



HAL
open science

Maintenir l'attention des élèves et surmonter les obstacles techniques et psychologiques autour des compétences orales. L'apprentissage du FLE en ligne à Kyiv en contexte de guerre

Iryna Verbytska

► To cite this version:

Iryna Verbytska. Maintenir l'attention des élèves et surmonter les obstacles techniques et psychologiques autour des compétences orales. L'apprentissage du FLE en ligne à Kyiv en contexte de guerre. Sciences de l'Homme et Société. 2025. <dumas-05442229>

HAL Id: dumas-05442229

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-05442229v1>

Submitted on 5 Jan 2026

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization



**Maintenir l'attention des élèves et surmonter
les obstacles techniques et psychologiques
autour des compétences orales.
L'apprentissage du FLE en ligne à Kyiv en contexte de
guerre**

IRYNA
VERBYTSKA

Sous la direction de Christian Degache

UFR : LLASIC
Département : Sciences du langage et FLE
Section : Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 18 crédits

Parcours : Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde-

Année universitaire 2024-2025

**Maintenir l'attention des élèves et surmonter
les obstacles techniques et psychologiques
autour des compétences orales.
L'apprentissage du FLE en ligne à Kyiv en contexte de
guerre**

IRYNA
VERBYTSKA

Sous la direction de Christian Degache

UFR : LLASIC
Département : Sciences du langage et FLE
Section : Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 18 crédits

Parcours : Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde-

Année universitaire 2024-2025

Remerciements

Je tiens à remercier sincèrement mon directeur de mémoire, Christian Degache, qui a soutenu l'idée de ma recherche et m'a aidée dès le début de mon chemin à formuler le sujet et à trouver une base académique claire pour mon travail.

Par la suite, tout au long de mon travail, Christian Degache m'a aidée à structurer un grand nombre de documents de recherche, à comprendre ce qui était essentiel et ce qui pouvait être laissé de côté.

Je remercie également les membres du jury d'avoir consacré du temps à la lecture de mon travail et à son évaluation.

Je tiens à remercier tout particulièrement ma collègue Oleksandra Zadorozhna. Nous avons effectué notre stage ensemble, échangé des idées et nous nous sommes soutenues mutuellement.

Je souhaite remercier le responsable du stage, le directeur de la société TEST, et surtout les participants à l'étude qui, malgré les circonstances difficiles liées à la guerre en Ukraine, ont trouvé le temps de participer à ma recherche.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

PRENOM : Iryna.....

NOM : Verbytska.....

DATE : 22.08.2025.....

UTILISATION DE L'IA

Dans le cadre de ce mémoire, j'ai utilisé ponctuellement des outils d'intelligence artificielle afin de m'aider dans la reformulation de certaines phrases et dans la correction grammaticale et orthographique. L'IA n'a en aucun cas été utilisée pour générer le contenu, structurer les idées ou analyser les données recueillies. L'ensemble des idées, des choix pédagogiques, des réflexions, ainsi que l'interprétation des résultats d'enquêtes et d'observations sont entièrement personnels. L'usage de l'IA s'est strictement limité à un soutien formel dans la mise en forme linguistique du texte.

Parties concernées	Correction gram./ortho.	Reformulation	Résumé	Traduction	Autre
	x	x			

Sommaire

Introduction	8
PARTIE 1 CONTEXTE	11
Chapitre 1. L'enseignement à distance	12
1. Langues étrangères : intégration et réussite.....	12
2. FLE numérique : adaptation et soutien psychologique.....	13
3. Particularités du fonctionnement de Zoom.....	14
Chapitre 2. Les rapports entre la guerre en Ukraine et l'apprentissage des langues	14
1. La crise technique et émotionnelle	15
2. Défis structurels.....	16
PARTIE 2 - CADRAGE THEORIQUE	18
Chapitre 4. L'apprentissage en ligne : spécificités pédagogiques et obstacles rencontrés.....	19
1. Les spécificités de l'enseignement des langues à distance	19
2. Les obstacles techniques et psychologiques.....	20
Chapitre 5. Stratégies pédagogiques et approches didactiques	25
1. L'approche par tâches pour contextualiser les apprentissages	25
2. Les fonctions et rôles pédagogiques des stratégies.....	26
Chapitre 6. Théories pédagogiques applicables à l'enseignement en ligne.....	29
1. Théorie de la charge cognitive (Sweller, 1988).....	29
2. Théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985).....	29
3. Modèle de la présence sociale (Garrison et al., 2000).....	30
4. Approche socioconstructiviste (Vygotsky, 1978).....	30
PARTIE 3 - METHODOLOGIE DE RECHERCHE ET ANALYSE DES DONNEES	32
Chapitre 7. Présentation du terrain	33
Chapitre 8. Le public et les missions	35
1. Les objectifs des apprenants.....	35
2. Les missions pédagogiques confiées	36
3. L'analyse des besoins professionnels et linguistiques.....	39
Chapitre 9. Démarche méthodologique	42
1. L'observation des cours en ligne.....	42
2. Le recueil de données par questionnaire.....	43
3. L'organisation du focus groupe exploratoire.....	44
Chapitre 10. Analyse des obstacles à l'apprentissage	45
1. Les obstacles techniques à l'apprentissage en ligne.....	46
2. Les obstacles psychologiques et émotionnels.....	50
3. Les freins pédagogiques et linguistiques	52
Chapitre 11. Analyse des stratégies d'enseignement.....	56
1. Les stratégies contre les obstacles techniques	56
2. Les stratégies contre les blocages émotionnels en contexte de guerre	59
3. Les stratégies pour dépasser les freins pédagogiques et linguistiques.....	64
2. La synthèse des effets observés.....	68
Chapitre 12. Discussion générale et synthèse des résultats	69
2. La triangulation des données recueillies.....	69
3. La synthèse finale des résultats observés	71
Conclusion	73
Bibliographie	75

Sitographie	77
Table des illustrations.....	78
Table des annexes	79

Introduction

L'invasion à grande échelle de l'Ukraine par la Russie a considérablement modifié l'approche de l'éducation. Les élèves ont dû s'adapter rapidement au stress et leur attention s'est détournée de l'apprentissage pour se concentrer sur d'autres questions plus importantes. Les enseignants ont également dû s'adapter à ce nouveau format sans formation appropriée. Dans ces conditions, l'enseignement à distance est devenu la seule solution possible, et grâce à la pratique acquise pendant la pandémie de COVID-19, les élèves ont pu s'adapter plus facilement à ce format.

Cependant, l'enseignement à distance en temps de guerre comporte de nombreux obstacles, tels que le stress, l'anxiété, l'augmentation de la charge psychologique, le manque de motivation, les obstacles techniques. Tout cela entraîne une baisse du niveau général d'implication pendant les cours. C'est dans ces conditions que s'est déroulé mon stage pédagogique au sein de la société TEST à Kyiv (en ligne). Douze adultes sans aucune connaissance du français devaient, en quatre mois, acquérir un niveau suffisant pour participer au *Paris Banking Summit 2025*, organisé à Paris le 3 juillet 2025.. C'est pourquoi, au cours de mes travaux de recherche, j'ai formulé la problématique suivante :

Comment maintenir la motivation et l'engagement des apprenants en FLE à distance, tout en gérant les difficultés techniques et les obstacles psychologiques liés à l'apprentissage dans les conditions de la guerre ?

Quelles stratégies pédagogiques peuvent être mises en place pour optimiser l'engagement et la participation des apprenants malgré ces défis ?

Dans un contexte de tension permanente, de coupures d'électricité, d'Internet faible et d'anxiété élevée, les élèves n'allumaient souvent pas leur caméra, n'osaient pas parler à voix haute et perdaient leur concentration. Malgré leur motivation interne et la nécessité de prendre la parole lors de la conférence, leur participation était irrégulière et dépendait de facteurs externes. Ces observations m'ont poussée à chercher une réponse à la question suivante : quelles méthodes fonctionnent réellement lorsque les outils didactiques habituels sont inefficaces ?

Mes recherches visent à identifier les stratégies qui contribuent à maintenir l'attention et l'engagement des apprenants adultes débutants dans le cadre de l'enseignement à distance

du français langue étrangère en temps de guerre. J'analyse des techniques pédagogiques réelles, testées pendant mon stage, et je les compare aux théories modernes sur la motivation et l'attention. Je m'appuie sur des observations, les résultats de questionnaires anonymes, des groupes de discussion et des entretiens avec des élèves. La formation en ligne a été dispensée par deux étudiantes du Master 2 FLES dans le cadre de leur stage de fin d'études, Oleksandra Zadorozhna et moi-même. Sa recherche portait sur le thème « Enseigner et apprendre le FLE en ligne en situation de guerre : quelle stratégie pour améliorer l'appropriation de l'oral » (Zadorozhna, à p.). Elle s'intéressait en particulier à la problématique suivante : comment favoriser le développement de la production orale chez des adultes débutants dans un contexte d'enseignement à distance marqué par la guerre et des conditions techniques et émotionnelles difficiles. La comparaison avec l'expérience de ma collègue, qui étudie le développement de l'expression orale chez le même groupe, apporte une valeur ajoutée à ce travail ; ce parallèle permet d'élargir la gamme des stratégies efficaces et de confirmer la pertinence des solutions choisies. La méthodologie repose sur une approche qualitative et le principe de la vérification triangulaire des données. Outre l'observation en ligne des cours, j'ai utilisé des entretiens semi-structurés et des questionnaires succincts dans Google Forms, ainsi qu'un journal systématique des cours. Cela a permis de comparer les perceptions des élèves, leur comportement réel sur Zoom et les corrections pédagogiques qui ont été mises en œuvre au cours du programme.

La structure du mémoire se compose de trois parties. La première partie présente le contexte du stage, le profil des apprenants, les obstacles techniques et psychologiques identifiés, ainsi que leur lien avec la guerre et l'apprentissage en ligne. Dans la deuxième partie, j'ai examiné les fondements théoriques : les concepts de motivation, d'attention et de régulation émotionnelle, ainsi que les spécificités de l'apprentissage en ligne pour les adultes en situation de crise. La troisième partie est consacrée à l'analyse des stratégies utilisées, des exercices élémentaires aux tâches en plusieurs étapes combinant travail asynchrone et synchrone. Le travail se termine par des recommandations pour l'adaptation des cours de FLE à des conditions extrêmes similaires.

Dans ce travail, j'utilise la première personne (« je »), car le mémoire est basé sur mon expérience pédagogique personnelle. Cependant, lorsque je parle d'actions menées conjointement avec l'autre enseignante qui effectuait son stage avec moi dans la même entreprise, j'utilise le pronom « nous ». Cela permet de déterminer quelles stratégies

pédagogiques ma collègue et moi avons mises en œuvre ensemble et lesquelles nous avons mises en œuvre séparément.

Ainsi, l'étude montre que même en temps de guerre, il est possible de maintenir un niveau élevé d'activité pédagogique en s'appuyant sur des solutions pédagogiques flexibles, en combinant un soutien émotionnel avec une structure claire des cours et en utilisant activement les outils numériques, en les adaptant aux contraintes de la réalité.

Partie 1

Contexte

Chapitre 1. L'enseignement à distance

L'enseignement en ligne est devenu une réalité relativement nouvelle dans l'enseignement des langues étrangères, et en particulier du français langue étrangère (FLE). Le format de l'enseignement à distance ouvre de nouvelles possibilités, mais pose également un certain nombre de défis liés aux aspects technologiques, sociaux et pédagogiques. Après la pandémie de COVID-19, de nombreux systèmes éducatifs à travers le monde ont été contraints de mettre en place de toute urgence l'enseignement à distance, souvent sans préparation adéquate tant de la part des enseignants que des étudiants. Cette tendance s'est poursuivie dans d'autres situations de crise, notamment dans un contexte militaire, comme en Ukraine. L'invasion à grande échelle de la Fédération de Russie sur le territoire de l'Ukraine et l'instauration de l'état de guerre ont considérablement modifié la situation dans tous les aspects de la vie publique. Cette situation a également eu un impact sur le système d'enseignement supérieur. Pendant l'état de guerre, de nouveaux défis se sont posés au système d'enseignement supérieur, auxquels il est nécessaire de répondre afin de préserver son rôle en Ukraine et d'accroître sa contribution au développement socio-économique du pays et de ses régions.

1. Langues étrangères : intégration et réussite

L'apprentissage des langues étrangères permet d'élargir ses horizons et de s'intégrer pleinement dans la communauté mondiale. Pour beaucoup, c'est une condition nécessaire et une garantie de réussite professionnelle, un passeport pour le succès. Faire des études, participer à des programmes, des conférences et des stages, faire des stages à l'étranger, avoir accès à des sites web et publications imprimés étrangers est à la fois prestigieux, confortable et, dans de nombreux cas, nécessaire.

Dans un environnement à distance, la dynamique d'interaction change considérablement. Si, dans une salle de classe traditionnelle, l'enseignant s'appuie sur la communication non verbale, les réactions et le langage corporel, ces éléments disparaissent partiellement ou totalement en ligne. Dans l'environnement Zoom, ces processus sont compliqués par l'absence de présence physique, les caméras éteintes, les interruptions techniques et la fatigue générale due à l'écran. Par conséquent, l'organisation d'un enseignement à distance efficace est impossible sans tenir compte, d'une part, des particularités de l'environnement de télécommunication et, d'autre part, des particularités

individuelles du comportement des étudiants dans cet environnement. L'Internet apparaît aux participants à l'enseignement à distance comme un nouvel environnement de communication qui engendre de nouvelles situations et relations interpersonnelles. Chaque enseignant, quelle que soit la discipline qu'il enseigne, doit être conscient que la responsabilité principale de l'obtention des résultats d'apprentissage par le biais de la communication lui incombe.

L'étude de Khodadadi et Rahmatian (2023) confirme que l'enseignement à distance nécessite des approches particulières pour maintenir la motivation. Pendant les cours en ligne, l'enseignant doit utiliser efficacement l'apprentissage synchrone. Le mode synchrone implique une interaction entre les participants à l'enseignement à distance, au cours de laquelle les participants se trouvent simultanément dans un environnement éducatif électronique ou communiquent à l'aide de moyens d'audioconférence et de vidéoconférence. En d'autres termes, il s'agit de dispenser un cours en temps réel dans l'environnement numérique choisi. Le professeur et les élèves de la classe sont présents en même temps et communiquent à peu près comme lors d'un cours normal. Cependant, l'enseignement synchrone classique sans incitations supplémentaires conduit souvent à une démotivation, une perte de concentration et une baisse de la qualité de l'interaction.

2. FLE numérique : adaptation et soutien psychologique

Au cours de mon stage chez TEST (Kyiv), j'ai observé des tendances similaires : pendant les cours sur Zoom, les élèves laissaient souvent leurs caméras éteintes, évitaient de participer oralement et se limitaient à écrire dans le chat. Les difficultés de connexion où le manque de stabilité de l'internet ont également freiné la participation des apprenants et perturbé le déroulement des cours.

Pour surmonter ces obstacles, j'ai utilisé diverses ressources multimédias : images, fichiers interactifs, courtes vidéos sous-titrées, ainsi que des jeux de rôle scénarisés afin de favoriser une participation active à la production orale. Tout cela a contribué à maintenir l'attention et à stimuler les réactions émotionnelles.

Cependant, même avec ces outils, l'efficacité de l'enseignement à distance dépend en grande partie de l'atmosphère psychologique de la classe. Le soutien, l'attention individuelle, les félicitations pour les moindres efforts ont contribué à renforcer la confiance des élèves et à les inciter progressivement à s'exprimer.

Ainsi, l'enseignement à distance du FLE nécessite une approche pédagogique particulière, dans laquelle l'enseignant joue à la fois le rôle de facilitateur, de soutien émotionnel et de coordinateur technique. Sa tâche consiste non seulement à transmettre des connaissances, mais aussi à créer les conditions nécessaires à leur assimilation en toute sécurité dans une nouvelle réalité. Stratégies d'adaptation numérique, multimodalité et sensibilité au contexte : tels sont les éléments clés d'un cours de FLE en ligne efficace.

3. Particularités du fonctionnement de Zoom

Pour un enseignement en ligne efficace, il est nécessaire de prendre en compte les particularités du logiciel Zoom pour la conduite de cours en ligne dans une langue étrangère.

Le principal avantage de l'application Zoom est la possibilité d'une communication individuelle et bilatérale entre l'étudiant et l'enseignant pendant la formation, ainsi que la possibilité d'interagir avec les autres membres du groupe.

Comme le soulignent Andriy Yankovets et Olena Yankovets (2020), « Le format « enseignant-auditoire » reste inchangé et n'est pas inférieur à l'enseignement en présentiel » (Yankovets & Yankovets, 2020, p. 331).

En effet, l'enseignant a toujours la possibilité de communiquer de manière non verbale et verbale avec l'élève, à condition que la caméra et le son soient activés. Il est possible d'utiliser l'intonation, différents rythmes de parole et d'établir un contact visuel.

Cependant, il est très difficile de vérifier que toutes les tâches sont effectuées correctement pendant le cours. Il est nécessaire de vérifier les devoirs écrits, de s'assurer qu'ils sont rendus dans les délais et de corriger les copies. L'enseignant est physiquement incapable de contrôler l'exécution de toutes les tâches par tous les membres du groupe. C'est pourquoi il est très important d'établir un cadre clair pour la réalisation des exercices écrits et oraux, d'en laisser une partie à faire en dehors du cours et d'utiliser davantage d'outils interactifs pendant le cours.

Chapitre 2. Les rapports entre la guerre en Ukraine et l'apprentissage des langues

La guerre en Ukraine est devenue une véritable épreuve, une situation extrême et stressante pour tout le monde. Si la pandémie de COVID-19 a obligé à s'adapter rapidement au format à distance, la guerre a créé des conditions encore plus difficiles, où la sécurité, la

stabilité psychologique et l'adaptabilité du processus éducatif sont devenues prioritaires. Pendant l'état d'urgence, le système d'enseignement supérieur a été confronté à de nouveaux défis auxquels il doit répondre afin de préserver son rôle en Ukraine et d'accroître sa contribution au développement socio-économique du pays et de ses régions.

L'enseignement à distance en temps de guerre est radicalement différent de l'expérience de la pandémie. Comme le soulignent les chercheurs (Golyardyk & Gevko, 2023), la situation actuelle nécessite de nouvelles stratégies d'enseignement, des solutions flexibles et une adaptation constante à des circonstances imprévisibles : alertes aériennes, coupures d'électricité, instabilité de l'internet, épuisement psychologique des élèves et des enseignants. Les enseignants doivent notamment assurer dans leur travail : l'application systématique des technologies de l'information, l'accessibilité et l'ouverture, la polyvalence, l'individualisation, la modularité et l'adaptabilité.

1. La crise technique et émotionnelle

D'après les observations faites lors de mon stage chez TEST (Kyiv), l'enseignement du FLE en ligne dans ces conditions est confronté à une double crise : technique (pannes de Zoom, coupures d'électricité, mauvaise qualité de la connexion) et émotionnelle (niveau de stress élevé, peur de s'exprimer, baisse de motivation). La guerre en Ukraine a apporté de nouveaux défis : destruction d'écoles, élèves déplacés de force qui étudient et travaillent dans des villes nouvelles pour eux, partout en Ukraine et au-delà, « décrochage » de certains élèves et de classes entières en raison des alertes aériennes, des combats et d'autres raisons liées à la guerre. Souvent, les élèves éteignent leurs caméras, évitent de participer activement, se fatiguent rapidement et ont des difficultés à se concentrer.

L'article de Rybinska et al. (2023) souligne clairement les spécificités de l'enseignement des langues en temps de guerre. L'enseignant doit être non seulement un pédagogue, mais aussi un soutien émotionnel. Les cours doivent devenir un espace de sécurité où l'élève n'a pas peur de se tromper et où l'enseignant écoute activement, soutient, adapte le rythme et la charge de travail. Le soutien psychologique devient non pas un complément à l'enseignement, mais une composante obligatoire de celui-ci.

Le professeur doit également clairement :

- Choisir des thèmes qui peuvent être transférés vers un travail autonome des élèves (il est conseillé d'inclure ici des thèmes pour lesquels il existe des ressources de qualité) ;
- Condenser les thèmes plus faciles à assimiler et, inversement, identifier ceux qui nécessitent une étude plus approfondie ;
- Définir les thèmes étudiés pour la première fois et sans lesquels l'assimilation du contenu suivant est impossible.

Dans mon groupe, les étudiants avaient des objectifs professionnels clairs (préparation à une conférence en France), mais malgré cela, j'ai remarqué que le plus souvent, ce n'étaient pas les difficultés d'apprentissage (lexique, grammaire) qui constituaient le principal obstacle, mais plutôt un blocage psychologique. Des personnes qui n'avaient jamais étudié le français auparavant se sont retrouvées dans un environnement stressant, où les menaces quotidiennes se combinaient à l'attente d'un progrès efficace.

Pour surmonter ces difficultés j'ai introduit des éléments d'apprentissage flexible : j'ai permis aux élèves de répondre par écrit dans un chat, utilisé des tâches asynchrones et adapté les devoirs à domicile en fonction de l'état général du groupe. J'ai dû maîtriser les techniques d'approche sensible dans le choix des textes à lire et des sujets de discussion, en raison des expériences diverses et souvent traumatisantes que peuvent avoir les élèves (bombardements, perte de proches) ; la sélection d'une stratégie d'interaction avec les élèves de la classe. J'ai accordé une attention particulière à la création d'une atmosphère empathique : les cours commençaient par une question sur le bien-être, le visionnage collectif d'une vidéo, une courte mise en train ou un jeu simple. Cela permettait de réduire la tension et de préparer le terrain pour l'activité linguistique.

