

# Le Français sur Objectif(s) Universitaire(s) : un concept qui varie selon les contextes académiques

## French for University Objective(s): a concept that varies according to academic contexts

Elżbieta Gajewska

Université de la Commission de l'Éducation Nationale de Cracovie

[elzbieta.gajewska@up.krakow.pl](mailto:elzbieta.gajewska@up.krakow.pl)

<https://orcid.org/0000-0002-4813-9322>

### Abstract

The skills which determine the success of allophone students and which enable their integration into higher education are studied within the framework of specialized streams of language teaching for specific objectives, including *Français sur Objectif Universitaire* (FOU). So far, the only coherent and comprehensive description of this research stream comes from Mangiante and Parpette (2011). Their monograph devoted to FOU proposes methodological solutions and at the same time directs attention to certain key competences. Acquiring knowledge in a foreign language does not necessarily have to take place in the country of the target language. An example of studies conducted in a foreign language are philology studies at Polish universities: in English philology studies, this has been the case since the beginning of education. The article discusses the content of English for Academic Purposes presented to students during practical language learning classes, classes dedicated to the academic variety of English and diploma seminars. A similar study was conducted for FOU and the academic content proposed to students of Romance philology. The obtained results constitute an attempt to answer the question about the possibility of compiling a general set of content for FOU, and also contain proposals for Polish Romance philologies.

**Keywords:** FOU, EAP, academic literacy, academic genres, Romance philology

## 1. INTRODUCTION : LE FOU EN TANT QU'OBJET DE NOTRE RECHERCHE

Une caractéristique des études philologiques est que la langue est à la fois l'objet et l'outil de la recherche. Suite à la diminution de l'effectif des étudiants intéressés par le français au niveau secondaire, les facultés polonaises de philologie romane s'ouvrent aux débutants, ce qui augmente considérablement le niveau de difficulté lié à l'enseignement et à l'apprentissage disciplinaire.

La recherche sur les besoins des publics universitaires allophones, ayant pour but de les aider à intégrer avec succès l'enseignement en langue étrangère, a déjà un statut épistémologique défini : en langue française, elle est désignée par le nom de Français sur Objectif(s) Universitaire(s)<sup>1</sup> (FOU). Dans le contexte évoqué, les avancées du FOU pourraient constituer une contribution précieuse, cependant, nous pouvons avoir des doutes si toutes les propositions élaborées dans ce cadre sont compatibles avec les besoins des romanisants polonais. Mourlhon-Dallies (2011, p. 137) scinde le FOU en quatre volets :

- le français langue seconde de la communication transactionnelle quotidienne ;
- le français de la culture universitaire, soit des relations avec les enseignants et entre étudiants ;
- le français académique, lié à l'acquisition des savoirs au niveau de l'enseignement supérieur ;
- le français de spécialité de la discipline choisie.

Compte tenu du fait que les études ont lieu en Pologne, les deux premiers aspects (le français de la communication transactionnelle et celui des contacts interpersonnels) perdent nécessairement de leur importance. En ce qui concerne le français académique et le français de spécialité, cette distinction correspond à celle effectuée par rapport à l'*English for Academic Purposes* (EAP), terme général qui désigne tout enseignement lié aux usages de l'anglais s'inscrivant dans le cadre des études. Dudley-Evans et St John (1998) séparent ici les besoins en langue des disciplines spécifiques (ESAP : *English for Specific Academic Purposes*) de ceux dérivés des « compétences étudiantes » à mettre en œuvre au cours de tout parcours académique (EGAP : *English for General Academic Purposes*). Tout comme le français de spécialité, l'ESAP met l'accent sur une discipline donnée, tandis que l'EGAP se montre plutôt comme une approche transversale, qui peut être associée au français académique. Dans la présente recherche, le FOU sera donc d'emblée restreint aux aspects relatifs à ces deux facettes.

---

<sup>1</sup> Nous utilisons ici ce(s) nom(s) de manière non spécifique et neutre. Les termes français liés à l'enseignement des langues étrangères à des fins professionnelles font souvent référence à des méthodologies spécifiques (Gajewska & Sowa, 2014, pp. 34-36), et le FOU ne fait pas exception (*cf.* Bouclet, 2011 ; Mourlhon-Dallies, 2011 ; Mangiante & Parpette, 2011).

L'objectif de notre étude est tout d'abord de confronter le champ attribué au FOU (1) aux contenus de formation au discours universitaire proposés aux romanisants dans les universités polonaises. Avant d'examiner le FOU en philologie romane (3), nous allons repérer et analyser les contenus proposés pour l'EAP aux étudiants en philologie anglaise (2), qui, contrairement aux romanisants, commencent rarement à apprendre la langue cible à partir du niveau zéro. Cette comparaison multidimensionnelle est entreprise dans l'espoir qu'elle pourrait constituer une source d'inspiration pour les concepteurs des programmes de formation en FOU.

## 2. LE FOU SELON MANGIANTE ET PARPETTE (2011)

Par rapport aux autres monographies abordant les compétences académiques (tels les ouvrages sous la rédaction de Caroline Scheepers publiés par De Boeck) qui rassemblent des contributions de chercheurs examinant des contextes variés d'usage du français en milieu académique, *Le français sur objectif universitaire* de Mangiante et Parpette (2011) propose une perspective particulière : une vision globale (de l'ensemble des compétences mobilisées par les étudiants) et universelle (soit applicable à différents profils d'études) du FOU. Bien que fondé sur les acquis de l'analyse de discours, cet ouvrage est avant tout un outil didactique adressé aux enseignants chargés de développer des programmes qui permettront aux étudiants étrangers d'intégrer efficacement les universités françaises.

Les auteurs cités systématisent la réflexion sur les besoins langagiers occasionnés par le fait d'étudier dans un contexte francophone, catégorisés en ceux relevant des discours oraux et ceux qui se réfèrent aux écrits universitaires. Les deux catégories sont analysées essentiellement au niveau des genres.

