



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Un modele cognitif de structures discursives : son application a l'enseignement / l'apprentissage de langues etrangeres

Author: Ewa Miczka

Citation style: Miczka Ewa. (2004). Un modele cognitif de structures discursives : son application a l'enseignement / l'apprentissage de langues etrangeres. "Neophilologica" (T. 16, (2004), s. 52-62).



Uznanie autorstwa - Uzycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Ewa Miczka
Université de Silésie
Katowice

Un modèle cognitif de structures discursives – son application à l’enseignement / l’apprentissage de langues étrangères

Abstract

The article discusses connections between concepts of foreign language teaching and the development of linguistic models of textual units bigger than one phrase. It contains a synthesis of the 20th c. models of text and discourse with some special attention paid to the issue of coherence. Still, the main part of the article is devoted to a description of the evolution of contemporary methods used in foreign language teaching, which occurred under the influence of cognitive linguistics.

Keywords

Foreign language teaching, mechanisms of coherence, cognitive methodology.

1. Introduction

Le présent article vise à démontrer les conséquences qu’entraîne l’adoption d’un modèle cognitif de discours (J.-M. Adam, 1992 ; P. Coirier, D. Gaonac’h, J.-M. Passerault, 1996 ; G. Denhière, S. Baudet, 1992 ; T.A. Van Dijk, W. Kintsch, 1983 ; L. Hebert, 2001 ; O. Jäkel, 2003 ; I. Kurcz, 2000 ; E. Miczka, 2002 ; J. Peytard, S. Moirand, 1992 ; F. Rastier, 1991) dans l’enseignement / l’apprentissage d’une langue étrangère.

En premier lieu, nous allons décrire la relation entre les conceptions linguistiques et psycholinguistiques de phénomènes supraphrastiques et la façon de concevoir le processus d’apprendre et d’enseigner les mécanismes « plus que phrastiques » dans une langue étrangère.

En second lieu, nous allons présenter un modèle cognitif de discours (E. Miczka, 1993, 1996, 2000a, 2000b, 2002) qui, élaboré depuis une dizaine d'années déjà et soumis à des développements successifs, constituera notre base pour la réflexion sur la nature et les types d'activités didactiques à deux niveaux : inter- et supraphrastiques utiles aux apprenants d'une langue étrangère. Il s'agit de mettre en relief les possibilités qui apparaissent dans la théorie et la pratique de l'enseignement / l'apprentissage de langues étrangères du moment où l'on adopte le modèle cognitif de structures discursives en tant que point de départ.

En dernier lieu, nous allons essayer de dresser un inventaire complet de tâches didactiques à l'échelle supraphrastique qui résultent de l'application pratique des principes théoriques discutés dans la partie précédente. Il faut préciser que toutes ces tâches ont été mises en pratique pendant les cinq dernières années dans le cadre du cours de *Savoir sur le texte* – matière obligatoire dans le cursus du français langue appliquée à notre université.

2. Constitution de nouveaux objets de recherches linguistiques et enseignement / apprentissage de langues étrangères

A partir des années soixante du XX^e siècle, où l'on observe le début des recherches linguistiques sur le problème de structures et processus supraphrastiques, les différents termes ont été proposés pour rendre compte de ce phénomène : texte, discours, énonciation, conversation, échange, séquence, macrostructures, superstructures, paragraphe, actes de langage dans le discours (J.-M. Adam, 1992 ; R. de Beaugrande, 1990 ; R. de Beaugrande, W. Dressler, 1981 ; E. Benveniste, 1966, 1970 ; A. Bogusławski, 1983 ; G. Brown, G. Yule, 1991 ; B. Combettes, 1983 ; M.-E. Conte, 1988 ; G. Denhière, éd., 1984 ; T.A. Van Dijk, 1977 ; T. Dobrzyńska, 1993 ; W. Dressler, 1970, 1978 ; A. Duszak, 1998 ; Z.S. Harris, 1969 ; C. Kerbrat-Orecchioni, 2001 ; M.R. Mayenowa, 1987 ; E. Roulet, 1981 ; H. Weinrich, 1989 ; E. Werlich, 1976 ; A. Wierzbicka, 1983). Nous tenons à démontrer le rôle fondamental de cette relation entre source – modèles théoriques de structures et processus linguistiques et cible – conception des activités didactiques nécessaires dans l'enseignement / l'apprentissage d'une langue étrangère.

