

Comment enseigner le discours scientifique en langue étrangère aux étudiants : la compétence discursive spécialisée à travers l'analyse des textes écrits

How to teach scientific discourse to students
in a foreign language:
specialist discursive competence
on the example of written texts

Patrycja Bobowska-Nastarzewska

Université Nicolas Copernic de Toruń

bobowska@umk.pl

ORCID : 0000-0002-7079-4905

Abstract

The aim of the paper is to identify the methods of teaching academic discourse in French on the example of a selected written text whose subject matter is concerned with linguistics in connection with other disciplines. The analysis uses as its starting point the assumptions of the theory of the linguistic image of the world (J. Bartmiński) and of the cognitive linguistics (G. Lakoff and M. Johnson, R.W. Langacker) as applied in glottodidactics. While reading and understanding a written text, students activate the process of schematization (abstraction) and categorization/recategorization (R.W. Langacker). Teacher's role is to explain specialized lexis to students and make an attempt with them to analyse scientific texts from an interdisciplinary perspective. It is also important to familiarize students with the editorial rules applicable to diploma dissertations, both bachelor's and master's in French as well as the criteria of textuality, including cohesion, coherence, intentionality, acceptability, informativity, situationality, and intertextuality (R.A. De Beaugrande, W.U. Dressler).

Keywords: scientific discourse, French language, discursive competence, specialized lexis, conceptual metaphors, analysis of written text

INTRODUCTION

L'objectif du présent article est de proposer des méthodes d'enseignement du discours académique en français aux étudiants du second cycle d'études, de spécialisation linguistique. Les cours pendant lesquels nous pouvons introduire l'analyse des textes écrits français spécialisés sont, dans le cas de l'auteure de cet article en tant qu'enseignante, deux séminaires de spécialisation linguistique, faisant partie du programme de Master. Comme exemple d'un texte à analyser par les étudiants, nous avons choisi un article sur les métaphores conceptuelles de George Lakoff et Mark Johnson (1986). La thématique en question est connue des étudiants car elle a déjà été introduite en licence.

Dans notre approche d'enseignement du discours scientifique, nous avons au moins trois objectifs principaux. Tout d'abord, les étudiants doivent approfondir leur savoir sur la discipline scientifique de référence. De plus, ils doivent apprendre à exploiter les recherches scientifiques dans leurs propres énoncés écrits. Enfin, ils doivent connaître la structure du travail écrit pour qu'ils puissent rédiger leur propre texte, à savoir le mémoire de master, travail enrichi par les données.

Il y a quelques questions à poser dans notre analyse, notamment : quels sont les savoirs et les savoir-faire nécessaires de l'enseignant et des étudiants, et quel pourrait être le suivi de cette activité ? Nous voulons également réfléchir sur la possibilité de créer le schéma de cette démarche qui serait transférable à d'autres textes.

Nous commencerons notre étude par la présentation du cadre théorique, et plus exactement, par une courte description de la compétence discursive relative à la compréhension des textes spécialisés. Nous allons l'envisager en lien avec deux théories significatives pour la didactique des langues étrangères, notamment l'image linguistique du monde, issue de la linguistique dite culturelle, ainsi que les métaphores conceptuelles, issues de la linguistique cognitive. Ensuite, nous passerons à l'analyse même du texte scientifique choisi en tant qu'exemple d'un article pouvant être proposé aux étudiants de spécialisation linguistique.

LA COMPÉTENCE DISCURSIVE SPÉCIALISÉE DANS L'ANALYSE DES TEXTES ÉCRITS

Dans cette partie du travail, nous visons à souligner l'importance de la compétence discursive spécialisée dans l'analyse des textes. Nous fondons la définition de la compétence discursive sur la notion de discours que nous comprenons comme suit : « toute production verbale, écrite ou orale, rapportée au contexte dans lequel elle est produite » (Charolles, 2003, p. 155). Aujourd'hui, l'analyse du discours est citée parmi les grandes subdivisions de la linguistique. « Elle entretient des relations privilé-