Compte tenu de son importance pour l'accès au savoir, Mangiante et Parpette considèrent la compréhension des cours magistraux (ci-après : CM) comme une compétence essentielle pour les étudiants. Le FOU cherche à transgresser la spécificité des discours des sciences grâce au fait que les données disciplinaires sont transmises par des énoncés qui renvoient à une situation d'énonciation concrète et ancrée dans un cadre énonciatif préformaté. Les chercheurs proposent d'orienter la réflexion méthodologique sur :

- la dimension situationnelle du CM, dont l'inscription du discours dans la temporalité<sup>2</sup> ;
- les procédés permettant de noter les explications notionnelles ;
- les discours pédagogiques et la polyphonie ;
- les répétitions, reformulations et métaphores ;
- la communication multicanale et plurisémiotique.

---

<sup>2</sup> Lion-Oms (2011, p. 114) propose d'envisager en plus le rôle de l'espace, indiquant, non sans raison, que le lieu d'enseignement peut modifier le mode et les moyens de communication.

Vu que l'examen peut être traité comme une reformulation d'écrits résultant de la prise de notes (Derive & Finz, 1998, p. 49), cette dernière apparaît comme un élément incontournable des CM.

Le CM est pratiquement le seul représentant des discours oraux, ce qui lui donne une importance qui semble exagérée. Pourtant, dans un ouvrage antérieur, Mangiante et Parpette (2004) analysent deux autres genres académiques typiques, l'exposé et la soutenance. Ils voient un paradoxe dans le fait que la préparation à ces prestations relève presque entièrement de l'écrit, alors que le discours à produire est oral. Ainsi, le discours distancié doit être transformé en un discours situé dans un cadre spatio-temporel défini, et le discours objectivé centré sur les données par un discours articulé autour de la relation orateur-public. Ces procédés constituent en quelque sorte le revers des activités orientées autour du CM.

Selon l'expression imagée de Mangiante et Parpette (2011, p. 129), les productions écrites des étudiants « ne sortent pas du néant », mais font partie d'un espace communicatif institutionnel. Cette constatation évoque le « réseau de genres » (*genre network*, Swales, 2004), soit un système de genres écrits et oraux qui traduit les manières de faire propres à un domaine. Les chercheurs insistent sur l'intertextualité des genres académiques, où la réussite de l'activité de production dépend souvent de la compétence de lecture. En effet, les genres forment des « chaînages » (*genre chains*, Swales, 2004) où les écrits antérieurs façonnent la production attendue, ceci de manière directe (écrits injonctifs, p. ex. consignes) ou indirecte (documents de support pour la tâche rédactionnelle). Les documents écrits fournissent aussi le savoir disciplinaire du domaine couvert par le texte à produire : pour cette raison, Mangiante et Parpette envisagent la lecture et la production des textes académiques en corrélation.

Par rapport à l'oral, la gamme générique est plus large sans toutefois être exhaustive. Elle comprend :

- les restitutions de cours,
- les commentaires, synthèses de documents et comptes-rendus de lectures,
- les études de cas et productions écrites à caractère professionnel,
- le mémoire de stage de master.

Les analyses font abstraction du fait que les genres se réalisent dans les discours des disciplines respectives et nécessitent donc des outils langagiers spécifiques. Les chercheurs conceptualisent les compétences pour la formation des étudiants allophones en trois macro tâches langagières (reproduire/reconstituer, reformuler, relier/associer) qui peuvent à leur tour être décomposées en une série de macrocompétences (Mangiante, 2009 ; Mangiante & Parpette, 2011, pp. 158-59). Cette représentation est intéressante par la complexité croissante des opérations en jeu, sur le plan langagier aussi que sur le plan cognitif. Le lien logique entre les notes de cours et le mémoire de fin d'études évoqué avant met en évidence que les textes jouent un rôle essentiel pour la formation de l'« inter-espace d'appropriation » des étudiants (Mangiante & Parpette, 2011, p. 127) et, en conséquence, pour l'acquisition de connaissances.

Dans l'acception de Mangiante et Parpette, le FOU est limité à la composante académique de la définition de Mourlhon-Dallies (2011). Le dénominateur commun des démarches pédagogiques est la transversalité disciplinaire, qui permet de problématiser le FOU en tant que domaine scientifique. Pourtant, cet angle d'attaque influence le choix des genres envisagés, car les auteurs doivent forcément renoncer à ce qui est spécifique à un profil d'études donné (entre autres les travaux pratiques, dont les modalités sont conditionnées par la discipline étudiée). Ce facteur peut avoir des conséquences au moment de s'en inspirer pour les pratiques effectives.

### 3. L'EAP DANS LES PROGRAMMES DES PHILOGIES ANGLAISES EN POLOGNE

Avant d'examiner comment les romanisants polonais sont initiés au FOU, nous allons nous pencher sur les contenus relevant de l'EAP en philologie anglaise, ceci pour une double raison. Les études s'y déroulent dès le début en langue étrangère, ce qui crée des conditions propices pour l'emploi effectif des discours académiques, et, en conséquence, pour leur didactique. De plus, les recherches anglo-saxonnes sur le discours académique ont une belle tradition<sup>3</sup>, et les concepteurs de programmes de formation en philologie peuvent y puiser afin d'élaborer des solutions didactiques.

L'analyse a porté sur l'ensemble des établissements supérieurs de type universitaire en Pologne proposant de la philologie anglaise, soit sur 20 universités (*cf.* annexe, Tab. 1). Elle s'appuie sur des données publiées sur leurs sites : les programmes d'études et les syllabi (*karty kursów*) (1) des séminaires de licence et de master, (2) des cours définis déjà dans leur nom comme axés sur les compétences académiques et (3) des travaux pratiques de langue étrangère. Dans ce dernier cas, seuls les éléments explicitement associés au discours académique dans la description ont été inclus, étant donné que le cadre énonciatif joue un rôle important (*cf.* les différences entre la dissertation académique et celle apprise au lycée : Wingate, 2012).

Sur la base des données obtenues, il serait difficile de mener une analyse quantitative précise. Les documents examinés ne permettent pas de déterminer combien d'heures de cours sont consacrées à une problématique donnée. De plus, les descriptifs des contenus pédagogiques vont de très détaillés (listes contenant de nombreux points) à très généraux (règles de rédaction d'une thèse). Par conséquent, les réflexions présentées ci-dessous doivent être considérées comme des conclusions généralisées tirées d'un certain nombre d'études de cas. Malgré ces réserves, certaines tendances peuvent être constatées.

