

ELŻBIETA GAJEWSKA

Université Pédagogique de Cracovie, Faculté des sciences humaines

egajewsk@up.krakow.pl

ORCID : 0000-0002-4813-9322

MAGDALENA SOWA

Université Maria Curie-Skłodowska, Lublin, Chaire de la Linguistique Appliquée

magdalena.sowa@umcs.pl

ORCID : 0000-0002-9571-8693

Le texte et la formation des romanistes au Français sur Objectifs Spécifiques

Text vs. French Language Training for Special Purposes

Abstract

The study of philology (including Romance studies) has opened up very widely to specialized communication, introducing LSP classes into the curricula. The basis of language content programming for professional purposes is essentially a text (specialized text). Despite its many definitions, it is necessary, first of all, to pay attention to those that treat the text as a material manifestation of discourse and genre, and use it to conduct an analysis of the communicative and linguistic needs of learners. This article discusses the problem of the (in)presence of specialized text in philological education preparing for professional activity. Based on the analysis of philological study programs in Poland, it can be seen that they use text to varying degrees and extents in the teaching of various LSP. Text is certainly part of the names of the subjects (especially translation classes), but to a small extent it is possible to notice its presence in the analysis of needs and conceptualization of content in terms of communicative practices in the target work environment.

Keywords: philology; curriculum; teaching language for professional purposes; text; specialized text

Mots clés : philologie ; curriculum ; enseignement des langues sur objectifs spécifiques ; texte ; texte spécialisé

Introduction

52

Les philologies universitaires s'ouvrent à la communication spécialisée (Gajewska, Sowa, Kic-Drgas : 2020). Ce constat vaut également pour les philologies romanes, dont les programmes proposent, dans des proportions variables, des cours centrés sur le FOS. Par rapport aux cours de traduction spécialisée, où le texte est mis en valeur déjà au niveau des noms des cours (« Tłumaczenie tekstów specjalistycznych » [Traduction des textes spécialisés]¹), l'apprentissage pratique des variantes spécialisées de la langue privilégie les notions larges et imprécises de « langues spécialisées » ou de « langues de spécialité ». Étant donné que la didactique relevant de l'approche actionnelle définit les objectifs à atteindre en termes de tâches et de compétences, il importe de s'interroger sur la place et la pertinence du concept du texte dans l'enseignement des langues à des fins spécifiques. Ce questionnement constitue le fil conducteur de notre réflexion dans le présent article. Notre investigation part de l'analyse des programmes de formations disponibles dans les filières de philologie (et notamment de philologie romane) en Pologne afin d'y repérer les traces de l'attention portée au(x) texte(s) dans les cours de langue à des fins professionnelles.

1. Contexte de la recherche : le texte et les cours axés sur la langue « spécialisée » dans les cursus philologiques en Pologne

Le concept de « texte » est utilisé depuis longtemps dans les recherches philologiques, aussi bien que dans celles relevant de la littérature ou de la linguistique. Dans le présent article nous allons nous concentrer sur une variante particulière dudit texte, à savoir sur le « texte spécialisé » (soit « tekst specjalistyczny »). Les réflexions que nous allons présenter par la suite sont en lien avec une étude précédemment entreprise, qui examinait comment les philologies universitaires s'ouvrent à la communication spécialisée (Gajewska, Sowa, Kic-Drgas 2020²).

L'étude citée a été menée dans 22 universités en Pologne et couvrait l'enseignement dans 6 philologies (anglaise, allemande, française, espagnole, italienne et russe). Un volet de cette recherche consistait à examiner les cours visant à développer des compétences linguistiques spécialisées dans les programmes d'études des philologies en question (années académiques 2018/19 et 2019/20)³.

Dans les programmes analysés, le texte spécialisé apparaît dans divers contextes. Il n'est pas évoqué dans les noms des profils d'études philologiques visant les variantes « spécifiques » ou « spécialisées » des usages que l'on peut faire de la langue en question. Par contre, le texte spécialisé apparaît directement dans les noms des cours axés sur des aspects spécialisés de la langue. Tout en tenant compte que ce vocable peut renvoyer à de nombreuses théories linguistiques, le fait qu'il soit mis en évidence de cette manière signifie qu'il désigne un concept important.

-
- 1 Pour le confort du lecteur francophone, tous les éléments apparaissant entre les crochets correspondent à la traduction en français des intitulés des cours figurant dans les programmes mis à l'examen.
 - 2 La publication détaille les résultats de nos analyses menées sur les programmes de cours de langue de spécialité proposés au sein de 6 différentes philologies (allemande, anglaise, espagnole, française, italienne et russe) dans 22 universités en Pologne.
 - 3 Pour les informations détaillées (sites Web des universités à partir desquelles les données ont été obtenues, listes de spécialisations, programmes et matières) voir : Gajewska, Sowa, Kic-Drgas 2020 : 167–236.

