

**PERCEPTIONS SUR L'APPLICABILITÉ DE L'APPROCHE PAR  
PROBLÈMES DANS UN COURS UNIVERSITAIRE DE LANGUE**

**Marcelo TANO**<sup>1</sup> 

École Nationale d'Ingénieurs de Metz / Université de Lorraine  
Laboratoire Inter-universitaire de Recherche en Didactique Lansad / Université de  
Toulouse

**Mots-clés**

approche par problème – compétence communicative et transversale – didactique des  
langues – méthode active – pédagogie universitaire

**Keywords**

problem-based approach – communicative and transversal competence – language  
teaching – active method – university pedagogy

**Résumé**

L'approche par problèmes est utilisée depuis longtemps pour l'enseignement-apprentissage de beaucoup de disciplines mais très peu dans le domaine des langues. Pourtant, cette méthode active réunit des caractéristiques qui la rendent appropriée pour enseigner et apprendre les langues. La présente contribution a donc pour objectif de montrer son applicabilité dans un cours de langue à l'université. Pour y parvenir, nous ferons d'abord un bref rappel du cadre théorique de cette approche pour, ensuite, nous consacrer à l'analyse d'une enquête de terrain faite auprès d'étudiants universitaires qui l'ont testée. Les résultats obtenus montrent non seulement que l'approche par problèmes est applicable mais qu'elle est plébiscitée par les étudiants en raison des bénéfices qu'elle procure, notamment pour l'acquisition de connaissances linguistiques ainsi que pour le développement de compétences communicatives et transversales.

**Abstract**

The problem-based approach has long been used for teaching and learning in many disciplines, but very little in the field of languages. However, this active method combines characteristics that make it suitable for teaching and learning languages. The present contribution therefore aims to demonstrate its applicability in a university language course. To achieve this, we will first briefly review the theoretical framework of this approach and then focus on analyzing a field survey conducted among university students who tested it. The results obtained show not only that the problem-based approach is applicable but that it is popular with students because of the benefits it provides, particularly for the acquisition of linguistic knowledge as well as for the development of communicative and transversal skills.

---

<sup>1</sup> IdHAL : marcelo-tano. Courriel : mtano@lairdil.fr

## Introduction

Il n'échappe à personne que l'apprentissage des langues dans l'Enseignement supérieur français (ESF) revêt dorénavant un caractère massif. Selon les calculs de Tano (2024, p. 226), pour la seule année académique 2019-2020, 2 064 417 étudiants seraient impactés par un enseignement linguistique dans ce contexte en France métropolitaine. Les estimations faites par cet auteur lui permettent de chiffrer à 1 930 838 le nombre d'étudiants inscrits dans une formation en langues pour non spécialistes, ce qui représente plus de 93 % du total des effectifs étudiants suivant des études dans un domaine que la recherche française nomme secteur des « LANgues pour Spécialistes d'Autres Disciplines » (LANSAD).

Il va de soi qu'un tel flux d'effectifs doit interpeller les enseignants soucieux d'adapter leurs pratiques pédagogiques pour satisfaire les besoins langagiers des étudiants en quête d'une formation de plus en plus ancrée dans la visée professionnelle des langues étudiées. Ce premier constat doit pouvoir répondre à la question que se posent les enseignants du supérieur face aux injonctions de toutes sortes les incitant à adopter des approches innovantes : pourquoi faut-il se soucier de pédagogie dans l'ESF aujourd'hui plus qu'auparavant ? Il s'agit sans doute d'une « [...] quête de réponses à des problèmes d'adaptation du système de formation aux conditions sociales et économiques contemporaines » (Lemaître, 2015, p. 73) qui s'appuie sur une préoccupation nouvelle qui consiste à passer du paradigme de l'enseignement au paradigme de l'apprentissage. Selon Poteaux (2014), ceci implique rompre avec le modèle « j'enseigne, donc vous apprenez » (en ligne). Langevin et Villeneuve (1997) considèrent 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 » (p. 18).

Pour faire face à la massification de l'ESF, la pédagogie universitaire devient ainsi le fer de lance pour la gestion des groupes d'étudiants de plus en plus nombreux, ayant des niveaux de langue hétérogènes et des buts de formation diversifiés pour lesquels les méthodes traditionnelles d'enseignement des langues font défaut. Rappelons qu'en didactique des langues une « méthode » est tout à la fois « un principe, un objectif et l'ensemble des procédés correspondants de mise en œuvre » (Puren, 2015). À partir du moment où ces méthodes sont le plus communément axées sur des exercices lexicaux, grammaticaux et de traduction et qu'elles sont orientées fondamentalement vers l'acquisition de compétences de compréhension écrite (modèle conventionnel), elles risquent de ne pas développer les habiletés d'expression orale tant recherchées en milieu de travail (nouveau paradigme). Comme le rappelle Tano (2021), « [...] la maîtrise de l'expression orale est un atout majeur qui assure le bon

déroulement de la formation universitaire, l'intégration sociale et la future employabilité des étudiants » (p. 70).

L'intervention pédagogique faite a posteriori d'une analyse des besoins<sup>2</sup> réels du terrain est le propre de la figure du « praticien réflexif », notion initialement diffusée dans les travaux de Schön (1994) et qui convient parfaitement à la posture réflexive des enseignants de langue exerçant dans l'ESF. En se référant à la professionnalisation de l'enseignement universitaire, Lison et Jutras (2014) 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 » (p. 2). Macaire (2007) abonde en ce sens lorsqu'elle précise que ce qui caractérise les professeurs qui réfléchissent à leur action enseignante est la « prise de distance réflexive par rapport à leurs pratiques et leurs postures d'enseignement » (p. 97). Selon cette chercheuse, « c'est dans un va-et-vient entre pratique, recul et analyse, apports théoriques et ancrage dans un nouveau contexte que se fait l'apport et que se constituent les conditions favorables au changement » (Macaire, 2007, p. 98).

Ce changement concerne notamment le passage du modèle conventionnel d'enseignement des langues vers le modèle actionnel préconisé par le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001) qui s'appuie sur les méthodes actives (MA) érigées en tant que modèle émergent<sup>3</sup>. La validité d'un modèle tient à trois éléments inséparables :

[...] La qualité du projet éthique qui l'inspire (ce que l'on voudrait que le sujet apprenant soit), sa conformité ou, au moins, sa non-contradiction avec les apports des sciences humaines (ce que l'on sait du sujet tel qu'il est) et la fécondité de sa démarche (ce que l'on peut faire avec lui pour que le sujet tel qu'il est devienne ce que l'on voudrait qu'il soit). (Meirieu, 1987, p. 175)

Il nous semble donc que les MA constituent un modèle inspirant pour l'ESF car, à partir du moment où 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. Comme le rappelle Tano (2017a), « dans sa quête de perfectionnement, l'étudiant devient responsable de ce qu'il apprend. Il faut dire que certaines modalités de travail facilitent cette prise de contrôle. C'est le cas des méthodes actives grâce auxquelles l'étudiant devient constructeur de son savoir » (p. 433).

Par conséquent, réfléchir sur les méthodologies d'enseignement assurant la meilleure formation linguistique possible du public étudiant devient un impératif pour une université ouverte aux défis sociétaux de son temps. En ce sens, dans la présente contribution, nous allons analyser le

---

<sup>2</sup> Un exemple concret d'analyse des besoins des étudiants de l'ESF se trouve dans les travaux de Tano (2017a, p. 429).