2. Défis structurels

L'enseignement à distance en temps de guerre s'accompagne également de problèmes structurels. Comme indiqué dans une analyse (Golyardyk & Gevko, 2023), le manque systémique d'équipements numériques, l'instabilité de l'approvisionnement en énergie et l'absence d'une plateforme unifiée compliquent le bon déroulement de l'enseignement. Et bien que dans mon cas, tous les participants aient eu accès à Zoom, même de légères perturbations rendaient la communication fragmentée et chaotique. Il convient également de noter que l'état d'urgence détériore considérablement la qualité de tout enseignement, y

compris à distance, et affecte inévitablement le processus éducatif. Il est important de reconnaître que les capacités techniques de nombreuses plateformes se sont avérées insuffisantes dans le contexte d'un conflit armé, ce qui oblige les enseignants à repenser la structure de leurs cours dans des conditions exceptionnelles, en expérimentant et en essayant de développer de nouvelles méthodes d'organisation de l'enseignement.

Les principaux inconvénients de l'enseignement à distance sont également les suivants :

- 1) le manque d'auto-organisation des apprenants ;
- 2) l'absence des compétences nécessaires pour utiliser le matériel et les logiciels.

Un autre défi était la nécessité de « capter l'attention » en permanence sans pouvoir être physiquement présent dans la classe. Lorsque la caméra est éteinte et qu'il y a des bruits de fond dans la classe, l'enseignant doit mobiliser toutes ses ressources pour ne pas perdre le contact avec l'étudiant. C'est pourquoi j'ai utilisé les techniques suivantes : changement fréquent du format d'activité (audio, vidéo, mini-tests), personnalisation des interventions, création de petits groupes sur Zoom pour des exercices en binôme.

En outre, il convient de tenir compte de la situation sociale : plusieurs de mes étudiants suivaient les cours sur leur smartphone. Par conséquent, l'objectif principal n'était pas seulement de « transmettre des connaissances », mais aussi de procurer un sentiment de stabilité et d'inclusion dans le processus éducatif.

En résumé, l'enseignement du FLE en ligne en temps de guerre nécessite une approche hybride : à la fois pédagogique, psychologique et organisationnelle.

La tâche de l'enseignant n'est pas seulement d'adapter le contenu, mais aussi de s'adapter lui-même à la nouvelle réalité. La guerre a détruit les anciens modèles, mais elle a ouvert la voie à la flexibilité, à l'empathie et à une redéfinition du rôle de l'enseignant dans une société en crise

Partie 2
-
Cadrage théorique

Chapitre 4. L'apprentissage en ligne : spécificités pédagogiques et obstacles rencontrés

L'apprentissage en ligne, ou e-learning, désigne tous les systèmes d'apprentissage qui utilisent la technologie numérique et l'Internet pour transférer des compétences et des connaissances sans la présence de l'enseignant et de l'apprenant dans la même salle de classe. Suite à la crise sanitaire de Covid-19 et au début d'une invasion à grande échelle en Ukraine en 2022, l'apprentissage en ligne est devenu une alternative viable à l'apprentissage en face à face, mais un certain nombre de questions ont été soulevées quant à son efficacité, en particulier dans le domaine des langues étrangères.

1. Les spécificités de l'enseignement des langues à distance

Dans le cadre de mon stage effectué au sein du cabinet TEST (Kyiv), j'ai eu l'occasion d'observer les spécificités de l'enseignement du FLE à un public adulte en situation professionnelle. Les cours se déroulent entièrement en ligne, via Zoom, avec des débutants complets âgés de 30 à 40 ans. La nécessité de capter leur attention à travers un écran, sans contact physique, a mis en évidence plusieurs défis liés à la fois à l'organisation des contenus, à l'animation des séances et à l'accompagnement émotionnel.

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) en ligne se distingue par son exigence en termes de scénarisation pédagogique et d'interactivité. L'apprenant doit être sollicité régulièrement par des tâches stimulantes, sous peine de décrocher rapidement. Selon Yu (2022), les outils de visioconférence peuvent favoriser le développement des compétences orales, mais uniquement si l'enseignant adopte une approche structurée : "Videoconferencing approaches led to positive, medium overall effects in control/experimental group comparisons ($g = 0.35$, $p < 0.5$) on the L2 language development of listening and speaking abilities." (Yu, 2022, p. 1)

Cette citation met en évidence les effets pédagogiques bénéfiques de la visioconférence sur l'apprentissage des compétences orales en langue seconde. Cette observation trouve un écho direct dans mon expérience : les séances les plus interactives (utilisation d'images, de dialogues joués, ou de quiz en temps réel) suscitaient une meilleure implication des apprenants, notamment lorsqu'ils étaient invités à interagir entre eux.

Par ailleurs, la diversité des outils numériques (LearningApps, Quizlet, Padlet, etc.) permet de multiplier les supports et de dynamiser les séances. Toutefois, j'ai constaté que

cette variété n'était efficace que si elle était introduite progressivement, avec des consignes claires et adaptées au niveau débutant. Certains participants, peu habitués aux outils numériques, expriment une certaine confusion lorsqu'un nouvel outil est introduit sans explication préalable. Cela souligne l'importance d'une intégration pédagogique réfléchie, tenant compte de l'hétérogénéité numérique des publics.

Dans le contexte spécifique de mon stage, la finalité professionnelle de la formation (préparation à une conférence financière en France) imposait une double exigence : transmettre des bases linguistiques solides, tout en introduisant un lexique spécialisé. Cette tension entre FLE général et FLE professionnel exige une articulation fine entre les activités langagières et les situations de communication ciblées. L'usage du manuel *Édito Professionnel*, combiné à des documents authentiques (emails, graphiques, présentations), a permis de contextualiser les apprentissages et de donner du sens aux contenus proposés. Les obstacles généraux de l'apprentissage à distance.

Les obstacles dans l'apprentissage en ligne peuvent être regroupés en trois grandes catégories : techniques, psychologiques et pédagogiques. Dans mon travail, je m'appuie sur la littérature pour comprendre comment ces différentes formes de barrières influencent l'expérience des apprenants à distance, tout en illustrant ces apports théoriques par des situations concrètes issues de mon stage

2. Les obstacles techniques et psychologiques

Les obstacles techniques sont souvent les plus visibles : pannes de connexion, lenteur des plateformes, bugs d'affichage ou difficulté à se connecter à Zoom. Au cours du stage, plusieurs interruptions ont eu lieu à cause de la situation géopolitique en Ukraine, provoquant des coupures d'électricité ou de réseau. Cela a non seulement affecté la fluidité du déroulement pédagogique, mais aussi renforcé chez certains un sentiment de décrochage passif, notamment lorsqu'ils ne parvenaient pas à revenir en cours à temps.

2.1. Nature et impact des obstacles techniques

Dans les environnements d'apprentissage en ligne, les obstacles techniques constituent souvent le premier niveau de friction rencontré par les apprenants. Ceux-ci ne se limitent pas à des problèmes de connexion ou de matériel : ils englobent un ensemble plus vaste de dysfonctionnements susceptibles d'interférer avec la qualité de l'apprentissage. Je

peux analyser ici plusieurs types de barrières techniques observées dans le cadre du FLE en ligne.

Tout d'abord, les interruptions de connexion Internet restent un frein majeur à la continuité pédagogique. Dans le cas d'activités en temps réel, telles que les discussions en visioconférence, une déconnexion momentanée peut suffire à désengager l'apprenant. Selon Tao et Gao (2022), les interruptions techniques comme les coupures de réseau peuvent nuire à la continuité cognitive de l'apprenant, affectant ainsi la fluidité de l'interaction et la rétention des informations. Cette situation a été particulièrement marquée dans mon groupe d'apprenants ukrainiens, où plusieurs cours ont été perturbés par des coupures d'électricité ou des problèmes de connexion liés à la guerre. Les redémarrages intempestifs, les retours en milieu de consigne, ou les élèves « figés » à l'écran nuisent non seulement à la compréhension, mais aussi à la dynamique collective du groupe.

Ensuite, les plateformes d'enseignement elles-mêmes présentent parfois des limites structurelles : bugs d'affichage, lenteur lors du chargement des contenus, ou incompatibilités avec certains systèmes d'exploitation. Par exemple, certains étudiants n'avaient pas la dernière version de Zoom, ce qui rendait impossible l'activation de certaines fonctionnalités comme les salles de travail en sous-groupes. Cela m'a contraint à adapter à la volée les consignes et à recentrer les activités dans le grand groupe.

En outre, je constate que l'absence de maîtrise des outils numériques par certains apprenants adultes représente une barrière sous-estimée. Dans mon contexte, bien que tous les participants travaillent dans le secteur financier, certains montraient des signes d'inconfort face à la navigation dans les ressources pédagogiques numériques. La mise en page d'un manuel PDF, les boutons cachés d'un formulaire interactif ou même la différence entre « cliquer » et « écrire » peuvent ralentir la séance. Cela oblige l'enseignant à anticiper ces freins, à donner des tutoriels, voire à simplifier les supports.

Comme le rappellent Akese et Leval (2023), « Limitations in internet connectivity. The unstable internet network and the inability to connect to internet services usually slow down the pace of virtual learning activities... In some locations, there is just no network service at all » (p. 330). Même si nos apprenants avaient une bonne connexion au travail, leurs conditions de travail à domicile étaient parfois précaires (pas d'ordinateur personnel, micro cassé, caméra obsolète). Enfin, les problèmes de son (écho, grésillement, microphones

de mauvaise qualité) ou d'image (caméras qui ne fonctionnent pas, mauvais éclairage) interfèrent avec l'interaction verbale et non verbale. Ces éléments sont essentiels à la compréhension et à la motivation. Pendant les sessions, lorsque les caméras étaient éteintes, l'atmosphère devenait plus lourde, moins interactive, et le silence se prolongeait. Les élèves éteignaient les caméras parce qu'ils étaient gênés devant le professeur et entre eux. J'ai donc introduit une coutume : tout le monde devait allumer la caméra au moins au début de la session pour dire bonjour, ce qui a humanisé l'échange sans être trop contraignant.

2.2. Obstacles psychologiques

Outre les difficultés techniques, les obstacles psychologiques représentent un enjeu majeur dans l'apprentissage du FLE en ligne. Ils affectent directement la capacité des apprenants à se concentrer, à interagir, et à persévérer dans un environnement d'apprentissage souvent perçu comme impersonnel et exigeant. Je peux ici identifier plusieurs dimensions fondamentales : le stress émotionnel, l'inhibition à l'oral, la démotivation, ainsi que le sentiment d'isolement.

Tout d'abord, l'environnement virtuel intensifie certaines formes de stress émotionnel. Ritzhaupt et al. (2022) décrivent trois dimensions spécifiques de l'anxiété liée à l'apprentissage en ligne : la négativité générale, l'appréhension communicationnelle, et l'inconfort face aux outils numériques. Ces formes d'anxiété sont fréquemment observées dans le contexte professionnel, où les apprenants doivent faire face à la double pression de la performance linguistique et de leur rôle professionnel. Lors de mon stage, plusieurs participants ont exprimé une forme de tension liée au fait de devoir "parler devant les collègues", même à distance. Dans le contexte spécifique de l'Ukraine, la guerre ajoute une dimension d'instabilité supplémentaire. Les coupures de courant inattendues, les raids aériens ou les absences prolongées liées à l'armée provoquent une fatigue émotionnelle qui affecte directement la préparation cognitive. J'ai constaté des fluctuations importantes du nombre de participants en fonction de l'actualité, ainsi que des annulations de dernière minute dues à des voyages d'affaires ou à des conditions de travail instables.

Dans un dispositif à distance, cette peur est souvent amplifiée par le manque de signaux non verbaux et l'impossibilité de s'auto-corriger rapidement. Selon Yu (2022), "participants felt more anxious during video conferencing tasks than in conventional language classes" (p. 3). Cette dynamique s'est vérifiée lors de nos cours, où les apprenants hésitaient davantage à activer leur caméra ou à intervenir à voix haute. L'effet "parler dans le vide" - sans retour visuel - accroît cette sensation de vulnérabilité.

Au cours d'une conversation séparée avec les participants dans un groupe de discussion, j'ai découvert que certains participants ne voulaient pas allumer les caméras pendant leurs réponses orales parce qu'ils avaient peur de paraître moins intelligents que leurs collègues - L'échelle de la peur d'évaluation négative (*Fear of Negative Evaluation Scale*), développée par Watson et Friend (1969).

L'inhibition s'exprime aussi à travers des comportements d'évitement : réponses écrites dans le chat plutôt qu'à l'oral, attentes passives, refus implicite de participer aux jeux de rôle. Dans ma pratique, l'instauration de "paires de confiance" en sous-groupes a partiellement permis de surmonter ce frein, en offrant un espace moins exposé que le grand groupe.

Par ailleurs, la démotivation progressive constitue un risque réel dans les formations longues. Lorsque les apprenants ne perçoivent pas clairement l'utilité des activités ou se sentent dépassés par le rythme, leur engagement décroît. Khodadadi et Rahmatian (2023) notent que : « l'adoption soudaine de ces services en ligne pendant la pandémie a eu des effets négatifs sur la vie des étudiants et en a démotivé beaucoup » (p. 30). Afin d'éviter cela, j'ai régulièrement adapté nos objectifs, en fixant des micro-tâches réalistes, valorisantes et contextualisées. Par exemple, lors d'une séquence sur les chiffres, l'objectif final était simplement de présenter oralement une statistique financière tirée d'un document authentique.

Enfin, le sentiment d'isolement social constitue un facteur aggravant. En l'absence de contacts physiques et de dynamique de groupe perceptible, certains apprenants se sentent "invisibles". Ismail et al. (2021) insistent sur l'importance de recréer une présence sociale en ligne. Dans mon dispositif, des temps d'échange libre ont été proposés en début de cours ou en fin de semaine, afin de maintenir un lien affectif minimal et de favoriser l'expression émotionnelle. Ces différents obstacles psychologiques doivent donc être pris en compte dès la phase de conception pédagogique. Leur reconnaissance permet de mieux ajuster les dispositifs d'accompagnement et d'intégrer des mécanismes de soutien émotionnel, relationnel et motivationnel dans les cours de langue en ligne.

2.3 Les obstacles liés à la pression sociale et à la perception du groupe

Taib et al. (2021) insistent sur le fait que l'absence de présence enseignante perceptible peut entraîner une baisse de l'engagement. Cette présence est perçue comme un facteur médiateur de la motivation et de la participation. Selon Taib et al. (2021), "Online

learning depends on the teacher to make careful planning for students to gain maximum benefit from the online class. [...] Pedagogically, the teacher holds the 'main key' to the online classes" (p. 138). Lors des séances animées dans le cadre du stage, j'ai pu observer que les moments de relance orale, les blagues pédagogiques ou les encouragements personnalisés avaient un impact immédiat sur l'attention, particulièrement lorsque la majorité des caméras étaient éteintes. Cette observation rejoint l'idée que la perception de l'enseignant comme « présent » constitue une condition clé pour l'implication. Ritzhaupt et al. (2022) identifient trois formes spécifiques d'anxiété liées à l'apprentissage en ligne : la négativité générale, l'appréhension communicationnelle, et l'inconfort vis-à-vis de l'environnement numérique. Ces facteurs peuvent altérer profondément l'engagement cognitif et affectif des apprenants. Dans mon groupe d'apprenants adultes, j'ai notamment constaté que la peur de mal parler en public, renforcée par la présence de collègues de travail dans la même session Zoom, freinait considérablement la participation spontanée. Une apprenante a confié à l'oral « j'ai peur de dire n'importe quoi, surtout devant les autres », ce qui illustre clairement l'inhibition liée à la pression sociale virtuelle.

Il est également essentiel de noter que certains outils conçus pour favoriser la collaboration en temps réel - comme les tableaux blancs partagés ou les espaces de coécriture peuvent, paradoxalement, générer une pression supplémentaire. Les apprenants peu familiers avec ces environnements peuvent ressentir un stress accru lié à la nécessité d'écrire vite, de répondre « en direct », ou de lire des consignes complexes sans accompagnement. Dans mon contexte, j'ai dû plusieurs fois renoncer à certains outils pour ne pas surcharger les participants, et j'ai privilégié les documents PDF interactifs envoyés en amont, ce qui limitait les imprévus techniques.

Enfin, dans le contexte du FLE, ces difficultés prennent une dimension particulière, car l'expression orale est une composante centrale de l'apprentissage. Or, la peur de parler devant un écran ou de mal prononcer peut être amplifiée en ligne. Comme l'ont montré Kodadadi et al. (2023), la distance, l'absence de feedback immédiat et la pression sociale, même virtuelle, peuvent contribuer à renforcer l'anxiété des apprenants adultes dans les contextes d'apprentissage en ligne. Le manque de contact visuel ou d'interactions spontanées nuit à la construction de la confiance linguistique, ce qui a été fréquemment observé dans mon groupe, notamment chez les débutants les plus réservés.

Chapitre 5. Stratégies pédagogiques et approches didactiques

Face aux nombreux obstacles identifiés, les enseignants de FLE en ligne ont développé des stratégies pédagogiques variées visant à maintenir l'engagement, stimuler la motivation et renforcer l'interaction. Dans mon analyse, je mets en évidence plusieurs types de pratiques fréquemment utilisées et documentées dans la littérature spécialisée. Ces stratégies ont également été mises en œuvre dans le cadre de mon stage, permettant de confirmer leur efficacité ou d'en observer les limites.

1. L'approche par tâches pour contextualiser les apprentissages

Tout d'abord, l'approche par tâches est particulièrement valorisée dans le cadre de l'apprentissage à distance. Cette méthode consiste à proposer aux apprenants des activités communicatives centrées sur un objectif concret, souvent en lien avec des situations de la vie réelle. Comme l'expliquent Akese et Leval (2022), l'approche par tâches engage les apprenants dans des activités concrètes favorisant un apprentissage efficace, ce qui peut renforcer leur autonomie et motivation dans les environnements numériques. J'ai ainsi organisé plusieurs mini-projets contextualisés autour de la conférence à venir : écrire un mail d'introduction professionnel, préparer une courte présentation orale ou remplir un formulaire d'inscription. Ces tâches étaient perçues comme utiles et réalistes, ce qui favorisait l'implication.

1.1. Scénarisation pédagogique et structure rassurante

Par ailleurs, l'utilisation de séquences scénarisées constitue une autre stratégie efficace. Cela consiste à structurer chaque séance selon une progression claire, intégrant phases d'échauffement, d'interaction, de production, et de consolidation. Dans mon expérience, l'alternance entre rituels fixes (question brise-glace, tour de parole) et activités ciblées (exercice d'écoute, dialogue guidé, jeu de rôle) permettait d'installer un cadre rassurant. Lorsque cette structure était absente, j'ai observé davantage de silences et une baisse d'attention, en particulier chez les apprenants les plus anxieux. J'ai également constaté l'efficacité des activités ludiques comme stratégie de motivation. L'intégration de jeux pédagogiques numériques (type Quizizz, Wordwall) en fin de séance, notamment pour la révision du vocabulaire ou des structures vues, suscitait l'enthousiasme. L'un des jeux les plus appréciés portait sur le vocabulaire des chiffres et des métiers, que les apprenants

devaient associer sous forme de défi chronométré. Ce type d'activité renforçait la mémorisation par la répétition et l'aspect compétitif.

1.2. Rituels pédagogiques et synthèses personnelles

En complément, la mise en place de rituels pédagogiques - tels que les questions d'ouverture, les retours réflexifs ou les défis hebdomadaires - contribue à créer un cadre stimulant. Dans mon groupe, j'ai instauré un rituel de fin de semaine : chaque participant devait formuler une phrase-clé qu'il retenait du cours. Ce moment de synthèse renforçait non seulement la mémoire, mais favorisait aussi l'expression personnelle, souvent difficile en ligne.

1.3. Présence enseignante en ligne et accompagnement individuel

Bien que la présence enseignante ne soit pas explicitement abordée, les résultats de Khodadadi & Rahmatian (2023) montrent une nette amélioration de la motivation des apprenants liée à l'usage des outils en ligne, ce qui laisse entrevoir l'importance des modalités pédagogiques adoptées dans l'environnement numérique (p. 34). Dans mon contexte, j'ai utilisé Google Docs partagés avec annotations, messages vocaux pour encourager, et suivis personnalisés par email. Ces gestes, bien que simples, ont contribué à créer une relation pédagogique plus humaine et motivante.

2. Les fonctions et rôles pédagogiques des stratégies

Dans le cadre de ma recherche, il est essentiel de comprendre non seulement quelles stratégies sont utilisées, mais aussi pourquoi elles jouent un rôle central dans le maintien de l'attention et de la motivation. À travers les données empiriques, les apports théoriques et les retours issus de mon expérience de stage, je peux identifier plusieurs fonctions pédagogiques majeures assurées par ces stratégies.

2.1. Organisation pédagogique et compensation de la distance affective

Tout d'abord, les stratégies pédagogiques bien conçues contribuent à structurer le temps d'apprentissage. En ligne, l'absence d'espace physique dédié crée une forme de flou temporel qui peut entraîner la perte de repères. La scénarisation des séances, l'alternance entre activités dynamiques et moments calmes, ainsi que la régularité des rituels contribuent à cette structuration. Par exemple, l'utilisation de Canevas de situations pour une activité d'expression orale en classe de FLE. Lors de mon stage, les séances les plus structurées ont été perçues comme plus rassurantes par les apprenants, en particulier dans un contexte de

stress et d'instabilité. Le fait de retrouver chaque semaine un cadre familial (salutation visuelle, rappel des objectifs, clôture rituelle) renforçait leur sentiment de sécurité.

Ensuite, ces stratégies permettent de compenser la distance affective et cognitive inhérente à l'enseignement en ligne. Comme l'explique Taib et al. (2021) affirment que « Respondents reported that more than ever in online learning, they need guidance from the language teacher. They needed clear instructions so they could gain direction. » (p. 137). Dans mon expérience, des messages courts d'encouragement ou la valorisation des progrès - même minimes ont eu un effet significatif sur la participation. Certains apprenants déclaraient se sentir "accompagnés" ou "moins seuls" grâce aux retours personnalisés envoyés entre les séances.