En tout premier lieu, nous pouvons le voir dans les intitulés des cours de traduction dont l'objectif est d'imprégner les étudiants des compétences et outils du travail de traducteur (« Warsztat pracy tłumacza z tekstem specjalistycznym »⁴ [Pratique du travail de traducteur à partir d'un texte spécialisé]), de connaître les principes de traduction (« Podstawy przekładu tekstów specjalistycznych » [Principes de la traduction des textes spécialisés]) et de passer à la pratique de traduction des textes spécialisés écrits (« Tłumaczenia pisemne II ; teksty specjalistyczne »⁵ [Traductions écrites II : textes spécialisés]).

Ensuite, il apparaît dans des noms de cours qui relèvent de la linguistique et qui ont pour objectif l'analyse (contrastive) d'un/des texte(s) spécialisé(s) (« Analiza tekstu specjalistycznego » [Analyse du texte spécialisé], « Analiza tekstów specjalistycznych » [Analyse des textes spécialisés], « Analiza kontrastyczna tekstów specjalistycznych » [Analyse contrastive des textes spécialisés], « Analiza lingwistyczna tekstów specjalistycznych », « Lingwistyka tekstów specjalistycznych » [Linguistique des textes spécialisés]).

Par contre, il est absent des appellations des cours de travaux pratiques de langue étrangère ou de français de spécialité type PNJOS/PNJFS (« Praktyczna nauka języka obcego specjalistycznego/praktyczna nauka języka francuskiego specjalistycznego » [Cours pratique de langue étrangère de spécialité/cours pratique de français de spécialité]⁶, terme créé sur le modèle de PNJO/PNJF, soit « Praktyczna nauka języka obcego/praktyczna nauka języka francuskiego » [Cours pratique de langue étrangère/cours pratique de FLE]). La liste qui suit rassemble quelques exemples de cours de langue(s) étrangère(s) sur objectifs spécifiques, plus précisément de langue(s) de la médecine, sélectionnés afin de montrer sur un échantillon réduit la variété des appellations (et des méthodologies correspondantes) :

- « Słownictwo specjalistyczne 5 : medycyna i zdrowie » [Le vocabulaire de spécialité 5 : médecine et santé],
- « Komunikacja w obszarze opieki medycznej » [La communication dans les soins médicaux],
- « Język specjalistyczny w naukach medycznych » [La langue de spécialité dans les sciences médicales],
- « Francuski język medycyny » [Le français médical],
- « Medical English » [L'anglais médical].

Ce corpus restreint illustre, en version réduite, une observation intéressante. Contrairement à la langue « générale », les langues « spécialisées » – dont celle de la médecine – n'existent pas en soi et doivent d'abord être démarquées du langage général. Les concepteurs des cours sur objectifs spécifiques peuvent ne préjuger en rien de la méthodologie que sous-entend la conception du cours en mentionnant juste le nom usuel de la langue de spécialité en question, de manière directe (« Francuski język medycyny » [Le français médical], « Medical English » [L'anglais médical]) ou plus pragmatique (« Język specjalistyczny w naukach medycznych » [La langue de spécialité dans les sciences médicales]). Ils peuvent également

4 Tous les noms des cours qui apparaissent dans le présent texte sont cités d'après Gajewska, Sowa, Kic-Drgas 2020.

5 Soit dit en passant, dans le contexte des traductions spécialisées nous avons affaire à une catégorie spécifique, qui est rattachée aux textes spécialisés, à savoir les ainsi dits *teksty użytkowe* (textes utilitaires) : « Tłumaczenia pisemne I : teksty użytkowe » [Traductions écrites I : textes utilitaires]. Cette appellation a été contestée par Pisarska et Tomaszewicz (1998 : 182), car tout texte est créé pour l'usage de quelqu'un. En pratique, il semble que la catégorie des textes « utilitaires » corresponde à des « textes spécialisés considérés comme plus faciles à traduire ».

6 Une telle appellation est d'ailleurs parfois utilisée, par ex. : « Praktyczna nauka języka włoskiego w zakresie sztuki i turystyki » [Cours pratiques d'italien de l'art et du tourisme].

laisser une allusion à la méthodologie à laquelle ils adhèrent, ceci déjà au niveau de la nomenclature. Dans les noms de certains cours, nous apercevons des termes qui renvoient à une vision de la langue et/ou à une méthodologie définie : ainsi, les références à la terminologie et à la communication laissent deviner le recours à un appareil conceptuel précis. Or, la notion du texte n'apparaît jamais dans un tel contexte en référence aux cours de « travaux pratiques » de type PNJOS, contrairement aux cours axés sur les compétences traductologiques ou métalinguistiques préalablement cités, où nous avons constaté de telles occurrences⁷.

