



HAL
open science

L'apprentissage par problèmes : une méthode active d'enseignement des langues étrangères pour spécialistes d'autres disciplines

Marcelo Tano

► To cite this version:

Marcelo Tano. L'apprentissage par problèmes : une méthode active d'enseignement des langues étrangères pour spécialistes d'autres disciplines. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT, 2016, Du secteur Lansad et des langues de spécialité, 35 (spécial 1), 10.4000/apliut.5553 . hal-02968905

HAL Id: hal-02968905

<https://hal.science/hal-02968905>

Submitted on 16 Oct 2020

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

« L'apprentissage par problèmes : une méthode active d'enseignement des langues étrangères pour spécialistes d'autres disciplines »

Problem Based Learning: an active method for the teaching of languages for specific purposes

Marcelo TANO (marcelo.tano@enim.univ-lorraine.fr)

Professeur titulaire d'Espagnol à l'École Nationale d'Ingénieurs de Metz/L-INP (Université de Lorraine)¹

Résumé

Les méthodes actives (MA) se présentent comme une évolution actuellement perceptible en éducation, secteur dans lequel des courants convergent vers l'apparition d'un « nouveau paradigme » dans les pratiques pédagogiques où les visions du modèle conventionnel sont remplacées par celles d'un modèle émergent. Basées plutôt sur l'interaction, ces méthodes sont particulièrement adaptées pour proposer des activités interactives dans l'enseignement des langues pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad). Mais il en existe une qui, bien qu'adaptée aux exigences d'apprentissage du milieu universitaire, n'est pas encore très implémentée. Il s'agit de l'enseignement des langues étrangères basé sur la résolution de problèmes connu sous le nom d'apprentissage par problèmes (APP). Les enseignants du secteur Lansad connaissent-ils cette méthode ? L'appliquent-ils ? Sous quelles conditions de mise en œuvre ? Cette contribution répondra, entre autres, à ces questions en fournissant des renseignements qualitatifs et quantitatifs issus d'une enquête ad hoc. Ces informations permettront de constater le niveau d'utilisation des MA et d'analyser les exigences pratiques qui peuvent faciliter ou entraver la mise en place de l'APP dans nos cours.

Mots-clés

Apprentissage par problèmes, innovation éducative, langues pour spécialistes d'autres disciplines, méthode active, opinion des enseignants de langue

Abstract

Active teaching presents itself as an evolution currently perceptible in education; a sector in which trends meet emerging towards a "new paradigm" in the practices of teaching where the views of the conventional model are replaced by those of an emergent one. Based mostly on interaction, these methods are suited to offer interactive activities for the teaching of languages for specific purposes (LSP). However, there is one method, which although is suited for the university learning requirements, it is not yet well implemented. It is the teaching of language for specific purposes based on problem solution known as problem based learning (PBL). Do teachers of LSP know this method? Do they apply it? Under which conditions is it implemented? This contribution will respond to these questions providing qualitative and quantitative information based on an ad hoc survey. These informations will determine the level of applied active methods and to analyze the practical requirements which could facilitate or impede the implementation of the PBL in our courses.

Key Words

Problem based learning, educative innovation, language for specific purposes, active teaching, opinions of language teachers

¹ L'auteur est aussi président du Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité (Geres) et doctorant à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense (Upond) sous la direction de Mercè PUJOL BERCHÉ (EA 369 CRIIA, axe REDESC).

1. INTRODUCTION

1.1. Les langues étrangères face aux nouveaux paradigmes de la pédagogie universitaire : vers la généralisation des méthodes actives

Enseigner et apprendre une langue étrangère (LE) est un défi conditionné par de nombreuses variables, notamment par des situations d'interaction. Lorsque celles-ci ont lieu dans un contexte stimulant, les apprentissages peuvent augmenter sensiblement si la méthode de travail adoptée permet à la fois un enrichissement personnel et collectif. Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des LE dans le contexte concernant les Langues pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad), la qualité de ce qui sera enseigné et appris dépendra en grande partie non seulement de la motivation de chaque enseignant pour enseigner et de chaque étudiant pour apprendre mais de la façon de transmettre et d'acquérir l'instrument linguistique.

En effet, lorsque l'activité enseignante est capable d'augmenter la participation des étudiants en leur proposant des défis à relever, la construction de la connaissance se trouve renforcée. Dans sa quête de perfectionnement, l'étudiant devient ainsi responsable de ce qu'il apprend. Certaines modalités de travail facilitent la prise de contrôle par l'étudiant. C'est le cas des méthodes actives (MA)² grâce auxquelles l'étudiant devient constructeur de son savoir. Autrement dit, bien que la démarche soit guidée par l'enseignant, le savoir n'est pas intégré et reproduit passivement mais construit activement par l'étudiant avec la médiation, en cas de besoin, des autres membres du groupe-classe. Cette évolution actuellement perceptible en éducation fait converger des courants vers l'apparition de ce que nous pourrions appeler un « nouveau paradigme » dans les pratiques pédagogiques où les conceptions du modèle conventionnel sont complétées ou remplacées par les visions d'un modèle émergent.

Dans son séminaire « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche », PUREN (2015)³ définit la notion de méthode tout à la fois comme « un principe, un objectif et l'ensemble des procédés correspondants de mis en œuvre ». Nous reproduisons dans la figure n° 1 les explications de cet éminent chercheur.

² La méthode active est née à la fin du XIXème siècle mais elle a pris un nouvel essor à la fin du XXème siècle, dans les années 80, grâce à l'approche cognitive.

³ En ligne : <<http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/005/>>

Figure n° 1

Un exemple de méthode pour l'enseignement des langues vivantes : la méthode active

Source : adapté de PUREN 2015, bibliothèque de travail 005

Principe	Objectif	Procédés de mis en œuvre
L'apprentissage est un processus actif de construction par l'élève lui-même de son propre savoir.	Susciter et maintenir l'attention et la participation des élèves.	<ul style="list-style-type: none">- Sélectionner des thèmes intéressants les étudiants et travaillés selon une démarche inductive.- Varier les activités, les rythmes, les stimuli (passage d'un support oral à un support écrit puis visuel).- Demander aux étudiants de s'écouter et de se poser des questions les uns les autres, de corriger leurs erreurs et réagir aux idées des autres.- Valoriser les productions des étudiants en les renvoyant à l'ensemble de la classe.

Comme le formule très efficacement POTEAUX (2014)⁴, passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage implique rompre avec le modèle « j'enseigne, donc vous apprenez ». Certains auteurs comme LANGEVIN et VILLENEUVE (1997 : 18) considèrent à juste titre qu'on est passé « d'une formation centrée sur l'enseignement d'une discipline [...] à une formation centrée sur l'apprentissage où l'étudiant se voit confier un rôle plus actif dans sa formation ». Les observations que nous présentons dans la figure 2, où nous proposons un résumé synthétique de ces deux tendances, montrent certains éléments sur lesquels porte ce changement dans le domaine des LE.