giées avec la sémantique et la pragmatique, mais aussi avec la psycholinguistique, la sociolinguistique et l'Intelligence Artificielle » (Charolles, 2003, p. 157). Pourtant, le discours en linguistique n'a pas toujours été considéré comme une unité d'analyse pertinente (Charolles, 2003, p. 155). Les grammaires traditionnelles se focalisaient sur la phrase et renvoyaient l'étude du discours à la rhétorique ou à la stylistique (Roman Jakobson, Émile Benveniste). Même si les linguistes structuralistes nord-américains « n'ont jamais développé (à l'exception de Zellig Harris) de programme de recherche sur le discours » en raison du fait « qu'aucune règle linguistique ne pouvait être dégagée au-delà de la phrase », les linguistes structuralistes européens « ont par contre cherché très tôt à étendre le champ de la linguistique au discours » (Charolles, 2003, p. 156). Ainsi à partir des recherches de Benveniste, l'analyse du discours a pour but de « repérer [...] des indices formels de l'énonciation, des marques de subjectivité » pour indiquer l'attitude du locuteur envers son propos et son auditoire. Ainsi, l'analyse de ces marques a permis de distinguer deux types de textes : le récit (ou l'histoire), dans lequel le locuteur n'est pas tellement visible dans son propos et le discours dans lequel il marque sa présence (Charolles, 2003, p. 156).

Notons que Sophie Moirand présente quatre composantes de l'appréhension de la langue (Moirand, 1982, p. 20) : une composante linguistique, une composante discursive, une composante référentielle et, enfin, une composante socioculturelle. Parmi ces quatre composantes, la composante discursive est définie comme : « la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés » (Moirand, 1982, *cit. in* Causa, 2009, p. 181). Mariella Causa ajoute que : « Dans cette perspective, la composante discursive devient un élément essentiel qui décrit le fonctionnement de la langue dans les pratiques langagières et communicatives d'une communauté linguistique donnée sur lequel se greffe la question des discours ordinaires/spécialisés » (Causa, 2014).

Notre objectif est de montrer quelles sont les compétences discursives qui permettent aux étudiants de participer au cours et à l'appropriation active et efficace des contenus linguistiques (*cf.* Pirogowska, 2017, p. 118). En l'occurrence, l'approche discursive se réalise en trois étapes : la première – la vérification de la signification du vocabulaire spécialisé, la deuxième – la reconnaissance des métaphores conceptuelles et la troisième – la reformulation des fragments du texte afin de rédiger un résumé de l'article scientifique complet.

Pendant le cours, c'est la collaboration entre les participants du groupe qui est la plus importante. Notons que, selon Mary Douglas, pour les personnes collaborant, « une véritable solidarité et une réelle coopération ne sont possibles que dans la mesure où les individus ont les mêmes catégories de penser » (*cit. in* Corinne Marlot, Toullec-Thery et Daguzon, 2017, p. 23). La reconnaissance des mêmes catégories de penser renvoie à l'utilisation concrète de la langue. Autrement dit, les membres de la même communauté langagière parlent en général d'une manière similaire puisqu'ils

pensent et agissent d'une façon commune pour tous les participants du même groupe social et culturel. La question de l'impact de la culture sur notre perception du monde est aussi significative dans l'analyse du discours que la compréhension du texte écrit en langue étrangère. Notons que l'importance de la culture lors de la compréhension du texte écrit est parfaitement prise en compte par la théorie de l'image linguistique du monde qui soutient que la société dans laquelle nous sommes nés influence notre perception, notre conceptualisation et notre interprétation ainsi que notre manière d'agir dans les situations concrètes. Ceci est surtout visible dans l'utilisation des métaphores conceptuelles. D'après les linguistes cognitifs, la métaphore n'est pas seulement présente dans la langue, mais elle l'est avant tout dans la pensée et dans l'action.

L'image linguistique du monde, selon Jerzy Bartmiński, est « d'une manière générale, une interprétation de la réalité, ancrée dans la langue, verbalisée différemment, qui peut être saisie sous la forme d'un ensemble des points de vue sur le monde. Ces points de vue pourraient être « établis », c'est-à-dire appuyés sur la matière même de la langue, donc dans la grammaire, dans le lexique, dans les textes clichés (p. ex. proverbes), mais aussi présupposés, c'est-à-dire impliqués par les formes linguistiques, établis au niveau du savoir social, des convictions, des mythes et des rituels »¹ (Bartmiński, 2007, p. 12). C'est donc l'interprétation, dans la langue donnée, du « fragment » de la réalité qui nous entoure, qui peut renseigner sur les croyances, les points de vue, les attitudes et les expériences personnelles des membres de la même communauté linguistique et culturelle.