Pour commencer, nous reprenons la thèse due à la Gestaltpsychologie (K. Koffka, 1935), aujourd'hui généralement admise dans les sciences du langage, que la façon dont nous percevons un objet détermine notre façon de le manier, de l'employer, de nous en servir. Il en résulte que, si l'objet perçu est la

langue, sa conception, c'est-à-dire notre conception de ce qui y appartient et de ce qui n'y appartient pas, détermine les opérations sur la langue – la langue étrangère ou seconde y comprise – que nous croyons possibles. Autrement dit, notre perception des structures et processus linguistiques impose les limites à l'ensemble des opérations langagières qui, selon nous, existent et qui, donc, peuvent être enseignées et apprises.

Dans la linguistique contemporaine, jusqu'aux années soixante du XX^e siècle, on attribuait le statut linguistique aux unités et aux opérations qui s'arrêtaient au niveau de phrase. Et, si on niait l'existence des unités et des procédures supraphrastiques, on rejetait en même temps la possibilité de réfléchir – et de mettre en pratique les résultats de cette réflexion – sur la façon d'enseigner et / ou d'apprendre ce qui fait d'un tas de phrases un tout compréhensible.

La première étape des recherches linguistiques sur un tout supraphrastique se déroule, approximativement, dans la décennie entre l'an 1960 et 1970. **Les modèles dominants qu'on appelle *grammaires de texte*, s'appuient, tous, sur l'hypothèse que la compétence linguistique s'étend au niveau supraphrastique** (W. Dressler, 1970 ; R. Harweg, 1977 ; E. Lang, 1972 ; H. Rück, 1980 ; E. Werlich, 1976). Les auteurs de ces modèles se proposent de décrire les règles de nature générative : de réécriture et de transformation, qui auraient garanti la création (modèle de production) et la compréhension (modèle d'interprétation) d'un texte cohérent (M. Charolles, M.-F. Erlich, 1991). Dans son article de synthèse de 1978 *Introduction aux problèmes de la cohérence des textes*, Charolles constate que, quel que soit le modèle particulier dans lequel le linguiste travaille, on admet généralement que, pour qu'un texte soit considéré cohérent, il doit satisfaire à quatre conditions, ou méta-règles : de répétition, de progression, de non-contradiction et de relation.

Ce type d'approche influence la conception du langage sous-jacente aux modèles d'enseignement / apprentissage de langues étrangères dans les années soixante-dix et quatre-vingts en sensibilisant les spécialistes au problème des structures et processus supraphrastiques – dits quelquefois textuels, quelquefois discursifs, ou énonciatifs. A partir des années soixante-dix, dans les méthodes de langues on note une multitude de tâches qui sortent des limites d'une phrase ou d'une séquence de, tout au plus, deux phrases à joindre, ce qui, auparavant, constituait la norme. Ces tâches, appliquées de plus en plus souvent aux séquences de phrases qui veulent imiter les textes authentiques, consistent à :

1. remplir les lacunes dans les chaînes pronominales en respectant les règles inter- et supraphrastiques,
2. créer les chaînes pronominales, en prenant en considération les deux mouvements : anaphorique et cataphorique, de façon à garantir la cohérence d'une séquence phrastique,
3. introduire les déterminants absents des syntagmes nominaux en respectant les contraintes textuelles,

4. découvrir et corriger les déterminants incorrects en indiquant la règle transgressée et, éventuellement, son niveau : intra-, inter- et / ou supraphrastique,
5. employer les substituts lexicaux : synonymes, hypéronymes, hyponymes ou antonymes, en reconstruisant ainsi les structures sémantiques d'un texte,
6. repérer et corriger l'emploi des mots sémantiquement pleins, l'emploi qui aurait conduit à la production d'un texte incohérent,
7. reconstruire le système des temps employés dans le texte,
8. déterminer le système de marquage spatial des événements, processus, états présentés dans le texte,
9. relier les phrases à l'aide d'adverbes, locutions adverbiales, conjonctions et locutions conjonctives, ce qui devrait permettre de reconstituer le texte.

