



**HAL**  
open science

## Approche par projet en anglais de spécialité dans la filière SHS

Linda Terrier

► **To cite this version:**

Linda Terrier. Approche par projet en anglais de spécialité dans la filière SHS. Les Langues Modernes, 2017. halshs-02272471

**HAL Id: halshs-02272471**

**<https://shs.hal.science/halshs-02272471>**

Submitted on 27 Aug 2019

**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.

# Approche par projet en anglais de spécialité dans la filière SHS

---

PAR LINDA TERRIER UNIVERSITE TOULOUSE JEAN JAURES

## Résumé en français :

Ce texte présente cinq difficultés potentielles à l'introduction de l'anglais de spécialité en première année d'études universitaires dans les filières des sciences humaines et sociales, telles que nous les avons identifiées à partir de l'analyse du terrain. Il montre comme nous avons tenté de répondre à ces difficultés dans notre université arts, lettres, langues, sciences humaines et sociales en proposant une introduction à l'anglais de spécialité par le biais d'un dispositif en autoformation guidée intégrant une approche par projet.

## Mots clés en français :

langue de spécialité ; approche par projet ; autoformation guidée ; anglais des sciences humaines et sociales ; spécialisation ; didactique de l'anglais ; centre de langue

## Résumé en anglais :

This text first describes five potential difficulties when wanting to introduce English for Specific Purposes to first year students in the Humanities and Social Sciences in France. It then shows how we tried to take into account each of these difficulties in order to set up a language learner's autonomy program for L1 students which integrates ESP content thanks to a project work approach.

## Mots clés en anglais :

language for specific purposes ; project-based approach ; language learner autonomy ; English for the Humanities and Social Sciences ; specialization ; second-language acquisition ; university language centers

## Introduction

Dans les filières universitaires des sciences humaines et sociales (SHS), l'anglais représente l'une des disciplines « déjà connues » par les étudiants qui arrivent en première année de licence (L1) et pour laquelle ils possèdent un socle de connais-

sances déjà établi. Cette situation, qui pourrait à première vue constituer un atout, peut devenir un obstacle : les années de pratique ont pu entraîner un effet de lassitude induisant une certaine démotivation, et les difficultés liées aux phénomènes de nativisation (Andersen, 1983) ou de fossilisation (Selinker, 1972) ne sont pas plus faciles à régler par les équipes pédagogiques dans l'enseignement supérieur que par celles de l'enseignement secondaire.

C'est dans ce contexte que les chercheurs en linguistique et didactique de l'anglais-Lansad<sup>1</sup> débattent de la place de l'anglais dit « général » et de l'anglais dit « de spécialité » dans les programmes et cours proposés aux étudiants, et je soutiendrai, dans la première partie de ce texte, qu'il y a un intérêt réel à aborder l'anglais de spécialité dans les filières SHS même si enseigner l'objet « anglais de spécialité des SHS » présente un certain nombre de difficultés particulières que j'ai pu analyser à partir du terrain et que je tenterai de mettre à jour.

Cette analyse m'amènera à décrire, dans un second temps, une approche de l'anglais de spécialité pour les étudiants de L1 en SHS<sup>2</sup> par la construction de projets individuels en autonomie guidée. Ce dispositif, mis en œuvre auprès de tous les étudiants de première année de mon université, a pour objectif de promouvoir à la fois l'entrée dans la spécialité en anglais et l'autonomisation langagière des étudiants. Le « *Project Book* » que les étudiants doivent produire autour d'une thématique en lien avec leur domaine d'études et/ou leur désir d'insertion professionnelle, et le guidage offert par l'équipe enseignante durant ce travail en autonomie, seront décrits en détail.

## **1. L'anglais de spécialité pour des étudiants de L1 dans les filières SHS ?**

Il est possible d'affirmer, à la suite de Michel Van Der Yeught (2010) et avec Séverine Wozniak et Philippe Millot (2016), que la question de l'anglais de spécialité se pose de manière inhérente dans les enseignements à l'université. On en veut pour preuve de terrain les *ECTS*<sup>3</sup> accordés aux cours d'anglais-Lansad : ils représentent une partie de la somme totale des crédits nécessaires à la validation du diplôme dans

---

<sup>1</sup> J'utilise la composition « anglais-Lansad » pour faire spécifiquement référence à l'anglais pour spécialistes d'autres disciplines en tant qu'objet d'enseignement et d'apprentissage, le terme « Lansad » seul faisant référence au secteur (ou filière) des langues pour spécialistes d'autres disciplines.