<sup>3</sup> Une synthèse des principales caractéristiques des modèles actuellement utilisés dans l'enseignement-apprentissage des langues est accessible dans les travaux de Tano (2017a, p. 434).

recours aux MA dans l'un des agrégats, parmi les mieux identifiés dans ce mille-feuille qu'est le système de l'ESF, faisant partie du vaste secteur LANSAD mentionné plus haut : les écoles françaises d'ingénieurs.

Rappelons qu'un élément fondamental de la MA est constitué par la notion de projet, dans lequel « l'étudiant sera confronté à un problème concret et devra chercher une solution en collectant les informations pertinentes » (Bisson et al., 2020, p. 18). Le projet est donc le moyen d'arriver à une autoconstruction des savoirs<sup>4</sup>. Lors de nos dernières recherches, plusieurs enquêtes de terrain<sup>5</sup> ont apporté des indicateurs chiffrés permettant de vérifier l'utilisation des MA dans le vaste dispositif de la formation des ingénieurs en France. Le croisement des données émanant des enquêtes réalisées à des étudiants et à des enseignants de langue des écoles françaises d'ingénieurs ainsi qu'à des ingénieurs en exercice en France, ont permis d'acter que la principale entrave pour améliorer la performance linguistique du public universitaire évoluant dans ces formations était d'ordre méthodologique. Selon les différentes sources d'information, « le manque d'efficacité dans le maniement des langues étrangères n'était pas tellement dû à des carences concernant les connaissances des langues mais à la manière plutôt traditionnelle dont elles avaient été apprises » (Tano, 2022a, p. 1). C'était donc la méthode d'apprentissage qui était majoritairement signalée comme étant la cause principale d'un certain déficit à communiquer efficacement en langues.

Selon notre analyse des besoins, la méthode la mieux adaptée pour former en langues les futurs cadres ingénieurs doit « [...] être active et viser les aspects pragmatiques de la langue à partir d'un travail en équipe, privilégiant la collaboration entre pairs, dans une perspective communicative et actionnelle priorisant les tâches d'expression et d'interaction basées sur une approche 'projet' » (Tano, 2022a, p. 2). Cette demande a des implications didactiques qui peuvent être satisfaites en adoptant l'« Approche par Problèmes » (APP).

Nous avons déjà approfondi le sujet central de cet article en transférant les trouvailles de nos travaux par le biais de différentes contributions scientifiques (Tano, 2016a, 2016b, 2017a, 2017b et 2019) ainsi que des témoignages d'application de cette démarche (Tano, 2022b). Toutefois,

---

<sup>4</sup> Les étapes concernant la réalisation d'un projet pédagogique par les élèves sont décrites dans les travaux de Tano (2017a, p. 443) basés sur les conclusions de Bordalo et Ginestet (1993). L'auteur propose même une synthèse concernant les principales activités du professeur dans les étapes de conception et de mise en pratique d'un projet pédagogique (Tano, 2017a, p. 444) ainsi que les principales exigences pour l'enseignant à prendre en considération dans la réalisation d'un tel projet (Tano, 2017a, p. 446).

<sup>5</sup> En 2014 : « Analyse des besoins concernant l'enseignement-apprentissage de l'espagnol à l'ENIM », enquête circonscrite à l'ENIM (80 questions, 164 participants). En 2015 : « Les méthodes actives pour l'enseignement des langues étrangères dans les formations françaises d'ingénieurs », enquête réalisée auprès de toutes les écoles d'ingénieurs appartenant à la Conférence des Grandes Écoles (28 questions, 82 participants). En 2016 : « Les ingénieurs français et les langues », enquête d'envergure nationale (144 questions, 319 participants).

nous manquons d'indicateurs de terrain en provenance des usagers, c'est-à-dire, pour le cas qui nous occupe, les étudiants universitaires eux-mêmes. Certes, la littérature sur l'APP est abondante mais pas forcément dans le domaine des langues. C'est pour cette raison que l'analyse des avis des étudiants ayant utilisé cette approche innovante est une opportunité pour mesurer son degré d'applicabilité. Nous allons y parvenir premièrement en faisant un bref rappel du cadre conceptuel de l'APP et, deuxièmement, en présentant la méthodologie pour le recueil et le traitement des données d'une enquête *ad hoc* faite auprès d'un public choisi d'étudiants universitaires. Troisièmement, nous ferons une analyse des résultats à partir de l'avis général des étudiants sur cette approche et de leur expérience d'application dans l'apprentissage des langues. Nous finirons par déceler les principales tendances observées afin d'apporter quelques éléments de conclusion.

## **1. Rappel du cadre conceptuel de l'approche par problèmes dans l'enseignement des langues au niveau universitaire**

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 : l'apprentissage « superficiel ou déclaratif » et l'apprentissage « profond ou fonctionnel » (De Miguel Díaz, 2006, p. 75). Ce dernier implique l'étudiant dans un travail personnel et autonome suivi d'un travail collectif, en petit ou grand groupe, où il apprend dans et par l'action et selon ses propres besoins. En nous basant sur les travaux de Vera Giménez (2013), nous constatons que « la prise en compte de ces besoins a forcément une incidence sur la façon de travailler des enseignants et des étudiants [et qu'il] faudrait penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage profond » (Tano, 2016a, paragr. 7).

Sans exclure les autres méthodes de type socioconstructiviste, nous considérons que l'APP est une démarche possible pour soutenir l'apprentissage profond dans l'enseignement des langues. En supposant que la connaissance est une construction d'ordre social et pas seulement individuel, le socioconstructivisme souligne l'importance de l'interaction sociale dans le développement de la connaissance car un étudiant « [...] apprend plus vite et mieux lorsqu'il est accompagné que seul » (Tano, 2017a, p. 438)<sup>6</sup>.

S'inspirant des travaux de Ménard et St-Pierre (2014), certains auteurs rappellent que « Le paradigme qui sous-tend l'APP est celui du constructivisme et du cognitivisme » et considèrent que « [...] la connaissance est une construction personnelle que chaque individu fait à partir de ses connaissances antérieures, de ses buts d'apprentissage et des expériences qu'il vit [...]

---

<sup>6</sup> Une synthèse illustrative des caractéristiques les plus marquantes des théories socioconstructivistes est disponible dans les travaux de Tano (2017a, p. 440) basés sur des notions extraites Vygotsky (1978), Doise et Mugny (1981), Bertrand (1993) et Bourgeois et Nizet (1997).

avec les autres et avec le milieu environnant » (Lison et al, 2015, paragr. 7). Pour Lison et al (2015), « Cette posture implique de facto que l'étudiant soit actif intellectuellement, ce qui constitue l'un des postulats de l'APP » (paragr. 8). Pour y parvenir, il importe que l'enseignant s'inscrive également dans cette dynamique et qu'il « [...] favorise le développement des habiletés des étudiants en adoptant les rôles qui lui incombent » (Lison et al., 2015, paragr. 8), c'est-à-dire, ceux d'un tuteur, d'un facilitateur actif, transmissif, incitatif et permissif des apprentissages<sup>7</sup>.