Il est donc clair que les hypothèses sur l'existence et la nature de l'entité supraphrastique ont influencé et continuent d'influencer les modèles de production et d'interprétation des mécanismes inter- et supraphrastiques de la cohérence discursive dans une langue étrangère. Pourtant, cette approche type « grammaire de texte », qui a certainement permis d'enrichir et diversifier l'inventaire des tâches didactiques proposées à l'apprenant d'une langue étrangère, donne lieu à deux remarques. Premièrement, tout en la voulant textuelle, ses auteurs accentuent plus le rôle des relations intra- et interphrastiques que celui des relations supraphrastiques. En mettant en relief l'aspect linéaire des structures textuelles, en insistant sur les moyens cohésifs du langage – il faut remarquer que nous employons le terme *cohésion* au sens que lui attribuaient M.A.K. Halliday et R. Hasan (1976) – en se concentrant donc sur les phénomènes textuels locaux, ils relèguent au second plan, ou tout simplement ils omettent, l'aspect global de ces structures. Et, deuxièmement, la fonction du contexte au sens large n'est pas suffisamment prise en compte. Nous employons ici le terme *contexte* au sens de Malinowski et de Firth (D.T. Langendoen, 1968) en reprenant leur définition du contexte en tant que type de situation de communication dans lequel un acte de langage est produit et, sans lequel, il serait difficilement compréhensible.

Mais, déjà au cours des années soixante-dix, on note des changements importants dans la façon de concevoir le texte et / ou le discours et de construire leurs modèles linguistiques. Le changement fondamental concerne la notion de cohérence. Les linguistes renoncent à l'idée, adoptée par les grammairiens de texte, que la cohérence est un trait inhérent d'un texte, le trait qui résulte d'une application correcte des règles inter- et supraphrastiques de production et d'interprétation. **La cohérence est redéfinie comme un principe de nature cognitive qui exprime la tendance de l'esprit humain à interpréter un ensemble quelconque d'éléments, éléments linguistiques y inclus, comme un tout significatif.** La cohérence n'est plus considérée comme un trait préétabli d'un texte, mais comme la possibilité d'attribuer à une séquence de phrases une interprétation sémantico-pragmatique, donc déterminée par le contexte

(M. Charolles, M.F. Erlich, 1991 ; M.R. Mayenowa, éd., 1976 ; J. Petöfi, 1979 ; E. Sözer, éd., 1985).

Le second changement consiste en constitution de disciplines linguistiques nouvelles qui, elles aussi, choisissent les phénomènes supraphrastiques en tant que leur objet d'études. Et ainsi, à côté de la linguistique textuelle – c'est le terme qui a remplacé la grammaire de texte (R. Beaugrande, W. Dressler, 1981) – se développent, en prenant de plus en plus d'importance : analyse de discours (G. Brown, G. Yule, 1991 ; T.A. Van Dijk, éd., 2001 ; D. Maingueneau, 1991 ; J.-B. Marcellesi, 1976 ; M.R. Mayenowa, 1987 ; G. Provost, 1969 ; R. Robin, 1973), analyse conversationnelle (J. Moeschler, 1985 ; E. Roulet, 1981) et théorie de l'énonciation (E. Benveniste, 1970 ; O. Ducrot, 1984 ; C. Kerbrat-Orecchioni, 1980).