2.2. Autonomisation et responsabilisation

Par ailleurs, les stratégies pédagogiques favorisent l'autonomisation progressive de l'apprenant. L'approche par tâches, les projets concrets et les micro-défis favorisent la responsabilisation. À titre d'exemple, lorsqu'un exercice de production écrite avait pour objectif la rédaction d'une mini-présentation professionnelle, plusieurs participants ont pris l'initiative de chercher eux-mêmes du lexique en ligne et de demander des corrections en dehors du cours. Cela montre que la stratégie favorise un engagement au-delà du cadre synchrone.

2.3. Interactions sociales, ludification et ambiance de groupe

Les stratégies intégrant des éléments de ludification, de personnalisation ou d'interaction sociale permettent également de maintenir un climat positif d'apprentissage. Comme le soulignent Mailleux (2021) et Khodadadi & Rahmatian (2023), une ambiance constructive et bienveillante constitue un levier puissant pour maintenir la motivation et encourager la persévérance. Dans mon stage, cette dynamique était soutenue par des activités ludiques, comme un petit concours hebdomadaire ("le mot préféré de la semaine"), qui favorisait les interactions spontanées et renforçait la cohésion du groupe. Ainsi, dans ma perspective, les stratégies pédagogiques ne sont pas de simples outils didactiques, mais des leviers de transformation de l'expérience d'apprentissage. Elles participent à la fois à la régulation émotionnelle, à la dynamique collective et à l'ancrage mémoriel. Leur mobilisation consciente et adaptée constitue donc un axe central dans la réussite de l'enseignement du FLE en ligne.

Chapitre 6. Théories pédagogiques applicables à l'enseignement en ligne

Pour comprendre en profondeur les dynamiques de l'enseignement des langues à distance, il est essentiel de mobiliser certaines théories pédagogiques. Celles-ci permettent d'interpréter les comportements observés chez les apprenants, de justifier les choix didactiques et d'orienter la conception des dispositifs. Dans cette section, je présente quelques cadres théoriques particulièrement pertinents pour analyser et améliorer l'apprentissage du FLE en ligne.

1. Théorie de la charge cognitive (Sweller, 1988)

La première théorie mobilisée est celle de la charge cognitive, développée par Sweller (1988). Elle postule que la mémoire de travail a une capacité limitée, et que toute surcharge - qu'elle soit liée à l'information, à la technique ou à l'émotion - nuit à l'apprentissage. Cette perspective éclaire les réactions de nos apprenants lorsqu'ils étaient confrontés à plusieurs stimuli simultanés (Zoom, documents ouverts, consignes écrites et orales). Lors d'une séance particulièrement dense, plusieurs participants ont exprimé leur fatigue et leur perte de repères, malgré leur motivation initiale. Pour y remédier, j'ai allégé les supports, simplifié les instructions et alterné les formats d'activité, conformément aux recommandations issues de cette théorie.

2. Théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985)

Ensuite, la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985) offre un cadre précieux pour comprendre la motivation en contexte numérique. Selon ses auteurs, trois besoins psychologiques fondamentaux doivent être satisfaits pour susciter une motivation durable : l'autonomie, le sentiment de compétence et le lien social. Ces dimensions sont souvent fragilisées dans les dispositifs en ligne. Dans mon groupe, j'ai pu renforcer le sentiment d'autonomie en proposant des choix d'activités, encourager la compétence via des feedbacks positifs sur les progrès individuels, et maintenir le lien social par de petites interactions ritualisées en début et fin de séance. Cette approche a contribué à limiter le décrochage et à valoriser l'implication des plus discrets.

3. *Modèle de la présence sociale (Garrison et al., 2000)*

La notion de présence sociale, au cœur du modèle de la Communauté d'enquête (Garrison, Anderson & Archer, 2000), constitue une autre grille de lecture essentielle. Elle insiste sur l'importance de créer un sentiment de coprésence dans l'environnement numérique, afin de favoriser l'engagement et la participation. Taib et al. (2021) ont montré que la perception d'une présence enseignante authentique - via la voix, les retours personnalisés, la disponibilité - joue un rôle déterminant dans la motivation. Dans mon dispositif, le simple fait de nommer les participants, de rebondir sur leurs réponses ou de réutiliser leurs exemples lors de la séance suivante a eu un impact tangible sur l'attention et l'auto-estime.

4. *Approche socioconstructiviste (Vygotsky, 1978)*

Enfin, l'approche socioconstructiviste, héritée des travaux de Vygotsky (1978), rappelle que l'apprentissage est avant tout un processus social, médié par le langage et les interactions. Dans ma pratique, cela s'est traduit par la valorisation des activités collaboratives, même en ligne : production orale en binômes, mini-débats, synthèses croisées en sous-groupes. Bien que techniquement contraignantes, ces formes de travail favorisent l'appropriation des contenus, tout en renforçant la dynamique collective. Ces différentes théories permettent ainsi de mieux comprendre les enjeux spécifiques à l'enseignement du FLE en ligne. Elles donnent des repères solides pour concevoir des parcours pédagogiques à la fois efficaces, humains et durables - même dans un contexte instable ou émotionnellement chargé.

Dans cette première partie, j'ai posé les bases théoriques nécessaires à la compréhension des enjeux liés à l'enseignement du FLE en ligne. En définissant les principaux types d'obstacles - techniques, psychologiques et pédagogiques - et en étudiant les stratégies mises en œuvre pour y faire face, j'ai mis en lumière la complexité de l'apprentissage à distance et les leviers mobilisables pour en favoriser la réussite.

Les apports des grandes théories pédagogiques (charge cognitive, autodétermination, présence sociale, socio constructivisme) m'ont permis de structurer cette analyse, tout en l'ancrant dans des exemples concrets issus de mon expérience de stage. Ce travail théorique constitue un socle indispensable pour aborder les étapes suivantes de ma recherche.

Dans la deuxième partie de ce mémoire, je me pencherai sur le contexte institutionnel du stage, la description du public apprenant, les objectifs pédagogiques fixés ainsi que la méthodologie de recherche adoptée. Ce cadre méthodologique me permettra d'analyser, dans la troisième partie, l'impact réel des stratégies pédagogiques sur l'attention, la motivation et la progression des apprenants adultes débutants dans un environnement en ligne instable.

Partie 3

-

Méthodologie de recherche et analyse des données

Chapitre 7. Présentation du terrain

Notre stage pédagogique s'est déroulé dans l'entreprise privée TEST, basée à Kyiv et spécialisée dans l'audit dans le domaine financier.

Les apprenants sont répartis en deux groupes de 6 personnes. Chaque groupe suit 8 heures de français par semaine, réparties en plusieurs séances sur Zoom. Notre stage a débuté le 7 mars 2025 et s'est terminé le 4 juillet 2025, à raison de 6 heures de stage par semaine. Nous avons travaillé avec deux groupes d'adultes qui commençaient à apprendre le français à partir de zéro. L'objectif principal de la formation était de préparer les participants à une conférence financière en France, prévue en juillet 2025. Les cours avaient lieu sur Zoom plusieurs fois par semaine et couvraient à la fois le français général (FLE général) et les bases du vocabulaire professionnel (FLE professionnel), en s'appuyant sur le manuel *Édito Professionnel*.

La particularité de mon expérience réside dans la combinaison de trois contextes : l'enseignement à distance, un public adulte et les conditions de guerre. Dans un contexte de guerre, pour des raisons de sécurité, l'enseignement à distance peut être mis en place comme seule forme d'éducation possible sur l'ensemble du territoire ukrainien. L'enseignement d'une langue étrangère en situation de crise nécessite non seulement une adaptation du contenu, mais aussi une flexibilité émotionnelle de la part de l'enseignant. En Ukraine, où les alertes aériennes régulières, les coupures d'électricité, les pertes et les migrations font partie du quotidien, le processus éducatif reste instable. La plupart des participants à la formation étaient des personnes déplacées de force ou travaillaient depuis des abris. L'état psychologique des élèves (stress, anxiété, fatigue) a eu un impact direct sur leur capacité à se concentrer, à participer activement aux cours et à rester motivés.

Dans ces conditions, l'apprentissage des langues étrangères acquiert une nouvelle fonction : non seulement communicative ou professionnelle, mais aussi thérapeutique. L'objectif principal de l'enseignement à distance pendant la guerre n'est pas l'acquisition de nouvelles connaissances, mais le soutien psychologique, la communication et la distraction des étudiants. Pas de notes négatives, pas de contrôle des présences, pas de devoirs volumineux, etc. L'enseignement doit être une aide, un soutien, et non une source supplémentaire de stress et d'anxiété. Pour de nombreux élèves, la langue française est devenue un moyen de sortir de l'isolement, une façon de se distraire, de ressentir des progrès

et d'avoir le sentiment d'appartenir à quelque chose de « normal ». Cela crée une responsabilité pédagogique particulière : soutenir l'élève non seulement sur le plan scolaire, mais aussi sur le plan émotionnel.

Chapitre 8. Le public et les missions

Le but de notre stage était d'enseigner le français à un public adulte, les employés de la société TEST à Kyiv, qui travaille dans le domaine de la finance et de l'audit. Deux groupes de six personnes âgées de 30 à 40 ans ont participé au programme. Tous les élèves étaient des débutants en français (niveau 0), mais avaient une certaine expérience de l'anglais acquise pendant leur scolarité. Leur langue maternelle était l'ukrainien ou le russe.

1. Les objectifs des apprenants

L'objectif du cours était d'apprendre le français courant avec des aspects professionnels (à partir des manuels *Édito* et *Édito professionnel*) en vue d'un voyage en France pour une conférence dans le domaine de la finance et de l'audit en juillet 2025. Auparavant, les élèves avaient déjà suivi une formation en anglais au Canada et obtenu les diplômes correspondants. Comme indiqué ci-dessus, les langues étrangères ouvrent la voie à la reconnaissance internationale et à l'évolution de carrière. C'étaient précisément les objectifs de nos élèves. De plus, les enfants de certains élèves vivaient en France, ce qui constituait une motivation supplémentaire pour apprendre le français. Le premier objectif du voyage était le développement professionnel, mais il y en avait un second, tout aussi important : se distraire des horreurs et du stress, se reposer, se faire de nouveaux amis, découvrir la culture d'un nouveau pays. Participer à une conférence scientifique est non seulement une réussite professionnelle pour les élèves, mais aussi un moyen de réduire le stress et de se distraire des événements liés à la guerre. C'est précisément dans ce but que j'ai conçu des cours interactifs, basés principalement sur une méthode communicative utilisant l'approche actionnelle.

Les cours se déroulaient entièrement à distance via la plateforme Zoom, à raison de huit heures par semaine. Comme nous l'avons mentionné plus haut les cours ont été dispensés en collaboration avec une autre enseignante, en alternance. Son travail portait sur le développement de la compétence orale des adultes débutants dans un contexte d'enseignement en ligne marqué par la guerre et par des difficultés techniques et émotionnelles (Zadorozhna, à p.). Elle s'appuyait sur les observations faites lors de son stage au sein de la société TEST à Kyiv, où la formation était organisée en ligne malgré les conditions de guerre. Ses analyses mettent en lumière la tension psychologique, la fatigue et les problèmes de concentration des apprenants, et montrent comment ces facteurs

influencent directement la dynamique des cours et la participation orale. Cette recherche complète la mienne, centrée sur la motivation et l'attention, en apportant une perspective spécifique sur l'appropriation de l'oral. Malgré nos orientations de recherche différentes – mon mémoire porte sur la motivation et l'attention, tandis que le sien est consacré à la compétence orale productive - nous avons collaboré étroitement : coordination de nos programmes, échange d'observations, évaluation des tâches en groupes parallèles et adaptation conjointe des stratégies pédagogiques aux besoins des étudiants. Le format de l'enseignement combinait un cours général de français (FLE général) avec des éléments de vocabulaire professionnel (FLE professionnel), visant à préparer les élèves à participer à une conférence internationale en France. Les élèves ont fait preuve d'une motivation moyenne pour l'apprentissage. La guerre, le stress lié aux cours en groupe, les journées de travail épuisantes. Tous ces facteurs ont influencé la motivation et l'implication. Mais la présence de cours interactifs en dehors du travail et des tâches ménagères a constitué un facteur de distraction pour les élèves. Pour certains, c'était une nécessité professionnelle, pour d'autres, un moyen de se soutenir dans un contexte d'incertitude. J'ai remarqué que la langue française n'était pas seulement un outil de communication professionnelle pour eux, mais aussi une occasion de ressentir une certaine stabilité, un sentiment de progrès et d'appartenance à l'espace européen. Le processus d'apprentissage a toutefois été fragilisé par l'instabilité de l'approvisionnement en électricité, les coupures d'Internet, ainsi qu'un niveau élevé de stress et de fatigue.

Ainsi, le travail avec ce groupe exigeait non seulement une formation pédagogique, mais aussi une sensibilité au contexte : une compréhension de l'état psychologique des élèves, une approche flexible du rythme d'apprentissage et la capacité d'adapter le contenu aux besoins réels et aux ressources de chaque participant.

2. Les missions pédagogiques confiées

Dans le cadre de mon stage chez TEST, on m'a confié la conception, la mise en place et l'adaptation de cours de français pour un public adulte n'ayant aucune connaissance préalable de la langue. Les missions et tâches pédagogiques comprenaient :

- la création de supports pédagogiques à partir des manuels *Édito* et *Édito professionnel* ;

- l'adaptation du matériel à l'apprentissage en ligne ;

- la préparation de devoirs à la maison et d'exercices de grammaire individuels ;
- la préparation de plans de cours de deux heures deux fois par semaine, en tenant compte des besoins des élèves ;
- la conception de ressources didactiques : audio, extraits vidéo, exercices interactifs (sur la plateforme éducadhoc.fr) ;
- l'organisation du travail sur Zoom : création de salles de répartition, enregistrement de l'écran pour envoi ultérieur aux élèves, enregistrement du vocabulaire de la leçon dans le chat, configuration de la communication sur Zoom ;
- communication en dehors des cours : envoi des devoirs sur Telegram, élaboration de fiches Quizlet avec des mots, réponses aux questions des élèves. Nous avons donné des cours seuls et une partie avec une collègue. Chaque groupe avait 4 heures de français par semaine, réparties entre deux enseignants. Ce volume nous a permis d'introduire progressivement les compétences linguistiques générales et le vocabulaire professionnel nécessaires pour participer à la future conférence.

Le contenu de la formation était basé sur le manuel Édito Professionnel, mais j'ai adapté le matériel aux besoins réels des élèves. Par exemple, des exercices supplémentaires de compréhension orale sous forme de vidéoconférences, des dialogues simulant des situations de travail typiques, ainsi que des exercices de consolidation du vocabulaire et de la grammaire de base ont été créés. J'ai pris en compte l'état psychologique des élèves en ajoutant à leurs cours des éléments de « soft learning », tels que de l'humour, du matériel visuel ou des concours, qui ont contribué à détendre l'atmosphère et à instaurer un climat de confiance.

L'un des exemples les plus frappants était un exercice où les élèves devaient choisir leur phrase française préférée de la semaine et expliquer pourquoi elle leur plaisait. Cela a non seulement activé le vocabulaire, mais a également favorisé l'implication personnelle de chaque élève. Ces mini-activités contrastaient avec le caractère formel du vocabulaire professionnel et permettaient de maintenir la motivation.

Les tâches de l'approche actionnelle constituaient un autre type d'exercices importants, mais ils étaient en réalité difficiles à mettre en œuvre dans le cadre de cours en ligne. Par exemple, les élèves pouvaient faire des exercices de type « remplir les blancs » sur la plateforme ReadyTo de manière autonome.

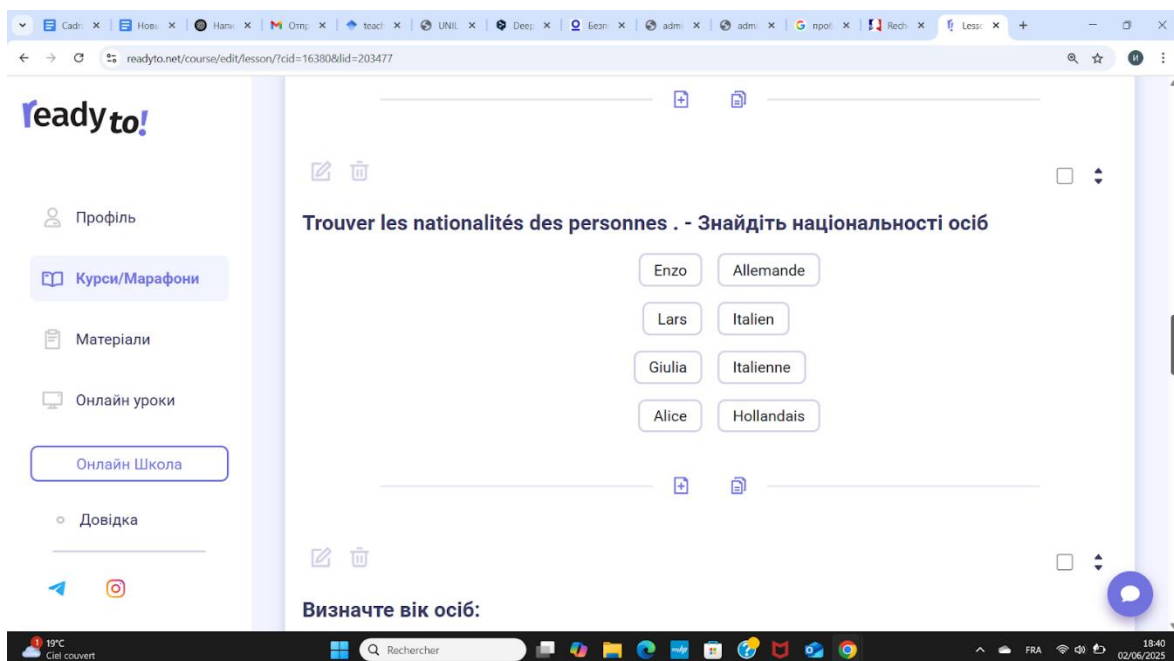


Figure 3 – Exemple d'activité interactive sur la plateforme ReadyTo : exercice de glisser-déposer pour associer les nationalités aux prénoms.

La particularité de ce stage était que le processus d'apprentissage se déroulait pendant la guerre. Les élèves se trouvaient à Kyiv ou dans ses environs, dans des conditions instables en raison de la situation de guerre. Cela m'a obligé à créer des ressources aussi flexibles et « légères » que possible sur le plan technique, pouvant être utilisées même à partir d'un téléphone portable ou avec une connexion faible. J'ai également prévu des moyens alternatifs d'accès aux supports (par exemple via Telegram).

J'ai dû tenir compte du niveau élevé de tension émotionnelle dans le pays. En raison de la menace constante pour la sécurité des élèves, du stress et de la perte de concentration, il a fallu adapter en permanence non seulement le rythme de l'apprentissage, mais aussi le style de communication. J'ai appris à changer rapidement les tâches en cas de perte de connexion ou d'absence totale de son/d'image de la part d'un élève, en fournissant des instructions écrites ou des enregistrements audios via d'autres canaux de communication.

Ma tâche pédagogique consistait également à évaluer les progrès des élèves. Comme j'enseigne à un public adulte et que les évaluations traditionnelles ne motivaient pas et pouvaient même ralentir les progrès, j'ai opté pour l'évaluation formative et organisé des évaluations par les pairs afin que les élèves soient encore plus impliqués dans leurs

interactions. Cela a amélioré leur concentration. Cette approche permettait aux élèves de voir la dynamique de leur propre apprentissage.

En outre, la participation à la partie recherche du stage est devenue une mission importante. Nous avons mené des enquêtes anonymes auprès des étudiants et animé des groupes de discussion qui ont permis d'identifier les principaux obstacles à l'apprentissage de la langue : techniques, psychologiques et communicatifs. Ces données ont servi de base à la partie analytique de ce mémoire. Le rôle de l'enseignant dans ce cours allait au-delà de l'enseignement classique, car il fallait travailler non seulement sur les aspects pédagogiques, mais aussi sur les aspects psychologiques, ce qui compliquait la tâche. Les enquêtes réalisées m'ont permis de mieux percevoir les besoins émotionnels des apprenants. Cela m'a conduit à adopter une communication plus souple et moins formelle, afin d'instaurer un climat de confiance. J'ai également choisi d'intégrer davantage de jeux et d'activités ludiques pour alléger l'ambiance du cours et favoriser la participation.

Il convient de noter que l'objectif final des élèves n'était pas la migration, il était donc parfois très difficile de maintenir leur attention et leur motivation en classe. Les élèves se trouvaient dans leur pays d'origine et n'envisageaient pas de déménager en France. C'est pourquoi, pendant les cours, j'ai progressivement familiarisé les élèves non seulement avec la langue française, mais aussi avec les aspects culturels et historiques de ce pays, ce qui a permis de susciter leur intérêt pour les cours. Cela m'a permis de mieux comprendre la nature du processus d'apprentissage dans un contexte de crise et de développer mon propre style pédagogique, basé sur la flexibilité, l'empathie et l'analyse.

Ainsi, nos missions pédagogiques dans le cadre du stage ont couvert tout un éventail de compétences : de la conception didactique et l'organisation du processus d'apprentissage à l'accompagnement empathique des élèves et l'analyse scientifique de l'environnement éducatif. Ce fut une expérience intense mais extrêmement enrichissante, qui a considérablement influencé ma vision du métier de professeur de FLE dans le contexte actuel.

3. L'analyse des besoins professionnels et linguistiques

Au cours du stage chez TEST, j'ai eu l'occasion de réaliser une analyse préalable des besoins des apprenants, ce qui m'a permis d'adapter le contenu et le format de la formation à leurs attentes, à leur contexte professionnel et à leur niveau de préparation linguistique. Cette analyse s'est appuyée sur des questionnaires anonymes.

Tous les apprenants travaillaient dans le domaine de la finance et de l'audit, la conférence se déroulait en français et en anglais, donc les besoins prioritaires étaient les suivants :

- comprendre les interventions lors des conférences
- communiquer de manière informelle pendant la conférence
- communiquer en dehors de la conférence

Parmi les attentes exprimées tant par les participants eux-mêmes que par la direction de l'entreprise, figurait le désir d'acquérir des compétences en communication orale dans des situations formelles : se présenter et présenter son entreprise, établir de premiers contacts, comprendre la terminologie de base, savoir poser des questions ou répondre lors d'un événement professionnel.

