



НАВЧАННЯ/ ВИКЛАДАННЯ ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ В КРИЗОВИХ УМОВАХ

APPRENDRE/ ENSEIGNER LE FLE EN URGENCE)

*Колективна
монографія*

Міністерство освіти і науки України
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича

**НАВЧАННЯ / ВИКЛАДАННЯ
ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ
В КРИЗОВИХ УМОВАХ
(APPRENDRE/ENSEIGNER
LE FLE EN URGENCE)**

Колективна монографія



Чернівці
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича
2025

УДК 376(44)-054.62:[37.016:811.133.1
Н 156

*Рекомендовано до друку
Вченою радою Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича
(протокол №13 від 29 вересня 2025 року)*

Рецензенти:

МАЙЄР Наталія, докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри теорії, практики та перекладу французької мови Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»

КНЯЗЯН Маріанна, докторка педагогічних наук, професорка, професорка кафедри французької філології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова

- Н 156 Навчання / викладання французької мови в кризових умовах (Apprendre/enseigner le FLE en urgence) : колективна монографія. За заг. ред. Г. Драненко, О. Стефурак, Д. Руснак; передмова Г. Драненко, О. Стефурак, Д. Руснак. Чернівці : Чернівець. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича, 2025. 130 с.

ISBN 978-617-8703-25-7

Монографія досліджує виклики та можливості викладання французької мови українським біженцям у контексті війни та вимушеної міграції. Збірка містить дев'ять статей, що презентують результати міжнародної конференції в Лотаринзькому університеті. Автори аналізують методи екстреної дидактики, роль граматики у терміновому навчанні, педагогічні стратегії інтеграції та практичний досвід викладання.

ISBN 978-617-8703-25-7

УДК 376(44)-054.62:[37.016:811.133.1

© Колектив авторів, 2025

© Чернівецький національний

університет імені Юрія Федьковича, 2025

TABLE DE MATIÈRES

AVANT-PROPOS

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

1. *LUCHKEVYCH Viktoriia.*

Apprendre le français en situation d'urgence: une analyse des méthodes et des stratégies efficaces.

2. *NAMESTIUK Svitlana, STEFURAK Olena, BASNIAK Tetiana.*

Didactique d'urgence: l'expérience d'apprentissage holistique.

3. *RUSNAK Diana, MATVIEIEVA Olena.*

Quelle grammaire pour l'enseignement du FLE en urgence aux futur·e·s spécialistes en management et commerce international?

PARTIE 2. EXPÉRIENCES PRATIQUES D'APPRENTISSAGE/ENSEIGNEMENT DU FLE EN URGENCE

4. *KOVALENKO Valeriia.*

Organisation des cours de français langue étrangère (FLE) dans le cadre du diplôme franco-ukrainien «management et commerce international»: enjeux pédagogiques et méthodologie.

5. *SCHOTT Aline, PORTO Barbara, NEUBERG France.*

L'organisation de formations en situation d'urgence, la création de ressources et l'accueil des personnes d'origine ukrainienne au Grand-Duché du Luxembourg.

PARTIE 3. ACCOMPAGNEMENT DES DIFFÉRENTS PUBLICS DES APPRENANT·E·S DE FLE DANS UN CONTEXTE DE CATASTROPHES ET DE TRAUMATISMES PSYCHOLOGIQUES

6. SMIRNOVA Maryna, TERLETSKA Solomiia.

Les pratiques de relaxation pour l'amélioration de l'état psycho-émotionnel des apprenants en situation d'urgence.

PARTIE 4. ASPECT SOCIO-CULTUREL DANS LA DIDACTIQUE DE LA CATASTROPHE

7. CHAUPRÉ-BERKI Charlène.

Intégration socio-culturelle et formation linguistique en FL2i pour les réfugiés: enjeux et perspectives dans un contexte d'urgence.

8. CLAUDEL Chantal.

Le genre discursif comme clé d'entrée dans des supports culturellement partagés.

PARTIE 5. DIDACTIQUE D'URGENCE POUR DES BESOINS UNIVERSITAIRES ET PROFESSIONNELS

9. SAVCHUK Ruslana.

Enseigner le français langue étrangère en temps de guerre: les défis à surpasser

AVANT-PROPOS

L'agression russe en Ukraine a provoqué une vaste vague de réfugié.e.s ukrainien.ne.s dans le monde entier et, en particulier, dans les pays francophones. Les pays d'accueil font tout leur possible pour intégrer les personnes réfugiées de tous les âges dans la société francophone. On comprend que les besoins langagiers sont prioritaires (Adami 2012, 2020; Adami, Leclercq 2012; Vêret 2022). En conséquence, la «didactique de la catastrophe» (Gettiliffe, Ardisson 2022) ou «la didactique de l'urgence» (Beacco 2012) permet d'interroger comment on peut faire apprendre une langue à des primo-arrivant-e.s dans des délais restreints. Il s'agit donc d'assurer une formation linguistique aux réfugié-e.s sur un territoire d'accueil dans un contexte socioculturel nouveau et étranger pour eux/elles. Tel est le défi qui est posé aux didacticien-ne.s et aux formateurs-trices de FLE (Français Langue Étrangère).

L'ouvrage *Apprendre/enseigner le FLE en urgence* regroupe neuf articles issus de communication au colloque international éponyme qui a eu lieu en juillet 2023 à l'Université de Lorraine (Metz, France) avec le soutien de l'Ambassade de France en Ukraine. Il réunit les résultats des travaux de recherche portant sur la didactique de la catastrophe en direction des étudiant-e.s ukrainien-ne.s apprenant en urgence la langue française comme étrangère dans des contextes traumatisants liés à la situation de la guerre, aux déplacements ou migrations.

La première partie de l'ouvrage comprend trois articles qui sont consacrés à l'étude des modalités de la formation linguistique en FLE et didactique d'urgence. Dans son article, Viktoriia Luchkevych a exploré les défis et les opportunités de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) à des réfugié-e.s ukrainien-ne.s dans un contexte d'urgence. L'auteure a examiné l'impact de différentes méthodes pédagogiques sur l'acquisition du français et la résilience des apprenant-e.s. Elle montre que des approches collaboratives et centrées sur l'apprenant, à savoir les méthodes démonstrative, interrogative et celle de découverte, favorisent l'apprentissage et l'intégration sociale. Elle propose également des recommandations pour améliorer la pratique pédagogique en contexte d'urgence et souligne l'importance d'une prise en compte des besoins spécifiques des réfugié-e.s.

Dans leur article *Didactique d'urgence: l'expérience d'apprentissage holistique*, Svitlana Namestiuk, Olena Stefurak et Tetiana Basniak ont

AVANT-PROPOS

analysé l'expérience des étudiant·e·s ukrainien·ne·s face à l'apprentissage accéléré d'une langue étrangère en s'appuyant sur une revue de la littérature scientifique et ont mis en lumière les perceptions des étudiants ukrainiens à l'égard des interactions pédagogiques et sociales. Les auteures illustrent dans leur texte la thèse que, pour créer un environnement propice à l'apprentissage, il est essentiel que les enseignant·e·s, administrateurs·trices et décideur·e·s adoptent une approche globale, tenant compte du parcours éducatif et des défis spécifiques rencontrés par ces étudiant·e·s.

Quelle grammaire pour l'enseignement du FLE en urgence aux futur·e·s spécialistes en management et commerce international?, l'article de Diana Rusnak et d'Olena Matvieieva propose une réflexion sur le rôle et la place de la grammaire au cours de l'enseignement du FLE en urgence. Après avoir défini les besoins linguistiques des apprenant·e·s désirant suivre les études dans une université française sur le programme du Diplôme Universitaire Franco-Ukrainien «Management et commerce international», les auteures se penchent sur l'enseignement de la grammaire du FLE par l'approche situationnelle et proposent des pistes de didactisation de certains documents authentiques suivant les étapes de l'enseignement grammatical (Conceptualisation, Systématisation, Appropriation). Les auteures de l'article remarquent que la découverte et la manipulation des phénomènes grammaticaux en contexte de situations de communication contribuent à leur meilleure assimilation et maîtrise par les étudiant·e·s. qui apprennent le FFLE en situation d'urgence.

La deuxième partie du volume comprend deux articles qui sont consacrés aux expériences pratiques d'apprentissage/enseignement du FLE en urgence. En partageant son expérience, Valeriia Kovalenko a mis en évidence les enjeux pédagogiques et méthodologiques des cours de français langue étrangère (FLE) dans le cadre du diplôme franco-ukrainien en Management et commerce international. Elle analyse des défis spécifiques posés par l'enseignement intensif du FLE dans un cursus bilingue, notamment l'acquisition rapide du niveau B2 et l'intégration de la terminologie spécialisée. Son texte explique les atouts des dispositifs pédagogiques mis en place, tels que le tutorat, les outils numériques collaboratifs et l'immersion linguistique, en précisant leur rôle dans l'optimisation de l'apprentissage. L'auteure montre comment l'évolution du programme entre les promotions 2022-2023 et 2023-2024 a permis d'améliorer la progression linguistique

des étudiant·es, notamment grâce à une répartition plus progressive des cours et l'ajout des cours lors d'une Université d'été.

Aline Schott, Barbara Porto et France Neuberg proposent une étude intitulée *L'organisation de formations en situation d'urgence, la création de ressources et l'accueil des personnes d'origine ukrainienne au Grand-Duché du Luxembourg*, consacrée aux ressources pédagogiques (jeux, vidéos, exercices autocorrectifs, dictionnaire audio-visuel) disponibles en libre accès sur le site du SFA et visant à assurer la continuité des cours en ligne. Les auteures soulignent que les ressources s'adressent soit aux personnes ne connaissant pas l'alphabet latin, soit à celles apprenant le français, visant un niveau A1. En partageant leur expérience, elles constatent que le développement des formations pour les Ukrainien·ne·s a révélé des différences de rythme et de méthode d'apprentissage par rapport aux autres publics, créant certains défis.

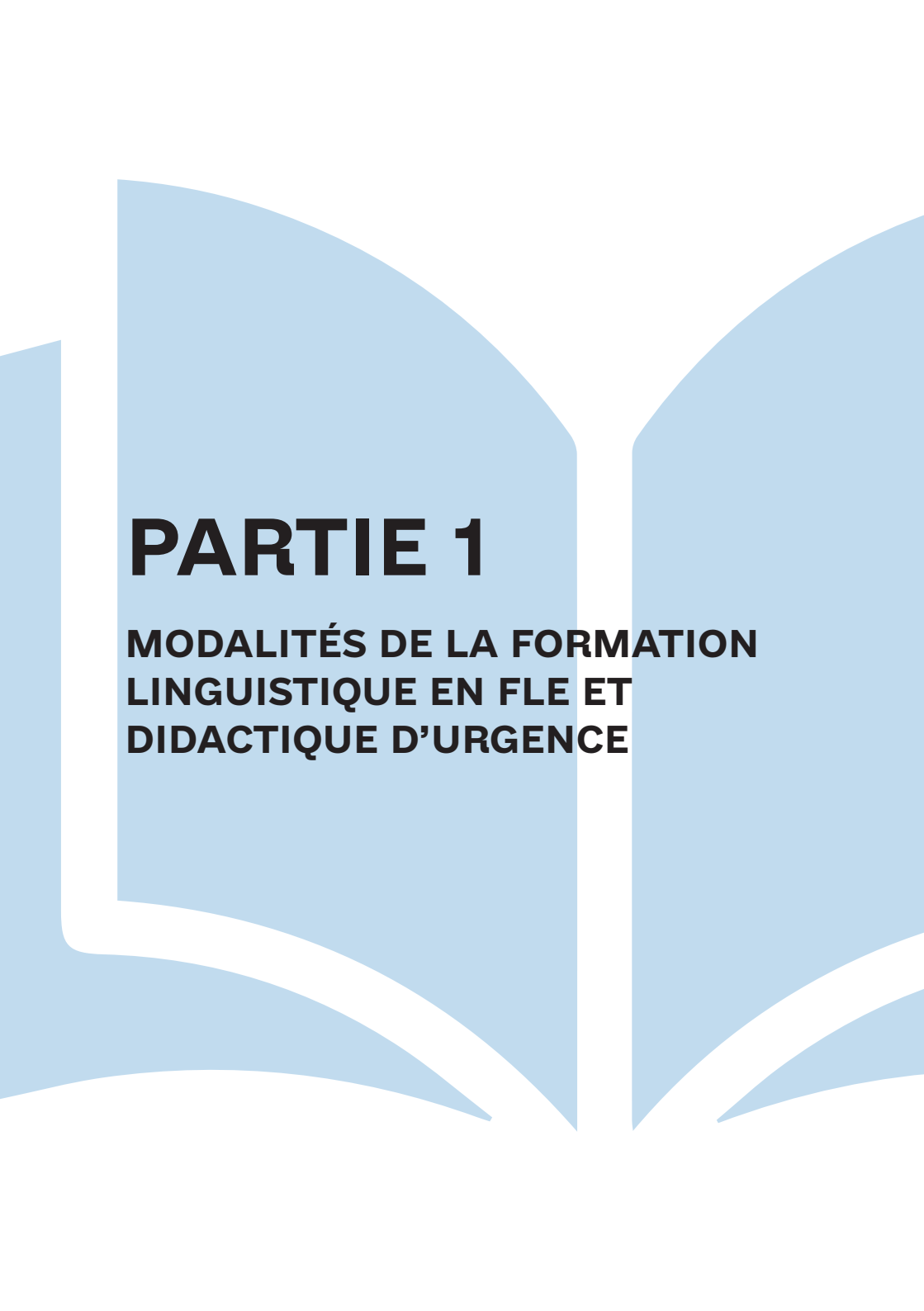
La troisième partie de l'ouvrage comprend l'article de Maryna Smirnova et de Solomiia Terletska intitulé *Les pratiques de relaxation pour l'amélioration de l'état psycho-émotionnel des apprenants en situation d'urgence*. Dans le but de garantir la continuité de l'enseignement dans les situations d'urgence, de protéger les droits des apprenant·e·s mais aussi d'assurer leur bien-être psycho-émotionnel, les auteures proposent de mettre en œuvre des pratiques psychothérapeutiques de relaxations telles que méditation et yoga pour diminuer le stress et l'anxiété. Elles révèlent l'impact positif du programme MindUp sur les apprenant·e·s de différentes catégories d'âge et de différents niveaux de scolarisation.

La quatrième partie de l'ouvrage comprend deux articles qui traitent l'aspect socio-culturel dans la didactique de la catastrophe. Charlène Chaupré- Berki montre que la formation linguistique des réfugié·e·s est essentielle pour leur intégration socio-culturelle. L'auteure soutient l'idée que la langue n'est pas seulement un moyen de communication, mais elle agit comme un vecteur de construction identitaire qui influence les trajectoires personnelles et le sentiment d'appartenance dans le nouvel environnement. Elle propose d'explorer ces différentes dimensions, en s'appuyant sur des études récentes sur le Français Langue d'Intégration et d'Insertion (FL2i) et au prisme des enjeux de la migration, afin de mieux comprendre comment construire des programmes d'enseignement du français pour les réfugiés qui soient adaptés aux contextes d'urgence et tiennent compte du parcours de vie des apprenants.

AVANT-PROPOS

Dans son article *Le genre discursif comme clé d'entrée dans des supports culturellement partagés*, Chantal Claudel se penche sur des genres de discours transculturels (recette, bulletin météo, mode d'emploi, etc.). Son étude montre comment l'exploration de ces documents permet de dresser un pont entre langues et cultures cibles et sources.

La cinquième partie de l'ouvrage traite la didactique d'urgence pour des besoins universitaires et professionnels. L'article *Enseigner le français langue étrangère en temps de guerre: les défis à surpasser* de Ruslana Savchuk met en évidence des défis singuliers que la guerre en Ukraine a posés pour l'enseignement supérieur. L'auteure fait un point sur l'impact de l'invasion russe en Ukraine sur le système d'enseignement supérieur ukrainien en mettant surtout l'accent sur les tendances qui se sont clairement manifestées au cours de la résilience des Ukrainien-ne-s et de leur résistance face à l'agression, sur l'envie des universitaires de la survie et du fonctionnement du système éducatif plus ou moins «à la normale» dans les conditions de guerre. Elle décrit également les principaux défis qui sont devenus plus que jamais existentiels au cours de la période de l'invasion militaire russe et que l'Ukraine doit surmonter afin de préserver l'intégrité du système d'enseignement supérieur et d'accélérer le mouvement vers sa réforme qualitative.



PARTIE 1

**MODALITÉS DE LA FORMATION
LINGUISTIQUE EN FLE ET
DIDACTIQUE D'URGENCE**

**APPRENDRE LE FRANÇAIS
EN SITUATION D'URGENCE: UNE ANALYSE DES
METHODES ET DES STRATEGIES EFFICACES**

LUCHKEVYCH Viktoriia

*Maîtresse de conférences au Département
de Philologie Française et Espagnole,
Université Nationale Ivan Franko, Lviv, Ukraine
viktoriia.luchkevych@lnu.edu.ua*

Résumé. La guerre en Ukraine a engendré une crise humanitaire majeure, forçant des millions de personnes à fuir leurs foyers. Cet article explore les défis et les opportunités de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) à des réfugiés ukrainiens dans un contexte d'urgence. En s'appuyant sur les théories de Vygotski et de Gardner, l'étude examine l'impact de différentes méthodes pédagogiques sur l'acquisition du français et la résilience des apprenants. Les résultats montrent que des approches collaboratives et centrées sur l'apprenant, telles que méthodes démonstrative, interrogative, de découverte, favorisent l'apprentissage et l'intégration sociale. Cet article propose des recommandations pour améliorer la pratique pédagogique en contexte d'urgence et souligne l'importance d'une prise en compte des besoins spécifiques des réfugiés.

Mots-clés clés: FLE, pédagogie d'urgence, apprentissage, stratégies d'apprentissage, méthodes actives, interculturalité.

La guerre en Ukraine a provoqué un déplacement massif de populations, créant un besoin urgent d'éducation linguistique pour les réfugiés. L'enseignement du FLE dans ce contexte se heurte à des défis spécifiques liés à la diversité des profils des apprenants, à leurs traumatismes et à la nécessité d'une intégration rapide. La pédagogie traditionnelle, souvent structurée et linéaire, ne parvient pas à répondre aux besoins immédiats et évolutifs de ces populations. La pédagogie de l'urgence, en privilégiant la flexibilité, la créativité et l'adaptation aux besoins individuels, offre un cadre plus pertinent pour répondre aux défis spécifiques de l'enseignement du FLE dans ce contexte particulier.

De l'autre côté, de nombreux étudiants et enseignants ont été contraints de fuir leurs établissements, se retrouvant dans des situations d'instabilité et d'incertitude. L'apprentissage du français, sou-

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

vent choisi comme langue d'étude ou de mobilité, s'est trouvé interrompu ou perturbé. Dans ce contexte, la pédagogie de l'urgence se révèle essentielle pour assurer la continuité pédagogique et répondre aux besoins spécifiques de cette population étudiante. L'adaptabilité des méthodes d'enseignement, la prise en compte des traumatismes et des difficultés d'adaptation sont des enjeux majeurs pour permettre aux étudiants ukrainiens de poursuivre leurs études en français.

Cadre théorique et problématique de la recherche

L'invasion de l'Ukraine par la Russie a engendré une crise humanitaire majeure, forçant des millions de personnes à quitter leur foyer. Parmi ces déplacés, de nombreux étudiants se sont retrouvés brutalement interrompus dans leurs parcours académiques. L'apprentissage des langues étrangères, et en particulier du français, constitue un enjeu majeur pour leur insertion sociale et professionnelle dans leurs pays d'accueil.

Comment adapter les dispositifs d'enseignement du français langue étrangère (FLE) pour répondre aux besoins spécifiques des étudiants ukrainiens réfugiés, confrontés à un contexte d'urgence et à des parcours universitaires interrompus? Plus spécifiquement, cette recherche vise à:

- **Identifier** les facteurs favorisant la réussite et la persévérance des apprenants dans ce contexte particulier.
- Analyser de différentes stratégies et méthodes pédagogiques pour favoriser l'acquisition du français et la résilience des apprenants.
- Démontrer des activités adaptées à l'enseignement du français en contexte d'urgence pour favoriser l'intégration scolaire et sociale des étudiants ukrainiens réfugiés.

Cette recherche s'inscrit dans le cadre de la didactique des langues et des sciences de l'éducation. Elle s'appuie sur les théories de l'apprentissage des langues secondes, notamment celles de Vygotski sur la zone proximale de développement et de Gardner sur les intelligences multiples. Ces théories permettront d'analyser les processus d'apprentissage des étudiants réfugiés et d'adapter les stratégies pédagogiques en conséquence.

Le concept de zone proximale de développement de Vygotski (Vygotski 1997) met en évidence l'importance d'un étayage pédagogique

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

adapté pour permettre à l'apprenant de progresser au-delà de ses compétences actuelles. Par ailleurs, en considérant le langage comme un outil de médiation sociale et culturelle, Vygotski souligne le rôle central des interactions sociales dans l'acquisition d'une langue étrangère. De ce fait, les pratiques pédagogiques inspirées de cette théorie privilégient les activités collaboratives et les échanges authentiques, créant des conditions optimales pour le développement des compétences communicatives

Selon Gardner (Gardner 1993), chaque individu possède un profil intellectuel unique qui influence significativement ses modes d'apprentissage et de compréhension. En identifiant les types d'intelligence prédominants chez chaque apprenant, il devient possible d'optimiser les processus d'enseignement et d'apprentissage. La théorie des intelligences multiples, dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères, s'inscrit parfaitement dans le cadre de la pédagogie différenciée. Cette dernière vise à mettre en œuvre des stratégies pédagogiques variées afin de répondre aux besoins et aux styles d'apprentissage diversifiés de chaque élève. Comme l'indique Luchkevych (Лучкевич 2022: p. 89), elle repose sur une approche individualisée qui prend en compte la pluralité des apprenants et s'appuie sur un large éventail de ressources pédagogiques. Dans ce contexte, la théorie des intelligences multiples, en considérant la diversité des profils cognitifs, offre aux enseignants un cadre théorique solide pour concevoir des activités d'apprentissage variées et adaptées aux besoins de chacun. En tenant compte des spécificités de chaque apprenant, il est possible de favoriser un apprentissage plus efficace et plus motivant.

En adoptant une perspective globale qui intègre à la fois les intelligences multiples, le concept de zone proximale de développement et les stratégies d'apprentissage, les enseignants peuvent mettre en place des pédagogies différenciées qui répondent aux besoins spécifiques de chaque apprenant.

La classification des stratégies d'apprentissage du français langue étrangère (FLE) en six catégories (cognitives, métacognitives, affectives, sociales, communicatives et de ressources) permet une analyse fine des processus d'acquisition linguistique. Cette catégorisation s'avère particulièrement pertinente pour identifier les mécanismes sous-jacents à la réussite en FLE et pour concevoir des parcours d'apprentissage individualisés.

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

Les stratégies cognitives, telles que la mémorisation, l'analyse grammaticale et la prise de notes, favorisent l'acquisition de connaissances linguistiques explicites. Les stratégies métacognitives, quant à elles, permettent aux apprenants de réguler leur propre apprentissage en planifiant leurs activités, en s'auto-évaluant et en adaptant leurs méthodes de travail. Les stratégies affectives jouent un rôle crucial dans la motivation et la persévérance des apprenants, tandis que les stratégies sociales et communicatives favorisent le développement des compétences interactives. Enfin, les stratégies de ressources mettent l'accent sur l'utilisation optimale des outils et des matériaux pédagogiques disponibles.

Il est à noter que cette typologie des stratégies d'apprentissage met en évidence la complexité des processus d'acquisition d'une langue étrangère et souligne l'importance d'une approche pédagogique diversifiée, qui prenne en compte les différents aspects de l'apprentissage (Janssen, Westbroek, Doyle et Van Driel: 2013; Richaudeau et Hazaël-Massieux 2019). La classification proposée ci-dessus met en évidence la diversité des stratégies d'apprentissage mobilisées par les apprenants de FLE. Cette typologie nous permet d'analyser de manière plus fine les pratiques d'apprentissage de nos étudiants ukrainiens réfugiés et d'identifier les stratégies les plus fréquemment utilisées ainsi que celles qui semblent les plus efficaces pour favoriser leur progression.

Résultats et discussion

Le choix des stratégies d'apprentissage doit répondre à des critères rigoureux afin de garantir leur efficacité et leur adéquation aux besoins spécifiques des apprenants, notamment en situation d'urgence. Ces critères se regroupent en plusieurs dimensions:

- Cohérence pédagogique et flexibilité:

◊ Alignement avec les objectifs: Les stratégies doivent être rapidement adaptables aux objectifs pédagogiques prioritaires dans le contexte d'urgence.

◊ Fondement théorique: Bien que les situations d'urgence ne permettent pas toujours une planification exhaustive, les choix pédagogiques doivent s'appuyer sur des principes didactiques solides pour assurer une certaine cohérence.

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

◇ Validation empirique: Dans la mesure du possible, il est préférable de privilégier des stratégies ayant fait leurs preuves dans des contextes similaires.

- Adaptation aux apprenants et au contexte:

◇ Spécificité des besoins: Les stratégies doivent être conçues pour répondre aux besoins immédiats des apprenants en situation d'urgence, qui peuvent être variés et évolutifs.

◇ Contextualisation: La mise en œuvre des stratégies doit être adaptée aux contraintes spécifiques du contexte d'urgence, telles que l'accès limité aux ressources, la durée des sessions d'apprentissage, ou la diversité des profils d'apprenants.

◇ Diversité et personnalisation: Un éventail de stratégies doit être proposé pour répondre à la diversité des apprenants et permettre un apprentissage personnalisé, même dans des conditions difficiles.

- Faisabilité et efficacité rapide:

◇ Ressources disponibles: Les stratégies doivent être réalisables avec un minimum de ressources matérielles et humaines, en privilégiant des activités simples à mettre en œuvre.

◇ Optimisation du temps: Les stratégies doivent être rapides à mettre en œuvre et à évaluer, afin de maximiser le temps d'apprentissage disponible.

◇ Impact rapide: Les stratégies doivent permettre d'obtenir des résultats tangibles dans un délai relativement court, afin de motiver les apprenants et de renforcer leur confiance en leurs capacités.

- Motivation et engagement:

◇ Stimulation de l'intérêt: Les stratégies doivent être conçues pour susciter la curiosité et la motivation des apprenants, même dans un contexte difficile.

◇ Variété des activités: La proposition d'activités variées permet de maintenir l'attention des apprenants et de prévenir la lassitude, tout en offrant des expériences d'apprentissage positives.

Cela implique que la sélection des stratégies d'apprentissage en situation d'urgence doit être guidée par une approche pragmatique et flexible, qui privilégie la rapidité, la simplicité et l'efficacité. Les stratégies choisies doivent être adaptées aux besoins spécifiques des apprenants et au contexte particulier de l'urgence, tout en s'appuyant sur des principes didactiques solides et des méthodes variées couvrant un large spectre de compétences linguistiques des apprenants. Cette

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

approche permet de garantir un apprentissage de qualité, même dans des conditions difficiles.

Dans ce contexte particulier de l'enseignement du FLE en situation d'urgence, nous proposons d'explorer un ensemble de méthodes pédagogiques flexibles et adaptables, conçues pour surmonter les défis spécifiques.

La méthode démonstrative offre une approche claire et concrète pour enseigner le FLE en urgence. En démontrant directement la prononciation, la grammaire et le vocabulaire, les enseignants fournissent aux apprenants des modèles de base à imiter. Les apprenants, à travers l'**observation** attentive des démonstrations et la **pratique guidée**, intériorisent rapidement les structures linguistiques et les stratégies de communication nécessaires pour interagir en français.

Par conséquent, la méthode démonstrative offre une approche **visuelle** et **concrète** de l'apprentissage des langues. En **montrant** comment réaliser une tâche, l'enseignant facilite la compréhension et la mémorisation des apprenants.

Prenons l'exemple d'une situation courante: *commander un repas au restaurant*. La méthode démonstrative peut être déclinée en plusieurs étapes:

1. Modélisation: L'enseignant joue le rôle d'un client et passe une commande complète en français, en insistant sur les expressions clés et la prononciation. Il pourrait par exemple dire: «Bonjour, je voudrais une table pour deux personnes, s'il vous plaît. Je vais prendre le menu du jour avec une bouteille d'eau. Et pour mon ami, il prendra une pizza Margherita».

2. Explication détaillée: L'enseignant décompose la conversation en phrases simples et explique le vocabulaire spécifique (plats, boissons, formules de politesse). Il peut utiliser des supports visuels (menus, images) pour renforcer la compréhension.

3. Pratique guidée: Les apprenants travaillent par paires, en alternant les rôles de client et de serveur. L'enseignant circule entre les groupes pour apporter des corrections et des encouragements.

4. Reproduction autonome: Les apprenants créent leurs propres dialogues, en utilisant le vocabulaire et les expressions appris. L'enseignant peut proposer des scénarios plus complexes (commander un plat spécifique, demander des recommandations, etc.) pour stimuler la créativité.

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

Il faut souligner que les avantages de la méthode démonstrative dans ce contexte sont multiples: a) clarté et concision: les attentes sont claires, ce qui facilite la compréhension et la mémorisation; b) motivation: les apprenants sont plus motivés lorsqu'ils voient immédiatement l'utilité de ce qu'ils apprennent; c) confiance en soi: la pratique guidée permet aux apprenants de gagner en confiance et de surmonter leur timidité; d) adaptabilité: cette méthode peut être adaptée à différents niveaux et à différents contextes d'apprentissage. Alors, on peut mentionner que cette méthode démonstrative est particulièrement efficace sur de courtes périodes car elle facilite l'apprentissage en rendant les attentes claires et en fournissant un modèle à suivre, permet aux apprenants de voir directement comment faire quelque chose avant de l'essayer eux-mêmes.

La méthode interrogative se distingue par son approche centrée sur l'apprenant, qui est placé au cœur du processus d'apprentissage. En sollicitant régulièrement sa participation à travers des questions ouvertes et stimulantes, cette méthode favorise une construction active des connaissances. L'interaction dynamique ainsi créée encourage la réflexion critique et l'engagement personnel, transformant l'apprenant d'un récepteur passif en acteur à part entière de son apprentissage.

Pour illustrer concrètement l'application de la méthode interrogative en classe, nous proposons une activité centrée sur la description d'images (*Figure 1*). Cette activité permet non seulement de développer les compétences linguistiques des apprenants, mais aussi de les familiariser avec une démarche inductive, où les connaissances sont construites à partir de l'observation et de l'analyse d'éléments concrets.



Figure 1. Deux images «Au marché» à décrire

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

Les apprenants doivent être capables de décrire une image en donnant plus des détails. L'enseignant peut varier les types de questions selon les niveaux des apprenants ou pour aider les apprenants à exprimer les mêmes idées de différentes manières. Pour encourager la réflexion et l'expression personnelle on peut proposer des questions ouvertes comme «Comment pensez-vous que ces clients veulent acheter ?». Des questions fermées sont utiles pour vérifier la compréhension et les connaissances («De quelle couleur sont les pommes ?», «Où sont des courgettes ?»). Pour stimuler l'imagination on utilise des questions hypothétiques («Et s'il pleuvait, qu'est-ce qui arriverait ?»).

Après avoir décrit l'image du marché, on peut proposer aux apprenants d'inventer une histoire qui se déroule sur ce marché. Ils peuvent imaginer les personnages, les événements et les dialogues ce qui représente une excellente manière d'impliquer les apprenants dans une tâche communicative authentique tout en travaillant leur vocabulaire et leur grammaire.

Il apparaît donc que la méthode interrogative s'avère être un outil pédagogique particulièrement pertinent pour l'enseignement des langues étrangères. En favorisant l'autonomie de l'apprenant et en développant ses compétences cognitives, elle contribue à une acquisition durable des savoirs.

La méthode de découverte en FLE se distingue par son approche centrée sur l'apprenant, qui est placé au cœur du processus d'apprentissage. En proposant des situations d'apprentissage authentiques et en encourageant l'exploration autonome, cette méthode favorise un apprentissage actif et significatif. Les principes fondamentaux de cette approche sont l'immersion dans un contexte réel, l'implication active de l'apprenant, l'apprentissage par induction et la résolution de problèmes.

Pour illustrer concrètement la mise en œuvre de la méthode de découverte, nous proposons un scénario pédagogique centré sur la thématique de la restauration. À travers une série d'activités progressives, les apprenants seront amenés à explorer le vocabulaire culinaire, à pratiquer la description de plats et à développer leurs compétences en communication orale.

Nous proposons le scénario l'activité *Présentation d'un nouveau menu* en s'appuyant sur les principes de la méthode de découverte et en proposant des variantes pour s'adapter à différents niveaux et intérêts:

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

Activité 1: Lecture et analyse de menu a pour objectif de comprendre la structure et le vocabulaire d'un menu. Les apprenants procèdent à une analyse approfondie de différents menus de restaurants afin d'identifier les ingrédients, les techniques culinaires utilisées et les caractéristiques descriptives de chaque plat.