Le principe de base de l'APP, qui est la confrontation de l'étudiant avec une situation problématique à résoudre, est particulièrement adapté pour l'acquisition des compétences communicatives qui revêtent, en réalité, trois types de capacités (Tano, 2017a, p. 465) : linguistique (capacité d'usage des ressources formelles de la langue qui relèvent du lexique, de la grammaire et de la syntaxe), sociolinguistique (capacité relative aux registres de langue, aux dialectes, aux accents, aux règles de politesse, etc.) et pragmatique (capacité à mettre en œuvre des stratégies de communication adéquates au contexte de communication et selon les interlocuteurs). Ainsi, les expériences d'apprentissage à l'université doivent être ajustées pour répondre à des besoins de formation qui visent à développer la compétence à communiquer langagièrement dans plusieurs langues, que ce soit en contexte d'usage général ou spécialisé (Braud et al., 2016, p. 23).

Maintenant, si les compétences développées dans un cours de langue sont fondamentalement communicatives, l'une des spécificités de l'APP consiste à apporter aussi des compétences transversales qui, selon Brudermann et al. (2024, paragr. 2), englobent :

[...] des compétences (au sens de "savoir-faire"), des connaissances ainsi que des attitudes diverses : par exemple, l'esprit critique, le travail en équipe, l'adaptabilité, la prise de parole, la résolution de problème, la prise de note ou la présentation d'informations sous la forme de compte rendu ou de rapport.

Nous pouvons encore citer : la recherche d'informations et le maniement des technologies pour la communication efficace, la capacité d'analyse et de synthèse, la capacité à s'organiser et à planifier des tâches, le travail en autonomie, la prise de décisions par consensus, l'esprit d'initiative, bref, la capacité à apprendre (Tano, 2017, pp. 381-385).

Appliquée dans l'enseignement-apprentissage des langues, l'APP se fonde donc 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

---

<sup>7</sup> À ce propos, Daele (2010, p. 7), en s'inspirant des travaux de Buchs et al. (2004) ainsi que de Darnon et al. (2008), dresse une liste d'idées pour ajuster les actions de l'enseignant qui peut être consultée dans les travaux de Tano (2017a, p. 588).

pour laquelle les étudiants feront appel à des connaissances préalables dans un but de transfert et d'intégration des savoirs. (Tano, 2016a, paragr. 17)

La notion de « situation » évoque un ensemble contextualisé d'informations que l'étudiant doit articuler dans le but de mener une tâche déterminée en suivant les principes d'exploration, de formalisation, d'exploitation et d'intégration des savoirs. Roegiers et Peyser (s.d., pp. 1-2) rappellent que c'est lorsque cette situation présente un défi que nous pouvons parler de « situation-problème » (SP), en tant qu'activité complexe permettant d'utiliser des ressources dans le but de trouver une solution adaptée<sup>8</sup>. Ces situations didactiques installent les étudiants dans une recherche active qui provoque une certaine déstabilisation cognitive du fait qu'ils sont exposés à des conflits sociocognitifs. Le traitement de ces obstacles exige de suivre des processus métacognitifs qui vont instaurer les nouveaux savoirs. D'après Roegiers et Peyser (s.d., pp. 1-2), ces situations répondent au principe selon lequel les étudiants intériorisent mieux le savoir, le savoir-être et le savoir-faire s'ils ont contribué à les découvrir, s'ils ont pu réfléchir sur lesdits savoirs issus de leurs propres investigations.

Le conflit sociocognitif peut être défini comme une hétérogénéité de réponses face à un même problème (Doise et Mugny, 1981, p. 175). Ainsi, de la confrontation de ces réponses peut découler une réorganisation cognitive individuelle débouchant sur une construction des connaissances. Celle-ci est nécessairement sociale et « [...] repose sur un ensemble d'interactions entre les personnes » (Bertrand, 1993, p. 119). Dans la perspective interactionniste et constructiviste sur laquelle se fonde la théorie du conflit sociocognitif, il faut, selon Daele (2010), « [...] qu'il y ait divergence, déséquilibre entre les personnes pour déclencher un processus de réflexion individuelle et de changement » (p. 3). Ce chercheur précise que :

[...] dans une situation d'interaction, la personne peut avoir accès à des informations dont elle n'aurait peut-être pas eu connaissance en étant seule, ce qui peut l'aider à formuler une réponse différente à un problème cognitif que si elle avait été seule pour le résoudre. (Daele, 2010, p. 3)

Ceci met en évidence l'intérêt du travail en interaction dans l'APP.

Selon Andreu Andrés et García Casas (2010, p. 38), 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. Nous ajoutons que le degré de difficulté du problème ne doit pas les décourager car, comme le rappelle Sockett (2011), il existe un « risque de surcharge cognitive dans toute activité d'apprentissage impliquant la résolution de problèmes »

---

<sup>8</sup> Un exemple concret de situation-problème est fourni dans l'article intitulé « Protocole pour le déroulement de la méthode APP dans l'enseignement des langues de spécialité » (Tano, 2016b, p. 44).

(p. 32). La difficulté de la tâche ne doit pas faire obstacle à la communication. Par conséquent, une SP bien conçue répond 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. (Tano, 2016a, p. 19)

Molina Ortiz et al (2003, p. 80) expliquent qu'en réalité le problème n'est utilisé que comme support pour l'identification des sujets d'apprentissage et pour l'étude de ces sujets de manière indépendante ou au niveau du groupe. Dans les canons de l'APP, l'efficacité de l'apprentissage est indissociable d'une réelle collaboration entre les étudiants. Dans le domaine des langues, l'intérêt de ce genre de travail a été mis en valeur par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) :

Pour certains apprenants, [...] 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. (Conseil de l'Europe, 2001, p. 126)

La démarche de l'APP peut donc s'inscrire dans les orientations du CECRL qui recommande de « promouvoir des méthodes d'enseignement des langues vivantes qui renforcent l'indépendance de la pensée, du jugement et de l'action combinée à la responsabilité et aux savoir-faire sociaux » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 11). Pour faciliter la coopération entre étudiants, l'intervention de l'enseignant est primordiale. Pour Verzat et al (2015), le rôle du tuteur « [...] est de créer un espace propice au conflit sociocognitif entre les étudiants afin de conduire aux apprentissages recherchés » (paragr. 2). En s'appuyant sur les travaux de Bouvy et al. (2010), Verzat et al (2015) précisent que « savoir faciliter l'apprentissage dans le cadre d'une dynamique de groupe d'étudiants apparaît comme l'une des compétences majeures des tuteurs au même titre que savoir questionner, conduire ou diagnostiquer » (paragr. 2).

Le travail en équipe est donc un élément constitutif fort de l'approche APP. Afin de faciliter la gestion des activités au sein de chaque groupe et pour rendre ces tâches encore plus ludiques, aux deux principales fonctions que les étudiants s'assignent eux-mêmes (Tano, 2016b, p. 45), à savoir, celles d'animateur et de secrétaire, nous proposons de rajouter les fonctions de scribe et d'intendant. L'animateur (chef d'orchestre) anime la discussion en distribuant la parole, en sollicitant la participation ou en modérant les interventions. Le scribe (gardien des traces écrites) garde la production brute de toute la réflexion du groupe en rédigeant les principaux points soulevés à chaque séance. L'intendant (maître des horloges) s'assure du respect du timing pour chaque étape et pour chaque réunion de travail. Le secrétaire (responsable de la

synthèse) s'occupe des comptes rendus d'étape ainsi que du travail final qu'il met à disposition des membres du groupe et du tuteur.