L'analyse a montré que la plupart des apprenants avaient une maîtrise nulle ou quasi nulle du français. Même si certains d'entre eux avaient déjà étudié l'anglais, cela ne leur garantissait pas une aisance dans l'apprentissage d'une autre langue. Les besoins linguistiques les plus courants étaient les suivants : acquisition d'un vocabulaire de base (en particulier lié au contexte professionnel), compréhension de la phonétique, automatisation de l'utilisation des structures les plus simples et réduction de la peur de parler.

Le stress psycho-émotionnel lié à la guerre a eu un impact significatif sur la motivation. De nombreux participants ont signalé une perte de concentration, une fatigue due aux écrans, de l'anxiété ou un accès limité à une connexion Internet stable. Cela a également créé un besoin d'un environnement émotionnellement sûr, d'un rythme de travail lent et du soutien de l'enseignant. C'est pourquoi l'une des principales demandes a été la création d'une atmosphère calme, où les erreurs ne sont pas punies, mais acceptées comme faisant partie du processus.

La collecte de données à l'aide de groupes de discussion a permis d'identifier des aspects importants de la perception du processus d'apprentissage : les élèves avaient besoin d'une structure claire du matériel, de la possibilité de pratiquer la langue en binôme ou en petits groupes, ainsi que d'exercices imitant directement des situations réelles. Par exemple, une demande fréquente était le désir d'apprendre à parler de manière concise et claire : se présenter, présenter son poste, demander un rendez-vous, remercier. Ces micro-situations ont servi de base à une série d'exercices de communication que j'ai utilisés dans Zoom.

En outre, l'analyse linguistique a permis de constater qu'il était important pour les apprenants de recevoir des repères visuels et des supports avec des exemples, notamment des modèles de dialogues, des infographies et des tableaux clairs avec des expressions. Cela s'explique à la fois par le style visuel de perception de l'information et par la difficulté à se concentrer pendant les cours en ligne.

En résumant les résultats de l'analyse des besoins, on peut distinguer plusieurs axes qui ont servi de base au programme d'apprentissage :

- le développement des compétences orales de base pour la communication professionnelle (A1-A2) ;
- l'introduction progressive du vocabulaire spécialisé (termes relatifs aux finances, aux réunions, aux présentations) ;
- surmonter la barrière psychologique de la parole ;
- créer un environnement visuellement favorable et adapter le matériel au format des cours en ligne ;
- structurer les cours de manière logique, prévisible et avec suffisamment de répétitions.

Cette analyse a permis de créer un cadre didactique sensible au contexte de la guerre et aux spécificités de l'apprentissage des adultes, et a servi de base à l'élaboration de toutes les sessions suivantes du stage.

Chapitre 9. Démarche méthodologique

Dans cette étude, une approche qualitative a été choisie, car l'objectif principal est de comprendre en profondeur le phénomène de l'engagement et de la motivation des étudiants dans les cours FLE en ligne en temps de guerre. La méthodologie qualitative permet d'étudier non seulement le comportement des participants, mais aussi leurs émotions, leurs obstacles, leur motivation et leurs stratégies d'adaptation. Je m'appuie sur les principes de la recherche-action, car je combine la pratique pédagogique acquise lors du stage avec une réflexion analytique.

La recherche a été menée dans le cadre d'un stage pédagogique chez TEST (Kyiv), où nous avons enseigné le français à des adultes travaillant dans le secteur financier. La formation s'est déroulée entièrement en ligne, via la plateforme Zoom, et l'objectif du cours était de préparer les participants à une conférence financière en France.

Trois méthodes ont été utilisées pour collecter les données : l'observation des cours, des questionnaires anonymes et des groupes de discussion. Ce triangle de méthodes a permis de saisir à la fois la dynamique externe des cours et la perception interne du processus d'apprentissage par les étudiants. Le choix de ces méthodes est motivé par la nécessité de couvrir à la fois les interactions en temps réel et les réactions réflexives des participants.

1. L'observation des cours en ligne

Au cours de l'étude, nous avons mené des observations systématiques de 8 sessions en ligne, d'une durée de 60 minutes chacune. L'objectif des observations était d'identifier les obstacles à l'attention, les manifestations de l'état émotionnel, les défaillances techniques et les moyens d'impliquer les étudiants.

J'ai prêté attention aux aspects suivants :

Les participants sont-ils actifs dans le chat ou via le microphone ?

A quelle fréquence les caméras sont-elles éteintes et pour quelles raisons ?

Quels moments suscitent l'intérêt ou le rire ?

Comment les étudiants réagissent-ils aux tâches interactives (déplacement de stickers, Exercices au tableau, jeux de conversation) ?

À quelle fréquence l'enseignant change-t-il de type d'activité (audio, visuel, PDF, conversation) ?

Présence de stress ou de tension (silence, évitement, caméras fixes) ;

Problèmes techniques rencontrés (son, vidéo, connexion) ;

Rapidité et efficacité avec lesquelles nous (les enseignants) nous adaptons à ces obstacles.

Nous avons tenu un journal d'observation dans lequel nous avons noté les épisodes clés et les réactions des étudiants, ce qui m'a aidé à formuler des hypothèses pour les enquêtes et les groupes de discussion. Sur la base de l'analyse des observations, les catégories suivantes ont été créées : « obstacle technique », « barrière émotionnelle », « participation active », « présence passive », « interaction ludique ».

Ces observations ont constitué une source fondamentale pour l'analyse ultérieure, car elles ont permis non seulement de décrire la situation, mais aussi d'observer la dynamique d'adaptation des étudiants aux nouveaux formats et aux défis liés à la période de guerre.

2. Le recueil de données par questionnaire

Dans le cadre de cette étude, un questionnaire anonyme a été élaboré et distribué à l'ensemble des 12 étudiants. L'objectif principal de ce questionnaire était de recueillir des informations sur les obstacles techniques, émotionnels et pédagogiques rencontrés par les participants pendant les cours en ligne (voir Annexe 1)

Le questionnaire était structuré en plusieurs blocs thématiques : difficultés techniques, confort de l'apprentissage en ligne, facteurs de motivation, participation aux cours, ainsi que les obstacles à l'expression orale. Les questions ont été formulées dans un langage compréhensible, avec des réponses fermées et partiellement ouvertes, ce qui a permis de recueillir l'avis même des apprenants ayant un niveau débutant en français.

L'enquête a également permis de recueillir des données quantitatives de base sur le profil linguistique des participants (langue maternelle, âge) et leur niveau d'implication dans le processus éducatif. Les résultats obtenus seront utilisés pour une analyse préliminaire des tendances générales dans la perception de l'apprentissage en ligne et serviront de base à la préparation des groupes de discussion.

3. L'organisation du focus groupe exploratoire

En complément du questionnaire, il était prévu d'organiser des groupes de discussion afin d'obtenir des données plus qualitatives et plus approfondies sur l'expérience et les difficultés des participants. L'objectif des groupes de discussion était de créer un environnement sûr et favorable dans lequel les participants pourraient librement partager leur expérience de la participation aux cours en ligne, leurs réactions émotionnelles et leurs suggestions d'amélioration.

Les questions destinées au groupe de discussion ont été formulées sur la base des résultats préliminaires du questionnaire et couvraient six thèmes clés : les difficultés techniques, la motivation, le confort d'expression, l'interaction au sein du groupe, l'impact du stress et la préparation à une conférence professionnelle. Afin de garantir une accessibilité maximale, toutes les questions ont été formulées en ukrainien.

Le groupe de discussion, d'une durée de 30 à 45 minutes, s'est tenu en mai via Zoom. Les conversations ont été enregistrées uniquement avec l'accord préalable des participants, conformément aux normes éthiques et dans le respect de la confidentialité (voir Annexe 2). Les données recueillies permettront d'approfondir l'analyse, en fournissant des exemples concrets de stratégies d'engagement et de difficultés spécifiques rencontrées par les apprenants dans le contexte de l'apprentissage en ligne pendant la guerre.

Chapitre 10. Analyse des obstacles à l'apprentissage

Dans la section actuelle, j'examinerai et analyserai tous les types d'obstacles psychologiques et techniques rencontrés par les apprenants adultes débutants lors de l'apprentissage du français en ligne dans un contexte de guerre, ainsi que la manière dont ces obstacles ont influencé la motivation des apprenants pendant les cours.

Ces obstacles ont été identifiés comme essentiels dans le cadre de mon travail, car ils ont une incidence directe sur l'implication, la motivation et l'efficacité de l'apprentissage. Il est essentiel d'analyser les différentes approches de classification des obstacles à l'enseignement à distance.

Au cours de mon travail, j'ai conclu qu'une analyse et une identification rapides des problèmes existants permettent de résoudre les questions organisationnelles, notamment celles liées au processus d'apprentissage et à la gestion de ce processus.

Dans le cadre de notre stage chez TEST, ma collègue et moi avons mené différents types de collecte d'informations. J'ai notamment réalisé un questionnaire, constitué un groupe de discussion et observé des cours en ligne, ce qui m'a permis de recueillir des données de qualité pour une analyse à trois niveaux.

L'objectif de ce chapitre est d'identifier et de classer les principaux types d'obstacles qui entravent l'attention, la participation et les progrès des élèves. Sur la base des informations recueillies, j'examinerai :

- Obstacles techniques liés à l'équipement, à Internet et à la plateforme Zoom ;
- Obstacles psychologiques liés à l'anxiété, à la guerre, à la fatigue et à la peur de l'échec ;
- Difficultés pédagogiques et linguistiques dues au faible niveau (débutants complets), à la surcharge, à la mauvaise compréhension des instructions et au manque d'autonomie.

Cette analyse permettra de comprendre non seulement ce qui entrave l'apprentissage, mais aussi quelles solutions pédagogiques sont nécessaires pour l'adapter à des conditions d'instabilité et de distance.

Selon Deci et Ryan, la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, compétence, autonomie et interaction sociale - est une condition nécessaire à une motivation durable.

Dans les sections suivantes, ces trois catégories d'obstacles seront examinées plus en détail et de manière cohérente, à l'aide d'exemples concrets tirés des déclarations des étudiants et sur la base d'une analyse de sources bibliographiques.

1. Les obstacles techniques à l'apprentissage en ligne

Dans le contexte de la guerre, l'un des obstacles les plus fréquents a été les difficultés techniques rencontrées par les étudiants dans le cadre de l'enseignement en ligne.

Tout d'abord, les étudiants ont rencontré des problèmes de surcharge du système en raison des alertes aériennes fréquentes et n'ont pas pu télécharger le manuel ni accéder à la plateforme en ligne « éducadhoc » pour effectuer leurs devoirs pendant les cours ou à domicile.

J'ai dû transférer le contenu vers différentes autres plateformes techniques dans les plus brefs délais, ce qui a exigé beaucoup de temps.

Dans les questionnaires et lors des groupes de discussion, les répondants ont souligné à plusieurs reprises que les interruptions de connexion, la mauvaise qualité audio et les difficultés rencontrées lors de l'utilisation de Zoom réduisaient leur concentration, leur implication et leur motivation à participer.

Ces difficultés étaient particulièrement aiguës dans un contexte de compétences numériques limitées et d'absence d'infrastructure numérique stable, ce qui est typique de l'apprentissage en situation de crise.



Figure 4. Interface de la plateforme Éducadhoc utilisée pendant le cours (Édito, 2016).

1.1. Exemples tirés des données

Une semaine après le début des cours, les étudiants ont commencé à perdre leur intérêt pour les études, ce qui était dû à l'augmentation de la charge de travail et à l'inaccessibilité d'Internet, ce qui a entraîné une baisse des résultats.

De nombreux participants ont mentionné des problèmes de connexion Internet, des problèmes de son ou des difficultés à utiliser Zoom. Voici quelques commentaires représentatifs (tirés des cours en ligne et des groupes de discussion) :

- « Ma connexion Internet est mauvaise, je n'entends rien. »
- « Je ne comprends pas comment allumer la caméra. »
- « Quand j'entends mal, je ne peux pas me concentrer sur le cours. »

Ces phrases illustrent la perte de contrôle et l'absence de système clair dans le contexte instable du pays.

Dans les cours observés, il a également été constaté que plus de 60 % des étudiants n'activaient pas leur caméra et signalaient régulièrement des problèmes techniques dans le chat, ce qui avait un impact négatif sur la dynamique du groupe et réduisait le niveau de participation.

L'utilisation de ressources en ligne combinée à celles pouvant être téléchargées hors ligne permettrait de résoudre le problème lié à l'accès à Internet.

Pour cette raison, pendant les cours, j'ai essayé d'utiliser différents supports pédagogiques et un système simplifié de stockage et de diffusion de l'information : envoyer des documents par chat sur Telegram et Zoom, partage d'écran (afin de ne pas surcharger le

réseau des élèves), et, dans de rares cas, communiquer avec les caméras éteintes afin d'améliorer la qualité du son et de la connexion Internet.

1.2 Les bruits de fond

Un problème récurrent auquel j'ai été confrontée pendant les cours était la présence de bruits de fond et de distractions. Les élèves se connectaient généralement depuis leur domicile, après leur journée de travail, en soirée.

La fatigue réduisait déjà suffisamment leur motivation, mais certains élèves avaient également de jeunes enfants, d'autres membres de leur famille ou des animaux à la maison, qui constituaient autant de sources de distraction.

Voici un exemple : un élève répond à une question et on entend les cris de l'enfant d'un autre élève. Une solution possible dans une telle situation aurait été que l'enseignant coupe le micro des élèves, mais je pense que cela aurait pu nuire à l'implication des élèves et même sembler impoli et injuste envers ceux dont le micro était coupé.

1.3 Caméra éteinte

J'ai décidé de consacrer une partie de mon mémoire à ce problème, car plus de 60 % des élèves éteignaient leur caméra pendant mes cours. Dans la plupart des cas, les élèves justifiaient l'extinction de leur caméra par des problèmes techniques, notamment liés à la qualité ou à la stabilité de la connexion Internet.

L'une des difficultés techniques les plus fréquentes rencontrées lors des cours en ligne est la dégradation de la qualité de la connexion lorsque la caméra est allumée. Certains étudiants ont signalé que le son se détériorait considérablement lors d'une diffusion vidéo active : la voix de l'enseignant et des autres participants commençait à disparaître et à être interrompue. Cela rendait impossible la participation aux exercices oraux et avait un impact négatif sur la compréhension du contenu. Pour résoudre ce problème les élèves ont décidé d'éteindre leur caméra, principalement pour garantir la stabilité du son nécessaire à la réalisation des exercices de compréhension orale. Dans ce cas, le refus d'activer la caméra n'était donc pas un signe de désintérêt, mais une stratégie rationnelle d'adaptation aux contraintes techniques.

Par exemple, pendant les alertes aériennes, les élèves se rendaient souvent dans la cave ou dans le couloir de leur maison. Lorsque les bombardements commençaient, nous interrompions le cours pendant 5 à 10 minutes pour que les gens puissent se mettre en

sécurité. Ces facteurs perturbaient considérablement l'apprentissage des élèves et créaient des conditions encore plus stressantes.

1.4 Impact sur la motivation et l'implication pendant les cours.

Les difficultés susmentionnées ont eu une incidence directe sur la motivation des élèves pendant les cours, ainsi que sur leur implication générale et leurs résultats.

La fragmentation de l'interaction a rendu les cours moins intéressants, ce qui a entraîné un manque d'initiative lors des réponses en classe, des absences systématiques de certains élèves pour cause de « fatigue » ou d'« absence d'Internet », ainsi qu'une baisse de l'implication.

Dans la partie 2 de mon travail, j'ai déjà souligné l'importance d'une interaction constante et d'un retour d'information comme base pour maintenir l'attention (voir Partie 2). Les interruptions techniques ont perturbé cette dynamique.

1.3 Interprétation et théorie

Selon Vygotsky, un élève ne peut progresser sans un soutien fiable, dont le rôle est largement assumé par l'environnement numérique dans le format en ligne. En cas d'instabilité, l'étudiant perd non seulement le contact, mais se retrouve également exclu de l'interaction éducative. De plus, de telles situations sapent le sentiment de compétence (Deci & Ryan), en particulier chez les étudiants adultes qui manquent déjà de confiance en eux,

D'autre part, il existe des difficultés d'ordre pédagogique et psychologique : la question de la préparation des enseignants à la création et à l'utilisation de contenus en ligne, les connaissances et les compétences nécessaires pour travailler sur les plateformes d'enseignement à distance, l'utilisation de plateformes interactives ; les obstacles psychologiques : faible niveau d'organisation personnelle, manque de motivation, fatigue due à l'état de guerre et à l'absence d'électricité (ainsi que d'une connexion Internet stable), problèmes personnels, intensité des cours (4 heures par groupe).

Au début du premier mois, les obstacles techniques n'ont fait que renforcer les autres obstacles, à savoir les obstacles psychologiques et pédagogiques. Combinés au stress lié à la guerre, cela a entraîné une détérioration de la compréhension des cours, un sentiment d'impuissance pendant les cours, une gêne et une peur vis-à-vis des camarades de classe.

2 Les obstacles psychologiques et émotionnels

L'aspect psychologique de l'enseignement à distance est actuellement peu étudié, et le passage des formes d'enseignement hors ligne à des formes en ligne, devenu obligatoire dans le contexte de notre groupe, renforce l'actualité de ces problèmes. Notre priorité pendant le stage était de garantir les conditions nécessaires, et avant tout le confort psychologique. La réussite scolaire ou l'évaluation formelle n'étaient pas aussi importantes dans ce contexte.

2.2 La peur s'exprime.

Au cours de mon stage, j'ai organisé trois groupes de discussion de trois personnes chacun, en dehors des heures de cours. Avant le début de l'entretien, chaque participant a été informé de l'objectif de l'étude, du caractère volontaire de sa participation et de la possibilité de se retirer à tout moment sans fournir de justification. Chaque participant a donné son consentement éclairé à l'entretien, qui a été consigné par écrit.

L'un des principaux aspects de l'observation était l'interaction entre les membres du groupe. Bien que les élèves se connaissent depuis longtemps (ils travaillaient dans la même entreprise depuis longtemps), j'ai remarqué pendant les cours que certains d'entre eux étaient timides devant leurs collègues et participaient à contrecœur aux discussions de groupe.

Au cours des groupes de discussion, certains étudiants ont clairement indiqué que l'état psychologique et l'atmosphère au sein du groupe influençaient considérablement leur capacité à s'exprimer et à se concentrer.

L'un des étudiants a déclaré : « J'ai peur de parler en présence de mes collègues », « J'ai peur de passer pour quelqu'un de stupide », « Je me sens mal à l'aise devant mes collègues ».

Ce phénomène est connu en pédagogie sous le nom de « Fear of negative evaluation » (FNE) - la crainte d'une évaluation négative dans une situation d'apprentissage. Il peut empêcher une participation active et se manifeste particulièrement lorsqu'il est nécessaire de s'exprimer devant un groupe.

Dans des études menées dans le contexte américain, ce phénomène a été observé chez des étudiants dans des disciplines scientifiques :

« Fear of negative evaluation (FNE), defined as a sense of dread associated with being negatively judged in a social situation, has been identified as the primary factor

underlying undergraduate anxiety in active-learning science courses” (Busch et al., 2023, p. 1).

Certains participants ont également indiqué que lors d'événements anxiogènes (par exemple, des informations sur la guerre, des sirènes, des coupures d'électricité), ils étaient incapables d'être émotionnellement présents en cours, même s'ils étaient techniquement connectés.

1.2 L'impact de la guerre

La guerre pendant nos cours est devenue le principal facteur de stress. Alors que l'attente d'un voyage à l'étranger pour assister à une conférence financière aurait pu motiver les élèves et les aider à s'impliquer davantage, le stress permanent à Kyiv pendant la guerre (coupures d'électricité, bombardements, difficultés économiques, instabilité) n'a fait que compliquer le processus d'apprentissage.

Bien que ma collègue et moi-même ayons essayé de ne pas utiliser les méthodes d'évaluation habituelles (afin d'éviter tout stress supplémentaire), de motiver et d'encourager constamment les élèves, de leur parler et de leur montrer la culture d'un autre pays, les élèves étaient souvent bouleversés par la situation dans le pays et par leurs expériences personnelles.

En même temps, j'ai remarqué que malgré la peur pour leur vie, les élèves trouvaient un sens et une motivation dans des choses telles que l'apprentissage, voulaient mener une vie normale, utilisaient souvent l'humour pendant les cours et s'efforçaient de remarquer les progrès des autres. Par exemple, lorsque quelqu'un s'exprimait devant la classe, les autres essayaient de soutenir leur camarade par des moyens verbaux (mots d'encouragement ou de remerciement) et non verbaux (sourires, hochements de tête, gestes). On peut donc dire que malgré les difficultés, les élèves souhaitaient eux-mêmes créer une atmosphère favorable pendant les cours.

1.3 La caméra comme facteur de stress

Dès les premières séances, j'ai donc imaginé de nouvelles stratégies pour impliquer les étudiants pendant les cours en ligne. Le plus grand problème était que, dans la plupart des cas, les étudiants préféraient ne pas allumer leur caméra même s'ils avaient la connexion stable. Certains d'entre eux ont également admis que, dans un contexte de stress quotidien (travail difficile et bombardements quotidiens à Kyiv), ils se connectaient simplement aux cours allongées ou à moitié assis sur leur canapé et ne voulaient pas allumer la caméra.

1.4 Motivation

Selon la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan, il est impossible de maintenir une motivation durable à l'apprentissage sans satisfaire trois besoins fondamentaux : la compétence, l'autonomie et l'appartenance sociale.

