



HAL
open science

Analyse de besoins en didactique des langues de spécialité : étude de cas en formation continue en langue portugaise

Catherine Carras

► To cite this version:

Catherine Carras. Analyse de besoins en didactique des langues de spécialité : étude de cas en formation continue en langue portugaise. GLAT 2002 : Langues spécialisées et besoins spécifiques : théorie et pratique., GLAT - Groupe de Linguistique Appliquée des Telecoms, May 2002, Evry Institut National de télécommunications, France. hal-04622634

HAL Id: hal-04622634

<https://hal.science/hal-04622634>

Submitted on 24 Jun 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Catherine Carras

Analyse de besoins en didactique des langues de spécialité : étude de cas en formation continue en langue portugaise.

Communication présentée lors du colloque

GLAT 2002 : *Langues spécialisées et besoins spécifiques : théorie et pratique*. Evry, Institut national des Télécommunications, 22, 23 et 24 mai 2002

Publiée dans les actes du colloque, pp 241-250.

Analyse de besoins en didactique des langues de spécialité : étude de cas en formation continue en langue portugaise.

Catherine Carras – Centre de Recherches en Terminologie et Traduction / Centre International d'Etudes Françaises, Université Lumière Lyon II

Résumé

L'enseignement des langues étrangères est aujourd'hui confronté à une forte demande en ce qui concerne les langues de spécialité, notamment dans l'enseignement supérieur et en formation continue. On peut considérer que cette demande intervient en amont : s'il existe un public demandeur de formation en langue de spécialité, c'est qu'on exige de ce public une capacité langagière précise. Nous aimerions, dans cet article, nous pencher, en particulier, sur les besoins en formation continue en langue portugaise. En effet, l'augmentation des échanges entre la France et le Brésil, et le Portugal dans une moindre mesure, a fait naître, au cours des dix dernières années, une véritable demande de formation en langue portugaise pour des besoins spécifiques. En nous appuyant sur des études de cas réels (cas pour lesquels nous avons nous-même été amenée à élaborer des programmes de formation), nous nous efforcerons de montrer en quoi ces besoins spécifiques reflètent une problématique qui est celle de la didactique des langues de spécialité dans leur ensemble et, d'autre part, en quoi ils peuvent constituer une particularité.

1. Compétence linguistique, compétence de communication

Parmi toutes les approches possibles des langues de spécialité (approche linguistique, interculturelle, didactique), nous allons nous intéresser particulièrement à un aspect particulier de la didactique des langues de spécialité, celle de l'analyse des besoins et des réponses à y apporter en formation continue. Notre expérience de l'enseignement de langue en formation continue nous a montré que les besoins des apprenants s'orientaient, actuellement, de plus en plus vers une utilisation professionnelle de la langue étrangère. Nous ne nous attacherons pas aux besoins des scientifiques, leur situation nous semblant un peu différente. En effet, comme nous l'avons nous-même remarqué, les spécialistes du même domaine, même lorsqu'ils sont de langue différente, se comprennent avec plus de facilité que deux locuteurs ne partageant pas la même spécialité. De même, un scientifique lira assez aisément des articles de sa spécialité dans une autre langue, même s'il est bien en peine de tenir la moindre conversation dans cette même langue. La compétence en langue de spécialité ne se limite pas à une compétence linguistique, et pour comprendre un texte de

spécialité il peut être tout aussi utile d'être spécialiste du domaine que de maîtriser la langue. Toutefois, la connaissance du domaine et d'un certain vocabulaire spécialisé ne constitue pas une véritable compétence en langue de spécialité. Ainsi, ces deux compétences, linguistique et spécialisée, sont indissociables. L'enseignement d'une langue de spécialité doit s'inscrire dans une problématique de formation conçue en terme de capacité à transmettre une information. En effet, il ne suffit pas d'acquérir une liste de termes en langue étrangère pour être capable de transmettre un savoir et une information. Schlissinger (1991), dans un article consacré à la place de la terminologie dans l'enseignement des langues de spécialité, donne divers exemples de situations où l'utilisation de termes « en vrac », termes qui pourtant étaient souvent justes, n'a pas permis la transmission de l'information. Ce même auteur introduit alors le concept de Terminologie de l'Action, qui nous semble très intéressant. Nous pourrions dire qu'il s'agit de faire de la terminologie « en action », en discours. Nous avons nous-même été confrontée, dans le cadre de notre pratique de l'enseignement de langue de spécialité, à des stagiaires qui possédaient une terminologie parfois très pointue en langue étrangère, mais étaient incapables de transmettre une information. Ils possédaient la terminologie, mais pas les clés de la mise en discours de ces termes. L'intégration de la terminologie dans une pratique langagière s'avère donc indispensable.

