cours spécifique sur la manipulation où les étudiants ont tenté de reformuler les passages de l'article préalablement lus, en vue d'une analyse approfondie ; ces interventions ont été toutes enregistrées par dictaphone, avec l'accord des participants. Toutefois, d'après nos observations, la méthode d'enregistrement des données a probablement influencé leur expression orale (en augmentant le stress et le côté artificiel), donc, dans les suites du processus de la récolte des données, nous avons renoncé à cette technique au profit de remarques, relatives à l'expression individuelle de chaque étudiant, écrites juste après chaque cours. Les citations choisies pour les besoins du présent article se sont avérées les plus significatives et typiques de l'ensemble du groupe des apprenants.

2. SÉMINAIRE DE SPÉCIALISATION

La communication académique lors des séminaires de spécialisation en linguistique s'inscrit dans les pratiques sociales, à caractère fortement institutionnalisés, mais qui donnent lieu quand même à la créativité dans le développement personnel de l'étudiant. Là, où le discours est à la fois moyen et objectif, un apprenant s'ouvre

à la communication rationnelle où l'on opère avec des termes précis et où l'on se réfère à des sources scientifiquement approuvées. Ainsi, la communication en langue étrangère nécessite-elle évidemment plus d'efforts qu'une interaction quotidienne.

En apprenant, les étudiants interagissent ; mais en même temps, comme c'est le cas du séminaire spécialisé en linguistique, ce sont les enjeux de l'interaction qui constituent le but scientifique, l'objet de questions, recherches et réflexions. Consciente de notre réitération, nous le soulignerons encore : en séminaire de spécialisation en linguistique, le discours est à la fois moyen et objectif.

Nous proposons de nous pencher sur la méthodologie de l'enseignement de la linguistique aux étudiants dont le niveau de compétence linguistique varie entre B1 et C1, et ce qui est important, dont le niveau des compétences typiquement terminologiques (termes de base en linguistique) est diversifié, oscillant entre les adeptes assurés jusqu'aux ignorants.

Les exigences fondamentales de ce cours sont, ou plutôt doivent être : posséder au moins le niveau B2+ des compétences du FLE. La réalité en est autre. Certains étudiants sont capables de mener une interaction ordinaire, ayant fini les études du I^{er} cycle p. ex. en tourisme. Toutefois, les compétences liées à l'expression écrite sont faibles. L'apprentissage donc de la terminologie spécialisée est relégué au second plan, puisque la tâche première consiste en plusieurs rectifications, corrections, reformulations des rédactions écrites. Il serait bien que les étudiants aient retenu le contenu du cours « Introduction à la linguistique générale ». Tel n'est pas toujours le cas, sauf pour les étudiants diplômés en linguistique. En plus, l'apprentissage de « l'Introduction » se réalise actuellement en polonais, alors la connaissance de la terminologie française se limite aux célèbres *langue-langage-parole* et *signifié-signifiant*.

3. SÉMINAIRES DE SPÉCIALISATION EN LINGUISTIQUE EN PHILOLOGIE ROMANE

Deux séminaires spécialisés en linguistique, ont été réalisés en 2014/2015 à la philologie romane, destinés aux étudiants de 2nd cycle, à savoir : *La manipulation et ses aspects linguistiques* (30 heures) et *L'image linguistique du monde. Les stéréotypes racistes dans la langue et la culture* (30 heures). Le groupe qui a réalisé les séminaires en question, se composait de 16 étudiants en I^{er} et en II^e année (cours destiné à tous les étudiants en linguistique niveau master). Pour la I^{er} année, les séminaires ont été une vraie introduction à la linguistique. La thématique touchait d'un côté les actualités socio-culturelles européennes, de l'autre traitait de la méthodologie des recherches en linguistique, à savoir : la récolte des données, l'analyse du corpus lexicographique (stéréotypes linguistiques) et discursif (manipulation),

la catégorisation des phénomènes observés, la formulation des conclusions, en corrélation avec la littérature concernée. Nous nous proposons de présenter en quelques mots le contenu de ces cours.

3.1. LA MANIPULATION ET SES ASPECTS LINGUISTIQUES

La tâche première consistait en l'analyse de l'article scientifique de Michel Burger (Burger M. *et al.* 2006) sur la manipulation concernant un tract propagandiste authentique.