Dans le cas de mes étudiants, ces trois aspects étaient tous présents pendant les cours, car les étudiants ne se sentaient souvent pas maîtres de la situation et se sentaient parfois isolés. Selon Vygotsky, l'apprentissage est impossible sans soutien social et émotionnel, ce qu'on appelle la « zone proximale de développement ». Dans le contexte de l'enseignement en ligne, en particulier dans le silence et devant une caméra, cette zone n'est pas activée : l'étudiant se retrouve « seul face à lui-même », avec sa tâche et ses propres craintes.

Au cours de mon stage, nous avons identifié et analysé divers obstacles psychologiques, tels que la réticence des étudiants à entrer en contact avec l'enseignant ou entre collègues, la peur de poser des questions et de s'exprimer dans un contexte éducatif. Ces obstacles étaient souvent associés aux problèmes techniques mentionnés précédemment et aux problèmes pédagogiques que j'aborderai dans le chapitre suivant.

3. Les freins pédagogiques et linguistiques

Outre les obstacles techniques et émotionnels, j'ai remarqué que les difficultés pédagogiques et linguistiques au niveau débutant exerçaient une influence considérable sur la participation des élèves. Ceux-ci n'avaient jamais étudié le français auparavant. Leur langue maternelle était une langue utilisant l'alphabet cyrillique, mais à l'école, ils avaient appris l'anglais, basé sur l'alphabet latin, ce qui le rend graphiquement plus proche du français.

L'apprentissage d'une nouvelle matière à partir de zéro représente une charge cognitive importante, qui est exacerbée dans le format en ligne par rapport à l'enseignement traditionnel en présentiel, en raison de l'absence physique de l'enseignant, de la réduction des interactions spontanées et du niveau limité d'interaction.

Les apprenants rencontrent des difficultés à comprendre les instructions, réagissent lentement aux tâches, sont passifs dans la communication et ont peur de se tromper. Comme les participants n'avaient aucune expérience de l'apprentissage du français, même les tâches

simples étaient perçues comme difficiles et nécessitaient un accompagnement supplémentaire et des repères visuels.

3.1. Absence de composante visuelle

Dans le cadre de cette étude, j'ai élaboré un questionnaire anonyme composé de neuf questions visant à identifier les difficultés techniques, psychologiques et pédagogiques rencontrées par les étudiants dans le cadre de l'apprentissage en ligne.

L'une des questions de la liste était « Qu'est-ce qui vous motive le plus pendant les cours ? ». Huit personnes sur douze ont choisi la réponse « l'utilisation de supports audio et vidéo », ce qui confirme l'importance de la multimodalité pour maintenir l'attention et la motivation.

Lors de l'analyse des cours, j'ai également remarqué que les élèves s'impliquaient beaucoup plus dans le processus d'apprentissage lorsqu'ils utilisaient des supports audios et vidéo interactifs. De plus, leur utilisation doit être rapide et pratique pour tous les participants du groupe, sinon cela crée non seulement des difficultés pédagogiques, mais aussi techniques.

Au cours de mon stage, j'ai utilisé des fichiers audios authentiques intégrés à la plateforme Educad hoc, qui accompagnent les manuels Édito et Édito Pro. Leur diffusion s'est faite avec démonstration de l'écran et du son, ce qui a permis d'apporter un soutien visuel et auditif au contenu, en particulier lors des phases de compréhension orale.

3.2. L'impact du rythme d'enseignement sur la compréhension

Après les trois premières leçons, j'ai commencé à recevoir des messages de certains élèves indiquant qu'ils n'avaient pas le temps d'assimiler toute la quantité d'informations. Cela m'a fait comprendre à quel point il est important, au début, de respecter un rythme modéré dans la présentation du contenu, en particulier lorsque l'on enseigne à partir de zéro.

Contrairement à l'anglais, que les élèves avaient déjà étudié, le français n'est pas perçu par eux comme une « langue transparente » : il ne comporte pas de structures ni de mots familiers, ce qui crée des difficultés importantes au début. Meziane (2017) souligne que l'intercompréhension est impossible sans la présence d'éléments transparents, tels que des similitudes lexicales ou phonétiques, et que l'apprentissage d'une langue « éloignée » nécessite beaucoup plus d'efforts et de soutien didactique. Bien que j'aie initialement établi

un rythme lent de présentation des informations, il était très important, tout au long de la formation, d'observer et d'ajuster la manière et la vitesse de présentation du matériel.

3.3. Interférence de la langue maternelle

Le transfert de structures grammaticales et phonétiques similaires de la langue maternelle vers la langue apprise était fréquent pendant mes cours. Les élèves connaissaient déjà trois langues avant de commencer à apprendre le français, dont deux étaient leurs langues maternelles, car tous les élèves de la classe étaient bilingues (ukrainien-russe).

Ce transfert concernait particulièrement la phonétique, car les élèves prononçaient le son [r]. Pour les élèves russophones et ukrainophones, le son [r] correspond à une vibrante alvéolaire roulée, produite par la langue contre les alvéoles. En français, au contraire, le son /ʁ/ est une fricative uvulaire voisée, qui implique une articulation postérieure à laquelle les locuteurs de langues slaves utilisant l'alphabet cyrillique ne sont pas habitués.

3.4. Problèmes morphosyntaxiques dans la production écrite

Les apprenants qui ont l'ukrainien ou russe comme langue maternelle rencontrent des difficultés dans l'apprentissage des articles en français, car ceux-ci n'existent pas dans leur système linguistique. En français, l'article est obligatoire dans presque tous les groupes nominaux.

En raison de l'absence totale d'équivalents dans leur langue maternelle, les élèves ont du mal à comprendre pourquoi il est nécessaire d'utiliser un article et l'omettent souvent.

J'ai remarqué les erreurs les plus courantes lors des réponses orales ou des devoirs écrits. Par exemple, un élève a dit : « J'ai chat » au lieu de « J'ai un chat ». En raison de la surabondance de formes, les élèves avaient du mal à se souvenir quand utiliser tel ou tel article, en particulier lors du passage de l'indéfini au défini : « J'ai une idée. Une idée est intéressante ».

Une autre erreur fréquente concernait l'accord des noms et des adjectifs en genre et en nombre. Là où l'article aurait dû aider les élèves à accorder correctement et à indiquer le genre du nom et de l'adjectif, les élèves se retrouvaient « bloqués » en raison de l'abondance des formes et des terminaisons et oubliaient souvent d'accorder les adjectifs en genre et en nombre.

Dans l'exercice présenté (tiré du manuel Grammaire progressive du français), on constate que certains articles sont correctement utilisés, mais les élèves commettent des erreurs dans leurs accords, comme dans l'exemple *une émission intéressant*). Ces erreurs montrent que même si la règle est claire en théorie, dans la pratique, les élèves ne parviennent pas toujours à contrôler simultanément l'article, le genre, le nombre et la terminaison de l'adjectif, ce qui entraîne une surcharge et des erreurs à l'écrit.

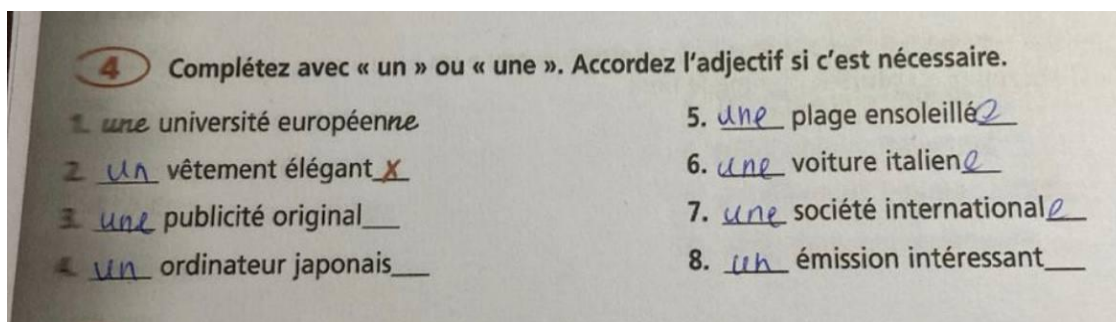


Figure 5 Extrait d'un exercice de la Grammaire progressive du français. Erreurs de genre et d'accord au niveau A1.

Ainsi, les obstacles analysés - techniques, psychologiques et pédagogiques - se manifestent de manière complexe et se renforcent souvent mutuellement. Les défaillances techniques et les tirs de roquettes provoquent du stress, le stress réduit la confiance, et le manque de confiance empêche d'interagir avec le matériel et provoque des erreurs. Cette chaîne conduit à une diminution de l'implication et de la motivation des élèves. Ces observations soulignent la nécessité de stratégies pédagogiques ciblées visant à impliquer les étudiants, à leur redonner confiance et à rétablir l'équilibre dans la communication à distance. C'est précisément à ces aspects que le chapitre suivant est consacré.

Chapitre 11. Analyse des stratégies d'enseignement

Afin de surmonter les obstacles identifiés lors des observations et des retours des étudiants, ainsi que d'améliorer la qualité des cours, j'ai élaboré et progressivement adapté des stratégies visant à maintenir l'attention et l'implication des étudiants.

En m'appuyant sur des recherches théoriques, mon expérience passée et celle de ma collègue, j'ai progressivement mis en place de nouvelles méthodes pour lutter contre le stress, le manque de motivation, l'apathie, la timidité et la peur (ainsi que d'autres difficultés techniques et pédagogiques) pendant les cours.

L'objectif de mon stage était de minimiser l'anxiété, de créer une atmosphère conviviale et sécurisante, de permettre aux participants de se sentir membres de la communauté européenne et non seulement de se préparer à une conférence financière internationale, mais aussi de créer un environnement confortable pour une participation minimale.

1. Les stratégies contre les obstacles techniques

Compte tenu des difficultés identifiées dans le chapitre précédent, notamment techniques et émotionnelles, j'ai élaboré, au cours de mon stage, un ensemble de stratégies visant à réduire les obstacles, à renforcer l'implication et à créer une atmosphère favorable en classe. Ces stratégies ont évolué d'un cours à l'autre, en fonction des réactions observées et des retours reçus.

Toutes les trois semaines, j'ai mené des enquêtes auprès de mes élèves afin de déterminer comment mes actions influençaient le processus d'apprentissage et comment je devais encore modifier mon approche pédagogique. Ces enquêtes comprenaient principalement des questions liées à l'aspect technique du processus. Par exemple, je demandais : « Trouvez-vous la plateforme Zoom plus pratique à utiliser ? » « Tous les éléments visuels sont-ils bien placés à l'écran ? » « Êtes-vous plus à l'aise lorsque vous n'allumez votre caméra que pour participer à une conversation avec d'autres élèves ? ».

Au début de chaque cours, je consacrais du temps à la partie technique : 5 minutes pour vérifier que tout le monde avait bien allumé son micro, sa caméra, etc. Cependant, après plusieurs sondages auprès des élèves, j'ai commencé à accorder davantage d'attention à l'aspect technique du processus et, au début de chaque exercice, j'expliquais clairement ce qu'il fallait cliquer ou faire. Par exemple, avant les exercices en binôme (dans les Salles de

répartition), j'envoyais aux élèves, avant le cours, un mémo dans le chat Telegram expliquant comment entrer dans la salle.

Dans la partie théorique du mémoire, j'avais déjà souligné l'importance d'une structure claire, d'un accompagnement visuel et de la création d'un « espace sécurisé » - ce sont précisément ces principes qui ont servi de base à la partie pratique.

1.2 Simplification des outils numériques en raison de la surcharge du réseau

Après les premières séances, il est apparu clairement que l'utilisation simultanée de plusieurs plateformes numériques (Zoom + éducadhoc/ Zoom + ReadyTo) n'était pas possible en raison de la lenteur de la connexion, et rendait les cours longs et ennuyeux, car l'attente de la connexion d'un élève, les retards dans les réponses écrites et l'interaction en binôme ne faisaient qu'aggraver la situation et les participants étaient de moins en moins disposés à aider les élèves, ce qui ralentissait l'exécution des tâches. Par conséquent, certains étudiants refusaient de participer aux discussions en invoquant une mauvaise connexion Internet, ce qui limitait fortement l'interaction pédagogique.

J'ai donc décidé de réduire au minimum le nombre d'outils numériques et de renoncer aux plateformes nécessitant une autorisation pour les élèves. Je ne les ai utilisées que lorsque j'avais la possibilité de partager mon écran et j'ai ajouté du matériel pédagogique, à savoir le manuel Édito au format PDF. J'ai envoyé tous les supports aux élèves à l'avance afin de ne pas perdre de temps en classe. Ainsi, de nombreux élèves ont eu la possibilité d'accéder librement et à tout moment aux supports de cours, de les imprimer, etc.

Cela a augmenté le temps de préparation des cours, mais a considérablement réduit le stress des élèves pendant les cours, tout en permettant de réduire les problèmes techniques et de minimiser les pertes d'attention.

1.3 Duplication des instructions et exemples visuels

En raison de problèmes de son et d'une connexion instable, j'ai commencé à toujours dupliquer les instructions dans le chat et à les accompagner d'exemples visuels à l'écran. J'ai ensuite rencontré un autre problème : de nombreux élèves ne pouvaient pas accéder au chat Zoom, car ils suivaient le cours depuis leur téléphone. J'ai donc commencé à utiliser l'application de messagerie Telegram pour communiquer, car les messages ne disparaissaient pas à la fin du cours.

Après avoir organisé les premiers groupes de discussion et analysé le questionnaire, j'en suis arrivée à la conclusion que les supports audio et vidéo, associés à une participation active de l'enseignant, étaient le meilleur moyen de retenir l'attention des participants pendant le cours.

C'est pourquoi, pendant le cours, j'ai toujours partagé mon écran, utilisé beaucoup de supports audio (le manuel « Edito » était parfait pour cet objectif), recherché des supports vidéo supplémentaires et envoyé tous les supports dans le chat. Comme le souligne le site officiel de l'Éducation nationale : « Les outils numériques permettent en effet d'augmenter l'attention et l'engagement de chaque élève par le biais de contenus ludiques. » (Éduscol, 2024, p. 3) Grâce à cette approche, même les apprenants en difficulté ont pu suivre le cours.

1.4 Bruits de fond et facteurs de distraction

En plus du manque de motivation et de la baisse du niveau d'implication pendant les cours en ligne, il existe également des problèmes qui empêchent les étudiants de se concentrer sur le contenu.

Dans le chapitre précédent, j'ai abordé le problème des bruits de fond provenant de l'environnement de l'étudiant et des autres participants au cours (bruit de la télévision, conversations, pleurs d'enfants, aboiements de chiens, etc.).

Ce problème rend particulièrement difficile la compréhension orale et la production orale, qui sont essentielles aux premiers stades de l'apprentissage d'une langue étrangère (niveaux A1-A2). L'impossibilité d'entendre clairement l'enseignant ou un camarade de classe réduit l'efficacité du travail avec le matériel oral, provoque de l'anxiété et empêche la participation aux exercices oraux.

Pour résoudre ce problème, j'ai autorisé les étudiants à éteindre leurs microphones pendant les cours lorsqu'ils ne parlaient pas, afin de réduire le niveau sonore général. J'ai également demandé aux étudiants d'activer leur caméra afin de ne pas perdre le contact visuel et l'effet de présence pendant le cours.

Une autre solution efficace a été l'utilisation d'écouteurs, qui atténuent légèrement les bruits de fond et améliorent la perception de la parole.

J'ai augmenté la part des exercices en binômes et en mini-groupes sur Zoom (dans des salles de discussion) afin que les étudiants interagissent davantage entre eux, en détournant leur attention de l'environnement extérieur vers leur partenaire de travail.

1.2 Utilisation de la caméra : flexibilité pédagogique

Comme je l'ai déjà souligné dans le chapitre précédent, le fait que les élèves éteignent leur caméra pendant les cours est devenu l'un des principaux obstacles techniques à un enseignement de qualité. Contrairement à une idée reçue, ce comportement n'était pas toujours lié à un manque d'implication.

Au contraire, de nombreux étudiants ont délibérément choisi de ne pas activer leur caméra afin de préserver la qualité du son, qui avait une incidence directe sur leur capacité à participer aux exercices oraux et à comprendre le contenu. Plusieurs participants ont clairement indiqué que lorsque leur caméra était activée, le son « disparaissait » ou était interrompu, en particulier lors des exercices oraux.

Afin de surmonter ce problème, j'ai simplifié au maximum l'interaction avec mes étudiants, notamment en encourageant les interactions verbales (voix, intonation) et en organisant le travail en classe de manière que les étudiants n'aient besoin que du programme Zoom, afin que les programmes tiers ne surchargent pas la connexion. Ainsi, la priorité était donnée au canal audio et à la stabilité de la connexion, plutôt qu'au contact visuel.

Les élèves pouvaient rester actifs avec leur caméra éteinte, en répondant à voix haute, dans le chat ou à l'aide d'émojis. De plus, toutes les instructions et tous les supports étaient reproduits dans le chat Zoom et via Telegram afin d'être accessibles quel que soit l'appareil utilisé et la qualité de la connexion. Pendant les alertes aériennes, lorsque les participants se rendaient dans des abris, j'ai suspendu les cours pendant 5 à 10 minutes, permettant ainsi aux étudiants de se reconnecter sans stress ni pression.

De plus, pour compenser l'absence de vidéo, j'ai utilisé d'autres méthodes pour retenir l'attention, telles que des repères visuels sur les diapositives (photos, schémas, texte supplémentaire). Cette flexibilité et cette adaptabilité aux conditions extérieures ont permis de maintenir le contact même dans un environnement instable.

2 Les stratégies contre les blocages émotionnels en contexte de guerre

Dans le cadre de mon stage, les obstacles psychologiques ont joué un rôle plus important que les obstacles techniques ou pédagogiques. En effet, l'enseignement en temps de guerre ne peut être envisagé comme un processus rigoureusement structuré et formalisé, axé sur l'évaluation ou la planification idéale.

Ma tâche principale a consisté à créer un espace dans lequel les élèves se sentent en sécurité sur le plan émotionnel et mental. Beaucoup de mes étudiants suivaient des cours dans des conditions instables : pendant une alerte aérienne, certains pouvaient se trouver au bureau pendant les cours ou sur le chemin du retour tard le soir. Dans ces circonstances, il me semblait inapproprié d'insister sur le strict respect du rythme des cours ou sur une discipline stricte.

Je cherchais avant tout à apporter mon soutien, à être attentive et empathique. Dans les sections suivantes, je décrirai en détail les obstacles psychologiques auxquels j'ai été confrontée dans mon travail et les stratégies que j'ai utilisées pour aider les étudiants à se sentir plus confiants et à participer librement aux cours.

2.2 La crainte d'une évaluation négative

Après avoir analysé les données recueillies auprès des groupes de discussion (entretiens individuels anonymes avec des élèves), j'ai conclu que 3 élèves sur 6 ressentent une crainte d'une évaluation négative.

Voici leurs réponses (transcription d'un des groupes de discussion, anonymisée) :

Enseignant (E.) : « Ressentez-vous de la peur lorsque vous devez répondre oralement en classe ? Qu'est-ce qui vous empêche de donner des réponses plus détaillées aux questions ? »

Élève 1 (M.) : « Oui... j'ai cette peur. Je crains de dire quelque chose de faux. Même si je sais comment répondre, parfois je n'ose pas parler parce que j'ai peur que cela semble stupide... surtout quand j'entends les autres s'exprimer si bien. »

Élève 2 (A.) : « Je me sens simplement peu sûr de moi. Lorsque la caméra est allumée, c'est encore plus difficile pour moi. J'ai l'impression de faire quelque chose de mal. Je ne pense qu'à mon apparence, à la façon dont je parle... ».

Élève 3 (C.) : « Parfois, je comprends la question, mais je ne sais pas comment y répondre correctement. Je crains de faire une erreur et d'avoir l'air stupide, même si mes camarades ont le même niveau que moi. Je mémorise plus lentement et je fais plus d'erreurs. »

I. : « Pensez-vous que si vous étiez seul avec le professeur, il vous serait plus facile de surmonter cette peur ? »

Élève 1 (M.) : « Oui, bien sûr, ou si c'étaient des inconnus, ce serait peut-être même plus facile. »

Bien que la plupart des étudiants se connaissaient déjà et travaillaient dans la même entreprise, cela ne les rendait pas plus à l'aise, au contraire, ils craignaient de « paraître stupides » aux yeux de leurs connaissances. Afin de réduire leur niveau d'anxiété, j'ai mis en place plusieurs solutions qui ont aidé les élèves à surmonter leur peur.

Normalisation des erreurs : dès le début du cours, j'ai souligné que les erreurs faisaient partie du processus et que personne n'évaluait la « qualité de la langue », en particulier au niveau débutant. J'ai utilisé des phrases telles que : « À ce niveau, tout le monde fait des erreurs et c'est tout à fait normal ». Pendant le cours, j'ai essayé de montrer aux élèves qu'ils étaient dans un espace où ils pouvaient se détendre, se distraire du travail, que les erreurs n'étaient pas si importantes, qu'il était plus important d'essayer de parler.

J'ai donné l'exemple de mon expérience personnelle, en racontant les erreurs que j'avais commises au début de mon apprentissage du français et à quel point cela avait été difficile pour moi au début. J'ai essayé d'encourager les élèves à prendre des initiatives sans pression et de les féliciter pour leurs petits progrès.

Par exemple, je demandais à l'un d'entre eux s'il voulait essayer de répondre. J'ai utilisé le feedback positif au sein du groupe, par exemple en demandant aux élèves d'applaudir lorsque quelqu'un répondait correctement ou en disant à un élève qu'il s'en sortait bien.

Ces stratégies ont permis de créer une atmosphère dans laquelle les étudiants ne craignaient pas d'être ridiculisés ou de « se tromper ». Il est particulièrement important de noter que même ceux qui restaient silencieux au début par crainte d'être évalués ont commencé à participer aux exercices oraux dès la troisième ou quatrième séance.

2.3 Soutien en temps de guerre

L'objectif de mon stage ne se limite pas à accomplir un certain nombre de tâches dans toutes les conditions, mais consiste avant tout à créer une communication confortable et sécurisée entre les étudiants et les enseignants.