<sup>2</sup> Selon le MENESR (2015, p. 2), « Les SHS+ [SHS au sens large] couvrent : les humanités (lettres, langues, art, philosophie, histoire...), les sciences sociales (sociologie, démographie, ethnologie, anthropologie, ...) ainsi que les sciences juridiques, économiques et politiques. » Dans ce texte, je m'intéresse en particulier aux étudiants qui souhaitent se spécialiser dans les domaines des SHS proposées dans les universités d'arts, lettres, langues, sciences humaines et sociales, à l'exclusion donc des disciplines du droit et science politique, et des sciences économiques et de gestion, administration économique et sociale, traditionnellement proposées dans les universités de droit (au sens large du terme).

<sup>3</sup> *European Credit Transfer System*, soit les « crédits » accordés pour chaque cours. Ce système mis en œuvre pour faciliter la mobilité des étudiants en Europe. Pour plus d'information, voir en particulier : <http://www.agence-erasmus.fr/page/ects>.

la spécialité choisie par l'étudiant et devraient donc participer, de fait, au processus de spécialisation par la formation.

Au-delà de cet élément concret, l'anglais de spécialité à l'université apparaît comme un objet d'étude souhaitable car il porte en lui des éléments de (re)motivation pour une matière déjà (bien) connue. Dans leur étude auprès d'un public d'étudiants d'IUT, Françoise Lavinal *et al* ont montré que prolonger la découverte du domaine spécialisé choisi par l'étudiant dans les enseignements de langue apparaît comme un moyen de susciter intérêt et motivation :

Du côté positif, l'anglais de spécialité, qui n'était pas considéré comme une priorité en début d'année, apparaît comme une découverte très appréciée. (...). L'anglais de spécialité motive l'étudiant/e parce qu'on y retrouve les quatre critères de motivation « ABCD » définis par McCombs et Pope (Dörnyei, 2001a : 84) : *achievable* (réalisable), *believable* (crédible), *conceivable* (bien défini), *desirable* (souhaitable).

En plus de son potentiel de (re)motivation, l'introduction de l'anglais de spécialité dès la (L1) permet aux étudiants de découvrir un nouveau domaine dans la langue. Or, le développement de nouvelles connaissances est fondamentalement lié au principe de découverte, qui signifie « action de mettre à jour une personne ou une chose jusque là cachées ou inconnues; fait de parvenir à cette connaissance. »<sup>4</sup> La découverte (et l'exploration) de nouveaux domaines, ici en anglais, est alors une condition à de nouveaux apprentissages.

Mais proposer un enseignement articulé autour de l'anglais de spécialité dans les filières SHS, ce dès la L1, ne va pas de soi : j'ai recensé cinq difficultés potentielles auxquelles les équipes pédagogiques d'anglais en SHS doivent faire face.

Le premier point de difficulté potentielle relève de l'organisation des enseignements Lansad telle que décidée par l'Institution. La « commission formations » de la Société des anglicistes de l'enseignement supérieur (la SAES) a identifié à ce propos deux grands modèles organisationnels, que l'on retrouve dans les universités SHS : soit « un enseignement destiné à des étudiants d'une même discipline », soit « un enseignement destiné à des étudiants issus de disciplines variées » (2011, p. 2). Ce second cas de figure rend l'introduction de l'anglais de spécialité bien plus ardue que le premier puisque les étudiants ne sont pas regroupés en fonction de leur spécialité : quels contenus choisir lorsque chaque groupe d'étudiants est composé dans le même temps de (futurs) spécialistes de psychologie, sociologie, géographie ou histoire de l'art (etc.) ? quelle(s) variété(s) spécialisée(s) de l'anglais proposer à la

---

<sup>4</sup> Définition du terme « découverte » selon le Centre national de ressources textuelles et lexicales (<http://www.cnrtl.fr/>).