---

<sup>3</sup> Déjà les premières recherches dans le domaine de l'analyse du discours (*Rhetorical Process Chart* de l'Ecole de Washington) et de la *Genre Analysis* (CARS : *Create A Research Space* de Swales) concernaient des textes académiques.

Des cours distincts consacrés à l'enseignement de l'anglais à des fins académiques sont disponibles dans 18 universités des 20 établissements observés. Cela ne veut pas dire que les étudiants des deux autres unités ne se voient proposer aucun contenu dans ce domaine : on en trouve dans des séminaires et des cours de travaux pratiques, même si dans une moindre mesure (*cf.* Tab.1). Trois universités proposent l'EAP dans un seul cycle d'enseignement : deux pour les études de licence et une pour les études de master. Le nombre d'heures de formation est généralement de 30 à 60 (1 à 2 cours de 30 h), ceci sans compter le temps dédié à l'EAP dans le cadre de cours de travaux pratiques.

À partir des noms des cours à vocation universitaire, nous pouvons constater que l'EAP est centré sur les textes écrits :

- AOU (2), *anglais dans les domaines académiques* (1), *discours académique* (1), *style de texte scientifique* (1)<sup>4</sup>,
- *grammaire à des fins académiques* (1)<sup>5</sup>,
- *compétences linguistiques académiques* (2), *compétences académiques* (2)<sup>6</sup>,
- *écoute et expression orale académiques* (1)<sup>7</sup>,
- *lecture académique* (1), *lecture de textes scientifiques* (1)<sup>8</sup>,
- *langage académique écrit* (2), *rédaction académique* (9)<sup>9</sup>,
- *rédaction de textes académiques* (3), *analyse et rédaction de textes académiques* (3), *édition de textes scientifiques* (1)<sup>10</sup>,
- *analyse de textes académiques* (1), *travailler avec un texte académique* (1), *texte scientifique et sa structure* (1)<sup>11</sup>,
- *rédaction d'un essai scientifique* (1), *rédaction d'un article scientifique* (1), *préparation d'un mémoire de licence et d'un examen de diplôme* (1)<sup>12</sup>.

Les descriptions des cours affichées en ligne sont plus ou moins détaillées, cependant certains éléments se répètent dans plusieurs documents. On peut y trouver deux catégories transversales élaborées à l'aube de la réflexion sur les langues de spécialités, à savoir le registre et le style<sup>13</sup>. La communication universitaire est associée au

<sup>4</sup> EAP (2), *English Across Academic Domain* (1), *dyskurs akademicki* (1), *stylizacja tekstu naukowego* (1).

<sup>5</sup> *gramatyka dla celów akademickich* (1)

<sup>6</sup> *Academic Language Skills* (2), *sprawności akademickie* (2)

<sup>7</sup> *Academic Listening and Speaking* (1)

<sup>8</sup> *czytanie akademickie* (1), *czytanie tekstów naukowych* (1)

<sup>9</sup> *język akademicki pisany* (2), *Academic Writing* (2), *pisanie akademickie* (7)

<sup>10</sup> *pisanie tekstów akademickich* (3), *analiza i pisanie tekstów akademickich*, (3), *redakcja tekstu naukowego* (1)

<sup>11</sup> *Academic Text Analysis* (1), *praca z tekstem akademickim* (1), *tekst naukowy i jego struktura* (1)

<sup>12</sup> *eseistyka naukowa* (1), *pisanie pracy naukowej* (1), *przygotowanie pracy licencjackiej i egzaminu dyplomowego* (1)

<sup>13</sup> Une description détaillée de ces catégories appliquées à l'étude et à l'enseignement des langues de spécialité peut être trouvée dans Gajewska (2013, pp. 110-116).

registre formel qui influence le choix des moyens lexicaux et syntaxiques. Quant au style académique, l'accent est mis sur ses caractéristiques telles que la clarté, la précision, la concision, la cohérence et la neutralité. Cette dernière est envisagée à travers les concepts de position de l'énonciateur par rapport au sujet (*stance*) et de « précaution oratoire » (*hedging*). La rhétorique académique – telle qu'elle est décrite dans les documents analysés – se réfère à un ensemble complexe de procédés relevant de l'art de convaincre, cependant elle entretient aussi des liens étroits avec l'argumentation. Les connecteurs et les enchaînements logiques peuvent être étudiés au niveau du paragraphe, tout en préparant à construire des arguments scientifiques convaincants dans le cadre d'un projet de licence ou master.

Mangiante et Parpette (2011) insistent sur l'importance de la bonne compréhension des CM. Pourtant, parmi les contenus en ligne relevant de l'EAP cet objectif n'apparaît qu'une fois, même si la méthodologie proposée est compatible en quelques points aux entrées au texte envisagées par les chercheurs français (temporalité, marqueurs de référence, implication). La pratique de l'anglais parlé à vocation académique est développée par rapport aux exposés et aux débats. Les étudiants se préparent à présenter et à discuter publiquement la recherche scientifique, c'est-à-dire à organiser et à structurer leurs prestations, y compris par le paraverbal (*spoken punctuation*), ainsi qu'à appuyer leurs opinions par des arguments. Certaines formations prévoient des simulations de soutenance de diplôme. Étant donné que le recours aux présentations visuelles est désormais de mise, les activités orales apparaissent souvent en relation avec des compétences écrites.

La lecture en contexte universitaire est envisagée par rapport à deux facettes : l'analyse de la structure du texte (qui prépare à l'expression écrite) et la « lecture critique » (*critical reading*), orientée davantage sur le contenu sémantique du texte (qui prépare à l'évaluation des sources dans la phase de la recherche documentaire sous-jacente à la rédaction du mémoire). L'examen de textes modèles permet d'identifier leurs caractéristiques rhétoriques et stylistiques, soit leurs macro- et microstructures. Lors de la lecture critique de textes scientifiques, l'attention est portée aux types d'arguments utilisés, au contenu implicite et aux erreurs de raisonnement. Les genres soumis à l'analyse comprennent les articles des revues scientifiques et les chapitres des monographies, ainsi que des résumés et des synthèses de textes académiques, des comptes rendus et des fiches de lecture.