Par rapport aux cours de traductologie ou linguistique, le concept de texte semble donc être plus pertinent que dans le cas des cours de travaux pratiques de LE. Quelles pourraient en être les raisons et les conséquences ? Quelle est la place du concept de texte dans l'enseignement des langues à des fins spécifiques ? Pour répondre à ces questions, nous allons tout d'abord nous concentrer sur la notion même du texte, et plus précisément sur le texte « spécialisé ». Par la suite, nous allons examiner les facteurs qui rendent le concept du texte utile en traductologie et linguistique « sur objectifs spécifiques », tout en limitant son usage dans la didactique des langues de spécialité. Finalement, nous allons réfléchir aux causes et conséquences d'un tel état de choses pour l'enseignement des LE à des fins spécifiques, et notamment du français.

2. Définir le texte spécialisé

Le texte est un concept ambigu. Depuis les années 60 du XX^e siècle, on cherche des principes pour expliquer l'architecture complexe des énoncés transphrastiques, dont la conséquence est un embarras de richesse : Klemm (2009) constate que ses définitions sont déterminées selon au moins 23 catégories. Il n'est donc pas surprenant qu'elles soient non seulement nombreuses, mais aussi imprécises ou contradictoires (Grucza 2004 : 83–89), et, comme constate Neveu dans le *Dictionnaire des sciences du langage* (2010 : 288), la notion de texte constitue « une catégorie de sens commun pour laquelle l'établissement d'un protocole définitionnel et descriptif demeure une entreprise hasardeuse ». Dans cette situation difficile, l'approche relativiste aux textes (*relatywistyczne podejście do tekstów*) postulée par Grucza (2004 : 108) et, par ailleurs, élaborée dans le cadre de la linguistique du texte spécialisé, peut constituer une aide précieuse. Faute d'une définition universelle convenable à tout texte, Grucza postule de recourir à des définitions multiples, créées en fonction du type des textes en question.

2.1. Le texte spécialisé en tant qu'objet empirique

La tâche entreprise dans le cadre de cette étude est d'autant plus ardue qu'au sein de cette catégorie imprécise, il conviendrait de distinguer une catégorie supplémentaire de texte « spécialisé ». À la question de l'existence même des textes spécialisés, plusieurs chercheurs ont répondu par l'affirmative. Les définitions qu'ils ont proposées se placent sur un continuum entre celles valables dans le cadre d'une seule

7 En raison du fait que tous les cours ne sont pas effectivement disponibles chaque année et des différences dans leurs dimensions horaires, il est difficile de faire une analyse quantitative exacte. Compte tenu de cette réserve, dans la période analysée, par rapport aux 15 philologies romanes, le « texte » apparaît dans les noms de 3 sur 40 cours de traduction spécialisée proposés dans leurs cursus et de 2 sur 6 cours de linguistique visant le Français sur Objectifs Spécifiques, par rapport à 0 occurrence pour les 76 cours de PNJFS [Cours pratique de français de spécialité].

discipline et celles (parfois trop) généralistes. Pour Lukszyn et Zmarzer (2001 : 45), le texte spécialisé est une sorte de représentation du thésaurus terminologique⁸. Ailleurs, Lukszyn (2003 : 17) définit le texte spécialisé comme un événement communicatif correspondant à des normes en vigueur dans une époque donnée, qui a une forme donnée et une signification particulière⁹. La première définition, trop restreinte, n'est utile qu'aux lexicologues, par contre la seconde, trop large, embrasse de fait tout texte qui satisfait à des normes génériques. La définition de Grucza (2008 : 171), pour qui le texte spécialisé désigne tout énoncé empirique, oral ou écrit, qui a été produit par un spécialiste dans tout acte de communication spécialisée¹⁰ occupe une position intermédiaire, car cette proposition pragmatique part des usages et n'impose aucune méthodologie. Ces trois exemples montrent combien largement et diversement les linguistes traitant de textes spécialisés peuvent définir les objets qui les intéressent, dans leur tentative de les distinguer du « texte » en général (et dont les définitions sont tout aussi peu précises).

Indépendamment des disputes sur sa définition, il est indiscutable que le texte est un ensemble transphrastique et qu'il est étudié en tant que tel : se référer au concept de texte revient à passer du niveau de la recherche terminologique à l'analyse d'une séquence thématiquement orientée de phrases, ordonnées dans l'espace et dans le temps et constituant une entité (Lukszyn 2003 : 9). Nous soulignerons également un autre trait particulier, évoqué par Grucza dans le domaine de la recherche sur les textes spécialisés (dans de nombreux ouvrages, dont celui cité *supra* – 2008 : 171) et dans le domaine des études romanes par Grzmił-Tylutki (2007 : 252) : le texte, spécialisé ou non, est un objet réel et empirique.

