

Hanna Kost

Université nationale Ivan Franko de Lviv

<https://orcid.org/0000-0001-5868-8205>

hanna.kost@lnu.edu.ua

Viktoriia Luchkevych

Université nationale Ivan Franko de Lviv

<https://orcid.org/0000-0002-3363-7791>

viktoriia.luchkevych@lnu.edu.ua

***Formation universitaire en période de guerre
en Ukraine : défis, enjeux, stratégies dans
l'enseignement du FLE***

**University education during the war in Ukraine: Challenges, stakes,
and strategies in teaching French as a foreign language**

This study examines the challenges encountered by Ukrainian higher education, with a specific focus on the Ivan Franko National University of Lviv, since the onset of the Russian invasion. The research investigates how the university has responded to this crisis by adopting a “didactics of catastrophe” framework and introducing novel pedagogical methods tailored to the unique needs of students living through wartime. Emphasis is placed on the implementation of innovative teaching strategies such as flipped classrooms and design thinking, delivered in a hybrid format, to ensure uninterrupted French language learning and foster student well-being. The findings highlight the efficacy of these approaches in such a volatile environment, underlining the crucial role of flexibility and pedagogical adaptability during times of crisis.



Artykuł jest udostępniany na licencji Creative Commons – Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe, <https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Keywords: higher education, French as a foreign language, war, Ukraine, flipped classroom, design thinking

Słowa kluczowe: kształcenie w szkole wyższej, język francuski jako obcy, wojna, Ukraina, odwrócona klasa, myślenie projektowe

1. Introduction

Le 24 février 2022, la vie des Ukrainiens bascule soudainement : le pays est agressé par la russie¹. Les bombardements sur tout le territoire et les alertes incessantes deviennent le lot quotidien de la population, qui doit se mobiliser et s'adapter à des conditions de vie inhabituelles. Tous les domaines de notre vie sont bouleversés, les études universitaires ne font pas exception. Les cours et les cursus, les effectifs, les activités extra-universitaires sont affectés par le « front intérieur » qui se constitue alors. Le milieu académique s'est retrouvé face à des défis jamais connus avant, dans une situation de « didactique de la catastrophe » (Gettliffe, Ardisson, 2022) liée à la « didactique de l'urgence » (Béacco, 2012). Plusieurs questions se posent tout à coup : elles portent sur les dispositifs qui doivent être mis en œuvre, sur les méthodologies à mobiliser afin d'assurer une dynamique fructueuse et, surtout, sur la qualité de l'enseignement/apprentissage de la langue, sur les prérequis tant linguistiques que cognitifs, sur l'accompagnement des apprenants dans ce contexte de traumatisme psychologique. La liste de problèmes n'est évidemment pas exhaustive, mais nous proposons quelques réflexions concernant la réponse à ces questions tirées de notre propre expérience de vie et de travail pendant la guerre.

Ce que nous tenons à souligner, c'est que les deux didactiques en question (celle de la catastrophe et celle de l'urgence) ont été analysées jusqu'ici dans le cadre de crises migratoires plutôt « externes » (Gettliffe, Ardisson, 2022 ; Moulin, Favre, Racine, 2022 ; Van Dixhoorn, Cousseau, Lemeunier, Foyer, van der Meulen, 2022 ; Adami, 2021, pour ne citer que quelques auteurs). Il s'agit alors de réfugiés qui sont obligés de quitter leur pays pour fuir des situations de guerre, de révolution ou d'autres conflits sociaux. La connaissance de la langue du pays d'accueil (langue étrangère) leur permet de « survivre », « d'avoir accès aux droits fondamentaux et aux soins », à « l'intégration sociale et professionnelle à l'étranger » (Achard-Bayle, Fragonara, Li, 2024 : 2). En revanche, en Ukraine, il est plutôt question de migration « interne », au sein du même pays, où la langue de communication ne pose pas de problème, et où les apprenants apprennent

¹ L'orthographe adoptée relève du choix des auteures et n'engage en rien la responsabilité des rédacteurs en chef ni celle des éditeurs.

une langue étrangère pour acquérir des compétences langagières avancées, qui leur permettront de construire une carrière professionnelle et de valoriser des *soft skills*.