*Activité 2: **Challenge culinaire** prévoit la* présentation détaillée d'un plat où les apprenants se transforment en chefs étoilés le temps d'une présentation. Ils doivent convaincre leurs camarades de goûter leur création en mettant en valeur tous ses atouts

Activité 3: Pour Développer la capacité à créer des accords mets-vins harmonieux en explorant les cultures culinaires du monde, on peut proposer aux apprenant de monter un projet, *le voyage gustatif*. Les apprenants sont répartis en groupes et choisissent un pays. Chaque groupe doit élaborer un menu composé de trois plats (entrée, plat principal, dessert) et sélectionner les vins qui s'accordent le mieux avec chacun d'eux. Ils devront ensuite présenter leur menu à la classe, en justifiant leurs choix en termes de saveurs, de textures et de traditions culinaires du pays choisi.

Comme *activité de synthèse* nous proposons la simulation d'une réunion de lancement d'un nouveau menu qui a pour objectif d'évaluer de manière formative les compétences des apprenants en communication professionnelle et leur capacité à s'adapter à une situation de travail en équipe. Les apprenants sont invités à simuler une réunion de lancement d'un nouveau menu saisonnier au sein d'un restaurant. Chaque apprenant incarne un rôle précis (chef de cuisine, serveur, sommelier) et doit contribuer à la présentation du menu en utilisant un langage clair et précis, en argumentant ses choix et en répondant aux questions de ses collègues. Cette activité permet de consolider les connaissances acquises sur le vocabulaire culinaire, les accords mets-vins et les techniques de présentation.

Comme nous l'avons observé tout au long de nos analyses, l'approche collaborative s'impose comme le modèle le plus efficace pour l'apprentissage du FLE, particulièrement dans des contextes d'urgence où la rapidité d'acquisition est primordiale (Adami 2022).

Ainsi, les différentes méthodes analysées ont mis en lumière les nombreux avantages de l'approche collaborative, en particulier dans des contextes d'urgence. La collaboration favorise non seulement l'acquisition de compétences linguistiques, mais aussi le développement

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

de compétences sociales et interculturelles, essentielles pour réussir dans un environnement multiculturel et dynamique.

Conclusion

Les résultats de nombreuses recherches en didactique des langues étrangères convergent vers une même conclusion: l'approche collaborative est un levier puissant pour accélérer l'apprentissage des langues (Adami 2022; Ferré et Sibon 2018; Richaudeau et Hazaël-Massieux 2019). En effet, en plaçant l'apprenant au centre du processus d'apprentissage et en favorisant les interactions sociales, cette approche permet de: **renforcer la motivation** (l'apprentissage devient plus ludique et significatif lorsque les apprenants sont activement impliqués dans des tâches collaboratives); **développer des compétences communicatives** (les interactions régulières entre pairs favorisent l'acquisition d'un langage authentique et adapté à des situations de communication réelles); **améliorer la confiance en soi** (le soutien mutuel au sein du groupe permet aux apprenants de prendre des risques et de se dépasser); **développer des compétences transversales** (la collaboration favorise l'acquisition de compétences telles que la communication, la résolution de problèmes, la prise de décision et le travail en équipe, essentielles dans un contexte professionnel).

En somme, l'approche collaborative constitue une alternative pédagogique prometteuse pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants en situation d'urgence, en leur offrant un cadre d'apprentissage dynamique, efficace et adapté à leurs besoins.

L'intégration de nouvelles technologies, telles que les outils de collaboration en ligne, pourrait encore renforcer l'efficacité de cette approche. De plus, des recherches supplémentaires sont nécessaires pour mettre en place des outils d'évaluation adaptés pour mesurer les progrès des apprenants dans un contexte collaboratif.

Références

1. Adami, H. (2022). Pratiques langagières et pratiques sociales dans les parcours migratoires. *Langues, Cultures et Sociétés*, no. 8(2), pp. 4–12. URL : <https://revues.imist.ma/index.php/LCS/article/view/36222/18687>
2. Ferré, N., Sibon, J. (2018). Les enjeux de la formation des enseignants FLE face à la diversité des publics migrants adultes.

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

- Le Français dans le Monde: Recherches et Applications*, no. 63, pp. 90–99.
3. Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences. The theory in practice. A reader*. New York : Basic Books, 320 p.
 4. Janssen, F., Westbroek, H. B., Doyle, W., Van Driel, J. H. (2013). How to make innovations practical. *Teachers College Record*, no. 115(7), pp. 1–43.
 5. Puren L., Adami H., André V. (2021). L'intégration langagière des adultes migrants allophones dans les travaux du CRAPEL: une didactique fonctionnelle et impliquée. Rétrospective et perspectives, *Mélanges CRAPEL*, no. 42/3, pp. 141–177.
 6. Richaudeau, F., Hazaël-Massieux, M. C. (2019). Enseigner le français aux migrants en France: une approche didactique et sociolinguistique. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, no. 24 (2), pp. 85–104.
 7. Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute, 540 p.
 8. Лучкевич, В. (2022). Лінгводидактичні засади впровадження диференційованого підходу до вивчення іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*, Вип. 45. с. 88–91. URL : <http://innovpedagogy.od.ua/archives/2022/45/17.pdf>

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

Abstract. The war in Ukraine has triggered a major humanitarian crisis, forcing millions to flee their homes. This article explores the challenges and opportunities of teaching French as a Foreign Language (FL) to Ukrainian refugees in emergency contexts. Drawing on Vygotsky and Gardner's theories, the study examines the impact of various pedagogical methods on French language acquisition and learner resilience. Results show that collaborative and learner-centered approaches, such as demonstrative, interrogative, and discovery methods, promote learning and social integration. This article offers recommendations to improve pedagogical practices in emergency contexts and highlights the importance of considering the specific needs of refugees.

Keywords: FLE, emergency pedagogy, language learning, learning strategies, active methods, interculturality.

Анотація. Війна в Україні спричинила серйозну гуманітарну кризу, яка змусила мільйони людей покинути свої домівки. У цій статті досліджуються виклики та можливості викладання французької мови як іноземної (ФІМ) українським біженцям в умовах надзвичайної ситуації. Спираючись на теорії Виготського і Гарднера, дослідження вивчає вплив різних педагогічних методів на засвоєння французької мови і стійкість учнів. Результати показують, що підходи, орієнтовані на співпрацю та учнів, такі як демонстрація, опитування та метод відкриття, сприяють навчанню та соціальній інтеграції. У статті запропоновано рекомендації щодо вдосконалення практики викладання в умовах надзвичайних ситуацій і наголошено на важливості врахування специфічних потреб біженців.

Ключові слова: FLE, викладання в надзвичайних умовах, навчання, стратегії навчання, активні методи, міжкультурність.

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

DIDACTIQUE D'URGENCE: L'EXPERIENCE D'APPRENTISSAGE HOLISTIQUE

NAMESTIUK Svitlana

*Maître de conférences du Département des langues étrangères,
L'Université d'Etat de Médecine de Bucovine
Chernivtsi, Ukraine
lapetitlarousse83@gmail.com*

STEFURAK Olena

*Maître de conférences du Département de philologie romane et
de traduction
Université nationale de Chernivtsi Yuriï Fedkovych
Chernivtsi, Ukraine
o.stefurak@chnu.edu.ua*

BASNIAK Tetiana

*Maître de conférences du département des langues étrangères
modernes et de la traduction
Université nationale de Chernivtsi Yuriï Fedkovych
Chernivtsi, Ukraine
t.basniak@chnu.edu.ua*

Résumé. L'objectif de ce travail est d'analyser l'expérience des étudiants ukrainiens face à l'apprentissage accéléré d'une langue étrangère, en s'appuyant sur une revue de la littérature scientifique afin d'identifier les obstacles spécifiques rencontrés dans ce contexte. Les étudiants manifestent souvent une certaine réticence envers des méthodes d'enseignement centrées sur l'apprenant, telles que les présentations orales et les tâches à résolution ouverte. Enregistrée dans le cadre d'une recherche phénoménologique qualitative, cette étude met en lumière les perceptions des étudiants ukrainiens à l'égard des interactions pédagogiques et sociales. Trois problématiques majeures ont été identifiées: tout d'abord, les participants aux programmes d'échange éprouvent des difficultés à maîtriser le français, utilisé comme première langue étrangère, ce qui rend l'assimilation des contenus académiques plus complexe. Ensuite, nombreux sont les étudiants à avoir exprimé un certain mécontentement vis-à-vis du travail de groupe obligatoire, lequel engendre souvent des situations d'inconfort et d'inefficacité. Enfin, l'apprentissage en situation d'urgence, dicté par la rapidité du déroulement des cours, génère des

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

difficultés supplémentaires. Par exemple, les étudiants se retrouvent souvent désorientés face aux tâches créatives, ne bénéficiant pas toujours du soutien adéquat de la part des enseignants. Les résultats de cette étude sont interprétés à la lumière de la théorie socio-cognitive de Bandura, qui souligne que la réussite de l'apprentissage repose sur trois formes d'agentivité: personnelle (efforts individuels), par procuration (influences extérieures et environnementales), et collective (coopération et actions de groupe). À l'échelle internationale, une tendance similaire se dessine, marquée par une augmentation significative du nombre d'étudiants optant pour la mobilité académique, en particulier vers la France. Cette évolution appelle à des recherches approfondies. En conséquence, les établissements d'enseignement supérieur portent une responsabilité à la fois éthique et financière quant à la qualité de l'éducation offerte aux étudiants internationaux. Pour créer un environnement propice à l'apprentissage, il est essentiel que les enseignants, administrateurs et décideurs adoptent une approche globale, tenant compte du parcours éducatif et des défis spécifiques rencontrés par ces étudiants. Cela passe par une adaptation des cultures institutionnelles et des pratiques pédagogiques, afin de répondre de manière adéquate à leurs besoins singuliers.

Mots-clés clés: discussion en classe, travail en groupe, présentations en classe, apprentissage centré sur l'étudiant, théorie socio-cognitive.

Les chercheurs contemporains se penchent activement sur les dimensions académiques, pédagogiques, sociales et d'apprentissage inhérentes à l'interaction dans le cadre du programme d'échange d'étudiants de l'Union européenne, notamment Erasmus. Les études portant sur les activités des étudiants en échange dans les établissements d'enseignement supérieur en France mettent généralement l'accent sur les enjeux liés à l'éducation, l'adaptation culturelle, ainsi que les interactions qui se déroulent au sein de ces programmes (Ballatore, 2023). Une compréhension insuffisante des normes académiques et sociales du pays d'accueil et de ses institutions d'enseignement complique souvent l'intégration des étudiants internationaux dans leur nouvel environnement, entravant ainsi une adaptation fluide et efficace (Samuk & Burchi, 2024). En parallèle, vivre et étudier à l'étranger s'accompagne fréquemment d'expériences positives, favorisant le développement personnel, l'acquisition d'autonomie, ainsi que l'accroissement de la confiance en soi et de la motivation à apprendre (Brunner-Maresch, Dabiri, Lang, Maritim, Turki, Mulder & Ferreira, 2024). Malgré les défis et les expériences émotionnelles auxquels les étudiants peuvent être confrontés lors de leur entrée dans des programmes d'échange

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

ou de cycles postuniversitaires, ils entreprennent un parcours marqué par l'acquisition de nouvelles connaissances académiques et la découverte des particularités de leur nouvel environnement.

Aujourd'hui, on constate une augmentation significative du nombre d'étudiants ukrainiens dans les établissements d'enseignement supérieur en Europe, résultat de la guerre, de la mondialisation, du transnationalisme et des mutations technologiques (Gouaich & Roubaud, 2024). Par exemple, au cours des deux dernières années, le nombre d'étudiants ukrainiens poursuivant des études postuniversitaires en France a triplé (Anquetil, 2024). Bien que l'afflux croissant d'étudiants en échange contribue à la création d'un environnement d'apprentissage plus dynamique et multiculturel, cette étude révèle que la majorité des étudiants étaient ukrainophones, avec l'anglais ou l'allemand comme première langue. Cette situation a engendré de nouvelles exigences pédagogiques, notamment dans le cadre de l'enseignement d'urgence destiné à ces étudiants.

L'étude de l'expérience personnelle de deux ans des étudiants ukrainiens dans l'enseignement supérieur en France est justifiée et d'une grande importance, car elle permet aux établissements d'enseignement ukrainiens de développer des stratégies didactiques efficaces et de garantir une éducation de qualité aux étudiants en échange. De plus, cette recherche vise à fournir des éclairages précieux aux futurs enseignants de français, ainsi qu'aux étudiants en licence et masters en philologie romane, en leur permettant de mieux appréhender les réalités de la vie étudiante ukrainienne en période de crise et dans un contexte de maîtrise accélérée de la langue du pays d'accueil. En accord avec ces objectifs, les enseignants et les responsables de projet ont pu adapter avec succès leurs approches institutionnelles, culturelles et pédagogiques pour répondre de manière optimale aux besoins spécifiques de cette communauté étudiante ukrainienne.

Depuis plusieurs décennies, les chercheurs se sont penchés sur les difficultés rencontrées par les étudiants internationaux. Toutefois, cette étude se distingue par son ancrage dans l'expérience personnelle, en se concentrant spécifiquement sur les aspects pédagogiques et sur l'application concrète d'une approche holistique. Les recherches portant spécifiquement sur les expériences d'apprentissage des étudiants internationaux en période de guerre sont extrêmement rares. Cette étude comble ainsi un manque important dans ce domaine.

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

L'objectif de cet article est d'examiner l'expérience des étudiants ukrainiens poursuivant des études supérieures à Metz, en France. Dans l'article est introduit le cadre théorique de la recherche, en particulier la théorie de l'apprentissage social de Bandura (Bandura & Hall, 2018).

Un défi récurrent pour de nombreux étudiants en échange dans les établissements d'enseignement supérieur européens réside dans leur niveau de compétence linguistique (Gil Casadomet & Atalaya Fernández, 2024). Le plurilinguisme est intrinsèquement lié à une navigation réussie dans divers contextes sociaux et à des pratiques communicatives dynamiques. Cet aspect a été exploré dans le cadre d'une étude mixte et multinationale menée par Achard-Bayle, Fragonara & Li (2024), qui s'appuie sur 123 répondants à un questionnaire et 19 entretiens réalisés. Les étudiants internationaux ont identifié la rapidité des discussions en classe comme étant l'un des aspects les plus difficiles de leur expérience d'apprentissage. En effet, pour bon nombre d'entre eux, les accents étrangers et le jargon local complexifient la communication en dehors du cadre académique. De plus, lorsque le niveau de compétence en français est faible, les étudiants internationaux sont fréquemment confrontés à un stress académique, à des troubles de la santé mentale, à l'isolement, à la dépression et/ou à l'anxiété.

De nombreuses études confirment que les étudiants en échange manquent souvent de confiance lorsqu'il s'agit de communiquer avec les enseignants et leurs pairs. Ils peuvent parfois ressentir un sentiment d'incompétence, d'inconfort, d'anxiété, de gêne ou de timidité, les conduisant à rester silencieux lors des interactions en français (Prunet, Hervé-Pécot & Jensen, 2024).

Il n'est pas rare que les enseignants et les institutions d'enseignement, de manière inconsciente, contribuent à une culture du silence parmi les étudiants en échange en ne leur offrant pas le soutien pédagogique nécessaire pour participer activement à des discussions riches et productives dans le cadre de leur apprentissage.

Ainsi, les résultats de la revue de la littérature soulignent l'importance pour les étudiants internationaux de maîtriser une langue étrangère tout en tenant compte du contexte et des spécificités locales. Cela est crucial pour créer une expérience d'apprentissage positive dans l'enseignement supérieur et pour atteindre un sentiment global de satisfaction personnelle. Cependant, les recherches antérieures n'ont pas pleinement examiné ces défis dans le cadre d'une expérience d'ap-

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

prentissage accélérée et approfondie, qui prendrait en considération le rôle actif de l'étudiant, de son environnement et du cadre d'apprentissage plus large.

Dans cette étude, le concept d'agentivité humaine développé par Bandura (Bandura & Hall, 2018) est utilisé comme cadre théorique pour analyser comment les étudiants internationaux peuvent mobiliser leurs compétences personnelles, leurs capacités culturelles ainsi que leurs ressources émotionnelles et spirituelles pour surmonter les défis posés par l'enseignement supérieur dans des institutions étrangères.

L'étude présentée a révélé que l'apprentissage académique des étudiants ukrainiens s'inscrit dans une culture éducative priorisée et structurée selon les normes des établissements d'enseignement supérieur francophones. Cette culture encourage l'utilisation d'une pédagogie holistique et soutient un style d'apprentissage d'urgence, perçu comme une voie adaptée pour l'acquisition de connaissances et d'expériences dans le contexte de la crise en Ukraine. Dans ce cadre, l'éducation joue un rôle clé. Tout système éducatif doit donc inspirer et permettre aux étudiants de s'engager dans un apprentissage tout au long de la vie, favorisant ainsi leur développement multidimensionnel.

Toutefois, l'analyse de la littérature sur les expériences des étudiants internationaux est préoccupante. Les recherches indiquent que ces étudiants se heurtent souvent à des stéréotypes négatifs, à des discriminations et à un manque de soutien de la part des universités (Statista, 2023).

Cette tendance alarmante devrait inciter les éducateurs à repenser l'éducation sous l'angle de l'holisme. Les limites de l'intellect et des capacités humaines, telles qu'elles sont actuellement comprises, doivent être élargies au-delà de l'évaluation purement académique. En fin de compte, le monde réel ne se résume pas à des notes moyennes, mais met également à l'épreuve les compétences interpersonnelles et l'intelligence émotionnelle.

Sur le plan méthodologique, cette recherche s'inscrit dans le paradigme de la recherche qualitative, qui met l'accent sur la perception de l'expérience, les contextes spécifiques et les individus sélectionnés. La recherche qualitative vise à explorer le monde dans son état naturel, de manière holistique et complexe. L'objectif principal de cette étude est d'examiner la complexité des interactions sociales quotidiennes, les processus d'attribution de sens à ces interactions, ainsi que les ex-

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

périences des participants dans le cadre de l'apprentissage accéléré de la langue française.

Dans ce contexte, la recherche qualitative a été utilisée comme une approche pragmatique, interprétative et centrée sur les expériences vécues. De surcroît, cette méthodologie qualitative s'accorde avec l'approche phénoménologique adoptée dans cette étude. La phénoménologie cherche à mettre en lumière les caractéristiques communes des expériences des participants confrontés à un même phénomène (Newsome & Cooper, 2017). Les chercheurs en phénoménologie étudient à la fois le phénomène en question et la manière dont il est perçu et vécu par les participants.

Dans une perspective académique plus rigoureuse, l'éducation holistique devrait être perçue comme un investissement stratégique dans la formation des jeunes et la sensibilisation à la conscience de leur propre valeur (Ickowicz, Raimond, Hiernaux & Loireau, 2024).

La théorie de l'apprentissage socio-cognitif constitue le cadre épistémologique de cette étude, offrant un modèle qui explore l'influence de l'environnement sur les comportements et les croyances des individus. Formulée par Bandura, cette théorie postule que les connaissances et la construction de la vision du monde proviennent d'expériences sociales et d'interactions entre l'individu et son environnement. Elle identifie trois modes d'apprentissage: l'apprentissage individuel, l'apprentissage par observation et l'apprentissage collectif. L'agentivité personnelle, ou auto-efficacité, se manifeste au niveau individuel lorsqu'un sujet mobilise ses propres capacités pour influencer ses expériences (Bandura & Hall, 2018).

Il convient de noter que l'agentivité personnelle dépasse les seules compétences objectivement mesurables d'une personne; elle englobe également les aptitudes perçues, c'est-à-dire les capacités qu'un individu croit posséder (McKim, 2023). Par ailleurs, dans des circonstances où l'individu ne peut pas maîtriser les conditions qui influencent son apprentissage, l'agentivité socialement transmise entre en jeu, mobilisant des ressources sociales et environnementales. Enfin, lorsque l'agentivité collective est sollicitée, les individus travaillent de manière concertée, combinant leurs savoirs, compétences et ressources pour atteindre un objectif commun. Cette recherche démontre l'efficacité de l'approche holistique dans le cadre de la théorie de l'apprentissage socio-cognitif appliquée aux étudiants ukrainiens suivant un appren-

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

tissage accéléré du français dans le but d'obtenir un double diplôme.

Les résultats de cette étude confirment l'importance de la maîtrise de la langue du pays d'accueil, en tenant compte des spécificités locales et contextuelles, pour favoriser une expérience d'apprentissage positive dans l'enseignement supérieur et permettre un épanouissement personnel accru.

La théorie de l'apprentissage socio-cognitif distingue trois modes d'apprentissage: individuel, par observation et collectif. L'agentivité personnelle se manifeste lorsque l'individu utilise ses propres forces pour influencer son expérience. En outre, l'observation des dynamiques de groupe s'avère essentielle pour l'intégration, la dernière phase de ce processus impliquant une collaboration collective lorsque l'individu est suffisamment à l'aise pour travailler de manière conjointe avec ses pairs. La transition des étudiants à travers ces trois phases de socialisation est un principe clé de l'approche holistique de l'apprentissage, notamment dans le cadre de l'apprentissage accéléré.

Pour cette étude phénoménologique qualitative, des observations et des entretiens ont été menés auprès d'un groupe d'étudiants de l'Université nationale Yuriy Fedkovych de Tchernivtsi, qui ont tenu des journaux de pratique pédagogique et partagé leurs impressions lors de discussions en table ronde au sein de l'université d'été.

Dans un souci d'anonymat, les noms des participants ne sont pas divulgués. Afin d'accroître la fiabilité des données, des citations extraites d'entretiens ont été intégrées aux résultats de l'étude.

Les étudiants du département de philologie romane et de traduction de l'Université Yuriy Fedkovych (groupe 1) ont partagé leurs réflexions sur les défis rencontrés par eux-mêmes ainsi que par les étudiants de la faculté d'économie (groupe 2) dans le cadre de l'enseignement accéléré et de l'apprentissage du français.

Problème 1

Les étudiants ont relevé que la barrière linguistique représentait un obstacle majeur dans l'apprentissage d'une nouvelle langue issue d'un groupe linguistique différent. Le groupe 2, en particulier, éprouvait des difficultés liées à la traduction mentale, passant de l'ukrainien à l'anglais, puis au français, ce qui compromettait leur compréhension.

Les étudiants du groupe 1 ont identifié des obstacles dès l'apprentissage des bases phonétiques. Quant aux étudiants des groupes plus avancés, certains ont exprimé leur frustration malgré un vocabulaire

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

étendu et une solide maîtrise de la grammaire, car ces compétences ne suffisaient pas à exprimer pleinement leurs idées. Le manque de vocabulaire dans le groupe intermédiaire limitait leur capacité à formuler des pensées de manière fluide.

Une majorité des participants ont reconnu avoir du mal à participer activement aux dialogues, bien que les groupes avancés aient volontiers pris part à des discussions simples. Cependant, seuls quelques étudiants ayant de bonnes compétences en français parvenaient à s'engager pleinement dans les discussions, tandis que la majorité des autres restaient des observateurs passifs.

Concernant les échanges verbaux, les étudiants ont mentionné des difficultés liées à la compréhension des accents français. Certains membres du groupe 2 estimaient ne saisir que 30 % des propos échangés lors des discussions.

Problème 2

La majorité des participants du groupe 2 ont perçu le travail en groupe comme l'une des composantes les plus stressantes de leur programme d'études. Les étudiants les plus avancés se sont déclarés frustrés par le fait que leurs partenaires de groupe ne contribuaient pas suffisamment, les obligeant à endosser le rôle de leader et à intervenir constamment à l'oral. Les plus grandes difficultés survenaient lors de la préparation des présentations de groupe et des discussions orales. En raison d'un emploi du temps chargé, les étudiants du groupe 2 éprouvaient des difficultés à coordonner leurs réunions de travail, et certains peinaient à établir des contacts avec leurs camarades.

Concernant les présentations orales en classe, de nombreux participants ont souligné l'importance de cet exercice dans leur programme. Cependant, au début de leur apprentissage, ils ont trouvé cette composante difficile et source d'inconfort.

Problème 3

L'urgence – les étudiants des deux groupes ont identifié trois thèmes principaux liés à l'urgence de l'enseignement du français: premièrement, une surcharge de devoirs individuels, qui venait s'ajouter aux engagements déjà nombreux des étudiants du groupe 2; deuxièmement, la pression associée au travail en groupe, souvent perçu comme source d'isolement et de stress; troisièmement, la rapidité de l'apprentissage intensif, qui ne laissait pas aux étudiants en échange suffisamment de temps pour assimiler pleinement les concepts de la langue française.

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

Dans le contexte des crises multiples – guerre, migration, pandémie – qui affectent notre monde, cette recherche s'est attachée à explorer la notion d'urgence dans la didactique du français. L'objectif était d'analyser différents contextes critiques, d'identifier les défis rencontrés dans la pratique pédagogique et de proposer des solutions innovantes pour y répondre. La notion de «didactique de l'urgence», également qualifiée de «didactique de catastrophe» par Gettliffe et Ardisson (2022), a été étudiée à partir de situations d'enseignement en conditions réelles.

Ce type de didactique se caractérise par la prise en compte des conditions de danger et de vulnérabilité auxquelles sont confrontés les étudiants (Ogunsanya, Bamgbade, Thach, Sudhapalli & Rascati, 2018). Il englobe divers facteurs – personnels, familiaux, sociaux, politiques, médicaux, écologiques – qui influencent directement l'apprentissage. Par exemple, l'arrivée dans un pays d'accueil après un traumatisme tel qu'une guerre peut intensifier la vulnérabilité des étudiants nouvellement arrivés (Qin & Uccelli, 2020). Dans ce cadre, nous estimons que la pédagogie holistique s'intègre de manière optimale dans la didactique de l'urgence, s'appuyant sur la théorie socio-cognitive.

S'orienter et vivre dans un nouveau pays, avec une culture étrangère, est déjà un défi pour beaucoup, mais combiner cela avec des études universitaires ajoute une complexité supplémentaire. Cette étude a mis en lumière les défis auxquels font face les étudiants en échange, notamment en raison des nouvelles attentes académiques, des expériences éducatives inhabituelles et des dynamiques sociales singulières dans l'enseignement supérieur.

Les participants à cette étude ont dû s'adapter à des pratiques pédagogiques et des normes académiques qui leur étaient inconnues. Selon la théorie socio-cognitive, l'agentivité humaine est essentielle pour réussir dans des environnements culturels nouveaux (Ploner, 2018). Preston (2019) définit l'agentivité comme la capacité à influencer son propre fonctionnement et ses conditions de vie. L'ensemble de ses travaux soutient l'idée que les étudiants de l'étude mobilisent efficacement leur agentivité personnelle, leur ambition, leur volonté et leur persévérance pour être aussi performants que leurs pairs.

Godé (2024) rappelle que dans de nombreux aspects de la vie, les individus n'ont pas un contrôle direct ou immédiat sur les conditions sociales, les pratiques et les ressources environnantes. Lorsqu'ils ont

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

intégré leur programme, les étudiants de cette étude ont été confrontés à un cadre d'apprentissage largement déterminé par les enseignants et les normes pédagogiques de l'institution d'accueil. Dans ce contexte, ils devaient utiliser une agentivité intermédiaire pour atteindre leurs objectifs, notamment le succès académique.

Rumjaun et Narod (2020) définissent l'agentivité intermédiaire comme un type d'agentivité socialement médiée, où «les individus cherchent à impliquer ceux qui détiennent des ressources, des expertises ou du pouvoir afin d'agir en leur nom et de leur permettre d'obtenir les résultats souhaités». Toutefois, dans cette étude, l'accès à l'agentivité intermédiaire a été limité. En dehors des ressources pédagogiques fournies par les enseignants et de l'écoute, souvent passive, des camarades en classe, les étudiants ukrainiens ont rencontré des difficultés à s'engager pleinement dans ce processus. Leur manque de liens personnels ou académiques dans le pays d'accueil, combiné aux barrières linguistiques, à l'adaptation culturelle et à une expérience éducative restreinte, a entravé leur capacité à tirer parti de cette agentivité intermédiaire.

Enfin, l'agentivité collective de Bandura, telle que décrite dans sa théorie, est pertinente pour comprendre les perceptions des participants vis-à-vis du travail en groupe. Bandura affirme que l'efficacité collective dépend des perceptions individuelles de ses membres, et que la réussite d'un groupe est conditionnée par la capacité de chaque membre à travailler ensemble, en s'appuyant sur des valeurs et des croyances partagées.

Dans cette étude, les participants du groupe 2 ont d'abord exprimé une attitude négative vis-à-vis de leurs expériences de travail en groupe, privilégiant les tâches individuelles aux activités collectives. Ils se sentaient socialement isolés, parfois même marginalisés, et estimaient, sur le plan académique, que leur contribution était sous-évaluée. Bandura souligne que l'efficacité d'un groupe dépend de la confiance de ses membres en leur capacité à accomplir leurs rôles et tâches. Lorsque cette confiance est faible, le groupe ne peut atteindre son plein potentiel. En revanche, plus la perception de l'efficacité collective est élevée, plus les membres investissent de la motivation et des efforts dans la réalisation des tâches assignées. Les groupes ayant une haute perception de leur efficacité collective tendent à mieux surmonter les difficultés et obstacles.

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

Selon cette étude, les expériences négatives des participants peuvent être liées au fait que les travaux de groupe devaient être menés dans un délai restreint. Il est possible que tous les membres n'aient pas eu suffisamment de temps ou d'énergie pour développer une croyance collective en leur capacité à accomplir les tâches, nécessaire pour générer une agentivité collective efficace.

Pour renforcer l'efficacité personnelle des étudiants, il est essentiel qu'ils se sentent soutenus et à l'aise dans leur nouvel environnement. Une approche holistique favorise l'estime de soi et diminue les doutes personnels. En parallèle, les institutions éducatives doivent faciliter l'intégration des étudiants internationaux en les aidant à s'impliquer dans la vie communautaire. La participation à des événements locaux, ou l'organisation d'activités en collaboration avec des étudiants locaux, peut améliorer leur compréhension de la culture et de la vie dans le pays d'accueil.

Les activités académiques et sociales qui renforcent l'efficacité personnelle des étudiants internationaux les aident non seulement à accéder aux ressources locales (efficacité intermédiaire), mais aussi à s'intégrer dans des groupes sociaux (efficacité collective), favorisant ainsi leur succès global dans le cadre de leur échange.

Cette étude repose sur un nombre limité de méthodes de collecte de données, ce qui pourrait ne pas permettre d'explorer tous les aspects possibles du sujet. Par exemple, seules des entrevues ont été utilisées, alors qu'il aurait pu être pertinent d'y ajouter des questionnaires ou des observations.

De plus, la taille restreinte de l'échantillon peut poser problème, car elle limite la capacité à généraliser les résultats à une population plus large.

Il faut également reconnaître la présence possible de variables cachées, susceptibles d'avoir influencé les résultats sans avoir été prises en compte dans l'analyse.

Dans les recherches futures, il serait utile d'élargir la méthodologie en incluant davantage de méthodes de collecte de données et en augmentant la taille de l'échantillon, afin d'obtenir des résultats plus objectifs et fiables.

Bien que la théorie socio-cognitive ait été un cadre analytique pertinent pour cette étude, il est important de reconnaître ses limites. Cette théorie reste abstraite, complexe et philosophiquement dense.

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

Elle est interprétée de diverses manières par les universitaires, et il n'existe pas de consensus clair sur la manière de la définir ou de la mesurer de manière standardisée.

Il est urgent de mener davantage d'études sur l'expérience des étudiants en échange. Premièrement, les recherches futures devraient se concentrer sur l'expérience holistique de vie des étudiants internationaux. Il serait pertinent d'explorer quels types de soutien répondent au mieux à leurs besoins académiques, émotionnels, physiques, spirituels, culturels, linguistiques, collectifs et communautaires. Deuxièmement, les recherches devraient examiner la création et le maintien d'environnements pédagogiques centrés sur l'étudiant et sensibles à la diversité culturelle. Il serait intéressant d'analyser quelles techniques d'enseignement s'avèrent les plus efficaces pour favoriser la réussite et le bien-être des étudiants internationaux. Ces approches offriraient une base philosophique solide pour les établissements d'enseignement supérieur à l'étranger, désireux de promouvoir la santé, le bien-être et le succès harmonieux de leurs étudiants internationaux.