Il nous importe dans notre analyse de souligner l'ancrage culturel de la langue. La présence des métaphores conceptuelles dans la langue reflète dans une certaine mesure la façon de comprendre le monde par une communauté donnée.

A la base même de la linguistique cognitive se trouve l'idée d'interdisciplinarité. Une telle approche est également appliquée dans la didactique des langues étrangères. Nous comprenons la langue selon la théorie cognitive :

Dans la grammaire cognitive, la langue est considérée comme un inventaire des unités linguistiques conventionnelles [...]. Les unités [...] formant le savoir linguistique de l'utilisateur se limitent aux structures sémantiques, phonologiques et symboliques qui soit apparaissent dans le rôle des composants des énoncés linguistiques réels, soit surgissent de ces derniers grâce aux processus d'abstraction (schématisation) et catégorisation² (Langacker, 2003, p. 41).

¹ Traduction de l'auteure de l'article du polonais : „językowy obraz świata [...] jest zawartą w języku, różnie zwerbalizowaną interpretacją rzeczywistości dającą się ująć w postaci zespołu sądów o świecie. Mogą to być sądy „utrwalone”, czyli mające oparcie w samej materii języka, a więc w gramatyce, słownictwie, w kliszowych tekstach (np. przysłowia), ale także sądy presuponowane, tj. implikowane przez formy językowe, utrwalone na poziomie społecznej wiedzy, przekonań, mitów i rytuałów” (Bartmiński, 2007, p. 12).

² Traduction de l'auteure de cet article à partir du texte polonais suivant : „W gramatyce kognitywnej język jest uważany za uporządkowany inwentarz konwencjonalnych jednostek lingwistycznych [...]. Jed-

La catégorisation intervient dans le processus d'enseignement de la langue étrangère, notamment lors des exercices lexicaux et, plus largement, ceux liés à la lecture du texte (*cf.* Rutka, 2010). Elle peut être stimulée quand les enseignants choisissent dans un texte écrit en langue étrangère les notions concrètes ayant la valeur de prototypes. La reconnaissance des notions et de leur adaptation – conformément au code linguistique et visuel – au contexte est au cœur de cette première étape d'observation et d'analyse. Selon Wojciech Gorczyca (Gorczyca, 2007, p. 2728), l'étape suivante devrait consister en une recatégorisation de ces notions dans le cadre des exercices lexicaux orientés vers la saisie des relations et des interdépendances entre les catégories. Ainsi, l'objectif de l'enseignement devrait consister à acquérir les moyens de métaphoriser les notions en français et après, par comparaison, en polonais.

L'ENSEIGNEMENT DU DISCOURS SCIENTIFIQUE EN FRANÇAIS À L'EXEMPLE DE L'ARTICLE CHOISI

LA DESCRIPTION DU DISPOSITIF : LES DONNÉES BASIQUES CONCERNANT L'EXPÉRIENCE EFFECTUÉE

L'expérience concernant l'analyse du texte scientifique qui traite des métaphores conceptuelles du corps a eu lieu il y a trois ans en première année du second cycle pendant le cours de spécialisation linguistique, qui a duré trente heures pendant le semestre d'hiver. Afin de pouvoir participer activement et efficacement au cours consacré à l'analyse du discours scientifique, les étudiants doivent posséder au moins le niveau B1+ des compétences du FLE. Soulignons encore une fois qu'en licence les étudiants ont déjà été initiés à la théorie des métaphores conceptuelles de Lakoff et Johnson, à la tradition de la linguistique dite culturelle et cognitive et aux conditions de textualité de De Beaugrande et Dressler : critères de cohésion, de cohérence, d'intentionnalité, d'acceptabilité, d'informativité, de situationnalité et d'intertextualité. De plus, avant l'analyse du texte scientifique, les étudiants ont lu des fragments des ouvrages des principaux linguistes, représentant les courants linguistiques mentionnés. Donc, ils ont déjà connu des notions de base telles que la catégorisation, le prototype, le stéréotype, etc. Ils ont aussi fait des exercices du manuel de Nicole Delbecque intitulé « Linguistique cognitive. Comprendre comment fonctionne le langage » (2010).