Figure n° 2

Modèles actuellement utilisés dans l'enseignement-apprentissage des LE

Source : élaboration personnelle (TANO 2015)

	Modèle conventionnel	Modèle émergent
Séances de formation	Cours présentiels	Séances hybrides, présentiels et distancielles
Effectifs	Grands effectifs, grands amphis	Petits effectifs, petites salles
Élaboration du programme	Définie par l'enseignant	Négociée entre enseignants et étudiants
Contenus des cours	Stables pour tous	Évolutifs selon les besoins réels des étudiants
Savoirs	Théoriques, isolés et fragmentés	Pratiques et contextualisés
Objectif des enseignements	La transmission de connaissances	L'acquisition de compétences
Démarche pédagogique	La théorie précède l'application	L'application permet de comprendre la théorie
Gestion des apprentissages	Dirigée par l'enseignant	Dirigée par l'étudiant lui-même sous la supervision de l'enseignant
Matériel didactique	Élaboré ou généré par l'enseignant	Élaboré ou généré par l'étudiant avec l'aide de l'enseignant
Ambiance de classe	Compétitive	Collaborative
Niveau de langue	Homogénéité hypothétique des niveaux	Diversité des niveaux constatée
Rôle de l'enseignant	Détenteur des savoirs omniprésent	Guide et facilitateur intermittent
Rôle de l'étudiant	Récepteur des savoirs	Explorateur des savoirs
Statut de l'étudiant	Vu comme un « récepteur vide »	Vu comme un « sujet pourvu d'initiative »
Activités de l'étudiant	Recevoir, mémoriser et répéter	Rechercher, appliquer, résoudre
Travail de l'étudiant	Individuel	Individuel mais surtout en équipe
Sollicitations de l'étudiant	Axées surtout sur la mémoire	Axées sur le raisonnement et la pensée critique
Évaluation	Plutôt sommative, faite par l'enseignant	Plutôt formative, faite par l'étudiant, le groupe et l'enseignant

1.2. L'apprentissage profond comme condition pour l'acquisition active des langues étrangères

Comme nous pouvons le voir dans l'aperçu présenté dans la figure n° 2, l'apprentissage se construit selon des processus développés par les étudiants en fonction des activités qu'ils réalisent. Les résultats de ces processus peuvent être classés selon deux catégories d'apprentissages (DE MIGUEL DÍAZ

⁴ En ligne : <<http://dse.revues.org/644>>

2006 : 75) : l'apprentissage superficiel ou déclaratif et l'apprentissage profond ou fonctionnel. L'enseignant doit connaître les clés méthodologiques qui déterminent ces deux types d'apprentissage car la qualité de son agir dépend de sa capacité à stimuler l'apprentissage en profondeur. Pour y parvenir, l'organisation de ce processus doit être centrée sur des méthodes qui donnent la primauté à l'activité des étudiants. La modalité la mieux adaptée pour obtenir un apprentissage profond consiste donc à impliquer l'étudiant dans un travail personnel et autonome suivi d'un travail collectif en groupe où il apprendra dans et par l'action.

L'apprentissage profond est rarement présent dans l'enseignement frontal, unidirectionnel et monologué. ENDRIZZI (2011 : 4) rappelle très justement que, traditionnellement, on distingue deux grands types de conceptions de l'enseignement :

[...] Une approche orientée 'contenus' et centrée sur l'enseignant, où les étudiants sont considérés comme les destinataires plutôt passifs des contenus transmis par l'enseignant ; une autre orientée 'apprentissage' et centrée sur l'étudiant, où l'enseignant s'attache davantage à faciliter les apprentissages.

C'est donc l'approche centrée sur l'étudiant qui rendra possible un apprentissage profond, concept clé des MA qui s'appuient fondamentalement sur l'idée suivante (VERA GIMÉNEZ 2013 : 2)⁵ :

Les étudiants s'impliqueront de façon plus motivée dans les processus d'apprentissage si la conception de l'enseignement favorise un rapport étroit entre ce qu'ils réalisent dans leur formation académique et ce qu'ils feront dans leur vie professionnelle future.

L'articulation du modèle de formation avec le profil du professionnel que l'on souhaite former revêt une importance capitale. Nous ne pouvons plus parler des apprentissages dissociés des besoins réels des étudiants. C'est pour cela que les programmes universitaires ont de plus en plus tendance à être conçus en fonction de l'évolution du marché du travail. La prise en compte de ces besoins a forcément une incidence sur la façon de travailler des enseignants et des étudiants. Il faudra donc penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage profond. Nous partageons les observations de LISON et JUTRAS (2014 : 2) à ce sujet :

Bien qu'encore beaucoup utilisées, les approches pédagogiques basées sur l'enseignement magistral en classe sont remises en question puisque ce type d'enseignement n'est pas considéré comme optimal pour la préparation à l'exercice professionnel. C'est pourquoi, graduellement et non sans heurts, des professeurs [...] ont commencé à proposer [...] des programmes centrés sur la prise en charge de l'apprentissage par les étudiants eux-mêmes.

⁵ Traduction de l'espagnol faite par l'auteur de cet article. Texte original : *El alumnado se implicará de forma más motivada en los procesos de aprendizaje si el diseño de la enseñanza les posibilita encontrar una relación estrecha entre lo realizado en su formación académica y su vida profesional posterior.*

Les MA s'avèrent être résolument plus adaptées au profil des étudiants d'aujourd'hui puisqu'elles transfèrent la responsabilité à l'apprenant qui devient actif dans l'acquisition de la LE grâce notamment à un partage d'expériences où la toile de fond est l'apprentissage collaboratif. L'attitude collaboratrice des étudiants développe la pensée critique et l'autoévaluation et, surtout, elle permet l'acquisition de compétences professionnelles propres au travail en équipe souvent demandé dans les entreprises et les organisations.

L'apprentissage des LE basé sur des MA ne se limite donc pas à la simple écoute et à la traditionnelle prise de notes. Au contraire, il implique pleinement l'étudiant dans une prise de conscience des éléments qu'il lui faut apprendre pour mieux réutiliser la LE afin de parvenir à la réalisation des activités proposées par le professeur. Il existe un grand nombre d'activités basées sur des MA que les enseignants de LE du secteur Lansad proposent à leurs étudiants selon des usages très divers. Nous pouvons brièvement mentionner les jeux de rôles, les simulations, les tâches, les projets, les études de cas, etc.

Mais il existe une méthode qui, bien que particulièrement adaptée aux exigences d'apprentissage de la filière universitaire Lansad, n'est pas encore très implémentée en France. Il s'agit de l'enseignement-apprentissage des LE basé sur la résolution de problèmes connu initialement sous le nom anglais *problem based learning* (PBL), répandu sous le nom espagnol *aprendizaje basado en problemas* (ABP) et traduit en français par apprentissage par problèmes (APP).

1.3. L'APP dans l'enseignement supérieur : essai de contextualisation

Depuis une cinquantaine d'années, l'APP est utilisé dans l'enseignement de l'ingénierie, la physique, les mathématiques, la médecine, l'infirmierie, l'odontologie, l'économie, et même dans les études philologiques et littéraires. Le choix de cette méthode sur des domaines si divers obéit principalement aux résultats encourageants obtenus grâce à son application. Pour mieux comprendre les raisons de son émergence, il faudrait placer l'APP dans un contexte plus large. Ainsi, depuis les sciences de l'éducation, RUÉ, FONT et CEBRIÁN (in REDU 2013 : 26) nous rappellent que⁶

Les étudiants actuels seront des professionnels actifs dans les prochaines décennies. Ils devront exercer leur profession dans une période caractérisée par des changements massifs, accélérés et constants qui les amènera inmanquablement vers un apprentissage

⁶ Traduction de l'espagnol faite par l'auteur de cet article. Texte original : *Los estudiantes actuales van a estar activos profesionalmente en los próximos decenios. Deberán ejercer en un periodo caracterizado por cambios masivos, acelerados y constantes, lo que en relación con su profesión les llevará indefectiblemente a la necesidad de un aprendizaje autodirigido a lo largo de toda su vida [...]. La necesidad de adaptarse a esos cambios exige el desarrollo de habilidades específicas que lo hagan posible.*

autodirigé tout au long de leur vie [...]. Le besoin de s'adapter à ces changements exigera le développement d'habiletés spécifiques.