Cette constatation semble expliquer le recours à la notion du texte dans le cas des cours de traduction sur objectifs spécifiques : un texte spécialisé est étudié par les traductologues précisément comme un objet empirique et concret. Une traduction s'opère toujours sur un texte original (« texte source » ou « texte de départ »), que l'on essaie de faire passer dans la langue cible ou langue d'arrivée. Étant donné que le concept d'équivalence stricte entre les langues soit désormais dépassé en traductologie, le traducteur se réfère à une manifestation spécifique et matérialisée de la communication linguistique, cherchant un moyen de transmettre le message à travers un texte équivalent (*recreating the source text*, Byrne 2012 : 8). Il travaille sur le concret : une textualisation donnée, qui reflète un contexte précis de communication. Au sens large, l'équivalence est alors une sorte d'analogie entre le texte source et le texte cible. Bien sûr, les recommandations concernant la traduction, y compris la traduction spécialisée, ne se concentrent pas uniquement sur le texte. Néanmoins, vu l'importance de ce concept, il n'est pas surprenant qu'il apparaisse dans les noms d'une partie des cours consacrés à l'art de la traduction spécialisée.

2.2. Le texte spécialisé comme une manifestation du genre et du discours

L'analyse des unités énonciatives transphrasales amène à une réflexion sur les règles de la mise en texte, soit l'étude de la cohésion et de la cohérence, mais aussi une méditation sur les types de texte. Dans

8 « Tekst specjalistyczny jest to forma reprezentacji leksykonu terminologicznego w szeregu syntagmatycznym zbudowanym według właściwej składni logicznej » (Lukszyn & Zmarzer 2001 : 45).

9 « Tekst specjalistyczny to twór językowy powstały jako bezpośrednie lub pośrednie wydarzenie komunikacyjne zgodnie z obowiązującą w danym okresie normą oraz intencją nadawcy, posiadający określoną formę i unikalne znaczenie » (Lukszyn 2003 : 17).

10 « Teksty specjalistyczne to [...] wszelkie konkretne, mowne i pisemne wyrażenia językowe, które zostały wytworzone przez jakiegokolwiek specjalistę w jakimkolwiek akcie komunikacji specjalistycznej » (Grucza 2008 : 171).

leurs formes réelles et empiriques, les textes constituent une matérialisation directe du genre indirect du discours. Dans la *Genre Analysis* anglo-saxonne tout comme dans la perspective bakhtinienne d'expression française (Grzmil-Tylutki 2007), le genre est étudié en tant qu'une action sociale typique. L'expression (ou l'action langagière) en contexte professionnel appartient aux interactions qui sont socialement conditionnées dans un haut degré, car la pratique professionnelle entraîne la production des énoncés ayant une fonction identique dans des conditions similaires. Cette répétitivité des pratiques communicatives a des conséquences importantes pour l'emploi que l'on fait de la langue, car le locuteur peut réutiliser les stratégies et les ressources langagières qui lui ont rendu service dans les occurrences antérieures. Il n'est donc pas surprenant que les premières recherches sur le genre ont été ancrées dans des contextes professionnels (cf. le diagramme *Rhetorical Process* appliqué à des textes scientifiques et techniques, Selinker *et al.* 1978 ; Trimble 1985 ; et le modèle *Create A Research Space* de Swales (1990) établi à partir de l'observation des introductions d'articles).

L'action langagière au travail, celle orale tout comme celle écrite, est hautement formatée au sein des communautés de discours (*Discourse Community*, Swales 1990 : 24). Nous pouvons citer ici les ainsi dits « styles intellectuels » ou « styles de pensée scientifique », dont l'étude était une des premières recherches en textologie comparée (Kaplan 1966 ; Galtung 1985). La comparaison de l'organisation séquentielle des articles scientifiques avait pour objectif la mise au jour des paradigmes de référence en vigueur dans les différentes communautés de recherche (organisation linéaire, circulaire, tolérance aux digressions...). Bien qu'elles soient désormais contestées, ces tentatives ont pu être entreprises en raison de la haute codification sociale de l'expression langagière occasionnée par la vie active. Ce constat est valable notamment par rapport aux documents écrits, comme les textes scientifiques évoqués plus haut. Il en est de même pour le courrier classique et une partie du « courriel électronique » rédigés dans le contexte professionnel (Gajewska 2013). Sur l'échelle des « genres routiniers » de Maingueneau (2004), le courrier est placé parmi les « genres institués de mode I », qui sont très peu sujets à variation. Le contrôle social sur l'expression est tellement fort que le degré de liberté de l'auteur y est réduit à des valeurs minimales. Maingueneau trouve même qu'il est impossible de parler d'« auteur » du texte, laquelle intuition se trouve confirmée par l'expression « rédiger » (et non « écrire ») le courrier commercial (Gajewska 2013 : 258).