2. Evolution de la didactique des langues de spécialité

Pendant longtemps, l'enseignement des langues de spécialité s'est limité à un enseignement de vocabulaire spécialisé (rejoignant ainsi la conception selon laquelle une langue spécialisée est avant tout un vocabulaire spécialisé). Ceci a par exemple été noté par Gentilhomme : « la théorie didactique prégnante, à cette époque [1960], était que l'étudiant devait d'abord posséder la langue usuelle, puis compléter le vocabulaire courant par une terminologie technoscientifique appropriée » (Gentilhomme 2000 : 58). Les méthodes de langue commerciale, par exemple, se présentaient essentiellement comme des glossaires thématiques. Ce type de méthode n'existait d'ailleurs qu'à partir du niveau intermédiaire, on présupposait une acquisition de la langue commune avant d'aborder la langue de spécialité. L'aspect communicatif de la langue était très souvent laissé de côté, l'apprentissage semblait ainsi cloisonné : la langue commune pour communiquer, le vocabulaire spécialisé venant se greffer sur la langue commune. Les choses ont changé depuis déjà plusieurs années. L'enseignement des langues étrangères de spécialité est vu comme un enseignement sur objectif spécifique (expression calquée sur l'anglais *language for special purpose*). On rejoint ici, il nous semble, la conception de langue de spécialité comme vecteur de

connaissance spécialisée. On ne sépare plus vocabulaire spécialisé et langue commune, la langue de spécialité étant incluse dans un « savoir-faire de spécialité » de façon plus globale et plus pragmatique. Il existe d'ailleurs des manuels de langue de spécialité (par exemple, de français commercial), dès le niveau débutant. Les objectifs d'apprentissage et de communication sont donc dès le départ réalisés dans la spécialité. On rejoint ainsi Lerat (1995), qui parle non plus de langue **de** spécialité mais de langue **en** spécialité, et ce concept nous semble fondamental.

L'évolution de l'orientation méthodologique générale de la didactique du français de spécialité est fort bien rendue dans l'ouvrage de Lehmann (1993). Ainsi, les premières tentatives de formalisation de ce type d'enseignement étaient essentiellement focalisées sur le vocabulaire, comme en témoigne l'élaboration, en 1971, du *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique*, inventaire lexical mené selon les principes issus du *Français Fondamental*. Un dispositif pédagogique plus large, visant à l'enseignement des langues de spécialité, établissait les étapes suivantes : au niveau I, les bases de la langue usuelle ; au niveau II, un français de tronc commun scientifique, basé sur le *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique* ; au niveau perfectionnement, les langues spécialisées par disciplines, à l'aide de « vocabulaires d'initiations ». (Lehmann 1993 : 91-92). On retrouve ici les principes énumérés plus haut : on apprend d'abord la langue usuelle, pour ensuite la compléter par un apprentissage de vocabulaire spécialisé.

On a ensuite évolué vers le « français fonctionnel », qui rejetait, entre autres, l'apprentissage « à trois étages » évoqué plus haut, et la détermination des contenus d'apprentissage par « comptages lexicaux » (Lehmann 1993 : 97). Ce français fonctionnel était un enseignement du français dans un but précis, en fonction d'un public et pour des objectifs précis. Dans cette même optique, le français instrumental, destiné à permettre la lecture de textes scientifiques écrits en français, se proposait de « mettre l'enseignement des langues étrangères au service du développement scientifique et technologique » (*idem* : 101).

La tendance actuelle se retrouve sous l'appellation « Français sur Objectifs Spécifiques », orientation essentiellement centrée sur l'apprenant, et qui consiste, en un premier temps, en une analyse précise des besoins du public concerné, pour ensuite traduire ces besoins en objectifs. Remarquons que ces objectifs d'apprentissages ne sont pas seulement linguistiques, mais beaucoup plus vastes, pouvant être communicationnels, culturels, etc. C'est donc essentiellement, comme nous l'avons dit, la langue de spécialité comme vecteur de connaissance, dans son ensemble, qui est visée.