Dans un tel contexte, il est légitime de s'interroger sur la façon de préparer adéquatement les étudiants à leur future vie professionnelle. Le cumul de connaissances ne semble plus suffire pour s'intégrer à une société qui réclame de plus en plus la maîtrise des connaissances traduites en habiletés. Dans le domaine des LSP, une récente enquête concernant l'apprentissage des LSP en écoles d'ingénieurs (TANO 2014 : 17) permet de vérifier que pour 90 % des étudiants sondés « les objectifs d'apprentissage [...] devraient viser le développement des compétences ». Les étudiants souhaitent ainsi acquérir des savoirs opérationnels afin de développer des compétences communicatives grâce l'usage de la LE.

Dans ce contexte, l'APP pourrait être la toile de fond sur laquelle se feraient les activités d'apprentissage linguistique en rappelant, toutefois, qu'en dehors du changement de méthode et des contenus du programme pédagogique, la mise en place de l'APP implique une difficulté supplémentaire liée au changement culturel. Un certain nombre d'études font état des écueils à surmonter pour impulser ce genre de projet éducatif. FONT nous alerte (in REDU 2011 : 16)⁷ :

Le changement culturel requiert du temps pour changer les attitudes, pour se former et pour s'organiser. Cela exige des structures plus flexibles. On ne peut pas espérer des résultats plausibles et satisfaisants du jour au lendemain.

2. LE CADRE THÉORICO-PRATIQUE DE L'APPRENTISSAGE PAR PROBLÈMES

2.1. Définition de l'APP

De façon générale, nous constatons qu'il existe autant de définitions que de chercheurs s'intéressant à l'APP. Pour l'intérêt de ce travail, nous allons nous appuyer sur une définition assez complète qui a le mérite de résumer en peu de mots l'esprit de cette méthode. Dans leur chaire de pédagogie et didactique de l'École polytechnique fédérale de Lausanne, ATMANI et STAINIER (2000 : 1) définissent l'APP de la façon suivante :

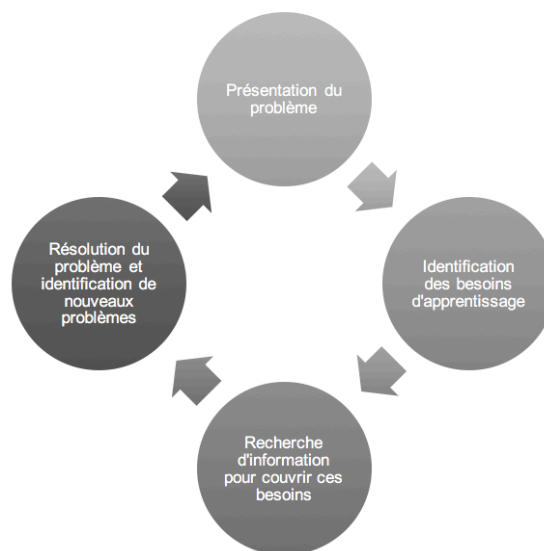
C'est une méthode qui transfère le poids de l'enseignement de l'enseignant à l'étudiant. Le processus d'apprentissage dans cette méthode débute par un problème. Les étudiants sont invités à discuter entre eux à partir d'une situation problématique de la vie réelle. Ils se posent des questions qui pourraient être transformées en sujets ciblés d'apprentissage. En

⁷ Traduction de l'espagnol faite par l'auteur de cet article. Texte original : *El cambio cultural requiere tiempo, tiempo en el cambio de actitudes, tiempo para la formación y tiempo para la organización, que exige estructuras más flexibles. No se pueden esperar resultados plausibles y satisfactorios de la noche a la mañana.*

analysant les problèmes, les connaissances déjà acquises sont réactivées et les étudiants sont motivés à trouver des réponses à leurs propres objectifs d'étude, au moyen d'activités dynamiques et indépendantes. Ainsi, la connaissance non seulement est mieux retenue, mais aussi plus facilement retrouvée lors de situations pratiques.

Afin d'expliquer en quoi consiste l'APP, il convient de rappeler que, dans un processus d'apprentissage conventionnel, le cheminement adopté est principalement linéaire. L'enseignant expose l'information (ce qu'il faut savoir), exige l'appropriation de cette information par l'étudiant (ce qu'il faut apprendre) et demande une application de cette information (ce qu'il faut retenir). Dans le cas de l'APP, les étapes sont inversées : on présente d'abord le problème, on identifie les besoins d'apprentissage, on cherche l'information nécessaire pour, à la fin, revenir au problème de manière cyclique. La figure n° 3 présente un schéma de ce dernier cheminement didactique.

Figure n° 3
Les étapes de base de l'APP
Source : élaboration personnelle (TANO 2015)



Appliquée dans l'enseignement-apprentissage des LE, cette méthode ne se base pas sur la réalisation d'exercices mécaniques et répétitifs de grammaire ou de vocabulaire mais plutôt sur l'analyse d'une situation vraisemblable, tirée de la vie réelle et proche de la pratique professionnelle des étudiants et, par ce fait, contextualisée. Cette situation pose ou génère un problème qui nécessite une investigation approfondie pour être résolu, raison pour laquelle les étudiants feront appel à des connaissances préalables dans un but de transfert et d'intégration des savoirs. Le principe de base de l'APP, qui est la confrontation de l'étudiant avec un certain nombre de situations-problèmes, est spécialement adapté pour l'acquisition des compétences langagières (et non plus seulement des connaissances linguistiques).

2.2. Les caractéristiques de la situation-problème et sa mise en œuvre pédagogique

ANDREU-ANDRÉS et GARCÍA-CASAS⁸ considèrent que les bons problèmes ont tous la caractéristique d'être conçus pour capter l'attention des étudiants et les motiver pour qu'ils trouvent des solutions appropriées. Selon ces auteurs (2010 : 38), un problème bien élaboré⁹

[...] Doit être en relation avec un thème de la vie réelle, de telle sorte que les étudiants participent avec intérêt à la recherche d'une solution en prenant des décisions justifiées, basées sur des faits et des informations consultées, en expliquant les étapes ou les processus suivis pour le résoudre.

La situation-problème proposée initialement par l'enseignant ne doit pas décourager les étudiants en raison de sa difficulté. En ce sens, SOCKETT (2011 : 32) nous alerte sur le « risque de surcharge cognitive dans toute activité d'apprentissage impliquant la résolution de problèmes ». Dans le contexte Lansad, il s'agit de résoudre un problème via l'utilisation d'une LE, qui peut être une langue commune (LC) ou une langue de spécialité (LSP), prenant en considération l'impact de cette double charge d'apprentissage. La difficulté cognitive de la tâche ne doit pas faire obstacle à la communication. Une situation-problème bien conçue répond donc à trois grands traits qui la caractérisent : a) elle est connectée à des connaissances préalables ; b) elle introduit une certaine controverse pour qu'il y ait des avis différents sur le sujet et c) elle permet d'arriver à une fin ouverte où les réponses correctes ne seront pas uniques.

Dès le départ, les étudiants s'entraînent à définir eux-mêmes la situation-problème, à trier l'essentiel de l'accessoire, à synthétiser et à résumer les informations, à identifier les phénomènes en cause, à générer des hypothèses pour une interprétation rationnelle, à circonscrire les questions d'étude pour aller chercher les informations pertinentes. Cette démarche, proche de celle du chercheur scientifique, permet d'insister autant sur l'investigation (le processus) que sur le contenu issu de l'analyse (le produit). Pour que le lecteur se fasse une idée plus concrète de l'utilisation que l'on peut faire de l'APP en LSP, nous proposons un exemple concret d'application dans les annexes 1 et 2.

