



HAL
open science

Protocole pour le déroulement de la méthode APP dans l'enseignement des langues de spécialité

Marcelo Tano

► To cite this version:

Marcelo Tano. Protocole pour le déroulement de la méthode APP dans l'enseignement des langues de spécialité. Pédagogie des langues étrangères (PLE) : Revue du Laboratoire Inter-universitaire de recherche en didactique Lansad, 2020, Créativité et innovation (9), pp.37-52. hal-02970493

HAL Id: hal-02970493

<https://hal.science/hal-02970493>

Submitted on 21 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

Protocole pour le déroulement de la méthode APP dans l'enseignement des langues de spécialité

Marcelo TANO¹

PRCE d'espagnol à l'École Nationale d'Ingénieurs de Metz
(Institut National Polytechnique - Université de Lorraine)

Résumé

L'Apprentissage Par Problèmes (APP) est l'une de ces approches actuellement explorées qui relève de ce que ce qu'il est convenu d'appeler la « pédagogie active ». Dans cet article, nous souhaitons partager avec notre communauté enseignante non seulement des notions et des constats mais aussi des propositions concrètes pour mettre en place l'enseignement des langues de spécialité par la méthode APP. Cette méthode s'offre à nous comme une option porteuse de renouvellement méthodologique et comme un exemple de dispositif novateur facilitant le développement de compétences. À partir d'un aperçu théorique, qui permettra de connaître les fondements de l'APP, et grâce à des données qualitatives et quantitatives obtenues par le biais d'une enquête de terrain, cette contribution apportera un protocole pour le déroulement de cette méthode innovante dans l'enseignement des langues de spécialité.

Mots-clés

Apprentissage par problèmes ; didactique des langues étrangères ; innovation pédagogique, langues de spécialité ; méthodes actives.

Resumen

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) es uno de los enfoques actualmente explorados en la enseñanza de idiomas que se enmarca dentro de lo que se ha convenido en denominar "pedagogías activas". En este artículo, deseamos compartir con nuestra comunidad docente no solamente nociones y observaciones sino también propuestas concretas para aplicar el ABP en la enseñanza de lenguas de especialidad. Este método se presenta como una opción propicia para la renovación metodológica y como ejemplo de dispositivo innovador que facilita el desarrollo de competencias. A partir de un repaso teórico, que permitirá conocer los fundamentos del ABP, y gracias a datos cualitativos y cuantitativos obtenidos a través de una encuesta de campo, esta contribución aportará un protocolo para el desarrollo de este método creativo en la enseñanza de lenguas de especialidad.

Palabras clave

Aprendizaje basado en problemas ; didáctica de lenguas extranjeras; innovación pedagógica, lenguas de especialidad; métodos activos.

Summary

Problem-based learning (PBL) is one of the approaches that are being presently explored which rises what is suitable to call active pedagogy. In this article, we would like to share with the teaching community not only the notions and analysis but also the proposals to put in place the teaching of languages for specific purposes by the PBL model. This approach is an option bearing methodological renewal and example of innovative measures facilitating the development of skills. From a theoretical overview, which will allow to know the foundations of the PBL, and thanks to the qualitative and quantitative data obtained from a field survey, this contribution will bring a protocol for the proceedings of this innovating method to the teaching of languages for specific purposes.

Key words

Problem based learning, skills, foreign language acquisition and teaching, didactic innovation, languages for special purposes, active pedagogy.

¹ L'auteur de cet article est président du Groupe d'Étude et de Recherche en Espagnol de Spécialité (GERES) et fait partie du groupe « Langues » de la commission « Formation » de la Conférences des Grandes Écoles. Il est aussi doctorant à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense (EA 369 CRIIA, axe REDESC) sous la direction de Mercè PUJOL BERCHÉ.

1. Quelques considérations théorico-pratiques en guise d'introduction

Les méthodes actives (MA) se présentent comme une évolution actuellement perceptible en éducation, secteur dans lequel des courants convergent vers l'apparition de ce que nous pourrions appeler un paradigme innovant dans les pratiques pédagogiques qui s'appuie pourtant sur des théories socioconstructivistes déjà bien connues (LEWIN, 1951 ; FREINET, 1964 ; VYGOTSKY, 1978).

Bien que cataloguée comme le parent pauvre scientifique jusqu'à très récemment, la pédagogie universitaire suscite aujourd'hui un regain d'intérêt, à tel point que des spécialistes s'interrogent sur l'injonction massive à l'innovation qui s'impose aujourd'hui à l'enseignement supérieur. LEMÂITRE (2015 : 75-76) rappelle que

L'innovation pédagogique impose assez largement un principe d'action, de mise en actes, la nécessité d'une activité étudiante visible et efficace. La littérature portant sur l'innovation pédagogique exprime un rejet massif des pédagogies dites traditionnelles, réputées "passives" et donc obsolètes, et défend de manière aussi massive les pédagogies dites "actives".

La pédagogie est un facteur déterminant pour la réussite des étudiants ainsi que pour l'attractivité des établissements. BERTRAND (2014 : 14) considère que la politique universitaire devrait se traduire en objectifs clairement affichés comme, par exemple, « faire évoluer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage pour répondre aux missions de l'enseignement supérieur et les mettre en adéquation avec les différents publics et les nouveaux besoins ». En se référant à la professionnalisation de l'enseignement supérieur, LISON et JUTRAS (2014 : 2) rappellent que « les professeurs doivent [...] développer leurs habiletés pédagogiques afin de mettre en œuvre des pratiques efficaces et même d'effectuer des changements pédagogiques majeurs ».

En France, les MA sont employées depuis déjà plusieurs décennies dans le vaste secteur des langues pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad) où elles servent à former les étudiants pour l'acquisition de compétences communicatives qui faciliteront leur future employabilité. En effet, un grand nombre d'activités fondées sur des approches interactionnistes (études de cas, jeux de rôles, jeux sérieux, projets, simulations, tâches, etc.) sont habituellement proposées par les enseignants de LSP. Mais il existe une méthode qui, bien qu'adaptée aux exigences d'apprentissage du milieu universitaire, ne semble pas être encore très utilisée. Il s'agit de l'enseignement-apprentissage des LSP fondé sur la résolution de problèmes, initialement connu 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).