Il était nécessaire d'assurer le processus éducatif non seulement avec des supports pédagogiques, mais également avec un soutien social et émotionnel, des activités culturelles et un accès de qualité aux ressources. Des coupures de courant fréquentes, l'instabilité

économique, les pertes personnelles, la fatigue et le stress ont perturbé le processus d'apprentissage, l'ont ralenti et ont déconcentré les élèves.

J'ai donc cherché à trouver un équilibre entre la satisfaction tirée du processus éducatif et sa qualité. J'ai tout d'abord essayé de réduire la pression sur les élèves, qui avaient déjà trop de responsabilités. Mes élèves étaient des adultes âgés de 30 à 40 ans, qui avaient un travail difficile, une famille et de nombreuses obligations. J'ai donc renoncé à l'évaluation formelle.

J'ai de plus en plus souvent eu recours à l'évaluation informelle. Cette approche permettait de s'adapter de manière flexible au niveau réel des participants sans la pression liée aux contrôles formels. L'évaluation informelle reposait principalement sur l'observation des étudiants, l'analyse de leurs expressions orales et écrites, leurs réponses dans les chats, leur participation aux tâches de groupe et la dynamique générale de l'interaction. Parfois, des indicateurs d'activité étaient utilisés (par exemple, le nombre de fois où un étudiant a pris l'initiative ou utilisé correctement une unité lexicale dans son contexte), ce qui me permettait de suivre les progrès même dans des conditions de contact visuel limité. Cette approche correspond à la définition de l'évaluation informelle présentée dans la ressource pédagogique Pass-Education (2024), qui souligne la possibilité de varier les méthodes d'observation et d'analyse en fonction du contexte, du niveau et de la forme d'interaction avec les étudiants.

J'ai mis en place un système simple afin que les élèves puissent facilement s'y référer. Par exemple, ils savaient que je leur ai noté toujours séparément les mots de la leçon ou que je créais des fiches dans l'application Quizlet. Le cours commence par une vérification des devoirs et une révision de la matière précédente, tout le matériel est préparé à l'avance et envoyé aux élèves dans le chat Telegram, en cas de problème de connexion Internet, l'élève aura toujours accès au cours, car celui-ci est enregistré.

De mon côté, je n'ai pas imposé de contraintes, car cela aurait créé un sentiment d'instabilité et entraîné un stress supplémentaire.

Si je sentais que la tension montait dans la classe (personne ne voulait répondre, le sujet était difficile), j'utilisais l'humour pour détendre l'atmosphère, par exemple en plaisantant ou en demandant de décrire une situation amusante. Dès le premier cours de ce type, les élèves se sont sentis plus détendus.

L'objectif principal des cours était de participer à une conférence financière internationale et, pour motiver les élèves, je leur faisais comprendre qu'ils n'apprenaient pas

le français uniquement pour accomplir des tâches professionnelles, mais aussi pour se sentir à l'aise dans un nouveau pays, découvrir de nouvelles choses et s'intégrer davantage dans la société européenne.

Par exemple, même si un élève était déjà allé en France mais ne connaissait pas la langue, je lui demandais : « Où aimeriez-vous aller quand vous arriverez ? » « Quelle partie du Louvre aimeriez-vous visiter cette fois-ci ? » Ou « Dans quel restaurant iriez-vous ? » Cela permettait de « détourner » l'attention de l'anxiété vers la tâche à accomplir. J'essayais d'encourager les étudiants lorsqu'ils se félicitaient mutuellement.

Lorsque les participants présentaient leur devoir, je demandais expressément aux autres d'écouter, de poser des questions et, lorsque l'élève avait terminé, je demandais aux autres : « Comment avez-vous trouvé la présentation de M., qu'en pensez-vous ? »

Si les caméras étaient éteintes, l'orateur ne pouvait pas voir la réaction immédiate de ses collègues, mais il entendait leur intonation pendant la conversation. J'ai remarqué qu'il n'y avait aucune rivalité au sein du groupe, que la salle de classe était un lieu où chacun pouvait se sentir à l'aise.

J'ai appliqué ces stratégies à différentes étapes du travail, après avoir analysé chaque leçon et parfois immédiatement en classe, en réaction à une situation particulière. Par exemple, lorsque je sentais que les élèves s'ennuyaient et ne souhaitaient pas participer, je posais des questions complémentaires ou faisais une petite pause.

2.4 Répugnance à allumer la caméra

L'absence de caméra rend non seulement la communication difficile, mais renforce également le sentiment d'isolement des étudiants, surtout si l'enseignant et les autres participants restent également « invisibles ». Cela peut donner l'impression de « parler dans le vide » et réduire le niveau de participation spontanée.

En tant qu'enseignante, j'ai choisi de faire preuve de souplesse pédagogique : je n'ai pas insisté pour que les caméras soient obligatoirement allumées, mais j'ai plutôt cherché à créer une atmosphère confortable et sécurisante dans laquelle les étudiants se sentiraient respectés dans leurs limites. Je parlais du principe que la participation volontaire est plus efficace que la contrainte, et je ne cherchais pas à « forcer » les étudiants à interagir, mais plutôt à susciter chez eux une motivation interne à communiquer.

J'ai essayé d'impliquer l'élève à l'aide de réponses orales, de conversations, de questions sur sa vie, et l'humour a également joué un rôle important dans ce processus. Par exemple, je posais aux élèves des questions inhabituelles et amusantes telles que : « Quel a été votre mauvais voyage ? », « Quel est le cadeau le plus étrange que vous ayez reçu ? ». Ces questions stimulaient la pratique orale tout en rapprochant les participants. Peu à peu, cette approche a commencé à travailler : au bout de quelques mois, trois des six élèves ont commencé à se connecter spontanément avec leur caméra lorsque la connexion Internet le permettait. C'était un signe important de confiance né d'un contact personnel régulier.

Néanmoins, même les élèves qui continuaient à travailler sans caméra restaient impliqués dans la leçon, répondaient régulièrement à l'oral et participaient aux activités. Ainsi, l'absence de contact visuel ne signifie pas toujours une absence de participation, et la tâche de l'enseignant est de tenir compte des limites individuelles des élèves sans pour autant réduire le niveau d'implication pédagogique.

La principale chose que j'ai apprise pendant mon stage, c'est que pour améliorer la qualité de l'enseignement, il n'est pas nécessaire d'attendre le moment idéal, mais qu'il est possible d'opter pour la flexibilité, l'empathie et l'apprentissage progressif.

3 Les stratégies pour dépasser les freins pédagogiques et linguistiques

Outre les difficultés techniques et émotionnelles, des obstacles pédagogiques et linguistiques importants, particulièrement caractéristiques du niveau débutant. Ces obstacles sont liés à la fois au manque d'expérience des étudiants dans l'apprentissage du français et aux particularités du format à distance : feedback limité, faible rythme d'interaction et impossibilité de corriger immédiatement les difficultés.

Non seulement les étudiants ne maîtrisaient pas le français, mais ils n'avaient souvent aucune idée précise de la manière d'apprendre une nouvelle langue dans un environnement numérique. Cela se traduisait par des difficultés à comprendre les instructions, une passivité, une réaction lente aux tâches et un niveau élevé d'anxiété linguistique. Le problème était exacerbé par l'absence de soutien visuel habituel, la surcharge de nouvelles informations et l'interférence de la langue maternelle (ukrainien et russe).

Ces obstacles sont liés à la fois au manque d'expérience des étudiants dans l'apprentissage du français et aux particularités du format à distance : feedback limité, faible rythme d'interaction et impossibilité de corriger immédiatement les difficultés.

3.2 Élimination de la surcharge cognitive

Les résultats d'un questionnaire anonyme ont montré que 5 participants sur 12 considéraient la présence de supports audio et vidéo comme un facteur important de motivation et de maintien de l'attention. Cela a été confirmé lors de l'observation des cours : l'activité des étudiants augmentait considérablement lors de l'utilisation de ressources interactives et multimodales.

Afin de répondre à ce besoin, j'ai mis en place une stratégie de présentation multimodale du contenu. Dans le chapitre consacré aux obstacles techniques, j'ai décrit les difficultés rencontrées par les élèves pour s'inscrire sur la plateforme et pour se connecter à Internet lors de l'utilisation de la plateforme Educad hoc. J'ai donc utilisé des fichiers audios authentiques intégrés à la plateforme (manuels Édito / Édito Pro) et partagé l'écran moi-même pendant les cours.

Parallèlement, pour attirer l'attention, j'ai écrit le texte directement sur l'écran pendant les cours (en doublant mes questions, car il est très important pour les élèves de niveau débutant non seulement d'entendre, mais aussi de voir le texte), j'ai utilisé des icônes, des autocollants, des animations sur les diapositives, ainsi que des mini-vidéos pour faciliter la compréhension du contexte. De plus, les supports étaient envoyés sous forme de captures d'écran ou de fichiers PDF sur Telegram afin que les élèves puissent toujours y revenir.

Dans le cadre de cette approche, j'ai également utilisé des démonstrations pratiques à l'aide de gestes et de mimiques. J'ai demandé aux élèves de « regarder » autour d'eux et de trouver des objets ou des couleurs que nous étions en train de discuter. Cette approche correspond à la conception moderne de la multimodalité comme combinaison de plusieurs systèmes symboliques (langage, image, mouvement, son) pour une meilleure assimilation du contenu. Comme le soulignent Tippett & Milford (2023), « la multimodalité est la combinaison de deux ou plusieurs systèmes symboliques de significations, et les sciences ne parlent pas du monde uniquement avec le langage des mots ». Cette approche a développé la flexibilité représentationnelle (representational fluency), c'est-à-dire la capacité à comprendre et à passer d'un mode de représentation des concepts à un autre.

3.3 Régulation du rythme d'enseignement

Après le début des cours, j'ai remarqué que les étudiants se plaignaient du rythme trop soutenu et de la charge de travail importante pendant les cours. J'en suis arrivée à la conclusion que les cours synchronisés pendant la guerre devaient être moins chargés qu'en temps de paix et qu'il fallait accorder plus d'attention aux aspects psychologiques et sociaux, par exemple en remplaçant les règles strictes par un dialogue informel, en utilisant des tâches créatives (visionnage de vidéos, dessins, dialogues) afin de réduire la charge psychologique et émotionnelle.

Étant donné que les étudiants ont commencé à se plaindre d'une surcharge dès les trois premiers cours, j'ai décidé de mettre en place une stratégie d'adaptation du rythme de présentation des informations. Cela est particulièrement important dans l'enseignement de niveau débutant, où chaque nouvel élément est perçu comme « nouveau ».

J'ai utilisé comme support ce qu'on appelle un « canevas », un ensemble de phrases fonctionnelles et de structures linguistiques qui servent de base à la construction d'un dialogue. Ces textes comprennent des clichés linguistiques pour différentes étapes de la communication : introduction, expression d'une opinion, argumentation, accord ou désaccord, clarification et conclusion, ce qui est particulièrement important aux niveaux débutants.

Après avoir introduit des tâches plus créatives, j'ai modifié la structure des cours : j'ai divisé l'explication en blocs plus courts, chacun se terminant par une mini-consolidation - une question, un exercice, une réaction dans le chat ou une micro-pratique orale. Ainsi, chaque étape du cours avait un début et une fin, et ne se fondait pas dans un flux d'informations. Au début du cours, j'ai systématiquement répété le même type de tâches avec un nouveau contenu afin que les étudiants se familiarisent avec le format et se sentent plus en confiance. Par exemple, le modèle « Je suis + profession » a été utilisé avec différentes professions et différents thèmes, mais la structure est restée la même. J'ai activement utilisé des supports visuels.

Lorsque les étudiants n'avaient pas d'analogies « transparentes », je leur montrais des diapositives avec des exemples, j'utilisais des schémas et des illustrations, et je répétais les mots clés à voix haute avec différentes intonations afin d'améliorer la perception auditive. Tout cela a permis d'adapter la présentation du contenu à la perception réelle des étudiants, sans aller trop vite ni créer de pression excessive. En conséquence, le niveau de compréhension et la volonté d'accomplir les tâches ont considérablement augmenté.

3.4 Difficultés phonétiques

L'une des difficultés linguistiques typiques rencontrées par les étudiants était le transfert des habitudes phonétiques de leur langue maternelle (ukrainien et russe) dans la prononciation des sons français. Cela était particulièrement flagrant dans la prononciation du phonème /ʁ/, inhabituel pour les locuteurs de langues slaves, où le son [r] est réalisé comme une vibration alvéolaire.

Pendant les cours, j'ai consacré du temps aux exercices phonétiques, car la prononciation correcte des sons a une influence directe sur la capacité à communiquer avec les autres et facilite la compréhension de la parole.

À l'aide d'exercices phonétiques (comme ceux pratiqués pendant les cours pour enfants), j'ai essayé de diversifier le contenu et de le présenter de manière ludique et agréable.

Afin de soutenir les élèves et de ne pas leur donner trop d'informations à la fois, nous avons souvent travaillé les nouveaux sons sous forme de jeux.

Je montrais aux élèves des diapositives qui disparaissaient rapidement avec différentes paires de mots :

parler [paxle] - manger [mãze]

fer [fɛʁ] - cahier [kaje]

Et je leur demandais de deviner si le son du « r » était présent dans ce mot. Après chaque mot, nous vérifions ensemble la prononciation et donnions une explication. Le deuxième aspect important était la technique d'imitation.

Au cours des premiers mois, nous avons toujours répété les sons avec les étudiants : je prononçais le mot, les étudiants le répétaient au micro, puis je l'écrivais à l'écran. Cette stratégie s'est avérée particulièrement utile pour ceux qui éprouvaient une gêne physique lors de l'articulation d'un nouveau son. Ces techniques ont permis à la plupart des étudiants de surmonter leur timidité et de commencer à intégrer le phonème /ʁ/ dans leur discours, sans crainte ni autocritique excessive.

1.2 Utilisation des articles

Les apprenants ne disposaient d'aucun modèle dans leur langue maternelle (ukrainien et russe), où les articles n'existent pas. Toutefois, certains connaissaient déjà l'anglais, ce qui leur fournissait un modèle partiel mais différent de celui du français. Ils omettaient fréquemment les articles (ex. « J'ai chat ») ou hésitaient, surtout à l'écrit, entre l'emploi de

« un », « une » et « la ». La concordance du genre et du nombre posait une difficulté supplémentaire, les élèves se trompant dans les terminaisons et oubliant de mettre les adjectifs d'accord.

Le code couleur sur les diapositives a aidé les élèves à mieux mémoriser où placer les articles. Tous les articles et les terminaisons étaient mis en évidence en couleur sur la diapositive : le/la/un/une en jaune, les terminaisons -e / -es / -s en rose, les adjectifs en bleu.

Cela a permis aux élèves de voir la structure de la phrase comme un jeu de construction, même s'ils ne comprenaient pas immédiatement les principes grammaticaux. Cependant, la méthode la plus efficace pour assimiler ce sujet a été de réduire le nombre de variables grammaticales dans un même exercice. Nous avons travaillé séparément le choix de l'article, puis l'accord du nom et de l'adjectif, et enfin ces deux règles ensemble.

Lors du dernier groupe de discussion, le 21 mai, les élèves ont souligné que cette approche progressive d'un sujet grammatical complexe simplifiait considérablement le processus d'apprentissage. L'un des élèves a déclaré : « Il m'a été beaucoup plus facile de comprendre d'abord quel type de nom il fallait employer, puis de mettre l'article à côté ». Dès la quatrième ou cinquième leçon, les élèves ont commencé à utiliser seuls les articles dans des structures simples sans modèle direct, ce qui indique la formation progressive de schémas grammaticaux stables.

2 La synthèse des effets observés

Ainsi, les stratégies mises en œuvre pour répondre aux obstacles techniques, psychologiques et linguistiques ont permis de compenser en partie les difficultés liées au format à distance et au contexte militaire.

Le soutien visuel, la structure prévisible des cours, l'encouragement à participer, même de manière minimale, et la réduction de la pression sur les résultats se sont avérés particulièrement efficaces. Ces éléments ont permis une inclusion durable des étudiants et ont jeté les bases de conclusions supplémentaires qui seront présentées dans la partie finale du mémoire.

Chapitre 12. Discussion générale et synthèse des résultats

Pour conclure la partie analytique du mémoire, il est important de comparer les données obtenues à partir de différentes sources : observations des cours, questionnaires et groupes de discussion. Cette approche permet non seulement de confirmer la persistance des problèmes identifiés et l'efficacité des stratégies mises en œuvre, mais aussi de mettre en évidence des nuances qui n'auraient pas pu être saisies en utilisant une seule méthode.

2. La triangulation des données recueillies

Dans l'ensemble, les données provenant des trois sources se sont révélées complémentaires.

2.2 Les difficultés techniques

Par exemple, les difficultés techniques telles que les interruptions de connexion, les coupures de caméra, les problèmes de son et l'utilisation des plateformes interactives ont été régulièrement mentionnées dans les questionnaires et les discussions de groupe. Ces mêmes problèmes ont également été constatés lors de l'observation des cours, lorsque les élèves signalaient des dysfonctionnements dans le chat. Tout cela témoigne de la grande fiabilité des obstacles techniques constatés.

2.3 Les difficultés psychologiques

La situation était moins claire en ce qui concerne les difficultés psychologiques. Dans les questionnaires, les participants ont rarement mentionné directement la peur de l'évaluation ou le stress, mais dans les groupes de discussion, ce thème s'est avéré être l'un des plus discutés.

Ainsi, un étudiant a avoué qu'il craignait de parler lorsque ses collègues le regardaient, tandis qu'un autre a expliqué sa passivité par une tension permanente due à la guerre.

Cela confirme l'importance d'utiliser plusieurs formes de collecte de données : tout ce que ressentent les étudiants ne transparaît pas dans les questionnaires écrits. Cela a également été confirmé pendant les cours : certains étudiants restaient silencieux, même lorsque les tâches étaient claires, ce qui témoigne de l'existence de barrières « invisibles ».

2.4 Les obstacles pédagogiques et linguistiques

En ce qui concerne les obstacles pédagogiques et linguistiques, la triangulation a permis de mettre en évidence des correspondances entre les erreurs observées et les thèmes abordés par les étudiants.

Par exemple, la difficulté avec les articles, la surcharge lors de la concordance des mots, le besoin d'un support visuel - tout cela est ressorti à la fois dans les exercices écrits et dans les discussions.

De nombreux participants ont clairement indiqué qu'ils avaient besoin d'explications plus détaillées. Ainsi, la triangulation a montré que la plupart des difficultés identifiées étaient effectivement systémiques et non fortuites. Cela confirme que les stratégies proposées n'étaient pas une réaction à des incidents isolés, mais une réponse pédagogique consciente et méthodique à une situation réelle.

La présente étude a rencontré plusieurs limites liées à la fois à des circonstances externes et à des caractéristiques internes de la situation de recherche. La situation dans le pays et le format des cours (à distance) ont joué un rôle non négligeable à cet égard.

2.5 Le nombre de participants

Le nombre restreint de participants a constitué une limite moins évidente. L'étude portait sur deux petits groupes (12 personnes au total), dont tous les participants étaient débutants en français et travaillaient dans la même entreprise. Bien que cela ait assuré une certaine homogénéité, la taille de l'échantillon ne permet pas de généraliser pour toutes les catégories d'apprenants de niveau débutant.

En outre, les relations de travail étroites entre les participants ont pu influencer leur comportement pendant les cours et les discussions, par exemple en renforçant la peur de l'évaluation et en réduisant la spontanéité des interventions.

2.6 Le contexte

Le contexte extérieur a eu une influence déterminante sur l'ensemble de l'étude. La guerre en Ukraine n'est pas seulement un facteur qui réduit la capacité d'apprentissage et limite les possibilités des apprenants, elle provoque également un stress énorme qui affecte leur motivation. Dans un contexte d'intensification des bombardements et de déstabilisation de la situation dans le pays en général, il est très difficile de s'occuper même des tâches

ménagères les plus simples, sans parler d'un processus aussi sérieux que l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Dans certains cas, les cours ont été interrompus, les participants se sont déconnectés sans explication ou n'ont pas pu accomplir toutes les tâches. Cela a conduit à des données incomplètes dans certaines observations.

2.7 Les délais limités

Les cours n'ont duré que quatre mois (de mars à juillet) et, bien que les cours aient eu lieu en ligne quatre fois par semaine pendant deux heures (ce qui représente une charge de travail considérable pour un groupe d'adultes actifs), le nombre total d'heures était limité.

Cela n'a pas permis d'observer les effets à long terme de la mise en œuvre des stratégies ni de suivre l'évolution durable du comportement des apprenants dans la dynamique.

Enfin, l'analyse des données était en partie subjective, car les deux enseignants (moi-même et ma collègue) jouaient simultanément le rôle de chercheurs. Cela influence inévitablement l'interprétation : il est impossible de séparer complètement l'intuition pédagogique de la position analytique.

Cependant, grâce à la triangulation (questionnaires, groupes de discussion, observations), nous avons réussi à réduire le risque de distorsion et à compenser en partie la subjectivité.

3 La synthèse finale des résultats observés

L'analyse effectuée a montré que les stratégies pédagogiques mises en œuvre en réponse aux obstacles identifiés se sont révélées non seulement pertinentes, mais également efficaces dans un contexte d'instabilité et de ressources limitées.

Malgré tous les obstacles externes et internes, une dynamique progressive et durable vers une plus grande implication des élèves a été observée.

3.2 Le plan technique

Sur le plan technique, la simplification de l'environnement numérique (utilisation du format PDF et de Telegram à la place de plateformes surchargées) s'est avérée particulièrement efficace, tout comme la visualisation des instructions et l'adaptation

(simplification) des tâches. Ces mesures ont permis à la plupart des étudiants de participer aux cours, même en cas de perturbations de la connexion et d'absence d'équipement stable.

Les stratégies psycho-émotionnelles ont joué un rôle clé dans la réduction de l'anxiété. Une approche douce, l'absence de contrainte, la normalisation des erreurs et l'utilisation de l'humour ont donné aux étudiants un sentiment de sécurité. C'est précisément cela qui, d'après les observations, a favorisé l'apparition des premières réponses spontanées, même de la part de ceux qui étaient restés silencieux auparavant.