2.4. Le tandem travail individuel / travail en équipe dans l'APP

Comme la plupart des MA, l'APP privilégie le travail en équipe car les tâches interactionnelles se font en groupe. Cependant, il est indéniable que cette approche accorde aussi une place prépondérante à

⁸ Ils se basent sur les analyses faites par des auteurs spécialistes de l'APP : ALLEN (1996), WOODS (1996), JONASSEN (2000), OBERLANDER et TALVERT-JOHNSON (2004).

⁹ Traduction de l'espagnol faite par l'auteur de cet article. Texte original : [...] *Ha de relacionarse con un tema de la vida real, de modo que los estudiantes sientan interés por participar en su resolución, precisa que los participantes tomen decisiones justificadas, basadas en hechos e información que hayan consultado, y al mismo tiempo les exige que expliquen los pasos o procedimientos que han seguido para resolverlo.*

l'apprentissage individuel car on compte généralement plus de travail personnel quand on applique cette méthode¹⁰. Comme le réaffirment RAUCENT *et al* (2011 : 18) : « Le groupe sert avant tout de levier puissant pour optimiser l'apprentissage individuel des étudiants [...] ». Bien qu'une partie du processus d'apprentissage se fasse en groupe, l'APP n'annule pas la production individuelle ; au contraire, il met celle-ci au service d'une production collective.

Le travail collaboratif est une notion indissociable de l'APP car le développement de compétences proprement communicatives n'est possible que dans l'interaction avec autrui. C'est pour cette raison que le travail en équipe développe plus d'habiletés que le travail solitaire (et souvent non partagé) effectué par un seul individu. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Cecrl) rappelle les bienfaits du travail en équipe (CONSEIL DE L'EUROPE 2000 : 126) :

[...] Pour certains apprenants, notamment (mais pas seulement) les plus lents, le travail en sous-groupe, qui suppose que la compréhension de l'oral ou de l'écrit se fasse en collaboration, aura vraisemblablement pour effet l'exécution réussie de la tâche, plus que ne l'aurait eu un travail individuel. En effet, les apprenants se partagent les différentes opérations de traitement et s'apportent une aide et un feed-back mutuels sur leur compréhension.

L'APP améliore les habiletés personnelles à travers l'échange¹¹, la confrontation, l'argumentation, l'élaboration d'un produit final consensuel et partagé par le groupe. POCHET (1995 : 103), explique que l'étudiant doit « apprendre à s'adapter à un groupe qui a son propre fonctionnement et dans lequel le système exige sa participation pour que l'apprentissage se réalise ».

Pour certains auteurs, le groupe est une aide pour chacun de ses membres car c'est l'endroit du bilan des apprentissages. L'idée sous-jacente à ce choix didactique est la suivante (GALAND et FRENAY 2005 : 37) :

[...] En expliquant aux autres étudiants du groupe, en les écoutant et en argumentant l'élaboration de solutions, chaque étudiant est confronté naturellement à des « conflits » divers tels que : des contradictions entre sa réponse et les réponses des autres étudiants, des imprécisions dans ses propres réponses, des éléments neufs présents dans les discours des autres étudiants et absents de ses propres explications.

¹⁰ Le temps de travail personnel est inversement proportionnel au temps de travail en groupe car le nombre d'heures de travail évolue dans le sens contraire : selon l'activité, pour 2 heures de travail en groupe, nous pouvons facilement arriver à 4 ou 8 heures de travail à la maison (ou ailleurs).

¹¹ Un certain nombre de théories éducatives (LEWIS 1951 ; CARTWRIGHT et ZANDER 1953 ; VYGOTSKY 1978) défendent l'idée que les étudiants apprennent plus efficacement lorsqu'ils interagissent entre eux.

Des spécialistes en LSP comme ANDREU-ANDRÉS et GARCÍA-CASAS (2010 : 36) rappellent que l'APP est une méthode socioconstructiviste¹² qui sert à développer des stratégies permettant la résolution de problèmes en même temps qu'elle facilite l'acquisition de compétences chez des étudiants qui deviennent de chercheurs de solutions. Comme il arrive dans des situations de la vie réelle, les étudiants doivent faire face à des problèmes qui ont en général plusieurs solutions qu'ils arrivent à trouver de manière collaborative.

Il faut pourtant bien comprendre que le travail collaboratif se fait grâce à des méthodes qui ne sont pas innées chez les étudiants (ni chez les enseignants). RAUCENT *et al* (2011 : 10) nous mettent en garde : « mettre les étudiants en groupe ne suffit pas. S'organiser, travailler, apprendre en collaboration doit s'apprendre ». Le travail en équipe doit donc faire l'objet d'un enseignement explicite car ces modalités ne vont pas de soi.

3. L'ÉTAT ACTUEL D'APPLICATION DES MÉTHODES ACTIVES ET DE L'APPRENTISSAGE PAR PROBLÈMES DANS LE SECTEUR LANSAD

Dans la vaste filière universitaire Lansad, un certain nombre d'études se sont déjà penchées sur les questions générales de l'innovation pédagogique mais elles ne parlent souvent que de l'application des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement-apprentissage des LE en tant que LC et LSP. Cependant, le numérique n'est pas une spécificité propre aux cours de LE et l'utilisation des ressources informatiques pour un apprentissage distanciel n'est qu'une façon de faire parmi une myriade de MA que l'on peut appliquer dans des cours en présentiel.

Dans le but de faire un bref état des lieux sur l'utilisation des MA, et notamment de l'APP, par les enseignants de LE exerçant dans le secteur Lansad de l'enseignement supérieur français, nous avons élaboré et administré un sondage exploratoire¹³ qui leur a été exclusivement destiné¹⁴. Notre méthodologie de recherche est donc basée sur une enquête d'opinion. Dans les pages qui suivent, nous présentons l'analyse des données recueillies¹⁵.

¹² Le socio-constructivisme suppose que la connaissance est une construction d'ordre social et non individuel. VIGOTSKY le premier a souligné l'importance de l'interaction sociale dans le développement de la connaissance. Ainsi, la construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social marqué par les interactions où la connaissance est le résultat d'une confrontation de points de vue.

¹³ Les données françaises sur l'utilisation des MA dans l'enseignement-apprentissage des LE dans la filière Lansad manquent cruellement de visibilité. Pour ce qui est des sondages sur l'utilisation de l'approche APP en LSP en France, nous n'en avons trouvé aucun mis à part le nôtre.

¹⁴ Le sondage s'est déroulé du 7 janvier au 31 mars 2015.

¹⁵ Tous les résultats de ce sondage sont présentés dans un rapport dont le lien est le suivant : <https://drive.google.com/file/d/0BwU7CGDkeLnJcFh1QktHTG15cDg/view?usp=sharing>

3.1. L'élaboration et l'administration d'une enquête ad-hoc

Les éléments théoriques développés dans les précédents paragraphes ont été pris en compte dans l'élaboration d'un questionnaire intitulé « Les méthodes actives et l'apprentissage par problèmes dans le secteur LANSAD ». Le sondage comportait 28 questions articulées en deux parties : une première partie consacrée à recueillir l'avis des enseignants concernant les MA dans l'enseignement-apprentissage des LE et une seconde partie qui visait le recueil des avis sur l'APP. Ce qui nous importait le plus c'était l'avis personnel des collègues sur les différents thèmes abordés.

Ce sondage s'est exclusivement adressé aux enseignants et/ou chercheurs du secteur Lansad de l'enseignement supérieur français dans le but de réunir des renseignements quantitatifs et qualitatifs. Ainsi, les informations recueillies nous ont permis d'explorer la situation actuelle en LE dans les différentes formations de niveau universitaire en France.