1.1. Définition de l'APP

Il existe en grand nombre de définitions de l'APP. Aux fins de cet article, nous tiendrons compte de celle proposée par ATMANI et STAINIER (2000 : 1) qui résumant ce qu'est un 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 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.

1.2. Le rôle de l'enseignant dans l'APP

Le professeur a une place fondamentale dans l'application de l'APP mais son rôle se voit changé de manière significative. En attendant que des études puissent montrer la réelle efficacité de cette méthode, nous pouvons dès maintenant faire le constat de satisfaction expérimentée par des enseignants qui l'appliquent (SPU, 1999 : 3) : « Le métier de professeur change. Le plaisir de transmettre son savoir prend une autre forme, mais les professeurs qui se sont engagés dans l'APP sont, pour la plupart, enchantés ».

Dans le cadre de la méthode APP, le professeur doit organiser et diriger différemment le processus dont il a la charge car il devra passer du stade de l'enseignant qui sait et qui planifie à celui qui guide et facilite les expériences d'apprentissage de ses élèves. D'après POCHET (1995 : 99), l'enseignant effectue une nouvelle activité « contrôlée » et, autant que possible « non contrôlante ». Ainsi, son rôle principal peut-être résumé en un mot : facilitateur.

L'enseignant devient un médiateur qui rend possible les apprentissages et cesse d'être perçu comme l'unique source d'information valable. Il devra être directif sur la procédure mais totalement souple quant aux contenus car le dispositif prévoit de travailler sur les besoins réels des étudiants. Ce choix le place dans une démarche axée sur les processus d'acquisition des savoirs plutôt que sur démarche traditionnelle axée sur les contenus et les programmes. GALAND et FRENAY (2005 : 38) précisent que l'enseignant occupe le rôle de « tuteur » qui « accompagne l'étudiant dans sa démarche d'apprentissage tant du point de vue du contenu disciplinaire que de la méthode d'apprentissage ».

Il n'en reste pas moins que, tout comme dans les méthodes plus traditionnelles, l'évaluation est une des étapes incontournables assurées par le professeur de LSP qui applique l'APP. Elle suppose la prise en considération de trois moments différents (DE MIGUEL DÍAZ, 2006 : 97) où il doit intervenir pour apprécier notamment : a) l'usage continu de la LSP pendant tout

le processus d'interaction, c'est-à-dire, le suivi du groupe et l'observation de la participation active de ses membres ; b) la compréhension et l'expression orales au moment de l'exposé final concernant le déroulement du travail réalisé par le groupe où il y aura éventuellement des réponses à des questions formulées par le professeur ou par les autres étudiants ; et c) l'expression écrite du produit final, présenté par le groupe sous forme de mémoire ou de rapport.

Concrètement, l'enseignant détermine des objectifs d'apprentissage, élabore des situations problèmes, prépare des ressources pour le travail individuel et aide le groupe à évaluer ses performances. Pour se référer aux fonctions de l'enseignant, certains spécialistes des MA parlent du modèle CQFD (RAUCENT *et al*, 2011 : 83) faisant allusion aux responsabilités qui sont les siennes lorsqu'il joue le rôle de tuteur, à savoir : conduire, questionner, faciliter et diagnostiquer.

Bien que la méthode APP soit parfaitement adaptée pour les activités des enseignants de LSP, il arrive que, comme dans toutes les disciplines, la rénovation des méthodes suscite souvent des réserves, voire des rejets. Une récente enquête (TANO, 2015 : 10.28, 4.5, 9.24)², faite auprès de professeurs de LSP évoluant dans des composantes universitaires françaises, a révélé que ces enseignants sont à l'origine des éventuelles réticences au changement méthodologique pour l'enseignement les LSP (59% des réponses). L'origine de cette réserve se trouve essentiellement dans le fait qu'ils n'ont pas suivi de formation en vue d'enseigner leur discipline par des MA (64% des réponses) mais ils considèrent cependant que se former d'abord est une condition pour l'application efficace de la méthode APP (65%).

Cette enquête a aussi montré (TANO, 2015 : 3.2) que la méthode adoptée pour enseigner les LSP est principalement décidée par le professeur (48 % des réponses). Les étudiants et l'établissement peuvent participer dans ce choix méthodologique, mais la responsabilité finale revient à l'enseignant, ce qui renforce encore son rôle dans le dispositif. On observe encore (TANO, 2015 : 8.20) qu'une majorité d'enseignants de LSP (80 % des réponses) considère que la principale activité des professeurs qui appliquent l'APP consiste à superviser les travaux du groupe et à guider les étudiants. Cette idée est renforcée dans un autre avis (TANO, 2015 : 9.22) où ils estiment que la principale exigence qui s'impose dans le travail de ces enseignants consiste à intervenir en tant qu'expert de la LSP et facilitateur du processus d'apprentissage.

² Il s'agissait d'une enquête semi-dirigée, anonyme et optionnelle. Le questionnaire en ligne a été élaboré sur un site dédié permettant un recueil automatisé des données. 28 questions ont été posées à 258 professeurs de LSP de l'enseignement supérieur français (toutes composantes incluses). Du 7 janvier au 31 mars 2015, le questionnaire a été diffusé en France dans des listes de diffusion nationales appartenant à de nombreux réseaux qui ont pu ainsi être associés à la diffusion de ce sondage : facultés des universités, instituts universitaires de technologie, départements de langues des écoles d'ingénieurs, des écoles de commerce et d'autres établissements spécialisés. L'enquête a aussi été relayée par des associations savantes qui ont proposé à leurs membres de répondre aux questions, parmi lesquelles nous citerons notamment : ACEDLE, AGES, ADGECM, APLIUT, APLV, APHEC, AFDE, ANLEA, ADEPBA, GERALS, GERAS, GERES, OEP, SAES, SHF, SIES, SLNL, SFC, UPLEGESS, UPLS.