Références

1. Achard-Bayle, G., Fragonara, A., & Li, J. (2024). Présentation. Formation en langues secondes face à l'urgence. *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, (69). <https://doi.org/10.4000/lidil.12359>
2. Anquetil, M. (2024). Enjeux glottopolitiques en didactique de l'intercompréhension. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 2(22-2). <https://doi.org/10.4000/11qa6>
3. Ballatore, M. (2023, June). Erasmus+: La mobilité hybride au secours de l'inclusion? Évolutions des flux et des publics concernés par les programmes de mobilité de l'Union Européenne. In *Journée d'études mobetu: mobilités étudiantes et fabrication des élites à l'épreuve des politiques d'internationalisation de l'enseignement supérieur—regards croisés sud/nord/est/ouest*. <https://hal.science/hal-04311440/document>
4. Bandura, A., & Hall, P. (2018). Albert bandura and social learning theory. *Learning theories for early years*, 78. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5282231#page=91>
5. Brunner-Maresch, B., Dabiri, Z., Lang, S., Maritim, L. C., Turki,

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

- M. D., Mulder, M., ... & Ferreira, V. B. (2024). *Erasmus Mundus Joint Master «Copernicus Master in Digital Earth-CDE»*; Integrated work experience in geospatial curriculum to enhance graduate employability (No. EGU24-20471). Copernicus Meetings. <https://doi.org/10.5194/egusphere-egu24-20471>
6. Gettliffe, N., & Ardisson, M. A. (2022). Didactique de la catastrophe en formation FLES. <https://hal.science/hal-04380980/>
 7. Gil Casadomet, A., & Atalaya Fernández, I. (2024). Ires Journées Interfacultaires sur la recherche scientifique en français. (Sciences humaines, sociales, scientifico-techniques et biosanitaires; FraLIC). Actes. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/20799>
 8. Godé, C. (2024, April). Développer des compétences avec les IA génératives. In *PROJECTICS 2024*. <https://hal.science/hal-04550169/document>
 9. Gouaich, K., & Roubaud, M. N. (2024). Prendre en compte les parcours sociolangagiers des migrants: Mieux comprendre ce qui se joue lors des interactions langagières didactiques. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 1(22-1). <https://doi.org/10.4000/11q9q>
 10. Ickowicz, A., Raimond, C., Hiernaux, P., & Loireau, M. (2024). Pourquoi une approche holistique, systémique, est-elle nécessaire?. *Désertification et changement climatique, un même combat?*, 71-75. https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/2024-01/010089189.pdf
 11. McKim, C. (2023). Meaningful member-checking: A structured approach to member-checking. *American Journal of Qualitative Research*, 7(2), 41–52. <https://www.ajqr.org/download/meaningful-member-checking-a-structured-approach-to-member-checking-12973.pdf>
 12. Newsome, L. K., & Cooper, P. (2017). International students' experience of Western pedagogy in a British university. *World Journal of Educational Research*, 4(4), 620–637. <https://doi.org/10.22158/wjer.v4n4p620>
 13. Ogunsanya, M. E., Bamgbade, B. A., Thach, A. V., Sudhapalli, P., & Rascati, K. L. (2018). Determinants of health-related quality of life in international graduate students. *Currents in Phar-*

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

- macy *Teaching and Learning*, 10(4), 413–422. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cptl.2017.12.005>
14. Ploner, J. (2018). International students' transitions to UK higher education – revisiting the concept and practice of academic hospitality. *Journal of Research in International Education*, 17(2) 164–178. <https://doi.org/10.1177%2F1475240918786690>
 15. Preston, J. P. (2019). Indigenous and Western worldviews: Fostering ethical space in the classroom. In S. Carr-Stewart (Ed.), *Knowing the past, facing the future: Indigenous education in Canada* (pp. 140–164). UBC Press.
 16. Prunet, A., Hervé-Pécot, F., & Jensen, C. (2024, April). Intégration et réussite des étudiants réfugiés à l'université: Fonction et enjeux des DU Passerelle. In *Diversité, Réussite [s] dans l'Enseignement Supérieur* (2024). https://hal.science/hal-04569170v1/file/DIRES2024_communication_orale_Prunet_Herve_Pecot_Jensen.pdf
 17. Qin, W., & Uccelli, P. (2020). Beyond linguistic complexity: Assessing register flexibility in EFL writing across contexts. *Assessing Writing*, 45, Article 100465. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100465>
 18. Roudier, J., Sulikashvili, N., & Courmont, B. (2024). De la chute du mur de Berlin au conflit ukrainien. <https://hal.science/hal-04589237/>
 19. Rumjaun, A., & Narod, F. (2020). Social Learning Theory—Albert Bandura. *Science education in theory and practice: An introductory guide to learning theory*, 85–99. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-43620-9_7
 20. Samuk, S., & Burchi, S. (2024). Highly Skilled Italians' Experience with Erasmus Mobility: Opportunities vs. Challenges. *Journal of International Students*, 14(1), 386–402. <https://ojed.org/index.php/jis/article/view/4924>

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

Abstract. The aim of this work is to analyse the experience of Ukrainian students in accelerated foreign language learning, drawing on a review of scientific literature to identify the specific challenges encountered in this context. Students often show a certain reluctance towards learner-centred teaching methods, such as oral presentations and open-ended tasks. As part of a qualitative phenomenological study, this research highlights Ukrainian students' perceptions of educational and social interactions. Three major issues were identified: firstly, exchange programme participants experience difficulties in mastering French, used as the first foreign language, which complicates the assimilation of academic content. Secondly, many students expressed dissatisfaction with mandatory group work, which often leads to discomfort and inefficiency. Finally, learning in an urgent situation, dictated by the fast pace of courses, creates additional challenges. For example, students frequently feel disoriented when faced with creative tasks, without always receiving adequate support from teachers. The results of this study are interpreted in light of Bandura's socio-cognitive theory, which emphasises that successful learning depends on three forms of agency: personal (individual efforts), proxy (external and environmental influences), and collective (group cooperation and actions). On an international scale, a similar trend can be observed, marked by a significant increase in the number of students opting for academic mobility, particularly to France. This evolution calls for further in-depth research. Consequently, higher education institutions bear both an ethical and financial responsibility for the quality of education provided to international students. To create a supportive learning environment, it is essential that teachers, administrators, and policymakers adopt a holistic approach, taking into account the educational journey and the specific challenges faced by these students. This requires an adaptation of institutional cultures and teaching practices to adequately meet their unique needs.

Keywords: classroom discussion, group work, classroom presentations, student-centered learning, social cognitive theory.

Анотація. Мета цього дослідження – проаналізувати досвід українських студентів у прискореному вивченні іноземних мов, спираючись на огляд наукової літератури, щоб визначити конкретні перешкоди, з якими вони стикаються в цьому контексті. Сту-

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

денти часто неохоче використовують методи навчання, орієнтовані на студента, такі як усні презентації та завдання відкритого типу. Це дослідження, проведене в рамках якісного феноменологічного дослідження, проливає світло на сприйняття українськими студентами педагогічної та соціальної взаємодії. Було виявлено три основні проблеми: по-перше, учасники програм обміну мають труднощі з оволодінням французькою мовою, яка використовується як перша іноземна, що ускладнює засвоєння академічного матеріалу. По-друге, багато студентів висловили незадоволення обов'язковою роботою в групах, що часто призводить до дискомфорту та неефективності. Нарешті, навчання в екстрених ситуаціях, продиктованих швидкістю, з якою проходять курси, створює додаткові труднощі. Наприклад, студенти часто виявляються дезорієнтованими, коли стикаються з творчими завданнями, не завжди отримуючи адекватну підтримку від викладачів. Результати цього дослідження інтерпретуються у світлі соціально-когнітивної теорії Бандури, яка підкреслює, що успішне навчання ґрунтується на трьох формах активності: персональній (індивідуальні зусилля), вікарній (зовнішні та середовищні впливи) та колективній (співпраця та групові дії). На міжнародному рівні спостерігається схожа тенденція, що характеризується значним збільшенням кількості студентів, які обирають академічну мобільність, зокрема до Франції. Ця тенденція потребує поглибленого дослідження. Як наслідок, вищі навчальні заклади несуть як етичну, так і фінансову відповідальність за якість освіти, яку вони пропонують іноземним студентам. Для створення середовища, сприятливого для навчання, важливо, щоб викладачі, адміністратори та особи, які приймають рішення, застосовували глобальний підхід, беручи до уваги освітню траєкторію та специфічні виклики, з якими стикаються ці студенти. Це означає адаптацію інституційної культури і практики викладання, щоб належним чином відповідати їхнім унікальним потребам.

Ключові слова: дискусія в класі, робота в групах, презентації в класі, студентоцентроване навчання, соціально-когнітивна теорія.

**QUELLE GRAMMAIRE POUR L'ENSEIGNEMENT
DU FLE EN URGENCE AUX FUTUR.E.S SPECIALISTES
EN MANAGEMENT ET COMMERCE INTERNATIONAL?**

RUSNAK Diana

*Maîtresse de conférences au Département de philologie française
et de traduction,*

Université nationale de Chernivtsi Yuriï Fedkovych

Chernivtsi, Ukraine

dianarousnak@yahoo.fr

MATVIEIEVA Olena

Assistante au Département de philologie française et de traduction,

Université nationale de Chernivtsi Yuriï Fedkovych

Chernivtsi, Ukraine

o.matvieieva@chnu.edu.ua

Résumé. L'article se pose pour objectif de réfléchir sur le rôle et la place de la grammaire au cours de l'enseignement du FLE en urgence. En premier lieu, sont définis les besoins linguistiques des apprenant.e.s en situation d'urgence désirant suivre les études dans une université française sur le programme du Diplôme Universitaire Franco-Ukrainien «*Management et commerce international*». Ensuite, se fondant sur la conception communicative de l'enseignement des langues et cultures, est argumenté l'enseignement de la grammaire du FLE par l'approche situationnelle où les phénomènes grammaticaux doivent être découverts et manipulés en contexte de situations de communication. Dans le cadre de l'approche communicative et perspective actionnelle, sont déterminées les étapes de l'enseignement grammatical (*Conceptualisation, Systématisation, Appropriation*) ainsi que les critères de choix de documents authentiques comme matériel d'apprentissage supplémentaire dans la classe de grammaire. Finalement, selon une approche cognitive de l'enseignement grammatical, sont proposées des pistes d'exploitation de certains documents authentiques. La conclusion est faite sur l'efficacité de l'approche cognitive et de l'enseignement de la grammaire en contexte de situations de communication créées en classe de grammaire par de documents authentiques, sources riches d'informations d'ordre socioculturelle, linguistique et langagière.

Mots-clés: dicompétence grammaticale, enseignement en urgence, français langue étrangère, conception communicative, approche cognitive.

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

La guerre de la Russie contre l'Ukraine a provoqué la fuite des gens de leur pays natal pour des pays étrangers où, pour les réfugié.e.s., différents programmes d'accueil sont mis en place. Dans ce cadre, en France, l'Université de Lorraine à Metz donne aux étudiant.e.s déplacé.e.s d'Ukraine et bénéficiaires de la protection temporaire l'accès aux études universitaires dont celles dans le domaine du management et du commerce international¹.

En effet, le programme du Diplôme Universitaire (DU) Franco-Ukrainien «*Management et commerce international*», mis en place par l'Université de Lorraine en lien avec l'association Echanges Lorraine Ukraine et la Fondation Global Ukraine, est le premier dans son genre qui propose un soutien et accompagnement aux étudiant.e.s ukrainien.ne.s. dans la préparation de leurs dossiers de candidature et organise, en plus, leur accueil en vue de faciliter leur intégration dans la société française.

Pourtant, tou.te.s les étudiant.e.s voulant profiter de cette formation innovante n'ont pas le niveau nécessaire de français (niveau B2) pour suivre leurs études à l'Université française. Dans ce cas-là, une équipe de formateur.trice.s leur propose de suivre les cours de FLE en urgence pendant l'école d'été à Metz dans le but de les préparer à l'examen DELF pour le niveau B2, afin de pouvoir avoir l'accès au DU Franco-Ukrainien².

Dans ce contexte, devant l'équipe de formateur.trice.s se posent plusieurs questions concernant la formation efficace en urgence qui répondrait aux besoins spécifiques des apprenant.e.s ukrainien.ne.s. Entre autres, *quelle place accorder à la grammaire pour répondre aux besoins linguistiques des apprenant.e.s en situation d'urgence aspirant atteindre le niveau d'utilisateur indépendant dans un temps restreint?*

Or, l'objectif du présent travail est de réfléchir sur le rôle et la place de la grammaire au cours de l'enseignement du FLE en urgence aux futur.e.s spécialistes en management et commerce international.

¹ URL: <https://iaemetz.univ-lorraine.fr/nos-formations/catalogue-de-formations/diplome-universitaire-franco-ukrainien-management-et>

² URL: https://global-ukraine.gbhs.fr/news/navchannya-u-franciji-dlya-ukrajinskih-studentiv-2024?fbclid=IwY2xjawGq9-dleHRuA2FlbQIxMQABHfwOwk-oMLdFq8EEzt-KKy8DILYCzn7JeJXV666fWJ8_qLdxzIPT2waPTBw_aem_7x-F2EU5pMuXFYe_nF9STVQ&sfnsm=mo

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

Après avoir défini les besoins linguistiques des apprenant.e.s ukrainien.ne.s., nous décrirons la conception communicative de l'enseignement grammatical du FLE. *Ensuite*, nous étudierons les avantages de documents authentiques en tant que matériel d'apprentissage supplémentaire présentant un contexte socioculturel pour le fonctionnement des phénomènes grammaticaux. *Finalement*, nous présenterons des pistes d'exploitation de certains documents authentiques ayant pour but l'acquisition de la compétence grammaticale dans le cadre des approches cognitive et communicative de l'enseignement/apprentissage des langues et cultures.

Le fondement théorique de notre travail constitue la conception communicative et la perspective actionnelle de l'enseignement/apprentissage des langues et cultures (Bérard 1991; Conseil de l'Europe 2002, 2018), ainsi que sur l'approche cognitive de l'enseignement de la grammaire de FLE (Besse 2016; Chartrand 2016; Gaonac'h 1982; Portine 2001). Le corpus de recherche est constitué de documents authentiques (dessins humoristiques, publicité sociétale) tirés de revues françaises ou d'Internet.

Besoins linguistiques des apprenant.e.s ukrainien.ne.s. en situation d'apprentissage du FLE en urgence

Tout enseignement des langues étrangères tient compte des objectifs posés, de la conception méthodologique mise en place, mais, avant tout, du public cible avec ses besoins spécifiques. Comme le dit Evelyne Bérard:

L'analyse des besoins tente de déterminer de façon assez précise qui est l'apprenant (...), la façon dont il envisage d'apprendre une langue, quels sont ses objectifs, dans quels domaines et comment il utilisera la langue étrangère, quelles aptitudes il souhaite développer. (E. Bérard, 1991, p.33)

Notre public cible sont les étudiant.e.s déplacé.e.s d'Ukraine visant l'entrée dans l'Université de Lorraine au programme du DU Franco-Ukrainien «*Management et commerce international*». Pour ce faire, ils/elles doivent avoir le niveau de français B2 qui donne l'accès aux études universitaires en France. Dans le but d'aider les candidat.e.s n'ayant pas le niveau suffisant de français mais voulant suivre leurs études dans une université française, le programme d'enseignement du FLE en urgence est mis en place dans le cadre de l'école d'été à Metz.

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

Par conséquent, l'équipe de formateur.trice.s est confrontée au défi de faire acquérir au public hétérogène (étudiant.e.s de différents âges et avec les prérequis linguistiques différents), dans une situation d'urgence, une compétence de communication leur permettant d'utiliser la langue à bon escient.

Considérée comme *«l'art de parler et d'écrire correctement»* (Greville 1964), ou encore comme *«l'ensemble des structures et des règles qui permettent de produire tout texte, écrit ou oral, appartenant à une langue»* (Besse, Porquier, 1991) ou *«la description des règles du système d'une langue et les normes d'usage de la variété standard de cette langue»* (Cuq 1996), la grammaire est une condition nécessaire pour pouvoir communiquer correctement en langue étrangère.

Dans le Cadre européen, la compétence grammaticale est définie comme *«la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites»* (Conseil de l'Europe 2001, p.89).

Pour réussir le niveau B2, l'utilisateur de la langue doit maîtriser la grammaire essentielle dont les points importants sont:

- Temps de l'Indicatif;
- Antériorité, simultanéité, postériorité (concordance des temps, prépositions);
- Articulateurs logiques (antériorité, simultanéité, postériorité);
- Articulateurs logiques (but, cause, conséquence, hypothèse, condition, opposition, concession);
- Conditionnel présent / passé;
- Subjonctif présent / passé;
- Conjonctions + Subjonctif;
- Conjonctions + Subjonctif ou Indicatif;
- Conjonctions + Subjonctif ou Infinitif;
- Hypothèse avec SI;
- Infinitif passé; etc³.

Conception communicative de l'enseignement de la grammaire de FLE

La conception communicative de l'enseignement des langues et cultures vise à faire acquérir aux apprenant.e.s une compétence de

³ URL : <https://communfrancais.com/2017/01/04/grammaire-essentielle-du-delf-b2/>

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

communication comme capacité de communiquer en utilisant le système linguistique dans un contexte social (Hymes 1971; Bérard 1991; Conseils de l'Europe 2001, 2018). D'où la nécessité de maîtriser le système linguistique afin de l'utiliser dans des situations de communication diverses (Besse et Porquier 1991; Cuq 1996). Comme le signalent les didacticiens de langues et cultures,

(...) on apprend à communiquer en apprenant à savoir adopter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication (*statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu d'échange, etc.*) et en fonction de l'intention de communication (*demande une information, donner un ordre, convaincre* etc. (Cuq, Gruca 2003, p. 246).

Dans ce contexte, la situation de communication est considérée comme unité organisatrice de l'enseignement/ apprentissage d'une langue et constitue un fondement de l'organisation du matériel linguistique (Rousnak, Matvieieva 2024).

En effet, la situation présente un contexte socioculturel réel pour le fonctionnement des structures grammaticales, en d'autres termes, c'est la situation qui permet de contextualiser le savoir car la découverte des formes grammaticales est mise en rapport avec les sens qu'elles véhiculent (Charaudeau 2000). D'autre part, la situation est considérée comme une condition nécessaire pour développer des aptitudes langagières en expression orale ou écrite, car l'expression des intentions de communication du sujet parlant correspondent aux particularités de la situation de communication dans laquelle il se trouve (Charaudeau, *ibid.*).

D'un point de vue linguistique, l'adéquation de la forme grammaticale à la situation de communication signifie que le bon choix de celle-ci est important, mais aussi est pris en compte le sens qu'elle (la forme grammaticale) exprime dans une situation particulière.

Tout le processus de l'enseignement de la grammaire se divise en trois étapes essentielles: *Conceptualisation; Systématisation; Appropriation* (Besse 2016; Chartrand 2016).

L'étape de *Conceptualisation* vise la présentation des phénomènes grammaticaux (PhG) dans le contexte situationnel et l'explication de leur fonctionnement dans le langage. D'un point de vue cognitif (Gao-nach 1982, Portine 2001), c'est à cette étape qu'on fait acquérir aux apprenant.e.s les connaissances déclaratives (ou les savoirs) qui comprennent les règles ou les lois de grammaire.

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

Dans la classe, est privilégiée la méthode inductive selon laquelle la présentation du nouveau matériel grammatical commence par l'observation d'exemples illustrant un certain phénomène grammatical, puis la règle est formulée sur la base de l'observation, de la formulation d'hypothèses, de l'expérimentation et de l'analyse des résultats (Besse, Porquier 1991; Cuq 1996; Chartrand 2016)

La deuxième étape, la *Systématisation*, vise l'acquisition des connaissances procédurales ou, en d'autres termes, des savoir-faire de grammaire transférables, c'est-à-dire aptes d'être utilisés dans d'autres situations (Cuq, Gruca 2003). A cette étape les apprenant.e.s s'entraînent à utiliser les PhG dans les actes de paroles, au niveau de phrases.

Finalement, à l'étape d'*Appropriation*, les connaissances acquises sont mises en pratique au niveau de texte, dans les situations de communication imaginaires via les tâches de production. L'objectif de cette étape est d'apprendre aux étudiant.e.s à utiliser convenablement les structures grammaticales dans des situations variées.

De cette manière, l'enseignement de la grammaire est centré sur la communication et la construction du sens, où les étudiant.e.s utilisent les formes grammaticales à des fins communicatives, c'est-à-dire pour exprimer leurs propres idées, plutôt que d'apprendre les formes pour elles-mêmes.

Documents authentiques comme supports d'enseignement grammatical

Dans l'approche communicative, une grande importance est accordée aux documents authentiques (DA) en tant que sources riches des informations linguistiques, langagières et socioculturelles (Beacco 1988; Hardy 2005; Gâta, Ganea 2012; Bigych, Rusnak 2020).

D'un point de vue méthodologique, l'intégration des DA en classe de grammaire de FLE permet aux étudiant.e.s d'être en contact avec des documents réels reflétant la culture et la langue telle que vécue et utilisée. De cette manière, la découverte culturelle devient un prétexte pour les activités de grammaire ou de communication.

Effectivement, les DA permettent de définir une situation de communication, d'illustrer des situations de la vie réelle, ainsi que de repérer l'emploi et les fonctions des PhG dans le contexte socioculturel dans le but de les conceptualiser, mais aussi de les réutiliser à bon escient dans ses énoncés. Comme le souligne Patrick Charaudeau:

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

Aussi, les exemples doivent-ils être empruntés à des textes issus de situations de communication orales et écrites, appartenant à différents genres discursifs: littéraires (poésie, romans, chansons); non littéraires (journaux et médias, publicité, tracts, slogans, manuels d'instruction, notices techniques, etc. (...)) A cette condition l'apprenant entrera dans un processus d'apprentissage où il ne s'agira plus simplement de répéter des formes et des structures de la langue étrangère, mais où il s'agira de se les approprier et de les réutiliser à bon escient (Charaudeau 2000).

Il existe une multitude de DA qui peuvent servir en classe de grammaire de déclencheur pour des activités ou tâches et qu'on subdivise, selon le canal de réception, en: *verbaux* (textes littéraires, poèmes, articles de presse etc.); *auditifs* (émissions de radio, chansons etc.); *visuels* (images, dessins humoristiques, photos, etc.); *audio-visuels* (films, dessins animés, émissions de télévision etc.); *numériques* (articles de presse numériques, reportages multimédia etc.).

Evidemment, le choix des DA pour enseigner la grammaire aux futur.e.s spécialistes en management et commerce international doit répondre aux critères de choix tels que (Beacco 1988): 1) le lien du DA avec le programme d'enseignement (thématiques, contenus linguistiques etc.); 2) l'accessibilité du sujet du DA au niveau des apprenant.e.s (âge, centres d'intérêt, prérequis linguistiques et socioculturels); 3) la longueur du DA (préférer courts ou moyens); 4) l'aspect fonctionnel (plus d'éléments il contient (texte, images, son), plus l'accès au sens est facile); 5) la fiabilité des informations (privilégier les sites officiels francophones ou les éditions web des journaux et revues français).

Découvrir les fonctions du Conditionnel présent avec les dessins humoristiques

Les dessins humoristiques se rapportent aux ressources médiatiques qui, à l'avis de Louis Porcher, «*permettent de développer l'esprit critique des apprenant.e.s et de fournir du matériel pour la discussion des questions sociales, culturelles, politiques et économiques de la société moderne*» (Porcher 2006).

Certes, les dessins humoristiques présentent différentes situations de la vie réelle et permettent, ainsi, de découvrir, d'une part, les modes de vie des habitants du pays cible et, d'autre part, de mettre en

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

contexte situationnel les structures grammaticales en question.

Proposons, à titre d'exemple, quelques dessins qui illustrent le fonctionnement du *Conditionnel présent* en français:



Image 1



Image 2



Image 3



Image 4



Image 5



Image 6

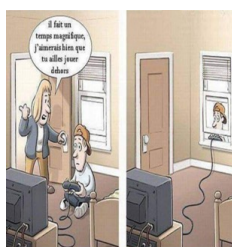


Image 7



Image 8



Image 9

De la sorte, l'*Image 1* présente une situation de consommation dans un bar où le client s'adresse au barman en demandant de lui servir la

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

même chose que consomment les clients d'à côté: «*Bernard, j'aimerais avoir la même chose*». Le verbe au *Conditionnel présent* («j'aimerais»), dans cette phrase, exprime un désir ou une demande polie. Mais puisque les clients d'à côté s'embrassaient en ce moment-là, le barman a fait la même chose avec le client d'où l'effet comique de cette situation de communication.

L'*Image 2* présente une dispute entre deux personnes polies où l'une, n'étant pas d'accord avec l'autre, dit : «*J'aimerais bien être d'accord avec toi, mais nous serions deux à avoir tort*». Dans cette phrase il y a deux verbes au *Conditionnel présent*: «j'aimerais» qui exprime un désir et «nous serions» qui exprime un fait imaginaire, incertain.

Sur l'*Image 3* on voit deux oiseaux sur le parking près d'un McDonald's. Celui qui est plus mince s'adresse à celui qui est gros en disant: «*Tu devrais arrêter de te nourrir sur ce parking!*» en mentionnant que le fast-food fait grossir. Dans cette phrase, le verbe «devoir» au *Conditionnel présent* («tu devrais») exprime un conseil.

La situation «*Au marché*» est présentée sur l'*Image 4*. La cliente, après avoir acheté du poisson, demande au marchand de l'emballer en employant le *Conditionnel présent* de politesse: «*Vous n'auriez pas un sachet ?*». A quoi le marchand répond : «*Il est dedans*» en faisant référence à une mauvaise situation écologique, notamment, à la pollution des mers et des océans par le plastique.

L'*Image 5* met en scène une situation de la vie réelle où les parents ayant vu les mauvaises notes de leur fils imaginent une punition qui lui ferait plaisir: «*Ta mère et moi, on se demandait: Qu'est-ce qui te ferait plaisir comme punition?*» Le verbe «faire» au *Conditionnel présent* («ferait») exprime ici un fait imaginaire, mais l'effet comique de la situation est dû au fait de vouloir concilier l'éducation traditionnelle (punir son enfant pour les mauvaises notes) avec l'éducation bienveillante (vouloir du bien à son enfant) qui s'oppose à des punitions.

Sur l'*Image 6* nous voyons deux enfants qui parlent. Le garçon confie à la fille: «*Le monde serait tellement beau si les bibliothèques étaient plus importantes que les banques*» en mentionnant ainsi l'intérêt croissant des gens à l'argent et pas à l'épanouissement personnel par la lecture des livres. Le *Conditionnel présent* employé dans la principale («le monde serait») exprime une conséquence liée à l'hypothèse exprimée par l'Imparfait dans la subordonnée («si les bibliothèques étaient»).

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

L'*Image 7* met en scène le problème de l'addiction aux technologies, quand les enfants passent tout leur temps à jouer aux jeux à l'ordinateur sans sortir de la maison. On y voit un enfant jouant à sa console. Le père entre dans sa chambre en disant: «*Il fait un temps magnifique. J'aimerais que tu ailles jouer dehors*». Et l'enfant lui obéit, sur la séquence suivante on le voit jouer à sa console s'étant installé dehors de la maison.

Sur l'*Image 8* on voit un homme avec un verre de vin rouge réfléchissant sur l'information apprise sur l'effet du vin sur l'organisme humain: «*Le vin rouge aiderait à lutter contre Alzheimer*». Lui, qui buvait pour oublier ses problèmes, est déçu d'apprendre que le vin stimule la mémoire. Par contre, le *Conditionnel présent* dans cette phrase («le vin aiderait») exprime une information non confirmée ce qui est souvent le cas des nouvelles dans la presse.

Sur l'*Image 9* le petit-fils déguisé en super héros demande à sa grand-mère: «*Mamie, tu voudrais quoi comme super pouvoir?*». Le verbe au *Conditionnel présent* («tu voudrais») exprime le désir de posséder quelque chose. La mamie lui répond: «*Moi? Le pouvoir d'achat*». Cette situation met en scène le problème social du niveau faible de pouvoir d'achat des gens à la retraite en faisant jouer avec le mot «pouvoir» dans les expressions «le superpouvoir» qui désigne des capacités surnaturelles et «le pouvoir d'achat» qui désigne une simple possibilité de se procurer les biens de base pour la vie.

D'un point de vue méthodologique, ces dessins humoristiques permettent d'illustrer dans la classe de grammaire de FLE l'emploi du *Conditionnel présent* dans la phrase simple où ses fonctions sont à exprimer un désir (*Images 2, 7, 9*), une demande polie (*Images 1, 4*), un conseil (*Image 3*), un fait imaginaire (*Images 2, 5*), une information non confirmée (*Image 8*). Dans la phrase complexe le *Conditionnel présent* sert à exprimer une conséquence au futur liée à une hypothèse à l'Imparfait (*Image 7*).

A l'étape de **Conceptualisation**, nous proposons de faire travailler les apprenant.e.s en groupes de deux ou trois personnes, chaque groupe ayant un dessin à analyser dans le but de conceptualiser une fonction du *Conditionnel présent* en français. Dans le cadre de l'approche sémiologique (R. Barthes; U. Eco; P. Charaudeau) les apprenant.e.s ont (à l'aide du professeur) à médier l'image à trois niveaux: iconique, linguistique et symbolique ce qui les aiderait à mieux

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

comprendre la situation socioculturelle et la fonction exprimée par le *Conditionnel présent* dans cette situation.

Alors, au niveau iconique, ils/elles doivent repérer la situation de communication en décrivant tout ce qui est vu sur l'image: les personnes, les objets, les conditions ou les circonstances dans lesquelles se passe la communication.

Ensuite, au niveau linguistique, leur but est de découvrir le sens du message soit par la traduction en langue maternelle soit par la reformulation en d'autres mots.

Enfin, au niveau symbolique, la tâche est de faire référence de l'image et du texte à une situation de la vie réelle à laquelle fait référence le dessin humoristique.

Ensuite, les réponses des apprenant.e.s sont mises en commun. Le professeur note au tableau chaque phrase avec le *Conditionnel présent* en indiquant le sens qu'elle exprime. De cette manière, les étudiant.e.s sont amené.e.s, par leur travail collaboratif, à découvrir toutes les fonctions du *Conditionnel présent* dans la phrase indépendante et dans la phrase complexe.

Une telle stratégie de médiation de dessins sollicite une analyse approfondie du message et des images ce qui contribue à la meilleure compréhension des informations explicites et implicites du dessin ainsi qu'à la compréhension consciente du sens des structures grammaticales desservant ces situations.

Exprimer le désir/ la volonté avec support sur la publicité sociétale

La publicité sociétale est une publicité d'intérêt général qui traite les problèmes de la société et dont la vocation est d'influencer le comportement du citoyen de cette société (Cosset, Daigneault 2001). La protection de l'environnement, la sécurité routière, la santé, la lutte contre la pauvreté sont, parmi d'autres, des sujets traités par la publicité sociétale.

En tant que document authentique par excellence, ce type de publicité représente un intérêt particulier pour l'enseignement intégré de la grammaire et de la culture. Visant le bien-être collectif d'une société, la publicité sociétale met en scène plusieurs situations de la vie réelle en faisant découvrir, ainsi, la société elle-même avec les problèmes, les valeurs et les comportements de ses individus.

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

Dans le but d'influencer le comportement des citoyens, les auteurs de ladite publicité exploitent différentes stratégies visant à *sensibiliser l'opinion, informer, éduquer, modifier les opinions, changer les attitudes et les comportements, faire agir etc.* (Cossette et Daignault, *ibid.*). Ceci représentera, à son tour, en classe de langue, un enjeu pour l'enseignement de communiquer en une langue étrangère en utilisant différentes structures grammaticales selon une situation de communication.

En effet, pour exprimer un désir ou une volonté en français, on peut utiliser les structures grammaticales «*vouloir + Infinitif*» (au cas où il n'y a qu'un sujet dans la phrase) ou «*vouloir + que + Subjonctif*» (si les sujets de la principale et de la subordonnée sont différents).

Afin d'illustrer cette règle, on peut présenter aux apprenant.e.s à l'étape de **Conceptualisation** la publicité sociétale de l'UNICEF visant une aide aux enfants afghans qui fuient leur pays. Pour attirer l'attention des gens à ce problème et leur faire faire un don, le texte a recours à la stratégie de persuasion en citant une demande d'une jeune Française qui exprime ses désirs à propos du destin d'un petit garçon appelé Zalmai: «*Zalmai, un petit afghan, fuit son pays. Il ne veut pas mourir. Moi aussi, je veux qu'il vive. Merci de l'aider. (Julie)*».

Alors, la phrase «*Il ne veut pas mourir.*» présente la structure avec un sujet («*il*») et deux verbes, dont l'un est à l'Indicatif («*ne veut pas*») et l'autre est à l'Infinitif («*mourir*»). Une autre phrase exprimant un désir «*Moi aussi, je veux qu'il vive.*» est une phrase complexe où il y a deux sujets différents («*je*» dans la principale et «*il*» dans la subordonnée). Ce type de phrase demande le *Subjonctif* dans la subordonnée pour accentuer le désir de la principale.

Le travail avec cette publicité a deux objectifs:

1) faire comprendre la situation de communication et l'intention de l'auteur;

2) faire découvrir deux structures grammaticales servant à exprimer un désir / une volonté.

Au cours de la discussion les étudiant.e.s sont amené.e.s à comprendre qu'ils/elles peuvent exprimer un désir ou une volonté à l'aide d'un *Infinitif* ou d'un *Subjonctif*, pourtant leur choix dépendra du fait qu'il y a un sujet ou deux sujets différents dans la phrase.

D'autre part, à l'étape de **Systématisation**, cette publicité peut servir de modèle pour les activités de transformation, par exemple:

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

A. Observez l'image et répondez aux questions:

- Qui est présenté sur l'image?
- A qui s'adresse le message de Julie?
- Quel est le but de cette pub? A qui s'adresse-t-elle?

B. Lisez le texte, réfléchissez et répondez:

- Repérez dans le texte les phrases où est exprimé le désir / la volonté.
- Quels sont les modes employés dans la subordonnée ?
- Combien de sujets a la première phrase (*-Il ne veut pas mourir*)? et la deuxième (*-Moi aussi, je veux qu'il vive*)?