Cette routinisation des textes spécialisés fait d'eux un objet précieux pour l'observation et l'explication de l'organisation du texte. La linguistique textuelle spécialisée étudie les textes empiriques afin de découvrir les règles socialement codifiées qui régissent la textualisation. Les méthodologies d'examen de la structure rhétorique mises en place dans le cadre de la *Genre Analysis* (Swales 1990 et 2004 ; Bhatia 1993) sont largement utilisées dans la tradition anglo-saxonne. Quant aux études d'expression française, elles sont axées davantage sur le discours (Grzmil-Tylutki 2010). Toutefois, le texte peut constituer un angle d'attaque valable lors de l'étude des procédés cohésifs (étude des marqueurs métacommunicatifs et/ou des connecteurs logiques qui structurent l'énoncé), ainsi que de la cohérence et de la progression thématique des textes (examen de la progression thématique, hiérarchie des informations, etc.).

Les raisons ici évoquées semblent expliquer la présence des cours consacrés à l'analyse des textes spécialisés dans des programmes d'études philologiques. Ces cours peuvent être axés davantage sur l'organisation transphrastique (« Analiza tekstu specjalistycznego » [Analyse du texte spécialisé]), adopter une perspective typologique et/ou contrastive (« Analyse linguistique de textes spécialisés », « Analiza tekstów specjalistycznych » [Analyse des textes spécialisés], « Lingwistyka tekstów specjalistycznych »

[Linguistique des textes spécialisés], « Analiza kontrastywna tekstów specjalistycznych » [Analyse contrastive des textes spécialisés]), le texte y constitue un élément incontournable, ce qui se manifeste déjà au niveau de la nomenclature.

2.3. Le texte comme point incontournable de l'analyse des besoins en didactique « spécialisée » des LE

Contrastée aux cas examinés précédemment, l'absence de référence aux textes en rapport avec les cours de type PNJOS (soit cours pratiques de LE de spécialité) peut surprendre : signifierait-elle que la notion du texte (spécialisé) n'est pas utile dans l'enseignement des langues sur objectifs spécifiques ? Apparemment, ce n'est pas le cas. Le texte est au cœur de l'analyse des besoins, démarche explicitement associée à l'enseignement des langues à des publics spécifiques. Pour Velázquez-Bellot (2004), lors de l'élaboration d'un cours de langue spécialisée, l'identification des besoins langagiers fait partie de la méthodologie théorique et se situe en amont de toute action didactique ultérieure.

La recherche sur un corpus de textes empiriques est le point essentiel des modèles les plus importants développés pour analyser les genres spécialisés. L'importance du texte est mise en relief dans le nom de la procédure basée sur le texte (*text-driven procedure for genre analysis* : Askehave et Swales 2000 ; Swales 2004). Dans l'optique « *situation-first* » (*ibidem*), l'étude du contexte social dans lequel s'inscrit ce texte se fait afin de mieux saisir comment ce contexte influence les pratiques langagières, cependant les textes sont toujours irremplaçables dans leur rôle de source d'information sur le(s) genre(s) et le(s) discours. Il en est de même lors de l'Analyse Différentielle des Discours de Mourlhon-Dallies (2008) : à différents moments et de manière diverse, le contexte fournit des informations afin de mieux collecter, étudier et comparer les textes. Dans tous ces modèles, l'observation de textes empiriques joue un rôle important et la collecte d'un corpus de textes est le point de départ d'une analyse de genre et d'une application didactique ultérieure.

Ceci dit, on peut s'étonner du fait que le concept de texte n'apparaît pas dans les noms ni dans les descriptions des cours pratiques de LE de spécialité (« PNJOS »). Comme signalé précédemment, l'analyse des besoins est étroitement liée à l'étude des langues spécialisées. Pourtant, Mangiante et Parpette (2004) constatent que l'enseignement de celles-ci se fait selon deux logiques différentes : la logique de l'offre et la logique de la demande. La logique de la demande correspond à un besoin précis de formation manifesté par un public concret, tandis que la logique de l'offre se réfère aux cours offerts par les centres de formations. Seulement le premier des cas implique le recours strict à l'analyse des besoins, ainsi qu'à l'analyse des textes empiriques afin d'en déduire les particularités et les normes qui régissent la communication dans ce milieu professionnel concret. Mangiante et Parpette distinguent ces deux situations éducatives en réservant l'appellation « enseignement sur objectifs spécifiques » au premier des cas cités, et taxant d'enseignement des « langues de spécialité » le deuxième.