## découverte et l'apprentissage ?

Un deuxième point de difficultés, toujours d'ordre structurel puisque intimement lié au fait que l'université reste le dernier lieu dans l'enseignement supérieur sans pratique systématique de sélection en L1, tient du profil même du public étudiant de L1 en SHS. Avec Cristelle Maury (Terrier et Maury, 2015), nous avons montré la très grande hétérogénéité de ce public. En termes statistiques, les résultats pour les cohortes de plus de 3000 étudiants testées entre 2013 et 2015 (58% des étudiants de niveau A0, A1 ou A2, 31% de niveau B1 et à peine 11% de niveau B2, C1 ou C2, selon le test ELAO – *Efficient Language Assessment Online*) peuvent être généralisés à l'ensemble de la population des étudiants inscrits en L1 SHS sur le territoire français (au nombre de 70 000). Dit autrement, l'hétérogénéité du niveau d'anglais à l'entrée est une donnée caractéristique des L1 SHS qu'il est indispensable de prendre en compte.

Le faible niveau constaté de la majorité n'empêche toutefois pas d'introduire l'anglais de spécialité dès la L1, au contraire, comme le rappellent Wozniak et Milot (*ibid.*, note 5) dans leur *disputatio* en faveur de l'enseignement des langues de spécialité à l'université :

[I] nous semble ambitieux de faire le pari que des étudiants en échec dans la construction d'une compétence générale en anglais à l'issue de leurs études secondaires soient motivés par une approche de la langue parfaitement identique à celle dont ils ont fait l'expérience au lycée.

Finalement, ce sont les chiffres d'abandon en L1, plus que ceux de l'hétérogénéité, qui interrogent la pertinence d'introduire du spécialisé dès la première année du parcours de formation universitaire. Selon le MENESR (2016, p. 48) en effet, « 46 % des étudiants inscrits (...) en L1 en 2011 ne sont plus inscrits en Licence deux ans après » et la grande majorité des abandons se produit durant la L1. Les étudiants concernés par ces abandons n'auront donc pas besoin d'anglais dans la spécialité qu'ils ont choisie puisqu'ils entreront sur le marché du travail ou se réorienteront ailleurs qu'à l'université durant cette même première année d'inscription ou dès la rentrée suivante. Se pose alors la question, pour ces étudiants, d'un contenu adapté dans la perspective d'une formation transférable tout au long de la vie et de la place de l'anglais de la spécialité choisie au départ.

Une quatrième difficulté, particulière aux filières SHS me semble-t-il, est que la pertinence de proposer de l'anglais de spécialité se pose non seulement en L1 mais sur l'ensemble du parcours Licence, voire au niveau Master. La tulipe des domaines,

sous-domaines et métiers de la psychologie<sup>5</sup> produite par le Syndicat national des psychologues (SNP), complétée par le SIOU/BAIP Campus Croix-Rouge de l'Université de Reims en 2011 et par Hélène Ricaud-Droisy (Université Toulouse 2) en 2016, illustre ce point : à chacun des 12 pétales de cette tulipe correspond un domaine d'exercice pour les psychologues (armée, justice, santé, etc.) qui comprend lui-même de multiples lieux d'exercices (dans le domaine santé par exemple on trouve « hôpital général », « psychiatrie », « libéral », « prévention ») qui constituent autant de communautés professionnelles, donc d'anglais de spécialités potentiels.

Cette tulipe montre ainsi la variété des carrières qui attendent les futurs diplômés de psychologie. On le voit, il est bien difficile de pouvoir prédire le métier que les étudiants finiront par exercer et, partant, la variété spécialisée d'anglais qu'il faudrait proposer à l'apprentissage. Quel(s) dénominateur(s) commun(s) en effet entre une neuropsychologue, une psychologue scolaire, ou une psychologue environnementaliste ? Le grain semble trop gros pour proposer l'étude d'une variété d'anglais de spécialité qui serait pertinente pour l'ensemble des étudiants de L et de nature à répondre aux besoins réels de spécialisation et d'insertion professionnelle de chacun d'entre eux. Cette difficulté me paraît être une caractéristique des filières de formation dans les « humanités » pour lesquelles il est plus difficile d'identifier, *a priori*, une liste précise et restreinte de débouchés que dans des filières plus « ciblées » comme le droit, la médecine ou la biologie, par exemple. Un article récent du *Monde* (16/02/2016) intitulé « À quoi mène un master de sciences humaines ? » rappelle à ce propos que « les filières du domaine peuvent mener à des voies insoupçonnées. »