Puisque l'acquisition d'une langue est conditionnée par des situations d'interaction, « [...] prévoir l'interactivité entre étudiants est un atout pour toute situation didactique visant la construction de compétences » (Loisy, 2024, paragr. 29). Nous observons que lorsque les situations d'interaction 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. En effet,

Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans le contexte concernant les langues pour spécialistes d'autres disciplines, 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 aussi de la façon de transmettre et d'acquérir l'instrument linguistique. (Tano, 2016a, paragr. 1)

Il existe donc deux conditions qui, à notre sens, s'imposent dans un cours universitaire de langue à destination d'un public universitaire du vaste secteur LANSAD : l'adoption de MA qui promeuvent des activités d'interaction visant l'acquisition de compétences et la prise en compte de l'apprentissage profond qui exhorte la prise de conscience des démarches nécessaires pour acquérir ces habiletés tout en développant l'autonomisation. Il nous semble que ces deux exigences peuvent être satisfaites en adoptant l'APP selon laquelle :

i) l'enseignant devient un facilitateur des apprentissages ; ii) l'apprenant est totalement responsabilisé de son projet personnel et collectif ; iii) un travail individuel conséquent est requis ; iv) les solutions sont trouvées grâce à un travail en équipe ; v) les activités réalisées sont expérientielles, autodirigées et privilégient l'interaction ; vi) les compétences développées sont communicatives et transversales ; vii) les habiletés sociales sont transférables car elles s'appuient sur des capacités cognitives, métacognitives, interrelationnelles et affectives. (Tano, 2017, p. 494-495)

Dans l'enseignement des langues de spécialité, Castro Álvarez et al. (2015, p. 42-43) proposent d'appliquer l'APP en suivant cinq étapes : i) introduction du sujet ; ii) présentation du problème, iii) formation des groupes et recherche d'information ; iv) aide et suivi et v) évaluation. Cette façon d'envisager l'APP gagnerait en efficacité si nous arrivions à expliciter davantage la manière dont on peut envisager sa mise en œuvre<sup>9</sup>. En ce sens, nous proposons un protocole en dix étapes (Tano, 2016b, p. 43 ; Tano, 2019, p. 292) qui, même s'il est plus long, a l'avantage d'être plus clair pour les étudiants : 1) élaboration de la SP; 2) présentation de la

---

<sup>9</sup> Dans ses travaux, Tano (2017a, p. 455) a élaboré un tableau synthétique sur les éléments à prendre en considération pour la mise en œuvre pédagogique de l'APP.

SP ; 3) formation des groupes ; 4) clarification de la SP ; 5) formulation des hypothèses de travail ; 6) détermination des objectifs d'apprentissage ; 7) planification des tâches ; 8) recherche individuelle des réponses ; 9) proposition de solutions ; et 10) bilan des acquis<sup>10</sup>. Les deux premières étapes sont à la charge du professeur qui s'efface progressivement pour laisser la place aux activités individuelles et groupales mais en intervenant de façon intermittente pour assurer sa fonction de tuteur.

En résumé, l'APP est une MA centrée sur les besoins réels des étudiants qui rend possible l'apprentissage profond, c'est-à-dire, celui qui se construit selon des processus qu'ils suivent de manière volontaire et autonome et qui les impliquent dans un travail personnel et en équipe où ils apprennent de façon ludique, dans et par l'action. L'enseignant propose une SP, complexe et contextualisée, que les étudiants pourraient rencontrer dans leur future vie professionnelle et sur laquelle ils vont se poser des questions qui seront transformées ensuite en sujets ciblés d'apprentissage. Les réponses à la SP ne sont jamais connues d'avance mais émanent directement des propositions trouvées collectivement grâce à la créativité du groupe. L'analyse de la problématique capte l'attention des étudiants et les motive à activer des connaissances préalables pour trouver des réponses à leurs propres objectifs au moyen d'activités langagières dynamiques à partir desquelles une solution consensuelle est trouvée. Autrement dit, il s'agit de résoudre un problème par l'utilisation de la langue cible pendant des activités de production dont les acquis sont transférables. Ainsi, les principaux objectifs de toute activité réalisée selon les principes de l'APP seraient : l'autonomie ; le développement des compétences de communication, de résolution des problèmes complexes réels ; l'amélioration des stratégies de recherche documentaire, l'apprentissage en groupe et les transferts et l'intégration des connaissances (Bisson et al., 2020, p. 8).

## **2. Méthodologie pour le recueil et le traitement des données de terrain**

L'objectif de l'enquête « Retour d'expérience sur l'apprentissage par problèmes dans un cours de langue » consistait à faire un bilan des pratiques expérientielles de l'APP faites par les étudiants eux-mêmes afin de jauger la pertinence de cette méthode dans un cours de langue.

Notre public-cible était constitué de 33 étudiants étrangers suivant un cours de Français langue étrangère (FLE) à l'École nationale d'ingénieurs de Metz de l'université de Lorraine. Les participants à cette opération étaient de cinq nationalités différentes : Brésilienne, Chinoise, Colombienne, Malaisienne et Marocaine. Inscrits au semestre 8 de leur formation (niveau Master 1), ils ont été distribués en trois groupes-classe indépendants (G1 : 8 étudiants, G2 : 14

---

<sup>10</sup> Un exemple concret des activités que l'on peut mener dans chacune de ces étapes peut être trouvé dans Tano (2017a, pp. 472-485).

et G3 : 11) qui ont travaillé le même sujet d'APP pendant une dizaine d'heures de cours en raison de deux heures par semaine<sup>11</sup>.

L'enquête que nous leur avons proposée tout à la fin des activités d'APP était anonyme, dans le but de susciter l'envie de répondre non seulement de façon réfléchie mais aussi le plus honnêtement possible et sans aucune limitation. En fait, il s'agissait d'un questionnaire semi-dirigé où il existait la possibilité de choisir l'option « autre » en plus des options présentées, c'est-à-dire que les étudiants avaient le choix de proposer leur propre idée si les options listées ne leur convenaient pas. Ce questionnaire comportait 42 questions, formulées à partir des considérations théoriques précédemment développées dans cet article, qui nous ont servi comme base de réflexion. Il a été disponible en ligne pendant deux mois<sup>12</sup> et prévoyait un recueil automatisé des données.

Le sondage était composé de deux parties : la première recueillait l'avis général sur l'APP dans l'apprentissage des langues ; la seconde visait à obtenir des informations sur l'expérience d'application de l'APP dans un cours de langue. Au total, 32 participants ont répondu à notre sollicitation représentant un taux de réponse de 97 % nous permettant de décrire des représentations et des comportements. S'agissant d'une enquête faite à moins de 100 individus, l'échantillonnage était empirique ; par conséquent, le calcul de la marge d'erreur était non applicable. Cette façon d'échantillonner les données n'a eu pratiquement aucune incidence sur les résultats escomptés car nous désirions obtenir rapidement des chiffres avec une large approximation.

Le traitement des données était à la fois de type quantitatif et qualitatif. Nous avons classé les réponses par pourcentage décroissant afin de donner de la visibilité aux réponses les plus plébiscitées. En même temps, afin de ne pas rendre plus complexe le traitement statistique des données et pour faciliter leur lecture et leur interprétation, les pourcentages ont été arrondis à la moyenne inférieure ou supérieure. Nous précisons qu'en raison des réponses multiples certains totaux pouvaient dépasser 100 %.