Le questionnaire a été diffusé dans des listes de distribution des établissements d'enseignement supérieur français : facultés des lettres des universités (filières Lansad uniquement), instituts universitaires de technologie, départements de langues des écoles d'ingénieurs, des écoles de commerce et d'autres établissements spécialisés¹⁶. Un total de 258 enseignants de LE (qu'elle soit commune ou spécialisée) y ont participé. Dans le tableau n° 1, nous indiquons la distribution des participants par type d'établissement.

Tableau n° 1
Les 5 grands types d'établissements d'enseignement ayant participé dans l'enquête
« Les MA et l'APP en LANSAD »
(TANO 2015)

Type d'établissement :	Pourcentage de participants :
Universités	46 %
Grandes écoles d'ingénieurs	33 %
Grandes écoles de commerce	9 %
Autres écoles supérieures spécialisées	5 %
Lycées proposant des formations supérieures	8 %

¹⁶ Le questionnaire a aussi été relayé par des associations savantes qui ont accepté d'être associées à la diffusion de ce sondage : l'Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères (ACEDLE), l'Association des Germanistes de l'Enseignement Supérieur (AGES), l'Association des Grandes Écoles de commerce et de management (ADGECM), l'Association des Professeurs de Langues des Institut Universitaires de Technologie (APLIUT), l'Association des Professeurs de Langues Vivantes (APLV), l'Association des Professeurs des Classes Préparatoires Économiques et Commerciales (APHEC), l'Association Française pour la Diffusion de l'Espagnol (AFDE), l'Association Nationale des Langues Étrangères Appliquées (ANLEA), l'Association pour le Développement des Études Portugaises, Brésiliennes, d'Afrique et d'Asie Lusophones (ADEPBA), le Groupe d'Étude et de Recherche en Allemand de Spécialité (GERALS), le Groupe d'Étude et de Recherche en Anglais de Spécialité (GERAS), le Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité (GERES), l'Observatoire Européen du Plurilinguisme (OEP), la Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur (SAES), la Société des Hispanistes Français (SHF), la Société des Italianistes de l'Enseignement Supérieur (SIES), la Société des Langues Néolatines (SLNL), la Société Française des Catalanistes (SFC), l'Union des Professeurs de Langue des Grandes Écoles (UPLEGESS), l'Union des Professeurs enseignant les disciplines Littéraires dans les classes préparatoires Scientifiques (UPLS).

Les cinq LE les plus mentionnées ont été l'anglais (48 % des réponses), l'espagnol (31 %), l'allemand (7 %), le français (5 %) et l'italien (4 %).

3.2. Synthèse et analyse des avis des enseignants concernant les méthodes actives dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères

Les avis majoritaires des enquêtés par rapport à l'utilisation des MA dans l'enseignement-apprentissage des LE nous a permis d'élaborer un portrait-type des enseignants du supérieur de la filière Lansad que nous présentons dans le tableau n° 3.

Tableau 2

Les avis majoritaires des enseignants du secteur Lansad de l'enseignement supérieur français concernant l'utilisation des MA

Source : élaboration personnelle à partir de l'enquête exploratoire « Les MA et l'APP en Lansad » (TANO 2015 : 3.1-5.10).

Les tendances dominantes observées chez les enseignant(e)s de LE	Pourcentages (arrondis)
Ils/elles préfèrent la méthode communicative pour enseigner et appliquent peu ou pas du tout la perspective actionnelle.	78 %
Ils/elles affirment que c'est le/la professeur(e) qui choisit la méthode pour enseigner.	47 %
Ils/elles connaissent les méthodes actives.	70 %
Ils/elles n'ont reçu aucune formation pour l'application des méthodes actives.	62 %
Ils/elles proposent des activités telles que le jeu de rôles, l'exposé, le commentaire, la simulation et le projet.	64 %
Ils/elles plébiscitent le travail en équipe comme modalité de travail en cours.	69 %
Ils/elles pensent que les contenus des programmes doivent être évolutifs, pratiques et contextualisés.	74 %
Ils/elles voient l'étudiant comme un sujet proactif capable d'initiative.	67 %
Ils/elles préconisent l'apprentissage coopératif et incitent les étudiants à mettre en commun leurs productions.	53 %
Ils/elles interviennent à la demande des étudiants pour faciliter leurs apprentissages.	50 %

Nous proposons ci-dessous une analyse synthétique des tendances observées dans cette première partie de l'enquête.

Dans l'enseignement supérieur français, il existe trois types d'approches pour enseigner les LE (chacune obéissant à une orientation différente) : les approches traditionnelle, communicative et actionnelle. Selon les contraintes d'enseignement et leur degré d'éclectisme dans leurs pratiques pédagogiques, les enseignants peuvent utiliser l'une de ces trois approches ou les combiner. Mais une majorité écrasante a déclaré appliquer l'approche communicative au détriment des deux autres. Nous constatons que l'approche actionnelle, préconisée par le Ccecl (et dont on ne cesse de vanter les mérites depuis déjà une quinzaine d'années), est pourtant très peu adoptée par les enseignants du supérieur enquêtés.

C'est plutôt le professeur qui choisit la méthode pour enseigner en déterminant lui-même la meilleure façon de le faire. Il s'agit d'une très grande liberté qui lui est accordée. Nous pouvons nous demander

à juste titre si la méthode d'enseignement ne devrait pas faire partie du projet d'établissement comme résultat d'une consultation préalable du public concerné.

Les enseignants qui connaissent les MA pensent très généralement que l'enseignement doit mettre l'accent sur l'apprentissage pratique des LE, à partir de situations concrètes, permettant aux étudiants de développer des compétences communicatives. Mais force est de constater qu'un bon tiers des enquêtés ne connaissent pas encore ces méthodes.

Très peu d'enseignants ont pu bénéficier d'une formation initiale pour appliquer les MA. C'est plutôt grâce à une volonté personnelle (autoformation) ou à une formation permanente (participation à des stages de perfectionnement ou des congrès) que certains arrivent à se former à ce sujet.

En accord avec le choix de l'approche communicative majoritairement adoptée par les enseignants, ils ont fait savoir qu'ils proposent dans leurs cours des jeux de rôles, des exposés, des commentaires de documents audiovisuels, des simulations et des projets. Nous pouvons nous demander pourquoi ils ne mentionnent pas les tâches comme activités privilégiées l'approche communicative. Nous remarquons aussi qu'ils sont encore nombreux à faire de la grammaire de façon traditionnelle, ce qui justifie peut-être le nombre insignifiant d'enseignants qui déclarent appliquer la perspective actionnelle.

Pour une très grande partie des praticiens la modalité de travail plébiscitée est le travail en équipe. Nous constatons aussi qu'une minorité non négligeable d'enseignants considère qu'il ne faut pas négliger le travail individuel dans l'apprentissage.

Ces enseignants pensent également que les contenus des cours doivent être évolutifs pour s'adapter aux besoins réels des étudiants. Ils estiment que les connaissances à acquérir doivent être pratiques et contextualisées. Cette tendance confirme que le modèle actuellement émergent d'enseignement-apprentissage des LE en contexte Lansad possède ainsi des caractéristiques qui l'éloignent du modèle traditionnel.

Les enseignants voient l'étudiant plutôt comme un sujet proactif, c'est-à-dire, capable d'initiative parce qu'il se projette dans la suite de son apprentissage et dans son avenir professionnel.

Pour plus de la moitié des enquêtés, les activités sont organisées de manière coopérative car les étudiants se partagent le travail et le mettent ensuite en commun en regroupant leurs productions.