Notre article vise à esquisser quelques stratégies pédagogiques mises en œuvre à l'Université nationale Ivan Franko de Lviv qui nous permettent de surmonter les entraves apportées par la guerre, telles que l'instabilité des conditions d'enseignement/apprentissage, l'accès fluctuant aux ressources, et surtout, la charge psychologique pesant sur les étudiants et les enseignants, tout en essayant de maintenir l'efficacité de l'enseignement du FLE. La méthodologie adoptée pour cette étude est qualitative et s'inscrit dans une démarche réflexive et expérientielle.

2. Les conditions d'enseignement

Suspendues pendant un court moment, les études universitaires sont reprises en ligne une quinzaine de jours après le début de l'invasion. Tout en gardant ses principes académiques traditionnels reposant sur des théories didactiques et des méthodologies d'enseignement/apprentissage standardisées, sur des concepts d'acquisition de compétences professionnelles et des valeurs humaines, la formation universitaire dans le domaine des langues étrangères s'oriente sur des conditions et situations spécifiques de guerre avec une idée ancrée dans le processus éducatif : l'étudiant doit être bien préparé et apprendre à donner du sens à son rôle personnel dans cette situation de conflit. Ces conditions nécessitent d'introduire de nouvelles solutions et stratégies en matière d'enseignement/apprentissage et de culture estudiantine.

Il s'agit, avant tout, de l'utilisation des outils numériques, dont la maîtrise a déjà été promue pendant la période du Covid. À l'époque du Covid, l'usage régulier de ressources numériques s'est imposé soudainement ; il a fallu les « apprivoiser » et les appliquer très rapidement dans le cursus universitaire pour des raisons sanitaires (prévenir la propagation de la maladie). Les étudiants et les professeurs pouvaient ainsi rester chez eux en évitant les rassemblements nombreux.

Mais avec le début de la guerre, le confinement a été provoqué par la nécessité de sécurité vitale et par un besoin de protéger sa propre vie beaucoup plus fort qu'auparavant.

3. Évolution des facteurs qui influencent le choix d'une université par les étudiants

Il est à noter que dans le système des écoles supérieures ukrainiennes, l'Université nationale Ivan Franko de Lviv est considérée comme l'une des plus prestigieuses, classée en très haute position parmi les universités ukrainiennes aussi bien pour la qualité de l'enseignement, le professionnalisme de l'équipe pédagogique et l'éventail de programmes proposés, que pour ses possibilités de participer à des projets internationaux. Dans ce sens, notre faculté de langues étrangères est particulièrement active. Avant la guerre, le prestige était l'un des critères importants de choix des étudiants. Depuis février 2024, la raison de quitter sa ville natale a pris encore un autre sens pour de nombreux étudiants : celui de se mettre en sécurité. Le facteur géographique, dans le choix d'une université située à l'ouest, devient primordial : la ville de Lviv, malgré les alertes et les bombardements, est perçue comme plus sûre que beaucoup de villes universitaires ukrainiennes du sud et de l'est davantage affectées par les hostilités. La plupart des étudiants ont fui le danger permanent de leur ville d'origine, ont trouvé refuge à Lviv et se sont transformés en un public universitaire que Nathalie Gettliffe et Marie-Aline Ardisson appellent « public violemment déraciné avec un parcours migratoire » (Gettliffe, Ardisson, 2022 : 3). On peut dire qu'ils sont devenus des réfugiés, des déplacés à l'intérieur de leur propre pays sans perspective claire de pouvoir retourner un jour dans leur ville natale. Sans la guerre, ils auraient très bien pu rester dans leur ville d'origine qui, souvent, est un centre universitaire proposant les mêmes filières d'études que l'Université de Lviv (par exemple l'Université d'Odessa, les Universités de Kharkiv ou de Dnipro).