Par rapport à la valeur probatoire des résultats et aux fins de ce travail de recherche, nous pouvons interpréter les données obtenues comme étant des tendances vérifiables. Leur validité se trouve renforcée du fait que le taux de réponse était très élevé et que l'option « ne sait pas »

---

<sup>11</sup> Le cours semestriel comportait un total de 26 heures, ce qui veut dire que le traitement du sujet APP a pris globalement un tiers du temps prévu par le programme.

<sup>12</sup> Avril/mai 2022.

a représenté seulement 7 % des réponses puisqu'elle n'a été choisie que 17 fois sur un total de 247 options.

### **3. Analyse des résultats et discussion**

Le corpus des données permettant d'effectuer cette étude est issu de l'enquête référencée dans la partie 3. Nous allons d'abord analyser l'opinion générale des étudiants concernant l'APP pour étudier les langues. Ensuite, nous allons nous focaliser sur les principaux chiffres obtenus pour examiner leur expérience d'application de l'APP dans un cours de langue.

#### **3.1. Avis général des étudiants sur l'approche par problèmes dans l'apprentissage des langues**

Les résultats que nous analysons dans cette partie proviennent donc du rapport d'enquête de recherche rédigé par nos soins (Tano, 2022a, pp. 4-7) où il s'est avéré que l'immense majorité des étudiants consultés (91 %) connaissaient déjà l'APP avant d'en faire l'expérimentation dans un cours de langue. Presque la totalité des enquêtés (97 %) estime que cette approche peut être appliquée dans l'apprentissage des langues et nombreux sont ceux (78 %) qui la caractérisent comme étant bien adaptée à cette fin.

Interrogés sur le type de cours dans lequel ils ont l'impression d'apprendre plus, les étudiants répondent majoritairement (69 %) que ceci se produit dans un cours axé sur l'acquisition de connaissances pratiques et contextualisées au détriment du cours traditionnel transmissif axé sur l'acquisition de fondements théoriques décontextualisés qui recueille globalement peu d'adeptes (22 %). Cette observation est fréquente dans les milieux universitaires français et montre que la philosophie de l'APP correspond aux attentes des étudiants, notamment ceux du secteur LANSAD où les MA d'enseignement-apprentissage sont souvent plébiscitées par le public universitaire.

Si nous analysons la charge de travail que suppose l'APP par rapport à l'investissement que demande l'acquisition des langues basée sur des approches traditionnelles, presque la moitié des avis (47 %) indiquent que cette charge est similaire pour les deux approches, ce qui discréditerait l'idée que les MA sont excessivement chronophages pour les étudiants.

L'APP permet de développer des compétences génériques ou transversales. Ceci est d'autant plus vrai que le cours de langue est souvent un espace favorable au développement d'habiletés qui ne sont pas uniquement linguistiques. Parmi les plus nommées figurent : la capacité de collaborer avec les autres (90 %), la capacité d'adopter une approche logique et analytique (72 %), la capacité de communiquer de façon plus efficace (65 %), la capacité de raisonner de manière critique (59 %) ainsi que la capacité de prendre une décision (47 %).

Selon les étudiants, l'APP apporte des bénéfices tels que : savoir analyser des situations proches de la réalité (75 %), stimuler l'apprentissage actif (62 %), rechercher une solution originale à une SP authentique (56 %), acquérir des connaissances utiles et pratiques (53 %), travailler la langue sur des contenus totalement contextualisés (53 %), développer la coopération entre pairs (50 %) et réutiliser les habiletés langagières déjà développées (50 %). D'après l'opinion des étudiants, cette approche comporte aussi des avantages : elle accroît la capacité à travailler en équipe (69 %), elle donne du sens à l'apprentissage et augmente ainsi la motivation (56 %), elle permet d'acquérir non seulement des connaissances mais aussi des habiletés et, surtout, des attitudes (53 %) ; enfin, elle développe l'autonomie, l'initiative et le sens critique (50 %).

Plusieurs raisons permettent d'affirmer que l'APP favorise l'apprentissage des langues. D'une part, la SP est en lien avec les réalités du quotidien (75 %). D'autre part, l'apprenant est placé dans une situation qui crée un contexte motivant lui donnant l'envie d'apprendre (59 %). Il perçoit l'intérêt d'effectuer le travail demandé qui le rapproche des buts à atteindre (44 %). N'oublions pas que la SP exige un travail personnel certain (41 %), ce qui fait de l'APP un moteur d'autonomisation.

Si nous nous focalisons maintenant sur le sujet d'APP pour un cours de langue, les étudiants passés au crible considèrent qu'un sujet motivant est en rapport avec la vie professionnelle (81 %), est ludique et concret (53 %), active des connaissances antérieures (53 %) et précise clairement la tâche à accomplir (50 %). Le thème abordé peut aussi être qualifié de sujet ouvert lorsqu'il permet à chacun d'avoir son mot à dire (66 %). Les sujets d'APP sont souvent complexes car ils obéissent à plusieurs exigences : ils nécessitent d'envisager différents points de vue (75 %), exigent de poser des hypothèses (53 %) et demandent une démarche méthodique (44 %) sans laquelle l'acquisition de la langue semble compromise. La particularité d'un sujet d'APP cohérent tient au fait qu'il permet d'identifier explicitement les objectifs d'apprentissage (69 %) et tient compte du niveau et des acquis des étudiants (53 %). Dans un cours de langue, un sujet d'APP nécessite un travail collaboratif (66 %) et favorise l'alternance entre le travail individuel et la mise en commun (62 %).

Par rapport au rôle de l'enseignant dans un dispositif d'APP, plus de deux tiers des sondés (69 %) considèrent que le tuteur doit amener les étudiants à réfléchir sur le fonctionnement du groupe et sur la manière d'améliorer ce fonctionnement. Parallèlement, plus de la moitié des participants pensent que l'enseignant doit accompagner les étudiants dans leur cheminement en évitant de leur donner les réponses aux questions qu'ils se posent (62 %) et en s'assurant de la participation active de tous les membres du groupe (62 %). Une bonne moitié d'entre eux (53 %) opine que le tuteur doit orienter les actions des étudiants pour ne pas les laisser se

perdre sur des voies sans issue. Pour cela, il doit faciliter le travail des étudiants en les guidant, en vérifiant les apprentissages réalisés, en fournissant une rétroaction sur leurs progrès (50 %). Nous voyons bien que l'activité principale de l'enseignant tuteur consiste à effectuer toute une série de vérifications afin d'évaluer l'implication de chacun. Ainsi, il doit vérifier : si le groupe arrive à gérer des idées divergentes dans l'analyse de la SP (66 %), si tous les membres ont mené à bien leurs responsabilités (56 %), si le climat d'écoute est favorable à l'expression de chacun (53 %), si les mises en commun permettent à chacun de confronter sa compréhension de la SP (53 %) sans oublier d'observer si le groupe parvient à gérer des conflits interpersonnels (41 %), ces derniers étant assez fréquents dans ce genre d'activités. Les étudiants participant à notre enquête vont encore plus loin dans cette analyse lorsqu'ils dessinent le profil d'un bon enseignant dans le cadre d'une APP pour un cours de langue. Pour eux, un professeur qui sait appliquer l'approche APP est : une aide qui sert à faire le point sur ce qui reste à accomplir (81 %), un évaluateur formatif (72 %), un garde-fou pour éviter des erreurs (69 %), un guide pour l'acquisition des compétences (66 %), un régulateur de conflits (59 %), un facilitateur pour la construction de nouvelles connaissances (34 %) et un motivateur qui pousse les étudiants à aller plus loin (31 %). Les attentes des étudiants sont sans doute exigeantes mais elles correspondent, sommes toutes, au profil-type des professeurs de langues qui appliquent des MA.