nostki [...] składające się na wiedzę językową użytkownika ograniczają się do struktur semantycznych, fonologicznych i symbolicznych, które albo pojawiają się w roli składników rzeczywistych wypowiedzi językowych, albo też wyłaniają się z tych ostatnich poprzez procesy abstrahowania (schematyzacji) oraz kategoryzacji" [Langacker, R.W. (2003). Model dynamiczny oparty na uzusie językowym. In E. Dąbrowska, W. Kubiński (eds), *Akwizycja w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Kraków : Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, p. 41, *cit. in* Rutka, 2010].

Dans le groupe en question, il y avait six étudiants. Quatre personnes ont réussi, à un niveau satisfaisant, à effectuer toutes les étapes de l'analyse du texte, les deux autres personnes ont eu des problèmes avec la compréhension globale du texte : il s'est avéré que l'article était trop difficile pour eux au niveau de la méthodologie de la linguistique cognitive. Il semble également que les deux personnes n'ont pas suffisamment maîtrisé, en premier cycle, le français de niveau B1+, ce qui a provoqué des problèmes de compréhension du texte. Ils n'étaient donc pas capables de saisir le sens profond du texte. Mais, après une explication supplémentaire de la part de l'enseignante, ils ont finalement, semble-t-il, bien compris le contenu de l'article.

LES CARACTÉRISTIQUES DU TEXTE SCIENTIFIQUE CHOISI POUR L'ANALYSE

Nous avons choisi pour l'analyse l'article intitulé *La catégorisation des métaphores conceptuelles du corps* de A. Santarpia, A. Blanchet, R. Venturini, M. Cavallo et S. Raynaud (2006). L'article a un caractère interdisciplinaire et met en relation les domaines tels que, la linguistique, la psychologie, la psychanalyse, la neurologie et la poésie.

Le texte commence par une introduction sur la notion de cognition. Les auteurs développent en particulier la notion de la conscience « incarnée ». Le principal résultat des recherches des scientifiques est, entre autres, la conceptualisation de la notion titulaire du corps en tant qu'objet sacré. De plus, les auteurs constatent que toutes les conceptualisations du corps « influencent directement ou indirectement l'action 'thérapeutique' » (Santarpia, Blanchet, Venturini, Cavallo, Raynaud, 2006, p. 478).

L'intérêt de ce texte est multiple. Premièrement, il invite à revenir et à approfondir le savoir sur les métaphores conceptuelles. Deuxièmement, il permet d'élargir la perspective scientifique, puisque les auteurs analysent les métaphores linguistiques du corps dans la psychopathologie clinique et la psychothérapie, donc dans les disciplines qui n'étaient pas prises en compte par Lakoff et Johnson. Enfin, sur le plan rédactionnel, car le texte fournit un modèle solide de la communication scientifique écrite. Par ce dernier aspect, on peut faire observer aux étudiants le soin avec lequel les auteurs reprennent et expliquent dans les notes de bas de page certaines conventions comme l'illustre ces exemples : « tous les articles qui décrivent ce modèle théorique utilisent le caractère italique et les guillemets pour les phrases métaphoriques, les majuscules pour les métaphores conceptuelles » (Santarpia *et al.*, 2006, p. 478), et aussi : « On utilisera les lettres minuscules avec un trait pour les métaphores linguistiques du corps de 1^{er}, et les lettres minuscules en italique pour les métaphores linguistiques de 2^e degré » (Santarpia *et al.*, 2006, p. 480).