1.3. Le rôle des étudiants dans l'APP

Dans un dispositif qui applique l'APP, l'étudiant n'est pas relégué dans un simple rôle de consommateur de connaissances car l'enseignant le responsabilise dans la réalisation d'un projet collectif. Le modèle pédagogique n'est pas celui de la transmission des connaissances mais plutôt celui de la construction des compétences par les étudiants. Ces derniers semblent être conscients des enjeux. Un rapport³ concernant l'apprentissage des LSP en écoles d'ingénieurs (TANO, 2014 : 17) permet d'observer, en effet, que pour 90 % des élèves sondés « les objectifs d'apprentissage des langues devraient viser le développement des compétences ».

ANDREU ANDRÉS et GARCÍA CASAS (2010 : 38) considèrent que l'APP introduit l'étudiant dans un processus autodirigé puisque, à partir de la situation problème présentée, il décide ce qu'il doit étudier à titre individuel et au sein de son équipe. L'activité des étudiants est ainsi organisée autour de groupes de travail qui sont la base de fonctionnement de l'APP. Ces groupes peuvent être composés, de façon variable, de quatre, de huit ou de douze étudiants⁴ qui peuvent se réunir autant de fois que nécessaire pendant la durée d'une unité didactique (quelques jours, une semaine, plusieurs semaines, un semestre entier).

Les activités des étudiants se déroulent en plusieurs temps. POCHET explique (1995 : 99) :

La première partie a lieu au sein du groupe. Leur tâche [...] est de définir et d'analyser ensemble le problème qui leur est soumis, de formuler des objectifs de travail et le champ des sujets à couvrir. Ensuite, individuellement, ils découvrent la matière. Leur objectif n'est pas de mémoriser les informations découvertes mais de bien comprendre celles-ci [...]. Enfin, de nouveau en groupe, ils font la synthèse et expliquent aux autres les informations étudiées individuellement.

Les principes qui structurent l'APP impliquent donc les étudiants de telle sorte qu'eux-mêmes détectent ce dont ils ont besoin d'apprendre sur le plan linguistique et cherchent l'information nécessaire pour trouver une solution au problème présenté sans attendre que l'enseignant lui donne toutes les ressources pour y parvenir. L'apprentissage vient donc de l'expérience accumulée lors du travail sur le problème. La recherche d'information n'est pas une fin en soi mais un moyen pour que l'étudiant, en plus d'acquérir des connaissances spécifiques sur un sujet, apprenne à sélectionner les données significatives concernant le

³ Les données qui ont servi de base à ce rapport proviennent d'un sondage, réalisé en 2014, de type dirigé, nominatif et optionnel. Composé de 80 questions, il s'adressait uniquement aux élèves hispanisants de la 1ère à la 5ème année de l'École Nationale d'Ingénieurs de Metz (ENIM). Sur un total de 270 élèves contactés, le nombre de participants s'est élevé à 164, ce qui représentait un taux de participation non négligeable de 61%.

⁴ Au-delà de douze étudiants, la répartition des tâches peut être critique car le groupe deviendrait difficile à gérer en raison des discussions et des échanges plus laborieux. En diminuant le degré d'encadrement, les grands groupes augmentent le risque des étudiants en retrait et ne permettent pas toujours au professeur d'identifier les difficultés individuelles.

problème et, surtout, à distinguer celles qui sont fiables de celles qui ne le sont pas.

Des travaux sur l'impact de l'APP ont prouvé que son efficacité dépend en grande partie du rôle assumé par les étudiants dans l'application de cette approche. Certains auteurs rappellent la démarche des étudiants (GALAND et FRENAY, 2005 : 32) :

Avant de résoudre un problème, les étudiants sont invités à comprendre – par un travail en groupe – la tâche qui leur est demandée, à faire le point sur les connaissances dont ils disposent et à préparer la phase suivante en formulant des pistes de travail. Vient ensuite une phase de travail individuel au cours de laquelle les étudiants s'approprient individuellement les connaissances qu'ils ont jugées nécessaires. À l'issue de cette phase, l'étudiant rapportera au groupe le produit de son apprentissage individuel. La phase de clôture consiste également à construire une ou plusieurs solutions argumentées au problème de départ.

Les approches actuelles fondées sur les MA font comprendre aux étudiants que l'apprentissage des LSP ne peut pas seulement consister à réaliser des exercices de vocabulaire spécialisé et de grammaire. Les étudiants savent très bien que la pratique d'exercices décontextualisés prépare mal à la résolution de problèmes pour lesquels l'utilisation de la LSP dans des situations interactionnelles s'impose.

Les résultats de l'enquête référencée plus haut (TANO, 2015 : 4.8) ont aussi montré que, parmi les modalités qui facilitent le plus les acquisitions, le travail en équipe est celle qui donne à l'étudiant la possibilité de mieux contrôler son processus d'apprentissage (69,4 % des réponses).

Une bonne mise en place de l'APP doit donc laisser une part importante à l'initiative personnelle et respecter le rythme de chacun. En effet, les avis convergent et considèrent de plus en plus l'étudiant comme un sujet proactif (TANO, 2015 : 5.10) parce qu'il se projette dans la suite de son apprentissage et dans son avenir professionnel (66 % des réponses). L'une des conditions qui s'impose aux étudiants afin qu'ils puissent tirer un maximum de bénéfices de la méthode APP (TANO, 2015 : 9.23) consiste à faire des recherches personnelles et les mettre en commun par la suite avec le reste de la classe (62 % des réponses), c'est-à-dire, travailler en collaboration pour trouver des solutions de façon analytique, réflexive, critique et synthétique (67 % des réponses).