Récemment, on observe le développement des modèles cognitifs de structures textuelles et discursives (J.-M. Adam, 1992 ; R. Coirier, D. Gaonac'h, J.-M. Passerault, 1996 ; G. Denhière, S. Baudet, 1992 ; T.A. Van Dijk, éd., 2001 ; T.A. Van Dijk, W. Kintsch, 1983 ; A. Duszak, 1998 ; L. Hebert, 2001 ; O. Jäkel, 2003 ; E. Miczka, 2002 ; F. Rastier, 1991). **Ils traitent tous l'unité supraphrastique – texte ou discours – en tant que reflet des activités mentales** et se réfèrent nécessairement à d'autres disciplines : psychologie cognitive (J.R. Anderson, 1980 ; T. Bartlett, 1932 ; J. Bruner, 1986 ; I. Kurcz, 2000 ; E. Rosch, 1978), sociologie de communication (G. Bateson, 1977 ; Goffman, 1987, 1991 ; T. Hall, 1978, 1984 ; Y. Winkin, éd., 1981) et intelligence artificielle (M. Minsky, 1981 ; R.C. Schank, 1975 ; R.C. Schank, R.P. Abelson, 1977 ; T. Winograd, 1972).

3. Un modèle cognitif de discours et ses conséquences dans la pratique didactique du Français Langue Etrangère

Dans le modèle que nous présentons ici (E. Miczka 1993, 1996, 2000a, 2000b, 2002) le discours est conçu comme un objet à plusieurs dimensions, étant le porteur des structures de différents types : informationnelles, ontologiques, fonctionnelles, énonciatives, axiologiques et les conventions de genres. Le discours en tant qu'objet pluridimensionnel peut être donc envisagé dans six perspectives théoriques différentes. Premièrement, il peut être conçu comme unité d'information, si l'on considère l'échange des informations comme sa fonction primaire. Deuxièmement, nous pouvons mettre en relief d'autres fonctions possibles et voir le discours comme objet fonctionnel qui pourrait véhiculer les

structures superposées aux structures informationnelles locales et globales, p.ex. : structures narratives, argumentatives, descriptives, explicatives, structures de dialogue ou d'instruction. Dans une optique énonciative, le discours peut être considéré comme objet phatique – la trace tangible du contact préprogrammé et effectué entre le(s) énonciateur(s) et le(s) receveur(s). Ensuite, dans l'approche qui accentue le pouvoir créatif du langage, le discours peut être vu comme créateur du ou des monde(s) : non fictif(s) ou fictif(s) – parmi ces derniers nous pouvons distinguer les mondes standard et non standard ; fantastiques, légendaires, merveilleux, mythologiques, oniriques. Dans la perspective sémantico-philosophique, on souligne un autre aspect du discours – celui où le discours est défini en tant que porteur d'un ou des système(s) de valeurs. Et, dans la dernière approche, le discours est le lieu d'inscription des règles du genre, ce qui impose des choix complexes concernant ses traits thématiques, fonctionnels, énonciatifs, ontologiques et axiologiques.

Nous admettons que l'acte d'interpréter un discours – un texte plongé dans le contexte – consiste à construire une représentation mentale, dite représentation discursive, qui se compose de six domaines, ceux-ci correspondant à six dimensions discursives que nous venons d'énumérer. Le schéma 1 présente les domaines de la représentation discursive en spécifiant en même temps les opérations cognitives que chacun d'eux implique durant l'acte d'interprétation.