3.3 Les structures linguistiques

D'un point de vue pédagogique et linguistique, un résultat important a été que les élèves ont progressivement commencé à utiliser des structures linguistiques clés, à appliquer des modèles visuels et à effectuer correctement des exercices simples, malgré leur anxiété initiale, leur faible base linguistique et l'interférence de leur langue maternelle.

Il est particulièrement révélateur que, selon les questionnaires, la plupart des étudiants aient mentionné le soutien de l'enseignant et les exemples visuels comme principaux facteurs qui les ont aidés à s'impliquer dans le travail.

Ainsi, l'ensemble des observations confirme que même dans des conditions extrêmement limitées, il est possible d'accroître l'implication si la stratégie pédagogique est fondée sur l'attention aux besoins, l'adaptabilité et la confiance, plutôt que sur la rigueur et l'évaluation formelle. Cela rend les solutions élaborées applicables non seulement dans des situations d'urgence, mais aussi dans toute pratique pédagogique.

Conclusion

Au cours de mon stage, j'ai pu observer que donner des cours de FLE en ligne dans un contexte de guerre n'est pas seulement un défi, mais aussi une opportunité d'explorer de nouvelles méthodes. Cela exige une adaptation continue, une écoute active des apprenants, et une grande souplesse dans la gestion des cours.

Concrètement, j'ai modifié plusieurs fois la structure des séances, allégé la charge cognitive lorsque les apprenants étaient épuisés, et cherché des moyens plus doux de les évaluer. Peu à peu, j'ai vu mes apprenants s'ouvrir, prendre la parole, et même plaisanter à l'oral. Ils ont montré qu'ils étaient capables d'apprendre malgré le contexte difficile. Ce qui a eu le plus d'impact, selon moi, c'est l'ambiance émotionnelle du cours. Quand les élèves se sentent en confiance, ils s'impliquent davantage. J'ai donc pris le temps de m'intéresser à chacun, de nommer leurs émotions, de célébrer leurs efforts. L'humour, les félicitations simples, et un cadre bienveillant ont permis de créer un espace rassurant.

J'ai aussi mis en place une structure souple : des pauses programmées, des tâches interactives, et un plan en cas de coupures de courant ou de problèmes techniques. Ce cadre flexible a donné aux élèves un sentiment de sécurité, même quand l'extérieur devenait instable. Le travail en binôme ou en petits groupes a réduit la peur de parler - c'était plus simple d'échanger dans un cadre intime que devant toute la classe. Et les outils numériques comme Google Docs ou Educad hoc ont rendu l'apprentissage plus visuel et plus vivant.

Il m'a semblé important de reconnaître que la motivation variait d'un jour à l'autre. Certains jours, les apprenants étaient concentrés ; d'autres fois, la guerre, la fatigue ou le stress prenaient le dessus. J'ai appris à ajuster le rythme et le contenu en fonction de leur énergie du moment.

Une erreur que j'ai commise au début a été d'insister trop fortement pour que les élèves allument leur caméra. Cela a mis certains participants mal à l'aise, surtout quand ils n'étaient pas en état de se montrer. J'ai compris, grâce à leurs retours et aux questionnaires anonymes, qu'il fallait davantage miser sur la confiance et la souplesse que sur la contrainte.

En parallèle, j'ai pu comparer mon expérience avec celle d'une collègue qui travaillait avec le même public. Ses recherches portaient sur la production orale, et nous avons souvent échangé pour ajuster nos approches. Nos échanges ont renforcé mes conclusions et ont permis une meilleure adaptation aux besoins des apprenants dans ce contexte si particulier.

En résumé, ce mémoire montre qu'enseigner le FLE en ligne pendant une guerre est possible si l'on prend en compte l'état émotionnel des élèves, si l'on reste attentif à leurs besoins, et si l'on ose sortir des méthodes classiques pour aller vers plus d'humain, plus de souplesse, et plus de créativité.

Bibliographie

- Akese, M. T., & Akpen, A. L. (2022). Open distance learning and foreign languages: Challenges and prospects of learning French language in the 21st century. *The Noun Scholar*, 3(2), 321–333.
- Chanquoy, L., Tricot, A., & Sweller, J. (2007). *La charge cognitive: Théorie et applications*. Armand Colin.
- Coline, M. (2021). Idées d'activités pour favoriser la motivation chez les apprenants de FLE dans le cadre d'un enseignement en ligne. *Rencontres*, 35, 35–35.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Duncan, H. E., & Young, S. (2009). Online pedagogy and practice: Challenges and strategies. *The Researcher*, 22(1), 17–32.
- Forna, A. I. (2021). Les défis de l'évaluation en ligne pour le français sur objectifs spécifiques. *Acta Technica Napocensis – Languages for Specific Purposes*, 21(1), 18–24.
- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203166093>
- Imsil, N., et al. (2022). Teaching and learning French language in the post-Covid-19 era: Challenges, opportunities and impacts on student learning process. In *Higher education reshaping for resilience in post COVID-19 era* (pp. 70–74). Springer.
- Ismail, S., Hussin, O. H., Taib, N. A. M., & Rahmat, N. H. (2021). Surviving online foreign language learning: The case for French language. *International Journal of Asian Social Science*, 11(9), 421–433. <https://doi.org/10.18488/journal.1.2021.119.421.433>
- Khodadadi, S., & Rahmatian, R. (2023). L'impact de l'emploi des outils en ligne sur la motivation des apprenants du FLE en Iran. *Didactique du FLES: Recherches et Pratiques*. <https://doi.org/10.57086/dfles.708>
- Lin, C. H., Wu, W. H., & Lee, T. N. (2022). Using an online learning platform to show students' achievements and attention in the video lecture and online practice learning environments. *Educational Technology & Society*, 25(1), 155–165.
- Ritzhaupt, A. D., Rehman, M., Wilson, M. L., & Ruggles, K. (2022). Exploring the factors associated with undergraduate students' online learning anxiety: Development of the

Online Learner Anxiety Scale. *Online Learning*, 26(3), 111–131.
<https://doi.org/10.24059/olj.v26i3.2810>

Taib, N. A. M., Ismail, S., Hussin, O. H., & Rahmat, N. H. (2021). Teacher presence as mediator in online learning: The case for French as a foreign language. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 5(5), 1–20. <https://doi.org/10.46827/ejfl.v5i5.3934>

Tao, J., & Gao, X. A. (2022). Teaching and learning languages online: Challenges and responses. *System*, 107, Article 102819. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102819>

Tremblay-Wragg, É., Raby, C., & Ménard, L. (2021). The use of diversified teaching strategies by four university teachers: What contribution to their students' learning motivation? *Teaching in Higher Education*, 26(1), 97–114.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1636221>

Watson, D., & Friend, R. (1969). Measurement of social-evaluative anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 33(4), 448–457. <https://doi.org/10.1037/h0027806>

Yankovets, A., & Yankovets, O. (2020). Особливості проведення онлайн-занять з іноземної мови із застосуванням сервера Zoom в умовах дистанційного навчання [Specifics of conducting online foreign language classes using the Zoom server in the conditions of distance learning]. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*, 4(23), 327–339.

Yu, L.-T. (2022). The effect of videoconferencing on second-language learning: A meta-analysis. *Behavioral Sciences*, 12(6), Article 169. <https://doi.org/10.3390/bs12060169>

Zadorozhna, O. (à p.). *Enseigner et apprendre le FLE en ligne en situation de guerre : quelle stratégie pour améliorer l'appropriation de l'oral ?* Mémoire de Master 2 Didactique des langues, Université Grenoble Alpes.

Sitographie

1. Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Disponible sur : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages> (consulté le 18 juillet 2025).
2. CUEF – Centre Universitaire d'Études Françaises (Université Grenoble Alpes). *Cours de français langue étrangère*. Disponible sur : <https://cuef.univ-grenoble-alpes.fr> (consulté le 18 juillet 2025).
3. Éducadoc. *Ressources pédagogiques pour enseignants de FLE*. Disponible sur : <https://educadoc.fr> (consulté le 18 juillet 2025).
4. Readyto.net. *Fiches et activités prêtes à l'emploi pour l'enseignement du FLE*. Disponible, sur : <https://readyto.net> (consulté le 18 juillet 2025).

Table des illustrations

Figure 1. Page de couverture de la brochure de présentation du CUEF de Grenoble. Erreur ! Signet non défini.	
Figure 2. Logo de l'Université Grenoble Alpes Erreur ! Signet non défini.	
Figure 3. Exemple d'activité interactive sur la plateforme ReadyTo : exercice de glisser-déposer pour associer les nationalités aux prénoms.	38
Figure 4. Interface de la plateforme Educadoc (Édito, 2016).....	46
Figure 5. Extrait d'un exercice de La Grammaire progressive du français. Erreurs de genre et d'accord au niveau A1.	55

Table des annexes

Annexe 1 Questionnaire (version ukrainienne et traduction française)	82
Annexe 2 Transcription de la focus group (version ukrainienne et traduction française).....	84
Annexe 3 Modèle de consentement des participants.....	95

Annexe 1

Questionnaire (version ukrainienne et traduction française)

Ce questionnaire anonyme a été conçu dans le cadre d'un mémoire de Master 2 FLES. Il vise à mieux comprendre les difficultés rencontrées par les apprenants lors des cours de français en ligne, ainsi que les éléments qui favorisent leur implication. Les résultats alimentent une réflexion pédagogique à partir de mon expérience de stage. Le même formulaire a été rédigé en ukrainien pour faciliter la compréhension des participants. Vous trouverez ci-dessous la version bilingue.

Bloc 1. Informations générales (à titre contextuel, sans nom)

Ваш вік:

(Quel est votre âge ?)

- до 25 років (moins de 25 ans)
- 26–30 (26–30 ans)
- 31–35 (31–35 ans)
- 36–40 (36–40 ans)
- 40+ (plus de 40 ans)

Якою мовою ви найчастіше користуєтесь у повсякденному житті ?

(Quelle langue utilisez-vous le plus souvent dans la vie quotidienne ?)

- Українська (Ukrainien)
- Російська (Russe)
- Інше (Autre)

Блок 2. Онлайн-навчання

Bloc 2. Apprentissage en ligne

Наскільки зручно вам вчитися онлайн?

(À quel point trouvez-vous l'apprentissage en ligne confortable ?)

- 1 (дуже незручно) (pas du tout confortable) — 5 (дуже зручно) (très confortable)

Чи часто у вас виникають технічні труднощі під час занять?

(Rencontrez-vous souvent des difficultés techniques pendant les cours ?)

- Дуже часто (Très souvent)
- Час від часу (De temps en temps)
- Рідко (Rarement)
- Ніколи (Jamais)

Які труднощі виникають найчастіше? (можна вибрати кілька)

(Quelles difficultés rencontrez-vous le plus souvent ?) (plusieurs réponses possibles)

- Проблеми з інтернетом (Problèmes de connexion Internet)
- Вимикаю камеру через стрес (Je coupe ma caméra à cause du stress)
- Важко зосередитись (Difficulté à se concentrer)

- Не вистачає мотивації (Manque de motivation)
- Інше (уточніть): (Autre, précisez :)

Блок 3. Активність і залучення
Bloc 3. Participation et implication

Наскільки комфортно вам висловлюватись французькою під час занять?
(À quel point vous sentez-vous à l'aise pour vous exprimer en français pendant les cours ?)

1 (зовсім не комфортно) (pas du tout à l'aise) — 5 (дуже комфортно) (très à l'aise)

Ви зазвичай берете активну участь у заняттях?
(Participez-vous activement aux cours ?)

- Так (Oui)
- Іноколи (Parfois)
- Ні (Non)

Що з нижчепереліченого мотивує вас найбільше працювати на уроці? (вибрати 1–2 варіанти)
(Qu'est-ce qui vous motive le plus à participer activement en cours ?) (choisissez 1 à 2 réponses)

- Аудіо/відео матеріали (Supports audio/vidéo)
- Гейміфікація (Gamification)
- Індивідуальна увага викладача (Attention individuelle de l'enseignant)
- Робота в парах/групах (Travail en binômes/groupes)

Що заважає вам бути активнішими?
(Qu'est-ce qui vous empêche d'être plus actif(ve) ?)

- Страх помилок (Peur de faire des erreurs)
- Стрес / психологічний тиск (Stress / pression psychologique)
- Втома (Fatigue)

Annexe 2

Transcription du focus group (version ukrainienne et traduction française)

Викладач : Дякуємо за участь у цьому дослідженні. Ваш внесок є надзвичайно важливим для мене, щоб краще зрозуміти вплив онлайн-курсів французької мови на зацікавленість та участь учнів.

Я запрошую вас поділитися своїм досвідом, труднощами та успіхами під час онлайн-курсів французької мови. Дискусії будуть зосереджені на використовуваних педагогічних стратегіях та тому, як їх можна адаптувати, щоб максимізувати вашу участь та залученість, незважаючи на технічні та емоційні виклики.

Дивіться, якщо у вас на заняттях виникають проблеми з інтернетом, вимикається звук чи відео, як ви вирішуєте цю ситуацію? Чи заважається вашій концентрації, наприклад, коли преривається звук?

Учень 1 : Звісно, так.

Викладач : І що ви робите в такій ситуації? Що ви намагаєтесь зробити?

Учень 1 : По-перше, перевіряю свій Wi-Fi, намагаюся переключитися на інтернет і запитую, чи це з мого боку, чи з боку вчителя.

Викладач : Добре, якщо, наприклад, ви слухаєте якесь аудіо, коли я вам даю слухати аудіо, і переривається звук, чи ви помічаєте це одразу і чи сильно це заважає вашій концентрації також?

Учень 1 : Так, це заважає концентрації і помічається одразу.

Викладач : Чи бувало у вас таке, що під час уроку ви чули, що звук відстає? Тобто, я говорю і ви розумієте, що я говорила цю фразу, наприклад, 3 секунди назад.

Учень 1 : Такого не було, зазвичай просто застріє екран і все. Зазвичай просто застріє екран.

Викладач : Добре, як ви думаєте, чи допомагає вам у вивченні те, що я на уроках використовую відео, аудіо, якісь мультимедійні матеріали, картинки?

Учень 1 : Так, я найкраще запам'ятовую по картинках, і якщо це ще зроблено в такому форматі, як цікаво, що все переключасться, ми не на одному форматі дивимося, а в нас різний формат, мені так набагато краще.

Викладач : Чи зручно вам те, що я записую вам слова, наприклад, наш вокабуляр в Telegram?

Учень 1 : Так, дуже зручно.

Викладач : Добре, чи хотіли б ви змінити щось під час уроків в плані використання цих мультимедійних матеріалів, наприклад, більше відео, більше аудіо, більше картинок?

Учень 1 : Мені здається, що можна додати більше перекладу, я не розумію, про що ми говоримо, але потім я перепитую звісно, а так по формату мені подобається все.

Викладач : Супер, добре. Чи є якісь моменти під час уроку, які заважають вам бути, наприклад, залученою на 100%? Наприклад, я можу навести приклад, коли ви слухаєте аудіо довге, достатньо, чи втрачаєте ви концентрацію, якщо, наприклад, ви слухаєте його все одразу, а не шматочками, коли я ставлю на паузу і ви слухаєте його шматочками?

Учень 1 : Ну, сьогодні ми слухали тільки шматочками, концентрація, звісно, була гарна, то я не пам'ятала нічого, але я б сказала так, як це для мене нова мова, то коли багато тексту, в якийсь момент просто перестають ці вже фрази ловитися.

Викладач : Чи забуваєте ви попередні частини тексту, які ви слухали, коли аудіо занадто довге?

Учень 1 : Ні, попередні якраз таки я і не забуваю. Я забуваю, що вони говорять вже там всередині.

Викладач : Тобто ви не можете концентруватися на нових?

Учень 1 : Так, в початок все добре і потім десь всередині такого аудіо я вже витрачаю цей фокус і всі фрази зливаються.

Викладач : Чи встигаєте ви записувати щось під час прослуховування аудіо?

Учень 1 : Ну, я намагаюся цього не робити зараз, тому що коли я записую, я не можу одночасно слухати і записувати.

Викладач : Так, тобто ви не можете одночасно слухати?

Учень 1 : Мені краще послухати, а потім записати вже після аудіо.

Викладач : Супер, оце дуже класно.

Так, скажіть, під час розмови зі мною у вас виникають якісь труднощі? Ну, я не знаю, страх мені там щось сказати, невпевненість. Чи у вас такого немає зовсім?

Учень 1 : Ні, такого немає. Такого немає, ну правильно, його не повинно бути. Я думаю, що це було б великим знаком, що потрібно зайняти учителя, якщо таке є.

Викладач : Добре, супер. Я думаю, що для вивчення мови потрібно максимально, як сказати, бути відкритим в питаннях.

Чи коли ми з вами вдвох говоримо, чи завжди з першого разу вам зрозуміли питання, які я задаю? Чи вам потрібно, щоб я їх просто повторила? Чи вам потрібно, щоб я їх повторила і переклала, наприклад?

Учень 1 : Ну деякі слова я ще не розумію, тобто вони для мене нові. Це, в принципі, я попередньо сказала, що можна спочатку сказати, що це слово означає, і потім сказати питання. Тому що іноді є питання, і я думаю, боже, що це воно означає.

Викладач : Добре, в принципі, це все. Дякую.

Викладач : Так, скажіть мені, будь ласка, які у вас є технічні проблеми, з якими ви стикаєтесь під час онлайн-уроків? Наприклад, нестабільний інтернет, не працює камера чи мікрофон?

Учень 2 : Ну, часом буває нестабільний інтернет, але в більшості все добре.

Викладач : Чи впливає якимось чином на якість ваших занять пристрій, з якого ви займаєтесь, тобто телефон, планшет, комп'ютер?

Учень 2 : Звичайно впливає, якщо я займаюся на айфоні або на іншому більш якісному пристрої, то звук кращий і можливість виконувати вправу паралельно краще, ніж на іншому, там, Самсунгу, наприклад.

Викладач : Якщо на заняттях зникає звук чи відео, як ви вирішуєте, що ви робите в цій ситуації, якщо з вашої сторони проблема зі звуком чи відео?

Учень 2 : Беру другий телефон, слава Богу, він є, шукаю інші технічні засоби.

Викладач : Чи допомагає вам те, що ми під час уроків щось слухаємо, дивимося, чи якимось чином впливає для вас це на розуміння, на включеність в уроки, переслуховування аудіоматеріалів, перегляд відео, чи ви бачите для себе в цьому користь?

Учень 2 : Так, звичайно, в цьому є користь, тому що потім легше сприймати на слух якусь інформацію, яка передається на роботі, наприклад. Це корисно, необхідно, я б сказала.

Викладач : Чи критично, в порівнянні з минулими уроками, вам зараз необхідно обов'язково читати все, що ви прослухали, після того, як ви прослухали?

Учень 2 : Так, це не критично, але це краще, тому що в мене візуальна пам'ять, і я т2оді набагато швидше запам'ятовую, тому що зірва пам'ять спрацьовує.

Викладач : Чи під час прослуховування аудіо і перегляду відео у вас є якісь технічні неполадки, тобто буває, що переривається зв'язок і погано чути якесь слово, або погано видно картинку на відео?

Учень 3 Дуже рідко таке буває, майже ніколи. Інколи буває саме по собі звук поганої якості, але ви мене попередили, що саме поганої якості відео на іспиті, тому це якби практичне завдання, тому я до цього нормально відношусь.

Викладач : Добре, як часто ви відчуваєте страх і невпевненість зробити помилку на уроці, тобто говорити на уроці, а також страх і невпевненість, коли ви говорите за межами уроку, тобто з колегами, з французами і так далі, з друзями?

Учень 3 : На уроці в мене завжди є страх відповідати перед колегами, Коли ми говоримо вдвох я не боюсь, але коли мені треба говорити перед людьми яких я знаю, мені соромно

Викладач : Але ж вони так само вчать і роблять помилки як і ви

Учень 3 : Я боюсь здатися менш розумним ніж вони

Викладач : Це як невеличке змагання?

Учень 3 : Саме так Я люблю все, щоб було ідеально і розумію, що я, мабуть, неправильно кажу, хоча дуже часто я кажу правильно, а думаю, що кажу неправильно і це моя помилка.

Викладач : Тобто ви наперед боїтеся, що ви скажете неправильно?

Учень 3 : Так, я боюсь, що я кажу неправильно, а насправді я кажу правильно.

Викладач : Добре, а скажіть, які аспекти вас лякають, ну не лякають, вам не подобаються найбільше, тобто граматики, письмові вправи, або навпаки прослуховування, розмова, що вам найбільше складніше дається з усього?

Учень 3 : Звичайно, прослуховування складніше, тому що може бути різна швидкість, може бути різна якість, різні вимови і не завжди ті слова, які ти знаєш, можна розчути. І так як французька, вона злитна, всі слова зливаються, то це важче, фізично просто це важче.

Викладач : Так, чекайте, я хотіла якесь допоміжне питання до цього задати. Ну про це, про це прослуховування, про граматику і про письмо, я хотіла задати питання, чи під час прослуховування, коли ми слухаємо з вами довгі аудіо, чи вам складно концентрувати, утримувати увагу під час всього аудіодоріжки, всієї аудіодоріжки, чи вам легше, коли я зупиняю на різних частинах і задаю вам питання?

Учень 3 : Дивлячись якої складності, інколи я не встигаю запам'ятовувати те, що я в голові переклала для себе. Я можу забути вже початок, але пам'ятати кінець, або навпаки. Звичайно, легше, коли частина. Ми слухаємо, тоді більша інформація зберігається в голові. Але це якщо складний текст. Якщо не дуже складний текст, тоді краще, коли я слухаю його повністю, я тоді зразу розумію всю картину. Чи вам легше, наприклад, спочатку прослухати весь текст повністю, щоб зрозуміти, складний він чи ні. І вже другий раз, якщо він складний, слухати його частинами.