Consigne: Observez la publicité. A la manière de Julie exprimez vos souhaits en changeant la structure de la phrase (Infinitif – Subjonctif):

Modèle: *Il veut vivre. – Moi aussi, je veux qu'il vive.*

- Il veut posséder une maison. –.....
- Il veut aller à l'école. –.....
- Il veut jouer avec ses amis. –.....
- Il ne veut pas avoir faim. –.....
- Il veut être au chaud. –.....

A cette étape, après avoir complété la liste des expressions de désir (Rousnak 2010, p. 15-17), il est aussi possible de proposer aux apprenant.e.s une tâche avec contrainte à la base d'une publicité sans le texte qui servira de support de communication à leurs énoncés.

Consigne: Imaginez les souhaits d'une personne au sujet: «J'aimerais que le monde change». Complétez les phrases en faisant attention aux modes:

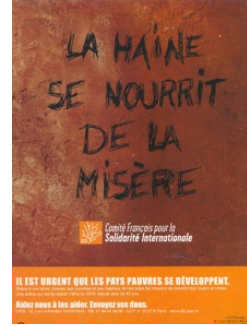
- J'aimerais que
- Je voudrais que
- Je souhaiterais
- Je désirerais.....
- J'ai envie de
- Je veux que

De cette manière, la publicité crée un contexte situationnel pour l'utilisation des structures grammaticales visant à exprimer un désir / une volonté à l'aide du *Subjonctif* ou de l'*Infinitif*.

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

A l'étape d'**Appropriation** où le but est de faire acquérir aux étudiant.e.s les aptitudes d'exprimer leurs idées en utilisant adéquatement les PhG, la publicité crée une situation de communication pour l'emploi des structures grammaticales acquises. Dans le cadre du thème abordé (*la lutte contre la pauvreté, la défense des droits de la personne*), on peut proposer quelques affiches publicitaires comme support de communication aux énoncés des apprenant.e.s.

Consigne: Choisissez une des publicités à votre goût. Ecrivez votre message en exprimant vos désirs au sujet «J'aimerais que le monde change».

 Image 12	 Image 13	 Image 14
«Dans un monde où l'enfant peut devenir une marchandise, l'école est le chemin de sa liberté» L'éducation est un droit pour tous les enfants. En partenariat avec Aide et Action vous pouvez leur ouvrir les chemins de l'école, les chemins de leur liberté. (Aide. Action)	«Il y a des enfants qui ne sont pas obligés de ranger leur chambre». Ils sont 15 millions d'orphelins du SIDA recensés. Aidez-nous à les aider. Envoyez vos dons sur www.fxb.org. (FXB)	«La haine se nourrit de la misère». Il est urgent que les pays pauvres se développent. Aidez-nous à les aider. Envoyez vos dons. (Comité Français pour la Solidarité Internationale)

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE



Image 15

«Nous avons le monde à soigner»
(CARE).

On peut combattre la pauvreté un jour, un mois. Mais pour l'éradiquer il faut penser au futur. Care donne accès à l'éducation à 228 060 personnes chaque année. Envoyez vos dons à Care. www.carefrance.org.



Image 16

«Nous avons le monde à soigner»
(CARE).

La pauvreté c'est aussi de ne pas être respecté en tant qu'être humain. Care défend les droits de la personne dans 65 pays. Envoyez vos dons à Care. www.carefrance.org.

Donc, l'intégration de la publicité sociétale en classe de grammaire de FLE en tant que document authentique permet aux étudiant.e.s de mieux comprendre cette société et ses individus en favorisant, en plus, le développement de la compétence grammaticale dans un contexte situationnel.

En guise de conclusion

L'enseignement de la grammaire dans le contexte de situations de communication présente un atout d'un point de vue de la conception communicative de l'enseignement du FLE. D'une part, un tel enseignement représente une alternative à la présentation et, surtout, à la systématisation des structures grammaticales hors contexte, à la manipulation de PhG sur les phrases isolées sans rapport avec la réalité. D'autre part, l'enseignement de la grammaire ne se limite plus à l'acquisition d'une compétence linguistique, mais vise aussi l'acquisition d'une compétence de communication, qui s'étend aux aspects contextuels et non verbaux du discours, en tenant compte également des situations de communication dans toute leur diversité.

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

De plus, l'exploitation de documents authentiques en tant que matériel d'apprentissage intéressant, l'utilisation de l'approche cognitive, la possibilité de maîtriser les PhG en contexte et l'enseignement du matériel selon le principe «du général au particulier», tout cela augmente la motivation des étudiant.e.s à maîtriser les structures grammaticales et crée une atmosphère émotionnelle positive dans la classe.

Références

1. Beacco, J.-C. (1988). Documents pour la classe: quels critères? *Le Français dans le Monde*, 214. 46-49
2. Bérard E. (1991). L'approche communicative: théorie et pratiques. Paris. CLE International. 129p.
3. Besse H. (2016). Pour un enseignement/ apprentissage contextualisé de la «grammaire» du français langue étrangère. Carnets [En ligne], Deuxième série – 8 | 2016. URL: <http://journals.openedition.org/carnets/1858>. DOI: 10.4000/carnets.1858
4. Besse H., Porquier P. (1991). Grammaires et didactique des langues. Didier. 288 p.
5. Bigych O., Rusnak D. (2020). Authentic media resources as means of formation of intercultural communicative competence for prospective french language teachers / lecturers. Innovative scientific researches: European development trends and regional aspect. 1st ed. Riga, Latvia: «Baltija Publishing». 20 – 38. ISBN: 978-9934-588-38-9 DOI: <https://doi.org/10.30525/978-9934-588-38-9-2>
6. Charaudeau P. (2000). «Les conditions de description et d'enseignement d'une Grammaire du sens», revue de la *Société japonaise de didactique du français*, Tokyo. Consulté sur le site de Patrick Charaudeau Livres, articles, publications le 20 mai 2024. [En ligne], URL: <https://www.patrick-charaudeau.com/Les-conditions-de-description-et-d,117.html>
7. Chartrand S. (dir.), (2016). Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe, Montréal, Pearson. EPSI Éducation. 346 p.
8. Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre. Enseigner. Evaluer. Editions Didier. 192 p.
9. Conseil de l'Europe. (2018). Cadre européen commun de réfé-

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

- rence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Strasbourg, 254 p.
10. Cossette C., Daignault P. (2011), La publicité sociétale: définitions, particularités, usages, Québec, Télémaque/point/org.
 11. Cuq J.-P. (1996). Une introduction à la didactique de la grammaire en FLE. Didier, 128 p.
 12. Cuq J.-P., Gruca I. (2003). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Presses Universitaires de Grenoble. 452 p.
 13. Gaonac'h D. (1982). Psychologie cognitive et approche communicative en didactique des langues étrangères. *Revue de la phonétique appliquée*. N° 61. 71–79.
 14. Gâta, A., Ganea A. (2012). Approches du document authentique: apports de l'analyse du discours dans la formation de FLE. *Langues, cultures, sociétés: interrogations didactiques*. Colloque DILTEC, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, 20-22 juin.
 15. Grevisse M. (1964). Le Bon Usage. Paris. 1174 p
 16. Hardy, M. (2005). La didactisation de documents authentiques pour l'enseignement des langues de spécialité: pourquoi et comment? *Langues modernes*, 1. 19-30.
 17. Hymes D. (1971). On Communicative Competence. University of Pensilvania Press. 125 p.
 18. Porcher L. (2006). Les médias entre éducation et communication. Paris: éd. Vuibert, coéd. Clemi/INA, coll. «Comprendre les médias». 224 p.
 19. Portine H. (2001). Des actes de langage à l'activité langagière et cognitive. *Le français dans le monde: Recherches et applications*. Numéro spécial «Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones». Paris. CLE International. Juillet. 91–105.
 20. Rousnak D. A., Matvieieva O. O. (2024). L'enseignement de la grammaire aux étudiant.e.s en français langue de spécialité par l'approche situationnelle. (C. 219-222). (Чернівці, 30 січня). Research Europe. 256 c. [En ligne], URL: <https://researcheurope.org/wp-content/uploads/2024/02/re-30.01.24.pdf> (en ukrainien)
 21. Rousnak D. A. (2010). «Vive le Subjonctif»: méthodes de grammaire de français. Kiyv. Petite bibliothèque de la revue «Langues étrangères». 64 p.

Abstract. The aim of this article is to reflect on the role and place of grammar in the teaching of French language in emergency situations. Firstly, it defines the linguistic needs of emergency learners wishing to study at a French university on the on the program of the Franco-Ukrainian University Diploma «Management and international trade». Then, based on the communicative approach to teaching languages and cultures, the following arguments are put forward the teaching of grammar in French using a situational approach in which grammatical phenomena must be discovered and manipulated in the context of communicative situations. Within the framework of the communicative approach and the activity-based perspective, are described the stages of grammar teaching (Conceptualization, Systematization, Appropriation) as well as the criteria for choosing authentic documents as additional learning material in the grammar classroom. Finally, examples of the use of some authentic materials in the process of teaching grammar in accordance with the outlined stages of grammatical competence development are offered. The conclusion is drawn on the effectiveness of the cognitive approach and the teaching of grammar in the context of communicative situations created in the grammar classroom by authentic documents as rich sources of socio-cultural, linguistic and linguistic information.

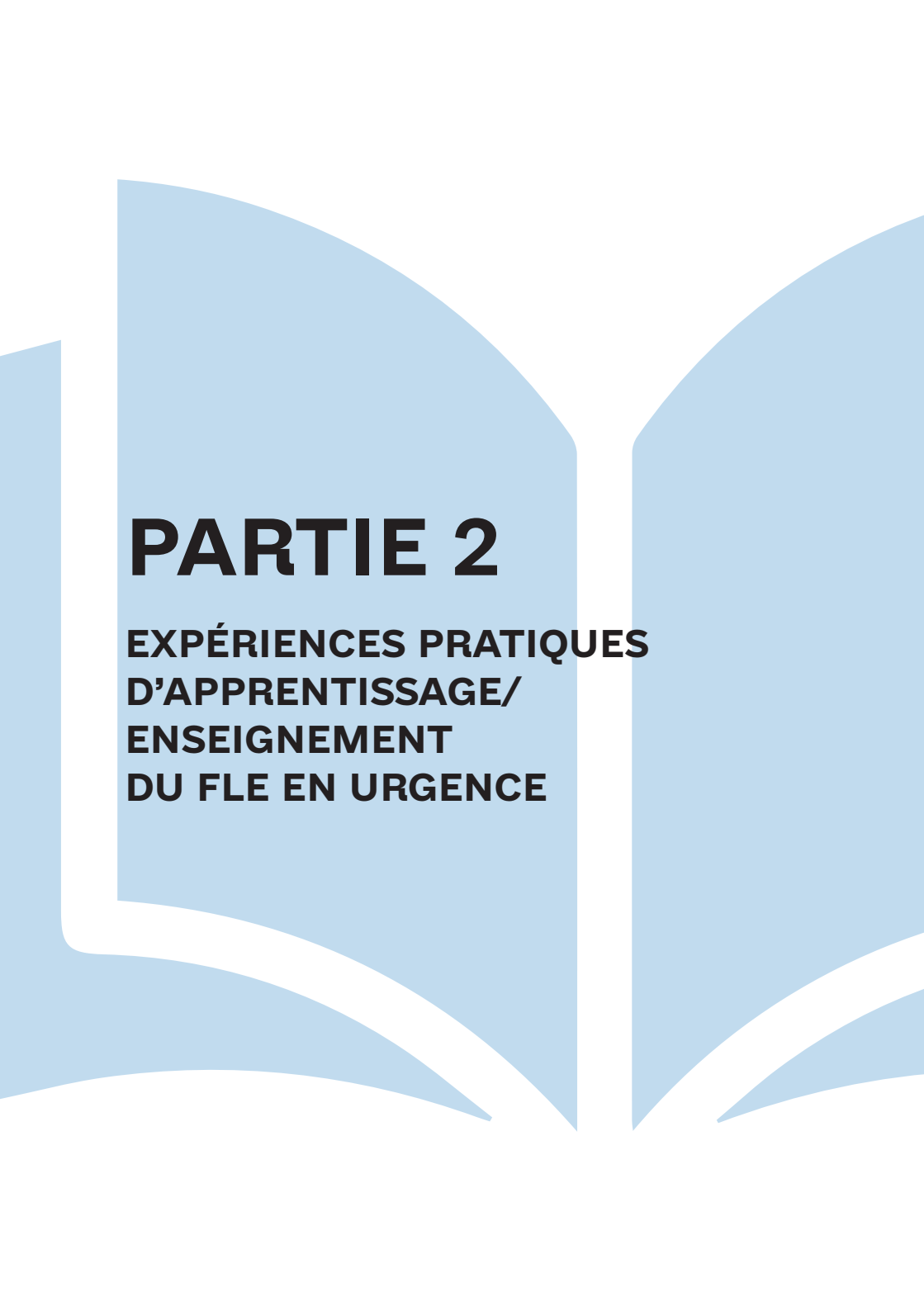
Key words: grammatical competence, emergency teaching, French language, communicative approach, cognitive approach

Анотація. У статті досліджується роль і місце граматики французької мови у процесі навчання в кризових умовах. У першу чергу, визначено мовні потреби студентів.ток, що навчаються в кризових умовах з метою вступу до французького університету на програму Французько-Українського Диплому «Менеджмент та міжнародна торгівля». Потім, ґрунтуючись на комунікативній концепції навчання іноземних мов і культур, аргументовано використання ситуативного підходу до навчання граматики французької мови, коли граматичні явища пояснюються та відпрацьовуються в контексті комунікативних ситуацій. В контексті комунікативно-діяльнісного підходу визначено етапи навчання граматики (Концептуалізація, Систематизація, Застосування на практиці), а також описано критерії відбору автентичних матеріалів як додаткових засобів навчання. Нарешті, запропоновано

PARTIE 1. MODALITÉS DE LA FORMATION LINGUISTIQUE EN FLE ET DIDACTIQUE D'URGENCE

приклади використання деяких автентичних матеріалів у процесі навчання граматики відповідно до окреслених етапів формування граматичної компетентності. Зроблено висновок про ефективність когнітивного підходу та навчання граматики на основі комунікативних ситуацій, які забезпечуються в аудиторії завдяки залученню автентичних матеріалів як джерела, багатого на соціокультурну, лінгвістичну та мовленнєву інформацію.

Ключові слова: граматична компетентність, навчання в кризових умовах, французька мова як перша іноземна, комунікативна концепція, когнітивний підхід.



PARTIE 2

**EXPÉRIENCES PRATIQUES
D'APPRENTISSAGE/
ENSEIGNEMENT
DU FLE EN URGENCE**

**ORGANISATION DES COURS DE FRANÇAIS
LANGUE ETRANGERE (FLE) DANS LE CADRE
DU DIPLOME FRANCO-UKRAINIEN
«MANAGEMENT ET COMMERCE INTERNATIONAL»:
ENJEUX PEDAGOGIQUES ET METHODOLOGIE**

KOVALENKO Valeriia

Étudiante en Master 2 Langues, littératures et civilisations étrangères et régionales (Europe – Ukrainien), parcours type «Textes, linguistique, traduction » à l'Institut national des langues et civilisations orientales (Inalco), France

lerakovalenko13@gmail.com

Résumé. Cette contribution se concentre sur l'organisation des cours de français langue étrangère (FLE) dans le cadre du diplôme franco-ukrainien en Management et commerce international, en mettant en évidence les enjeux pédagogiques et méthodologiques qui en découlent. On part d'une analyse des défis spécifiques posés par l'enseignement intensif du FLE dans un cursus bilingue, notamment l'acquisition rapide du niveau B2 et l'intégration de la terminologie spécialisée. Puis, on examine les dispositifs pédagogiques mis en place, tels que le tutorat, les outils numériques collaboratifs et l'immersion linguistique, en précisant leur rôle dans l'optimisation de l'apprentissage. Suite à cela, on montre comment l'évolution du programme entre les promotions 2022-2023 et 2023-2024 a permis d'améliorer la progression linguistique des étudiant-es, notamment grâce à une répartition plus progressive des cours et l'ajout d'une Université d'été. On envisage enfin les résultats obtenus et les ajustements méthodologiques réalisés, qui permettent d'optimiser l'accompagnement des étudiant-es allophones dans un contexte universitaire francophone.

Mots-clés: enseignement du FLE, cours intensif, tutorat, outils numériques, dispositifs pédagogiques, terminologie spécialisée.

L'enseignement du FLE dans un programme universitaire bilingue pose des défis spécifiques. Les apprenant-es doivent non seulement acquérir rapidement un niveau avancé en français, mais être aussi en mesure de suivre des cours spécialisés et d'effectuer un stage de formation en entreprise dans cette langue étrangère. Dans le cadre de la formation des étudiant-es ukrainien·nes en Management et commerce international à l'IAE Metz (Université de Lorraine), les cours

PARTIE 2. EXPÉRIENCES PRATIQUES D'APPRENTISSAGE/ ENSEIGNEMENT DU FLE EN URGENCE

de FLE sont conçus pour assurer cette tâche. Avec un volume de 240 heures de cours réparties sur deux semestres, les apprenant-es doivent atteindre le niveau B2 du DELF afin de valider leur diplôme. L'objectif pédagogique inclut également la préparation à l'enseignement des matières spécialisées en français et la gestion de la charge académique en parallèle avec le stage de formation en entreprise obligatoire. L'approche adoptée repose sur un programme intensif, un système de tutorat, l'utilisation d'outils numériques collaboratifs et une immersion linguistique à travers des activités extra-académiques. Notre témoignage présente ainsi les défis, les choix pédagogiques mis en place, et les ajustements réalisés dans l'organisation des cours de FLE pour les étudiant-es des promotions 2022-2023 et 2023-2024, ainsi que les résultats obtenus grâce aux stratégies adoptées.

Enjeux pédagogiques et contraintes organisationnelles

L'objectif principal du programme a été de permettre aux étudiant-es d'atteindre le niveau B2 en moins d'un an afin de valider leur diplôme et de suivre les cours spécialisés en français. En parallèle, ils devaient concilier l'apprentissage de la langue avec l'acquisition d'une terminologie spécialisée en marketing et commerce international, tout en gérant leur charge académique et leur stage en entreprise obligatoire. Les étudiant-es de la première promotion (2022-2023) disposaient de seulement deux mois et demi de cours pour passer du niveau A1 au niveau B1, ce qui constituait un défi important. Face à cette difficulté, l'organisation du programme a évolué pour la promotion suivante, avec une répartition plus progressive des cours de FLE sur une période de neuf mois.

Les groupes ont été composés d'étudiant-es de profils variés en termes d'âge, de compétences linguistiques initiales et de rythme d'apprentissage, ce qui a nécessité une approche pédagogique différenciée. La mise en place de dispositifs adaptés est devenue alors essentielle pour assurer un apprentissage efficace et progressif.

Méthodologie et dispositifs pédagogiques mis en place

Ainsi, pour répondre aux besoins des étudiant-es et maximiser leur apprentissage, un système de tutorat a été instauré. Les étudiant-es en philologie française, déjà maîtrisant le français, accompagnaient leurs pairs en classe. Ce dispositif a permis une hiérarchie horizontale,

PARTIE 2. EXPÉRIENCES PRATIQUES D'APPRENTISSAGE/ ENSEIGNEMENT DU FLE EN URGENCE

favorisant ainsi un climat d'apprentissage bienveillant, réduisait l'anxiété linguistique et encourageait la collaboration. L'accompagnement par les pairs permettait aux apprenant-es de poser des questions sans crainte, de bénéficier d'explications adaptées à leur niveau et de s'impliquer davantage dans leur progression.

Nous avons élaboré un programme intensif en mobilisant plusieurs ressources pédagogiques et en utilisant les manuels DIDIER comme base d'apprentissage. Afin de structurer le travail et d'assurer un suivi efficace, nous avons également créé des espaces de travail collaboratifs sur le tableau interactif Miro. Cet outil offrait aux étudiant-es un accès permanent à l'ensemble du matériel pédagogique, aussi bien aux ressources déjà étudiées qu'aux nouveaux contenus. Il leur permettait d'avoir une vision claire du programme, d'améliorer leur gestion du temps, de suivre leurs devoirs et de comparer leurs progrès. L'enseignante pouvait y laisser des retours réguliers sur chaque tâche, tandis que les étudiant-es avaient la possibilité de réaliser des autocontrôles et d'ajuster leur apprentissage en conséquence.

Chaque cours s'organisait autour d'un sujet central, servant de support à l'introduction d'une nouvelle règle de grammaire ou d'un champ lexical spécifique. Après cette phase d'acquisition, les étudiant-es mettaient immédiatement en pratique ces connaissances à travers des exercices de compréhension et de production, tant à l'écrit qu'à l'oral, dans des contextes qui leur étaient familiers.

Pour dynamiser les séances et favoriser l'engagement des apprenant-es, des exercices de brise-glace étaient systématiquement proposés en début de cours. Après l'introduction du nouveau point grammatical ou lexical, nous ajoutions des exercices d'entraînement favorisant un travail plus autonome et efficace. Les étudiant-es, réparti-es en petits groupes de trois, travaillaient sous la guidance d'un-e tuteur-trice, ce qui leur permettait de progresser à leur rythme et de bénéficier d'un accompagnement personnalisé.

L'utilisation quotidienne du tableau interactif Miro s'avérait particulièrement efficace, car il s'enrichissait continuellement avec de nouveaux contenus. Chaque jour, un tableau spécifique était dédié aux devoirs, ce qui permettait aux étudiant-es de s'exercer sur des activités principales tout en accédant à des tâches plus ludiques. Parmi celles-ci, nous avons intégré l'enregistrement de vidéos via l'application Flip, la simulation de dialogues, la rédaction d'histoires créatives –

PARTIE 2. EXPÉRIENCES PRATIQUES D'APPRENTISSAGE/ ENSEIGNEMENT DU FLE EN URGENCE

corrigées ensuite par la formatrice – ainsi que diverses autres activités favorisant un apprentissage dynamique.

L'ensemble de ces dispositifs trouvait son aboutissement dans la préparation du projet final de chaque journée. Les étudiant-es devaient alors mettre en application leurs acquis à travers des productions variées: présentations, simulations de situations professionnelles, interviews, sondages ou encore scénarios interactifs. Ce format permettait non seulement d'évaluer la progression linguistique, mais aussi de renforcer la confiance des apprenant-es en leur capacité à utiliser le français dans des contextes concrets.

En complément de ces méthodes, nous avons intégré les technologies éducatives comme un levier essentiel de l'apprentissage. L'application Flip permettait aux étudiant-es de s'enregistrer en vidéo et de s'entraîner à l'oral de manière autonome, renforçant ainsi leur aisance linguistique. Par ailleurs, des groupes de discussion en ligne facilitaient les échanges entre étudiant-es et encourageaient le partage de ressources pédagogiques, qu'il s'agisse de contenus issus de TikTok, Instagram ou d'applications mobiles dédiées à l'apprentissage du français.

Ainsi, l'approche didactique adoptée reposait sur une progression cohérente des apprentissages. Chaque cours s'articulait autour d'un thème central servant de base à l'introduction de nouvelles notions grammaticales et lexicales. Les activités pédagogiques proposées permettaient une mise en pratique immédiate des connaissances, grâce à des exercices de compréhension et de production écrite et orale ancrés dans des situations authentiques. Les étudiant-es participaient ainsi à des mises en situation variées, allant des dialogues simulés à la rédaction créative en passant par des exercices interactifs inspirés de leur futur domaine professionnel.

Dans un premier temps, l'enseignement du vocabulaire spécialisé en marketing et commerce international était intégré aux cours de FLE. Toutefois, nous avons rapidement constaté que cette approche ralentissait l'apprentissage du français général. Il est alors devenu évident qu'il était préférable d'attendre que les étudiant-es atteignent le niveau B1 avant d'introduire la terminologie spécialisée. C'est pourquoi les cours de terminologie ont été déplacés au second semestre, en complément du cursus de FLE général.

Résultats et ajustements pour la seconde promotion

L'expérience de la première promotion a permis d'apporter des améliorations significatives pour l'année 2023-2024. Les cours de FLE ont été désormais répartis sur une période plus longue, de septembre à mai, ce qui permettait une progression plus fluide. Une session intensive de préparation a été également mise en place en amont du programme, sous la forme d'une Université d'été organisée en partenariat avec l'Université de Lorraine et l'Université de Tchernivtsi. Cette initiative a permis aux futur-es étudiant-es de renforcer leurs compétences linguistiques avant la rentrée et de passer un test de niveau A2/B1, facilitant ainsi la constitution de groupes homogènes.

Deux groupes ont été ainsi formés: l'un composé d'étudiant-es débutant-es, l'autre regroupant des apprenant-es ayant déjà un niveau intermédiaire. Le système de tutorat a été maintenu et renforcé, car les résultats avaient montré qu'il favorisait une meilleure appropriation des savoirs. De plus, l'interaction avec des étudiant-es francophones a été encouragée à travers des tandems linguistiques et des clubs de conversations animées par des locuteur·rices natif·ves.

Conclusion

Pour conclure, l'organisation des cours de FLE dans le cadre du double diplôme franco-ukrainien repose sur une adaptation constante aux contraintes académiques et aux besoins spécifiques des étudiant-es. L'approche combinant tutorat, outils numériques, pédagogie active et immersion linguistique s'avère particulièrement efficace pour accélérer l'apprentissage du français. Les ajustements réalisés entre les deux promotions permettent désormais d'optimiser le programme et de garantir une progression linguistique plus fluide. Nous croyons également que cette expérience met en lumière des stratégies transférables à d'autres programmes intégrant des étudiant-es allophones dans un cursus universitaire francophone.

Références

1. 1JOUR1ACTU (s.d.). 1jour1actu – Le site d'actualité pour les enfants. URL : <https://www.1jour1actu.com/> (Consulté le 15.02.2025)
2. AKYÜZ, A., BAZELLE-SHAHMAEI, B., GLIEMANN, M.-F. (2019). Grammaire en contexte A1. Hachette FLE.

PARTIE 2. EXPÉRIENCES PRATIQUES D'APPRENTISSAGE/ ENSEIGNEMENT DU FLE EN URGENCE

3. AKYÜZ, A., BAZELLE-SHAHMAEI, B., GLIEMANN, M.-F. (2019). Grammaire en contexte A2. Hachette FLE.
4. AKYÜZ, A., BAZELLE-SHAHMAEI, B., GLIEMANN, M.-F. (2019). Grammaire en contexte B1. Hachette FLE.
5. ALCARAZ, M. (2016). Édito Niveau A1 : méthode de français. Didier.
6. DUFOUR, M., MAINGUET, J., MOTTIRONI, E., et al. (2018). Édito Niveau B1 (2e édition). Méthode de français. Didier.
7. DUFOUR, M., MAINGUET, J., MOTTIRONI, E., et al. (2022). Édito Niveau B2 (2e édition). Méthode de français. Didier.
8. DUPLEIW, D., HOUSSA, C., RABIN, M. (2021). Le DELF A2 100% Réussite. Didier.
9. FLEURON (s.d.). Français Langue Étrangère Universitaire Ressources et Outils Numériques, ATILF. URL : <https://fleuron.atilf.fr/> (Consulté le 15.02.2025)
10. FRANÇAIS AVEC PIERRE (s.d.). Français avec Pierre. URL : <https://www.francaisavecpierre.com/> (Consulté le 15.02.2025)
11. FRANÇAIS FACILE. (2012). Podcast Français Facile. URL : <https://www.podcastfrancaisfacile.com/> (Consulté le 15.02.2025)
12. FRANCEPODCASTS. (s.d.). FLE – Français Langue Étrangère. URL: <https://www.francepodcasts.com/fle/> (Consulté le 15.02.2025)
13. GIRARDEAU, B., JACALENT E., SALIN, M. (2021). Le DELF B1 100% Réussite. Didier.
14. GLAUD, L., LANNIER, M., LOISEAU, Y., PERRARD, M., RIMBERT, O. (2015). 100% FLE – Grammaire essentielle du français A2. Didier.
15. GLIEMANN, M.-F., BONENFANT, J., BAZELLE-SHAHMAEI, B. (2015). Focus – Grammaire du français (A1-A2-B1). Hachette.
16. HAMZA, D., FRAPPE, N., FREQUELIN, M. (2022) Le DELF B2 100% Réussite. Didier.
17. HEU, E., ABOU-SAMRA, M., BRAUD, C., et al. (2016). Édito Niveau A2 : méthode de français. Didier.
18. KARAMBOLAGE (s.d.). Karambolage) chaîne YouTube. URL: <https://www.youtube.com/@karambolagefr> (Consulté le 15.02.2025)
19. PARIZET, M.-L. (2021). ABC DELF – Niveau. CLÉ International.
20. TOUT EN FRANÇAIS (s.d.). URL : <https://toutenfrancais.tv/> (Consulté le 15.02.2025)
21. TV5MONDE (s.d.). Enseigner avec TV5MONDE. URL : <https://enseigner.tv5monde.com/> (Consulté le 15.02.2025).

Abstract. This paper examines how French as Foreign Language (FLE) courses are structured within the Franco-Ukrainian Management and International Trade program, highlighting the pedagogical and methodological challenges involved. It begins with an analysis of the specific difficulties posed by intensive FLE instruction in a bilingual curriculum, particularly the rapid acquisition of the B2 level and the integration of specialized terminology. The study then explores the pedagogical strategies implemented, such as tutoring, collaborative digital tools, and linguistic immersion, emphasizing their role in optimizing learning. It then demonstrates how adjustments made between the 2022-2023 and 2023-2024 student intakes have improved students' language acquisition, notably through a more gradual course structure and the introduction of a summer university. Finally, the article considers the results obtained and the methodological adjustments made to better support international students in French-speaking academic environment.

Keywords: FLE courses, intensive course, tutoring, digital tools, pedagogical strategies, specialized terminology.

Анотація. У статті розглянуто організацію викладання французької мови як іноземної у франко-українській програмі «Менеджмент та міжнародна торгівля», з акцентом на педагогічні й методологічні виклики. Проаналізовано труднощі інтенсивного навчання в двомовному середовищі, зокрема швидке досягнення рівня B2 та засвоєння спеціалізованої лексики. Описано впроваджені методи: систему тьюторства, цифрові технології та інтерактивні форми навчання, спрямовані на оптимізацію освітнього процесу. Розглянуто еволюцію програми між 2022-2023 і 2023-2024 навчальними роками, зокрема вплив літньої підготовчої сесії та поступову адаптацію курсу. Аналіз результатів демонструє ефективність поєднання інтенсивного навчання з інноваційними підходами, що може бути застосовано в інших міжнародних освітніх проєктах.

Ключові слова: викладання французької мови, інтенсивний курс, тьюторство, цифрові технології, адаптація навчання, спеціалізована лексика.

**L'ORGANISATION DE FORMATIONS EN SITUATION
D'URGENCE, LA CRÉATION DE RESSOURCES
ET L'ACCUEIL DES PERSONNES D'ORIGINE
UKRAINIENNE AU GRAND-DUCHÉ DU LUXEMBOURG**

SCHOTT Aline

Chargée de la coordination de l'offre pédagogique du SFA (Intégration linguistique, Instruction de base pour adultes, L4S, cours de préparation à un apprentissage pour adultes, cours pour l'acquisition de la nationalité) et des projets européens dans le cadre de l'agenda Adult Learning en tant que national coordinator pour le Luxembourg

Aline.Schott@men.lu

PORTO Barbara

Responsable de l'encadrement des apprenants à besoins spécifiques et responsable du développement des ressources en alphabétisation pour le public de primo-arrivants

Barbara.PORTO@men.lu

NEUBERG France

Chargée de la formation des formateurs

Service de la formation des adultes, Ministère de l'Education nationale Luxembourg

France.neuberg@men.lu

Résumé. Le Service de la formation des adultes (SFA), dépendant du Ministère de l'Éducation nationale, accueille les nouveaux arrivants et propose depuis 2018 des cours de français langue d'intégration (FLI). Ce programme, initialement destiné à des personnes majoritairement érythréennes, syriennes, afghanes et vénézuéliennes, s'est étendu aux Ukrainiens depuis 2022, avec 1303 inscriptions en 2021-2022. En 2023-2024, les apprenants.es ukrainiens.ennes représentent un dixième des participants.

Le SFA a vu sa mission s'élargir ces dernières années. Avant 2018, il proposait principalement des cours d'instruction de base pour les personnes illettrées. En réponse à la crise migratoire de 2015, le Parcours d'Intégration Accompagné (PIA) a été créé, aboutissant à la mise en place des cours FLI en janvier 2018. L'équipe est passée de 10 formateurs.trices en 2016 à 80 en 2024.

PARTIE 2. EXPÉRIENCES PRATIQUES D'APPRENTISSAGE/ ENSEIGNEMENT DU FLE EN URGENCE

Face à cette fréquentation croissante, des ressources pédagogiques ont été développées, notamment durant la pandémie, afin d'assurer la continuité des cours en ligne. Un ensemble d'outils (jeux, vidéos, exercices autocorrectifs, dictionnaire audiovisuel) est désormais disponible en libre accès sur le site du SFA.

Les ressources s'adressent soit aux personnes ne connaissant pas l'alphabet latin, soit à celles apprenant le français, visant un niveau A1. Le développement des formations pour les Ukrainiens a révélé des différences de rythme et de méthode d'apprentissage par rapport aux autres publics, créant certains défis.

Mots-clés: formation, ressources, urgence, crise, organisation, approche holistique / training, resources, urgency, crisis, organization, holistic approach.