La rétrospective présentée par Binon (2000), qui rend compte de 25 ans d'enseignement du français des affaires, montre assez bien quelles ont été les évolutions dans ce domaine. L'auteur remarque que l'approche didactique des langues de spécialité est devenue de plus en plus communicative (rejoignant en cela la didactique de la langue commune) : les exercices lexicologiques systématiques ont évolué vers des activités de résolutions de problèmes, l'apprentissage a été axé sur l'acquisition de savoir-faire, etc. Il souligne encore l'intérêt qu'il y a à orienter l'enseignement vers des « situations-problèmes », où l'apprenant doit « effectuer des tâches pour lesquelles il doit mobiliser à la fois ses connaissances économiques, discursives, stratégiques et linguistiques », et « ce type d'activité offre le grand avantage de lancer un défi intellectuel à l'apprenant qui doit réfléchir en langue étrangère et qui ne peut plus se contenter d'imiter et de reproduire » (Binon 2000 : 29).

3. Publics spécifiques, besoins spécifiques

L'enseignement des langues étrangères est donc aujourd'hui confronté à une forte demande en ce qui concerne les langues de spécialité, notamment dans l'enseignement supérieur et en formation continue. On peut considérer que cette demande intervient en amont : s'il existe un public demandeur de formation en langue de spécialité, c'est qu'on exige de ce public une capacité langagière précise. C'est ainsi souvent une institution (employeur, université) qui crée le besoin. La place occupée par les différentes langues sur le marché du travail et dans le monde académique étant différente, il nous semble clair que les besoins vont aussi varier en fonction des langues. Nous donnerons, un peu plus loin, des exemples de cas de demande de formation en langue portugaise.

Nous avons vu que l'enseignement d'une langue de spécialité, aujourd'hui, est essentiellement vu comme un enseignement d'une langue sur objectifs spécifiques. La définition des besoins d'un public va donc, très logiquement, être étroitement liée à ses objectifs. Comme le dit Lehmann (1993 : 116) : « le domaine des publics spécifiques et de la communication spécialisée représente celui-là même où les objectifs particuliers et les besoins spécifiques s'imposent avec l'évidence la plus aveuglante ». Face à la diversité des publics et à l'extrême diversité des besoins, la seule réponse adéquate est une réponse individualisée, réponse qui n'est possible que si l'on analyse les différents paramètres qui entrent en jeu dans la demande de formation. Nous ne nous attarderons pas ici sur les diverses définitions de la notion de « besoin » ; on peut se référer, pour

une revue claire de la question, à l'ouvrage de Lehmann (1993 : 114-140). Nous allons plutôt nous attacher à certaines spécificités des besoins des apprenants en formation continue.

Ainsi, une des premières caractéristiques des besoins de ce type de public est que la demande de formation intervient en amont. En effet, c'est l'employeur, l'institution, qui exige des apprenants la réalisation d'un certain nombre de tâches en langue étrangère, et la formation, demandée par l'employeur, doit permettre à l'apprenant de réaliser ces tâches. Ensuite, pour la plupart des apprenants et dans la plupart des cas, on ne dispose que de très peu de temps à consacrer à l'apprentissage, et, de ce fait, l'institution demandeuse de formation est très attachée à la rentabilité de l'investissement et donc à l'efficacité de la formation. Une réponse adaptée aux besoins de ce type de publics suppose donc un compromis entre divers facteurs : le facteur besoins de l'apprenant (besoins de communication et besoins langagiers), le facteur temps, les exigences de l'institution, les ressources didactiques.

4. Etude de cas en formation continue en langue portugaise

La formation continue est un lieu d'observation riche en enseignements pour plusieurs raisons. Tout d'abord, par la diversité des publics et des objectifs ; ces publics arrivent généralement en formation continue avec des attentes assez précises, auxquelles on doit souvent fournir une réponse individualisée. Cette possibilité de cibler les objectifs, dans un cadre bien défini, est une contrainte plutôt positive. Ensuite, on constate dans ce type de formation une très forte pression de l'institution (dans ce cas, l'employeur). Les personnes chargées d'élaborer le programme de formation se retrouvent ainsi face à un dilemme : doit-on avant tout satisfaire les besoins des apprenants ou ceux de l'institution ? Dans le cas de formations payantes, souvent chères, on remarque que l'institution a des exigences précises quant à la qualité du « produit » qu'elle achète, et qu'elle en attend des résultats tangibles. Toutes ces contraintes montrent à quel point l'enseignement des langues de spécialité est lié aux exigences du marché. Mais loin d'être un inconvénient, il nous semble plutôt que le fait de devoir évoluer dans un cadre précis permet au formateur de fournir une réponse adaptée à son public.