2. Proposition de protocole illustré pour le déroulement de la méthode APP dans l'enseignement apprentissage des LSP

Pour adopter l'APP dans l'enseignement-apprentissage des LSP, les enseignants désireux d'appliquer cette méthode doivent avoir clairement à l'esprit les phases qui la jalonnent. À notre connaissance, les contributions proposant un guide de l'APP adapté aux LSP sont rares, voire inexistantes. Celles qui existent se réfèrent globalement aux quatre principales étapes

classiques de l'APP pour n'importe quelle discipline : (1) présentation du problème, (2) identification des besoins d'apprentissage, (3) recherche d'informations pour couvrir ces besoins et (4) résolution du problème. CASTRO ÁLVAREZ *et al* (2015 : 42-43) propose de suivre cinq étapes pour l'enseignement de l'anglais sur objectifs spécifiques : (1) introduction du sujet, (2) présentation du problème, (3) organisation des groupes et recherche d'informations, (4) aide et suivi et (5) évaluation des résultats.

Nous pensons cependant que ces étapes méritent d'être mieux explicitées, raison pour laquelle nous proposons une démarche plus longue, comprenant dix étapes, pour le déroulement de cette méthode dans l'enseignement des LSP⁵. Les trois premières étapes sont à la charge exclusive de l'enseignant ; les sept autres étapes sont suivies par les étudiants eux-mêmes mais supervisées par l'enseignant. Pour chaque étape, nous proposons un exemple concret d'enseignement apprentissage de la LSP⁶, dans un niveau B2, adapté du manuel *Expertos* (TANO, 2009 : 33) qui propose un enseignement de l'espagnol à visée professionnelle⁷.

Étape 1. L'élaboration de la situation problème

Cette étape correspond évidemment à une préparation du cours de la part du professeur qui doit élaborer une situation problème qui puisse satisfaire au moins à trois conditions. Elle doit être nouvelle pour les étudiants ; être contextualisée pour l'inscrire dans la réalité et représenter un défi acceptable et atteignable.

Un bon sujet d'APP doit réunir certaines qualités. Il doit être suffisamment motivant (pour éveiller la curiosité des étudiants) ; ouvert (pour ne pas se limiter à une solution unique) ; complexe (pour arriver à des solutions qui passent par des prises de décisions argumentées) ; cohérent (pour être en lien direct avec les objectifs d'apprentissage) et collaboratif (pour parvenir à un résultat issu de la coopération entre étudiants). L'enseignant doit bien choisir les contraintes du problème de telle sorte que sa résolution oblige à faire appel à des notions préalablement enseignées. Il doit aussi, fondamentalement, introduire des notions que les étudiants ne connaissent pas encore car le but est la découverte et l'acquisition de ces nouvelles notions.

⁵ L'auteur a déjà expérimenté l'APP en 10 étapes mais, dans le cadre de cet article, il ne s'agit pas d'analyser des résultats d'une telle application mais de présenter un simple scénario destiné à illustrer la méthodologie.

⁶ Même si la situation problème présentée correspond au secteur bancaire, précisons que la langue-cible est celle d'une LSP, l'espagnol du secteur tertiaire, commune à plusieurs professions puisqu'il s'agit, dans cet exemple, de d'utiliser une langue utile pour participer dans une réunion de négociation.

⁷ Tâche n° 11 intitulée « Nouveau propriétaire » correspondante à la section « Communication » de l'unité n° 2 dont le titre est « Réunion d'équipe ».

Exemple de situation problème

IBERBANCO, une banque espagnole leader en Europe et dont l'activité ne cesse de se développer à l'international, vient d'acheter une banque française. Tous les employés de cette dernière ont reçu une lettre, de la part de la direction des Ressources Humaines, qui a provoqué une grande polémique. Afin de diminuer les coûts de fonctionnement, tous les employés provenant de fusions récentes devront utiliser l'espagnol comme langue de travail. Ce document explique que l'objectif est de former tous les collaborateurs Français afin de les intégrer le plus efficacement possible aux modalités de travail du nouveau propriétaire. Pour y parvenir, des stages linguistiques à destination des employés concernés seront organisés par l'entité bancaire dans son Département de Formation du siège madrilène. Tous les frais occasionnés par cette opération seront à la charge d'IBERBANCO.

L'ensemble des employés Français devra donc atteindre un niveau opérationnel en espagnol. Ceux qui possèdent déjà des compétences avérées en cette langue feront seulement un stage d'une semaine 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 opérationnel 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.

L'orientation donnée par IBERBANCO a provoqué l'émergence de trois groupes bien identifiés dans la banque française : les nouveaux dirigeants (qui, pour des raisons de positionnement, soutiennent les mesures prises par le siège), les cadres intermédiaires (qui seraient d'accord avec les nouvelles mesures mais sous certaines conditions) et les représentants syndicaux (qui sont opposés aux décisions prises en haut lieu qu'ils trouvent injustes et inadaptées). Ils devront tous participer dans une réunion de négociation afin de trouver un compromis qui ne lèse les intérêts de personne.

Étape 2. La présentation de la situation problème

Réunis en grand groupe dans une première séance, chaque étudiant reçoit un texte écrit succinct présentant une situation issue d'une réalité pouvant être vérifiable dans leur secteur professionnel. On pourrait imaginer d'autres supports comme, par exemple, des vidéos, des enregistrements sonores, des schémas, etc. Le document en question doit présenter clairement le thème à traiter.

Pendant cette étape, le professeur a un rôle de présentateur. Ce coup d'envoi fait par l'enseignant qui encadre le dispositif s'accompagne de la description des modalités d'appréciation du travail à accomplir par les étudiants. En connaissant d'avance la nature des évaluations, ceux-ci pourront mieux définir leurs activités d'apprentissage.

Exemple de présentation de la situation problème

- a) Le professeur distribue le texte où l'on peut lire la situation problème décrite dans l'étape 1.
- b) L'enseignant répartit aussi la lettre (émanant de la DRH de la banque espagnole) à partir de laquelle vont travailler les étudiants. Il est important qu'il leur indique qu'à l'issue de cette activité ils vont s'autoévaluer et s'interévaluer et qu'il fera lui-même des évaluations formatives tout au long des activités ainsi qu'une évaluation sommative à la fin du processus.