Ce que nous souhaitons partager ici ne relève pas de «bonnes pratiques», d'une formation particulièrement adaptée à la situation. Nous revenons plutôt sur le moment particulier de l'arrivée massive de personnes en situation d'urgence. Nous voulons rendre compte de la manière dont les choses se sont passées au Luxembourg. Nous présenterons d'abord le cadre de travail. Nous expliciterons ensuite l'organisation de l'accueil des personnes ukrainiennes en 2022. Nous mentionnerons les réponses apportées, les limites de nos actions, et tirerons quelques enseignements pour l'avenir.

Le Service de la formation des adultes

Le Service de la formation des adultes (SFA) dépend du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. Le service accueille les personnes nouvellement arrivées au Luxembourg et propose différents parcours de formation adaptés aux profils et aux besoins.

En 2016-2017, l'équipe du SFA se composait d'une dizaine de formateurs pour 126 apprenants. Aujourd'hui, ce sont 80 formateurs qui œuvrent au sein du service, avec 2 514 inscriptions en 2022-2023, dont 2 194 en intégration linguistique, à savoir un dispositif où sont organisés des cours de français langue d'intégration et des cours d'alphabetisation.

Le SFA a pris une ampleur considérable ces dernières années. Face à cette augmentation exponentielle, une réorganisation s'est imposée. Avant 2018, les cours s'adressaient principalement aux personnes il-

PARTIE 2. EXPÉRIENCES PRATIQUES D'APPRENTISSAGE/ ENSEIGNEMENT DU FLE EN URGENCE

lettrées, inscrits dans des cours d'instruction de base (lecture, écriture, numératie). Ce dispositif existe toujours, mais la crise migratoire de 2015 a conduit à la création du Parcours d'Intégration Accompagné (PIA), un projet interministériel en collaboration avec le Ministère de l'Éducation nationale, le Ministère des Affaires étrangères et le Ministère de la Famille. C'est ainsi qu'en janvier 2018, le dispositif d'intégration linguistique a vu le jour, élargissant l'offre du SFA.

Ces cours sont les premiers cours suivis par les personnes réfugiées à leur arrivée au Luxembourg. Il existe deux parcours possibles, en fonction des besoins des apprenants:

- L'alphabétisation en langue française: pour les personnes allophones qui ne maîtrisent pas ou peu l'alphabet latin (scolarisées ou non scolarisées).
- Le français langue d'intégration: pour les personnes allophones maîtrisant l'alphabet latin.

Ces parcours visent l'acquisition d'un niveau A1 dans les quatre compétences. Le programme inclut également de la numératie, des compétences digitales, des compétences transversales, des aspects de la culture luxembourgeoise ainsi que la description de divers organismes publics.

L'objectif principal de ces parcours de formation FLI et Alpha est de faciliter les premiers pas au Luxembourg et d'introduire la langue française comme moyen de communication fonctionnelle dans la vie quotidienne. Depuis 2017, le service accueille de nombreuses personnes réfugiées dans ce cadre, principalement originaires d'Érythrée, de Syrie, d'Afghanistan et du Venezuela. À ce public se sont ajoutées les personnes ukrainiennes depuis 2022.

En 2021-2022, le Service a accueilli 1302 Ukrainiens dans les différentes formations, à savoir quasi 75% des personnes inscrites en formation. Aujourd'hui, les personnes d'origine ukrainienne représentent un peu moins d'un dixième des apprenants.es.

Lors du conflit en Ukraine, les personnes ukrainiennes arrivées massivement sur le territoire ont été intégrées en urgence dans ces dispositifs, dans un laps de temps très court. Cela a nécessité une réorganisation à plusieurs niveaux, notamment aux niveaux infrastructure, planning, ressources humaines.

L'arrivée des personnes ukrainiennes

En seulement quelques semaines, un grand nombre de personnes

PARTIE 2. EXPÉRIENCES PRATIQUES D'APPRENTISSAGE/ ENSEIGNEMENT DU FLE EN URGENCE

fuyant l'Ukraine sont arrivées au Luxembourg, créant un besoin urgent d'offrir de nombreux cours de langue française. C'était une demande des autorités sans que cela ne soit une obligation réelle pour les personnes concernées. Elles ont été accueillies dans un centre interministériel où elles pouvaient effectuer les démarches nécessaires et obtenir toutes les informations pour une installation rapide, y compris les modalités d'inscription aux cours de français.

Pendant un peu plus d'un mois, le Service a inscrit en moyenne 50 nouvelles personnes par jour, acceptant tout le monde malgré les incertitudes sur l'organisation en termes d'infrastructure et de ressources humaines. En parallèle, il a donc fallu organiser les plannings, recruter des formateurs, trouver des salles. En effet, cette situation a nécessité une réorganisation interne pour augmenter le nombre de salles disponibles en réduisant le nombre d'heures de cours hebdomadaires par groupe: passant de 11 à 9 leçons par semaine pour les uns (en alphabétisation) et de 6 à 4 leçons pour les autres (en FLI).

Entre le deuxième et le troisième trimestres 2022, le changement le plus significatif s'est produit au niveau des cours de FLI, passant de 12 cours organisés au deuxième trimestre à 77 au troisième trimestre. Le nombre d'apprenants.es est passé de 607 et 543 au cours des deux premiers trimestres de 2021-2022 à 1 740 au troisième trimestre, soit près de trois fois plus.

Nombre d'apprenants.es total en 2021-2022

	1er Trimestre 20.09.2021- 17.12.2021	2e Trimestre 03.01.2022- 01.04.2022	1e Trimestre 19.04.2022- 15.07.2022
Cours ALPHA	21	21	18
Cours FLI	14	12	77
Total Cours	35	33	95
Apprenants ALPHA	340	337	290
Apprenants FLI	267	206	1450
Total Apprenants	607	543	1740

PARTIE 2. EXPÉRIENCES PRATIQUES D'APPRENTISSAGE/ ENSEIGNEMENT DU FLE EN URGENCE

Nombre d'apprenants.es d'origine ukrainienne

Année 2020/2021	Année 2021/2022	Année 2022/2023
1	1302	517

L'arrivée importante de personnes à la suite du conflit en Ukraine a entraîné des défis organisationnels et pédagogiques considérables. Nous l'avons mentionné, il a fallu gérer l'organisation des cours et des plannings, mais également orienter les apprenants et encadrer des groupes de formation très hétérogènes.

En ce qui concerne l'orientation des apprenants.es, le temps de guidance individuelle a été fortement réduit au vu du nombre élevé d'arrivants. De plus, la présentation médiatique et gouvernementale du profil type de l'apprenant ukrainien ne correspondait pas toujours à la réalité. Moins de 50% d'entre eux avaient des connaissances en anglais, et certains avaient une maîtrise insuffisante de l'alphabet latin.

L'encadrement des apprenants en classe a également été difficile en raison de la taille des groupes (27 apprenants par classe) et de l'hétérogénéité des niveaux. Les besoins des apprenants étaient très variés, ce qui a rendu la gestion de groupe plus complexe.

Ce n'était pas la première fois que le service faisait face à une situation d'urgence (l'arrivée massive des Syriens en 2015 et en 2017, le confinement en 2020). Néanmoins chaque contexte est unique et nécessite des réponses adaptées. La rapidité de l'arrivée des personnes n'a pas permis aux formateurs.trices de bien comprendre les profils des apprenants.es ni de leur fournir des réponses personnalisées.

Les réponses apportées – les ressources pédagogiques

Ce qui nous a particulièrement aidés dans cette situation, ce sont les ressources pédagogiques développées ces dernières années par les formateurs.trices du service. Les situations d'urgence précédentes, comme le confinement, ont donné un coup d'accélérateur au développement de ressources efficaces pour renforcer l'autonomie des apprenants.es et assurer une continuité pédagogique. Le matériel pédagogique conçu par les formateurs.trices est un matériel désormais quasi prêt à l'emploi, ce qui a grandement facilité l'organisation rapide des cours pour le nouveau public, en 2022. L'existence de ces ressources a été d'un grand soutien pour gérer l'afflux massif d'apprenants.es, ain-

PARTIE 2. EXPÉRIENCES PRATIQUES D'APPRENTISSAGE/ ENSEIGNEMENT DU FLE EN URGENCE

si que le recrutement et l'accompagnement de nouveaux formateurs. trices.

Ces ressources pédagogiques ont été élaborées progressivement, depuis 2018, pour aider les formateurs à mettre en place des progressions de cours répondant aux besoins des apprenants.es. Le confinement a accéléré ce processus, en ajoutant le besoin de leur proposer un matériel leur permettant de travailler en autonomie dans les foyers d'accueil. Le personnel enseignant a été réquisitionné pendant quelques semaines pour développer des cours en ligne afin d'assurer une continuité pédagogique à distance. Des outils comme des jeux, des vidéos, des exercices auto-correctifs, et un dictionnaire audio-visuel ont été créés et sont aujourd'hui accessibles en ligne sur le site sfadocs.lu.

Deux types de ressources principales sont ainsi mises à disposition:

1. Ressources pour les personnes allophones ne maîtrisant pas l'alphabet latin: ces ressources sont conçues pour accompagner les apprenants.es dans l'acquisition des quatre compétences de base en français.

2. Ressources pour l'apprentissage du français langue d'intégration (FLI): ces unités d'apprentissage sont spécifiquement orientées vers l'acquisition d'un niveau A1.

Ces ressources s'adressent à un public diversifié, avec pour objectif de leur permettre de s'intégrer rapidement et efficacement dans la société luxembourgeoise.

L'objectif général est l'acquisition d'un niveau A1 du CECR dans quatre compétences:

1. Les compétences générales (connaissance du monde, compétence socioculturelle, interculturelle, etc.)
2. Les compétences langagières communicatives (linguistique, sociolinguistique, pragmatique)
3. Les activités langagières
4. Les stratégies langagières

Les ressources pédagogiques sont soigneusement structurées autour de thématiques précises, tant pour les cours d'alphabétisation que pour ceux de Français Langue d'Intégration (FLI). Chaque unité est conçue pour offrir une progression logique et cohérente, facilitant ainsi l'apprentissage des apprenants.es à chaque étape.

PARTIE 2. EXPÉRIENCES PRATIQUES D'APPRENTISSAGE/ ENSEIGNEMENT DU FLE EN URGENCE

Pour renforcer leur autonomie, un éventail d'outils divers a été mis à leur disposition: des vidéos, des screen record, des exercices auto-correctifs, un dictionnaire audio-visuel, des fiches de cours et d'exercices ainsi que des exercices phonétiques.

Ensemble, ces éléments forment un ensemble cohérent qui soutient les apprenants.es dans leur cheminement éducatif tout en leur offrant les outils nécessaires pour progresser de manière indépendante.

Des QR codes ont été intégrés dans les ressources pédagogiques pour faciliter l'accès aux différents outils et encourager l'autonomie des apprenants. Grâce à ces codes, les personnes peuvent facilement accéder à des supports complémentaires, comme des vidéos explicatives, des exercices interactifs, ou des dictionnaires audio-visuels. Ces outils renforcent leur capacité à travailler de manière autonome, tout en progressant à leur propre rythme. Les ressources ont été pour la plupart testées en classe et ajustées en fonction des remarques des collègues, s'appuyant sur les réactions des apprenants.es.

Un guide du formateur a également été conçu pour accompagner l'utilisation de ces ressources. Ce guide contient des objectifs pédagogiques clairs, des structures orales à travailler, ainsi que des suggestions pour différencier l'enseignement selon les besoins des apprenants.es. Il est présenté de manière visuelle et accessible, permettant aux formateurs de rapidement appréhender les éléments clés.

Ces éléments se sont avérés d'une grande aide dans différentes situations d'urgence. Forts de ces expériences, le service et les formateurs.trices continuent à s'engager activement pour optimiser les ressources et relever les défis à venir de manière humaine et professionnelle.

Dans le cadre de la gestion et de la qualité des cours, les formateurs.trices du service ont l'habitude de travailler avec des publics en situation d'urgence. Leur expérience professionnelle leur a permis de répondre avec efficacité aux besoins spécifiques des apprenants.es ukrainiens.ennes confrontés.es à des circonstances exceptionnelles. Les ressources pédagogiques, élaborées directement par les formateurs.trices, jouent un rôle crucial dans ce processus. Ces ressources sont non seulement bien conçues, mais elles sont aussi facilement accessibles et prêtes à être utilisées dans diverses situations.

L'adaptabilité du matériel et des outils d'enseignement est un autre atout majeur. Les formateurs peuvent ajuster les contenus en fonc-

PARTIE 2. EXPÉRIENCES PRATIQUES D'APPRENTISSAGE/ ENSEIGNEMENT DU FLE EN URGENCE

tion des besoins spécifiques de leurs apprenants, garantissant ainsi une expérience d'apprentissage qui reste pertinente, même dans des contextes imprévus. Cette flexibilité va de pair avec la cohérence des ressources pédagogiques, qui assure une continuité dans l'enseignement, quelle que soit la situation.

Enfin, la progression des cours est soigneusement adaptée aux besoins des apprenants, permettant à chacun de suivre un parcours d'apprentissage à un rythme qui lui est propre. Cette approche personnalisée contribue à renforcer la qualité des cours et à offrir un soutien efficace aux apprenants dans leur cheminement éducatif.

Les limites de nos actions, réflexion et bilan

Les ressources pédagogiques développées, bien qu'efficaces, présentent néanmoins certaines limites. Tout d'abord, elles ont été spécifiquement adaptées au contexte luxembourgeois et aux apprenants.es majoritaires de 2020, c'est-à-dire avant l'arrivée massive des réfugiés.es ukrainiens.ennes. Cette adaptation, bien que pertinente à l'époque, ne répond pas totalement aux besoins actuels. Les ressources ne tiennent pas compte des particularités du public ukrainien, rendant difficile pour ces apprenants.es de s'identifier aux contenus proposés, que ce soit en termes de graphisme ou d'exemples culturels. En effet, une dissonance est apparue entre ce nouveau public et les publics que nous accueillons depuis 2018, notamment en termes de mode d'apprentissage.

Un autre défi de taille dans l'enseignement/apprentissage en situation d'urgence est la question de la perception du temps. Pour de nombreux.ses réfugiés.es, la situation au moment T de l'arrivée est perçue comme temporaire. C'est pourtant à ce moment-là que les inscriptions aux cours de langue ont eu lieu. Se sentir dans une situation temporaire ne permet pas de se projeter dans l'apprentissage d'une nouvelle langue et d'envisager un nouveau projet de vie. Nous souhaiterions d'ailleurs relater une anecdote à ce propos. Lors du tout premier cours en langue en FLI, une formatrice démarre par les deux questions les plus évidentes, à savoir *Comment tu t'appelles? Je m'appelle...* et *Où habites-tu? J'habite...* Deux questions simples en apparence, mais qui peuvent devenir complexes lorsque la stabilité géographique fait défaut. Une apprenante ukrainienne a eu une réaction très négative à la question *Où habites-tu?*, qui n'était effectivement pas très adéquate dans la situation donnée.

PARTIE 2. EXPÉRIENCES PRATIQUES D'APPRENTISSAGE/ ENSEIGNEMENT DU FLE EN URGENCE

Dans ces situations d'urgence, il est primordial de créer un environnement sécurisant pour les apprenants.es avant même d'aborder l'enseignement linguistique. Cependant, tous les formateurs.trices ne sont pas nécessairement formés.es pour une prise en compte globale des besoins des réfugiés.es, ce qui souligne l'importance d'une formation plus approfondie à une approche holistique, dépassant le cadre strict de l'acquisition linguistique.

Le point positif majeur issu de cette réflexion pour la préparation à ce colloque est la nécessité de prendre du recul sur ces situations d'urgence et de faire un petit bilan avec les formateurs.trices. Cette démarche a permis de mettre en lumière les forces et les faiblesses de l'institution, ouvrant la voie à des améliorations futures.

Abstract. The Adult Education Service (SFA), which is part of the Ministry of Education, welcomes new arrivals and has been offering French as a language of integration (FLI) courses since 2018. This programme, initially intended for people mainly from Eritrea, Syria, Afghanistan and Venezuela, has been extended to Ukrainians since 2022, with 1,303 enrolments in 2021-2022. In 2023-2024, Ukrainian learners will represent one tenth of the participants.

The SFA has seen its mission expand in recent years. Before 2018, it mainly offered basic literacy courses for illiterate people. In response to the 2015 migration crisis, the Accompanied Integration Programme (PIA) was created, leading to the introduction of FLI courses in January 2018. The team has grown from 10 trainers in 2016 to 80 in 2024.

In response to this growing attendance, teaching resources have been developed, particularly during the pandemic, to ensure the continuity of online courses. A set of tools (games, videos, self-correcting exercises, audiovisual dictionary) is now available for free on the SFA website.

The resources are aimed at people who are unfamiliar with the Latin alphabet or who are learning French, targeting level A1. The development of training courses for Ukrainians has revealed differences in learning pace and methods compared to other audiences, creating certain challenges.

Keywords: training, resources, urgency, crisis, organisation, holistic approach.

PARTIE 2. EXPÉRIENCES PRATIQUES D'APPRENTISSAGE/ ENSEIGNEMENT DU FLE EN URGENCE

Анотація. Організація навчання в умовах надзвичайних ситуацій, створення ресурсів та прийом людей українського походження у Великому Герцогстві Люксембург. Служба освіти дорослих (SFA), що входить до складу Міністерства освіти, приймає новоприбулих з 2018 року. Пропонує курси французької мови як мови інтеграції (FLI). Ця програма, спочатку орієнтована переважно на вихідців з Еритреї, Сирії, Афганістану та Венесуели, з 2022 року поширюється на українців, і в 2021-2022 роках на неї записалося 1303 особи. У 2023-2024 роках українські студенти становитимуть десяту частину учасників.

За останні роки місія SFA розширилася. До 2018 року вона в основному пропонувала курси базової освіти для неписьменних людей. У відповідь на міграційну кризу 2015 року було створено «Шлях інтеграції з супроводом» (PIA), що призвело до запровадження курсів FLI у січні 2018 року. Команда зросла з 10 викладачів у 2016 році до 80 у 2024 році.

Щоб впоратися зі зростаючою кількістю студентів, були розроблені навчальні ресурси, особливо під час пандемії, щоб забезпечити безперервність онлайн-курсів. Низка навчальних засобів (ігри, відео, вправи для самокорекції, аудіовізуальний словник) зараз знаходиться у вільному доступі на веб-сайті SFA.

Ресурси орієнтовані або на людей, які не знають латинського алфавіту, або на тих, хто вивчає французьку мову, прагнучи досягти рівня A1. Розробка навчальних курсів для українців виявила відмінності в темпі та методах навчання порівняно з іншими групами, що створило низку викликів.

Ключові слова: навчання, ресурси, нагальність, криза, організація, цілісний підхід / формування.

PARTIE 3

**ACCOMPAGNEMENT
DES DIFFÉRENTS PUBLICS
DES APPRENANT·E·S DE FLE
DANS UN CONTEXTE
DE CATASTROPHES ET
DE TRAUMATISMES
PSYCHOLOGIQUES**

**LES PRATIQUES DE RELAXATION POUR
L'AMÉLIORATION DE L'ÉTAT PSYCHO-ÉMOTIONNEL
DES APPRENANTS EN SITUATION D'URGENCE**

SMIRNOVA Maryna

*Maîtresse de conférences au Département de philologie française
et de traduction,*

Université nationale de Chernivtsi Yuriï Fedkovych

Chernivtsi, Ukraine

m.smirnova@chnu.edu.ua

TERLETSKA Solomiia

*Étudiante en Licence 4 Langue et littérature française et deu-
xième langue étrangère au Département de philologie française
et de traduction,*

Université nationale de Chernivtsi Yuriï Fedkovych

Chernivtsi, Ukraine

terletska.solomiia@chnu.edu.ua

Résumé. La situation d'urgence est un défi important pour le système éducatif. Toute pandémie, catastrophe naturelle ou tout conflit militaire nécessitent la mise en œuvre de modèles efficaces pour garantir la continuité de l'enseignement, protéger les droits des apprenants mais aussi assurer leur bien-être psycho-émotionnel. L'expérience de la COVID-19 a contribué à une nouvelle forme d'enseignement à distance qui a facilité l'accès à l'éducation mais également a causé un état de stress supplémentaire. Aux cours des conflits armés, l'anxiété est une réaction très courante même si les apprenants et les enseignants ne sont pas soumis au danger immédiat. Pourtant la situation d'urgence affecte les aspects socio-affectifs, motivationnels et cognitifs des apprenants. La nécessité de proposer une solution adéquate pour améliorer leur état psycho-émotionnel amènent les professionnels d'enseignement à introduire des pratiques psychothérapeutiques de relaxations telles que méditation et yoga pour diminuer le stress et l'anxiété. L'étude proposée révèle l'impact positif de ces pratiques sur les apprenants de différentes catégories d'âge et de différents niveaux de scolarisation. Cette expérience positive manifeste l'efficacité du programme MindUp paru comme la réaction à l'attentat du 11 septembre 2001 et qui est utilisé largement dans les différents pays dans des établissements d'enseignement dès l'école maternelle aux universités.

PARTIE 3. ACCOMPAGNEMENT DES DIFFÉRENTS PUBLICS DES APPRENANT-E-S DE FLE DANS UN CONTEXTE DE CATASTROPHES ET DE TRAUMATISMES PSYCHOLOGIQUES

Mots-clés: situation d'urgence, éducation dans les situations d'urgence, bien-être psycho-émotionnel, soutien psychosocial, pratiques de relaxation, méditation de respiration, MindUp.

Perturbé soit par une crise sanitaire, soit par un conflit armé, soit par une catastrophe naturelle, le monde se voit obligé de rechercher une solution adéquate à la situation d'urgence dans les différents domaines de la vie sociale, en particulier dans l'éducation. *«Les situations d'urgence affectant l'éducation sont définies comme étant toutes situations dans lesquelles des désastres naturels ou provoqués par l'homme détruisent, sur une courte période, les conditions de vie habituelles, les établissements scolaires et les structures de garde pour les enfants et de ce fait perturbent, ne permettent pas, gênent les progrès ou retardent la mise en œuvre du droit à l'éducation»* (Droit à l'éducation, 2023).

Vu l'urgence de la situation, M. Chelpi-den Hamer, M. Fresia, E. Lanoue (2010) soulignent que depuis 2007, dans le cadre de la réforme plus globale du secteur humanitaire, l'éducation est qualifiée de quatrième pilier de l'humanitaire, aux côtés de l'alimentation, du logement et de la santé. Elle est considérée par les institutions internationales comme un moyen essentiel pour sauvegarder des vies.

Selon le Hub mondial de Genève pour l'éducation dans les situations d'urgence, *«aujourd'hui, près d'un,e enfant et jeune sur cinq dans le monde vit dans un pays touché par un conflit et ne bénéficie pas d'un accès adéquat à l'éducation»* (Hub mondial de Genève pour l'éducation dans les situations d'urgence (2020)).

Les statistiques clés citées par l'INEE révèlent que:

- *Même avant la pandémie de la COVID-19, 127 millions d'enfants et de jeunes en âge d'être en école primaire et secondaire vivant dans des pays en situations de crise, étaient déscolarisés en 2019, soit presque 50% de la population déscolarisée globale* (INEE, 2020).
- *Alors que seulement 29 % de la population mondiale en âge d'être à l'école primaire et secondaire vivaient dans des pays en situations de crise, ces pays étaient aussi les foyers pour 49 % des enfants et des jeunes déscolarisés au niveau mondial du primaire et du secondaire* (INEE, 2020).

PARTIE 3. ACCOMPAGNEMENT DES DIFFÉRENTS PUBLICS DES APPRENANT·E·S DE FLE DANS UN CONTEXTE DE CATASTROPHES ET DE TRAUMATISMES PSYCHOLOGIQUES

- En 2021, 235 millions de personnes nécessiteront une aide humanitaire et une protection. Cela signifie qu'une personne sur 33 au niveau mondial a besoin d'aide – une augmentation considérable comparé au taux d'une personne sur 45 d'il y a un an, ce qui était déjà le chiffre le plus haut depuis des décennies (UNOCHA, 2020)

Vu la situation existant dans le monde, une importance cruciale de la garantie de la continuité éducative et la protection des droits des élèves est extrêmement actuelle ainsi que la nécessité d'un cadre éducatif capable de s'adapter aux perturbations soudaines.

Les situations d'urgence créent des défis sans précédent pour le système d'enseignement: l'endommagement des infrastructures scolaires, les déplacements dangereux, la limitation de l'accès aux ressources éducatives et aussi l'exacerbation des inégalités existantes, affectant de manière disproportionnée les élèves issus de milieux défavorisés. Il est donc impératif de comprendre les dynamiques spécifiques des contextes d'urgence pour développer des stratégies éducatives adaptées et inclusives.

Dans la plupart des cas, l'éducation d'urgence est définie comme celle qui *«englobe la fourniture d'une éducation dans les situations d'urgence humanitaire, y compris les conflits ou les guerres, les catastrophes naturelles et les crises à caractère sanitaire»* (L'éducation en situation d'urgence).

Cependant, il est à noter que l'éducation ne se limite pas au droit à une instruction. Le Réseau inter-agences pour Éducation en Situations d'Urgence souligne que *«l'éducation fournit une protection physique, psychologique et cognitive qui peut aider à soutenir et à sauver des vies»* (Éducation en Situations d'Urgence).

Or, la présente recherche s'interroge sur les aspects socio-affectifs, motivationnels et cognitifs des apprentissages des élèves dans l'ouest de l'Ukraine lors de l'invasion russe en 2022. L'objectif de cet article est d'analyser les expériences vécues des enseignants et des élèves pour mieux comprendre l'impact positif de la psychothérapie, du yoga et des pratiques MindUp dans des conditions exceptionnelles et de proposer des recommandations basées sur des études de cas et des exemples concrets. La question centrale de cette recherche est: com-

PARTIE 3. ACCOMPAGNEMENT DES DIFFÉRENTS PUBLICS DES APPRENANT-E-S DE FLE DANS UN CONTEXTE DE CATASTROPHES ET DE TRAUMATISMES PSYCHOLOGIQUES

ment l'enseignement peut-il être organisé et optimisé pour soutenir le bien-être psychologique des enseignants et des élèves en situation d'urgence?

Revue de la littérature

Alors, l'éducation dans les situations d'urgence (ESU) pourrait être définie comme un domaine de recherche qui examine les stratégies et les méthodes pour assurer la continuité de l'apprentissage en période de crise. Que ce soit en raison de conflits armés, de catastrophes naturelles ou de pandémies, la capacité de maintenir l'accès à l'éducation peut avoir un impact significatif sur la résilience des communautés et des individus.

La recherche de M. Chelipi-den Hamer, M. Fresia, E. Lanoue (2010) met en évidence le caractère multifactoriel de la notion même de l'éducation en situation de crise véhiculant une vision de l'école idéalisée, empruntée d'une morale égalitaire et progressiste, présentant l'éducation comme un droit fondamental et soulignant qu'en même temps les nouveaux dispositifs éducatifs qui émergent en temps de crise sont porteurs de nouveaux espoirs mais aussi de cristallisations identitaires et mémorielles parfois ambivalentes, voire dangereuses.

L'expérience de la pandémie de COVID 2019 qui a servi de base à l'étude de E. Issaieva, E. Odacre, M. Lollia et M. Joseph-Theodore (2020) constate que *«le changement soudain d'espace et de cadre de travail ordinaire a conduit à des difficultés, voire à l'absence de régulation ou autorégulation <...>; cela peut mener certains au décrochage scolaire»* (Issaieva, E., Odacre, E., Lollia, M. & Joseph-Theodore, M. (2020))

En situation d'urgence les approches pédagogiques varient considérablement selon le contexte et les ressources disponibles d'où vient l'importance de l'adaptabilité et de la flexibilité dans la conception des programmes éducatifs. Par exemple, un article de Nicolai et Triplehorn (2003) montre que l'utilisation de modules d'apprentissage flexibles et de méthodologies participatives peut améliorer l'efficacité de l'enseignement dans les zones de conflit.

En outre, l'utilisation des technologies numériques est devenue une composante clé de l'éducation en situation d'urgence. L'accès à des

PARTIE 3. ACCOMPAGNEMENT DES DIFFÉRENTS PUBLICS DES APPRENANT-E-S DE FLE DANS UN CONTEXTE DE CATASTROPHES ET DE TRAUMATISMES PSYCHOLOGIQUES

plateformes d'apprentissage en ligne et des outils de communication peut compenser les perturbations causées par les crises. Par exemple, pendant la pandémie de COVID-19, les établissements scolaires ont massivement adopté les classes virtuelles et les ressources éducatives en ligne pour maintenir l'engagement des étudiants (Bozkurt et Sharma, 2020).

En même temps, l'enseignement à distance a fait surgir la nécessité d'un nouveau format d'enseignement *«par souci d'alléger le temps d'exposition des étudiant-e-s devant l'écran»* ce qui selon C. Ramillon, S. Pogranova, et A. Torregrosa (2022) *«implique du/de la formateur-trice de repenser le contenu de la formation dans sa globalité, de le diviser en parties (thématiques qui suivent une progression), mais aussi de s'organiser à l'avance afin de disposer de toutes les activités prêtes tout en accordant une part de confiance aux étudiant-e-s rendu-e-s coresponsables de leur formation»*. En plus, les autrices soulignent l'importance de *«préserver l'équilibre entre environnement privé et académique constituait un vrai défi»* pour les enseignants.

Malgré les avancées, l'un des principaux obstacles est l'inégalité d'accès aux ressources éducatives. Les populations vulnérables, telles que les réfugiés et les déplacés internes, rencontrent souvent des difficultés supplémentaires pour accéder à une éducation de qualité. De plus, les infrastructures endommagées et le manque de personnel éducatif qualifié aggravent ces difficultés (Dryden-Peterson, 2011).

Parmi les préoccupations majeures, les chercheurs se concentrent également sur la santé mentale et le bien-être des élèves et des enseignants car les traumatismes causés par les crises peuvent affecter la capacité des étudiants à se concentrer et à apprendre. Ainsi, dans leur études Elliott, Kathryn, Katie A. Mathew, Yiyun Fan et David Mattson (2022) concluent que l'interruption de la scolarité pendant une pandémie entraîne inévitablement une détresse psychosociale. Par conséquent, selon Mackoud, Aber, & Cohn, (1996), il est essentiel d'intégrer des stratégies de soutien psychosocial dans les programmes éducatifs d'urgence. Cela permet aux étudiants de mieux comprendre les risques auxquels ils sont confrontés et d'acquérir des compétences pratiques pour réagir en cas de crise (Selby & Kagawa, 2012).

PARTIE 3. ACCOMPAGNEMENT DES DIFFÉRENTS PUBLICS DES APPRENANT-E-S DE FLE DANS UN CONTEXTE DE CATASTROPHES ET DE TRAUMATISMES PSYCHOLOGIQUES

Méthodologie

Notre terrain de recherche se concentre sur l'état psycho-émotionnel des enseignants et des étudiants du département de philologie romane et de traduction de la faculté des langues étrangères de l'Université nationale Yuriy Fedkovych de Tchernivtsi (Ukraine). Notamment, il s'agit de la diminution de l'angoisse et de l'anxiété à la suite des séances de psychothérapie et de yoga lors des premiers mois du conflit militaire, l'expérience positive qui a servi de base pour proposer des pratiques de MindUp aux cours de français dans un établissement d'enseignement secondaire.

Comme c'est souligné par Elliott, Kathlyn, Katie A. Mathew, Yiyun Fan et David Mattson (2022), les besoins socio-émotionnels des élèves ne sont pas les mêmes selon qu'ils vivent dans des zones de conflits prolongés et de catastrophes naturelles, ou dans des régions où la menace s'est atténuée. Ce qui fait justement le cas de notre recherche car la région de Tchernivtsi n'a pas été soumise aux bombardements directs ou n'a pas été terrain des actions militaires directes comme beaucoup d'autres régions du pays. Alors, les étudiants et les enseignants qui ont participé aux cours en ligne n'étaient pas soumis au danger immédiat se trouvant soit chez eux en Ukraine, soit sous la protection temporaire à l'étranger (principalement en Italie, en France, en Belgique ou en Allemagne). En même temps l'Université de Tchernivtsi a accepté durant le trimestre du printemps 2022 les étudiants des régions de Kharkiv, de Soumy et de Tchernihiv où les cours étaient suspendus vu la menace immédiate causée par des actions militaires. L'étude a été menée principalement parmi les étudiants de la 4^e et de la 3^e année d'études.

Dans l'esprit de solidarité et de bénévolat, les séances étaient organisées par l'initiative et sous la direction de la psychothérapeute France Barbot (Allemagne), assistée par Theresa Köckeritz (Allemagne).

France Barbot, formatrice en communication, coach systémique, superviseure, facilitatrice de processus et modératrice multilingue pour des entreprises, des organisations, des municipalités et des clients individuels, travaille également comme enseignante en conseil systémique, ainsi qu'en coaching et conseil organisationnel. Elle se spécialise entre autres en thérapie du traumatisme et en hypnothé-

PARTIE 3. ACCOMPAGNEMENT DES DIFFÉRENTS PUBLICS DES APPRENANT·E·S DE FLE DANS UN CONTEXTE DE CATASTROPHES ET DE TRAUMATISMES PSYCHOLOGIQUES

rapie, ainsi qu'en soutien aux réfugiés, l'expérience qu'elle a aimablement proposée à l'Université de Tchernivtsi pour apaiser l'état de stress et d'anxiété causé par la situation d'urgence.