Par ailleurs, grâce à l'analyse de cet article, les étudiants ont été mis en contact avec la structure d'un article scientifique et les mécanismes de cohérences sous-

jacents. En effet, la structure de l'article est particulièrement claire, elle se compose des parties suivantes : 1. Introduction, 2. Les métaphores linguistiques du corps en psychopathologie clinique et psychothérapie, 3. Objectif et hypothèses, 4. Méthodologie ; 4.1. Le niveau d'interprétation des métaphores : le modèle de Lakoff, 4.2. Matériel et méthode, 4.3. L'organisation des catégories et des sous-catégories ; 4.3.1 La catégorie et les sous-catégories du CORPS-CONTENANT ; 4.3.2. La catégorie et les sous-catégories du CORPS-SUBSTANTIUEL ; 4.3.3. La catégorie et les sous-catégories du CORPS-DIVIN ; 4.3.7 La catégorie du CORPS-ABSTRAIT ; 5. Résultats ; 6. Discussion ; 7. Conclusion ; Références. La rigueur scientifique est aussi visible dans les tableaux qui illustrent le résultat des recherches, accompagnés d'un commentaire. Grâce à l'analyse de la structure de l'article en question, les étudiants peuvent découvrir comment le texte scientifique est construit et surtout que la méthodologie (les techniques et les méthodes de recherche appliquées dans le travail) joue un rôle important dans sa rédaction.

LES ÉTAPES DE L'ANALYSE DE L'ARTICLE DONNÉ

Présentons maintenant plus minutieusement les trois étapes de l'analyse du discours scientifique mentionnées ci-dessus. Tout d'abord, les étudiants examinent le texte du point de vue du matériel lexicographique (*cf.* Pirogowska, 2017, p. 119). Travaillant en groupes de deux personnes, ils cherchent les équivalents polonais pour les notions françaises et définissent également les disciplines scientifiques apparues dans le texte, telles que p. ex. la neurologie, la psychothérapie, la psychopathologie clinique, etc. Cette activité est nécessaire pour la compréhension de l'intention des auteurs du texte exprimée de la manière suivante : « Dans un premier temps, notre étude a pour objectif de repérer les différents types de conceptualisation du corps qui s'expriment dans la pratique psychanalytique, la pratique psychiatrique, et dans des ouvrages poétiques sélectionnés pour leur centration sur ce thème » (Santarpia *et al.*, 2006, p. 476). Par la suite, les apprenants en binôme analysent les métaphores présentées dans le texte et vérifient si elles existent dans leur langue maternelle, conformément à la description des auteurs : « Dans un second temps, notre objectif consiste à organiser ces conceptualisations en catégories de métaphores conceptuelles selon un modèle inspiré des recherches de Lakoff et Johnson. L'analyse des traités de psychiatrie, des traités de psychanalyse et des ouvrages poétiques montre que l'usage des métaphores conceptuelles dans ces discours respectifs est différent » (Santarpia *et al.*, 2006, p. 476). Cette tâche a pour but d'accentuer le fait qu'il y a des différences entre les langues et les cultures. L'image linguistique du monde change selon la culture donnée, en l'occurrence, la culture française et la culture polonaise. Ensuite, les étudiants passent à la troisième étape du travail, notamment à l'analyse approfondie du contenu de l'article. C'est une tâche individuelle dont l'étape finale

est la rédaction par les étudiants du résumé de l'article scientifique en question. Pour qu'ils puissent le faire, les étudiants doivent savoir reformuler tout d'abord certaines propositions de l'article. Cette activité est aussi l'occasion de vérifier la compréhension et l'interprétation du contenu du texte scientifique par les apprenants. Les exemples de paraphrase des fragments du texte choisis ont été formulés par l'enseignante :

1. *Par exemple, les sujets expérimentaux attribuent davantage de propriétés à « une chaise » au sens générique qu'à une « chaise de bureau », car pour une chaise générique les sujets ont eu davantage d'expériences mettant en jeu leur corps en action* (Santarpia *et al.*, 2006, p. 477).
[Pour les personnes examinées « une chaise » au sens générique/commun/général est prototypique et une « chaise de bureau » se trouve dans les périphériques de la catégorie, car elles ont plus d'expériences corporelles pour une chaise générique.]
2. *Lakoff et Johnson ont présenté un certain nombre de données linguistiques montrant que les métaphores ne sont pas le fruit du hasard, mais, au contraire, qu'elles forment des systèmes cohérents en fonction desquels nous conceptualisons notre expérience* (Santarpia *et al.*, 2006, p. 478).
[Lakoff et Johnson ont justifié par les études linguistiques que les métaphores sont liées l'une à l'autre et influencent notre expérience (connaissance/savoir)].
3. *Pour Lakoff, la métaphore est avant tout conceptuelle et non linguistique* (Santarpia *et al.*, 2006, p. 479).
[Selon Lakoff, la métaphore n'est pas seulement la question de la langue, mais avant tout de la pensée et de l'action].
4. *Le corps ou ses parties sont associés (pour voie métonymique) à des fonctions spécifiques comme l'ouïe, la vue, etc. ou à des parties du corps* (Santarpia *et al.*, 2006, p. 482).