En philologie, l'enseignement pratique d'une langue « spécialisée » ne se fait pas dans une perspective de « (français) sur objectifs spécifiques », mais dans une perspective de « langue de spécialité », ce qui se manifeste par un recours rare à la notion du texte. L'accent est alors mis sur l'acquisition de certaines compétences linguistiques (tout en travaillant avec des textes didactiques¹¹),

11 NB les textes didactiques illustrant des genres (par exemple la correspondance professionnelle) sont placés dans un contexte fictif, ce qui rend difficile, voire impossible, l'étude des marqueurs linguistiques exprimant la culture d'entreprise.

et non sur l'analyse (plus ou moins autonome) de la communication spécialisée dans un environnement professionnel spécifique et réel, en collectant un corpus de textes authentiques. En conséquence, contrairement à la traductologie et à la linguistique, le texte recule en quelque sorte à l'arrière-plan, ce qui se reflète également dans la nomenclature des cours (où le texte est absent).

3. L'absence du texte et ses retombées pour la professionnalisation linguistique des philologues (romanistes)

Bien que la didactique du français à des fins professionnelles propose et diffuse de nombreuses méthodologies d'enseignement (et notamment la démarche du Français sur Objectifs Spécifiques) utiles pour la construction des « programmes de formation linguistique au plus près des situations ciblées » (Mangiante et Parpette 2011 : 116), les concepteurs de programmes de formation en français spécialisé en font rarement usage. D'après notre recherche, les méthodologies dont parlent Mangiante et Parpette sont inexistantes dans les programmes de formation en philologie romane examinés et ceci pour plusieurs raisons. Tout d'abord, leur mise en place n'est pas possible sans deux étapes cruciales, telles que l'analyse des besoins et la collecte des données au cours desquels sont repérés « des situations, des discours qui y circulent et des savoir-faire langagiers qu'il faut y maîtriser » (*ibidem*). De plus, l'accomplissement de ces tâches initiales exige du temps, des contacts, des compétences et de l'engagement qui ne sont pas souvent à portée des concepteurs de programmes. Enfin, les raisons concernent également les modalités et objectifs réels (voire rentables) de la formation universitaire qui jouent un rôle contraignant.

Lors des cours pratiques de langue spécialisée qui sont dispensés dans les filières philologiques en Pologne, l'étudiant prend en général connaissance des caractéristiques globales du/des discours relatif(s) au(x) domaine(s) de spécialité. Il est capable d'identifier et de comprendre un type particulier de discours, ainsi que de le reproduire en langue maternelle/étrangère s'il est confronté à la version ou au thème. S'il a une vision globale du domaine et des textes/discours qui y circulent, ses savoir-faire langagiers sont en revanche faibles en ce qui concerne la capacité d'agir (d'effectuer de vraies tâches professionnelles) en langue étrangère dans des contextes de travail précis et spécialisés. Ceci s'explique, entre autres, par le fait que les compétences sont étroitement liées aux métiers et que ces métiers apparaissent en grand nombre au sein d'un domaine/d'une branche. Plus on pénètre en profondeur un domaine, plus de métiers on y repère. Ces derniers requièrent de leur part des compétences particulières, plus ou moins pointues, celles-ci s'orientant vers des tâches professionnelles dissemblables et exploitant le texte de manière à chaque fois différente. Prenons comme exemple les métiers du tourisme où leur éventail se développe en fonction de l'activité professionnelle dominante consistant à :

- vendre : agent de vente ou billettiste, agent de voyages, responsable de réservation, responsable de vente ;
- concevoir : chargé de mission développement du tourisme local, responsable de projets de développement, chargé de mission promotion et valorisation du tourisme local, chef de produit chez un tour-opérateur, chef de produit en agence de voyage, consultant en tourisme, chef de projet en tourisme d'affaires, chef de projet consultant, chargé d'études touristiques ;
- animer : animateur de tourisme local, guide-accompagnateur, guide-conférencier, employé de parc de loisirs, animateur de club de vacances, responsable d'animation ;

- informer : agent d'escalade, agent d'accueil, chargé d'assistance¹².

Chacun des métiers consiste à accomplir des tâches différentes et vise des objectifs divergents, ce qui rend l'analyse du/des textes y étant en vigueur extrêmement compliquée, voire irréalisable. Il s'ensuit que la formation linguistique d'un étudiant/diplômé de la philologie (romane) souhaitant décrocher un poste au sein d'une entreprise est restreinte et forcément superficielle, car elle se limite aux éléments linguistiques et/ou langagiers considérés plus ou moins objectivement comme les plus importants au domaine en question (tourisme, affaires, droit, etc.). Quant aux savoir-faire, ces derniers peuvent s'avérer peu opérationnels si l'apprenant se dédie à un métier/poste particulier dont ce domaine abonde et qui utilise différemment le texte spécialisé.