Au total, du mois de mars au mois de mai 2022, France Barbot a organisé 14 séances: 7 séances pour les étudiants de 4-e année et 7 séances pour les étudiants de 3-e année. Les sujets traités étaient très variés mais bien adaptés au programme d'enseignement. On a discuté des valeurs humanistes d'Antoine de Saint-Exupéry et de la situation en France lors des élections présidentielles, des registres de langage et des particularités du français des pays francophones. A l'occasion de la fête de Pâques, France Barbot a fait un cours comparé sur les traditions pascales françaises et allemandes pour faire parler les participants de celles ukrainiennes. Le cours a été d'autant plus efficace qu'on a beaucoup chanté, plaisanté et ri ce qui a été vraiment réconfortant pour tout le monde.

Pour les étudiants se spécialisant en 014.23 «Enseignement secondaire (Langue et littérature (françaises)» (directrice D. Rusnak), dans le cadre du cours de «Méthodologie de l'organisation du travail éducatif dans les établissements de l'enseignement secondaire» (M. Smirnova, H. Kutasevych (2021)), les étudiants et les enseignants de la faculté des langues étrangères ont été invités à participer aux séances de psychothérapie et de yoga une fois toutes les deux semaines. France Barbot a communiqué avec les participants, a parlé des apports des sciences affectives et sociales à la prévention des psychotraumas et à la stabilisation de l'état psycho-émotionnel. La psychothérapeute a partagé quelques techniques spécialisées bien adaptées à la situation et aux participants qu'elle avait connus lors des séances précédentes.

Engagée et solidaire, France Barbot a invité également une coach de yoga Theresa Köckeritz qui a proposé quelques pratiques convenables à la situation et au public. Il s'agissait notamment des exercices de yoga sur chaise pour attirer plus de participants et ne pas les intimider par la nécessité de choisir des vêtements de sport ou organiser un espace. De cette façon tout le monde a pu bénéficier d'un moment de détente et apprendre quelques exercices pour les utiliser dans les pratiques quotidiennes en travaillant sur l'ordinateur. Le caractère multilingue (allemand-français-anglais) conditionné par la présence

PARTIE 3. ACCOMPAGNEMENT DES DIFFÉRENTS PUBLICS DES APPRENANT-E-S DE FLE DANS UN CONTEXTE DE CATASTROPHES ET DE TRAUMATISMES PSYCHOLOGIQUES

des étudiants et des enseignants anglophones et germanophones a contribué à mettre en place l'ambiance inspirante et encourageante de ce cours de yoga en ligne.

Cette première expérience fructueuse de la mise en œuvre des techniques de méditation a été développée les années suivantes et a abouti au travail de recherche pour le mémoire de licence de S. Terletska qui dans le cadre de son stage d'enseignement sous la direction de M. Smirnova a organisé des séances de méditation de pleine conscience faisant partie du programme MindUp au début de chaque leçon de français au lycée №10 de Tchernivtsi.

La pratique MindUp est un programme conçu pour améliorer le bien-être psycho-émotionnel des élèves et leur développement social et cognitif. Développé par la Goldie Hawn Foundation, MindUp utilise des techniques de pleine conscience et d'apprentissage social pour aider les élèves à mieux gérer le stress, améliorer leur attention et développer des compétences sociales (<https://mindup.org/>).

Le programme est structuré en plusieurs unités, chacune se concentrant sur des aspects spécifiques du bien-être et de la conscience. Par exemple, les élèves apprennent à comprendre leur cerveau, à pratiquer des techniques de respiration et de pleine conscience, et à développer l'empathie et la gratitude. Des études ont montré que MindUp peut réduire les comportements problématiques, améliorer les compétences adaptatives et renforcer les fonctions exécutives chez les jeunes enfants (Crooks et al. (2020)). L'étude menée par Schnert-Reichl et al. (2015), centrée sur des pratiques telles que la respiration consciente, l'écoute attentive et le mouvement, visant à améliorer l'attention des élèves, la régulation émotionnelle et le bien-être général, présente le résultat d'un essai contrôlé randomisé avec des groupes de préadolescents et de jeunes adolescents issus de milieux socio-économiques divers. À part des fonctions exécutives améliorées, notamment en régulation comportementale et en flexibilité cognitive, la recherche révèle des progrès notables socio-émotionnels tels que le développement de l'empathie, la prise de perspective et le comportement prosocial.

Dans le cas de S. Terletska, les adolescents ont été invités à commencer chaque leçon de français par une courte pratique (5 minutes)

PARTIE 3. ACCOMPAGNEMENT DES DIFFÉRENTS PUBLICS DES APPRENANT·E·S DE FLE DANS UN CONTEXTE DE CATASTROPHES ET DE TRAUMATISMES PSYCHOLOGIQUES

de respiration (<https://www.youtube.com/watch?v=kOHSw5KTKwo>) ce qui a été précédé par un cours d'explication sur les origines du programme MindUp, ses composantes, les traditions de méditation et leurs principes. Les élèves étaient libres de choisir leur façon de participation: avec tout le monde à la leçon, à la maison de façon individuelle, les deux formes de participation ou bien ils pouvaient refuser de pratiquer la méditation de respiration de relaxation de concentration.

Les méthodes de collecte de données utilisées sont principalement des entretiens et des observations pour les enseignants et les étudiants ainsi que les enquêtes pour les élèves de l'école secondaire.

Résultats et discussion

Vu la spécificité du moment, le nombre de participants constants et épisodiques peut être défini de façon approximative. Il y a eu de 20 à 25 étudiants qui ont suivi les cours de façon permanente, à savoir des étudiants inscrits aux études en 3-e et en 4-e année du département de français. Il y a eu une dizaine d'étudiants d'autres universités accueillis de façon temporaires qui ont participé aux cours de façon épisodique. Il y a eu des étudiants du département de philologie anglaise et du département de traduction et d'interprétariat ainsi que des professeurs de la faculté des langues étrangères qui rejoignaient les cours en tant qu'invités épisodiques.

Les entretiens avec les étudiants et les professeurs ont révélé l'état général de stress et d'anxiété indépendamment de la présence du danger immédiat (régions de Tchernihiv ou de Soumy), du danger relatif (région de Tchernivtsi), ou de l'absence du danger (protection temporaire dans des pays européens). Les participants se sentaient pour la plupart des cas désespérés et souvent démotivés à la suite de la difficulté de se concentrer aux études et à la nécessité de se mobiliser pour suivre ou préparer des cours. Or, les enseignants constataient les absences fréquentes des étudiants aux cours en ligne et leur dissipation pendant les cours, les retards constants avec l'exécution des devoirs à faire, la baisse significative du progrès dans les apprentissages.

Les cours proposés par la psychothérapeute France Barbot et la coach de yoga Theresa Köckeritz ont amélioré la situation avec la fréquentation des cours et ont contribué à la transformation de l'état psy-

PARTIE 3. ACCOMPAGNEMENT DES DIFFÉRENTS PUBLICS DES APPRENANT-E-S DE FLE DANS UN CONTEXTE DE CATASTROPHES ET DE TRAUMATISMES PSYCHOLOGIQUES

cho-émotionnel des étudiants et des enseignants. Parmi les facteurs de cet impact positif, les personnes interrogées ont cité le plus souvent: la personnalité des intervenantes (nouveau, bienveillance, professionnalisme), les sujets discutés (culture générale, intérêt professionnel, utilité dans la vie quotidienne), l'ambiance générale (climat positif, relaxation et détente, caractère ludique, éloignement des réalités de guerre). Les participants ont constaté la transformation positive de leur état psycho-émotionnel et cognitif, notamment: la diminution de l'anxiété et de l'angoisse, la possibilité de maîtriser le stress en pratiquant des exercices de relaxation, l'augmentation des capacités de concentration, la détente et la motivation due à l'intérêt et au résultat pratique des tâches proposées.

En ce qui concerne les élèves de l'école où S.Terletska a introduit la méditation comme un élément d'introduction à la leçon, vu les réponses à l'enquête, on a eu 15 participants de 10 à 14 ans. Il s'agit des élèves de 5e (7 élèves) et 8e (8 élèves) classes de l'école ukrainienne ce qui correspond au 6e et 3e du collège français. L'enquête proposée avant de commencer de pratiquer la méditation de respiration de relaxation a révélé le niveau moyen de stress (33% des réponses) causé principalement par la nécessité de répondre aux questions du professeur (47%) et par l'incompréhension de l'explication du matériel à apprendre (47%). Globalement les élèves se sentent toujours motivés (20%), souvent motivés (27%), parfois motivés (40%) par l'envie de voyager (47%) et par les bonnes notes (47%).

La méditation comme exercice de relaxation a été inconnue pour 73% des élèves interrogés. Ils l'ont beaucoup appréciée en tant qu'un exercice proposé au début de leur leçon. Ils constatent la diminution de leur anxiété pendant la leçon (100%): 29,4% des élèves répondent que l'anxiété a beaucoup diminué, 23,5% des élèves répondent qu'elle a diminué, 35,3% des élèves disent qu'elle a partiellement diminué, seulement 2 élèves croient que leur anxiété a peu diminué. En plus, les réponses témoignent de la diminution de l'anxiété dans la vie quotidienne des élèves (100%): 17,6% disent qu'elle a beaucoup diminué, 29,4% répondent qu'elle a diminué, 29,4% répondent qu'elle a partiellement diminué, 17,6% répondent qu'elle a peu diminué. Les élèves constatent l'amélioration de leur état psycho-émotionnel (65%),

PARTIE 3. ACCOMPAGNEMENT DES DIFFÉRENTS PUBLICS DES APPRENANT·E·S DE FLE DANS UN CONTEXTE DE CATASTROPHES ET DE TRAUMATISMES PSYCHOLOGIQUES

l'augmentation de leur concentration (76,5%), l'amélioration des capacités cognitives (70,6%) et des résultats scolaires (52,9%). Ils se sentent relaxés (65%) et constatent l'amélioration de leur sentiment du bien-être général (59%). Les élèves se sont prononcés (100%) pour continuer de pratiquer la méditation à la leçon et 53% ont pratiqué la méditation à la maison.

Étant limitées par la taille de l'échantillon, les recherches futures pourraient être élargies pour inclure plus de participants. La présence d'un groupe de contrôle fournirait une information supplémentaire pour une analyse plus complète. L'exactitude et la fiabilité des données utilisées dans notre étude pourraient être plus précises avec l'utilisation des techniques avancées de collecte de données et les approches statistiques pour une analyse plus approfondie. Ainsi, cela contribuerait à renforcer la crédibilité de l'étude.

Conclusion

En résumé, l'étude du bienfait des pratiques de relaxation et de méditation pour l'amélioration de l'état psycho-émotionnel des apprenants souligne le potentiel important de l'intégration de ces pratiques dans les programmes universitaires et scolaires pour favoriser un développement holistique des apprenants.

L'enseignement en situation d'urgence est un domaine complexe qui nécessite une approche multidimensionnelle. Il ne s'agit pas simplement de réagir à une crise, mais de prévoir et de préparer des réponses éducatives résilientes. Malgré les nombreux défis, les chercheurs et les praticiens continuent de développer des stratégies innovantes pour garantir que les enfants et les jeunes puissent continuer à apprendre, même en période de crise.

Or, en comprenant mieux les dynamiques de l'enseignement en contexte d'urgence et en tirant les leçons des expériences passées, nous pouvons construire des systèmes éducatifs plus robustes et plus inclusifs, capables de résister aux chocs futurs et de garantir l'accès à une éducation de qualité pour tous les élèves, quelles que soient les circonstances.

PARTIE 3. ACCOMPAGNEMENT DES DIFFÉRENTS PUBLICS DES APPRENANT-E-S DE FLE DANS UN CONTEXTE DE CATASTROPHES ET DE TRAUMATISMES PSYCHOLOGIQUES

Références

1. Barbot F. Prozessbegleitung. Training. Supervision. (2020) <https://francebarbot.de/>
2. Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to Coronavirus Pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15, 1-6.
3. Chelpi-den Hamer M., Fresia M., Lanoue E. (2010) Éducation et conflits. *Les enjeux de l'offre éducative en situation de crise. Autrepart* (54), 2010, p. 3-22
4. Crooks, C. V., Bax, K., Delaney, A., Kim, H., & Shokoohi, M. (2020). Impact of MindUP Among Young Children: Improvements in Behavioral Problems, Adaptive Skills, and Executive Functioning. *Mindfulness*, 11(7), 1370-13823.
5. Dryden-Peterson, S. (2011). Education in Emergencies and Post-Crisis Recovery. UNESCO.
6. Éducation en Situations d'Urgence. Hub mondial de Genève pour l'éducation dans les situations d'urgence <https://inee.org/fr/education-en-situations-urgence>
7. Elliott, Kathryn, Katie A. Mathew, Yiyun Fan et David Mattson. (2022). L'Éducation dans les Situations d'Urgence Sanitaire: Une Analyse Intégrative de la Littérature entre 1990 et 2020. *Journal on Education in Emergencies* 8 (3): 18-52. <https://doi.org/10.33682/fxy4-5awf>.
8. Kagawa F., Selby D. (2012). Ready for the Storm: Education for Disaster Risk Reduction and Climate Change Adaptation and Mitigation. *Journal of Education for Sustainable Development*, vol. 6(2), pages 207-217, September.
9. Geneva Global Hub for Education in Emergencies. (2020). Education in Emergencies and Crisis-Affected Contexts. *Geneva Global Hub for Education in Emergencies*. <https://eiehub.org/fr/education-dans-les-situations-durgence-et-protection-de-lenfance>
10. Issaieva, E., Odacre, E., Lollia, M. & Joseph-Theodore, M. (2020). Enseigner et apprendre en situation de pandémie: caractéristiques et effets sur les enseignants et les élèves. *Formation et profession*, 28(4), 1-12.

PARTIE 3. ACCOMPAGNEMENT DES DIFFÉRENTS PUBLICS DES APPRENANT·E·S DE FLE DANS UN CONTEXTE DE CATASTROPHES ET DE TRAUMATISMES PSYCHOLOGIQUES

11. Köckeritz T. <https://www.instagram.com/theresakoeckeritz/>
12. L'éducation en situation d'urgence. *Droit à l'éducation*, 2023. <https://www.right-to-education.org/fr/issue-page/l-duca-tion-en-situations-durgence>
13. L'éducation en situation d'urgence. <https://responselearninghub.org/education-in-emergencies?hl=fr#:~:text=L'%C3%A-9ducation%20en%20situation%20d'urgence%20englobe%20la%20fourniture%20d,au%20droit%20%C3%A0%20une%20-instruction>
14. Macksoud, M. S., Aber, J. L., & Cohn, I. (1996). Assessing the impact of war on children. In R. J. Apfel & B. Simon (Eds.), *Minefields in their hearts: The mental health of children in war and communal violence* (pp. 218–230). Yale University Press.
15. Nicolai S., Triplehorn C. (2003) The role of education in protecting children in conflict. HPN. March 1, 2003.
16. Ramillon, C., Pogranova, S. et Torregrosa, A. (2022) . Créer une ingénierie d'urgence pour un enseignement à distance: expériences croisées de trois formatrices. *Raisons éducatives*, N° 26(1), 139-154. <https://doi.org/10.3917/raised.026.0139>. <https://shs.cairn.info/revue-raisons-educatives-2022-1-page-139?lang=fr&-tab=auteurs>
17. Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52-661.
18. Smirnova M., Kutasevych H. (2021) Le programme du cours d'éducation positive. *Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія*. Т. 34 (2021). С. 143-151.
19. The Goldie Hawn Foundation. <https://mindup.org/>
20. Практика дихання для заспокоєння / 5 хвилин глибокого дихання <https://www.youtube.com/watch?v=kOHSw5KTKwo>

PARTIE 3. ACCOMPAGNEMENT DES DIFFÉRENTS PUBLICS DES APPRENANT-E-S DE FLE DANS UN CONTEXTE DE CATASTROPHES ET DE TRAUMATISMES PSYCHOLOGIQUES

Abstract. The emergency situation is a major challenge for the education system. Any pandemic, natural disaster or military conflict requires the implementation of effective models to ensure the continuity of education, protect the rights of learners but also ensure their psycho-emotional well-being. The experience of COVID-19 has contributed to a new form of distance learning that has facilitated access to education but also caused an additional stress. During armed conflicts, anxiety is a very common reaction even if learners and teachers are not subject to immediate danger. However, the emergency situation affects the socio-affective, motivational and cognitive aspects of learners. The need to provide an adequate solution to improve their psycho-emotional state leads teaching professionals to introduce psycho-therapeutic relaxation practices such as meditation and yoga to reduce stress and anxiety. The proposed study reveals the positive impact of these practices on learners of different age categories and different levels of education. This positive experience demonstrates the effectiveness of the MindUp program, which appeared as a response to the September 11, 2001 attack and is widely used in different countries in educational institutions from kindergarten to universities.

Key words: emergency situation, education in emergency situations, psycho-emotional well-being, psychosocial support, relaxation practices, breathing meditation, MindUp.

Анотація. Надзвичайні ситуації є серйозним викликом для системи освіти. Будь-яка пандемія, стихійне лихо чи військовий конфлікт вимагають впровадження ефективних моделей, що гарантують безперервність освіти, захист прав учнів та забезпечення їхнього психоемоційного благополуччя. Досвід COVID-19 сприяв появі нової форми дистанційного навчання, яка полегшила доступ до освіти, але водночас спричинила додатковий стрес. Під час збройних конфліктів тривога є дуже поширеною реакцією, навіть якщо учням і вчителям не загрожує безпосередня небезпека. Проте надзвичайна ситуація впливає на соціально-афективні, мотиваційні та когнітивні аспекти учнів. Необхідність запропонувати адекватне рішення для покращення їхнього психоемоційного стану спонукає педагогічних працівників впроваджувати психоте-

PARTIE 3. ACCOMPAGNEMENT DES DIFFÉRENTS PUBLICS DES APPRENANT·E·S DE FLE DANS UN CONTEXTE DE CATASTROPHES ET DE TRAUMATISMES PSYCHOLOGIQUES

рапевтичні релаксаційні практики, такі як медитація та йога, для зменшення стресу та тривоги. Пропоноване дослідження виявляє позитивний вплив цих практик на учнів різного віку та рівня освіти. Цей позитивний досвід демонструє ефективність програми MindUp, яка з'явилася як реакція на теракти 11 вересня 2001 року і широко використовується в різних країнах у навчальних закладах від дитячих садків до університетів.

Ключові слова: надзвичайні ситуації, освіта в надзвичайних ситуаціях, психоемоційне благополуччя, психосоціальна підтримка, релаксаційні практики, дихальна медитація, MindUp



PARTIE 4

**ASPECT SOCIO-CULTUREL
DANS LA DIDACTIQUE
DE LA CATASTROPHE**

**INTÉGRATION SOCIO-CULTURELLE ET FORMATION
LINGUISTIQUE EN FL2I POUR LES RÉFUGIÉS: ENJEUX
ET PERSPECTIVES DANS UN CONTEXTE D'URGENCE**

CHAUPRE-BERKI Charlène

Docteure en Sciences du langage, Chercheure associée à l'Université de Reims Champagne Ardenne, CIRLEP

charlene.berki-chaupre@univ-reims.fr

Résumé. L'intégration linguistique désigne le processus par lequel une personne acquiert les compétences linguistiques nécessaires pour fonctionner dans la langue de la société d'accueil. Cela implique l'apprentissage de la langue majoritaire afin d'accéder aux services, de participer pleinement à la vie sociale, économique et culturelle, et de mieux s'intégrer dans la communauté. Elle va au-delà de la simple acquisition linguistique en cherchant à renforcer le sentiment d'appartenance et d'autonomie dans le nouvel environnement. La maîtrise de la langue facilite l'accès à la santé, à l'éducation et au logement, domaines souvent marqués par des interactions administratives complexes. Cependant, sans un apprentissage adapté, le vocabulaire spécifique de ces secteurs reste difficile à saisir pour les nouveaux arrivants (Extramiana 2012). Développer des compétences linguistiques ciblées permet aux réfugiés de mieux comprendre leurs droits et devoirs dans la nouvelle société d'accueil. En ce qui concerne le monde du travail, la langue devient non seulement un outil de communication, mais aussi un moyen de se conformer aux normes spécifiques de chaque secteur professionnel (Larsen-Freeman 2000), de faciliter les interactions professionnelles et de renforcer leur sentiment d'appartenance, favorisant l'intégration sociale. Les stratégies d'apprentissage axées sur la régulation émotionnelle (Del Olmo 2016) contribuent à créer un environnement d'apprentissage sécurisant, et à accroître la confiance et le bien-être des réfugiés, dont le sentiment de sécurité et d'appartenance s'avère essentiel pour une intégration réussie et durable.

Mots-clés: Intégration linguistique, Compétences linguistiques, Inclusion sociale, Régulation émotionnelle.

La formation linguistique des réfugiés est essentielle pour leur intégration socio-culturelle: un processus reposant autant sur la maîtrise de la langue que sur la compréhension des normes et valeurs de la société d'accueil (Benson 2019; Garcia 2009). Dans un contexte de migration forcée, les réfugiés, coupés de leur environnement d'origine, voient leur langue maternelle marginalisée au profit d'une nou-

velle langue, dont l'apprentissage est souvent à la fois un défi personnel et une exigence institutionnelle (Agier 2016; Piccardo 2012).

Les programmes de formation linguistique visent à répondre aux besoins quotidiens des réfugiés tout en favorisant leur autonomie, participation citoyenne et insertion professionnelle, ce qui suppose une approche pédagogique inclusive, qui tient compte des diversités linguistiques et culturelles des apprenants et des contextes spécifiques dans lesquels ils évoluent (Kramsch 1993; Fantini, 2000). La langue n'est ainsi pas seulement un moyen de communication, mais elle agit comme un vecteur de construction identitaire qui influence les trajectoires personnelles et le sentiment d'appartenance dans le nouvel environnement (Kramsch 1993).

De récentes recherches en pédagogie des langues suggèrent que les programmes d'enseignement du français pour les étrangers soient davantage adaptables et en adéquation avec les besoins réels des apprenants, notamment en situation d'urgence où l'enseignement peut être précaire (Oxford 2016). Pour cela, des méthodes de recherche-action et des approches participatives, qui impliquent directement les réfugiés dans leur parcours d'apprentissage, se révèlent pertinentes pour élaborer des solutions adaptées aux besoins réels des apprenants. En effet, intégrer les réfugiés dans la co-construction de leurs parcours d'apprentissage peut permettre d'envisager des solutions plus adaptées à leurs besoins et d'accroître leur engagement dans l'apprentissage (Adami 2012).

Cet article propose d'explorer ces différentes dimensions, en s'appuyant sur des études récentes sur le Français Langue d'Intégration et d'Insertion (FL2i) et au prisme des enjeux de la migration, afin de mieux comprendre comment construire des programmes d'enseignement du français pour les réfugiés qui soient adaptés aux contextes d'urgence et tiennent compte du parcours de vie des apprenants.

1. La langue et l'identité culturelle

La langue est un vecteur central de l'identité culturelle, qui transmet les valeurs, normes et significations d'un groupe (Kramsch 1993). Elle dépasse la communication et structure l'expérience individuelle et collective, en ce qu'elle permet l'interaction avec les représentations culturelles de l'environnement immédiat. Pour les réfugiés, la nouvelle langue, le français, devient un moyen d'adoption culturelle

PARTIE 4. ASPECT SOCIO-CULTUREL DANS LA DIDACTIQUE DE LA CATASTROPHE

qui offre concomitamment un espace d'expression et de transformation identitaire (Fantini 2000; Garcia 2009).

Pour aller au-delà de la simple communication, il est donc essentiel d'intégrer des éléments culturels et symboliques dans les programmes d'enseignement du français, afin de permettre aux réfugiés de se familiariser avec les valeurs et normes de la société d'accueil, tout en cultivant un sentiment d'appartenance, souvent ébranlé par les expériences migratoires (Piccardo 2012; Erfurt et Hélot 2016). Par exemple, Garcia (2009) montre que les approches plurilingues et les pratiques de médiation culturelle renforcent la confiance linguistique et la motivation des apprenants, en valorisant leurs patrimoines linguistiques et identitaires.

Kramsch (1993) souligne également que la langue peut devenir un espace d'articulation entre les différentes strates identitaires, en intégrant à la fois les éléments de la culture d'origine et ceux de la culture d'accueil.

1.1. Langue et intégration

La maîtrise de la langue d'accueil est un élément clé de l'intégration des réfugiés, pour leur permettre de répondre aux besoins quotidiens, mais aussi pour accéder à des opportunités d'insertion sociale, économique et politique (Mangiante 2011; Extramiana 2012). La langue devient ainsi un pont vers la participation active dans la société d'accueil et offre aux réfugiés la possibilité de s'exprimer, de se faire comprendre et d'accéder aux ressources essentielles telles que le logement, l'éducation et la santé (Garcia 2009). En outre, par le développement de compétences linguistiques ciblées, il s'agit de favoriser l'intégration dans le marché du travail, un élément central idoine à renforcer le sentiment de stabilité et d'appartenance au nouveau pays (Extramiana 2012).

La langue contribue également à la construction de l'identité culturelle en tant que vecteur de valeurs et normes partagées (Kramsch 1993). Elle dépasse alors la communication pour structurer l'expérience individuelle et collective, et permettre aux individus d'interagir avec les représentations culturelles de leur nouvel environnement. Dans un contexte de migration forcée, l'apprentissage de la langue d'accueil devient une voie vers l'adoption de la nouvelle culture, tout en offrant un espace pour exprimer et adapter leur identité (Fantini 2000; Garcia 2009).

Ainsi, pour aller au-delà de la communication fonctionnelle, les programmes de formation linguistique doivent inclure des aspects culturels et symboliques, des éléments à même de permettre aux réfugiés de se familiariser avec la société d'accueil tout en préservant leur identité, souvent ébranlée par l'expérience migratoire (Piccardo 2012; Erfurt et Hélot 2016). Garcia (2009) souligne que les approches plurilingues et la médiation culturelle renforcent la confiance et la motivation, et valorisent ainsi le bagage linguistique et identitaire des apprenants.

Dans ce même postulat, Kramsch (1993) d'affirmer que la langue peut créer un espace où la langue est considérée comme une *third place* où s'articulent les strates identitaires, entre culture d'origine et culture d'accueil, ce que Risager (2009) appelle culture de langue. Cette dimension symbolique encourage la construction d'une identité hybride, capable de naviguer entre les références culturelles (Benson 2019), d'où la nécessité de programmes où apprentissage linguistique et interculturel sont étroitement liés, dans l'optique de préserver les identités plurielles des réfugiés, tout en favorisant une compréhension plus fine de la société d'accueil (Larsen-Freeman 2000; Agier 2016). Le fait d'intégrer la médiation culturelle et des ressources multilingues peut effectivement aider à réduire le sentiment d'insécurité face à la langue cible, tout en créant une expérience d'apprentissage significative et favorable à l'épanouissement (Erfurt et Hélot 2016; Piccardo 2012).

2. La maîtrise du français comme indicateur d'intégration

L'acquisition du français par les réfugiés dépasse largement les simples compétences linguistiques pour s'étendre à la compréhension des codes culturels et sociaux propres à la société d'accueil. Mangiante (2011) rappelle que la maîtrise de ces codes facilite la vie quotidienne des réfugiés en leur permettant d'éviter les malentendus culturels et d'intégrer les normes comportementales françaises. Ces compétences aident les réfugiés à interagir plus facilement avec la société d'accueil, les rendant plus à l'aise dans leur nouveau contexte de vie.

La maîtrise du français devient ainsi un indicateur d'intégration socio-culturelle permettant aux réfugiés d'accéder aux droits et services, mais aussi de s'engager activement dans leur nouveau milieu social (Extramiana 2012). L'apprentissage de la langue française ne se réduit donc pas à la transmission de compétences grammaticales ou

PARTIE 4. ASPECT SOCIO-CULTUREL DANS LA DIDACTIQUE DE LA CATASTROPHE

lexicales, mais il englobe un processus de socialisation par lequel les réfugiés se familiarisent avec les valeurs et les pratiques locales (Garcia 2009; Fantini 2000), tout en renforçant leur sécurité émotionnelle et leur estime de soi.

2.1. Compétence linguistique et intégration

Une bonne maîtrise de la langue facilite l'accès aux services essentiels comme la santé, l'éducation et le logement, souvent caractérisés par des interactions administratives complexes. Cependant, sans un apprentissage adapté, le langage spécifique de ces domaines reste difficile d'accès pour les nouveaux arrivants (Extramiana, 2012). La compétence linguistique est également un atout pour entrer sur le marché du travail, où elle aide non seulement à communiquer, mais aussi à comprendre les normes professionnelles (Larsen-Freeman, 2000), et contribue à renforcer le sentiment de sécurité et d'appartenance, deux éléments essentiels pour une intégration durable (Del Olmo, 2016).

2.2. Faire face aux défis identitaires

Pour de nombreux réfugiés, la migration forcée s'accompagne en effet de défis identitaires profonds. Agier (2016: p.77) souligne que l'exil et les déplacements imposés génèrent une altérisation qui peut fragiliser l'identité culturelle. Confrontés à de nouvelles normes sociétales, les réfugiés doivent alors concilier leur identité d'origine avec les attentes de la société d'accueil.

Les exigences d'intégration, telles que l'apprentissage du français, peuvent parfois créer des tensions, et Kramsch (1993, 2009) explique que cette dynamique entre la langue et l'identité peut mener à des conflits internes, les réfugiés étant amenés à réajuster leurs pratiques culturelles et linguistiques pour s'adapter à la nouvelle société. Une telle pression peut s'avérer difficile pour ceux qui souhaitent préserver leur langue maternelle et leur culture, en ce qu'elle peut entraîner un sentiment de perte ou de renoncement aux racines.

Il nous semble primordial de veiller à atténuer ces tensions identitaires en adoptant une approche sensible et inclusive dans l'enseignement de la langue cible, comme le suggèrent Piccardo (2012) et Erfurt & Hélot (2016), car une pédagogie qui valorise les langues et cultures d'origine permet de mieux soutenir les apprenants dans ce processus d'intégration, en reconnaissant l'importance de l'identité d'origine et

en créant un environnement d'apprentissage où ils peuvent se sentir respectés dans leur diversité. Ainsi, des pratiques de médiation culturelle et de soutien émotionnel, des programmes de formation linguistique qui offrent un espace sécurisant, où les réfugiés peuvent explorer les différentes cultures en présence, sans sacrifier leur patrimoine culturel, faciliteront une transition plus sereine vers leur nouvelle vie.

3. Une approche pédagogique inclusive

En ce sens, une approche pédagogique sensible et inclusive est essentielle pour répondre aux besoins spécifiques des réfugiés dans l'apprentissage du français. Selon Benson (2019), il s'agit de favoriser un environnement d'apprentissage qui valorise les compétences et les expériences linguistiques des apprenants, et contribue à réduire l'insécurité linguistique, en prenant en compte les expériences diversifiées des réfugiés, dans le but de créer un cadre d'apprentissage qui non seulement facilite l'acquisition de la langue, mais renforce également l'estime de soi et la confiance des apprenants.

3.1. Les identités plurielles

Les réfugiés possèdent des identités plurielles qui ont tout intérêt à être reconnues et valorisées dans le processus d'apprentissage. Ces identités multiples, qui peuvent inclure des aspects de leur culture d'origine et des éléments de la culture d'accueil, peuvent enrichir l'expérience d'apprentissage. Par exemple, l'utilisation de ressources multilingues et de médiations culturelles joue un rôle clé dans ce processus, car elle permet d'intégrer les diverses langues et cultures présentes dans la classe, et de faciliter ainsi une intégration plus harmonieuse (Garcia, 2009), en ce que la reconnaissance des identités plurielles peut atténuer le sentiment d'aliénation et favoriser une meilleure participation des apprenants dans les activités d'apprentissage (Fantini, 2000). Ainsi, par l'adoption d'une perspective inter-culturelle, les enseignants peuvent encourager les réfugiés à partager leurs expériences et à établir des connexions avec les autres, afin de contribuer à un climat de classe davantage collaboratif, et d'ouvrir la possibilité d'apprendre à partir de la diversité culturelle, pour offrir aux apprenants une occasion de développer des compétences inter-culturelles essentielles à la vie dans un environnement multiculturel (Piccardo, 2012).

3.2. L'approche écologique

L'approche écologique, inspirée des travaux de Larsen-Freeman (2000), encourage l'intégration des expériences personnelles des apprenants dans les cours de français, en les considérant non seulement comme des individus, mais aussi comme des acteurs au sein d'un environnement social et culturel dynamique. Ainsi, en tenant compte des expériences antérieures et des contextes personnels des réfugiés, les programmes d'enseignement peuvent être adaptés pour répondre à leurs besoins spécifiques. Cette perspective écologique permet de créer des activités d'apprentissage qui s'appuient sur les intérêts et les vécus des réfugiés, et facilitent une appropriation plus significative de la langue. Par exemple, les projets basés sur des histoires personnelles ou des témoignages peuvent non seulement rendre l'apprentissage plus engageant, mais aussi permettre aux apprenants de mettre en valeur leur identité (Oxford 2016).