Schéma 1

Domaines de la représentation discursive et opérations cognitives

| I. Domaine informationnel | | II. Domaine ontologique |
|--|---|---|
| 1. établissement : a) du thème global, b) des thèmes de groupes phrastiques TGP, c) des thèmes de phrases. | 2. reconstruction : a) des ensembles rhématiques – des faisceaux de rhèmes adjoints à un TGP, b) des rhèmes de phrases. | 1. décision concernant le statut ontologique : a) du thème global, des thèmes de groupes phrastiques et des thèmes de phrases, b) des relations entre : – les ensembles rhématiques et les thèmes de groupes phrastiques et le thème global, – les rhèmes et les thèmes de phrases. |
| III. Domaine fonctionnel | | IV. Domaine axiologique |
| 1. établissement de la fonction principale du discours, 2. reconstruction du type de structure fonctionnelle – séquence – dominant dans le discours, et des relations entre la séquence identifiée en tant que dominante et son prototype (J.-M. Adam, 1992), 3. reconstruction des structures séquentielles hétérogènes, 4. des relations qui se manifestent entre les différentes séquences dans le discours. | | 1. identification du système de valeurs réalisé dans le discours par : a) valorisation positive du thème global et des thèmes de groupes phrastiques, b) valorisation négative du thème global et des thèmes de groupes phrastiques, c) combinaison des valorisations positive et négative des thèmes de groupes phrastiques, 2. constatation du manque de valorisation dans le discours. |

| V. Domaine énonciatif | VI. Domaine de conventions de genre |
|--|--|
| 1. identification des traits du / des énonciateur(s) et du public préconstruit présents dans le discours, 2. description des relations entre les participants à l'acte de communication, 3. découverte d'éventuelles opérations discursives : simulation, masquage, création d'une communauté de discours apparente, 4. localisation du discours dans le temps et l'espace. | 1. choix de l'appartenance catégorielle d'un discours, 2. décision concernant l'emploi d'un discours donné dans un contexte particulier : a) l'emploi où les conventions de genre sont observées, b) l'emploi où les conventions de genre sont transgressées. |

La conception de discours en tant que porteur de plusieurs types de structures, développées aussi bien au niveau local que global, a des conséquences importantes pour l'enseignement/l'apprentissage de langues étrangères, et donc, évidemment pour l'enseignement du FLE à l'université dans le cadre d'études en langue française appliquée. La conséquence la plus importante et la plus directe c'est le fait de reconnaître non seulement l'existence, mais aussi la priorité des structures et procédures globales, celles-ci précédant, dans la méthodologie adoptée, les structures linéaires et les procédures analytiques pendant la production et la compréhension de discours.

Dans la didactique du FLE, cette nouvelle approche, héritière de la théorie de systèmes (D. Weinberg, 1979), des principes holistes de la psychologie gestaltiste (K. Koffka, 1935) et cognitive (J.R. Anderson, 1980 ; T. Bartlett, 1932 ; J. Bruner, 1986 ; I. Kurcz, 2000 ; E. Rosch, 1978), de la sémantique des cadres interprétatifs de Ch.J. Fillmore (1985), permet de formuler des tâches discursives nouvelles.

Dans la perspective théorique adoptée, comprendre un discours dans la langue étrangère et être capable de le produire signifie savoir manier ses structures :

1. informationnelles,
2. ontologiques,
3. fonctionnelles,
4. axiologiques,
5. énonciatives,
6. de conventions de genre.

Les tâches didactiques à niveau supraphrastique correspondent à ces six modules de la compétence discursive proposés. La première consiste à reconnaître le domaine thématique global et formuler l'hypothèse sur la formation idéologique dans laquelle le discours est enraciné en s'appuyant sur le titre et, éventuellement, le(s) sous-titre(s), de même que sur la situation dans laquelle le discours est perçu.

L'objectif de la tâche suivante est de (re)construire le modèle global des structures informationnelles d'un discours. L'apprenant devrait identifier non

seulement son thème global mais aussi les thèmes partiels (de groupes phrastiques), les ensembles rhématiques, les thèmes et les rhèmes de phrases. Au niveau interphrastique, il faudrait donc savoir reconnaître la continuité informationnelle entre les phrases et, si le cas se présente, sa rupture. Au niveau supraphrastique, il serait important de découvrir l'organisation hiérarchique des informations, stockées aussi bien dans la partie thématique que dans la partie rhématique. L'importance des structures informationnelles de texte dans l'apprentissage / l'enseignement de français langue étrangère est mise en relief p.ex. par M.-J. Reichler-Béguelin, M. Denerveau et J. Jespersen dans la méthode *Ecrire en français. Cohésion textuelle et apprentissage de l'expression écrite* (1990).