Викладач : Добре, скажіть мені ще раз. Чи у вас зникає концентрація під час занять, під час виконання якихось інших завдань? Не тільки прослуховування аудіо, а, наприклад, коли ви розмовляєте зі мною, коли я поясню правила, наприклад, чи вам складно сконцентруватися? Не складно, тобто вам зрозуміло, я пояснюю.

Учень 3 : Так, мені все зрозуміло, мені не складно і навпаки, я запам'ятовую краще. Так, страху під час уроків говорити у вас немає.

Викладач : Буквально ще в мене залишилось пару питань. Що б ви могли додати, які заходи на уроках вам могли б допомогти почувати себе більш комфортно під час усних прав? Тобто, наприклад, щоб я взагалі вас не перебивала, чи щоб я одразу редагувала помилки, чи, може, я ще щось змінила під час вашого того, як ви робите усну вправу?

Учень 3 : Я би не хотіла нічого міняти, бо саме так, як є, мене дуже влаштовує. Це дуже влучно завжди у вас виходить виправляти мене зразу, коли я сказала щось не так і я тоді фіксую свою помилку. Тому що, коли мене виправляти в кінці всього мого сказаного, я не пам'ятаю, що я перед тим сказала і це одразу забагато, а коли мене

одразу, я сказала і мене одразу виправили, або прочитала і мене одразу виправили, для мене так набагато ефективніше.

Викладач : Тобто, ви не запам'ятовуєте неправильну вимову, ви не запам'ятовуєте помилки, ви їх зразу виправляєте і запам'ятовуєте.

Учень 3 : Так, так, так.

Викладач : Добре. Чи є у вас якісь побажання щодо зміну формату уроку, щоб щось додати, може, чи вас наразі все влаштовує?

Учень 3 : Наразі мене все влаштовує, тому що навіть якби я хотіла щось додати, у мене немає можливості, і я знаю, що у вас є можливість мені додати, наприклад, різні граматичні завдання, які ми, коли маємо час, ми їх виконуємо багато, то це дуже добре. Наприклад, коли ми відпрацьовували пасе-компози і інші граматичні питання, то вони з першого разу, можна сказати, з першого разу мною зафіксувалися. Але у мене особисто немає можливості більше приділяти часу, тому я задоволена всім тим, що є зараз, і, в принципі, я відчуваю прогрес. Тобто, от і останнє зовсім питання, тобто, вам уроки допомагають, навчання французькою допомагає у вашій роботі, наприклад? Так, звичайно, я набагато більше розумію наслух, і набагато більше можу самостійно прочитати, і більш самостійніше стало, і впевненіше в роботі.

Викладач : Добре, дякую вам, це все.

Traduction française

Enseignant : Merci de votre participation à cette recherche. Votre contribution est extrêmement importante pour moi afin de mieux comprendre l'impact des cours de français en ligne sur l'intérêt et la participation des élèves.

Je vous invite à partager votre expérience, vos difficultés et vos réussites pendant les cours de français en ligne. Les discussions seront axées sur les stratégies pédagogiques utilisées et sur la façon dont elles peuvent être adaptées pour maximiser votre participation et votre implication, malgré les défis techniques et émotionnels.

Regardez, si vous avez des problèmes d'Internet pendant les cours, si le son ou la vidéo se coupe, comment résolvez-vous cette situation ? Est-ce que votre concentration est perturbée, par exemple, quand le son est interrompu ?

Participant 1 : Bien sûr, oui.

Enseignant : Et que faites-vous dans une telle situation ? Qu'essayez-vous de faire ?

Participant 1 : Tout d'abord, je vérifie mon Wi-Fi, j'essaie de passer sur un autre Internet et je demande si le problème vient de mon côté ou de celui de l'enseignant.

Enseignant : D'accord, si, par exemple, vous écoutez un audio, quand je vous fais écouter un audio, et que le son est interrompu, est-ce que vous le remarquez immédiatement et est-ce que cela gêne beaucoup aussi votre concentration ?

Participant 1 : Oui, cela gêne la concentration et cela se remarque immédiatement.

Enseignant : Est-ce qu'il vous est déjà arrivé que, pendant le cours, vous entendiez que le son avait du retard ? C'est-à-dire que je parle et vous comprenez que j'ai dit cette phrase, par exemple, trois secondes auparavant.

Participant 1 : Non, cela ne s'est pas produit, d'habitude l'écran se fige simplement et c'est tout. D'habitude l'écran se fige simplement.

Enseignant : D'accord, selon vous, est-ce que cela vous aide dans l'apprentissage que j'utilise des vidéos, des audios, des supports multimédias, des images ?

Participant 1 : Oui, je retiens le mieux avec les images, et si en plus c'est fait dans un format intéressant, que tout change, que nous ne regardons pas toujours dans un seul format, mais que nous avons différents formats, pour moi c'est beaucoup mieux.

Enseignant : Est-ce que cela vous convient que j'écrive le vocabulaire, par exemple, notre vocabulaire dans Telegram ?

Participant 1 : Oui, c'est très pratique.

Enseignant : D'accord, voudriez-vous changer quelque chose pendant les cours en ce qui concerne l'utilisation de ces supports multimédias, par exemple plus de vidéos, plus d'audios, plus d'images ?

Participant 1 : Il me semble qu'on pourrait ajouter plus de traduction, je ne comprends pas de quoi nous parlons, mais ensuite je redemande bien sûr, et sinon, le format me plaît.

Enseignant : Super, d'accord. Y a-t-il des moments pendant le cours qui vous empêchent, par exemple, d'être impliquée à 100 % ? Par exemple, je peux donner un exemple, quand vous écoutez un audio long, est-ce que vous perdez la concentration si, par exemple, vous l'écoutez tout d'un coup et non par morceaux, quand je mets en pause et que vous l'écoutez par parties ?

Participant 1 : Eh bien, aujourd'hui nous avons écouté seulement par morceaux, la concentration, bien sûr, était bonne, je ne me souvenais de rien, mais je dirais que, comme c'est une langue nouvelle pour moi, quand il y a beaucoup de texte, à un moment donné ces phrases cessent déjà d'être saisies.

Enseignant : Oubliez-vous les parties précédentes du texte que vous avez écouté lorsque l'audio est trop long ?

Participant 1 : Non, ce sont justement les parties précédentes que je n'oublie pas. J'oublie ce qu'ils disent déjà là, à l'intérieur.

Enseignant : C'est-à-dire que vous ne pouvez pas vous concentrer sur les nouvelles parties ?

Participant 1 : Oui, au début tout va bien et puis quelque part au milieu d'un tel audio je perds déjà ce focus et toutes les phrases se mélangent.

Enseignant : Est-ce que vous arrivez à écrire quelque chose pendant l'écoute d'un audio ?

Participant 1 : Eh bien, j'essaie de ne pas le faire maintenant, parce que quand j'écris, je ne peux pas écouter et écrire en même temps.

Enseignant : Oui, donc vous ne pouvez pas écouter en même temps ?

Participant 1 : Il vaut mieux pour moi écouter, puis écrire après l'audio.

Enseignant : Super, c'est très bien. Alors, dites-moi, pendant la conversation avec moi, avez-vous des difficultés, je ne sais pas, une peur de dire quelque chose, un manque de confiance ? Ou bien vous n'avez pas du tout cela ?

Participant 1 : Non, je n'ai pas cela. Je n'ai pas cela, et c'est normal, il ne devrait pas y avoir cela. Je pense que ce serait un grand signe qu'il faut occuper l'enseignant si cela existait.

Enseignant : D'accord, super. Je pense que pour l'apprentissage d'une langue il faut être au maximum, comment dire, ouvert aux questions. Est-ce que, quand nous parlons en tête-à-tête, vous comprenez toujours mes questions du premier coup, ou est-ce qu'il faut que je les répète ? Ou bien il faut que je les répète et que je les traduise, par exemple ?

Participant 1 : Eh bien, certains mots je ne comprends pas encore, c'est-à-dire qu'ils sont nouveaux pour moi. En principe, je l'ai dit précédemment, on pourrait d'abord dire ce que ce mot signifie, puis poser la question. Parce que parfois il y a une question et je pense : mon Dieu, qu'est-ce que cela signifie.

Enseignant : D'accord, en principe, c'est tout. Merci.

Enseignant : Alors, dites-moi, s'il vous plaît, quels problèmes techniques rencontrez-vous pendant les cours en ligne ? Par exemple, une connexion Internet instable, la caméra ou le micro qui ne fonctionnent pas ?

Participant 2 : Eh bien, parfois la connexion Internet est instable, mais la plupart du temps tout va bien.

Enseignant : Est-ce que la qualité de vos cours est influencée par l'appareil que vous utilisez, c'est-à-dire le téléphone, la tablette, l'ordinateur ?

Participant 2 : Bien sûr que cela influence, si je travaille avec un iPhone ou un autre appareil de meilleure qualité, alors le son est meilleur et les possibilités de faire l'exercice en parallèle sont meilleures que sur un autre appareil, par exemple un Samsung.

Enseignant : Si, pendant les cours, le son ou la vidéo disparaît, comment vous y prenez-vous, que faites-vous dans cette situation si le problème de son ou de vidéo vient de votre côté ?

Participant 2 : Je prends un autre téléphone, grâce à Dieu j'en ai un, je cherche d'autres moyens techniques.

Enseignant : Est-ce que cela vous aide que nous écoutions ou regardions quelque chose pendant les cours, est-ce que cela a une influence pour vous sur la compréhension, sur votre implication dans les cours, sur la réécoute des matériels audio, le visionnage des vidéos ? Y trouvez-vous un bénéfice ?

Participant 2 : Oui, bien sûr, c'est bénéfique, parce qu'après c'est plus facile de comprendre à l'oral des informations transmises au travail, par exemple. C'est utile, c'est nécessaire, je dirais.

Enseignant : Est-ce que c'est critique, par rapport aux cours précédents, pour vous maintenant de devoir absolument lire tout ce que vous avez écouté, après avoir écouté ?

Participant 2 : Oui, ce n'est pas critique, mais c'est mieux, parce que j'ai une mémoire visuelle et alors j'apprends beaucoup plus vite, parce que ma mémoire visuelle fonctionne.

Enseignant : Pendant l'écoute d'un audio ou le visionnage d'une vidéo, avez-vous des problèmes techniques, c'est-à-dire est-ce qu'il arrive que la connexion se coupe et qu'on entende mal un mot, ou qu'on voie mal l'image sur la vidéo ?

Participant 3 : Cela arrive très rarement, presque jamais. Parfois c'est seulement le son qui est de mauvaise qualité, mais vous m'avez prévenue que justement il y aurait une vidéo de mauvaise qualité à l'examen, donc je considère cela comme un exercice pratique, et donc je l'accepte normalement.

Enseignant : Bien. À quelle fréquence ressentez-vous de la peur et un manque de confiance à faire une erreur en classe, c'est-à-dire à parler en classe, et aussi de la peur et un manque de confiance quand vous parlez en dehors du cours, par exemple avec vos collègues, avec des Français, avec des amis ?

Participant 3 : En classe, j'ai toujours peur de répondre devant mes collègues. Quand nous parlons en tête-à-tête, je n'ai pas peur, mais quand je dois parler devant des personnes que je connais, j'ai honte.

Enseignant : Mais eux aussi apprennent et font des erreurs comme vous.

Participant 3 : J'ai peur de paraître moins intelligent qu'eux.

Enseignant : C'est comme une petite compétition ?

Participant 3 : Exactement. J'aime quand tout est parfait et je comprends que je dis probablement faux, alors que très souvent je dis juste mais je pense que je dis faux et c'est mon erreur.

Enseignant : Donc vous craignez à l'avance de dire quelque chose de faux ?

Participant 3 : Oui, j'ai peur de dire faux, mais en réalité je dis juste.

Enseignant : Bien. Dites-moi, quels aspects vous effraient, enfin ne vous plaisent pas le plus, c'est-à-dire la grammaire, les exercices écrits, ou au contraire l'écoute, la conversation, qu'est-ce qui est pour vous le plus difficile parmi tout ?

Participant 3 : Bien sûr, l'écoute est plus difficile, parce qu'il peut y avoir des vitesses différentes, une qualité différente, des prononciations différentes, et pas toujours on peut distinguer les mots qu'on connaît. Et comme le français est une langue où tout est lié, les mots se lient, c'est plus difficile, physiquement simplement plus difficile.

Enseignant : Oui, attendez, je voulais poser une question supplémentaire à ce sujet. À propos de cette écoute, de la grammaire et de l'écriture, je voulais demander si, pendant l'écoute, quand nous écoutons avec vous des audios longs, est-ce qu'il vous est difficile de vous concentrer, de maintenir l'attention pendant toute la piste audio, ou est-ce plus facile quand je m'arrête à différentes parties et je vous pose des questions ?

Participant 3 : Ça dépend de la difficulté. Parfois je n'ai pas le temps de retenir ce que j'ai traduit dans ma tête. Je peux oublier déjà le début mais retenir la fin, ou l'inverse. Bien sûr, c'est plus facile quand on écoute par parties. Mais si le texte n'est pas trop difficile, alors c'est mieux quand je l'écoute en entier, je comprends alors immédiatement toute l'image. Est-ce plus facile pour vous, par exemple, d'abord d'écouter tout le texte en entier pour comprendre s'il est difficile ou non, et puis une deuxième fois, si c'est difficile, l'écouter par parties.

Enseignant : Bien. Dites-moi encore une fois, perdez-vous la concentration pendant les cours, pendant la réalisation d'autres tâches ? Pas seulement l'écoute, mais par exemple quand vous parlez avec moi, quand j'explique les règles, par exemple, est-ce difficile pour vous de vous concentrer ?

Participant 3 : Non, ce n'est pas difficile, c'est compréhensible, et au contraire je retiens mieux. Oui, vous n'avez pas peur de parler pendant les cours.

Enseignant : Il me reste littéralement quelques questions. Qu'est-ce que vous pourriez ajouter, quelles mesures pendant les cours pourraient vous aider à vous sentir plus à l'aise pendant les exercices oraux ? Par exemple, que je ne vous interrompe pas du tout, ou que je corrige immédiatement vos erreurs, ou peut-être que je change encore quelque chose pendant vos exercices oraux ?

Participant 3 : Je ne voudrais rien changer, car tel que c'est, cela me convient beaucoup. C'est toujours très pertinent quand vous me corrigez immédiatement, quand j'ai dit quelque chose de faux, et je fixe immédiatement mon erreur. Parce que quand on me corrige à la fin de tout ce que j'ai dit, je ne me souviens plus de ce que j'ai dit avant et c'est

trop d'un coup, mais quand on me corrige tout de suite, j'ai dit et on m'a corrigée tout de suite, ou j'ai lu et on m'a corrigée tout de suite, pour moi c'est beaucoup plus efficace.

Enseignant : Donc vous ne retenez pas la mauvaise prononciation, vous ne retenez pas les erreurs, vous les corrigez tout de suite et vous les retenez.

Participant 3 : Oui, oui, oui.

Enseignant : Bien. Avez-vous des souhaits concernant le changement du format des cours, pour ajouter quelque chose, peut-être, ou est-ce que tout vous convient actuellement ?

Participant 3 : Actuellement, tout me convient, parce que même si je voulais ajouter quelque chose, je n'ai pas la possibilité, et je sais que vous avez la possibilité de m'ajouter, par exemple, différents exercices de grammaire, que quand nous avons le temps nous faisons beaucoup, et c'est très bien. Par exemple, quand nous avons travaillé sur le passé composé et d'autres questions de grammaire, je les ai fixés dès la première fois, on peut dire dès la première fois. Mais moi personnellement je n'ai pas la possibilité d'y consacrer plus de temps, donc je suis satisfaite de tout ce qu'il y a maintenant, et en principe je sens le progrès. Alors, voilà, la dernière question, est-ce que les cours vous aident, est-ce que l'apprentissage du français vous aide dans votre travail, par exemple ?

Participant 3 : Oui, bien sûr, je comprends beaucoup plus à l'oral, je peux lire beaucoup plus de choses seules, je suis plus autonome et plus confiante dans mon travail.

Enseignant : Bien, merci, c'est tout.

Annexe 3

Modèle de consentement des participants

Objet : **Consentement pour l'enregistrement audio et l'exploitation des données enregistrées.**

Présentation du projet de recherche

Le projet de recherche et de formation est intitulé « Maintenir l'attention des élèves et surmonter les obstacles techniques et psychologiques autour des compétences orales.

L'apprentissage du FLE en ligne à Kyiv en contexte de guerre » et est porté par **Verbytska Iryna**, chercheurs du M2 FLES de l'Université Grenoble-Alpes.

L'objectif de cette recherche est d'étudier les obstacles techniques, émotionnels et pédagogiques rencontrés par les apprenants débutants et les stratégies qui favorisent leur implication dans un contexte d'enseignement du FLE en ligne.

Ces recherches ne sont possibles que grâce au consentement des personnes qui acceptent d'être enregistrées. Nous vous demandons par conséquent votre consentement pour procéder aux enregistrements et pour les utiliser ainsi que leur transcription à des fins de recherche et de formation.

Autorisation

Je soussigné(e) _____, responsable légal(e) de

- autorise par la présente Iryna Verbytska à capter en audio et en vidéo entretiens : OUI/NON *

- consent à l'utilisation de ces données à caractères personnel sous leur forme transcrite ainsi que sous leur forme enregistrée :

a) à des fins de recherche scientifique :

- mémoires ou thèses, articles scientifiques : OUI/NON * ;

- exposés à des congrès, séminaires : OUI/NON * ;

b) à des fins d'enseignement universitaire (cours et séminaires données à des étudiants avancés, à partir du niveau maîtrise, des enseignants en formation) : OUI/NON * ;

~~e) pour une diffusion dans la communauté des chercheurs, sous la forme d'échanges et prêts de corpus à des chercheurs, moyennant la signature d'une convention de recherche : OUI/NON * ;~~

~~d) à des fins de diffusion et de valorisation de la recherche (films sur le site du laboratoire, vidéos de présentation de la méthode, etc.) : OUI/NON *.~~

- prends acte, pour toutes ces utilisations, que :

a) les transcriptions de ces données utiliseront des pseudonymes et remplaceront toute information pouvant porter à mon identification (données personnelles telles que le nom, le prénom, la date de naissance et « toute information relative à une personne physique susceptible d'être identifiée, directement ou indirectement »¹) ;

b) les bandes audio/vidéo qui seront présentées à des conférences ou des cours (sous forme de très courts extraits ne dépassant pas la minute) seront « bipées » lors de la mention d'un nom, d'une adresse ou d'un numéro de téléphone identifiables (qui seront donc remplacés par un « bruit » qui les effacera).

_____ souhaite que la contrainte supplémentaire suivante soit respectée

.....

.....

Lieu et date : _____

Signature : _____

Conformément à l'article 105 de la [loi « informatique et libertés »](#), vous pouvez exercer votre droit d'accès aux données personnelles vous concernant. De plus, eu égard à l'article 106 de la Loi « Informatiques et Libertés », il vous est possible de **faire rectifier ou effacer ces données**, ou encore de demander la limitation du traitement de ces données.

Les données utilisées pour la recherche seront conservées pendant une durée de 10 ans après le traitement des données.

Ce questionnaire est en conformité avec le règlement général sur la protection des données (RGPD) et a été instruite avec le délégué à la protection des données (*DPO*) de l'Université Grenoble Alpes.

¹ <https://www.cnil.fr/fr/cnil-direct/question/une-donnee-caractere-personnel-cest-quoi>

MOTS-CLÉS : FLE en ligne, motivation, attention, obstacles techniques, guerre, stratégies pédagogiques,

RÉSUMÉ

Ce mémoire porte sur l'enseignement du français langue étrangère (FLE) à distance dans un contexte de guerre en Ukraine. La recherche s'appuie sur un stage effectué auprès d'adultes débutants travaillant dans le domaine financier, dont l'objectif était d'acquérir en quatre mois les bases nécessaires pour participer à une conférence internationale en France. La problématique centrale est la suivante : comment maintenir la motivation et l'attention des apprenants, tout en surmontant les obstacles techniques et psychologiques liés à la guerre ? La méthodologie adoptée est qualitative et repose sur des observations de cours en ligne, des questionnaires anonymes et un focus group. L'analyse met en évidence trois types principaux d'obstacles : techniques (pannes d'Internet, problèmes de son et d'image), psychologiques (stress, anxiété, peur de l'erreur) et pédagogiques (manque d'interactivité, fatigue numérique). Pour y répondre, diverses stratégies ont été mises en place : scénarisation des séances, utilisation de ressources multimédias, encouragements personnalisés, tâches actionnelles et activités ludiques. Les résultats montrent que la flexibilité pédagogique, l'intégration progressive d'outils numériques et le soutien émotionnel jouent un rôle clé pour maintenir l'engagement des apprenants. Ce mémoire propose ainsi des pistes concrètes pour adapter l'enseignement du FLE à des contextes de crise, en combinant rigueur didactique et accompagnement psychologique.

KEYWORDS : Online FLE, motivation, attention, technical obstacles, war, teaching strategies

ABSTRACT

This thesis focuses on the teaching of French as a foreign language (FLE) online in the context of war in Ukraine. The study is based on a teaching internship with beginner-level adults working in the financial sector, whose goal was to acquire the linguistic skills needed in four months to participate in an international conference in France. The central research question is: how can teachers sustain learners' motivation and attention while overcoming the technical and psychological challenges imposed by war? A qualitative methodology was adopted, combining classroom observations, anonymous questionnaires, and a focus group. The analysis highlights three main types of obstacles: technical (Internet failures, sound and video issues), psychological (stress, anxiety, fear of mistakes), and pedagogical (lack of interactivity, screen fatigue). To address these issues, several strategies were implemented: lesson scripting, use of multimedia resources, personalized encouragement, task-based learning, and playful activities. The results show that pedagogical flexibility, the progressive integration of digital tools, and emotional support are key factors in sustaining learners' engagement. This research therefore provides concrete recommendations for adapting FLE teaching to crisis contexts, by combining didactic rigor with psychological support.