



ASp
la revue du GERAS

39-40 | 2003
Varia

« L'enseignement à contenu intégré augmente la motivation pour l'apprentissage de la langue » : Vrai ou faux ? Étude portant sur des cours d'anglais de spécialité en médiation culturelle

Monique Mémet



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/asp/1350>

DOI : 10.4000/asp.1350

ISBN : 978-2-8218-0392-3

ISSN : 2108-6354

Éditeur

Groupe d'étude et de recherche en anglais de spécialité

Édition imprimée

Date de publication : 1 mai 2003

Pagination : 131-142

ISSN : 1246-8185

Référence électronique

Monique Mémet, « L'enseignement à contenu intégré augmente la motivation pour l'apprentissage de la langue » : Vrai ou faux ? Étude portant sur des cours d'anglais de spécialité en médiation culturelle », *ASp* [En ligne], 39-40 | 2003, mis en ligne le 17 mai 2010, consulté le 19 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/asp/1350> ; DOI : 10.4000/asp.1350

Ce document a été généré automatiquement le 19 avril 2019.

Tous droits réservés

« L'enseignement à contenu intégré augmente la motivation pour l'apprentissage de la langue » : Vrai ou faux ? Étude portant sur des cours d'anglais de spécialité en médiation culturelle

Monique Mémet

Introduction¹

- ¹ L'enseignement à contenu intégré (ECI) fait l'objet de recherches depuis plus de trente ans dans les pays anglo-saxons sous l'appellation de *Content-Based Instruction (CBI)* (Mohan 1979, Snow & Brinton 1997, Johns 1997). Il s'agit de l'intégration de l'apprentissage de la langue et d'un contenu entraînant, selon Donna Brinton, une des spécialistes du domaine, la suppression de la « distinction arbitraire entre la langue et le contenu » (Brinton 1989). Cette forme d'apprentissage reflète les intérêts et les besoins des apprenants tout en prenant en compte leur utilisation ultérieure de la langue étrangère étudiée.
- ² Les modèles qu'elle définit² ont été précisés, développés et complétés depuis par différents chercheurs. Fredericka Stoller et William Grabe (1997) brossent un panorama des diverses approches et en distinguent huit, essentiellement à partir des niveaux d'enseignement (primaire, secondaire et universitaire) et des lieux de recherche et d'enseignement (États-Unis, Australie). Ils proposent leur propre version, qui intègre des critères de chacune des approches, et l'intitulent l'approche en six T *A Six-T's Approach : theme, text, topics* [sujets qui sont des sous-thèmes], *threads* [fils pour relier les thèmes], *tasks & transitions* [entre les sujets]. Pour ces auteurs, contenu et thème sont

interchangeables ; les six T permettent de développer un programme cohérent et de motiver les apprenants afin d'utiliser la langue pour apprendre.