### **3.2. Expérience d'application de la méthode APP dans un cours de langue**

Les résultats que nous résumons dans cette partie sont ceux du rapport d'enquête de recherche précédemment mentionné (Tano, 2022a, pp. 7-12) où il est constaté que si les étudiants consultés déclarent avoir été amenés à appliquer l'APP pour l'étude de plusieurs langues, une immense majorité d'entre eux (94 %) précise que c'est surtout dans leur cours de FLE qu'ils l'ont utilisée. Les indicateurs concernant les autres langues sont relativement bas (15 % en anglais, 3 % en espagnol), ce qui montre que l'APP est une méthode encore peu utilisée dans l'enseignement-apprentissage des langues et que ce terrain est propice aux investigations.

Ces étudiants répondent que les niveaux intermédiaires sont les principaux niveaux du CECRL travaillés dans les cours de langue faisant l'objet d'une APP puisqu'ils sont majoritaires à indiquer un niveau B2 (94 %), voire B1 (37 %). Ceci ne signifie pas que la méthode APP ne peut pas s'adapter aux exigences des niveaux inférieurs mais ces chiffres laissent comprendre que les niveau seuil B1 et le niveau avancé B2 semblent être les plus adaptés pour l'adoption d'une MA de type APP.

Notre enquête a révélé que, dans la réalisation des activités d'APP dans un cours de langue, l'objectif prioritaire des étudiants consiste à acquérir et/ou améliorer des capacités (88 %). À

partir de leurs expériences d'acquisition, ils avouent avoir acquis de nouvelles compétences et perfectionné des compétences déjà acquises (72 %). Plus des trois quarts d'entre eux (84 %) pensent que les contenus à développer dans un cours de langue qui adopte l'APP doivent être directement définis par l'étudiant et non seulement par le professeur.

Les enquêtés font part d'une amélioration certaine des résultats en langues suite à l'adoption de l'APP (75 %) et ils sont presque tous d'accord avec l'idée que les acquis effectués sont réutilisables (91 %). Parmi toutes les étapes du protocole de mise en œuvre de l'APP dans un cours de langue, voici celles qu'ils trouvent comme étant les plus formatrices : la synthèse et la proposition de solutions (84 %), la formulation des hypothèses de travail (59 %), la recherche individuelle des réponses (53 %), la clarification de la SP (50 %), la détermination des objectifs d'apprentissage (41 %) et, bien sûr, le bilan des acquis (37 %).

Si nous analysons les rôles spécifiques les plus difficiles à assumer lors d'une activité d'APP dans un cours de langue, notre sondage confirme que le rôle d'animateur est le plus redouté (47 %) car il s'agit d'animer la discussion, de solliciter la participation, de distribuer la parole, de modérer les interventions, de reformuler ce qui a été dit, le tout en s'assurant que le groupe suit bien les étapes prévues. L'autre rôle spécifique qui peut présenter des difficultés est celui de secrétaire (34 %) parce que cette fonction exige de préparer une trace écrite synthétique de la production du groupe. Les indicateurs de cette étude montrent que le rôle d'intendant et de scribe ne semblent pas être vus comme difficiles à assumer par les étudiants puisqu'il s'agit, pour le premier, de s'assurer du respect du timing pour chaque étape et d'en informer le groupe régulièrement et, pour le second, de noter l'essentiel issu des échanges et de garder la trace de toute la réflexion sans rien filtrer.

Les deux tiers des enquêtés (66 %) plébiscitent les sessions de travail collectif avec tutorat du professeur. Cela veut dire que, même si l'APP prévoit des séances individuelles, ils préfèrent les séances collectives et surtout celles où ils se sentent appuyés par leur tuteur. Ceci est en corrélation avec le type d'activités dans lesquelles ils ont l'impression de progresser davantage : presque une moitié d'entre eux (47 %) préfère les activités réalisées en grand groupe. L'avis qui se dégage est que, pour la réalisation des activités, le travail en équipe leur est bénéfique (53 %). Par contre, ils sont conscients que, pour que le travail soit profitable, la taille du groupe ne doit pas dépasser entre trois et six membres (78 %). Ceci nous amène à nous interroger sur le nombre idéal de groupes dans le but d'appliquer aisément la méthode APP. Si nous nous basons sur une classe de langue de 24 inscrits, l'immense majorité des répondants (81 %) propose de constituer entre quatre et six groupes. De façon subsidiaire, il est intéressant d'observer l'équivalence en heures de travail personnel pour une heure de travail en groupe lors des activités d'APP. Les trois quarts des sondés (75 %) estiment qu'une heure de travail

collectif équivaut à deux ou quatre heures de travail individuel sans lesquelles les activités en groupe ne pourraient pas être efficacement réalisées. Ce travail coopératif développe bien évidemment des habiletés. Voici celles qui reviennent le plus aux yeux des étudiants : la communication interpersonnelle (69 %), l'écoute (66 %), la prise de décisions (62 %) et le respect mutuel (59 %).

De façon générale, les étudiants admettent que le travail en petit groupe conduit à une amélioration de l'apprentissage de la langue et ceci pour plusieurs raisons : premièrement, la nécessité d'explicitement sa pensée pour la communiquer à d'autres (69 %) ; deuxièmement, la confrontation avec des points de vue différents (62 %) ; troisièmement, la préparation anticipée des activités afin d'apporter des solutions (44 %). Malgré tous ces constats positifs concernant les activités réalisées en équipe selon les principes de l'APP, il existe souvent des aspects à renforcer comme, par exemple, accepter les idées des autres et les intégrer dans les solutions proposées (59 %), ou simplement faire le nécessaire pour que tous les membres du groupe se sentent à l'aise (50 %).

Par rapport aux formes d'évaluation les plus utiles pour les étudiants lors d'une activité d'APP dans un cours de langue, ils ont toujours besoin d'une évaluation effectuée par le professeur (81 %). Cependant, presque la moitié d'entre eux (47 %) réclame l'autoévaluation réalisée par l'étudiant lui-même et ils ne négligent pas l'interévaluation opérée entre étudiants (44 %). Ces propos rappellent que l'APP est une méthode globale qui permet d'intégrer tous les types d'évaluations communément utilisés dans l'ESF.

Suite à l'adoption de la méthode APP dans l'apprentissage des langues, un des constats les plus édifiants faits par les étudiants participant à notre enquête est celui du changement de posture. C'est-à-dire que, grâce à l'application de cette méthode, nombreux sont ceux (60 %) qui se sont impliqués davantage dans leur apprentissage. C'est justement le caractère actif de la méthode qui pousse les étudiants à se prendre en charge individuellement et à se responsabiliser des tâches qui leur reviennent au sein du groupe de travail.