L'augmentation des échanges entre la France et le Brésil, et le Portugal dans une moindre mesure, a fait naître, au cours des dix dernières années, une forte demande de formation en langue portugaise pour des besoins spécifiques. Cette demande de formation intervient en formation continue, la langue portugaise ne faisant pas partie des langues habituellement étudiées dans le

secondaire. Le public va, de ce fait, être constitué d'apprenants ayant, dans la grande majorité des cas, un niveau 0 en langue cible, ce qui constitue une particularité de la langue portugaise, si on la compare à d'autres langues comme l'anglais, l'espagnol ou l'allemand. Ceci va impliquer la nécessité de mener simultanément les besoins langagiers de base et les besoins spécifiques.

Nous allons donc donner quelques exemples d'analyses de besoins en formation continue en langue portugaise, exemples réels pour lesquels nous avons nous-même été amenée à élaborer des programmes de formation, afin de voir en quoi ces besoins s'inscrivent dans une perspective générale, et en quoi ils constituent une spécificité de cette langue.

Exemple 1 :

Une entreprise française de fabrication de pièces détachées pour l'automobile va implanter un site industriel au Brésil. Cette entreprise envoie deux employés en formation : l'un des deux, ingénieur, doit partir s'installer au Brésil, pour superviser l'implantation du site ; l'autre, responsable commercial, fait régulièrement des voyages sur place pour rencontrer les différents partenaires. Ces deux personnes ont un niveau débutant complet, et bénéficient de 160 heures de formation, dans les deux mois qui précèdent le départ de l'ingénieur. Il s'agit donc d'une formation très intensive, avec 4 à 6 heures de formation quotidienne, alors que leur charge de travail n'est, par ailleurs, pas diminuée (ils retournent au bureau effectuer leur 8 heures de travail après les séances de formation). Les deux stagiaires sont très motivés, mais ont très peu de temps pour assimiler, et sont rapidement épuisés par le rythme de travail imposé.

Exemple 2 :

Un grand fabricant français de pneus, possédant une usine au Brésil, va envoyer deux de ses employés sur place, pour un an ou deux, afin de superviser l'installation d'une nouvelle machine. Ils devront également assurer la formation du personnel à l'utilisation de cette machine, personnel exclusivement lusophone. Débutants complets, ces deux personnes bénéficient d'environ 180 heures de formation, étalées sur les deux mois qui précèdent leur départ. La formation est donc très intensive, et, comme dans l'exemple précédent, leur charge de travail en dehors de la formation reste la même.

Exemple 3 :

Une entreprise française qui fabrique des appareils d'air conditionné veut renforcer sa présence en Amérique du Sud. Elle envoie un de ses commerciaux au Brésil, pour une durée de deux ans, afin d'assumer la direction commerciale pour cette région. Cette personne doit partir avec sa famille, l'entreprise achète donc 120 heures de formation, à répartir entre son employé et son conjoint (les cours devant être pris séparément). Les deux sont débutants, mais le responsable commercial est hispanophone. Le responsable commercial est continuellement en déplacement à l'étranger (son emploi du temps n'a absolument pas été aménagé en fonction de la formation), les cours ont donc lieu en pointillé. Quant à son épouse, très disponible, elle finit par bénéficier de la plupart des heures de formation qui étaient imparties au couple.

Exemple 4 :

Un grand de l'industrie pharmaceutique française a vendu la technique de fabrication du vaccin de la grippe au Brésil. L'un de ses biologistes va régulièrement sur place pour superviser la mise en place des différentes étapes de fabrication. De niveau débutant, il bénéficie d'une formation semi-intensive, entre 2 et 4 heures par semaine, qui peuvent passer à 6 heures par semaine lors d'une période précédant un voyage. Le stagiaire doit surtout assister à des réunions, qui ont lieu en portugais, mais la plupart de ses partenaires sur place parlent également anglais.