Dans les documents en ligne analysés, une attention particulière est consacrée à la planification de la tâche rédactionnelle, y compris la phase de relecture et de formatage adéquat du texte. Les connaissances élaborées dans le cadre de *Academic Writing* sont très précises et s'appliquent même aux niveaux les plus bas de l'organisation du texte, tels la phrase et le paragraphe, dont on examine de nombreuses variantes. La cohérence/cohésion du texte scientifique sont également mentionnées en tant qu'objectifs distincts. Les compétences de résumer, paraphraser et synthétiser sont acquises à travers d'activités pointues. Développer la capacité d'identifier les informations

pertinentes dans les textes sources et de les résumer en évitant les citations exactes se situe à la croisée des compétences réceptives et productives. De cette manière, l'apprenti chercheur perfectionne ses stratégies de citation, afin d'intégrer la pensée d'autrui pour étayer sa thèse et éviter son utilisation abusive (le plagiat).

L'analyse des données sur l'enseignement de l'EAP en études anglaises montre une multitude d'options qui traduit l'absence d'un programme universel. Les étudiants sont exposés à l'anglais académique tout au long de leur parcours universitaire. Son acquisition se fait au niveau phrastique (concernant, entre autres, les micro-habiletés syntaxiques, morphologiques, orthographiques) et au niveau textuel (questions de cohésion/cohérence, d'organiseurs du discours, de chaînes de références), sans négliger le niveau discursif et l'adaptation au cadre énonciatif. Avant d'arriver à la phase cruciale de la rédaction d'un mémoire de diplôme, chaque étudiant a déjà rédigé un voire plusieurs textes académiques qui lui ont permis de mettre en pratique les connaissances acquises ; ainsi, il est fort probable que sa maîtrise des compétences discursives et génériques lui permet de se concentrer davantage sur les aspects méthodologiques de la recherche.

#### 4. LE FOU DANS LES CURSUS DES PHILOGIES ROMANES POLONAISES

Les contenus relatifs au FOU ont été extraits des programmes et sillabi des philologies romanes suivant une méthodologie analogue à celle adoptée pour l'EAP et les philologies anglaises, également sur l'ensemble des établissements supérieurs de type universitaire proposant la philologie en question (au nombre de 15, *cf.* annexe, Tab. 2). Cependant, par rapport à la formation en EAP, l'initiation au FOU prend une autre échelle et une autre profondeur, ce qui est probablement dû aux différences de maîtrise initiale de la langue visée. Dans les filières anglaises, l'étude de certains aspects de la communication académique (notamment au niveau de la phrase et du paragraphe) ont parfois lieu même dès les premiers semestres du premier cycle d'études (*cf.* annexe, Tab. 1). La nécessité d'entreprendre l'apprentissage langagier au niveau débutant, cas courant pour le français, retarde le moment d'introduction de cours axés sur le discours universitaire, de même que la transmission des connaissances disciplinaires directement en LE.

Par rapport à l'anglais sur objectif universitaire, la différence est tout d'abord quantitative. Les contenus explicitement associés au français académique sont relativement rares dans les cours de travaux pratiques. Au niveau de licence (dans 15 établissements) on compte 5 cours de FOU et 6 cours de travaux pratiques avec des éléments de FOU, au niveau de master (13 établissements) : respectivement 6 et 3 occurrences. Approximativement, dans un tiers d'établissements (5 pour le I<sup>er</sup> cycle et 6 pour le II<sup>e</sup> cycle) l'initiation au FOU a été confiée aux directeurs des mémoires et



se fait lors des séminaires. Avec toutes les réserves émises précédemment (certaines réalités peuvent ne pas être visibles dans les documents étudiés), cet état de choses entraîne une nette réduction des heures consacrés à l'enseignement sur objectifs universitaires. En conséquence, même si l'éventail des compétences académiques auxquelles on forme les romanisants (relevées sur la base des documents en ligne disponibles) en principe semble comparable à celui proposé aux étudiants en philologie anglaise, le temps que l'on peut leur consacrer en cours est forcément réduit. Même si certaines fonctions ou compétences linguistiques sont prévues dans le programme de langue générale, on ne peut pas les tenir pour équivalentes à celles « universitaires », vu que les descripteurs du CECR qui servent de référence aux programmes de FLE ne sont pas adaptés à la communication académique (Hilgert, 2011, p. 98).

La différence est également qualitative. Comme pour l'EAP, les noms des cours sur objectifs universitaires se réfèrent majoritairement à l'expression écrite :

- *discours académique* (1)<sup>14</sup>,
- *rédaction académique* (1)<sup>15</sup>,
- *style de texte académique* (2)<sup>16</sup>,
- *structure formelle d'un texte scientifique* (1), *travailler avec un texte scientifique* (1), *édition de textes scientifiques* (1)<sup>17</sup>,
- *TP mémoire* (1), *mémoire de licence/master et préparation à l'examen du diplôme* (2), *préparation de mémoire de master* (1)<sup>18</sup>.

Cependant, l'examen des contenus proposés confirme la visée signalée par certaines des appellations : ces cours sont orientés essentiellement sur la rédaction du mémoire de diplôme, au détriment des autres genres écrits envisagés par Mangiante et Parpette (2011). Autre différence significative avec les contenus proposés par ces auteurs : tout comme pour l'EAP, la formation à la compréhension des discours oraux fait défaut dans les programmes relevant du FOU.