Finalement, si l'on en croit cette tulipe, il faudrait attendre de savoir précisément ce que devient un étudiant pour lui proposer des cours d'anglais de spécialité réellement pertinents pour ses besoins ce qui, à première vue, serait un argument en faveur de l'enseignement d'un anglais « général » de communication ou « académique » (*English for Academic Purposes*), notamment au service de la recherche. Ce serait là oublier que si l'anglais est un outil indéniable au service de la communication, en général, et au service de la diffusion de la recherche, en particulier, cette langue est aussi vecteur de culture, y compris de cultures de spécialités – même larges : introduire l'anglais de spécialité dès la L1, malgré les difficultés d'identification des trajectoires des étudiants, c'est non seulement leur proposer une autre voie pour améliorer leur compétence en langue étrangère, donc pour la construction d'une identité de citoyen du monde, c'est aussi leur proposer un autre éclairage sur leur discipline et un début de réflexion complexe sur la notion de « spécialité ».

Si l'on convient ainsi que malgré de potentielles difficultés institutionnelles, malgré

---

<sup>5</sup> Bulletin du Syndicat national des psychologues (SNP) *Psychologues et Psychologies*, Supplément au n°162 Source (février 2002) : <http://fr.calameo.com/books/001201369e7d5f03672f0>

l'hétérogénéité du public, malgré un taux d'abandon important et malgré la difficulté à identifier des besoins exacts, il peut être intéressant de proposer l'étude de l'anglais de spécialité dès la L1 en SHS, il reste un problème épistémologique majeur à l'enseignement / apprentissage de l'anglais de spécialité en SHS à contourner. En effet, comme je l'ai indiqué ailleurs (Terrier, 2016. p. 20), il n'existe toujours pas, à ma connaissance, de travaux de recherche permettant de décrire précisément les variétés d'anglais utilisées par les psychologues, les sociologues, les philosophes, les historiens (etc.). Ceci empêche, de fait, toute transposition didactique (Chevallard, 1985) de l'objet savant « anglais de spécialité SHS » en objet d'enseignement et d'apprentissage. Autrement dit, la question reste entière des contenus à proposer aux étudiants et des caractéristiques des variétés spécialisées des SHS à mettre en avant dans les cours d'anglais-Lansad.

## **2. Intégration de l'anglais de spécialité en L1 SHS : proposition d'approche par projet au sein d'un dispositif d'autoformation guidée**

Parce que les enseignements Lansad dans notre université suivent le 2<sup>e</sup> cas de figure d'organisation institutionnelle mentionné ci-dessus, c'est-à-dire par regroupement des étudiants indépendamment de leur filière de spécialité d'origine, il ne nous était pas possible d'introduire l'anglais de spécialité selon une configuration « classique » d'enseignements en groupes-classe sans renoncer à une certaine exigence de spécialisation. Notre choix s'est dès lors porté sur un dispositif d'autoformation guidée qui, par nature, permet de proposer un enseignement centré sur l'apprenant, en particulier ici sur son choix de spécialisation. Une telle centration sur l'apprenant permet simultanément de répondre à la question de l'hétérogénéité des niveaux (Rivens Mompean et Eisenbeis, 2009, p. 223).

Prenant en compte le fort taux d'abandon et la variété des débouchés possibles, nous avons opté, au sein de ce dispositif, pour un objectif méthodologique de type « apprendre à apprendre » (Holec, 1990) tout au long de la première année d'anglais-Lansad. Au premier semestre de la L1, l'objectif affiché est l'autonomisation des étudiants en anglais et l'apprentissage du « métier » d'étudiant, notamment par le développement de la capacité à se servir de toutes les ressources offertes par l'université mais aussi de la capacité à distinguer ces ressources institutionnelles des ressources que le monde « extérieur » a à offrir. Au second semestre, nous attendons des étudiants qu'ils réinvestissent les méthodologies de travail développées au premier semestre et qu'ils s'appuient sur leur début d'autonomisation pour améliorer leur niveau en langue à travers la réalisation de projets de niveau universitaire en anglais, notamment dans leur domaine de spécialité.

Ainsi, l'approche par projet, qui permet d'associer langue et contenu comme le rappelle Fredricka Stoller (1997, p. 109), constitue le moyen d'intégrer l'anglais de spécialité au dispositif d'autoformation guidée en centres de langues :

« *Project-based learning should be viewed as a versatile vehicle for fully integrated language and content learning, making it a viable option for language educators working in a variety of instructional settings, including general English, English for academic purposes (EAP), English for specific purposes (ESP) (...).* »

Concrètement, il s'agit pour les étudiants de dégager une problématique en lien avec leur domaine de spécialité ou leur désir d'insertion professionnelle, d'explorer cette question à la lumière de deux documents écrits authentiques de sources différentes et d'un document audio ou vidéo également authentique. L'exploration de la problématique doit être exposée durant l'examen de fin de semestre, sous la forme d'un entretien oral qui constitue la tâche finale du projet.