La moitié des enseignants intervient à la demande en tant que personnes-ressource. Ils assument pleinement leur rôle de facilitateurs des apprentissages. Mais il faut retenir que l'autre moitié des

enquêtés n'adhère pas à cette vision didactique. Pouvons-nous en déduire qu'un bon nombre d'enseignants continuent à baser leurs pratiques sur une approche « contenus » (centrée sur un programme établi par l'enseignant) plutôt que sur une approche « processus » (centrée sur un programme à la carte en fonction des besoins réels des étudiants) ?

3.3. Synthèse et analyse des avis des enseignants concernant l'apprentissage par problèmes dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères

Les commentaires des sondés par rapport à l'utilisation de l'APP dans l'enseignement-apprentissage des LE nous a permis d'élaborer une synthèse des principales tendances que nous présentons dans le tableau n° 2.

Tableau 3

Les avis majoritaires des enseignants du secteur Lansad de l'enseignement supérieur français concernant l'utilisation de l'APP
 Source : élaboration personnelle à partir de l'enquête exploratoire « Les MA et l'APP en Lansad » (TANO 2015 : 5.11-10.28)

Tendances dominantes observées chez les enseignant(e)s de LE	Pourcentages (arrondis)
L'APP est appliqué par les enseignants.	61 %
Les enseignants ne savent pas si leurs collègues appliquent l'APP.	58 %
Les niveaux intermédiaires B1-B2 sont les plus adaptés pour enseigner avec la méthode APP.	57 %
La situation-problème doit motiver les étudiants à trouver des solutions à travers l'échange.	78 %
L'APP développe la prise d'initiatives ainsi que la capacité d'analyse et de synthèse.	74 %
L'APP permet d'acquérir des habiletés liées au travail en autonomie et au travail en équipe.	67 %
Le travail en équipe améliore les capacités personnelles à travers la confrontation et l'argumentation.	72 %
Le travail collaboratif augmente la motivation, l'intérêt et l'engagement.	66 %
Le travail en groupe développe les compétences communicatives et entraîne les étudiants à collaborer efficacement.	65 %
L'APP développe des compétences méthodologiques liées notamment à l'organisation du travail en cours et en dehors du cours.	64 %
Les principales activités des enseignants qui appliquent l'APP sont la planification, la supervision et le guidage.	68 %
En cas d'adoption de la méthode APP, les établissements devraient former le personnel.	64 %
Dans la perspective APP, l'enseignant devrait faciliter l'apprentissage, poser les bonnes questions et vérifier les acquis.	58 %
Pour adopter l'APP, les étudiants devraient s'engager à faire des recherches personnelles et les mettre en commun par la suite.	64 %
Pour appliquer l'APP, les étudiants devraient être disposés à recevoir et donner des critiques constructives.	56 %
Pour tirer parti de l'APP, les étudiants devraient développer des attitudes et des habiletés pour l'acquisition de nouveaux savoirs.	54 %
Dans l'approche APP, le travail de l'étudiant doit être effectué grâce à des séances pré-séance avec le professeur.	91 %
Le manque de participation active des étudiants et la taille du groupe-classe sont des variables qui conditionnent l'efficacité de l'APP.	72 %
Les enseignants pensent qu'ils constituent eux-mêmes le public le plus réticent à l'adoption de l'APP.	61 %

Comme pour la première partie de l'enquête, nous proposons ci-dessous une analyse synthétique des tendances observées dans cette deuxième partie.

Ce qui surprend de prime abord est le pourcentage non négligeable de collègues qui affirment appliquer l'APP dans leurs enseignements. Pourtant, ils ont été nombreux à ne pas savoir si l'APP était déjà utilisée par d'autres professeurs. Cette situation laisse imaginer que les enseignants de LE, qu'ils enseignent la LC ou la LSP, ne parlent pas beaucoup entre eux sur l'usage de cette méthode.

Selon les résultats de cette enquête, l'approche APP est une orientation de pédagogie générale qu'on peut utiliser de préférence à partir des niveaux d'apprentissage intermédiaires. Les niveaux B1 et B2 du Cefrl sont préconisés par les collègues enquêtés afin de ne pas mettre en échec la bonne application

de cette méthode. En effet, les étudiants qui travaillent les niveaux élémentaires A1 et A2 n'auraient pas encore suffisamment de connaissances linguistiques pour pouvoir affronter l'acquisition d'une LSP avec la méthode APP dès lors que les connaissances de la LC ne sont pas encore consolidées.

Les enseignants interrogés pensent qu'une situation-problème bien élaborée doit motiver les étudiants pour qu'ils trouvent des solutions appropriées en échangeant des avis différents sur la solution et la manière d'y parvenir.

Nos enquêtés considèrent que l'APP développe des compétences comme, par exemple, la prise d'initiatives et la capacité d'analyse et de synthèse. Ils remarquent que le travail en autonomie individuelle et le travail en équipe développent aussi des habiletés.

Selon les enseignants participant à notre sondage, le travail en équipe a certains avantages car il permet : d'améliorer des habiletés personnelles à travers l'échange, la confrontation et l'argumentation ; d'augmenter la motivation, l'intérêt et l'engagement ; de développer des compétences communicatives ; de prendre en considération ses interlocuteurs et développer l'écoute de l'autre et de s'entraîner à collaborer efficacement.

L'APP développe aussi certaines compétences méthodologiques. Parmi elles, les plus pertinentes pour la population enquêtée seraient la communication efficace, l'organisation du travail individuel (en dehors du cours) et en groupe (en cours) ; la capacité à faire des choix dans la recherche des meilleures solutions à un problème et l'analyse critique des idées.

Certaines variables pourraient réduire l'efficacité de l'APP dans un contexte Lansad. Il y aurait essentiellement deux facteurs négatifs de poids : le manque de participation active des étudiants et la taille trop importante du groupe-classe. Même s'il est possible de faire de sous-groupes au sein d'un grand groupe, la gestion de l'APP serait vraisemblablement plus efficace dans un petit groupe¹⁷. Nous voyons bien que l'adoption de l'APP impliquerait certaines conditions pour les établissements qui adhèrent à cette approche. Ils devraient changer la perspective de formation en remettant en cause l'organisation conventionnelle des enseignements ; ils devraient aussi prévoir la disponibilité de petites salles assez nombreuses pour un travail confortable en petits groupes. Mais, avant tout, ces établissements devraient former le personnel à une application efficace de cette méthode.

¹⁷ À titre indicatif et selon l'organisation administrative des séances dans l'enseignement supérieur français, l'APP serait plutôt adapté aux travaux pratiques (TP = 12 étudiants par groupe) qu'aux travaux dirigés (24 étudiants) ou qu'aux cours (à partir de 48 étudiants).

Le choix de l'APP pour l'enseignement des LE impliquerait aussi certaines conditions pour les professeurs. Les principales exigences seraient : intervenir en tant qu'expert et facilitateur du processus d'apprentissage pour stimuler les étudiants dans l'actualisation des connaissances déjà acquises pour rechercher les solutions du nouveau problème. Ils devraient aussi poser les bonnes questions au bon moment, en adoptant des points de vue opposés pour faire avancer la réflexion, et vérifier que les étudiants ont identifié ce sur quoi ils doivent travailler pour atteindre leurs objectifs à partir du diagnostic de leurs propres besoins. Le professeur qui applique l'APP est donc amené à réaliser un certain nombre d'activités propres à cette approche. Les enseignants semblent d'accord pour dire que les trois principales activités seraient les suivantes : la supervision des travaux du groupe, le guidage des étudiants et la planification des activités communicatives.