Force est de constater qu'il est particulièrement difficile de préparer l'étudiant à exécuter un métier concret (non-philologique) dans le cadre du cursus philologique. La langue demeure la priorité au sein de la formation en philologie, ce qui explique que les contenus et les acquis de formation visent la maîtrise/l'usage de la langue. Dans ce contexte d'enseignement, orienter le programme de formation vers les objectifs strictement professionnels assignés à un métier, voire un domaine, n'est pourtant pas impossible. Certaines tentatives sont déjà mises en place dont témoignent deux cas de figure (Exemple 1 et 2) que nous rapportons ci-dessous.

Exemple 1. La philologie russe : le russe et l'anglais dans le trafic frontalier¹³ :

- Le service du trafic frontalier (45h)
- La langue des documents commerciaux et douaniers (90h)
- La préparation douanière (30h)
- La coopération transfrontalière européenne (30h)
- Introduction au droit douanier de l'UE (30h)

Exemple 2 : Philologie russe : le russe et l'anglais dans les opérations frontalières et aéroportuaires¹⁴ :

- Le russe dans les douanes (45h)
- Le russe dans les opérations frontalières (30h)
- Le russe dans la logistique et le transport de marchandises (45h)
- Le russe dans les opérations aéroportuaires (45h)
- Introduction au droit douanier et au droit des transports (international, communautaire, national) (15h)

12 Nous rapportons ce répertoire de métiers du tourisme d'après <https://www.studyrama.com/formations/fiches-metiers/tourisme> (24.03.2023)

13 Le nom de la formation ainsi que ceux des cours ont été traduits. Ils correspondent en polonais respectivement aux éléments suivants : Filologia rosyjska : język rosyjski z językiem angielskim w obsłudze ruchu granicznego ; Obsługa ruchu granicznego, Język dokumentów handlowo-celnych, Przygotowanie do pracy w służbie celnej, Europejska współpraca transgraniczna, Podstawy prawa celnego UE.

14 Voici l'extrait du programme cité dans sa version originale : Filologia rosyjska : język rosyjski i angielski w ruchu granicznym i obsłudze lotniska ; Język rosyjski w obsłudze celnej, Język rosyjski w obsłudze granicznej, Język rosyjski w logistyce i spedycji, Język rosyjski w obsłudze lotniska, Zarys prawa celnego i transportowego (międzynarodowego, wspólnotowego, krajowego).

Les formations concernées par les exemples susmentionnés sont dispensées dans les universités des zones transfrontalières où la maîtrise d'une langue particulière (langue nationale et/ou domaniale) est requise par la situation géopolitique ou administrative (anglais, russe, tchèque). De tels mariages langue-métier sont pratiquement absents dans les filières philologiques de français ce qui s'explique non seulement par un manque de besoin réel, mais aussi par les choix qui pèsent sur la conception d'un programme de ce type. Comme le nombre d'heures dans le programme de formation n'est pas illimité, y introduire des cours autres que linguistiques peut avoir des répercussions négatives à plusieurs niveaux. Tout d'abord, les contenus relatifs aux savoirs professionnels consomment une part importante du nombre d'heures au détriment des cours de langues, sans toutefois préparer l'étudiant à l'exercice du métier. Se pose ainsi le problème d'un équilibre relatif entre ce qui relève de la langue et du métier/domaine. Viennent ensuite les problèmes personnels liés à la distribution des cours. Enfin, les formations très ciblées se caractérisent par une espérance de vie relativement courte alors que leur mise en place est coûteuse. Développer l'autonomie des étudiants et les familiariser avec le concept de l'Apprentissage tout au long de la vie (*Lifelong Learning*) pourraient constituer des solutions à envisager afin de s'appropriier ou d'approfondir des savoirs théoriques. Il serait à postuler désormais que le travail autonome en autodidacte de l'étudiant soit accompagné d'activités lors des cours visant à l'analyse des textes auxquels le diplômé serait confronté en contexte professionnel réel.

4. En guise de conclusion

Nous avons mis en avant les raisons pour lesquelles le texte est peu présent dans l'enseignement des langues spécialisées dans les cursus philologiques, même si les futurs diplômés devraient avoir une préparation théorique à l'analyse des textes, y compris les textes de spécialité. Si nous repérons dans les programmes analysés des bribes d'analyse des textes apparaissant dans certains cours, nous doutons que l'étudiant ait conscience du rôle de cet outil dans le contexte professionnel : savoir saisir la structure d'un texte s'avère une capacité pratique et utile dans la communication au travail. Il serait à postuler que la préparation à l'activité professionnelle en langue étrangère soit plus solidement basée sur le texte : celui-ci véhicule des contenus disciplinaires et révèle les ressources linguistiques indispensables pour l'atteinte d'un objectif pragmatique.