Tract propagandiste. Source : *Mots*, 81/2006. Img-1-small1580¹

¹ Avec la permission de Mr P. Bacot, directeur de « Mots. Les langages du politique » (ENS-Éditions) du 5 décembre 2016.

Les étudiants apprennent quels sont les micro- et macro-actes de langage, les étapes de la progression argumentative, le discours d'autrui et sa dimension persuasive, l'impact de l'infographie et généralement des facteurs typographiques. Les méthodes employées sont : l'analyse traditionnelle du texte de l'article qui explique le fonctionnement syntaxique, stylistique et discursif du tract, la discussion dirigée selon les critères et les questions préalables à l'appui de l'article, l'examen de l'influence d'autres signes que les signes linguistiques (à l'appui du tract).

La tâche suivante était l'analyse de l'émission télé du genre information fictive : « Bye Bye Belgium », une émission spéciale de la RTBF, diffusée le 13 décembre 2006, qui est un faux documentaire de la chaîne de télévision généraliste publique belge francophone. Les méthodes appliquées : analyse du document audio-visuel (avant tout la compréhension orale), observation du lexique et des procédés discursifs amenant à des résultats manipulateurs (surtout la subversion du genre « document télévisé »). Les étudiants répondent à des questions lors de la discussion dirigée, reformulent leurs propos, proposent d'autres exemples. Le cours fut couronné par un travail sur table où l'emploi des termes spécialisés était obligatoire.

3.2. L'IMAGE LINGUISTIQUE DU MONDE. LES STÉRÉOTYPES RACISTES DANS LA LANGUE ET DANS LA CULTURE

Les notions élémentaires du cours sont les suivantes : parémiologie et expressions phraséologiques, concept d'image linguistique du monde (selon Bartminski, 2007), prototype, stéréotype culturel, stéréotype linguistique, mythe (selon Barthes, 2010). Les étudiants devaient se positionner selon le point de vue : celui du locuteur polonais vs celui du locuteur français ; il fallait donc préciser la communauté de référence.

Les méthodes appliquées étaient les suivantes : récolte de phraséologies et de proverbes dans les dictionnaires (puisque'il s'agit d'un stéréotype linguistique) et essais de leur catégorisation (p. ex. *ancré*, *occasionnel*, *situationnel/contextuel*, *archaïsme* etc.) ; ensuite la comparaison en groupe des résultats de travail, pour arriver enfin à la rédaction individuelle d'une analyse lexicographique et discursive (environ 10 000-12 000 signes) selon les critères de l'article scientifique. Ainsi, l'étudiant met en pratique les exigences de la linguistique en travaillant sur les procédés de cohérence et de cohésion du texte.

4. APPROCHE DISCURSIVE DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA COMMUNICATION SPÉCIALISÉE

Dans ce numéro de la revue *Studia Romanica Posnaniensia*, nous nous demandons quelles sont les compétences discursives requises pour permettre aux apprenants de participer à l'enseignement de façon active et efficace. Les constatations

issues de nos observations sont les suivantes. L'approche discursive dans le cadre des séminaires de linguistique se réalise à trois niveaux : dans les activités de co-construction du sens, ensuite par le recours à l'audio-visuel ; enfin à travers le travail individuel sur une rédaction scientifique.

4.1. ACTIVITÉS DE CO-CONSTRUCTION DU SENS

Il s'agit des négociations conversationnelles (dans le sens de Kerbrat-Orecchio, 2005) entre les participants. Le travail consiste en des activités simultanées en classe et en groupes, médiées via l'ordinateur. Les étudiants deviennent co-énonciateurs, co-scripteurs. Les démarches didactiques consistent à faire des recherches dans le corpus et à classer le matériel lexicographique, ce qui est accompagné de quête d'équivalents, ainsi que de tâches interprétatives et de traduction. Tout cela mène à la dernière étape – la rédaction collective du résumé du texte scientifique (ordinateurs en réseau).