Les efforts des romanisants polonais se concentrent quasi uniquement sur les genres qui constituent le couronnement d'une étape de formation universitaire, ceci, comme il a été signalé supra, avec peu de préparation langagière, textuelle et discursive. Ce facteur peut avoir un impact négatif, ce qui est confirmé par d'autres études réalisées dans les philologies françaises. Wojciechowska et Karpińska-Szaj (2022) soulignent que la rédaction d'un mémoire de diplôme est surtout une entreprise intellectuelle qui ne peut pas être ramenée exclusivement à la maîtrise des formes discursives et rhétoriques appropriées. Or, pour mettre en place leur propres recherches

<sup>14</sup> *dyskurs akademicki* (1)

<sup>15</sup> *pisanie akademickie* (1)

<sup>16</sup> *stylistyka tekstu akademickiego* (2)

<sup>17</sup> *formalna struktura tekstu naukowego* (1), *praca z tekstem naukowym* (1), *redagowanie tekstów naukowych* (1)

<sup>18</sup> *PNJF dysertacja* (1), *praca licencjacka/magisterska i przygotowanie do egzaminu dyplomowego* (2), *przygotowanie pracy magisterskiej* (1)

conformes aux exigences scientifiques, pendant les séminaires de préparation du mémoire les apprentis chercheurs sont obligés de développer simultanément leurs connaissances discursives et épistémiques (constatation valable surtout en I<sup>er</sup> cycle), ce qui peut entraîner une surcharge cognitive. En dépit des outils digitaux disponibles, les étudiants ne sont pas toujours capables de compenser les insuffisances des acquis universitaires par des apprentissages informels, parce que nombre d'entre eux ne sont pas exposés à des textes académiques dans leurs écologies (Grabowska & Ucherek, 2022). Il en résulte « un défi didactique titanesque » (Grabowska & Ucherek, 2022, p. 112) pour les directeurs de diplôme. Pour pallier à ces problèmes, en travaillant avec des étudiants, « qui ne sont pas experts ni en discipline ni en langue » (Bobowska-Nastarzewska, 2022, p. 95), les chercheurs/directeurs de mémoires proposent des démarches transférables à d'autres (con)textes (Karpińska-Szaj *et al.*, 2019 ; Orchowska, 2020 ; Bobowska-Nastarzewska, 2022).

## 5. BILAN ET PERSPECTIVES

Les programmes et les syllabi sont une source de données limitée, car beaucoup de démarches restent invisibles dans ces descriptifs. Cependant, même si cette revue des contenus relatifs aux discours académiques est nécessairement de nature sommaire, elle permet de formuler certaines observations. Tout d'abord, une comparaison du champ du FOU défini par Mangiante et Parpette avec les objectifs applicables dans les philologies examinées montre que ce champ n'est pas défini une fois pour toutes : on peut même émettre l'hypothèse qu'il s'agit d'un concept soumis à une réinterprétation et une actualisation constantes en fonction du contexte dans lequel le(s) discours académique(s) est(sont) créé(s), analysé(s) et enseigné(s). Ainsi, si l'absence des contenus liés à la compréhension du cours magistral demeure frappante, le rôle limité de la prise de notes dans les programmes analysés peut résulter des supports multimédias qui sont actuellement couramment utilisés. D'ailleurs, l'impact du recours à l'Intelligence Artificielle dans l'éducation modifiera certainement l'enseignement des discours académiques dans un avenir proche.

La comparaison des contenus assignés aux cours d'EAP et de FOU montre que ces premiers sont de loin plus riches. Dans les philologies anglaises, l'EAP est greffé sur une langue générale bien maîtrisée, ce qui facilite le passage vers les discours académiques, alors que les romanisants tardent à franchir le pas entre le français général et le français académique. Pour cette raison, il est important d'optimiser autant que possible les cours visant le développement des compétences relatives à la communication sur objectifs spécifiques.

Une solution potentielle serait peut-être de recourir davantage à l'autre des deux facettes du FOU « au sens propre » présentées dans l'introduction, à savoir au « français de spécialité » associé aux disciplines. Les contenus FOU détectés au cours de

cette étude relèvent généralement de compétences académiques transversales. Or, le FOU est en quelque sorte un Français Langue de Recherche en herbe, soit une voie potentielle d'accès aux savoir et savoir-faire disciplinaires (Bouhekourte & El Goussairi, 2023). Hilgert (2009) souligne que dans une université à profil sciences humaines, le savoir se construit dans le discours qui l'exprime et il est même tout entier dépendant de ce discours. Ainsi, les genres académiques doivent être étudiés en relation avec une catégorie qui les englobe : le discours disciplinaire en question, dont on ne peut pas faire abstraction, notamment dans les situations où les connaissances langagières des étudiants sont limitées. En effet, il n'est pas facile de comprendre un cours universitaire dans une langue étrangère. Néanmoins, on peut se demander si le principal problème réside ici dans les éléments communs à toutes les disciplines (sur lesquels Mangiante et Parpette mettent l'accent) ou plutôt dans le discours d'une discipline spécifique. D'ailleurs, l'analyse des corpus oraux (dont CM) en vue de leur didactisation ultérieure, examinés actuellement dans une perspective énonciative, était axée autrefois sur les descriptions scientifiques ou techniques et leur exploitation sémantique (Parpette, 2008).