Étape 3. La formation de groupes

Pendant la formation des groupes, l'enseignant devra veiller à ce qu'ils ne soient pas déséquilibrés. Sur la base des niveaux de LSP, il faudra faire attention pour éviter le risque de clans, c'est-à-dire que les groupes soient formés avec les bons tous ensemble et les moins bons tous ensemble. Dans cette étape, le professeur doit être le garant de la création d'une ambiance de travail propice à l'apprentissage. En fonction de la quantité d'étudiants dans sa classe, l'enseignant devra donc former des groupes de travail homogènes. Au sein de chaque groupe, tout le monde a un rôle de participant actif mais au moins deux fonctions particulières sont assignées à certains étudiants :

- *L'animateur* : pendant chaque séance, il attribue et supervise le temps de parole des différents membres en s'assurant que tout le monde soit impliqué dans l'écoute et dans la discussion. Il veille à ce que le groupe suive bien les étapes prévues. Il anime la discussion en distribuant la parole, en sollicitant la participation ou en modérant les interventions. En faisant cela, il s'assure aussi du respect du timing pour chaque étape. Dans un but de clarification, il peut être amené à reformuler ce qui a été dit.
- *Le secrétaire* : son intervention permet de suivre l'évolution du travail car il joue le rôle de scribe. Il prend note des faits, des idées, des propositions des membres. Il garde une trace de toute la réflexion du groupe en écrivant les principaux points soulevés à chaque séance pour les mettre à disposition des membres sous forme de carnet de bord. Ces notes serviront de recueil pour des comptes rendus de réunion qu'il transmettra au professeur-tuteur.

Exemple de formation de groupes

- a) Dans le cas présent, il faudra diviser la classe en trois groupes représentant chacun la position des trois différents interlocuteurs qui participeront dans la réunion de négociation : les nouveaux dirigeants de la banque rachetée, les cadres intermédiaires et les représentants syndicaux.
- b) L'enseignant devra demander aux étudiants de nommer, dans chaque groupe, un animateur et un secrétaire en explicitant les attentes pour chacune des deux fonctions.

Étape 4. La clarification de la situation problème

Suite à une première lecture de la situation problème, l'équipe doit procéder à son élucidation dans une présentation minimale qui prendra la forme d'un résumé en langue cible (dans notre exemple, l'espagnol). Cette étape permet de clarifier des concepts ainsi que la terminologie. C'est l'occasion d'éclaircir les nouveaux vocables qui doivent être expliqués. Les étudiants cernent le problème en petit groupe, ils le définissent et en discutent à la lumière de leurs expériences et de leurs connaissances antérieures. À travers une séance de remue-méninges,

ils trouvent des explications qu'ils classent en indiquant des interrelations. Dans cette étape, les étudiants explorent donc les aspects connus et méconnus de la situation problème en communiquant avec leurs pairs.

Exemple de clarification de la situation problème

- a) Les nouveaux dirigeants de la banque rachetée manipulent tous la langue espagnole. Comme ils ont été nommés par IBERBANCO, ils sont totalement d'accord avec les objectifs de la Direction des Ressources Humaines car ils considèrent que ce rachat est une grande opportunité pour l'entreprise et pour son personnel. La décision d'utiliser l'espagnol comme langue de communication officielle de la nouvelle banque représente un sacrifice infime par rapport aux grands avantages futurs.
- b) Les cadres intermédiaires arrivent à lire les documents rédigés en espagnol mais ils ne parlent pas couramment cette langue. Ils considèrent que les mesures proposées par IBERBANCO sont un peu excessives mais pensent que cette fusion est une opportunité pour tous les employés qui veulent progresser dans leur carrière.
- c) Les représentants syndicaux ne parlent pas du tout l'espagnol. Ils sont totalement en désaccord avec les décisions unilatérales d'IBERBANCO qu'ils considèrent inappropriées et totalement injustes à leur égard et, surtout, inappropriées pour le contexte dans lequel ils travaillent.
- d) Par conséquent, lors de la réunion de négociation entre ces trois types de représentants, il faudra trouver une solution consensuelle qui ne lèse pas trop les intérêts de chaque groupe mais qui respecte la volonté du nouveau propriétaire. Pour y parvenir, chaque groupe devra préparer des arguments persuasifs dans le but de convaincre ses interlocuteurs du bienfondé des propositions avancées. Afin d'anticiper sur les éventuelles réactions des interlocuteurs, il sera utile de réfléchir aussi à des possibles contrarguments.

Étape 5. La formulation des hypothèses

En équipe restreinte, les étudiants doivent ensuite émettre des hypothèses possibles pouvant clairement expliquer la situation problème grâce à une discussion menant sur la bonne piste. Dans cette phase de questionnement, l'enseignant, dans son rôle de tuteur, veille à ce que la conversation ne dérape pas dans une direction éloignée des buts visés. Il aide les étudiants à formuler des hypothèses et à les modifier au fur et à mesure qu'ils acquièrent de nouvelles informations. En ordonnant leurs idées, les étudiants découvrent les éventuelles lacunes dans leurs connaissances de la LSP. Ils sont ainsi en mesure de lister les sujets à revoir et les nouveaux sujets à étudier.

Les hypothèses sont formulées dans un énoncé déclaratif qui se présente comme une réponse anticipée aux questions que les étudiants se posent et qu'ils doivent s'efforcer de vérifier par la suite (c'est-à-dire de valider ou non, totalement ou partiellement) au fur et à mesure que l'on avance dans l'analyse de la situation problème.

Exemple de formulation d'hypothèses

Éventuelles hypothèses élaborées par le groupe qui représentera les cadres intermédiaires :

- « Pendant la négociation, nous obtiendrons satisfaction si nous préparons à l'avance des arguments irréfutables ».
- « Pour être convaincants, nous devons connaître les expressions le plus souvent utilisées permettant de participer efficacement dans ce type de réunion pendant laquelle il sera nécessaire de défendre une position tout en arrivant à un accord final consensuel ».