- 3 La question qui vient à l'esprit d'un chercheur du domaine LANSAD en France est celle de la différence entre l'anglais de spécialité et l'ECI. Ann M. Johns (1997) y répond ; elle souligne les ressemblances entre les deux concepts, à savoir l'utilisation de discours authentique dans la salle de cours et de la langue comme vecteur de communication et non d'analyse. Les différences se situent d'après elle au niveau des habitudes d'emploi des termes, l'anglais de spécialité (ASP/ESP) étant plus utilisé dans les pays où l'anglais est enseigné en langue étrangère (non en langue seconde) ; de plus, le terme est lié à l'âge des apprenants. Les adultes ayant des besoins plus facilement identifiables que ceux des enfants ou adolescents, l'ECI (CBI) est davantage associé à l'enseignement en primaire et en secondaire. Enfin, A. Johns perçoit une autre différence : celle du nombre supérieur de chercheurs en ASP, dont les travaux ne portent pas uniquement sur la pédagogie, mais concernent également l'analyse de textes et de discours. Ces assertions sur la recherche sont infirmées par les travaux de linguistes tels que W. Grabe (1997) et Parkinson (2000). Il s'agit de champs qui se recoupent et qui s'alimentent les uns les autres, comme le montre d'ailleurs le titre d'un article publié dans *TESOL Matters* : « Content Teachers and CBI/ESP Courses : Problems and Implications » (Preece 1996).
- 4 Les chercheurs et praticiens français ont mis en œuvre ce type d'enseignement dans le secteur LANSAD des disciplines scientifiques et techniques en utilisant une autre terminologie que celle de ECI, celle par exemple de « démarche intégrée », dans des domaines tels l'informatique (Dechet 1993) ou la médecine (Carnet 1995, 1999) entre autres. En ce qui concerne le secteur de l'enseignement de l'ASP dans des disciplines artistiques (histoire de l'art, arts plastiques, etc.), les travaux ont été peu nombreux. Seuls quelques courts articles relatant des expériences pédagogiques avaient été publiés dans des magazines à diffusion régionale (comme *CATESOL News*). En France, les travaux de Joseph Rézeau ont comblé ce manque ; d'ailleurs, dans les quelque 320 références qu'il cite dans sa thèse (2001), il n'y en a aucune concernant des publications dans ce domaine. Sa recherche porte à la fois sur l'apprentissage dans le domaine de l'ASP et sur la motivation : il développe l'hypothèse que l'interactivité et le pouvoir d'attraction propre à l'activité multimédia sont susceptibles de soutenir la motivation et d'améliorer les stratégies d'apprentissage de sa population d'apprenants, des étudiants en histoire de l'art.
- 5 Dans l'étude dont il est question ici, la motivation est abordée par le biais des travaux de Marion Williams et Robert Burden. Comme ces derniers l'indiquent, la motivation est un des facteurs au centre de l'apprentissage. De nombreuses approches existent ; la leur reprend la différenciation entre les causes internes et externes (motivation intrinsèque et extrinsèque). La définition à laquelle ils aboutissent donne un cadre pour la recherche :
 - Motivation may be construed as
 - a state of cognitive emotional arousal,
 - which leads to a conscious decision to act, and
 - which gives rise to a period of sustained intellectual and/or physical effort
 - in order to attain a previously set goal (or goals). (Williams & Burden 1997 : 120)
- 6 Cette étude, qui porte sur une population d'étudiants dans une université parisienne, a pour objectif de vérifier l'hypothèse que le travail **avec** la langue et non **sur** la langue va permettre de faire progresser la motivation pour l'apprentissage de cette langue. Elle ne

prend pas en compte l'aspect multimédia traité par J. Rézeau. Les caractéristiques de la population et les méthodes d'analyse sont données ci-dessous.

1. Instruments et sujets

- 7 Le questionnaire soumis aux apprenants comprend les deux volets, motivation et apprentissage de la langue. Les questions liées à la motivation portaient sur le degré de motivation pour l'apprentissage de l'anglais, la perception de l'apprenant, et divers liens entre cette motivation et l'obtention d'un (meilleur) emploi et le désir d'obtenir le diplôme (motivation extrinsèque), l'intérêt suscité par l'apprentissage et la satisfaction induite par l'apprentissage (motivation intrinsèque).
- 8 Les questions concernant le deuxième volet, l'apprentissage de la langue, portaient du temps d'étude consacré à cet apprentissage autonome et des champs d'apprentissage : lecture, rédaction de documents, utilisation de méthodes de langues, de sites Internet et l'obligation ou non d'effectuer cet apprentissage.
- 9 Le questionnaire a été soumis en début (« Questionnaire A ») et en fin de formation (« Questionnaire B ») (cf. Annexe)³, c'est-à-dire le premier et le dernier jour de cours, la durée de la formation étant de 10 ou 12 semaines selon les groupes, soit une durée moyenne de 22 heures durant les années universitaires 2000-01 et 2001-02. L'anonymat n'a pas pu être respecté étant donné l'objectif de mesure des changements intervenus entre le début et la fin du cursus⁴. Le questionnaire a été pré-testé auprès de deux étudiants en fin de 2^e année de DEUG.
- 10 Les données concernant le profil des répondants, leur motivation et le travail effectué pour l'apprentissage de la langue ont été recueillies, puis traitées avec le tableur Excel, soit 27 items répertoriés. Les items 1 à 6 concernent le profil, les items 7 à 22 le travail personnel en anglais effectué par le répondant et les items 23 à 27 la motivation. Les résultats sont donnés en pourcentage sans décimale compte tenu du faible nombre de répondants ; d'autre part, les résultats des groupes 1 et 2 (appelés « groupes DESS ») et des groupes 3 et 4 (« Licence ») ont été agrégés pour la majorité des analyses. Des modalités ont également été regroupées, par exemple « tout à fait d'accord » et « d'accord », ainsi que « pas du tout d'accord » et « pas d'accord ».