Exemple 5 :

Une entreprise française qui fabrique des revêtements de sol en plastique pour l'industrie et les salles de sport exporte beaucoup vers l'Amérique latine et surtout vers le Brésil. Elle souhaite que trois de ses employés suivent une formation en portugais : le responsable commercial pour le Brésil, qui y effectue de fréquents voyages pour rencontrer les clients, et deux assistantes qui sont en contact permanent, par téléphone et fax, avec les représentants de l'entreprise et les clients sur place. Ces trois personnes sont débutantes, mais maîtrisent déjà plusieurs langues, dont l'espagnol. La formation s'est étalée sur 2 ans, intensive au début (trois fois 3 heures par semaine), puis extensive (une fois 3 heures par semaine). Il a donc été possible de vraiment répondre à leurs besoins spécifiques, négociation et contacts avec les clients pour le responsable commercial, téléphone, fax, gestion des commandes import / export, courrier, pour les assistantes.

Exemple 6 :

Une entreprise française fabriquant des filtres à air pour l'industrie, qui exporte dans le monde entier, souhaite que l'une de ses assistantes apprenne le portugais. Cette personne parle déjà espagnol, anglais et allemand, et a des contacts quotidiens avec les correspondants et les clients brésiliens (traitement et gestion des commandes). Elle doit être capable de s'exprimer au téléphone, d'écrire et répondre à des fax et courriers électroniques. Elle bénéficie de 80 heures de formation, à raison de deux à trois fois 2 heures par semaine, généralement à l'heure du déjeuner. Très disponible et motivée, elle fait de rapides progrès dont ses clients brésiliens la félicitent.

La première constatation que l'on peut faire à partir de ces quelques exemples, qui sont représentatifs de la demande actuelle de formation en langue portugaise, c'est le caractère « d'urgence » que revêtent certaines de ces formations. En effet, dans les exemples 1 et 2, alors que le besoin de formation est crucial, non seulement d'un point de vue professionnel mais également personnel (ces personnes devant s'expatrier), les conditions de travail sont très dures : deux mois pour assurer la formation, pas d'allègement de la charge de travail, tâche importante à réaliser sur place, autant de facteurs de stress qui peuvent compromettre la réussite de la formation, alors même qu'elle est indispensable.

La deuxième constatation est que tous les stagiaires partent d'un niveau débutant. Ceci n'est pas une surprise, le portugais ne faisant pas partie des langues habituellement étudiées dans le secondaire.

Autre constatation : paradoxalement, ce sont ceux qui ont un besoin moins « vital » de la langue (c'est-à-dire ceux qui ne s'expatrient pas), qui bénéficient des meilleures conditions de formation (exemples 5 et 6). On peut penser que ceci dépend essentiellement du type de politique de formation mise en place par l'entreprise, et l'importance qu'elle y accorde. Toutefois, ces formations en langue étant relativement chères, on peut s'interroger sur le fait que certaines entreprises, alors même que l'aspect linguistique peut compromettre la bonne réalisation de leurs projets, ne se donnent pas les moyens logistiques de mener à bien ces formations. On peut penser que certaines entreprises considèrent l'aspect linguistique du projet comme accessoire, secondaire. Dans ce cas précis, on peut se demander si le fait que la formation linguistique ne soit pas placée en

premier plan tient au manque de considération dont souffre parfois la langue portugaise. En effet, nous avons quelquefois remarqué, de la part des entreprises, que la maîtrise de la langue portugaise n'était pas toujours une priorité, même pour leurs expatriés, ce qui pourrait, peut-être, expliquer le fait que les formations soient faites au dernier moment et dans des conditions parfois difficiles. Toutefois, ceci nous semble un peu difficile à affirmer.

Nous pouvons également constater que, très souvent, la notion de langue de spécialité est ramenée à un simple vocabulaire spécialisé. Ainsi, dans les exemples 1 et 2, alors qu'il y a un véritable besoin spécialisé, la demande de l'entreprise faisait apparaître la nécessité d'introduire, à un moment de la formation, du vocabulaire de mécanique. Or, ce n'est pas parce que l'on connaît des termes de mécanique en portugais que l'on est capable de former des ouvriers à l'utilisation d'une machine. Cette conception de langue de spécialité réduite à un vocabulaire spécialisé est donc encore assez fréquente.

5. Conclusions

L'une des premières conclusions amenées par l'étude de ces exemples, c'est le fait que, à l'image de l'enseignement des langues de spécialité dans leur ensemble, la demande en langue portugaise intervient en amont, c'est l'institution qui est demandeuse. Comme l'a remarqué Lehmann:

Le marché de l'enseignement de la communication spécialisée n'est pas à proprement parler un marché libre, sur lequel des individus viendraient acquérir de leur propre chef les formations dont ils estimeraient avoir besoin. C'est aujourd'hui un marché en grande partie « administré » par des institutions.