Dans les recherches des unités parémiologies relatives aux stéréotypes linguistiques sur autrui, un étudiant a trouvé l'expression « Sale comme un jouet tzigane »². C'est une expression méconnue en polonais et dont les connotations négatives sont incompréhensibles en français. La question de savoir comment qualifier un tel signe linguistique s'est posée : énoncé occasionnel, dépendant du contexte (cf. Maingueneau, 2008), relatif au discours d'une communauté donnée etc. Au cours des recherches, les étudiants ont trouvé l'information selon laquelle il s'agissait bien d'un dicton slovaque, largement utilisé. Lors du cours, il a été souligné que le schéma comparatif tel que celui du dicton cité (adj. qualificatif + comme) est très souvent employé et discursivement productif. Culioli parle des formes équivalentes que l'on pourrait construire à partir d'un système générateur et de *famille paraphrastique* qui est la classe d'énoncés que l'on peut définir comme une classe d'occurrences modulées (Culioli, 2000, p. 137). Les étudiants ont pu observer de telles familles paraphrastiques dans les corpus français et polonais où il y avait des unités à fort degré de figement et d'autres, dont le sens exact ne s'actualisait que dans le discours. L'exemple cité de « jouet tzigane » a éclairé, espérons-le, cette problématique chez les étudiants.

On a souvent fait face à des unités phraséologiques opaques, difficiles à interpréter de l'extérieur, c'est-à-dire du positionnement du locuteur étranger. Pour procéder à la co-construction du sens, on avait parfois recours à l'emploi occasionnel d'une langue véhiculaire³ et de la langue maternelle, à savoir le polonais, le der-

² En polonais : « Brudne jak cygańska zabawka ». Le dicton est d'origine slovaque et fonctionne en tant que comparaison contextuelle.

³ Dans le cas des séminaires référés : l'anglais, l'italien, car les étudiants en possédaient les compétences issues du lectorat de la seconde langue vivante, niveau avancé.

nier cas étant exceptionnel, vu les étudiants du programme *Erasmus* qui fréquentaient de temps en temps les cours. Il arrive donc que le séminaire en linguistique se déroule en deux langues, avec l'emploi des termes anglais (p. ex. *act by saying* vs *act in saying*) et/ou italiens (p. ex. *attori e spettatori, utenti*). L'observation du discours en interaction a mis fortement en relief l'un des éléments du célèbre schéma communicationnel de Jakobson, à savoir le code : en effet, les compétences dans la langue étrangère se sont avérées parfois insuffisantes, à moins de recourir à la terminologie spécialisée, puisée même dans une autre langue étrangère, p. ex. anglais.

4.2. RECOURS À L'AUDIO-VISUEL

La polyphonie discursive (prolifération des énonciateurs) est nécessaire afin de démontrer les concepts sémiologiques, élargir le schéma notionnel de la linguistique (acquis par l'apprenant) à des concepts sémiotiques comme *image*, *symboles graphiques* ou *gestuels*. On demande à ce moment-là aux étudiants de regarder l'émission d'une façon critique (Dufiet, 2010). Il faut insister que l'accès à Internet pendant les cours en linguistique (alors des « interactions » qui s'entremêlent sur l'axe locuteur/interlocuteur/audiovisuel/texte) confronte en même temps l'enseignant et l'apprenant à des ressources souvent exigeantes au niveau intellectuel et communicatif.

4.3. TRAVAIL INDIVIDUEL SUR UNE RÉDACTION SCIENTIFIQUE

Il s'agit de la reformulation d'idées et de concepts dans un compte-rendu à l'oral (auprès du groupe de séminaristes) et à l'écrit, sous forme de rédaction réfléchie, conforme aux normes des textes scientifiques. On profite de la méthode de mots-clés traduits en langue maternelle et de la traduction interlinguale (p. ex. *énonciateur second – instance qui transmet les paroles d'autrui*).

5. PRISE EN COMPTE OU RENONCIATION À L'IDENTITÉ DISCURSIVE DE L'APPRENANT

Dans le cadre du cours spécialisé (tel est le cas du séminaire en linguistique), l'objectif principal de l'enseignant est de faire communiquer les apprenants en recourant au lexique spécialisé. C'est primordial. Il faut dire que pendant le travail en classe, lors du cursus de spécialisation en linguistique, il n'y a pas de place ni de temps pour étaler la créativité langagière, car l'emploi d'un autre terme que celui qui est adéquat aux phénomènes observés aboutit à des malentendus ; également l'emploi du lexique courant, là où il faudrait être précis, dévie l'esprit du cours.