3.3. La médiation linguistique

La médiation linguistique, qui comprend l'utilisation de la langue maternelle et de la médiation bilingue, joue un rôle non négligeable dans le renforcement de la confiance linguistique des réfugiés. Piccardo (2012) et Erfurt & Hélot (2016) soulignent que l'utilisation de la langue maternelle comme ressource dans l'apprentissage du français peut aider les apprenants à établir des ponts entre leurs connaissances linguistiques et leur nouvel apprentissage et non seulement favorise la compréhension des nouvelles structures linguistiques, mais permet également de réduire le sentiment d'anxiété que ressentent certaines personnes, lié à l'apprentissage de la langue étrangère. De plus, la médiation bilingue contribue à une meilleure compréhension interculturelle, car elle permet d'explorer les nuances et les différences entre les langues et d'enrichir le processus d'apprentissage (Garcia, 2009). L'intégration de pratiques de médiation par les enseignants peut alors aider les réfugiés à naviguer plus facilement dans des contextes complexes, tout en renforçant leur identité plurilingue.

La traduction peut s'avérer un outil pédagogique efficace pour clarifier les significations et valoriser les compétences bilingues des apprenants. Erfurt & Hélot (2016) affirment que la traduction ne doit pas être perçue comme un obstacle, mais plutôt comme un moyen d'accéder à la compréhension de nouvelles idées et concepts dans le

PARTIE 4. ASPECT SOCIO-CULTUREL DANS LA DIDACTIQUE DE LA CATASTROPHE

cadre de l'apprentissage du français, de renforcer la confiance linguistique et d'améliorer la compréhension des différences culturelles et linguistiques en présence. Ces exercices de traduction peuvent être intégrés dans les cours pour permettre aux apprenants de travailler sur des textes qui les intéressent, dans la perspective d'un apprentissage plus actif et pertinent. Ils permettent également d'encourager une réflexion métalinguistique, où les apprenants prennent conscience des particularités de chaque langue et peuvent développer des stratégies d'apprentissage qui leur sont propres.

Dans un contexte d'urgence, l'offre de soutien émotionnel et culturel lors des apprentissages est essentielle pour favoriser un sentiment de sécurité et de soutien. Selon les recherches d'Adami (2012), l'intégration de stratégies pédagogiques qui tiennent compte des besoins émotionnels des réfugiés contribue à créer un environnement d'apprentissage positif et propice à leur épanouissement. Aussi, des activités telles que des groupes de discussion, des ateliers de partage d'expérience ou des projets collaboratifs peuvent offrir aux réfugiés un espace pour exprimer leurs émotions, partager leurs histoires et construire des liens avec leurs pairs, dans un environnement d'apprentissage où ils se sentent soutenus et valorisés, et où leur confiance et leur engagement dans le processus d'apprentissage peuvent être renforcés.

4. Recherche-action

La méthodologie de recherche-action est une approche dynamique qui permet d'adapter les pratiques pédagogiques en impliquant les praticiens dans toutes les étapes de la conception et de l'évaluation des programmes (Oxford, 2016). Le fait d'intégrer les retours d'expérience des enseignants et des apprenants favorise des interventions éducatives adaptées aux contextes spécifiques des réfugiés. La recherche-action se distingue par ailleurs par son caractère participatif, où les acteurs de l'éducation deviennent des chercheurs à part entière, et contribuent à l'amélioration continue des pratiques d'enseignement et d'apprentissage.

4.1. Approche participative

Dans cette optique d'approche participative, l'implication des réfugiés dans la co-construction de leur parcours d'apprentissage est essentielle pour favoriser des interventions éducatives plus réactives

PARTIE 4. ASPECT SOCIO-CULTUREL DANS LA DIDACTIQUE DE LA CATASTROPHE

et inclusives (Adami 2012). Le fait de permettre aux réfugiés de participer activement à la conception des programmes, leur offre une voix dans le processus éducatif. Or, la co-construction des parcours d'apprentissage favorise l'engagement des apprenants et améliore les résultats éducatifs (Kumaravadivelu 2003). Par exemple, en impliquant les réfugiés dans le choix des thèmes et des activités d'apprentissage, les enseignants peuvent adapter les programmes à leurs intérêts et à leurs besoins spécifiques, ce qui facilite l'appropriation de la langue et la compréhension des enjeux socioculturels. Cette approche participative permet également de bâtir des communautés d'apprentissage, où les échanges et le soutien mutuel deviennent des leviers pour la réussite de chacun (Freire 1998).

4.2. Perspectives de recherche-action

Une collaboration étroite entre éducateurs et apprenants dans le cadre de la recherche-action permet de développer des programmes adaptables aux besoins individuels et collectifs, créant ainsi un environnement d'apprentissage flexible et résilient. En étant à l'écoute des besoins des réfugiés, les éducateurs peuvent ajuster leur pratique pour répondre à des enjeux spécifiques, qu'il s'agisse de l'apprentissage linguistique, de l'intégration sociale ou de l'accès à des ressources (Hargreaves, 1994), avec des avantages tels qu'une plus grande réactivité face aux évolutions des contextes d'urgence, l'évaluation en continu de l'efficacité des méthodes pédagogiques mises en œuvre, l'identification des difficultés rencontrées par les apprenants et l'ajustement des contenus en conséquence. Ainsi, il est possible d'adapter les programmes aux besoins changeants des réfugiés et de répondre aux exigences auxquelles ils font face dans leur parcours d'intégration (Cochran-Smith et Lytle 2009).

4.3. Documentation et partage des pratiques

La documentation des pratiques pédagogiques efficaces peut également contribuer à une base de connaissances solide et faciliter le partage des meilleures pratiques au sein des communautés éducatives, par la collecte et l'analyse des données sur les stratégies d'enseignement et les résultats d'apprentissage, dont les praticiens peuvent tirer des enseignements précieux, qui pourront être partagés avec d'autres (Schön 1983). En développant des plateformes de partage d'informa-

tions et de bonnes pratiques, les éducateurs peuvent collaborer pour améliorer la qualité des programmes d'enseignement du français et garantir une formation linguistique de qualité (Zuber-Skerritt 1996).

4.4. Exemple de retour d'expérience

Un exemple concret de cette approche est l'enquête initiée à la suite d'une formation en 2023 sur les approches plurielles et les pratiques bi/plurilingues en enseignement du FL2i (2024-2025). Ce projet vise à recueillir des retours d'expérience des formateurs du Greta Lorraine Nord de Metz sur leurs pratiques bi/plurilingues dans le cadre de l'enseignement du FL2i par l'intermédiaire d'un questionnaire portant sur la mise en oeuvre des approches plurielles. Les premiers résultats de cette enquête devraient offrir des insights précieux sur l'efficacité des méthodes pédagogiques adoptées et sur la manière dont elles répondent aux besoins des réfugiés.

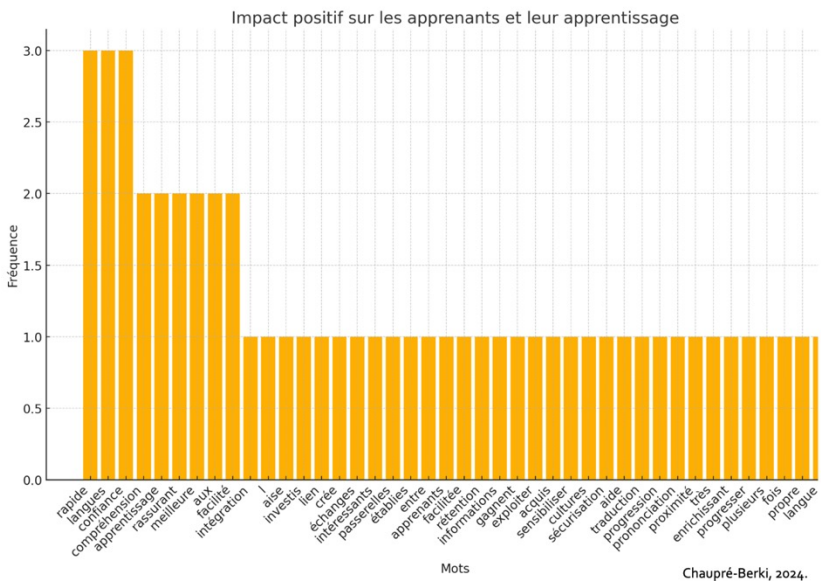


Figure 1 Fréquence de mots issus des données recueillies auprès des formateurs du GRETA Lorraine Nord, Metz.

En encourageant les formateurs à partager leurs expériences et à discuter des défis rencontrés, ce projet de recherche-action vise à

PARTIE 4. ASPECT SOCIO-CULTUREL DANS LA DIDACTIQUE DE LA CATASTROPHE

contribuer à l'amélioration continue des pratiques pédagogiques et à la création d'un réseau d'apprentissage collaboratif (Cochran-Smith et Lytle 2009), mais aussi à éclairer la formation des futurs enseignants et la conception de programmes d'enseignement qui soient davantage adaptés aux populations réfugiées, dans le but de contribuer à une meilleure intégration dans la société d'accueil et à un apprentissage plus efficace de la langue.

Conclusion

La perspective de promouvoir une approche pédagogique plurielle et adaptée au contexte s'avère essentielle pour réduire l'insécurité linguistique et répondre aux besoins spécifiques des réfugiés, en reconnaissant la richesse de leurs identités et en formant les enseignants aux pratiques multilingues et à la médiation culturelle. Il s'agit de permettre à l'apprentissage du français de devenir un levier d'émancipation et de développement personnel, bénéfique pour les réfugiés comme pour la société qui les accueille.

Références

1. Adami, H. (2012). La formation linguistique des migrants adultes. *Savoirs*, 2, 29, pp. 9-44.
2. Agier, M. (2016). La condition cosmopolite: l'anthropologie à l'épreuve du piège identitaire. La découverte.
3. Benson, R. (2019). Language, Borders and Identity: Becoming Bilingual in a Northern Irish Town. *Springer*.
4. Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). Teacher research as stance. *The Sage Handbook of Educational Action Research*. London: Sage, 39-49.
5. Del Olmo, C. (2016). Comprendre les enjeux des stratégies d'apprentissage pour devenir enseignant de FLE. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues* [En ligne], 35(1). Mis en ligne le 30 janvier 2016, consulté le 29 octobre 2024. <https://doi.org/10.4000/apliut.5315>
6. Erfurt, J., & Hélot, C. (Eds.). (2016). L'éducation bilingue en France: politiques linguistiques, modèles et pratiques. Lambert-Lucas.
7. Extramiana, C. (2012). Les politiques linguistiques concernant les adultes migrants. In Adami, H., & Leclercq, V. (Eds.),

PARTIE 4. ASPECT SOCIO-CULTUREL DANS LA DIDACTIQUE DE LA CATASTROPHE

Les migrants face aux langues des pays d'accueil. *Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion*.

8. Fantini, A. E. (2000). A Central Concern: Developing Inter-cultural Competence. *SIT Occasional Papers Series*, 1-8.
9. Freire, P. (1998). *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
10. Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
11. Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
12. Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
13. Kramsch, C. (2009). *The Multilingual Subject*. Oxford: Oxford University Press.
14. Kumaravadivelu, B. (2003) *Beyond Method: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press, New York.
15. Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Oxford University Press.
16. Mangiante, J. (2011). *Bibliographie. L'Intégration linguistique des migrants*. Artois Presses Université.
17. Oxford, R. L. (2016). *Teaching and researching language learning strategies: self-regulation in context* (2nd ed.). Routledge.
18. Piccardo, E. (2012). Médiation et apprentissage des langues: pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 167, 285-297.
19. Risager, K. (2009). Sprogkulturer i de sproglige verdensnetværk. *Utbildning och Demokrati*, (2), 127-142.
20. Schon, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books, New York.
21. Zuber-Skerritt, O. (1996). *New Directions in Action Research* (pp. 83-105). London: Falmer.

PARTIE 4. ASPECT SOCIO-CULTUREL DANS LA DIDACTIQUE DE LA CATASTROPHE

Abstract. Linguistic integration refers to the process by which an individual acquires the language skills needed to function in the language of the host society. This involves language learning to access essential services, participate fully in social, economic, and cultural life, and integrate more effectively into the community. Language proficiency enhances access to health, education, and housing, fields often marked by complex administrative interactions. However, without targeted learning, the specific vocabulary of these sectors remains difficult for newcomers to grasp (Extramiana 2012). Developing targeted language skills enables refugees to better understand their rights and responsibilities within the new host society. In the workplace, language becomes not only a tool for communication but also a means of adhering to the specific norms of each professional sector (Larsen-Freeman 2000), facilitating professional interactions and strengthening their sense of belonging, thus supporting social integration. Learning strategies focused on emotional regulation (Del Olmo 2016) help create a secure learning environment, boosting refugees' confidence and well-being. This sense of security and belonging is essential for successful and sustainable integration.

Keywords: Language integration, Language skills, Social inclusion, Emotional regulation

Анотація. Мовна інтеграція – це процес, за допомогою якого людина набуває мовних навичок, необхідних для функціонування мовою приймаючого суспільства. Це передбачає вивчення мови більшості для доступу до послуг, повноцінної участі в соціальному, економічному та культурному житті та кращої інтеграції в суспільство. Це виходить за межі простого засвоєння мови, оскільки спрямоване на зміцнення почуття приналежності та автономії в новому середовищі. Вільне володіння мовою полегшує доступ до охорони здоров'я, освіти та житла – сфер, які часто характеризуються складною адміністративною взаємодією. Однак без належного вивчення лексики, характерної для цих сфер, новоприбулим буде важко зрозуміти (Extramiana 2012). Розвиток цільових мовних навичок дозволяє біженцям краще зрозуміти свої права та обов'язки в новому приймаючому суспільстві. У світі праці мова стає не лише інструментом спілкування, але й засобом дотримання специфічних норм кожного професійного

PARTIE 4. ASPECT SOCIO-CULTUREL DANS LA DIDACTIQUE DE LA CATASTROPHE

сектору (Larsen-Freeman 2000), полегшуючи професійну взаємодію і зміцнюючи почуття приналежності, сприяючи тим самим соціальній інтеграції. Навчальні стратегії, що фокусуються на емоційній регуляції (Del Olmo 2016), допомагають створити безпечне навчальне середовище і підвищити впевненість і благополуччя біженців, чиє почуття безпеки і приналежності має важливе значення для успішної і стійкої інтеграції.

Ключові слова: мовна інтеграція, мовні навички, соціальна інтеграція, емоційна регуляція.

**LE GENRE DISCURSIF COMME CLÉ D'ENTRÉE DANS
DES SUPPORTS CULTURELLEMENT PARTAGÉS**

CLAUDEL Chantal

*Professeure en Sciences du Langage, Département de Sciences du
Langage, Université Paris Nanterre, UFR PHILLIA*

cclaudel@parisnanterre.fr

Résumé. Introduire en classe de langue des objets d'enseignement – linguistiques, pragmatiques, culturels – en prenant appui sur des genres de discours transculturels (recette, bulletin météo, mode d'emploi, etc.) permet de dresser un pont entre langues et cultures cibles et sources. En ce sens, la démarche facilite l'accès à des documents variés. En partant de ce point de départ, cet article introduit les atouts que représente la mobilisation de genres discursifs dans l'enseignement-apprentissage d'une langue et culture pour l'enseignant comme pour l'apprenant en situation d'urgence. Le premier va pouvoir renouveler et didactiser rapidement des supports pour la classe, tandis que le second va pouvoir anticiper sur des contenus avec lesquels il a été familiarisé en langue source, dès lors que maints documents relevant d'un genre transcendent les frontières. À la suite de la présentation des différentes facettes que revêtent les genres de discours et des composantes qui en découlent, la réflexion porte sur les répercussions d'une telle entrée en didactique de l'urgence et sur les démarches qu'elle implique dans la formation des enseignants et des apprenants.

Mots-clés: Genre de discours, document authentique, didactisation, sélection de documents, situation d'urgence.

Un état des lieux des recherches sur l'éducation en situation d'urgence conduit essentiellement à des études sur l'enseignement à distance dont le développement a été particulièrement significatif lors de la pandémie de COVID19. En d'autres termes, la recherche de travaux scientifiques sur le lien qui unit enseignement et urgence – sur *Google Scholar* par exemple – oriente vers des préoccupations quelque peu à l'écart de celles qui font l'objet du colloque «Apprendre/enseigner le FLE en urgence». En effet, dans ce cadre, la didactique en situation d'urgence est plus spécifiquement à mettre en lien avec la migration forcée qu'entraînent les guerres, la répression ou encore, les crises humanitaires (voir Sanchez-Mazas 2022: p. 17). C'est donc sous cet angle que l'on va orienter notre propos à partir de quelques-unes

PARTIE 4. ASPECT SOCIO-CULTUREL DANS LA DIDACTIQUE DE LA CATASTROPHE

des questions posées dans l'appel à communication. Il s'agira de fournir quelques pistes destinées à apporter des éléments de réponses sur les contenus à sélectionner pour la classe, les dispositifs qui pourraient être proposés, la prise en compte des connaissances préalables du public cible et la formation à envisager pour les formateurs·trices bénévoles.

C'est ainsi qu'après avoir effectué un cadrage général afin de cerner ce qui caractérise une situation d'urgence et les aspects qui lui sont spécifiques, on introduira les critères à retenir pour sélectionner rapidement des documents pour la classe pour finalement, se pencher sur la notion de genres de discours. Il s'agira de souligner sa dimension transculturelle et sa productivité pour la didactisation de documents.

Cadrage général

Différents éléments permettent de situer ce qui caractérisent une situation d'urgence. Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la langue du pays d'accueil (en l'occurrence, le français), la démarche nécessite une intervention rapide, destinée à permettre aux personnes concernées de gagner en autonomie afin de pouvoir faire face, dans les meilleurs délais, à la réalité quotidienne.

Parallèlement, la démarche implique que les formateurs/trices soient en mesure de répondre aux attentes du public, lesquelles sont étroitement liées à l'environnement dans lequel ce public va évoluer. En ce sens, les supports authentiques sont essentiels pour sensibiliser les apprenants à leur nouvel environnement, dès lors que la «signalisation routière, le mobilier urbain (abris bus avec lignes, jours et horaires...), les commerces, les espaces de services publics» (Cerchiari 2024: p. 61) sont autant de lieux et de supports auxquels les apprenants sont susceptibles d'être confrontés dans leur vie quotidienne.

En outre, si «[e]n sortant du cours, [ceux-ci] doivent pouvoir mettre en pratique les savoirs qu'ils ou elles viennent d'acquérir» (Veret 2022: p. 273), introduire en classe des documents en lien avec le milieu dans lequel ils évoluent est un aspect qui ne peut être que motivant.

Les recherches sur l'authentique dans l'enseignement des langues ne disent pas autre chose. Dans ces différents travaux, les avantages sont soulignés: faire appel «au matériel authentique» entraîne une «augmentation de la motivation chez les apprenants, notamment parce qu'il constitue "la preuve que la langue est utilisée dans le but de la vie réelle par des personnes réelles"» (Nuttall 1996: p. 172 cité

PARTIE 4. ASPECT SOCIO-CULTUREL DANS LA DIDACTIQUE DE LA CATASTROPHE

par Papin 2019: p. 20). En outre, les études de Peacock (1997) et des travaux plus récents comme ceux de Guariento et Morley (2001) et de Zohoorian (2015) (Papin *ibid.*) confirment la pertinence du lien entre authenticité et motivation. De plus, leur emploi favorise l'autonomie et le raccordement des activités de la classe au réel (Bérard 1991: p. 50-51). Et pour cause,

en exposant les apprenants à des énoncés authentiques et donc à des situations au plus près de la réalité, l'objectif est de leur assurer l'acquisition d'une véritable compétence de communication soit, la capacité d'adapter leurs dires, leurs manières d'être et/ou de faire à l'environnement dans lequel ils [sont] amenés à évoluer. (Caudel 2024a: p. 33)

Et puis, le réinvestissement de connaissances tout juste acquises est un moyen efficace de progresser.

Des supports authentiques pour acquérir une compétence de communication basée sur les besoins

Dans ce contexte, le recours à des documents authentiques en formation au FLE-S implique une réflexion sur leur pertinence au regard des contenus qu'ils renferment. C'est sur cette base que les enseignants vont prendre appui pour assurer le développement d'une compétence de communication en français dans des délais assez brefs.

Dans un premier temps, la démarche suppose que l'enseignant ait à sa disposition des supports adaptés aux besoins de ses apprenants.

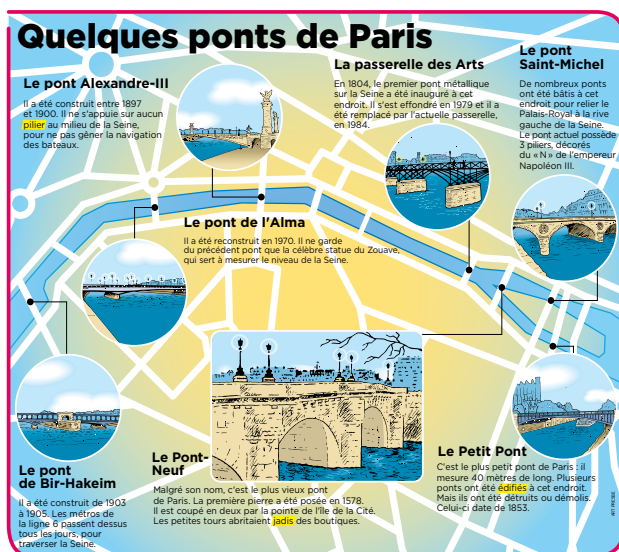
Depuis le développement de l'approche communicative – dans les années 1970 –, s'attacher aux raisons pour lesquelles l'apprentissage de la langue est envisagé est une étape incontournable. Quel que soit le profil des apprenants, cette analyse des besoins est un moment à privilégier pour déceler leurs priorités. Cette étape concerne par conséquent tous les publics, y compris ceux qui sont en situation d'urgence. Plus concrètement, la prise en compte des besoins de l'apprenant conduit l'enseignant/e à s'informer du pourquoi apprendre la langue mais aussi, du pour quoi faire (rechercher un travail; s'inscrire à l'université; suivre la scolarisation de ses enfants; etc.). Les informations fournies par les apprenants vont permettre de construire un programme d'ingénierie pédagogique en accord avec leurs besoins immédiats.

PARTIE 4. ASPECT SOCIO-CULTUREL DANS LA DIDACTIQUE DE LA CATASTROPHE

Toutefois, une redéfinition régulièrement des objectifs d'apprentissage, et ce faisant, des supports et des objets d'enseignement à présenter en classe va être nécessaire compte tenu de la situation dans laquelle évoluent les apprenants en situation d'urgence. Leur quotidien dans le pays d'accueil les expose à de multiples interactions en langue cible. Cette situation engendre inévitablement des progrès. Aussi, à chaque moment du parcours/à chaque leçon, le programme de formation initialement envisagé doit être reconsidéré, afin de l'ajuster aux nouveaux besoins des apprenants. Dans ces conditions, les ressources à mettre à leur disposition doivent être rapidement mobilisées. De même qu'elles doivent être adaptées aux objectifs poursuivis et didactisées en conséquence. C'est à ce stade qu'intervient la notion de genre de discours qui est pour nous, centrale en didactique des langues.

Faire face à l'urgence: sélection et recyclage de documents

Préalablement aux développements sur l'intérêt de privilégier une entrée par les genres en didactique de l'urgence, un point va être introduit sur les aspects à considérer pour sélectionner de façon raisonnée des documents pour la classe. La démarche peut être d'une grande aide pour les formateurs.



URL : <https://lepetitquotidien.playbacpresse.fr/exposes-detail/lepg/quelques-ponts-de-paris> (consulté le 30 octobre 2024)

Pilier :
ici, colonne qui soutient un pont.

Jadis :
autrefois.

Édifier :
construire.

PARTIE 4. ASPECT SOCIO-CULTUREL DANS LA DIDACTIQUE DE LA CATASTROPHE

Pour pouvoir être facilement sélectionnés et réemployés, les documents authentiques à didactiser doivent avoir certaines propriétés (Claudel et Lemeunier 2012: p. 156-157). Ils doivent notamment obéir à des impératifs liés à leur obsolescence. En d'autres termes, leur délai de validité doit être le plus tardif possible. La thématique abordée dans le support est également un aspect à considérer. Le propos traité doit s'inscrire dans la durée et non renvoyer à l'actualité brûlante. En outre, les contenus langagiers doivent correspondre aux objectifs que l'on envisage d'aborder en classe et le document doit comporter des aspects culturellement intéressants.

À titre d'exemple, l'examen du document ci-dessous, extrait du journal *Le Petit Quotidien* destiné aux 6-10 ans, va permettre de cerner ces différents critères.

Ce support renferme des informations qui assurent la durée de sa validité. La dimension historique du propos l'inscrit dans le temps long et sous l'angle culturel, ses atouts reposent sur l'apport de connaissances qu'il permet d'acquérir sur Paris. En d'autres termes, du point de vue pédagogique ce document peut permettre d'aborder des aspects culturels relatifs à l'histoire de Paris à travers quelques-uns des ponts qui enjambent la Seine. La dimension pragmatique peut être travaillée à partir de l'étude d'actes de parole comme *raconter des faits passés*, *expliquer*, *situer dans le temps* ou encore, *situer dans l'espace*. Associé à ces actes de parole, un travail sur la langue peut conduire à l'étude de points linguistiques comme: *le passif* (8 occurrences dans le document); la détermination temporelle – indication du moment introduite par une préposition: *en + date* – et la détermination spatiale – *dessus* (adv. de lieu); *au milieu* (locution prépositionnelle); *sur* (préposition) –; les prépositions indiquant deux limites dans le temps: *de... à...; entre... et...*

L'ensemble de ces objectifs est résumé dans ce tableau:

Objectifs culturels: les ponts de Paris / traverser la Seine

Objectifs pragmatiques: raconter des faits passés / expliquer /
situer dans le temps; dans l'espace

Objectifs linguistiques:

- **passif** (8 occurrences)
- **pour:** but/finalité (3 occurrences)

PARTIE 4. ASPECT SOCIO-CULTUREL DANS LA DIDACTIQUE DE LA CATASTROPHE

- la **détermination spatiale** (ou localisation): *dessus* (adv. de lieu); *au milieu* (locution prépositionnelle); *sur* (préposition)
- la **détermination temporelle** (indication du moment introduite par une préposition: *en* + *date*; prépositions indiquant deux limites dans le temps: *de... à...*; *entre... et...*)
- **présent** rendant compte de vérités durables (*l'eau bout à 100°*)

Dans l'urgence, faire le choix de privilégier des documents facilement recyclables est une démarche à privilégier. L'enseignant va ainsi pouvoir les réintroduire dans d'autres classes et à d'autres niveaux (Caudel et Lemeunier 2012: p. 157). C'est à ce stade de la réflexion qu'intervient la place à accorder aux genres de discours.

Les genres de discours en formation et en enseignement/apprentissage

Pour un aperçu concret à ce propos, un bref retour sur le positionnement privilégié pour aborder le rôle des genres de discours en didactique du FLE va tout d'abord être introduit.

Donc, les genres sont une entrée particulièrement fructueuse pour les enseignants comme pour les apprenants de langues (Caudel 2014, 2017, 2024a, 2024b; Caudel et Laurens 2016). Pour les enseignants, la connaissance de leur fonctionnement permet à ceux-ci de didactiser rapidement une grande variété de documents appartenant à des genres de discours très différents. Pour les apprenants, les documents qui s'en réclament sont facilement identifiables dès lors que leurs matrices discursives se rapprochent de celles des supports en circulation dans leur propre environnement culturel. En effet, compte tenu des aspects transculturels qu'ils renferment, un plan de métro, un horaire de train, un bulletin d'inscription, une recette de cuisine, etc. sont des genres facilement identifiables.

Par ailleurs, les documents relevant d'un genre peuvent être examinés sous différents angles. Ces entrées, de dimension plus ou moins étendue, sont de nature communicative. Elles sont en outre interreliées. Selon les objectifs déterminés pour la classe, le traitement du support peut être entrepris par le biais des fonctions, des actes de paroles, des séquences textuelles, des opérations discursives, des faits de langue, des aspects culturels et/ou de la tâche.

À titre d'exemple, la recette de cuisine est un genre qui a pour fonc-

PARTIE 4. ASPECT SOCIO-CULTUREL DANS LA DIDACTIQUE DE LA CATASTROPHE

tion de faire faire. Elle comporte des formes susceptibles de se rencontrer dans de nombreuses langues/cultures. Quelle que soit la recette, l'acte de parole principal est: *donner des instructions*. La séquence textuelle injonctive-instructionnelle et des faits de langue comme l'impératif, le partitif ou encore, les pronoms complètement sont étroitement liés à cet acte et à la matrice du genre. Parallèlement, la modalité déontique est une opération discursive présente en creux dans la recette de cuisine qui, du point de vue culturel/interculturel, peut entraîner une réflexion sur la place de la gastronomie dans la société, sur les plats de fêtes ou sur la cuisine régionale. Finalement, organiser une fête (de fin d'année, de carnaval...) ou faire un concours de cuisine sont autant de tâches qui peuvent être associées au genre recette.

Fonction	Acte/s de parole	Séquences textuelles dominantes	Opérations / phénomènes discursifs	Faits de langue	Dimension culturelle	Tâche/s
La recette de cuisine						
- faire faire	- donner des instructions	- explicative	- la modalité déontique (il faut, il vaut mieux, on doit...)	- impératif - infinitif - partitif - pronoms compléments - etc.	- place de la gastronomie dans la société - les plats de fêtes - la cuisine régionale	- organiser une fête (fin d'année, carnaval...) - faire un concours de cuisine

Ces différentes composantes renvoient à des unités linguistico-discursives et pragmatiques susceptibles de se rencontrer dans n'importe quelle recette de cuisine en circulation dans la langue/culture source.

C'est en ce sens que le genre constitue une «économie cognitive» (Maingueneau 2002: p. 49). Pour les apprenants, il est aisé de cerner

PARTIE 4. ASPECT SOCIO-CULTUREL DANS LA DIDACTIQUE DE LA CATASTROPHE

l'organisation ou la matrice discursive qui compose un document, dès lors qu'il appartient à un genre présent dans leur propre environnement socio-culturel. La reconnaissance de certains de ses traits en est facilitée.

Par ailleurs, les documents constitutifs d'un genre peuvent aussi être appréhendés sur la base d'aspects sémiologiques. Les formes d'occupation de l'espace de l'aire scripturale (cf. Peytard 1975) sont en effet un moyen de les identifier. Parmi les indices transculturels spécifiques de certains genres, on peut relever des formes canoniques comme le découpage en paragraphes (notice de médicaments ou de dictionnaire, etc.), la présence quasi systématique de photographies ou d'illustrations spécifiques (consignes de sécurité, fiches d'instruction, bulletin météo, etc.), la nature et le format des supports (ticket de bus, carte de séjour, etc.), ou les lieux de circulation des genres (panneaux de signalisation, enseignes de magasins, étiquettes de prix (fruits et légumes), etc.).

À l'oral, les documents spécifiques d'un genre peuvent être reconnus au jingle ou à des signaux sonores variés (bulletin d'information, jeux radiophoniques, annonces dans l'espace public (aéroport, trains, gares, etc.) etc.). En outre, des éléments para-linguistiques comme l'intonation, la prosodie, la kinésie, la gestuelle, etc. sont aussi des moyens de reconnaître les spécificités d'un genre.

Ainsi, les documents issus de genres contiennent des indices qui permettent d'identifier certains contenus – linguistique, pragmatique, culturel – en raison de leur prévisibilité. En contexte d'urgence, les avantages de former au fonctionnement des genres reposent sur les possibilités que cette connaissance apporte aux enseignants. Cette familiarité leur donne la possibilité de recueillir ou d'actualiser et de didactiser rapidement et régulièrement des documents. Pour l'apprenant, l'approche lui permet de mettre en lien ce qu'il connaît déjà dans sa propre langue du fonctionnement d'un support pour transposer ses savoirs en langue cible. C'est ainsi qu'il va pouvoir repérer les contenus, le fonctionnement et les conditions d'emploi des documents spécifiques de genres de discours auxquels il est exposé.

En guise de conclusion

En situation d'urgence, la nécessité d'interagir en langue cible l'est dans de multiples contextes et notamment, dans des environnements

PARTIE 4. ASPECT SOCIO-CULTUREL DANS LA DIDACTIQUE DE LA CATASTROPHE

qui impliquent de donner accès aux études, d'«assurer un accès effectif à la formation professionnelle et au marché du travail» (Descolongs et Laurens 2008: p. 10) ou encore, de prendre part à des transactions de la vie quotidienne (Descolongs et Laurens *ibid.*; Constant 2024: § 26).

La formation à la langue et à la culture cibles doit par conséquent fournir les moyens d'une ouverture vers l'autonomie: gagner en indépendance pour pouvoir entreprendre des études, faire des démarches administratives ou faire ses courses. L'objectif poursuivi par les apprenants est de comprendre et de «s'approprier le fonctionnement de la société dans laquelle ils vivent désormais». (Descolongs et Laurens 2008: p. 11). La sélection de documents pour la classe est donc en lien étroit avec cet objectif. Il s'agit de sensibiliser les apprenants à différents contextes au travers de supports en circulation dans les espaces sociaux qu'ils fréquentent. Ces environnements sont autant de lieux de rencontre avec la langue-culture du pays d'accueil. C'est de la sorte que pour répondre à l'urgence que représente l'entrée en contact avec la langue et la culture, le recours aux genres de discours est un moyen efficace pour l'enseignant. Ce dernier va pouvoir remplacer ses supports sans renouveler intégralement ses fiches pédagogiques. De son côté l'apprenant va pouvoir rapidement gagner en autonomie.