En conséquence, il serait peut-être utile de développer des ressources pédagogiques permettant de maîtriser le discours des disciplines spécifiques aux études philologiques, principalement la linguistique et les études littéraires. De tels supports ont été déjà conçus pour le contexte éducatif français (citons ici Mangiante & Raviez, 2015). Dans les philologies romanes polonaises, l'initiation simultanée aux connaissances et à la langue (connue sous le nom d'EMILE : enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère ou CLIL : *Content and Language Integrated Learning*) pourrait être soutenue par des modules de formation (utilisés en autonomie ou semi-autonomie) qui faciliteraient l'acquisition des connaissances langagières spécifiques.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bobowska-Nastarzewska, P. (2022). Comment enseigner le discours scientifique en langue étrangère aux étudiants : la compétence discursive spécialisée à travers l'analyse des textes écrits. *Studia Romanica Posnaniensia*, 49 (2) 87-97. <https://doi.org/10.14746/strop.2022.492.007>.
- Bouchekourte, M. & El Gousairi, A. (2023). Le français langue de recherche : au-delà de la catégorie, quelles entrées littéraciques ? *Action Didactique*, 6 (2), 51-70.
- Bouclet, Y. (2011). Français sur Objectifs Universitaires, Français pour Usages Universitaires ou Français à Visée Universitaire ? *Synergies monde*, 8, 57-67.
- Derive, M.-J. & Finz, C. (1998). Quelles pratiques implicites de l'écrit à l'université ? In C. Finz (éd.), *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage or rénovation ?* (pp. 41-52). Paris : L'Harmattan.
- Dudley-Evans, T. & St. John, M.J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge : CUP.
- Gajewska, E. (2013). *Courrier vs courriel : la communication écrite en français de la communication professionnelle aux temps des nouvelles technologies*. Lublin : Werset.
- Gajewska, E. & Sowa, M. (2014). *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin : Werset.
- Hilgert, E. (2009). Quand le FOS vire au FOU (français sur objectifs universitaires). *Terres de FLE*, 2, 49-62.
- Hilgert, E. (2011). Quelle homologie entre la fin et les moyens en français sur objectifs universitaires ? *Synergies monde*, 8, 91-98.
- Grabowska, M. & Ucherek, W. (2022). Dimension linguistique, discursive et intellectuelle de la rédaction de texte académique en langue étrangère. Exemple des résumés de mémoires de licence et de master à la philologie française. *Studia Romanica Posnaniensia*, 49 (2), 99-113. <https://doi.org/10.14746/strop.2022.492.008>.
- Karpińska-Szaj, K., Wojciechowska, B., Lewandowska, A. & Sopata, A. (2019). *Reformulation in foreign language learning*. Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lion-Oms, L. (2011). Le Français sur Objectifs Universitaires : un essai de mise en œuvre de formation en réponse à des besoins ciblés. *Synergies monde*, 8, 107-114.
- Mangiante, J.-M. (2009). Vers un référentiel de formation linguistique pour les étudiants étrangers à partir de la construction de corpus professionnel. *Terres de FLE*, 2, 19-30.
- Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2004). *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2011). *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : PUG.
- Mangiante, J.-M. & Parpette, C. (2012). Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires. *Synergies Algérie*, 15, 147-166.
- Mangiante, J.-M. & Raviez, F. (2015). *Réussir ses études littéraires en français*. Grenoble : PUG.
- Mourlhon-Dallies, F. (2011). Le français sur objectifs universitaires, entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel. *Synergies monde*, 8, 135-143.
- Orchowska, I. (2020). Favoriser le développement de la conscience épistémologique des étudiants lors de l'appropriation de l'écrit glottodidactique en français et en polonais. Le cas des étudiants polonais d'ethnolinguistique. *Glottodidactica*, XLVII (1), 91-111. <https://doi.org/10.14746/gl.2020.47.1.06>.
- Parpette, C. (2008). Les discours académiques oraux : évolution des représentations et des stratégies d'enseignement en FLE. *Le français dans le monde recherches et applications : Quel oral enseigner cinquante ans après le Français fondamental ?*, 43, 114-126.
- Swales, J.M. (2004). *Research Genres. English in Academic and Research Settings*. Cambridge : CUP.

- Wingate, U. (2012). Argument!' helping students understand what essay writing is about. *Journal of English for Academic Purposes*, 11, 145-154.
- Wojciechowska, B. & Karpińska-Szaj, K. (2022). Expertise en écriture académique – entre acculturation et conscience disciplinaire. *Studia Romanica Posnaniensia*, 49 (2), 7-19. <https://doi.org/10.14746/strop.2022.492.001>.

## ANNEXE

Liste des abréviations utilisées :

J : Travaux pratiques (*Praktyczna Nauka Języka Angielskiego/Francuskiego*)

A : cours EAP/FOU

1-6 : semestre

Universités et sigles respectifs:

- Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II (KUL)
- Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM)
- Uniwersytet Gdański (UG)
- Uniwersytet Jagielloński (UJ)
- Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie (UJD)
- Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach (UJK)
- Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie (UKEN)
- Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (UKW)
- Uniwersytet Łódzki (UŁ)
- Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (UMCS)
- Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu (UMK)
- Uniwersytet Opolski (UO)
- Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Kielcach (UPH)
- Uniwersytet Szczeciński (USz)
- Uniwersytet Śląski (UŚ)
- Uniwersytet Warszawski (UW)
- Uniwersytet w Białymstoku (UwB)
- Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie (UWM)
- Uniwersytet Wrocławski (UWr)
- Uniwersytet w Zielonej Górze (UZ)

Table 1. English for Specific Purposes dans les philologies anglaises.