Nous avons constaté que l'analyse des textes spécialisés n'est pas mise au service de l'analyse des besoins en vue de concevoir le programme de formation ou celui de cours. Ceci s'explique par la maîtrise insuffisante de cet outil par les enseignants quelle que soit l'étape de l'enseignement. Ces derniers ne sont pas à même de s'y former dans le cadre de la formation initiale des enseignants des LE, car rares sont les programmes de formation des formateurs qui envisagent le savoir-enseigner dans les contextes professionnels/ professionnalisants et auprès des publics à objectifs de travail.

Bibliographie

- Askehave, Inger, John M. Swales (2000) « Genre identification and communicative purpose : A problem and possible solution. » [In :] *Applied Linguistics*. Vol. 22 ; 195–212.
- Bhatia, Vijay K. (1993) *Analysing Genre. Language Use in Professional Settings*. London & New York : Longman.

- Byrne, Jody (2012) *Scientific and Technical Translation Explained*. London & New York : Routledge.
- Gajewska, Elżbieta (2013) *Courriel vs courrier : la communication écrite en français de la communication professionnelle au temps des nouvelles technologies*. Werset : Lublin.
- Gajewska, Elżbieta, Magdalena Sowa, Joanna Kic-Drgas (2020) *Filologia wobec wyzwań komunikacji specjalistycznej. Od współpracy z biznesem po kształcenie nauczycieli*. Poznań : Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Galtung, Johan (1985) « Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Einvergleichender Essay über sachsonische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. » [In :] Alois Wierlacher (éd.) *Das Fremde und das Eigene*. München : Iudicum ; 151–193.
- Grucza, Sambor (2004) *Od lingwistyki tekstu do lingwistyki tekstu specjalistycznego*. Warszawa : Katedra Języków Specjalistycznych.
- Grucza, Sambor (2008) *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa : Katedra Języków Specjalistycznych i Katedra Teorii Języków i Akwizycji Językowej UW/Euro-Edukacja.
- Grzmil-Tylutki, Halina (2007) *Gatunek w świetle francuskiej teorii dyskursu*. Kraków : Universitas.
- Grzmil-Tylutki, Halina (2010) *Francuska lingwistyczna teoria dyskursu*. Kraków : Universitas.
- Kaplan, Robert B. (1966) « Cultural Thought Patterns in Intercultural Education. » [In :] *Language Learning*. Vol. 16 ; 1–20.
- Klemm, Michael (2009) « Punkt wyjścia : czy każdy ma mieć swoje pojęcie tekstu? Różne definicje tekstu i ich porównanie. » [In :] Zofia Bilut-Homplewicz, Waldemar Czachur, Marta Smykała (éds.) *Lingwistyka tekstu w Niemczech. Pojęcia, problemy, perspektywy. Antologia tłumaczeń*. Wrocław : Atut ; 13–26.
- Lukszyn, Jerzy (2003) « Parametry analizy tekstów specjalistycznych. » [In :] Barbara Z. Kielar, Sambor Grucza (éds.) *Języki Specjalistyczne 3. Lingwistyczna identyfikacja tekstów specjalistycznych*. Warszawa : Katedra Języków Specjalistycznych UW ; 9–23.
- Lukszyn, Jerzy, Wanda Zmarzer (2001) *Teoretyczne podstawy terminologii*. Warszawa : Wydział Lingwistyki Stosowanej i Filologii Wschodniosłowiańskich UW.
- Maingueneau, Dominique (2004) *Typologie des genres de discours institués*, http://dominique.maingueneau.pagesperso-orange.fr/intro_topic.html (consulté le 12/10/2022).
- Mangiante, Jean-Marc, Chantal Parpette (2004) *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris : Hachette.
- Mangiante, Jean-Marc, Chantal Parpette (2011) *Le français sur objectif universitaire*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Mourlhon-Dallies, Florence (2008) *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier.
- Neveu, Franck ([2004] 2010) *Dictionnaire des sciences du langage*. Paris : Armand Colin.
- Selinker, Larry, Mary Todd Trimble, Louis Trimble (1978) « Rhetorical Function Shifts in EST Discourse. » [In :] *TESOL Quarterly*. Vol. 12 (3) ; 311–320.
- Swales, John M. (1990) *Genre Analysis. English in Academic and Research Settings*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Swales, John M. (2004) *Research Genres. Exploration and Application*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Trimble, Louis (1985) *English for Science and Technology : A discourse approach*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Velázquez-Bellot, Alice (2004) « Metodología teórica del proceso de elaboración de un Diseño Curricular para la enseñanza de las lenguas con fines específicos. » [In :] *Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Vol. 2, https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_02/2004_redELE_2_16Velazquez.pdf?documentId=0901e72b80e06a67 (consulté le 26/03/2023).