L'ensemble des micro-tâches à réaliser, d'abord pour définir et justifier une problématique en lien avec la spécialité visée (production écrite), pour trouver des documents et en rendre compte (recherche documentaire, compréhension de l'écrit et de l'oral, production de résumés, analyses en lien avec la problématique choisie et développement de champs lexicaux), et pour préparer la tâche finale notamment avec un travail sur la phonologie et sur la prononciation des termes clés contenus dans les champs lexicaux, est organisé au sein d'un *Project Book*. Toutes servent la tâche finale de présentation du projet lors de l'entretien oral et la production du dossier à l'écrit, le *Project Book*, qui constitue la macro-tâche, donne lieu à une note.

Le guidage très fort imposé par la série de tâches a été pensé ainsi en raison du nombre d'étudiants inscrits au cours (plus de 3 000 entre 2013 et 2016). Mais il vise également à encourager un travail effectif dans les différentes compétences langagières et la coopération réelle entre étudiants, et avec les enseignants, tel que recommandé par Stoller (*ibid.* p. 110). Les étudiants restent toutefois maîtres de la manière dont ils réalisent chacune des micro-tâches ce qui permet au dispositif, nous semble-t-il, de passer de la seule individualisation de l'apprentissage à une véritable auto-formation « au sens plein » où l'entend Françoise Demaizière par « la prise de contrôle de l'apprenant sur les approches, les contenus, le choix des matériaux » (2000, p. 3).

Pour les soutenir dans la construction de leur projet, 12 rencontres sont prévues sous forme, tour à tour, de regroupements en grands groupes (cours magistraux) et en petits groupes (ateliers méthodologiques sous forme de travaux pratiques en coopération) et d'entretiens individuels avec les enseignants au centre de langue. À chaque rencontre, il s'agit pour les enseignants de proposer une « médiation » de l'apprentissage « définie comme l'ensemble des processus par lesquels une personne s'intercale entre le sujet apprenant et les savoirs à acquérir pour en faciliter l'apprentissage. » (Ciekanski, 2014, p. 8). Durant ces rencontres, l'équipe enseignante apporte son expertise et insiste sur le caractère universitaire du projet en lien avec la



spécialité de l'étudiant. On encourage ainsi les étudiants à identifier documents de vulgarisation et documents scientifiques, à développer des champs lexicaux qui reflètent l'expression du spécialisé telle qu'elle apparaît dans les textes choisis, ou encore à développer une problématique et une pensée complexes autour de la spécialité ou du domaine professionnel visé : telle est la voie qui a été choisie pour proposer une introduction à l'anglais de spécialité dans notre université en l'absence d'une définition exacte des variétés spécialisées de l'anglais en SHS.

## Conclusion

Comme dans tout processus de recherche-action (Guichon, 2007), nous entrons à présent dans la phase de contrôle qualité du dispositif. Nous sommes entrain de dépouiller les réponses à un questionnaire anonyme distribué à trois reprises, en 2015, 2016 et 2016 afin de rendre compte des représentations des étudiants sur le dispositif. Nous avons également récolté 800 *Project Books* et sommes entrain d'analyser les problématiques choisies par les étudiants, le type de documents choisis pour éclairer la problématique et le développement des champs lexical afin de tenter de mesurer dans quelle mesure il y a eu, ou non, entrée dans la langue de spécialité.

En l'état toutefois, ce dispositif pourrait, me semble-t-il, être transféré à différentes langues et à différents niveaux de l'enseignement supérieur comme du secondaire en adaptant le niveau d'exigence car il propose un enseignement/apprentissage centré sur l'étudiant qui favorise l'autonomisation tout en prenant en compte les trajectoires individuelles. Ce faisant, il s'adresse à ce public particulier que constituent les étudiants de L1 en SHS : un public hétérogène et volatile qui n'est pas encore forcément fixé sur son avenir professionnel et dont les enseignements se déroulent dans un cadre didactique particulier. Il vise, au fond, à rapprocher « l'enseignement des langues et la professionnalisation dans le secteur Lansad » (Van Der Yeught, 2014) en l'absence (actuelle) d'une caractérisation fine de l'anglais de la psychologie, de la sociologie ou de la philosophie.