L'apprentissage de la linguistique revient en gros à l'acquisition de la terminologie. Si l'étudiant ne capte pas exactement le sens référentiel, mais le sens intersubjectif, c'est-à-dire ce qui lui semble, il y a un risque de confusions terminologiques. On demande aux étudiants en linguistique d'effectuer des opérations métadiscursives, s'appliquant directement aux paroles tenues, qui, dans le sens de Sarfati (2007 : 73) se différencient des opérations métalinguistiques, en évoluant, dans le cadre des cours, même vers des opérations métacommunicationnelles, qui portent sur le déroulement de l'échange. Nous voulons présenter ci-dessous quelques exemples de reformulation. La tâche consistait en le paraphrasage de fragments d'un des textes les plus difficiles, afin de le comprendre et d'en faire comprendre le contenu, celui d'un article scientifique sur la manipulation. Les citations en italique proviennent de Burger, Lugrin, Micheli, Pahud (2006).

Ex. Identifier précisément quelques procédés discursifs de la manipulation.

St1⁴ : « Cela veut dire comment on est manipulé exactement ».

Ex. L'argumentation parvient à mettre ce raisonnement causal au service d'une conclusion injonctive.

St2 : « On donne des arguments pour prononcer un ordre à la fin. Cela veut dire on explique les pourquoi et puis on incite à agir ».

Ex. Certains textes incitent les destinataires à accomplir un acte, comme dans le cas d'une pétition politique.

St3 : « Il y a des textes qui provoquent que les gens voudront faire quelque chose. Nous aussi, nous lisons des questions et ensuite nous répondons, nous accomplissons un acte réel, nous agissons ».

L'exemple suivant cite l'échange dialogique typique entre l'enseignant et l'apprenant en linguistique (puisé dans l'interaction authentique pendant le cours) :

Ex. L'énonciateur fait comme s'il apportait une information additionnelle qui ferait l'objet d'un consensus, alors qu'il oriente argumentativement vers un jugement de valeur implicite. [L'interprétation possible : « La politique de naturalisation de la Suisse est généreuse ».]

St4 – La personne qui parle, l'auteur du tract sous prétexte d'une information objective dit que c'est déjà trop, que l'état est trop indulgent.

Ens – Qui est l'énonciateur ?

St4 – Cet auteur. Et puis tous ceux qui lisent et qui propagent les idées de la non-tolérance, qui propagent le contenu de ce tract.

Ens – Et les opposants – non ?

⁴ Symboles retenus pour qualifier les étudiants particuliers : Ens – enseignant, St1 – étudiant 1, St2 – étudiant 2 et ainsi de suite.

St4 – Si, car ils doivent tout d’abord faire connaissance des idées sur la fermeture idéologique contre les musulmans, ensuite réagir, alors procéder à une nouvelle énonciation.

Ens – Vous êtes aussi un tel énonciateur ?

St4 – Evidemment oui. On a une étape de l’interprétation et puis je me positionne envers ces paroles, je produis donc un nouvel énoncé, maintenant et ici.

Ens – Vous voyez donc le phénomène d’intertextualité ? (...)

L’exercice décrit a surtout eu pour objectif de contester l’unicité du sujet parlant, à quoi s’en réfère Oswald Ducrot (1984, cité par Sarfati, 2007, pp 54-55). Le concept de polyphonie discursive a été largement travaillé lors du cursus de linguistique en philologie romane à l’Université Adam Mickiewicz (à partir des années 2013/2014), car l’axe général des études en 2nd cycle, en spécialisation de linguistique, est le discours en interaction. Ici, dans le cas des deux séminaires de spécialisation, complétés dans le semestre qui est suivi par le cours sur la médiatisation dans le discours, on s’efforçait de transmettre les distinctions opératoires de Ducrot (1984, p. 183, cité par Sarfati, 2007, p. 55). Ceci n’était pas évident pour les étudiants pour qui « la personne qui parle » était toujours le « narrateur ». Le dessein alors du séminaire était, entre autres, de différencier le sujet parlant, le locuteur et l’énonciateur :

- le sujet parlant, c’est celui qui parle réellement, « un élément de l’expérience » (selon Ducrot) [auteur] ;
- le locuteur en tant qu’être de discours tenu pour « responsable du sens de l’énoncé (...) à qui se réfèrent le pronom *je* et les autres marques de la première personne (cf. Maingueneau, 1998 : 115-116) [narrateur] ;
- l’énonciateur est un être qui est censé s’exprimer à travers l’énonciation sans que pour autant on lui attribue des mots précis [personnage].