Population concernée

- 11 L'étude porte sur une unité d'enseignement intitulée « Culture et multimédia aux États-Unis et au Royaume-Uni » dans le cadre d'un DESS de Médiation culturelle à l'université Paris 1⁵. Le même questionnaire a été soumis à un groupe d'étudiants en licence de Médiation culturelle. L'interrogation des deux groupes d'étudiants a permis non seulement d'augmenter le nombre de sujets, mais de comparer des populations ayant un profil sensiblement différent (niveau d'étude et âge essentiellement). Les données, recueillies sur deux ans⁶, concernent quatre groupes d'apprenants. Le nombre total de sujets en début d'étude est de 84 répartis en 4 groupes (cf. Tableau 1).

Tableau 1. Population de l'étude

	Groupe 1 DESS 2000-01	Groupe 2 DESS 2001-02	Groupe 3 Licence 2000-01	Groupe 4 Licence 2000-01	Total
Étudiants inscrits Questionnaire A	21	20	23	20	84
Réponses Questionnaire B	19	16	20	13	68

- 12 Le nombre total de réponses analysées (68) correspond au questionnaire rempli en fin de cursus (Questionnaire B). Le nombre inférieur est dû au fait que certains étudiants ont soit abandonné la formation, soit étaient absents lors du dernier cours et n'ont donc pas rempli le deuxième questionnaire. Dans le groupe 2, un étudiant de langue maternelle anglaise ayant répondu au premier questionnaire n'a pas répondu au second.
- 13 La population des répondants, féminine aux trois quarts (cf. Tableau 2), diffère par l'âge selon les groupes.

Tableau 2. Profil des répondants en %

	DESS	Licence
Femmes	80 %	76 %
Hommes	20 %	24 %

- 14 L'âge moyen est de 26 ans dans les groupes DESS et de 22 ans dans les groupes Licence. Les écarts d'âge sont plus élevés dans les groupes DESS : de 21 à 44 ans alors qu'ils sont de 20 à 36 ans dans les groupes Licence.
- 15 La langue maternelle est majoritairement le français : 11 % des apprenants sont de langue maternelle étrangère dans le groupe DESS et 6 % dans le groupe Licence. La variation la plus grande intervient au niveau de l'apprentissage de l'anglais au cours de l'année qui a précédé la formation. Les proportions sont inversées (cf. Tableau 3), ce qui est n'est pas surprenant étant donné le déroulement habituel des études supérieures en France.

Tableau 3. Cours d'anglais l'année précédant la formation

	DESS	Licence
Ont suivi un cours	31 %	76 %
N'ont pas suivi de cours	69 %	24 %

2. Résultats et discussion

2.1. Travail personnel fourni par les répondants

- 16 La première partie du questionnaire portait sur le travail personnel fourni par les répondants pendant les trois mois précédant la formation⁷ et durant la formation.

Tableau 4. Apprentissage de l'anglais avant et pendant la formation

	Trois mois précédant la formation		Pendant la formation	
	DESS	Licence	DESS	Licence
Travail personnel	37 %	30 %	86 %	100 %

- 17 Les résultats (cf. Tableau 4) sont à mettre en parallèle avec la participation ou l'absence de participation à un cours l'année précédant la formation. D'autre part, les réponses aux questions indiquent que la représentation du concept de « travail de la langue » varie selon les répondants⁸. Certains ont compris le sens de la question que l'enseignant avait à l'esprit, c'est-à-dire un travail personnel sur la langue et non avec la langue (différence comprise par les étudiants du pré-test). Cette différence d'interprétation transparait dans les réponses aux questions portant sur les travaux effectués durant la formation. À la question concernant l'origine de la demande du travail, 79 % répondent qu'ils considèrent que le travail est demandé par l'enseignant, dont 21 % à la fois par l'enseignant et par eux-mêmes ; seuls deux (3 %) étudiants indiquent qu'ils s'imposent le travail.
- 18 Cette représentation est confirmée par la réponse fournie à propos des travaux écrits : le mémoire en anglais, portant sur l'étude d'institutions culturelles anglo-saxonnes (et de leurs sites toile pour les étudiants du DESS), est considéré comme du travail sur la langue et requis par l'enseignant par 71 % ; pour les autres il ne s'agit pas d'un travail sur la langue. La confusion entre travail avec la langue et sur la langue transparait aussi dans les commentaires ; par exemple, certains (9 %) indiquent avoir fait des exercices de grammaire ou suivi des cours particuliers et ils cochent la case « travail requis par l'enseignant ».
- 19 Les réponses concernant le travail autonome effectué à l'écrit (Questions 13 à 15) reflétaient les genres de travaux demandés en cours : rédaction de lettres (57 % DESS – 27 % Licence) et rapports (65 % DESS – 75 % Licence).
- 20 La question portant sur la lecture n'est pas considérée de la même façon par tous les répondants : pour 90 %, la lecture est celle effectuée pour les travaux à rendre, pour les autres il n'y a pas eu de lecture effectuée pour un apprentissage personnel ; c'est du moins la conclusion que l'on peut tirer, puisque le travail requis (le mémoire) a été rendu par tous. Un tiers des répondants (34 %) considère la consultation des sites Internet comme de la lecture (réponse à la Question 11). Les réponses sont totalement cohérentes pour 10 %, c'est-à-dire qu'il y a adéquation entre la réponse « pas de travail effectué » et « travail non requis par l'enseignant » (réponse fournie par 5 étudiants du groupe DESS, d'une moyenne d'âge de 25 ans). En ce qui concerne le genre de lecture, les réponses ne