Choisir l'APP pour l'apprentissage des LE impliquerait finalement certaines conditions pour les étudiants. Ceux-ci devraient travailler en collaboration pour trouver des solutions de façon analytique, réflexive, critique et synthétique en faisant des recherches personnelles pour les mettre en commun par la suite avec le reste de la classe. Ils devraient être disposés à recevoir et donner des critiques constructives. Ils devraient aussi s'engager dans un effort d'identification de problèmes, de formulation d'hypothèses, de recherche d'information, de détermination des modalités de travail qui puissent conduire à des solutions. Il s'agira finalement pour eux de dépasser le stade de mémorisation de la connaissance pour atteindre le développement des attitudes et des habiletés pour l'acquisition de nouveaux savoirs.

L'aspect pour lequel une majorité écrasante d'enseignants semble être d'accord concerne le type de séance d'enseignement. Dans la perspective de l'APP, le travail de l'étudiant doit pouvoir être effectué grâce à des séances présentielles avec le professeur et, éventuellement, complété par des tutorats. L'implication la plus évidente de ces résultats est que le travail en autoformation guidée (sur une plateforme en ligne ou un centre de langues) ne semble pas suffire pour apprendre les LE dans une démarche APP.

D'éventuelles réticences pourraient aussi entraver la mise en place de l'APP. Elles concernent le changement méthodologique pour l'enseignement-apprentissage des LE. On pourrait imaginer que ces réserves viendraient principalement des étudiants ou encore des dirigeants des établissements. Or il n'en est pas ainsi : les enseignants indiquent qu'ils sont eux-mêmes les plus réticents à l'adoption de l'APP. Un tel résultat nous amène à poser d'autres questions qui devraient faire l'objet de recherches complémentaires : si l'APP est une option de méthode adaptée au secteur Lansad, pour quelles raisons valables certains enseignants émettent-ils des réserves quant à son utilisation ? En attendant les résultats d'une nouvelle enquête à ce sujet et à partir des indicateurs qui sont maintenant à notre

disposition, nous pouvons retenir qu'ils ne sont pas forcément réticents à l'application de l'APP mais simplement que certains enseignants s'estiment globalement incapables de le mettre en œuvre.

4. CONCLUSIONS

Les premiers résultats de cette enquête sont bien sûr insuffisants pour tirer des conclusions définitives mais les données disponibles indiquent des tendances et sont une richesse à exploiter car l'avis des collègues compte pour beaucoup.

Bien que les enseignants de LE du secteur Lansad connaissent les MA, notre enquête a révélé une situation inquiétante : ils n'ont reçu aucune formation pour l'application de ces méthodes qui, pourtant, ne sont pas nouvelles dans le domaine de l'enseignement. Quoiqu'il en soit, ils semblent les appliquer puisqu'ils préconisent des activités basées sur l'échange qui motivent davantage les étudiants et augmentent leur engagement participatif. Les observations de ces enseignants sont claires : le travail collaboratif développe les compétences communicatives et permet d'améliorer les capacités personnelles à travers la confrontation et l'argumentation. Ce travail en équipe facilite aussi le développement des compétences méthodologiques et organisationnelles utiles pour l'exercice de la future profession des étudiants.

En ce qui concerne plus particulièrement l'APP, les résultats de notre enquête nous permettent d'affirmer que les enseignants du secteur Lansad connaissent cette méthode. Lorsqu'ils l'appliquent, ils le font plutôt dans leurs cours de niveau intermédiaire car, en tout début d'apprentissage, les étudiants n'ont pas suffisamment de connaissances antérieures et il leur serait difficile, voire impossible, de gérer l'ensemble des informations nécessaires pour résoudre un problème de manière autonome. Nous concluons que, pour que le travail demandé ne devienne rapidement infaisable, il serait donc prudent d'appliquer l'APP avec des étudiants travaillant les niveaux intermédiaires (B1 et B2) en LC et qui n'auraient pas besoin d'une très forte guidance au moment d'aborder la LSP.

Les avis majoritaires des collègues nous permettent de conclure que l'adoption de l'APP est conditionnée essentiellement par trois variables qui auront une influence sur son efficacité : a) les établissements devraient former le personnel à l'utilisation de l'APP ; b) les étudiants devraient accepter les grandes contraintes des MA : la responsabilisation, l'autonomisation et la participation active ; c) les enseignants devraient accepter de mettre en avant leur rôle de facilitateurs des apprentissages, à travers la planification, la supervision et le guidage, en modifiant profondément leur fonction classique de transmetteurs de savoirs. Notre enquête a révélé que c'est l'enseignant de LE qui, en définitive, décide de l'implémentation ou non de l'APP dans sa classe. En effet, les enquêtés

pensent que l'adoption de l'APP repose principalement sur des décisions prises par le corps enseignant.

Il ressort de cette contribution que l'APP suscite de nos jours un intérêt grandissant. Cependant, nous avons du mal à mesurer jusqu'à quel point cette méthode est vraiment suivie pour l'enseignement-apprentissage des LE. Dans l'enseignement supérieur français, son utilisation serait une véritable révolution car il s'agit d'une approche qui ne laisse personne indifférent. En effet, l'APP rompt avec la méthode traditionnelle car elle ne maintient pas l'étudiant dans un rôle passif de récepteur d'informations ; au contraire, elle sollicite sa participation active pour exposer sa vision du problème, pour défendre oralement ses idées, pour développer une argumentation solide, pour déployer ainsi sa créativité grâce à l'usage de l'instrument linguistique.

Nous ne connaissons pas très bien les effets de l'APP sur la qualité de l'apprentissage des LE et sur la motivation des étudiants, notions qui pourraient être l'objet d'un sondage complémentaire. Toutefois, nombreux sont les enseignants participant à notre enquête qui considèrent cette approche mieux adaptée pour développer des compétences cognitives de haut niveau (raisonnement, analyse, application) et des compétences sociales (plus grande autonomie, travail en équipe, résolution collective des problèmes).

Au stade actuel des recherches, il serait prématuré de conclure à une supériorité de ce type de méthode par rapport aux autres approches plus conventionnelles car nous ne disposons pas encore d'indicateurs allant en ce sens. L'APP est plutôt d'une option d'innovation parmi tant d'autres mais il s'agit d'une méthode qui est progressivement en train de faire ses preuves malgré des facteurs limitants comme la peur du changement, les résistances académiques, l'immobilisme de certaines organisations éducatives et les habitudes pédagogiques bien ancrées.

Centrée sur l'activité de l'étudiant, l'APP ne dénigre aucunement l'activité de l'enseignant qui devra veiller sans cesse à la qualité des supports qu'il propose, au degré de pragmatisme des situations-problèmes qu'il élabore, à la pertinence des questions qu'il pose, à la convenance du guidage qu'il assure, à l'adéquation des évaluations qu'il effectue. Si tant est qu'il faut une réforme des pratiques dans l'enseignement supérieur français, peut-être que celle-ci ne devrait pas être envisagée sans tenir compte de ce genre d'approche originale.

5. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ANDREU ANDRÉS, M.Á. et M. GARCÍA CASAS. 2010. « Aprendizaje basado en problemas aplicado a las lenguas de especialidad ». *Ibérica n° 19*, pp. 33–54. URL : <http://www.aelfe.org/documents/02_19_Andreu.pdf> (consulté le 2 septembre 2015).

ATMANI, N. & N. STAINIER. 2000. *ABC du Problem-Based Learning (PBL) ou Apprentissage par Problèmes (APP)*. Chaire de pédagogie et didactique de l'École Polytechnique Fédérale de Lausanne, URL : <http://app.cegep-ste-foy.qc.ca/fileadmin/user_upload/APP/pdf/ABC__Lausanne.pdf> (consulté le 20 mars 2016).