Étape 6. La détermination des objectifs d'apprentissage

À partir des hypothèses formulées et une fois les concepts inconnus trouvés et les notions nouvelles repérées, les étudiants désignent les connaissances qu'ils auront à acquérir par rapport au problème, pour finalement valider ou invalider les hypothèses retenues. Ils doivent faire ressortir ces connaissances en buts à atteindre, autrement dit, fixer des objectifs d'apprentissage, ce qui revient à fournir des repères sur ce qu'ils devront savoir et savoir-faire. C'est une étape de prise de conscience des éléments nécessaires pour la réalisation des tâches attribuées qui fait le pont entre des savoirs antérieurs et des savoirs nouveaux à acquérir pour résoudre le problème proposé. Il s'agit de déterminer consensuellement, de préférence par écrit, les connaissances à acquérir et les compétences à développer. Sous la surveillance de l'enseignant, l'animateur du groupe doit s'assurer que tous les points à voir ou à revoir ont été discutés.

Il est conseillé de formuler les objectifs d'apprentissage à l'aide des infinitifs des verbes d'actions vérifiables selon les habiletés cognitives que l'on souhaite développer. Par exemple, en ce qui concerne les connaissances : définir, dire avec ses propres mots, énumérer, identifier, nommer, etc. En ce qui concerne la synthèse : concevoir, faire un exposé, planifier, produire, réaliser, rédiger, etc. Pour la rédaction des objectifs, il convient de se focaliser sur l'essentiel en évitant de se disperser sur une multitude d'objectifs difficiles à vérifier.

Exemple d'objectifs d'apprentissage

- a) À l'issue de cet APP, les étudiants seront capables d'activer des ressources lexicales et grammaticales déjà connues comme, par exemple, le vocabulaire et les expressions pour exprimer des opinions et des conditions qui, en espagnol, requièrent l'usage du présent de l'indicatif ou du subjonctif.
- b) Ils seront capables aussi d'acquérir de nouvelles compétences pour participer efficacement dans une réunion de négociation. Ils seront compétents pour : annoncer le sujet du débat, exprimer des opinions personnelles et impersonnelles, demander un avis et faire allusion à un avis donné, exiger des explications, exprimer et demander son accord ou son désaccord, donner et demander la parole, interrompre et ne pas céder la parole, fournir des éclaircissements, mettre en avant des contre arguments, formuler des conditions, exprimer des évidences, atténuer des affirmations et des négations, arriver à des conclusions, etc.

Étape 7. La planification des tâches

Sous la supervision de l'enseignant, les étudiants établissent un planning des tâches en définissant leur organisation temporelle afin que les objectifs puissent être remplis dans les temps. Dans les heures/les jours qui suivent, le secrétaire a la responsabilité de transmettre à tous les membres du groupe et au professeur une synthèse des notes prises durant la séance de travail concernant le problème ciblé, les hypothèses retenues et les apprentissages à réaliser. Il s'agira

de construire un plan d'action en faisant en sorte que chacun sache ce qu'il doit apprendre.

Exemple de planification des tâches

Supposons qu'il s'agisse d'un court APP d'une durée totale de 4 h distribuées en 2 séances de 2 h chacune. Les membres du groupe 1 prennent le rôle des nouveaux dirigeants de la banque rachetée. Pendant la première séance, l'animateur amène son groupe à trouver d'abord des arguments qui justifient la position adoptée par les nouveaux propriétaires de la banque. Ensuite, il leur demande de tenir compte des implications personnelles, familiales et professionnelles que cela implique. Une synthèse du travail est faite par le secrétaire qui l'envoie par courriel à ses camarades ainsi qu'au professeur tuteur. Comme préparation pour la deuxième séance, l'animateur demande à tous de faire des recherches personnelles pour élaborer une liste d'expressions présentées dans les objectifs d'apprentissage et communément utilisées lors d'une réunion de négociation.

Étape 8. La recherche des réponses

Dans cette étape, le but de l'étudiant est de trouver des réponses appropriées. En recherchant des informations de manière individuelle, chaque étudiant s'affaire à acquérir des connaissances liées au problème et à préparer une synthèse de ce qu'il a appris pour la discussion en groupe à la prochaine séance. Il apportera ainsi sa contribution au traitement du sujet. Son but est d'arriver à obtenir des réponses possibles au problème présenté et, puisque celles-ci peuvent s'appuyer sur des hypothèses différentes, ils peuvent aboutir à plus d'une réponse acceptable. Dans cette étape, où les éléments nouveaux concernant la LSP sont définis (vocabulaire, expressions, fonctions grammaticales, etc.), les objectifs d'apprentissages peuvent être revus en cas de besoin.

Exemple de réponses

a) Exemple de réponses sur le plan des arguments à déployer lors de la négociation :

Les nouveaux dirigeants de la banque rachetée ont été choisis parce qu'ils parlent couramment l'espagnol. Ils ne peuvent pas être en désaccord avec les mesures adoptées parce qu'ils ont été recrutés, entre autres, pour mettre en application la stratégie d'IBERBANCO consistant à considérer la langue espagnole comme un instrument de travail pour l'ensemble du personnel. Leur marge de manœuvre pour renégocier cet objectif est quasiment nulle car c'est une décision prise en haut lieu et qui s'impose à tous. La langue de communication du groupe est l'espagnol. Par conséquent, ils devront imposer habilement leurs points de vue et faire comprendre que tous les travailleurs (du cadre supérieur au technicien en passant par les secrétaires) doivent interpréter la décision de la banque comme une opportunité à saisir. Par ailleurs, ils rappelleront que, par les temps qui courent, avoir un poste en CDI dans une entreprise internationale de nouvelle implantation en France est une chance et que tout est fait pour que l'ensemble du personnel la saisisse. Les dirigeants évoqueront aussi le fait que les employés ne souhaitant pas participer à l'opération ne pourront pas être maintenus dans leurs postes et que, par contre, les participants vont bénéficier d'un troisième mois de salaire.

b) Exemple de réponses sur les aspects linguistiques qui vont être déterminants lors de la négociation :

Expressions pour exprimer des opinions au présent de l'indicatif : *parecer que, considerar/pensar/crear que...*

Expressions pour exprimer des opinions au présent du subjonctif : *no parecer que, no considerar/pensar/crear que, dudar que, confiar en que, estar sorprendido de que, estar contento de que, más vale que, es imprescindible / normal / importante que, es una lástima que...*

Expressions pour exprimer la condition : *solo si + présent de l'indicatif, siempre que / solo en caso de que*

/ con la condición de que / siempre y cuando + présent du subjonctif.