surprennent pas. Les étudiants lisent plus d'articles que de livres : 60 % des groupes DESS et 78 % des groupes Licence indiquent qu'ils ont lu des livres et 37 % (DESS) et 48 % (Licence) des articles. La différence entre les groupes Licence et DESS peut s'expliquer par le fait que ces derniers devaient analyser un site Internet pour leur mémoire.

- 21 Enfin une proportion identique dans les deux groupes, 20 %, indique avoir utilisé des méthodes de langues comme outil d'apprentissage de la langue.
- 22 Quant aux réponses concernant le temps de travail passé à l'apprentissage lors des trois mois pendant la formation, elles traduisent la diversité des attitudes des apprenants (cf. Tableau 5).

Tableau 5. Temps hebdomadaire passé à l'apprentissage personnel de la langue

	DESS	Licence
≤ 15 min.	5 %	6 %
15 min.-1h	32 %	43 %
1 h-2 h	29 %	24 %
≥2 h	23 %	21 %
Pas de réponse	11 %	6 %

2.2. Motivation des sujets

- 23 Le deuxième volet du questionnaire portait sur la motivation des sujets.
- 24 *Motivation avant et à la fin de la formation.* Les résultats concernant le degré de motivation pour l'apprentissage de la langue sont donnés en comparant le degré de motivation indiqué au début et en fin de formation (cf. Tableau 6).

Tableau 6. Motivation pour l'apprentissage de l'anglais en fin de formation par rapport au début de la formation

	DESS	Licence
Inférieure	17 %	24 %
Égale	69 %	67 %
Supérieure	14 %	9 %

- 25 Les changements sont minimes, collectivement et individuellement⁹. La différence sensible concerne la baisse de motivation pour 24 % des étudiants en licence, alors qu'elle n'est que de 17 % pour le groupe DESS. L'adéquation entre le contenu du cours et les attentes des apprenants peut expliquer cette relative stabilité, mais la brièveté de la formation joue aussi certainement un rôle.

- 26 *Les divers types de motivation.* Les changements intervenus dans le degré de motivation des apprenants ont été examinés selon le type de motivation.
- 27 Les étudiants du DESS ont, collectivement et individuellement, fourni les mêmes réponses en ce qui concerne leur motivation liée au désir d'obtenir un (meilleur) emploi avant et après la formation (cf. Tableau 7). Celle-ci est d'ailleurs supérieure à celle des étudiants en Licence, ce qui n'est pas surprenant étant donné le caractère professionnalisant de leur formation. On peut cependant se demander si le contenu du cours (ECI) a joué un rôle dans le rapport à la motivation.

Tableau 7. Motivation pour l'apprentissage de l'anglais liée au désir d'obtenir un (meilleur) emploi

	Avant la formation		Après la formation	
	DESS	Licence	DESS	Licence
En accord ¹⁰	83 %	64 %	83 %	76 %
En désaccord	14 %	6 %	14 %	12 %
Ne sait pas	3 %	30 %	3 %	12 %

- 28 La motivation extrinsèque a également été mesurée avec le paramètre de l'obtention du diplôme (cf. Tableau 8). Les changements les plus marquants interviennent dans le groupe Licence : plus d'un quart d'entre eux sont davantage concernés par l'obtention de leur diplôme en fin de formation par rapport au début de la formation, alors qu'au contraire la proportion diminue dans le groupe DESS. Le fait que la formation du DESS a lieu au premier semestre et celle de Licence au second est un paramètre supplémentaire, dont il faudrait tenir compte. La diminution de la relation entre la motivation et l'obtention du diplôme dans le groupe DESS a été expliquée par des étudiants lors de discussions personnelles après la formation : leur intérêt pour le cours avait plus d'importance que l'obtention du diplôme. En revanche, des étudiants de Licence ont indiqué oralement qu'une bonne note attribuée pour l'élément pédagogique leur permettrait de pallier leurs manques dans d'autres disciplines, d'où leur plus grande motivation pour l'apprentissage de la langue en fin de formation.