CONSEIL DE L'EUROPE. 2000. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. URL : <http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf> (consulté le 25 septembre 2015).

DE MIGUEL DÍAZ, M. 2006. « Metodologías para optimizar el aprendizaje. Segundo objetivo del Espacio Europeo de Educación Superior ». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n° 20(3), pp. 71-91. URL : <http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1211506138.pdf> (consulté le 6 avril 2015).

ENDRIZZI, L. 2011. « Savoir enseigner dans le supérieur : un enjeu d'excellence pédagogique ». *Dossier d'actualité veille et analyses n° 11*, Lyon, École Normale Supérieure (IFE), URL : <<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/64-septembre-2011.pdf>> (consulté le 2 mai 2015).

GALAND, B. et M. FRENAY. 2005. *L'approche par problèmes et par projets dans l'enseignement supérieur - Impact, enjeux et défis*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.

LANGÉVIN L., et L. VILLENEUVE. 1997. « Introduction. ». In : *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXIe siècle*. Montréal, Québec : Les Éditions Logiques. p. 17-26.

LISON, C. et F. JUTRAS. 2014. « Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage ». *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, vol. 1, n° 30. URL : <<http://ripes.revues.org/769>> (consulté le 25 mai 2015).

POCHET, B. 1995. « Le Problem-Based Learning, une révolution ou un progrès attendu ? ». *Revue Française de Pédagogie*, Institut National de Recherche Pédagogique, n° 111, pp. 95-107. URL : <<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/RF111.pdf>> (consulté le 1 juillet 2015).

POTEAUX, N. 2014. « Les langues étrangères pour tous à l'université : regard sur une expérience (1991-2013) ». *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 32. URL : <<http://dse.revues.org/644>> (consulté le 12 mars 2015).

PUREN, C. « Trois exemples de méthodes ». Dans cours *La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche*, Dossier n°2, Annexe 2_1. Site personnel de mutualisation et collaboration libres. URL : <<http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/005/>> (consulté le 11 mars 2015).

RAUCENT, B. et al. 2011. *Guide pratique pour une pédagogie active - Les APP, Apprentissages par Problèmes et par Projets*. Toulouse : Institut National des Sciences Appliquées de Toulouse & École Polytechnique de Louvain.

REDU. 2011. *Monográfico : Aprendizaje basado en problemas*, vol. 9, Santiago de Compostela (España), Red Estatal de Docencia Universitaria. URL : <http://red-u.net/redu/documentos/vol9_n1_completo.pdf> (consulté le 2 juillet 2015).

SOCKETT, G. 2011. « Les processus cognitifs de résolution de problèmes pour l'apprentissage des langues dans des environnements multimédias : Apprentissage informel et réseaux sociaux ». *Recherches en didactique des langues et des cultures : Les Cahiers de l'Acedle – Les langues tout au long de la vie*. Vol. 8, n°1. URL : <<http://acedle.org/IMG/pdf/Sockett.pdf>> (consulté le 3 septembre 2015)

TANO, M.

- 2009. *Expertos. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo*. Barcelona : Difusión.

- 2014. *Analyse des besoins concernant l'enseignement-apprentissage de l'espagnol à l'ENIM*, Rapport d'enquête. URL :

<<https://drive.google.com/file/d/0BwU7CGDkeLnJUnhWRFhmSU1RcVk/view?usp=sharing>> (consulté le 3 juillet 2015)

- 2015. *Les méthodes actives et l'apprentissage par problèmes dans le secteur Lansad*, Rapport d'enquête. URL :

<<https://drive.google.com/file/d/0BwU7CGDkeLnJVnBubWhTMFNhUUU/view?usp=sharing>> (consulté le 10 octobre 2015)

VERA GIMÉNEZ, J. 2013. *Introducción al aprendizaje basado en problemas. Una guía para el alumnado*, Valladolid (España), Universidad de Valladolid. URL : <<http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/1524/1/ABP.pdf>> (consulté le 23 avril 2015).

6. ANNEXES

Annexe n° 1

Exemple de situation-problème en LSP

Source : élaboration personnelle à partir des activités proposées dans le manuel *Expertos* (TANO 2009 : 33)

IBERBANCO, un groupe bancaire espagnol leader en Europe, vient d'acheter une banque française. Les employés de cette dernière ont reçu une lettre très polémique de la part de la direction des ressources humaines. Afin de diminuer les coûts de fonctionnement et pour faire face aux défis d'un marché de plus en plus concurrentiel, les employés provenant des fusions récentes devront dorénavant utiliser l'espagnol comme langue de travail. Afin de former les collaborateurs, des stages linguistiques seront organisés au siège de Madrid. Tous les frais occasionnés par cette opération seront à la charge par la banque. Le but est de faire acquérir à l'ensemble du personnel Français un niveau opérationnel en langue espagnole. Ceux qui possèdent déjà des compétences avérées dans cette langue feront seulement un stage de formation technique et administrative. Par contre, les employés qui ne manipulent pas encore cet outil linguistique seront obligés de s'inscrire à un stage intensif de deux mois à l'issue duquel un niveau seuil sera certifié pour, ensuite, pouvoir suivre le stage de formation technique et administrative. Les employés qui refusent d'y participer seront considérés comme démissionnaires et leur contrat de travail sera résilié.

Annexe n° 2

Exemple de démarche à suivre pour l'application de l'APP en LSP

Source : élaboration personnelle à partir des activités proposées dans le manuel *Expertos* (TANO 2009 : 33)

L'enseignant présente à l'ensemble de la classe la situation-problème détaillée dans l'annexe 1. Ensuite, il constitue trois groupes représentant chacun un public de la banque française parfaitement identifiable : les nouveaux dirigeants (qui parlent déjà l'espagnol et qui sont d'accord avec l'évolution proposée), les cadres intermédiaires (qui considèrent qu'ils ont devant eux une belle opportunité pour apprendre l'espagnol, langue qu'ils ne parlent pas encore) et les représentants syndicaux (qui ne parlent pas du tout l'espagnol et qui sont dans un total désaccord avec les mesures adoptées par les nouveaux propriétaires). Le but de l'activité consiste à participer à une réunion de négociation dans laquelle chaque groupe devra argumenter pour défendre ses intérêts et arriver à des mesures consensuelles.

Une fois clarifiée la situation-problème, les membres de chaque groupe formulent des hypothèses provisoires sur les éléments linguistiques dont ils ont besoin pour mener à bien cette activité. En ordonnant leurs idées, les étudiants découvriront les éventuelles lacunes dans leurs connaissances de la LSP et ils seront en mesure de lister les sujets à revoir et les sujets nouveaux à étudier. Ainsi, ils fixeront eux-mêmes leurs propres objectifs d'apprentissage (lexicaux, grammaticaux, fonctionnels et culturels). Pour négocier lors d'une réunion, ils feront usage, entre autres, des expressions utiles pour argumenter à l'oral. Il leur faudra avoir recours aux articulateurs logiques du discours le plus souvent utilisés dans ce type de communication.

En équipe restreinte, les étudiants vont rechercher des réponses possibles sur le plan des arguments à déployer lors de la négociation en repérant les expressions qui vont être déterminantes pour bien négocier (annoncer le sujet du débat, exprimer des opinions, demander la parole, donner un avis, exiger des explications, exprimer l'accord ou le désaccord, mettre en avant des contrearguments, formuler des conditions, etc.). Ensuite, tous ensemble en équipe ouverte, ils devront trouver la meilleure possible solution, celle qui puisse convenir aux trois groupes identifiés plus haut.