Les étudiants signalent également ce qu'ils ont le plus apprécié pendant leurs activités d'APP dans un cours de langue. Retenons, entre autres, les éléments suivants : la confrontation des idées et la recherche d'arguments (72 %), l'ambiance collaborative de la classe (66 %), la négociation pour trouver une solution consensuelle à travers l'échange (53 %), les moments d'interévaluation entre étudiants (41 %), les critiques constructives (37 %) et les moments d'évaluation faite par le professeur (34 %).

À la fin de l'enquête et dans un élan proactif, les participants ont voulu prodiguer des conseils à destination des étudiants qui souhaitent s'engager dans l'APP pour améliorer leurs compétences en langues. Parmi les nombreuses propositions, nous retenons les recommandations qui, à notre sens, sont les plus constructives : essayer de former des groupes hétérogènes pour éviter l'effet de clan (59 %), participer activement dans les activités orales (59 %), aider les membres du groupe qui ont besoin d'être plus encadrés (53 %), assumer avec responsabilité sa fonction dans le groupe (53 %), partager toute trouvaille avec le groupe (44 %), faire des mises au point régulières pour constater l'état d'avancement du projet (41 %) et demander de l'aide aux autres membres du groupe dès qu'un blocage survient (31 %).

Il est à remarquer que les réponses fournies par les étudiants se focalisent principalement sur les forces de l'APP. Cela ne veut pas dire qu'il n'y ait pas de difficultés dans la mise en œuvre de cette méthode<sup>13</sup> mais les pourcentages obtenus concernant d'éventuels inconvénients sont excessivement bas et ne méritent pas d'analyse particulière dans le cadre de la présente contribution.

### **Principales tendances observées en guise de conclusion**

Cette expérience d'application de l'APP dans un cours de langue a été riche en révélations. L'avis des étudiants est sans appel : cette approche non seulement peut être appliquée dans l'apprentissage des langues mais elle est aussi bien adaptée à des buts d'acquisition de connaissances pratiques et de perfectionnement de compétences communicatives (notamment pour les niveaux intermédiaires B1 et B2).

En effet, nombreux sont les bénéfices qu'apporte cette méthode qui stimule l'apprentissage. Elle permet de rechercher une solution originale à une SP authentique et proche de la réalité, de travailler la langue sur des contenus totalement contextualisés et de réutiliser les habiletés langagières déjà développées. Ainsi, les avantages de l'APP ont été mis en lumière tout le long de cet article : cette approche donne du sens à l'apprentissage et augmente la motivation ; elle permet d'acquérir des habiletés et d'être conscient des attitudes à adopter et, surtout, de développer l'autonomie et l'initiative de l'apprenant. Ceci est d'autant plus vrai que ce dernier est placé dans une situation qui crée un contexte motivant lui donnant l'envie d'apprendre, c'est-à-dire, lui donnant la clé qui assurera les apprentissages profonds.

Si le rôle des étudiants change lorsque l'on adopte l'APP, celui des professeurs se voit aussi quelque peu modifié. De simple dépositaire du savoir et testeur de connaissances, il devient coach, tuteur, accompagnateur, aide, guide, conseiller, régulateur, motivateur, bref, un

---

<sup>13</sup> Les limites de l'APP dans un cours de langue pourrait être la thématique d'une nouvelle recherche complémentaire à celles déjà effectuées par l'auteur de cet article.

facilitateur des apprentissages. En tant que garant du bon fonctionnement du dispositif APP, l'enseignant fournit une rétroaction sur ce qui reste à faire comme progrès sans jamais donner des réponses sur la problématique traitée qui, elles, proviennent tout le temps des étudiants eux-mêmes. Rappelons que, contrairement à l'étude de cas où la réponse au problème est connue d'avance, l'APP laisse le chemin libre à toutes les propositions consensuelles émanant du groupe et qui s'avèrent être des solutions possibles pour la SP présentée.

Nous avons compris que l'objectif prioritaire des étudiants est d'acquérir et d'améliorer des capacités langagières et non pas des connaissances décontextualisées et que, par conséquent, les contenus à développer doivent être définis par l'étudiant, en fonction de ses propres besoins, mais toujours avec le guidage de l'enseignant. Cette étude montre aussi que l'utilisation de l'APP aboutit à une amélioration des résultats et que les acquis sont transférables et réutilisables. Ceci se produit parce que chacune des phases du protocole d'application de la méthode est formatrice, aussi bien pour l'acquisition de compétences linguistiques que pour le développement de compétences transversales.

Si l'APP prévoit des séances de travail individuel, ce sont les sessions collectives que les étudiants apprécient. Ce travail coopératif développe des compétences appréciées comme, par exemple, savoir écouter, savoir communiquer de façon interpersonnelle, savoir prendre de décisions. C'est lors des activités réalisées en collaboration que les étudiants observent leurs plus grands progrès car le travail en équipe leur est bénéfique, surtout s'il est fait en petit groupe. Cette dernière modalité conduit à des améliorations de l'apprentissage, notamment en raison de la nécessité d'explicitement sa pensée pour la communiquer aux autres, de la confrontation avec des points de vue différents et, de manière générale, du défi partagé que représente la recherche de solutions consensuelles. Tout ceci se réalise avec le concours de l'enseignant qui doit intervenir pour s'assurer que le groupe s'est fixé des objectifs précis à atteindre, qu'il parvient à coordonner ses activités et que des mises au point régulières, permettant la réalisation d'un bilan des acquis, constatent l'avancement du travail. Sur ce plan, l'avantage de l'APP consiste à intégrer au retour effectué par l'enseignant (évaluation formative) celui réalisé par l'étudiant lui-même (autoévaluation) et, mieux encore, celui mené collectivement (interévaluation) entre les membres du groupe de travail.

Bien que l'analyse sur l'application de cette approche innovante ait été faite sur un échantillon réduit composé de trois groupes d'étudiants dans une composante d'un seul établissement universitaire, les résultats analysés peuvent être considérés comme des tendances vérifiables attestant une applicabilité de l'APP dans un cours de langue. Nous souhaitons que les informations inédites transférées dans la présente contribution puissent convaincre des atouts de l'APP pour l'acquisition des langues. Nous espérons aussi que la méthodologie de recherche

adoptée dans cette étude motivera d'autres chercheurs en langues à continuer de futurs approfondissements car la thématique du renouvellement de la pédagogie universitaire devient progressivement le fer de lance de l'offre de formation en langues. Il n'en reste pas moins que, pour organiser celle-ci, nous avons besoin d'indicateurs étayés qui facilitent une prise de décisions plus circonstanciée de la part de ces praticiens réflexifs que sont les enseignants de langues.

Nous sommes bien conscients que la consultation que nous avons menée a été faite à une très petite échelle et qu'après analyse nous ne pouvons pas, même si le corpus de données étudiées est riche, en déduire des vérités généralisables. Par contre, cette contribution a montré que l'APP peut parfaitement s'intégrer dans un cours universitaire de langue et que son applicabilité ne peut plus être mise en question. Nous souhaitons maintenant que ce travail précurseur puisse être nourri par d'autres études concernant une approche qui a déjà fait ses preuves dans l'enseignement-apprentissage de beaucoup de disciplines universitaires parmi lesquelles nous pouvons inclure dorénavant les langues.