## Références bibliographiques

- ANDERSEN, Roger William. *Pidginization and Creolization in Language Acquisition*. Rowley MA : Newbury House, 1983.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage, 1985.
- CIEKANSKI, Maud. « Accompagner l'apprentissage des langues à l'heure du numérique – Évolution des problématiques et diversité des pratiques », *Alsic [En ligne]*. 2014, Vol. 17. [alsic.revues.org/2762](http://alsic.revues.org/2762)
- COMMISSION DE LA FORMATION SAES. « Évolutions et enjeux des formations et de la recherche dans le secteur LANSAD. » [saesfrance.org](http://saesfrance.org), 2011. [sha.univ-poitiers.fr/saesfrance/spip.php?article262](http://sha.univ-poitiers.fr/saesfrance/spip.php?article262).
- DEMAIZIÈRE, Françoise. « Autoformation et individualisation. Une pédagogie renouvelée par l'autoformation et l'autoévaluation. ». Université Paul Valéry, Montpellier, France. 2000, p. 15-30. [edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000378](http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000378) (la pagination dans le corps du texte correspond à la pagination du texte en ligne).
- HOLEC, Henri. « Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? ». *Mélanges CRAPEL*. 1990, n° 20, p. 75-87.
- GUICHON, Nicolas. « Recherche-développement et didactique des langues. » *Les cahiers de l'ACEDLE*.

2007, n°4.

LAVINAL, Françoise, Nicole, DECURE et Aimée BLOIS. « Impact d'une première année d'IUT sur la motivation des étudiant/es à apprendre l'anglais », *Cahiers de l'APLIUT [En ligne]*, Vol. XXV N° 1, janvier 2006, mis en ligne le 11 mai 2012. [apliut.revues.org/2599](http://apliut.revues.org/2599)

MENESR. *Sciences humaines & sociales. Indicateurs synthétiques*. 2016. [https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/SHS/09/6/161129-SHS\\_indicateurs\\_673096.pdf](https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/SHS/09/6/161129-SHS_indicateurs_673096.pdf)

MENESR. L'état de l'Enseignement supérieur et de la Recherche en France, n°9. 2016. <http://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/9/info.php>

RICAUD-DROISY, Hélène. « Psychologie(s), enseignants-chercheurs et praticiens, et langues étrangères ». *Communication lors de la journée d'étude « Approche(s) de l'anglais de spécialité de la psychologie et de la philosophie »*, le 6 janvier 2017, Université Toulouse Jean Jaurès.

RIVENS MOMPEAN, Annick et Martine EISENBEIS. 2009. « Autoformation en langues : quel guidage pour l'autonomisation ? ». *Les cahiers de l'ACEDLE*. 2009, vol. 6, n° 1, p. 221-244.

SELINKER, Larry. « Interlanguage ». *International Review of Applied Linguistics*. 1972, n°10, p. 209-241.

STOLLER, Fredericka. L. « Project Work: A Means to Promote Language Content. » *Forum*. Oct-Dec 1997, vol. 35 n° 4

TERRIER, Linda. « Éditorial. » *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. Octobre 2016. Vol. 35 N° spécial 1 « Lansad et langues de spécialité ». <http://apliut.revues.org/5467>

TERRIER Linda et Cristelle MAURY. « De la gestion des masses à une offre de formation individualisée en anglais-LANSAD : tensions et structuration. » *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. Janvier 2015. Vol. 34, n° 1. <https://apliut.revues.org/5029>

VAN DER YEUGHT, Michel. « Développer les langues de spécialité dans le secteur LANSAD – Scénarios possibles et parcours recommandé pour contribuer à la professionnalisation des formations. » *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. Janvier 2014. Vol. XXXIII N° 1. <https://apliut.revues.org/4153>

VAN DER YEUGHT, Michel. « Éditorial. » *ASp La Revue du GERAS*. 2010, n° 57, p. 1-10.

WOZNIAK, Séverine et Philippe MILLOT. 2016. « La langue de spécialité en dispute. Quel objet de connaissance pour le secteur Lansad ? » *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. Octobre 2016. Vol. 35 N° spécial 1 « Lansad et langues de spécialité ». <https://apliut.revues.org/5496>