	KUL	UAM	UG	UJ	UJD	UJK	UKEN	UKW	UL	UMCS	UMK	UO	UPH	USz	US	UW	UwB	UWM	UWr	UwZ
cours EAP (semestre/ nombre d'heures)	4-6/75		5/30		3,4/60	5/ 120	5/30	5,6/60	5/28		5,6/ 60	5,6/90	4,5/ 60	1-4/96	3-6/60-75	1,2/60	1-6/180	3,4/60	5,6/60	5/30
	1,2 /60	3/30	1/60		1,2/60	1,2/75	2/30	3/30	1,2/56		1-4/150	1-4/ 210	1,2/ 120		1/45	1,2/60	3,4/60	1,2/60	1,2/60	
registre formel	A/4-6 S/5,6	J/5,6		J/3-6			A/5			J/5	J/2-4 A/5,6	J/3,4	A/4,5		J/1,2		A/5,6	J/1	J/3,4 A/5,6	
		J/1,2	A/1	J/1,2					A/1,2	J/2-3 S/1-4		A/1-3	A/2	A/1-4			A/3,4		A/1,2	A/5
style académique	A/4-6 S/5,6	J/5,6	J/1,2 A/5		A/3,4		A/5 S/5,6	A/5,6			J/2-4	J/3,4 A/5,6	A/4,5	A/1	A/3,4		A/5,6	J/1 A/1,2	J/3,4 A/5,6	S/4
		J/1,2	A/1		A/1,2	J/1-4	A/2	A/3 S/1-4	A/1,2	J/2-3	A/1,2		A/2				A/3,4		A/1,2	
argumentation/ rhétorique académique	A/4-6 S/5,6	J/5,6	J/3,4	J/3-6	A/3,4				J/3	J/5	J/2-4 A/5,6	J/3,4 A/5	A/5	A/1-4	J/1,2 A/1,3 S/1	A/1,2		J/4 A/1,2	A/5,6	
			A/1	J/1,2	A/1,2				A/1,2	S/1-4	A/1,2	A/1-3	A/1,2		J/1				A/1,2	
cours magistral											J/3-4									
présentation/exposé				J/3-6		A/5	A/5				J/2-4	J/3,4		A/2		J/3				
		A3	S/1-4			J/1-4						A/1-3		A/1		J/3				
discussion/débat				J/3-6			A/5				J/2-4	J/3,4								
		A3	S/1-4			J/1-4						A/1-3								
lecture académique (analyse de texte)	A/4-6	J/5,6	J/1,2 A/5		A/3,4						J/2-4	A/5								
	A/1,2	J/1,2	A/1	J/1,2	A/1,2		A2				A/1,2	A/1-3				A/1,2		A/1,2		
lecture critique	A/4-6	J/5,6	J/3 A/1	J/3-6	A/3,4	A/5	A/5	A/5,6	A/5		J/1-4	A/5	S/5,6							
	A/1,2			J/1,2	A/1,2	A/1,2	A/2	A/3 S/1-4			A/1-4	A/4		A/2			A/3,4			
étapes de la rédaction d'un texte	A/4-6	J/5,6	A/5		A/3,4			A/5,6			J/2-4	J/3,4 A/5	A/5	A/1-4	J/1,2			A/1,2	A/5	A/5
	A/1,2			J/1,2	A/1,2		A/2	A/3 S/1-4			A/1,2	A/1-3						A/1,2		
phrase		J/1,2	J/1,2		A/3,4	J/1		J/5,6	A/5		J/2-3		J/3 A/5	A/1-4		A/1,2			J/1	
			A/1		A/1,2		A/2						A/1,2							

paragraphe	A/4-6	J/1,2 J/5,6	J/1,2	J/5,6	A/3,4	J/1		J/5,6 A/5,6	J/1,2 A/5		J/1-3	UO	UPH	USz	US	UW	UwB	UWM	UWr	UwZ
ponctuation	A/4-6	J/1,2	J/1		A/1,2		A/2		A/1,2		J/1 A/5		A/5	A/1-4	J/1,2		A/1,2 A/5,6	J/1 A/1,2	A/6	J/1
cohérence/cohésion	A/4-6	J/5,6 A/1	J/3	J/5,6	A/3,4	A/5	A/2	A/5,6			J/1-4 A/5,6		A/5	A/1-4			A/1,2 A/5,6	J/1	A/1,2	
résumer	A/4-6 S/5,6	J/5,6			A/1,2	A/5	A/2	J/5,6 A/5,6			J/3-4 A/5,6	A/5,6	A/4,5	A/1-4	J/1,2 A/3	A/1,2	A/5,6	A/1	J/3 A/5,6	
paraphraser	A/1,2	J/1,2	A/1	J/1,2	A/1,2	J/1-4	A/2	A/3	A/1,2	J/2-3	J/3-4 A/5,6	A/5,6	A/4,5	A/1-4	J/1,2 A/3	A/1,2	A/3,4	A/1,2	J/3 A/5,6	A/5
synthétiser	A/4-6	J/5,6				A/5	A/2				J/2 A/5,6	A/5,6				A/1,2				A/5
résumé	A/1,2	J/1,2		J/1,2		J/1-4	A/2		A/1,2	J/2-3					S/2		A/3,4			J/3 A/5
essai		J/1,2		J/1,2		J/1-4	A/2		A/1,2		A/1,2	J/2	J/3,4	A/2,3	J/1	A/1,2	A/3,4		J/2,3,4	J/3 A/5
article de recherche	A/1,2	J/1,2		J/1,2	A/1,2	J/1-4	A/5		A/1,2	J/2-3	A/1,2	A/4	A/4,5	A/2	J/1	A/1,2	A/3,4	A/1,2	A/1,2	
sections du mémoire	A/4-6 S/5,6	J/5,6	A/5	J/3-6 S/5,6	A/3,4 S/4-6	A/5 S/4-6	A/5 S/5,6	A/5,6 S/5,6	S/5,6	S/5,6	A/3,4	A/5,6 S/5,6	S/5,6	S/5	A/3 S/1,2	S/5,6	S/5,6	S/5,6	A/6	S/4 A/5
introduction/ conclusion	A/1,2 S/1-4	A3	A/2 S/1-4	S/1-4	A/1,2 S/1-4	A/1,2 S/1-4	A/2	A/3 S/1-4	A/1,2 S/1-4	S/1-4	A/1-4	A/4	A/2 S/1-4	A/3 S/1	A/1	A/1,2		A/1	A/1,2	S/1
	A/4-6	J/5,6	A/2		S/4-6				A/5		J/3-4	A/4	A/2					A/1	A/1,2	
		A3									A/1,2	A/4	A/2						A/1,2	