La troisième tâche proposée aux apprenants vise les structures ontologiques d'un discours. Dans le cadre des activités de compréhension, il s'agit de reconnaître le type de monde créé dans le discours en spécifiant quels signaux linguistiques et / ou situationnels justifient la décision. Dans le cadre des activités de production, la tâche consiste à créer un discours qui aurait reflété un type précis de structures ontologiques.

Pour effectuer la quatrième tâche, l'apprenant devrait reconnaître le type dominant d'organisation fonctionnelle d'un discours donné en répondant, premièrement, à la question laquelle de structures : narrative, descriptive, argumentative, explicative, injonctive (dite aussi la structure d'instruction) ou dialogale (conversationnelle) est hiérarchiquement supérieure par rapport à d'autres et, deuxièmement, quelles sont les relations entre ces structures.

Dans le cadre de la cinquième tâche, il faut exécuter des opérations sur les macroparties des structures fonctionnelles déjà identifiées. Ces opérations consistent à découvrir et restaurer l'ordre des macroparties qui garantirait la cohérence discursive, et à introduire une ou des macropartie(s) absente(s).

La tâche du sixième type concerne l'identification des marques axiologiques ce qui permet de reconstituer le ou les système(s) de valeurs que le / les énonciateur(s) activent dans le discours. Pendant les activités de production, l'apprenant devrait employer les expressions valorisantes de façon à compléter un discours à trous ou à produire un discours cohérent sur le plan axiologique.

Comme la septième tâche discursive est située dans le domaine énonciatif, son objectif est de retrouver les marques de la présence de l'énonciateur de même que celles du public préconstruit dans le discours, de saisir la relation entre les deux et d'identifier, si le cas se présente, les opérations discursives telles que simulation, masquage, création d'une communauté de discours apparente entre le / les énonciateurs et le public préconstruit.

La dernière tâche qu'on voudrait proposer aux apprenants vise la relation entre le texte et son contexte iconique et tend à les sensibiliser au rôle de l'image dans la production et la compréhension d'un discours. Il s'agirait de repérer le support visuel inadéquat, en justifiant le choix, de sélectionner l'image adéquate

à un texte donné parmi plusieurs possibilités offertes à l'apprenant et, aussi, de saisir les relations entre les deux composants.

4. Conclusion

En reconnaissant le rôle fondamental des structures discursives globales, on serait à même de réaliser plusieurs objectifs importants dans l'enseignement / l'apprentissage de langues étrangères. Dans le cadre des activités de compréhension, cette conception permet :

1. de constituer un corpus représentatif de discours à étudier de façon à inclure les discours réalisant les différents types de structures globales : informationnelles, ontologiques, fonctionnelles, énonciatives, axiologiques, conventions de genre,

2. et, en disposant des instruments conceptuels plus précis, de reformuler les tâches synthétiques et analytiques prévues pour les apprenants.

Dans le cadre des activités de production, l'approche cognitive de discours défini, en tant qu'objet pluridimensionnel, permet :

1. d'accentuer l'organisation non-linéaire de discours,
2. de proposer les exercices de production reflétant la diversité des structures discursives globales,

3. de construire les exercices contrastifs au niveau de discours.

Références

- Adam J.-M., 1992 : *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.
- Anderson J.R., 1980 : "Concepts, Propositions and Schemata : What are the Cognitive Units?". *Technical Report*. Department of Psychology, Carnegie-Mellon University.
- Bartlett T., 1932 : *Remembering : a Study in Experimental and Social Psychology*. London : Cambridge University Press.
- Bateson G., 1977 : *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Seuil.
- Beaugrande de R., Dressler W., 1981 : *Introduction to text linguistics*. London–New York : Longman.
- Beaugrande de R., 1990 : "Text Linguistics Through the Years". *Text*, 10, 9–17.
- Benveniste E., 1966 : « Les niveaux de l'analyse linguistique ». In : *Problèmes de linguistique générale*. Vol. 1. Paris : Gallimard, 119–131.
- Benveniste E., 1970 : « L'appareil formel de l'énonciation ». *Langages*, 17, 33–51.
- Bogusławski A., 1983 : „Słowo o zdaniu i o tekście”. W : T. Dobrzyńska, E. Janus, red.: *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*. Wrocław : Ossolineum, 7–31.