Finalement, le projet à envisager désormais serait de mettre à la disposition des formateurs une banque de données pour un accès rapide à des supports authentiques didactisés ou à didactiser (Claudel et Lemeunier 2012) relevant de genres de discours variés. À titre indicatif, on peut d'ores et déjà s'appuyer sur les documents pédagogiques en libre accès de CLAPI – *Corpus de LAngue Parlée en Interaction* (<http://clapi.ish-lyon.cnrs.fr/>) –, une «banque de données multimédia de corpus enregistrés en situation réelle».

Références

1. Bérard, É. (1991). L'approche communicative, Théorie et pratiques. Paris: CLE international, 125 p.
2. Cerchiari, V. (2024). Les ASL: une démarche au service de l'insertion sociale des adultes migrants. *Mémoire de master 2*: Université Paris Nanterre, 233 p.
3. Claudel, Ch. (2014). L'analyse de discours et la notion de genre

PARTIE 4. ASPECT SOCIO-CULTUREL DANS LA DIDACTIQUE DE LA CATASTROPHE

- dans la formation à la didactique des langues. In Causa, M., Galigani, S., Vlad, M. (dir.). *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Paris: Éditions Riveneuve, pp. 91–114.
4. Claudel, Ch. (2017). La place de l'analyse de discours en didactique du FLE. *Les Carnets du Cediscor*, no. 13, pp. 19–32. <https://journals.openedition.org/cediscor/1006>
 5. Claudel, Ch. (2024a), Quel outillage mobiliser pour didactiser des supports authentiques? In Bruley C., Lucile Cadet (dir.). *Enseigner le français en contexte migratoire: ingénieries, littérature, inclusion*. Bruxelles: Peter Lang, pp. 29–52.
 6. Claudel, Ch. (2024b). De la formation au traitement de documents authentiques en didactique des langues. *Mélanges CRAPEL*, no. 45/1, pp. 1–18. https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/Melanges_45_1_3_Claudel.pdf
 7. Claudel, Ch., Laurens V. (2016). Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français. *Congrès Mondial de Linguistique Française – CMLF 2016*, pp. 1–14. https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2016/05/shsconf_cmlf2016_07005.pdf
 8. Claudel, Ch., Lemeunier V. (2012). Créer une banque de données de documents authentiques: quels critères retenir ? Intercompreensão. *Revista de Didáctica das Linguas*, pp. 139–160.
 9. Constant, A.M. (2024). Les migrants haïtiens en République dominicaine: quand l'urgence linguistique se conjugue avec la «colonisation du monde vécu». *Lidil*, no 69, pp. 1–19. <https://journals.openedition.org/lidil/12702>
 10. Descolonges, M.-J, Laurens V. (2008). Chemins d'espoir. *Rapport d'expérience*. Paris: Cimade. 66 p. https://www.lacimade.org/wp-content/uploads/2008/10/chemins_espoir.pdf
 11. Guariento, W., Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT journal*, 55(4), pp. 347–353. <https://doi.org/10.1093/elt/55.4.347>
 12. Maingueneau, D. (2002). Analyser les textes de communication. Paris: Nathan Université, 211 p.
 13. Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. New Edition. Portsmouth: Heinemann, 290 p.
 14. Papin, K. (2019). La contribution des tâches de réalité vir-

PARTIE 4. ASPECT SOCIO-CULTUREL DANS LA DIDACTIQUE DE LA CATASTROPHE

- tuelle au désir de communiquer en français langue seconde à l'extérieur de la salle de classe à Montréal. *Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Option didactique*: Université de Montréal, 368 p.
15. Peacock, M. (1997). The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners. *ELT Journal*, no. 51(2). pp. 144–156. <https://doi.org/10.1093/elt/51.2.144>
 16. Peytard, J. (1975). Lecture d'une «aire scripturale»: la page du journal. *Langue Française*, no. 28, pp. 39–59.
 17. Sanchez-Mazas, M. (2022), Migration forcée et vulnérabilité éducative. *Zurich et Genève: Éditions Seismo*, 217 p.
 18. Veret, T. (2022). «Un français d'urgence, un français pratique, un français de demain»: intégrer le français parlé dans les cours de langue dispensés au sein d'associations d'aide aux migrant.e.s. *Mélanges Crapel*, no. 43, pp. 263–295.
 19. Zohoorian Z. (2015). Motivation Level: A Study on the Effect of an Authentic Context. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, no. 192, pp. 15–25. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815034746?via%3Dihub>

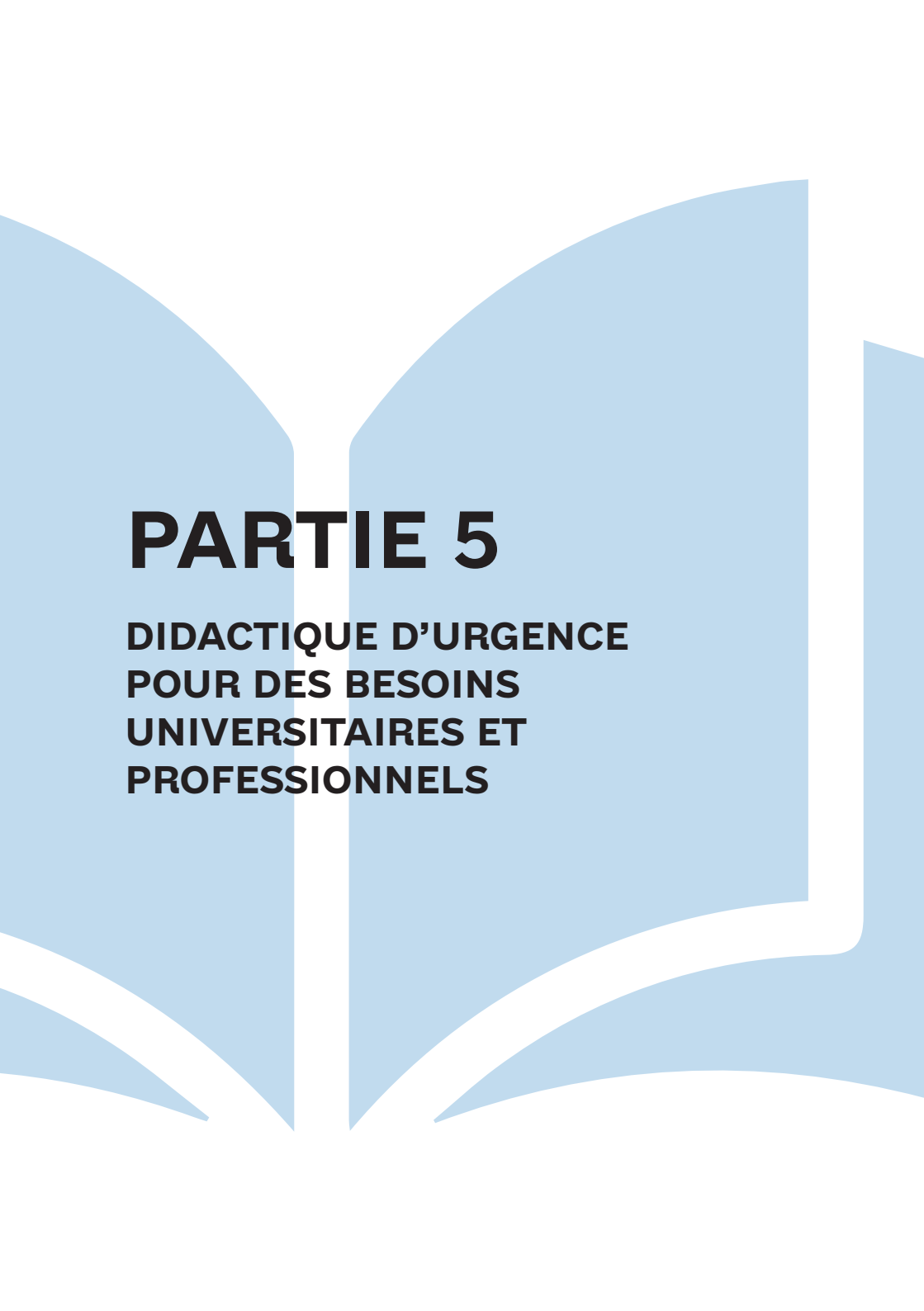
Abstract. Introducing linguistic, pragmatic and cultural teaching objects into the language classroom, through intercultural discourse genres (recipes, weather reports, instructions, etc.), builds a bridge between the target and source languages and cultures. In this way, the approach facilitates access to a variety of documents. From this starting point, this paper introduces the advantages of mobilising discourse genres in the teaching-learning of a language and culture for both teachers and learners in emergency situations. The former will be able to quickly renew and didacticize materials for the classroom, while the second will be able to identify content with which s/he is familiar in the source language, since many genre-related documents transcend borders. Following the presentation of the different facets of discourse genres and the components that derive from them, the discussion focuses on the repercussions of such an approach based on discourse genre in the didactics of urgency and on the approaches that it implies in the training of teachers and learners.

PARTIE 4. ASPECT SOCIO-CULTUREL DANS LA DIDACTIQUE DE LA CATASTROPHE

Keywords: Genre of discourse, authentic material, didactisation, selection of material, emergency situation

Анотація. Впровадження лінгвістичних, прагматичних і культурологічних тем у мовному класі з використанням крос-культурних дискурсивних жанрів (рецептів, прогнозів погоди, інструкцій тощо) будує мости між цільовою та вихідною мовами і культурами. Таким чином, цей підхід полегшує доступ до різноманітних документів. З цієї відправної точки ця стаття представляє переваги використання дискурсивних жанрів у викладанні та вивченні мови і культури як для вчителів, так і для учнів у надзвичайних ситуаціях. Перші зможуть швидко оновити і дидактизувати матеріали для занять, тоді як другі зможуть передбачити зміст, з яким вони знайомі мовою оригіналу, оскільки багато документів, пов'язаних з жанрами, виходять за межі кордонів. Після презентації різних аспектів дискурсивних жанрів і компонентів, які з них випливають, дискусія зосереджується на наслідках такого застосування у сучасній методиці навчання в кризових умовах і на підходах, які вона передбачає у підготовці вчителів і учнів.

Ключові слова: жанр дискурсу, автентичний документ, дидактизація, відбір документів, надзвичайна ситуація



PARTIE 5

**DIDACTIQUE D'URGENCE
POUR DES BESOINS
UNIVERSITAIRES ET
PROFESSIONNELS**

**ENSEIGNER LE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE
EN TEMPS DE GUERRE: LES DÉFIS À SURPASSER**

SAVCHUK Ruslana

*Professeure des universités HDR, docteure ès sciences philologiques
Département de théorie et pratique de la traduction des langues
romanes Mykola Zerov*

Institut éducatif et scientifique de philologie

Université nationale Taras Chevtchenko de Kyïv

ruslana.savchuk11@gmail.com

Résumé. Dans les conditions de troubles sociaux et de l'instabilité, provoqués par une guerre ou un conflit armé, l'éducation est très souvent perçue comme quelque peu secondaire, car c'est surtout la sécurité des citoyen.ne.s qui a une primauté indiscutable étant directement associée à la capacité de combat des forces de la défense ou de l'armée du pays. La guerre en Ukraine est devenue un facteur très destructeur pour l'enseignement supérieur, car elle lui a posé des défis inouïs, difficiles à imaginer il y a encore quelques années. Étant donné que l'enseignement supérieur en Ukraine a quand même subi des changements considérables et une restructuration approfondie pendant la pandémie de Covid-19. L'un des plus grands défis des universités ukrainiennes dans ces jours de guerre est d'affronter la destruction des infrastructures des établissements d'enseignement supérieur. S'y ajoute l'impossibilité de garantir à cent pour cent les conditions nécessaires à la préservation de la vie des étudiant.e.s et des effectifs pédagogiques en classe virtuelle, en présentiel ou en distanciel. Le but de cet article est de faire un point sur l'impact de la guerre russo-ukrainienne sur le système d'enseignement supérieur en Ukraine. L'auteure de l'article met surtout l'accent sur les tendances qui se sont clairement manifestées au cours de la résilience des Ukrainien.ne.s et leur résistance face à l'agression, sur l'envie des universitaires de la survie et du fonctionnement du système éducatif plus ou moins «à la normale» dans les conditions de guerre. L'article décrit également les principaux défis qui sont devenus plus que jamais existentiels au cours de la période de l'invasion militaire russe et que l'Ukraine doit surmonter afin de préserver l'intégrité du système d'enseignement supérieur et accélérer le mouvement vers sa réforme qualitative.

Mots-clés: FLE, une situation d'urgence, enseigner dans les situations d'urgence, la guerre en Ukraine, le système d'enseignement supérieur ukrainien, des perturbations des systèmes éducatifs, des défis éducatifs.

PARTIE 5. DIDACTIQUE D'URGENCE POUR DES BESOINS UNIVERSITAIRES ET PROFESSIONNELS

Le présent article regroupe quelques réflexions parues à la suite d'une expérience d'enseignement du FLE dans 2 cursus universitaires dont l'un en «Langue et littérature françaises, seconde langue vivante, traduction» à l'Université nationale linguistique de Kyïv et le second en «Traduction du français et de l'anglais» à l'Université nationale Taras Chevtchenko de Kyïv depuis l'invasion russe à grande échelle de l'Ukraine en février 2022.

Avant d'entrer dans le vif du sujet abordé, j'aimerais bien préciser que dans le contexte de l'atroce guerre sans précédent qui a brutalement affecté et qui, malheureusement, continue d'affecter tous les domaines de la vie en Ukraine, des enseignant.e.s et des étudiant.e.s ukrainien.ne.s ont été contraint.e.s de faire face à certaines perturbations des systèmes éducatifs. Il est aussi important de signaler que la majorité de ces perturbations ont été partiellement surmontées grâce aux possibilités d'enseignement en ligne mais aussi et surtout grâce à une forte détermination de toutes les parties prenantes de maintenir leur fonctionnement positif dans les situations d'urgence.

Le principal objectif de cet article est de faire un point sur l'impact de la guerre russo-ukrainienne sur le système d'enseignement supérieur en Ukraine en mettant surtout l'accent sur les tendances qui se sont clairement manifestées au cours de la résilience des Ukrainien.ne.s et leur résistance face à l'agression, sur l'envie des universitaires de la survie et du fonctionnement du système éducatif plus ou moins «à la normale» dans les conditions de guerre. L'article s'adonne aussi à décrire les principaux défis qui sont devenus plus que jamais existentiels au cours de la période de l'invasion militaire russe et que l'Ukraine doit surmonter afin de préserver l'intégrité de son système d'enseignement supérieur et accélérer le mouvement vers sa réforme qualitative.

Tout d'abord, je voudrais m'arrêter sur le contexte général dans lequel nous, les enseignant.e.s ukrainien.ne.s, nous sommes retrouvés.e.s après le 24 février 2022. Ensuite, je dénommerai les principaux défis éducatifs auxquels on fait face actuellement en Ukraine. Ceci dit, on saurait mieux appréhender le lourd impact de la guerre sur les universités ukrainiennes. Et au final, je ferai un petit retour sur mes propres expériences en classe de FLE.

Il convient de commencer par le fait qu'au printemps 2022, de nombreuses universités ukrainiennes ont pu reprendre leurs activités

PARTIE 5. DIDACTIQUE D'URGENCE POUR DES BESOINS UNIVERSITAIRES ET PROFESSIONNELS

éducatives à distance. Au tout début, ces dernières n'étaient ni systématiques ni réglementées, car pour ce moment-ci certaines régions étaient encore temporairement occupées et il n'y avait aucune possibilité réelle de contacter, ni de réunir les étudiant.e.s et les enseignant.e.s dans des locaux universitaires. Cependant, l'éducation en distanciel a commencé bel et bien à la mi-avril 2022.

L'enseignement du FLE en ligne à l'Université nationale linguistique de Kyïv ainsi qu'à l'Université nationale Taras Chevtchenko de Kyïv a été mis en œuvre via des cours à distance sur les plateformes avec différents services de visioconférence, notamment sur les plateformes de Microsoft Teams et Zoom, mais dans le respect des mesures de sécurité, c'est-à-dire avec une forte interdiction de faire des classes lors des alertes aériennes.

Apparemment, l'utilisation d'Internet afin d'assurer les services éducatifs aux universités ukrainiennes a permis d'établir une connexion rapide et pratique avec un large réseau de données d'informations, y compris de contenu éducatif, ce qui, à mon avis, a accéléré, par conséquent, le développement du multimédia éducatif interactif en Ukraine. L'avantage indéniable de l'apprentissage en ligne est un élargissement des possibilités offertes aux étudiant.e.s en termes de maîtrise et stockage individuel (pour des cours magistraux, par exemple) du matériel éducatif. J'y ajouterai aussi l'auto-éducation devenue possible à un moment opportun.

À présent, dans beaucoup d'établissements d'enseignement supérieur ukrainiens les étudiant.e.s suivent des cours en deux formats: en mode présentiel et en mode distanciel. Vu le contexte général, la continuité de l'enseignement dispensé par des universités se heurte toujours à certains obstacles en raison d'alertes aériennes constantes, parfois de très longue durée, ou de coupures d'électricité ou encore du manque de personnel éducatif.

Il faut l'avouer que la guerre a fait émerger les questions auxquelles les autorités ukrainiennes et les universitaires, en particulier, ont dû rapidement faire face. Il s'agit de l'accès à l'éducation ainsi que de la sécurité du milieu éducatif.

L'un des défis majeurs concerne *la sécurité du personnel et des étudiant.e.s qui sont en présentiel dans des établissements d'enseignement en Ukraine*. De nombreux.ses étudiant.e.s n'ont pas eu la

PARTIE 5. DIDACTIQUE D'URGENCE POUR DES BESOINS UNIVERSITAIRES ET PROFESSIONNELS

possibilité de participer au processus éducatif et les enseignant.e.s devaient souvent enseigner sous la menace des bombardements russes. C'est pourquoi les administrations locales et les autorités universitaires ont dû revoir sérieusement leur planification du processus éducatif et veiller à la mise en pratique des conditions d'enseignement appropriées en temps de guerre.

L'autre défi qui est étroitement lié au défi précédent concerne *l'évacuation obligatoire des étudiant.e.s et des enseignant.e.s des salles d'études lors d'une menace d'attaque russe de missiles balistiques ou de croisière ou encore de drones. La question qui se pose est comment cette dernière affecte-t-elle le processus éducatif et comment minimiser son impact négatif?* Puisque dans ce cas il s'agit d'une discontinuité de l'enseignement. Cela ne pose pas beaucoup de problèmes si l'université dispose de ses propres abris anti-aériens bien aménagés. À présent, à l'Université nationale Taras Chevtchenko de Kyïv on y fait des cours, on s'est déjà habitués à tels locaux même si les conditions n'y sont toujours pas les meilleures à cause des problèmes d'humidité. Malheureusement, il existe toujours en Ukraine des établissements d'enseignement dans lesquels on doit changer de bâtiment ou pire encore descendre dans le métro, ce qui non seulement perturbe le processus éducatif mais prend encore un certain temps. Lorsque les étudiant.e.s reviennent en classe après des alertes aériennes, des enseignants sont obligés de faire passer quelques moments de détente avant de reprendre les activités en classe.

Ainsi, le travail en classe peut-il être interrompu à tout moment en entraînant une diminution du nombre d'heures prévu pour les activités en classe lors de l'interaction enseignant.e – étudiant.e, étudiant.e – étudiant.e. Ceci génère, à son tour, une augmentation des heures supplémentaires pour les travaux de rattrapage qui désormais se font sous forme de préparation par des étudiant.e.s de présentations sur le sujet proposé, d'enregistrement de courtes vidéos, d'accomplissement de tests lexicaux et grammaticaux sur diverses plateformes accessibles en ligne.

Il est clair que tout cela déprime ou même décourage les étudiant.e.s et les enseignant.e.s en augmentant leur anxiété et irritabilité. Dans ces conditions, seul le professionnalisme des enseignant.e.s pourra minimiser les conséquences négatives. Les enseignant.e.s sont ainsi obligés d'appliquer en classe leurs connaissances en psychologie et la gestion du stress.

PARTIE 5. DIDACTIQUE D'URGENCE POUR DES BESOINS UNIVERSITAIRES ET PROFESSIONNELS

Je dois constater que les composantes psychologique et émotionnelle sont d'une très grande pertinence. Enseigner et apprendre la langue dans les situations d'urgence implique toujours d'avoir un grand potentiel de résilience.

Depuis les premiers jours de la guerre, les universitaires ont été confronté.e.s au problème de l'incapacité de certain.e.s étudiant.e.s à appliquer immédiatement (au cas de fuir la guerre et devenir réfugié.e.s) ou développer ultérieurement (au cas de rester dans le pays et poursuivre des études) leurs compétences linguistiques dans les situations d'urgence en raison de graves traumatismes psychologiques (Leroy 2022). Il a fallu prendre le temps pour s'organiser et s'adapter à de nouvelles conditions de vie. Après une exposition de près ou de loin aux violences du conflit, au déplacement forcé, à l'installation précaire et lors du retour éventuel, des apprenant.e.s sont exposé.e.s à plusieurs risques cumulatifs pour leur développement physique, émotionnel et social (Leroy 2022).

Au fait, les chercheurs et les spécialistes en la matière démontrent que les étudiant.e.s se caractérisent par une vulnérabilité et une sensibilité sociale accrue étant très concerné.e.s par tous les problèmes que vit la société (ONU info 2023).

Les étudiant.e.s ukrainien.ne.s ressentent très fortement un stress émotionnel qui apparaît dans les situations de danger. S'y ajoute le stress informationnel qui survient dans les situations de surcharge d'informations, y compris sur la guerre, lorsque l'étudiant.e ne peut pas faire face à la tâche, n'a pas le temps de prendre les bonnes décisions au délai requis etc. Il ou elle ressent de l'anxiété, de la peur par rapport à l'impossibilité de terminer la tâche à temps, car outre l'augmentation des heures pour son rattrapage pédagogique, il y a aussi des facteurs tels que l'absence de connexion Internet, l'installation précaire sur le territoire occupé, son déménagement vers un territoire où il n'y a pas de couverture Internet, etc.

Le défi suivant sur lequel je voudrais me pencher c'est aussi la question sur *la nécessité de changer de cursus universitaires ou de programmes d'enseignement universitaire en temps de guerre*. Je crois que la transition liée à la guerre vers d'autres formes d'éducation ne nécessite obligatoirement pas de changements dans les programmes ni dans les cursus universitaires. Dans le même temps, l'enseignement

PARTIE 5. DIDACTIQUE D'URGENCE POUR DES BESOINS UNIVERSITAIRES ET PROFESSIONNELS

en Ukraine a besoin de nouveaux formats, principalement pour accroître son efficacité en temps de guerre.

Il est nécessaire d'apporter des corrections dans le planning thématique. Il peut s'agir, dans ce cas, d'une augmentation ou d'une diminution du nombre d'heures prévu pour certains sujets en favorisant le développement des capacités créatives des étudiant.e.s et leur auto-formation. Ce qu'on doit privilégier, c'est l'enseignement basé sur les principes d'une approche personnelle, plus efficace que jamais, garantissant que les caractéristiques individuelles des étudiant.e.s sont prises en compte lors de l'exécution des tâches éducatives. L'enseignant doit tenir compte du fait que le processus éducatif se déroule en situation d'urgence – dans la guerre et, du point de vue de l'approche communicative, essayer d'utiliser au maximum le temps prévu pour la communication dans le cadre de l'interaction interpersonnelle des apprenant.e.s (travail en groupe, en binôme, jeux de rôle, brainstorming).

Revenant sur mon expérience, je dois constater que pour mes étudiant.e.s de la 4^e année d'études du premier cycle universitaire ainsi que de la 1^{re} année de master, les activités de médiation se sont avérées être une « bouée de sauvetage », puisque nos cours de FLE s'étaient transformés en une sorte de complémentarité de deux types d'activités en classe virtuelle: écoute / visionnage des actualités ukrainiennes en direct ou en différé et leur traduction en français ou encore la post-édition des traductions automatiques sur la guerre russo-ukrainienne.

À ce stade, ce qui s'est avéré être le plus important pour mes étudiant.e.s ayant le niveau de français bien avancé (B2, B2+) et ce qui les a motivé.e.s davantage c'est l'envie de diffuser aux médias francophones les informations crédibles du terrain. Le premier temps surtout, l'apprentissage du FLE passait sous forme du développement de compétences en traduction. Sur le plan pratique, la traduction permettait à des étudiant.e.s d'entrer en contact avec les productions discursives même si les dernières étaient fort spécialisées. Du point de vue psychologique, la traduction était à la base de toute activité d'attribution de sens (De Carlo 2012: p. 300) s'inscrivant globalement dans une compétence culturelle.

Ce qui a aussi très bien marché auprès de mes étudiant.e.s, c'est une réalisation de tâches individuelles sous forme de présentation audio ou vidéo avec discussion ultérieure en classe. Je dois constater qu'on n'a ja-

mais passé sous silence le thème de guerre et surtout son allure dévastatrice. Les travaux individuels (les projets) ont montré leur efficacité non seulement comme moyen d'apprendre la terminologie professionnelle, mais également comme opportunité pour des étudiant.e.s d'accomplir des tâches à un moment opportun. Les cours de FLE se sont révélés être une plateforme pour les futurs philologues, traducteurs.trices, où se déroule non seulement l'apprentissage du matériel en langue étrangère, mais aussi la communication interpersonnelle lors de visioconférences.

Références

1. De Carlo, M. (2012). Traduction et médiation dans l'enseignement-apprentissage linguistique. *ÉLA. Études de linguistique appliquée*, vol. 3, no. 167, pp. 299–311. <http://doi.org/10.3917/ela.167.0299>
2. Leroy, O. (2022). Enseigner dans un contexte de guerre: les défis de l'éducation en période de conflit. Vers le haut. URL: <https://www.verslehaut.org/actualites/enseigner-en-contexte-de-guerre-les-defis-de-l-education/> (consulté: le 28 mai 2024).
3. ONU Info. L'actualité mondiale. Un regard humain. (2023). La guerre en Ukraine a affecté l'éducation de plus de 5 millions d'enfants. URL: <https://news.un.org/fr/story/2023/01/1131602> (consulté: le 28 mai 2024).

Abstract. During times of social unrest and instability caused by war or armed conflict, education is often considered less important than the security of citizens and is closely linked to the combat capability of the country's defense forces. The war in Ukraine has significantly impacted higher education, presenting unprecedented challenges. Ukrainian universities are struggling with the destruction of their infrastructure and the difficulty of ensuring the safety of students and teaching staff in virtual, face-to-face, or distance learning classes. This article aims to examine the impact of the Russian-Ukrainian war on the higher education system in Ukraine, focusing on the resilience of Ukrainians and the efforts of academics to maintain a functioning education system amid the conflict. It also outlines the existential challenges faced during the Russian military invasion and the need

PARTIE 5. DIDACTIQUE D'URGENCE POUR DES BESOINS UNIVERSITAIRES ET PROFESSIONNELS

for Ukraine to preserve the integrity of the higher education system and drive its qualitative reform.

Keywords: FLE, emergency teaching, war in Ukraine, Ukrainian higher education system, disruptions in education systems, educational challenges.

Анотація. В умовах суспільних заворушень і нестабільності, спричинених війною чи збройним конфліктом, освіта дуже часто сприймається як дещо другорядне, адже на першому місці стоїть безпека громадян, яка безпосередньо пов'язана з боєздатністю збройних сил чи армії країни. Війна в Україні стала дуже руйнівним фактором для вищої освіти, оскільки поставила її перед безпрецедентними викликами, які було б важко уявити ще кілька років тому. Незважаючи на це, вища освіта в Україні зазнала значних змін і масштабної реструктуризації під час пандемії Covid-19. Одним з найбільших викликів, що стоять перед українськими університетами в ці дні війни, є подолання руйнування інфраструктури вищих навчальних закладів. До цього додається неможливість гарантувати стовідсоткове забезпечення умов, необхідних для збереження життя студентів та викладачів у віртуальних, очних або дистанційних умовах навчання. Метою цієї статті є підбиття підсумків впливу російсько-української війни на систему вищої освіти в Україні. Автор статті зосереджується головним чином на тенденціях, які чітко проявилися у стійкості українців та їхньому спротиві перед обличчям агресії, на бажанні академічних кіл вижити та забезпечити більш-менш «звичайне» функціонування системи освіти в умовах війни. У статті також описано основні виклики, які стали як ніколи екзистенційними в період російського військового вторгнення і які Україна має подолати, щоб зберегти цілісність системи вищої освіти та прискорити рух до її якісного реформування.

Ключові слова: французька мова, надзвичайна ситуація, викладання в надзвичайних ситуаціях, війна в Україні, українська система вищої освіти, порушення в роботі освітніх систем, освітні виклики.

ВІДОМОСТІ ПРО СПІВАВТОРІВ

ЛУЧКЕВИЧ Вікторія

viktoriia.luchkevych@lnu.edu.ua

Доцентка кафедри французької та іспанської філології, Національний університет імені Івана Франка, Львів, Україна.

НАМЕСТЮК Світлана

lapetitelarousse83@gmail.com

Доцентка кафедри іноземних мов, Буковинський державний медичний університет, Чернівці, Україна.

СТЕФУРАК Олена

o.stefurak@chnu.edu.ua

Доцентка кафедри французької філології та перекладу, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Чернівці, Україна.

БАСНЯК Тетяна

t.basniak@chnu.edu.ua

Доцентка кафедри сучасних іноземних мов та перекладу, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Чернівці, Україна.

РУСНАК Діана

dianarousnak@yahoo.fr

Доцентка кафедри французької філології та перекладу, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Чернівці, Україна.

МАТВЄЄВА Олена

o.matvieieva@chnu.edu.ua

Асистентка кафедри французької філології та перекладу, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Чернівці, Україна.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

КОВАЛЕНКО Валерія

lerakovalenko13@gmail.com

Студентка магістратури 2 курсу «Іноземні та регіональні мови, література та цивілізації (Європа – українська)», напрям «Тексти, лінгвістика, переклад», Національний інститут східних мов та цивілізацій, Франція.

ШОТТ Алін

Aline.Schott@men.lu

Відповідальна за координацію педагогічних програм SFA (мовна інтеграція, базова освіта для дорослих, L4S, підготовчі курси для дорослих, курси з набуття громадянства), а також за європейські проекти в межах програми Adult Learning як національний координатор від Люксембургу, Люксембург.

ПОРТО Барбара

Barbara.PORTO@men.lu

Відповідальна за супровід учнів з особливими потребами та відповідальна за розвиток ресурсів з грамотності для новоприбулих в межах програми Adult Learning, Люксембург.

НОЙБЕРГ Франс

France.neuberg@men.lu

Відповідальна за підготовку викладачів, Служба освіти дорослих, Міністерство національної освіти Люксембургу, Люксембург

СМІРНОВА Марина

m.smirnova@chnu.edu.ua

Доцентка кафедри французької філології та перекладу, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Чернівці, Україна

ТЕРЛЕЦКА Соломія

terletska.solomiia@chnu.edu.ua

Студентка 4 року навчання першого (бакалаврського) РО, спеціальності «Французька мова та література та друга іноземна мова, кафедра французької філології та перекладу, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Чернівці, Україна

ШОПРЕ-БЕРКІ Шарлен

charlene.berki-chaupre@univ-reims.fr

Докторка лінгвістичних наук, наукова співробітниця Університету Реймс Шампань Арденн, Франція.

КЛОДЕЛЬ Шанталь

cclaudel@parisnanterre.fr

Докторка лінгвістичних наук, професорка кафедри лінгвістики, Університет Париж Нантер, Франція.

САВЧУК Руслана

ruslana.savchuk11@gmail.com

Докторка філологічних наук, професорка кафедри теорії та практики перекладу романських мов імені Миколи Зерова, Навчально-науковий інститут філології КНУ імені Тараса Шевченка, Київ, Україна.

Наукове видання

Вікторія Лучкевич
Олена Стефурак
Діана Руснак
Валерія Коваленко
Барбара Порто
Марина Смірнова
Шарлен Шопре-Беркі
Руслана Савчук

Світлана Наместюк
Тетяна Басняк
Олена Матвєєва
Алін Шотт
Франс Нойберг
Соломія Терлеца
Шанталь Клодель

**НАВЧАННЯ / ВИКЛАДАННЯ
ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ В КРИЗОВИХ УМОВАХ
(APPRENDRE/ENSEIGNER
LE FLE EN URGENCE)**

Колективна монографія

За зальною редакцією

Галини Драненко,
Олени Стефурак,
Діани Руснак

Технічне редагування,
дизайн

Юліанни Віщак

Підписано до друку 27.10.2025.
Формат 60 x 84/16. Електронне видання.
Ум.-друк. арк. 7,5. Обл.-вид. арк. 7,8. Зам. 1006.
Видавництво Чернівецького національного
університету імені Юрія Федьковича
58012, Чернівці, вул. Коцюбинського, 2
e-mail: ruta@chnu.edu.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 891 від 08.04.2002 р.