[Les expressions concernant le corps et ses parties sont métonymiques puisqu'elles font rapport aux sens de perception : l'ouïe, la vue, etc.]

Suite à ce travail ponctuel, les apprenants passent à la composition du résumé des passages du texte et enfin, du texte entier. L'enseignante fournit aussi un résumé correct d'un passage de l'article en question, comme suit : « La cognition peut être définie comme le fruit de la rencontre du corps avec le monde. Les recherches sur la théorie contemporaine de la signification [21, 22, 23] montrent à quel point il est important de considérer la compréhension humaine comme « incarnée ». En particulier, ces recherches soulignent l'importance de l'expérience corporelle dans la construction des représentations et de la cognition de la personne » (Santarpia *et al.*, 2006, p. 477) (résumé) : *Selon les auteurs, la cognition peut être considérée en tant qu'un effet du fonctionnement de notre corps dans le monde, c'est-à-dire dans la sphère spatio-temporelle. Nous pouvons voir que dans la théorie contemporaine de la signification, la compréhension humaine est conceptualisée en tant qu'« incarnée », donc subie par le corps. Chaque être humain perçoit le monde grâce à ses sens corporels.*

Cette expérience du corps est importante dans la construction des représentations et de la cognition personnelle.

Une fois les résumés rédigés, les étudiants présentent individuellement leurs travaux au groupe qui commente chaque production. Cette étape est accompagnée d'un bilan et d'une réflexion en vue d'apporter des corrections nécessaires et finalement, préparer un résumé qui correspond aux exigences du genre.

CONCLUSION

Étant donné que les étudiants en philologie romane, en second cycle d'études, devraient savoir s'exprimer en français sur les domaines spécialisés, les enseignants ont une panoplie de sujets possibles à leur proposer. Chaque enseignant peut initier les apprenants à sa propre discipline de recherche, conformément à son propre intérêt scientifique, en enrichissant en même temps leur connaissance de la thématique donnée. Cette initiation suppose le développement des connaissances relatives à la terminologie du domaine. Il semble utile de la conjuguer avec les observations sur la structure du texte scientifique écrit en français car ce travail peut avoir un impact considérable sur leurs compétences de rédaction du futur mémoire de maîtrise dans cette langue.

L'article *La catégorisation des métaphores conceptuelles du corps* de A. Santarpia, A. Blanchet, R. Venturini, M. Cavallo et S. Raynaud nous a servi en tant qu'exemple d'un texte à analyser pendant le cours de spécialisation linguistique pour les étudiants du second cycle de niveau B1+ de maîtrise de la langue française (CECRL).

Au début de notre étude, notre réflexion a porté sur la possibilité de créer un schéma de notre démarche qui serait transférable à d'autres textes. Nous sommes convaincue qu'il est possible de proposer un tel schéma qui pourrait être appliqué à d'autres articles scientifiques. Ce schéma peut être présenté de la manière suivante : (1) explication de la terminologie spécialisée → (2) reconnaissance des théories scientifiques présentes dans le texte (leur mémorisation ou leur explication) → (3) définition du problème de recherche du texte donné → (4) reformulation des passages du texte (les étudiants travaillent individuellement) → (5) rédaction des résumés du texte (les étudiants travaillent individuellement) → (6) analyse de la structure de l'article scientifique (pour que les étudiants puissent rédiger eux-mêmes leurs textes scientifiques). À notre avis, ce qui importe du point de vue éducatif, c'est justement cette tentative d'outiller les étudiants d'une façon pertinente et pouvant être transférée sur d'autres situations didactiques.