Les apprenants ont pu analyser en pratique une telle différenciation, surtout lors du cours sur la manipulation, où on s’est servi du support médiatique sous la forme d’une émission du genre information fictive (sur l’indépendance imaginée de la Flandre). Le discours s’est révélé en tant que prise de parole engageant des émetteurs et des récepteurs, où un être réel a écrit/lu/énoncé le texte, un autre l’a entendu. Une des particularités offertes par ce discours était l’acceptation tacite du mensonge livré par deux instances dédoublées. Le texte écrit/lu/énoncé – donc le discours – était, dans le cas de l’émission en question, « la création d’un monde fictif narré par une voix qui cherche à orienter l’interprétation du lecteur, non pas le lecteur vrai qui filtre le texte selon ses humeurs et ses passions, mais le récepteur modèle [qui était] plus ou moins clairement conçu par l’auteur au moment de l’écriture et qui collabore à l’existence textuelle de ce monde » (Tisset, 2000, p. 10).

Certes, toute modification par rapport au texte source, au niveau syntaxique et/ou lexical, apporterait inévitablement une plus ou moins grande réorientation

sémantique et argumentative. Le rôle de l'enseignant serait donc plutôt à veiller à ne pas désorienter l'étudiant dans la compréhension des notions linguistiques appliquées, plutôt qu'à laisser l'apprenant s'exprimer à son gré.

6. CONCLUSION

Le séminaire de spécialisation en linguistique dans le cadre des études master est sûrement un cas où les perspectives discursives du développement des compétences de communication en langues étrangères sont importantes. Comme nous l'avons souligné, l'un des premiers obstacles à franchir serait le niveau assez bas des compétences purement linguistiques des apprenants. Le rôle du code dans les enjeux discursifs est donc double : d'un côté l'étudiant enrichit ses compétences communicatives en FLE, de l'autre, il perfectionne ses connaissances terminologiques, en recourant même aux autres ressources linguistiques acquises, p. ex. italiennes et/ou anglaises, à côté de celles de la langue maternelle⁵.

Nous devons reprendre les paroles des rédactrices du présent volume, pour qui en glottodidactique, « il ne s'agit ni d'investiguer les phénomènes discursifs pour eux-mêmes ni de les appliquer tels qu'ils sont étudiés dans les diverses disciplines, mais de les envisager en tant qu'objet à enseigner et outils d'apprentissage pour les apprenants » (p. 4). Les remarques présentées dans notre article seront utiles pour planifier une intervention pédagogique organisée lors de la continuation du cursus dans le cadre des études master à la philologie romane dans les années qui suivent. En effet, il faut dire que le programme des séminaires de spécialisation en linguistique, de même que des autres séminaires, est toujours au stade de préparation/perfectionnement et est susceptible d'être réorienté selon le niveau de compétences linguistiques des futurs étudiants en master.

⁵ Dans la plupart des cas – le polonais, sauf les étudiants étrangers du programme Erasmus.

BIBLIOGRAPHIE

- Barthes, R. (1957[2010]). *Mythologies*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bartmiński, J. (2007). *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin : Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Burger, M., Lugrin, G., Micheli, R., Pahud, S. (2006). Marques linguistiques et manipulation. *Mots. Les langages du politique*, 81. URL : <http://mots.revues.org/609>.
- Culioli, A. (2000). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*, tome 1. Paris : Ophrys.
- Dufiet, J.-P. (2010). Manipulation et information fictionnelle. *Communications*, 27/2, 133-149. URL : <http://communication.revues.org/3099>. DOI : 10.4000/communication.3099
- Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris : Minuit.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.
- Mainueneau, D. (2008). *Analyser les textes de communication. Médium et discours*. Paris : Nathan-VUEF, Dunod.
- Pekarek-Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12. URL : <http://aile.revues.org/934>
- Sarfati, G.-E. (2007). *Éléments d'analyse du discours*. Paris : Armand Colin.
- Tisset, C. (2000). *Analyse linguistique de la narration*. Paris : Sedes/HER.
- Vignaux, G. (1988). *Le discours acteur du monde*. Paris : Ophrys.