Tableau 8. Motivation pour l'apprentissage de l'anglais liée au désir d'obtenir le diplôme

	Avant la formation		Après la formation	
	DESS	Licence	DESS	Licence
En accord	54 %	38 %	49 %	64 %
En désaccord	34 %	47 %	37 %	30 %
Ne sait pas	11 %	16 %	14 %	6 %

- 29 En ce qui concerne la motivation intrinsèque, les résultats diffèrent sensiblement entre les deux catégories de répondants.
- 30 Les résultats concernant la motivation liée à l'intérêt suscité par l'apprentissage (cf. Tableau 9) sont similaires en début de formation. Elle augmente dans les mêmes proportions pour les deux groupes. Mais, de façon surprenante, le taux d'indécis croît pour le groupe DESS alors qu'il diminue pour le groupe Licence.

Tableau 9. Motivation pour l'apprentissage de l'anglais liée à l'intérêt suscité par l'apprentissage

	Avant la formation		Après la formation	
	DESS	Licence	DESS	Licence
En accord	74 %	79 %	77 %	82 %
En désaccord	11 %	6 %	6 %	9 %
Ne sait pas	14 %	15 %	17 %	9 %

- 31 La même différence ne se retrouve cependant pas dans la réponse à l'autre question concernant la motivation intrinsèque, la satisfaction induite par l'apprentissage (cf. Tableau 10).

Tableau 10. Motivation pour l'apprentissage de l'anglais liée à la satisfaction induite par l'apprentissage

	Avant la formation		Après la formation	
	DESS	Licence	DESS	Licence
En accord	89 %	85 %	94 %	91 %
En désaccord	3 %	6 %	3 %	6 %
Ne sait pas	9 %	9 %	3 %	3 %

- 32 Le taux de satisfaction est plus élevé en fin de formation pour les deux groupes et le nombre d'indécis diminue.
- 33 *L'âge et la motivation.* Les résultats concernant la motivation en début et en fin de formation ont été agrégés, non selon les groupes, mais selon l'âge des répondants, soit trois catégories : de 20 à 22 ans (31 répondants), 23 à 24 ans (18 répondants) et 25 ans et au-delà (19 répondants). On peut noter que les résultats diffèrent surtout entre les tranches 20-22 ans et ≥ 25 ans (cf. Tableau 11) où l'on observe un nombre plus élevé de répondants « très motivés ».

Tableau 11. Motivation pour l'apprentissage de l'anglais au début et en fin de formation par rapport à l'âge

	Avant la formation			Après la formation		
	20-22 ans	23-24 ans	≥25 ans	20-22 ans	23-24 ans	≥25 ans
Très motivé	32 %	50 %	58 %	42 %	39 %	63 %
Assez motivé+motivé	65 %	50 %	42 %	52 %	61 %	32 %
Peu+pas du tout motivé	3 %	-	-	6 %	-	5 %

- 34 La comparaison de la motivation pour l'apprentissage de l'anglais entre individus en fin de formation par rapport au début de la formation donne des résultats similaires pour les trois tranches d'âge. Le degré de motivation reste égal pour plus des deux tiers des apprenants (cf. Tableau 12). Il faudrait faire une étude plus détaillée cependant pour conclure que l'âge a une incidence sur la motivation de l'apprentissage de l'anglais.

Tableau 12. Motivation pour l'apprentissage de l'anglais en fin de formation par rapport au début de la formation et à l'âge

	20-22 ans	23-24 ans	≥25 ans
Inférieure	20 %	11 %	16 %
Égale	70 %	72 %	68 %
Supérieure	10 %	17 %	16 %