Expressions pour participer efficacement dans une réunion de négociation :

- Annoncer le sujet du débat : *el tema que tenemos que discutir, la cuestión que vamos a tratar...*
- Expliquer et exiger des explications : *dicho de otro modo, es decir, eso quiere decir que, ¿a qué te refieres con eso? ¿qué quiere decir eso?...*
- Faire allusion à un avis donné : *en cuanto a, respecto a, por lo que se refiere a...*
- Interrompre et ne pas céder la parole : *permíteme decir algo, déjame terminar, perdona que te corte, espera un momento...*
- Atténuer des affirmations et des négations : *a fin de cuentas, en cierto modo, la verdad es que, al fin y al cabo, en realidad...*
- *Etc.*

Étape 9. La proposition de solutions

Au sein de leur équipe, les étudiants parlent de ce qu'ils ont trouvé et décident de la pertinence des hypothèses retenues ou en formulent de nouvelles qu'ils sont en mesure d'appuyer par les ressources consultées. Ils répondent aux questions du groupe et, le cas échéant, ils éclaircissent des concepts restés encore vagues. À partir d'un remue-méninge, ils proposent une possible solution au problème tandis que l'enseignant, en tant que modérateur de la discussion, peut intervenir pour faire remarquer des aspects qui exigent une attention particulière ; il peut aussi réorienter les pistes pour maintenir la motivation.

Ensuite, de retour en groupe ouvert, chaque équipe annonce les solutions qui leur semblent pertinentes. C'est une étape de partage des données avec tout le groupe, d'analyse des trouvailles et de discussion critique. Parmi toutes les solutions envisagées, le groupe-classe devra se prononcer sur celle/celles qui convient/conviennent le mieux à la situation problème initiale.

Exemple de propositions de solutions

Les cadres intermédiaires et les représentants syndicaux acceptent la décision proposée par les dirigeants mais à trois conditions :

- Que l'expatriation se fasse avec conjoints et enfants (pour ceux qui en ont).
- Que les employés qui n'arrivent pas à un niveau opérationnel en espagnol au bout des deux mois puissent bénéficier des cours de soutien au retour en France afin de certifier le niveau interne exigé par IBERBANCO.
- Que les employés ayant accédé à cette heureuse certification interne dans le temps imparti bénéficient d'une prime de formation à définir avec la hiérarchie.

Étape 10. Le bilan des acquis

Dans le cadre de l'APP, l'évaluation est un instrument complètement intégré dans le dispositif. C'est la dernière étape de vérification des connaissances et de validation des compétences pendant laquelle l'étudiant, le groupe et le professeur font une synthèse de ce qu'il a été appris. Pendant ce bilan, les étudiants prennent conscience : a) que ces nouvelles connaissances ont servi à la résolution du problème ; b) qu'ils les ont acquises grâce à un travail

efficacement mené en équipe ; et c) que tous ces acquis pourront éventuellement resservir à l'étude d'un problème futur.

Ces évaluations permettent à l'enseignant, d'une part, de s'assurer que les étudiants se sont impliqués dans le projet, et, d'autre part, de vérifier l'état d'avancement de chaque groupe. L'enseignant devra, certes, identifier les forces et les faiblesses des étudiants mais il devra aussi donner des conseils pour qu'ils améliorent leurs performances.

Les étudiants doivent toujours être au courant des finalités de l'évaluation. Son but est de permettre à chacun d'obtenir une rétro alimentation concernant les points forts et les points faibles identifiés. Les élèves ont ainsi la possibilité de s'autoévaluer, d'évaluer leurs camarades et d'apprécier les résultats du travail d'équipe. Être évalué par les autres étudiants est une activité enrichissante dans la mesure où cette évaluation donne un feedback constructif. Les étudiants se forment à porter un jugement sur l'apprentissage de ses pairs, ce qui les entraîne à l'autoévaluation.

Ce contrôle du processus d'apprentissage fait par les étudiants ainsi que celui fait par le professeur servent à vérifier si les objectifs ont été atteints. Les étudiants peuvent aussi s'exprimer par rapport aux difficultés rencontrées dans le déroulement des activités et faire un bilan du travail individuel et du travail de groupe. Ce bilan peut inclure un inventaire de ce qui a été compris et appris ainsi que de ce qui reste à approfondir. Il est important de faire un retour sur l'évaluation en reconnaissant que toute erreur est une occasion d'apprendre à condition que l'on arrive à réfléchir sur les causes de l'erreur.

Exemple de bilan des acquis

- Interévaluation entre étudiants pendant le processus (évaluation collaborative).
- Évaluation faite par le professeur durant le processus (évaluation continue sous forme de débriefing).
- Autoévaluation de l'étudiant à la fin du processus (évaluation autonome).
- Évaluation formative faite par le professeur à la fin du processus (rapport écrit de groupe et/ou présentation orale, mises en situation pour exercer les compétences acquises, remplissage d'un portfolio de compétences).
- Évaluation sommative faite par le professeur à la fin du processus (QCM auto exécutable, élaboré par le professeur, sur le thème des connecteurs logiques du discours utilisés lors de la négociation finale).

4. Conclusions

L'APP se présente comme un choix de MA permettant le renouvellement de l'enseignement des LSP. Cette méthode attribue une importance singulière à l'emploi d'une situation problème comme catalyseur de la gestion de l'information (notamment pour les activités individuelles) et à la gestion des interactions au sein du groupe classe (au moment des activités en équipe). Conformément aux théories socioconstructivistes qui préconisent l'interaction et la collaboration entre pairs, l'APP est en concordance avec les approches

communicatives et actionnelles aujourd'hui en vigueur pour l'apprentissage des LSP.