- Brown G., Yule G., 1991 : *Discourse analysis*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bruner J., 1986 : *Actual minds, possible worlds*. Cambridge : Harvard University Press.
- Charolles M., Erlich M.-F., 1991 : "Aspects of Textual Continuity. Linguistics Approaches". In: G. Denhière, J.-P. Rossi, eds : *Text and text processing*. Amsterdam : North-Holland, 251–267.
- Coirier P., Gaonac'h D., Passerault J.-M., 1996 : *Psycholinguistique textuelle. Approche cognitive de la compréhension et de la production des textes*. Paris : Armand Colin.
- Combettes B., 1983 : *Pour une grammaire textuelle*. Paris–Bruxelles : Duculot, De Boeck.
- Conte M.-E., 1988 : *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*. Firenze : La Nuova Italia.
- Denhière G., éd., 1984 : *Il était une fois... Compréhension et souvenir des récits*. Lille : Presses Universitaires de Lille.
- Denhière G., Baudet S., 1992 : *Lecture, compréhension et science cognitive*. Paris : PUF.
- Dijk Van T.A., 1977 : *Text and Context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London–New York : Longman.
- Dijk Van T.A., Kintsch W., 1983 : *Strategies of Discourse Comprehension*. New York : Academic Press.
- Dijk Van T.A., red., 2001 : *Dyskurs jako struktura i proces*. Warszawa : PWN.
- Dobrzyńska T., 1993 : *Tekst. Próba syntezy*. Warszawa : IBL.
- Dressler W., 1970 : "Textsyntax". *Lingua e stile*, 5, 191–213.
- Dressler W., ed., 1978 : *Current trends in textlinguistics*. Berlin–New York : de Gruyter.
- Ducrot O., 1984 : *Le dire et le dit*. Paris : Minuit.
- Duszek A., 1999 : *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*. Warszawa : PWN.
- Fillmore Ch.J., 1985 : "Frames and the Semantics of Understanding". *Quaderni di Semantica*, 6, 222–253.
- Goffman E., 1987 : *Façons de parler*. Paris : Minuit.
- Goffman E., 1991 : *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.
- Hall T., 1978 : *La dimension cachée*. Paris : Seuil.
- Hall T., 1984 : *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*. Paris : Seuil.
- Halliday M.A.K., Hasan R., 1976 : *Cohesion in English*. London : Longman.
- Harris Z.S., 1969 : "Analyse du discours". *Langages*, 13, 8–45.
- Harweg R., 1977 : "Substitutional text linguistics". In: W. Dressler, ed. : *Current trends in textlinguistics*. Berlin : de Gruyter, 247–260.
- Hebert L., 2001 : *Introduction à la sémantique des textes*. Paris : Honoré Champion.
- Jäkel O., 2003 : *Metafory w abstrakcyjnych domenach dyskursu. Kognitywno-lingwistyczna analiza metaforycznych modeli aktywności umysłowej, gospodarki i nauki*. Kraków : Universitas.
- Kerbrat-Orecchioni C., 1980 : *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni C., 2001 : *Les actes de langage dans le discours : théorie et fonctionnement*. Paris : Nathan.
- Koffka K., 1935 : *Principles of Gestalt Psychology*. New York : Harcourt Brace.
- Kurcz I., 2000 : *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa : Scholar.
- Lang E., 1972 : « Quand une „grammaire de texte” est-elle plus adéquate qu'une „grammaire de phrase” » ? *Langages*, 26, 75–94.
- Langendoen D.T., 1968 : *The London School of linguistics : a study of the linguistic theories of B. Malinowski and J.R. Firth*. Cambridge MA : MIT Press.
- Mainueneau D., 1991 : *L'analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*. Paris : Hachette.
- Marcellesi J.-B., 1976 : « Analyse de discours à l'entrée lexicale ». *Langages*, 41, 79–123.