- 35 Comme dans toute étude de ce type, le nombre de variables peut être modifié et des paramètres non pris en compte influencent les résultats ainsi que leur interprétation. Le regard sur sa propre démarche amène à se poser la question : mon hypothèse de départ était-elle correcte ? Ce regard d'auto-évaluation (ou autocritique) est celui que porte tout chercheur. Joy Reid (1987 & 1990) a fait une analyse détaillée d'une de ses études de grande ampleur (1 300 répondants en anglais seconde langue) mettant à jour la façon dont elle avait travaillé, dont elle avait choisi ses méthodes d'analyse. Les limites de l'étude proviennent de la taille de la population étudiée, de la formulation des questions, donc de la validité du questionnaire, ou bien du traitement statistique des données. Dans cette étude, la question portant sur le nombre d'années d'étude de la langue, déjà modifiée après le pré-test, n'a pas permis d'exploiter les réponses : avoir le début de l'année d'étude ne permet de connaître le nombre d'années d'étude que dans le cas d'études réalisées en France et ne couvre pas les périodes pendant lesquelles le répondant a cessé de suivre des cours. Enfin, certaines informations collectées, comme la langue maternelle et le temps d'étude, n'ont pas été croisées avec d'autres données.

Conclusion

- 36 Le domaine de la représentation de concepts pose toujours problème ; comme l'indique Jean-Paul Narcy, il n'est pas aisé de dissocier l'attitude et la motivation (Narcy 1990 : 119). Les questions posées passent par des filtres : la personnalité de l'enseignant et ses propres stratégies d'enseignement. Il faudrait mettre en parallèle les résultats de l'étude avec ceux d'une étude concernant les stratégies d'enseignement de la personne chargée du cours. De plus, il y a un postulat de départ : si l'enseignant n'est pas motivé ou bien ne fait pas transparaître sa motivation, il est difficile à tout apprenant d'être lui-même motivé pour le cours. Un autre facteur joue un rôle dans le degré de motivation pour les cours en ECI : il s'agit de l'environnement du cours donné. Tout d'abord, l'attitude des enseignants des autres disciplines est une variable à prendre en considération : sont-ils favorables à l'intégration de cours en langue étrangère ? Leur approbation va-t-elle jusqu'à encourager les étudiants à travailler la langue – à la demande ou non de l'enseignant d'ASP ? D'autre part, la charge de travail impliquée par les cours pour la discipline de spécialité permet-elle un travail de la langue ? C'est-à-dire que la motivation peut exister sans qu'elle soit suivie d'effet.
- 37 L'enseignement à contenu intégré a des implications dans le domaine de l'anglais de spécialité, notamment au niveau de la connaissance des disciplines d'application et de la collaboration avec les enseignants de ces disciplines. Même si les résultats apportés par le questionnaire sont parcellaires, la technique du questionnaire en elle-même est un outil de réflexion pour l'enseignant, qui l'utilise pour mettre en œuvre une démarche heuristique, ainsi que, dans une moindre mesure, pour les apprenants. En ce qui concerne l'ECI, une réponse est fournie par l'institution : il y a de plus en plus de demandes dans ce domaine de la part des établissements de l'enseignement supérieur en France ; c'est le cas par exemple des universités Paris 1 et Paris 2. Ces cas suggèrent que l'introduction de formations ECI pourrait être bien accueillie dans d'autres établissements d'enseignement supérieur.

BIBLIOGRAPHIE

Brinton, Donna M., Marguerite A. Snow & Marjorie B. Wesche. 1989. *Content-based Second Language Instruction*. New York : Newbury House.

Carnet, Didier. 1995. « L'anglais médical à la faculté : plaidoyer pour une démarche intégrée. » *ASp* 7-10, 511-516.

Carnet, Didier, Sylvia Morgan & Félicie Pastore. 1999. « DIVAM : Interuniversity Diploma in English for Medecine. » *ASp* 23-26, 603-606.

CATESOL News, Bulletin d'information de TESOL Californie. <<http://www.catesol.org>>

Dechet, Arlette. 1993 « Formation en anglais de spécialité dans les départements informatiques des IUT : choix des matériaux linguistiques et didactisation. » *ASp* 1, 139-187.