La finalité de l'APP consiste donc à faire acquérir des compétences à travers la solution de problèmes. Pour y parvenir, l'étudiant ne peut pas jouer un rôle passif de simple récepteur d'informations. Au contraire, axée sur l'apprentissage expérientiel et collaboratif, cette méthode sollicite la participation active de l'étudiant pour qu'il expose sa vision du problème, pour qu'il cherche des solutions justifiées, pour qu'il défende oralement ses idées, pour qu'il développe une argumentation solide en déployant ainsi sa créativité. Il s'agit d'un apprentissage résolument ancré sur la pratique. On peut estimer que les étudiants, engagés à trouver des solutions à des problèmes qui peuvent apparaître dans leur future vie professionnelle, sont ainsi mieux préparés à exercer leur future profession en s'entraînant à utiliser la langue cible de façon contextualisée.

La nomination d'un animateur et d'un secrétaire, l'élaboration collective d'objectifs à atteindre, le travail individuel et en petits groupes, puis la mise en commun des connaissances acquises, constituent des activités qui permettent d'acquérir des compétences sur le plan organisationnel et développer ainsi un apprentissage indépendant. Dans l'APP, les étudiants font un travail autodirigé en décidant ce qu'ils vont étudier selon leurs besoins concrets. Ils n'ont pas tous les mêmes connaissances de la LSP mais chacun apportera les siennes afin d'avancer dans la recherche d'une solution acceptable au problème présenté. L'APP se présente donc comme une approche préconisant sans conteste l'autonomisation des apprenants.

Centrée sur l'activité des étudiants, cette méthode ne dénigre aucunement l'activité de l'enseignant qui devra veiller sans cesse à la qualité des situations problème qu'il élabore, du tutorat qu'il assure, des évaluations qu'il effectue. Si le professeur de LSP est toujours un garant de l'apprentissage, un testeur des connaissances et un évaluateur formatif, dans l'APP il est aussi un expert dans l'accompagnement des étudiants car il devient observateur, motivateur et même régulateur de conflits.

Lorsque l'on adhère à tous ces principes méthodologiques, la question centrale de tout enseignant consiste à repérer et faire connaître les étapes que les étudiants doivent franchir dans un dispositif qui prévoit l'adoption de l'APP comme cadre de travail. En guise de résumé et afin de faciliter sa mise en place, le protocole d'application que nous proposons dans cet article est donc fondé sur dix étapes : (1) l'élaboration de la situation problème, (2) la présentation de la situation problème, (3) la formation de groupes, (4) la clarification de la situation problème, (5) la formulation des hypothèses, (6) la détermination des objectifs d'apprentissage, (7) La planification des tâches, (8) la recherche des réponses, (9) la proposition de solutions et (10) le bilan des acquis.

L'enseignement des langues à but professionnalisant est un terrain propice pour l'application de l'APP. Cette méthode rapproche l'enseignement aux tâches

pratiques et réelles du monde professionnel qui exigent de plus en plus de coopération entre individus dans des contextes où l'usage des LSP devient de plus en plus incontournable. Bien que cette approche soit adaptable à la plupart des situations de l'enseignement supérieur, son efficacité dépend de la prise de conscience de la nécessité de suivre certaines étapes afin d'aboutir à un produit final consensuel. Ce dernier sera le résultat de la rigueur avec laquelle les étapes seront suivies.

5. Références bibliographiques

- ANDREU ANDRÉS, M.Á. & 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 >
- 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 >
- BERTRAND, C. 2014. *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Paris : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 38 p., URL : < http://www.letudiant.fr/static/uploads/mediatheque/EDU_EDU/2/5/253025-rapport-pedagogie-vdiff-01-07-14-original.pdf >
- CASTRO ÁLVAREZ, P., G. GONZÁLEZ PÉREZ & L. CASAL ESPINO. 2015. « Metodología para la organización de los cursos de inglés con fines específicos basada en el problema ». *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras (RILE)* n°4. URL : < <http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile/article/view/696/662> >
- DE MIGUEL DÍAZ, M. 2006. *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Oviedo : Universidad de Oviedo, URL : < <http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/ea2005-0118.pdf> >
- FREINET, C. 1964. *Les techniques Freinet de l'École moderne*. Paris : Librairie Armand Colin, collection Bourrelier, 144 p.
- GALAND, B. & 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, 214 p.
- LEMÂITRE, D. 2015. Pourquoi innover ? L'injonction pédagogique et ses enjeux éducatifs. In : *Actes du VIII colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur. Innover : comment et pourquoi*. Brest : ENSTA, Télécom Bretagne et Université de Bretagne Occidentale, p. 71-80. URL : < http://www.colloque-pedagogie.org/sites/default/files/colloque_2015/Actes-QPES2015.pdf >
- LEWIN, K. 1951. *Field Theory in Social Science*. New York : Harper, 346 p.
- LISON, C. & 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> >
- POCHET, B. 1995. *Le "Problem-Based Learning", une révolution ou un progrès attendu ?* *Revue Française de Pédagogie*, Institut National de Recherche Pédagogique, n° 111, p. 95-107, URL : < <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/RF111.pdf> >

- RAUCENT, B., E. MILGROM, A. HERNANDEZ, B. BOURRET & C. ROMANO. 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, 103 p.
- SPU. 1999. *L'apprentissage par problèmes*, 44, Namur, Service de Pédagogie Universitaire, Université de Namur, 6 p., URL : < <http://www.unamur.be/det/spu/revue-reseau/numeros-reseau-44-51/reseau44> >
- TANO, M.
- 2009. *Expertos. Curso avanzado de español orientado al mundo del trabajo*. Barcelona : Difusión, 160 p.
 - 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> >
 - 2015. *Enquête exploratoire sur les méthodes actives et l'apprentissage par problèmes en langues de spécialité*, Rapport d'enquête, URL : < <https://drive.google.com/file/d/0BwU7CGDkeLnJMnhkRkxydmlqOTQ/view?usp=sharing> >
- VYGOTSKY, L.S. 1978. *Mind in Society*. Cambridge : Harvard University Press, 174 p.

Citer cet article :

TANO M. « Protocole pour le déroulement de la méthode APP en langues de spécialité ». *Pédagogie des langues étrangères (PLE) : Revue du Laboratoire Inter-universitaire de recherche en didactique Lansad*. 2016, n° 9, p. 37-52.