- Mayenowa M.R., ed., 1976 : *Semantyka tekstu i języka*. Wrocław : Ossolineum.
- Mayenowa M.R., 1987 : „Teoria tekstu a tradycyjne zagadnienia poetyki”. W : H. Markiewicz, red. : *Problemy teorii literatury*. Seria 2. Wrocław : Ossolineum, 14–26.
- Miczka E., 1993 : « Les structures supraphrastiques dans le texte. Analyses et procédures ». *Neophilologica*, 9, 41–60.
- Miczka E., 1996 : „Rola kategorii ponadzdaniowych w procesie rekonstrukcji tekstu”. W : T. Dobrzyńska, red. : *Tekst i jego odmiany*. Warszawa : IBL, 41–52.
- Miczka E., 2000a : « Aspects socio- et psycholinguistiques de la modélisation de la compréhension des textes de la vie quotidienne : fait divers et publicité ». *Studia Romanica Posnaniensa*, 25 / 26, 223–234.
- Miczka E., 2000b : « Structures textuelles en tant qu’expression des catégories conceptuelles – organisateurs d’expérience ». *Neophilologica*, 14, 36–52.
- Miczka E., 2002 : *Kognitywne struktury sytuacyjne i informacyjne w interpretacji dyskursu*. Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Minsky M., 1981 : “A Framework for Representing Knowledge”. In : J. Haugeland, éd. : *Mind design*. Cambridge MA : MIT Press, 245–262.
- Moeschler J., 1985 : *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*. Paris : Crédif–Hatier.
- Petöfi J., 1979 : “Natural, Theoretical and Automatic Text Processing”. In : M. Borillo, ed. : *Représentation des connaissances et raisonnement dans les sciences de l’homme*. Paris.
- Peytard J., Moirand S., 1992 : *Discours et enseignement du français. Les lieux d’une rencontre*. Paris : Hachette.
- Provost G., 1969 : « Approche du discours politique : „socialisme” et „socialiste” chez Jaurès ». *Langages*, 13, 51–67.
- Rastier F., 1991 : *Sémantique et recherches cognitives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Robin R., 1973 : *Histoire et linguistique*. Paris : Armand Colin.
- Rosch E., 1978 : “Principles of Categorisation”. In : E. Rosch, B. Lloyd, eds : *Cognition and Categorisation*. Hillsdale : Erlbaum, 27–48.
- Roulet E., 1981 : « Echanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation ». *Etudes de linguistique appliquée*, 44, 7–39.
- Rück H., 1980 : *Linguistique textuelle et enseignement du français*. Paris : Hatier–Crédif.
- Schank R.C., 1975 : *Conceptual information processing*. New York : North-Holland.
- Schank R.C., Abelson R.P., 1977 : *Scripts, plans, goals and understanding. An inquiry into human knowledge structures*. Hillsdale–New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Sözer E., ed., 1985 : *Text Connexity, Text Coherence. Aspects, Methods, Results*. Hamburg : H. Buske.
- Weinberg D., 1979 : *Myślenie systemowe*. Warszawa : PWN.
- Weinrich H., 1989 : *Grammaire textuelle du français*. Paris : Didier, Hatier.
- Werlich E., 1976 : *A Text grammar of English*. Heidelberg : Quelle und Meyer.
- Wierzbicka A., 1983 : „Genry mowy”. W : T. Dobrzyńska, E. Janus, red. : *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*. Wrocław : Ossolineum, 125–137.
- Winkin Y., éd., 1981 : *La nouvelle communication*. Paris : Seuil.
- Winograd T., 1972 : *Understanding natural language*. Edinburgh : Edinburgh University Press.