- Johns, Ann M. 1997. « English for Specific Purposes and Content-based Instruction : What is the relationship ? » In Snow, M. & D. M. Brinton (dir.), 363-366.
- Mohan, Bernard A. 1979. « Relating Language Teaching and Content Teaching. » *TESOL Quarterly* 13/2, 171-182.
- Narcy, Jean-Paul. 1990. *Apprendre une langue étrangère*. Paris : Les Éditions d'organisation.
- Parkinson, Jean. 2000. « Acquiring Scientific Literacy through Content and Genre : A Theme-based Language Course for Science Students. » *English for Specific Purposes* 19/4, 369-387.
- Preece, Robert. 1996. « Content Teachers and CBI/ESP Courses : Problems and Implications. » *TESOL Matters* 5/6, 9.
- Reid, Joy M. 1987. « The Learning Style Preferences of ESL Students. » *TESOL Quarterly* 21/1, 87-111.
- Reid, Joy M. 1990. « The Dirty Laundry of ESL Survey Research. » *TESOL Quarterly* 24/2, 323-336.
- Rézeau, Joseph. 2001. « Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia : le cas de l'apprentissage de l'anglais en histoire de l'art à l'université. » Thèse de doctorat, université Bordeaux 2, sous la direction de Michel Perrin. <<http://joseph.rezeau.free.fr/these.htm>>
- Snow, Marguerite A. & Donna M. Brinton (dir.). 1997. *The Content-Based Classroom : Perspectives on Integrating Language and Content*. White Plains, NY : Addison-Wesley Longman.
- Stoller, Fredericka L. & William Grabe. 1997. « A Six-T's Approach to Content-based Instruction. » In Snow, M. & D. M. Brinton (dir.), 78-94.
- Williams, Marion & Robert L. Burden. 1997. *Psychology for Language Teachers : A Social Constructivist Approach*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Sites Internet (date d'accès 27 avril 2002)
- Brinton, Donna M. « Content-Based Instruction Selected References ». Language Resource Center, UCLA. <<http://www.isop.ucla.edu/lrp/content-based/bibliography/d-brinton.htm>>
- Rézeau, Joseph. Thèse. Archives ouvertes <<https://tel.archives-ouvertes.fr/edutice-00000222/document>>.

ANNEXES

Questionnaire A

Ce questionnaire est destiné à des travaux de recherche universitaire. Merci d'avance pour votre collaboration.

Date : Groupe :

Nom, prénom :

1. Sexe : M/F*

2. Date de naissance :

3. Langue maternelle

4. Quand avez-vous commencé l'étude de l'anglais ? Année : (ou classe :)

5. Avez-vous suivi des cours d'anglais l'année dernière (en 2000-2001) ?

OUI NON (si non, aller à la question 7) Dans quel cadre ?

6. à l'université : OUI NON Autres : OUI NON Si oui, intitulé et nature du cours : Préciser

(ex. EP LV obligatoire, cours en anglais de spécialité, etc.)

7. Au cours des trois derniers mois, avez-vous travaillé personnellement votre anglais ?

OUI NON (si non, aller à la question 23 au verso)

Quel genre de travail personnel en anglais avez-vous effectué ?

8. Lecture OUI NON Si oui, quel genre d'ouvrages ?

9. - livres OUI NON

10. - articles OUI NON

11. - autres OUI NON Préciser :

12. Rédaction de documents OUI NON Si oui, de quelle nature ?

13. - lettres OUI NON

14. - rapports OUI NON

15. - autres OUI NON Préciser :

16. Utilisation d'une méthode (livre, cassette, CD-ROM, etc.) OUI NON Si oui, préciser :

17. Utilisation de sites Internet OUI NON Si oui, préciser :

18. Autres : OUI NON Si oui, préciser :

Le travail personnel était-il requis

19. - par un enseignant pour un cours OUI NON

20. - par un employeur OUI NON

21. - autres OUI NON Si oui, préciser

22. Quantifier le temps passé à l'apprentissage personnel de l'anglais au cours de ces trois derniers mois : ≤15 min./semaine >15 min. à ≤1h/sem. >1h à ≤2h/sem. > 2 heures/sem.

23. Sur une échelle de 1 à 5, indiquer en toute honnêteté votre degré de motivation pour l'apprentissage de l'anglais actuellement.

1	2	3	4	5
très motivé(e)	assez motivé(e)	motivé(e)	peu motivé(e)	pas du tout motivé(e)

24. La motivation pour l'apprentissage de l'anglais est liée au désir d'obtenir un emploi / d'avoir un meilleur emploi.

1	2	3	4	5
tout à fait d'accord	d'accord	ne sait pas	pas d'accord	pas du tout d'accord

25. La motivation pour l'apprentissage de l'anglais est liée au désir d'obtenir le diplôme cette année.

1	2	3	4	5
tout à fait d'accord	d'accord	ne sait pas	pas d'accord	pas du tout d'accord

26. La motivation pour l'apprentissage de l'anglais est liée à l'intérêt trouvé dans l'apprentissage.

1	2	3	4	5
tout à fait d'accord	d'accord	ne sait pas	pas d'accord	pas du tout d'accord