(Lehmann 1993 : 43)

Ensuite, les publics auxquels nous avons été confrontée se caractérisaient par leurs besoins précis en matière de capacités langagières, et par le peu de temps dont ils disposaient pour atteindre ces objectifs. Il s'agit aussi d'un aspect commun aux langues sur objectifs spécifiques en général. De même, le fait que la formation soit considérée comme un produit, avec des exigences de qualité et de résultat de la part de l'institution demandeuse.

Certains aspects sont, par contre, particuliers à la langue portugaise. Ainsi, le fait que les apprenants soient des débutants complets, ce qui implique l'introduction des compétences en langue de spécialité dès le début de l'apprentissage. Ceci s'inscrit directement dans la conception actuelle

de la didactique des langues de spécialité, comme nous l'avons évoqué plus haut. Il s'agit en effet de considérer la compétence en langue de spécialité comme une compétence complexe, à la fois compétence linguistique, de communication, voire même compétence culturelle, et non pas de la réduire à une compétence lexicale.

La plupart des exemples que nous avons cités concernent des formations qui ont dû être réalisées « dans l'urgence ». Ce fait s'explique, d'une part, par le fait que les apprenants sont débutants, et doivent par conséquent acquérir en peu de temps une compétence linguistique de base doublée d'une compétence de communication dans leur spécialité. Mais, comme nous l'avons évoqué plus haut, ce fait découle également du caractère parfois « accessoire » que certaines entreprises accordent à l'aspect linguistique de la formation. Nous nous sommes ainsi demandé si ceci n'était pas dû, en partie, au manque de considération dont souffre parfois la langue portugaise. Toutefois, il nous semble difficile de l'affirmer. Quoi qu'il en soit, cette attitude des institutions demandeuses nous semble une preuve de plus du caractère complexe et interdisciplinaire de la compétence en langue de spécialité : si l'aspect linguistique n'est pas toujours considéré comme central, c'est parce qu'il n'est pas le seul à entrer en jeu dans ce type de compétence. L'aspect culturel, par exemple, est primordial dans ce type de compétence, la culture d'entreprise, le sens de la hiérarchie, etc., variant parfois beaucoup d'un pays à l'autre. Dans le cas de la langue portugaise comme dans le cas des autres langues considérées comme vecteurs de connaissances spécialisées, les implications sont donc multiples, elles sont linguistiques mais aussi « politiques, institutionnelles, économiques, voire idéologiques », pour reprendre les mots de Lehmann (1993 : 7). Les implications culturelles et économiques sont peut-être plus fortes dans le cas de langues comme le portugais, qui sont parlées dans des pays qui n'exercent pas de domination économique ou culturelle, et c'est, il nous semble, en cela que leur enseignement peut apporter un éclairage intéressant à la didactique des langues de spécialité dans leur ensemble. Ainsi, dans les exemples que nous avons cités, les contraintes, de temps, d'objectifs, de résultats, étaient fortes. Le fait d'évoluer dans un cadre restreint nous a permis de recentrer notre réflexion quant aux besoins des apprenants et aux moyens de les satisfaire. Ces contraintes, plutôt que d'être réductrices, ont donc été révélatrices d'aspects inhérents à la didactique des langues de spécialité, et c'est en cela que ces exemples concrets nous semblent éclairants à un niveau plus large.

Références :

BINON, J. (2000) : “Vingt-cinq ans d’enseignement / apprentissage du français des affaires, une mise en rétrospective personnelle”. *In: Point commun*, n°10, Chambre de Commerce et d’Industrie de Paris, pp.27-32.

GENTILHOMME, Y. (2000) : « Problèmes de lexicologie bilingue en paysage technoscientifique didactique. Rétrospective. ». *In : Szende, T. : Approches contrastives en lexicographie bilingue*. Paris, Honoré Champion, pp. 57-70.

LEHMANN, D. (1993) : *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris, Hachette.

LERAT, P. (1995) : *Les langues spécialisées*. Paris, PUF.

SCHLISSINGER, J. (1991) : « Terminologie, langue et communication ». *In : Terminologie et enseignement des langues*, Paris, La Tilv, pp.63-67.