## BIBLIOGRAPHIE

- Andreu Andrés, M. Á. et García Casas, M. (2010). Aprendizaje basado en problemas aplicado a las lenguas de especialidad. *Ibérica*, 19, 33-54.
- Bertrand, Y. (1993). *Théories contemporaines de l'éducation*. Chronique sociale.
- Bisson, J., Drot, R., et Uhlrich, G. (2020). *L'innovation pédagogique en 20 concepts : petit lexique à l'usage des débutants*. Centre de Développement et d'Innovation Pédagogique, Université Paris-Saclay. <https://www.universite-paris-saclay.fr/sites/default/files/2022-04/Lexique.pdf>.
- Bordalo, I. et Ginestet, J.-P. (1993). *Pour une pédagogie du projet*. Hachette.
- Bourgeois, É. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Presses Universitaires de France.
- Bouvy, T., De Theux, M.-N., Raucent, B., Smidts, D., Sobieski, P. et Wouters, P. (2010). Compétences et rôles du tuteur en pédagogies actives. Dans B. Raucent, C. Verzat et Villeneuve (Dir.), *Accompagner les étudiants*, 371-396. De Boeck.
- Braud, V., Millot, Ph., Sarré, C. et Wozniak, S. (2016). Quelles conceptions de la maîtrise de l'anglais en contexte professionnel ? Vers une définition de la « compétence en anglais de spécialité ». *Mélanges CRAPEL*, 37, 13-44.
- Brudermann, C., Zoghalmi, N., et Grosbois, M. (2024). Pour une prise en compte en secteur Lansad des compétences transversales valorisées dans la sphère professionnelle : d'une modélisation à une mise en œuvre. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 43(1). <https://doi.org/10.4000/11sa6>.
- Buchs, C., Butera, F., Mugny, G., et Darnon, C. (2004). Conflict Elaboration and Cognitive Outcomes. *Theory Into Practice*, 43(1), 23-30. <https://doi.org/10.4000/11sa6>.
- Castro Álvarez, P., González Pérez, G. et Casal Espino, L. (2015). Metodología para la organización de los cursos de inglés con fines específicos basada en el problema. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, (4), 31-52. <https://doi.org/10.17345/rile201531-52>.
- Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
- Daele, A. (2010). *Le conflit sociocognitif à l'université : une revue de littérature et quelques propositions*. Centre de Soutien à l'Enseignement, Université de Lausanne. [https://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com/2010/04/aipu2010t3-100\\_adaele.pdf](https://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com/2010/04/aipu2010t3-100_adaele.pdf).
- Darnon, C., Butera, F., et Mugny, G. (2008). *Des conflits pour apprendre*. Presses Universitaires de Grenoble.
- De Miguel Díaz, M. (Dir.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior*. Ediciones Universidad de Oviedo.
- Doise, W., et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence*. InterEditions.
- Langevin, L. et Villeneuve, L. (1997). Introduction. Dans *L'encadrement des étudiants. Un défi du XXIe siècle* (pp. 17-26). Les Éditions Logiques.
- Lemaître, D. (2015). Pourquoi innover ? L'injonction pédagogique et ses enjeux éducatifs. Dans *Actes du VIII colloque « Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur »* (pp. 71-80). Université de Bretagne Occidentale. <https://colloque-pedagogie.org/assets/actes/Actes-QPES2015.pdf>.
- Lison, C., Bédard, D. et Côté, J.-A. (2015). Être tuteur en apprentissage par problèmes : Quels styles d'animation ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.900>.
- Lison, C. et Jutras, F. (2014). Innover à l'université : penser les situations d'enseignement pour soutenir l'apprentissage. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.769>.

- Loisy, C. (2024). Compétences en langues dans les cursus universitaires : les valoriser et caractériser leurs situations développementales. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 43(1). <http://journals.openedition.org/apliut/11448>.
- Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Les cahiers de l'ACEDLE*, 4, 93-120. <https://hal.science/hal-00554863/document>.
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment ?* ESF.
- Ménard, L. et St-Pierre, L. (2014). Paradigmes et théories qui guident l'action. Dans L. St-Pierre (Dir.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (pp. 19-34). Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Molina Ortiz, J. A., García González, A., Pedras Marcos, A. et Antón Nardiz, M. V. (2003). Aprendizaje basado en problemas: una alternativa al método tradicional. *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 3(2), 79-85.
- Poteaux, N. (2014). Les langues étrangères pour tous à l'université : regard sur une expérience (1991-2013). *DSE: Les dossiers des sciences de l'éducation*, 32, 17-32. <https://doi.org/10.4000/dse.644>.
- Puren, C. (2015). Trois exemples de méthodes (Dossier n°2, Annexe 2\_1). Dans *La didactique des langues-cultures de recherche*. <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/005/>.
- Roegiers, X., & Peyser, A. (s.d.). El concepto y utilidad de la situación-problema. Bureau d'Ingénierie en Éducation et en Formation (BIEF). <https://biblioteca.marco.edu.mx/files/Educacion%20Basada%20en%20Competencias/9-Evaluacion%20por%20Competencias/La%20noción%20de%20situacion.pdf>.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les Éditions Logiques.
- 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*, 8(1), 29-46. <https://doi.org/10.4000/rdlc.2237>.
- Tano, M. (2016a). 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*, 35(Spécial 1). <https://doi.org/10.4000/apliut.5553>.
- Tano, M. (2016b). Protocole pour le déroulement de la méthode APP en langues de spécialité. *Pédagogie des langues étrangères*, 9, 37-52. <https://hal.science/hal-02970493v1>.
- Tano, M. (2017a). *L'analyse des besoins langagiers en espagnol sur objectifs spécifiques: le cas des formations françaises d'ingénieurs* [Thèse de doctorat, Université Paris Nanterre]. HAL. <https://hal.science/tel-02970410>.
- Tano, M. (2017b). El aprendizaje basado en problemas: un método para el desarrollo de competencias transversales en español para fines específicos. *Revista de la Asociación Española de Lingüística Aplicada*, 3, 372-389. <https://hal.science/hal-02970438>.
- Tano, M. (2019). Propuesta metodológica para la enseñanza del español de especialidad según el aprendizaje basado en problemas. *Les Cahiers du GÉRES*, 11, 285-302. <https://hal.science/hal-02970269v1>.
- Tano, M. (2021). Analyse typologique des erreurs de production orale en continu en langue étrangère à l'université. *Études en didactique des langues*, 36, 55-78. <https://hal.science/hal-04011347v1>.
- Tano, M. (2022a). *Retour d'expérience sur l'apprentissage par problèmes dans un cours de langue* [Rapport d'enquête]. <https://hal.science/hal-03716888v1>.
- Tano, M. (2022b). *L'approche par problème* [vidéo]. Délégation d'Accompagnement à la Créativité, l'Ingénierie et la Pédagogie de l'Université de Lorraine. <https://sup.univ-lorraine.fr/lapproche-par-probleme-temoignage-de-marcelo-tano-de-lecole-nationale-dingenieurs-de-metz/>.

- Tano, M. (2024). Les effectifs en langues dans l'enseignement supérieur français : vers une politique linguistique d'ouverture ? *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 15(2), 205-236. <https://hal.science/hal-04923501>.
- Vera Giménez, J. (2013). *Introducción al aprendizaje basado en problemas. Una guía para el alumnado*. Universidad de Valladolid.
- Verzat, C., O'Shea, N. et Raucent, B. (2015). Réguler le leadership dans les groupes d'étudiants en APP. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(1). <https://doi.org/10.4000/ripes.905>.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.