Même si notre proposition ne constitue pas un apport vraiment nouveau en didactique des langues étrangères au niveau universitaire, nous estimons que c'est une démarche enrichissante pour un groupe d'étudiants qui ne sont pas experts ni en discipline ni en langue. Suite à l'expérience proposée, nous pouvons constater que, même

si les étudiants font des erreurs en français, ils sont capables de comprendre les théories linguistiques. Notons qu'ils se servent de leur savoir spécialisé en polonais, ce qui les aide à comprendre le texte en français. Selon nos observations, la majorité du groupe a réussi sans problème à effectuer toute la tâche à un niveau satisfaisant. Le reste du groupe a eu des problèmes de compréhension du texte. Lors de l'exécution de la tâche nous avons relevé quelques-unes des difficultés qu'ils ont rencontrées. En effet, ces étudiants n'ayant pas atteint la maîtrise du français au niveau B1+, ont eu du mal à bien comprendre le texte. De plus, ils n'ont pas mémorisé à fond la théorie des métaphores conceptuelles de Lakoff et Johnson. On peut se demander dans quelle mesure l'analyse commune de l'article scientifique en question a contribué à préparer les étudiants à la rédaction d'un texte scientifique analogue. C'est cette question qui pourrait inspirer des recherches supplémentaires dans l'avenir.

BIBLIOGRAPHIE

- Bartmiński, J. (2007). *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin : Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Causa, M. (2009). Enseignement d'une LE et d'une DNL : mettre en place une « compétence discursive » dans la production écrite de niveau avancé. *Synergies Roumanie*, 4, 179-188.
- Causa, M. (2014). Compétence discursive et enseignement d'une discipline non linguistique : définition, diversification et pratiques formatives. *Les Carnets du Cediscor*, 12, 115-137. doi.org/10.4000/ce-discor.964.
- Charolles, M. (2003). Discours. In O. Houdé, D. Kayser, O. Koenig, J. Proust & F. Rastier (dir.), *Vocabulaire de sciences cognitives* (pp. 155-159). Paris : PUF.
- Delbecq, N. (2010). *Linguistique cognitive. Comprendre comment fonctionne le langage*. Bruxelles : De Boeck-Duculot.
- Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions ?* Paris : La Découverte.
- Gorzycza, W. (2007). *Kognitywizm w glottodydaktyce. Wykłady*. Bielsko-Biała : Wydawnictwo Akademii Techniczno-Humanistycznej.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1986). *Les Métaphores dans la vie quotidienne*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago, London.
- Langacker, R.W. (2003). Model dynamiczny oparty na uzusie językowym. In E. Dąbrowska, W. Kubiński (dir.), *Akwizycja w świetle językoznawstwa kognitywnego* (pp. 28-115). Kraków : Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Marlot, C., Toullec-Thery, M., Daguzon, M. (2017). Processus de co-construction et rôle de l'objet biface en recherche collaborative. *Phronesis*, 6 (1-2), 21-34. doi.org/10.7202/1040215ar.
- Moirand, S., (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, coll. F.
- Morrisette, J. (2012). Quelques ficelles du métier de chercheur collaboratif. *Recherches qualitatives*, Hors-série n°13, les enjeux méthodologiques des recherches participatives, 5-19.
- Pirogowska, E. (2017). Enseigner l'analyse du discours en langue étrangère. En quoi consiste le cours de spécialisation en linguistique destiné aux étudiants du 2nd cycle ? *Studia Romanica Posnaniensia*, 44 (2), 113-124.
- Rutka, K. (2010) Glottodydaktyczne aspekty kognitywnego ujęcia metafory. In K. Rutka, *Metafora w glottodydaktyce*. <https://www.phil.muni.cz/journal/proudy/filologie/materialy/2010/3-4/Glottodydaktyczne-aspekty.php> [accès : 22.04.2021].
- Santarpia, A., Blanchet, A., Venturini, R., Cavallo, M., Raynaud, S. (2006). La catégorisation des métaphores conceptuelles du corps. *Annales Médico-Psychologiques*, 164, 476-485. https://www.researchgate.net/publication/246564586_La_categorisation_des_metaphores_conceptuelles_du_corps [accès : 21.02.2021]. doi.org/10.1016/j.amp.2005.01.0.
- Taylor, J.R. (2001). *Kategoryzacja w języku. Prototypy w teorii językoznawczej*. Trad. A. Skucińska. Kraków : Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.