textes sources	A/4-6	UAM	UG	UJ	UJD	UJK	UKEN	UKW	UL	UMCS	UMK	UO	UPH	USz	U\$	UW	UwB	UWM	UW'r	UwZ
	S/5,6	J/5,6	J/4	J/3-6	A/3,4	S/4-6	A/5	A/5,6	A/5	S/5,6	A/5,6	A/5	S/5,6	A/1-4	A/4	S/5,6	A/5,6	S/5,6	J/3,4	S/5,6
	A/1,2	A/3	A/1	J/1,2	A/1,2	A/1,2	A/2	A/3	A/1,2	S/1-4	A/1-4	S/1-4	A/2	A/2	J/1	S/1,2	A/3,4	S/1-4	A/1,2	S/2
techniques de citation	A/4-6	J/5,6	J/4	J/3-6	A/3,4	A/5	A/5	A/5,6	A/5	S/5,6	A/5,6	A/5,6	S/5,6	A/1-4	A/3	S/5,6	A/3,4	A/1	J/3,4	A/5
	S/5,6	A/3	A/5	J/1,2	A/1,2	S/4-6	S/5,6	S/5,6	S/5,6	S/1-4	A/1,2	A/4	A/2	A/1	A/1	A/1,2	A/3,4	A/1	A/5,6	
	S/1-4	A/3	S/1-4	J/1-4	A/1,2	J/2	A/2	S/1-4	S/1-4	S/1-4	A/1,2	A/4	S/1-4	S/2	S/2	A/1,2	A/3,4	A/1	A/1,2	
normes bibliographiques	A/4-6	J/5,6	A/5	J/3-6	A/3,4	A/5	A/5	A/5,6	A/5	S/5,6	J/3	A/5,6	S/5,6	S/6	A/3,4	S/5,6		A/1	J/3,4	S/4
	S/5,6	A/1	A/1	J/1,2	S/4-6	S/4-6	S/5,6	S/5,6	S/5,6	A/5,6	A/5,6	S/5,6	S/5,6	S/6	A/3,4	S/5,6		A/1	A/5,6	
	A/1,2	A/3	S/1-4	J/1,2	A/1,2	A/1,2	A/2	A/3	A/1,2	S/1-4	A/1,2	A/4	S/1-4	A/1 S/2	A/1	A/1,2	A/3,4		A/1,2	
feuilles de style	A/4-6	J/5,6	A/5			A/5		S/5,6	A/5		J/3	A/5,6	S/5,6		A/4	A/1,2	A/3,4		J/3,4	
	S/5,6	A/3	S/1-4	J/1,2	A/1,2	A/1,2	S/5,6	A/3	S/1-4		A/5,6	S/5,6	S/1-4	A/1	A/1				A/6	
	A/1,2	A/3	S/1-4	J/1,2	A/1,2	A/1,2	A/2	A/3	A/1,2		A/1,2	A/4	S/1-4	A/1	A/1				A/1,2	
soutenance de diplôme	S/5,6		S/1-4			A/5	A/5		S/4		J/6		S/6			A/1,2		S/5,6		
															S/2					

Table 2. Français sur Objectifs Spécifiques dans les philologies romanes

Les catégories pour lesquelles aucune occurrence n'a été trouvée dans le corpus examiné (préparation linguistique à un cours magistral, analyse de phrases, rédaction d'un article scientifique, préparation linguistique à une soutenance de diplôme) ont été omises dans le tableau.

	KUL	UAM	UG	UJ	UKEN	UL	UMCS	UMK	UO	USz	UŚ	UW	UwB	UWr	UwZ
cours FOU (semestre/ nombre d'heures)	5,6/60					3,4/60					6/30		5,6/60		5/30
registre formel		1,2/60		3,4/90	3/15	1,2/90					3/30		–	3/30	–
						A/3,4							A/5,6		
						A/1,2							–		–
style académique	S/5,6	S/5				A/3,4					A/6		J/5		A/5 S/4
	S/1-4	A/1,2 S/1-4			A/3	A/1,2 J/3,4					A/3		–		–
argumentation/ rhétorique académique	A/5,6 S/5,6	J/5		J/5,6		A/3,4								J/6	
		A/1,2				A/1,2							–	A/3	–
présentation/exposé			S/5,6	J/1,2			J/6								
			S/1-4	S/1-4									–		–
discussion/débat			S/5,6				J/6								
			S/1-4	S/1-4									–		–
lecture académique		S/5												J/6	
		S/1-4				A/1,2							–	J/2,3	–
lecture critique		S/6		A/3,4		A/3,4									
		A/1,2 S/1-4		S/1-4		A/1,2							–	J/3	–
étapes de la rédaction d'un texte				J/5,6		J/5,6									
				J/1,2	A/3	A/1,2							–	J/1,2	–
paragraphe				J/5,6											
					A/3						A/3		–	A/3	–
punctuation														J/6	S/4
													–		–

	KUL	UAM	UG	UJ	UKEN	UL	UMCS	UMK	UO	USz	UŚ	UW	UwB	UWr	UwZ
cohérence/cohésion	S/5,6														S/4
															–
résumer		S/5				A/3,4							A/5,6	J/6	A/5 S/4
						A/1,2							–	J/1,2	–
paraphraser										S/4					A/5 S/4
										S/1			–		–
synthétiser	A/5,6	J/5											A/5,6		A/5 S/4
		S/1-4				A/1,2							–	J/1,2	–
résumé	A/5,6									S/4			A/5,6		A/5
						A/1,2						J/1	–		–
essai	A/5,6						J/6								A/5
													–		–
sections du mémoire	S/5,6	S/5,6	S/5,6	J/5,6	S/5,6	S/5,6	J/6 S/5,6	S/5,6	S/5,6	S/4	A/6 S/1,2	S/5,6	S/5,6	A/3 S/5,6	A/5 S/4,5
	S/1-4	A/1,2	S/1-4	A/3,4 S/1-4	S/3,4	A/1,2 S/3,4	S/3,4				A/3 S/1,2	J/1 S/1,2	–	S/2	–
introduction/conclusion				J/5,6											S/4
													–	A/3	–
textes sources	S/5,6	S/5,6 S/1-4	S/5,6		S/5,6	S/5,6	S/5,6			S/4				S/5,6	A/5
			S/1-4	S/1-4	S/3,4	A/1,2	S/3,4			S/1			–	S/2 A/3	–
techniques de citation		S/5,6			S/5,6	S/5,6	S/5,6	S/5,6	S/5,6	S/4				S/5,6	A/5
	S/1-4			S/1-4	S/3,4	A/1,2 S/3,4	S/3,4			S/1		J/1	–	S/2 A/3	–
normes bibliographiques	S/5,6	J/5,6	S/5,6		S/5,6	S/5,6	S/5,6	S/5,6	S/5,6	S/4	A/3			S/5,6	S/4
	S/1-4		S/1-4	S/1-4	A/3 S/3,4	A/1,2 S/3,4	S/3,4			S1	A/3 S/1,2	J/1	–	A/3	–
feuilles de style			S/5,6												
		S/1-4	S/1-4	S/1-4	A/3	A/1,2					A/3		–		–