27. La motivation pour l'apprentissage de l'anglais est liée à la satisfaction tirée de l'apprentissage.

1	2	3	4	5
tout à fait d'accord	d'accord	ne sait pas	pas d'accord	pas du tout d'accord

Commentaires éventuels (par ex. motivation d'un autre ordre) :

* Entourer la réponse

NOTES

1. Cet article est la version remaniée d'une communication au 42^e congrès de la SAES (Metz, mai 2002) dont le thème était « Correct, incorrect ».
2. Voir le site toile de D. Brinton : outre la présentation du concept et des trois modèles exposés précédemment dans l'ouvrage collectif de 1989, elle donne une bibliographie.
3. Ne figure en annexe que le Questionnaire A. Le Questionnaire B comportait les mêmes questions que le Questionnaire A, excepté le profil de l'apprenant.
4. L'anonymat aurait pu être respecté si un code avait été attribué à chaque étudiant avant que le premier questionnaire ait été soumis.
5. Cette formation a débuté en octobre 2000.
6. Pour les groupes DESS ; un uniquement pour les groupes Licence.
7. Y compris les deux ou trois mois d'été.
8. Question posée : « Avez-vous travaillé personnellement votre anglais ? ».
9. C'est-à-dire que les résultats ont été calculés globalement pour tout le groupe, puis pour chaque étudiant séparément.
10. « En accord » correspond aux cases 1+2 dans le Questionnaire, « en désaccord » cases 4+5, « ne sait pas » case 3.

RÉSUMÉS

L'enseignement à contenu intégré est mis en pratique et fait l'objet de recherches dans les pays anglo-saxons depuis plus de trente ans (Mohan 1979, Snow & Brinton 1997, Johns 1997). Dans les établissements d'enseignement supérieur français, cette approche a cours dans le secteur LANSAD des disciplines scientifiques et techniques, et de nombreux travaux ont été publiés à ce sujet, alors que dans le domaine des sciences humaines et celui de l'art en particulier, les travaux sont plus récents. Dans cet article, l'auteur présente les résultats d'une étude portant sur une unité d'enseignement intitulée « Culture et multimédia aux États-Unis et au Royaume-Uni » dans le cadre d'un DESS de Médiation culturelle à l'université Paris 1. Les réponses à un questionnaire soumis à quatre groupes d'apprenants (nombre total de sujets : 68) montrent que la représentation du « travail personnel » de la langue varie selon les répondants, mais que le taux de motivation entre le début et la fin de la formation reste stable. Une comparaison avec des

groupes d'étudiants en licence de Médiation culturelle fait apparaître que la motivation extrinsèque, notamment le désir d'obtenir le diplôme, est plus développée chez ces derniers.

Content-based instruction (CBI) has been implemented in ESL and ESP teaching in English-speaking countries for over thirty years (Mohan 1979, Snow & Brinton 1997, Johns 1997). In French institutions of higher education, CBI has been used for ESP in scientific and technical areas and numerous papers have been published, whereas ESP/CBI research in the field of human sciences—and art in particular—is more recent. In this article, the author presents the results of a study concerning a course entitled 'Culture and multimedia in the U.S. and the U.K.'—part of a Postgraduate Professional Degree at the University of Paris 1, France. The answers to a questionnaire, administered to four groups of students (total number of subjects: 68) show that the representation of 'personal work' on language varies according to respondents, but that their degree of motivation between the beginning and the end of the course remains stable. A comparison with groups of students in a bachelor's degree program indicates that extrinsic motivation, especially the desire to obtain the diploma, plays a greater role among the latter.

INDEX

Mots-clés : anglais de spécialité, apprentissage autonome, enseignement à contenu intégré, médiation culturelle, motivation

Keywords : autonomous learning, content-based instruction, ESP, mediating culture

AUTEUR

MONIQUE MÉMET

Monique Mémet est maître de conférences à l'École Normale Supérieure de Cachan où elle enseigne la théorie et la pratique de l'anglais de spécialité en 2^e et 3^e cycles. Elle a auparavant enseigné dans le secteur LANSAD des sciences humaines à l'Université Paris 1. Sa recherche porte sur l'anglais de spécialité, notamment la constitution de bases de données, l'historique et les fondements de la discipline, ainsi que sur la didactique des langues (EA 2025). Ses publications récentes comprennent la co-direction de *L'Anglais de spécialité en France* (Bordeaux : GERAS, 2001), ainsi que des articles dans les *Langues modernes*, *ASp*, *les Cahiers du CERELC* et *la TILV*.
m.memet@orange.fr