4. Répercussions de la guerre sur l'état psychologique des étudiants

Le contexte de guerre a marqué de façon frappante, avant toute chose, l'ambiance psychologique dans le milieu académique. Il a révélé de nombreuses difficultés en matière de gestion des émotions et des états psychologiques et psychiques des étudiants venant non seulement des villes qui subissent les attaques violentes des russes, mais également de ceux qui viennent de la région de Lviv, tous étant confrontés à des alertes constantes. La communication exige une plus forte implication de l'équipe professorale en étroite collaboration avec les services psychologiques de l'Université. Des séminaires, des ateliers psychologiques organisés par ces services sont devenus indispensables pour préserver l'équilibre psychologique et psychique des

étudiants, dynamiser leur socialisation et soutenir leur adaptation aux nouvelles conditions de vie².

Le problème de la socialisation des étudiants et de leur intégration dans le processus d'apprentissage se pose de façon manifeste principalement sur le plan psycho-émotionnel. Cet état instable survient dans des situations précédemment neutres, provoqué par l'expérience personnelle, chez des étudiants qui, souvent, ont été témoins de la destruction de leur demeure ou qui expriment ainsi leur douleur après la perte de leurs proches. Parfois, il devient assez compliqué de les engager dans une interaction pendant le cours. Il s'agit alors de réorienter le développement de la compétence de communication et de proposer des activités pédagogiques où l'étudiant est en mesure de démontrer son initiative, son ouverture et son autonomie d'apprentissage. Dans des cas pareils, les professeurs doivent faire preuve de patience et de calme, d'une délicatesse et d'une prévenance sans précédent.

Compte tenu de cet état émotionnel des étudiants, le cursus universitaire se voit dans l'obligation de mettre davantage l'accent sur les besoins d'interaction, d'entraide et de collaboration aussi bien au sein du groupe d'étudiants qu'entre l'équipe professorale et ces derniers. Il s'agit également de la gestion des émotions dans des situations de vie très compliquées tant pour les étudiants que pour les professeurs. Ainsi, les pratiques pédagogiques sont déterminées non seulement par les besoins académiques (garantir la qualité d'apprentissage), mais aussi par les difficultés extérieures imposées. Une telle stratégie correspond au principe « exiger et soutenir » (Moulin, Favre, Racine, 2022 : 10).

Un autre aspect fragilisant l'intégration des étudiants dans le cursus universitaire en période de guerre est en rapport avec leur niveau de connaissance du français. Beaucoup d'entre eux intègrent le département de français sur la base de leurs compétences en langue anglaise (conformément au règlement universitaire). Certains ont pu étudier le français comme langue seconde à l'école, mais nombreux sont ceux qui ne l'ont jamais appris et sont des débutants complets. Cette situation, d'une part, est encourageante, car le nombre de ceux qui apprennent le français augmente³. Mais d'autre part, les enseignants se sont trouvés dans la nécessité d'organiser des groupes d'apprenants qui commencent l'étude du français par le « b-a-ba ». Les difficultés se manifestent alors à plusieurs niveaux, à commencer par la phonétique et la prononciation, des notions de grammaire de base, car la

² Une telle rencontre a été organisée en mars dernier avec les étudiants de la deuxième année d'études françaises qui compte 22 personnes, au total, parmi lesquelles seulement 5 sont de Lviv ou de la région de Lviv, toutes les autres venant de Kramatorsk, Chernihiv, Odessa, Cherkassy, Vinnytsia, Rivne, Ternopil.

³ En 2024, nous avons 38 personnes en première année contre 21 personnes en 2023.

structure de la phrase ukrainienne diffère beaucoup de la phrase française (l'ordre des mots, la déclinaison, la structuration du texte et de la communication sont différents, pour ne citer que ces quelques particularités). Un tel contexte exige un surcroît d'efforts aussi bien des étudiants que des professeurs. Les méthodes numériques multimodales d'apprentissage/d'enseignement en lien avec l'usage de la méthode verbo-tonale permettent d'accompagner le processus de compréhension écrite et orale, ainsi que l'entrée des étudiants en littératie.

5. Le cursus universitaire dans les conditions de guerre

Des approches pédagogiques alternatives et adaptatives sont mises en œuvre pour maintenir une dynamique fructueuse et assurer la qualité et le contrôle de l'apprentissage du FLE. L'équipe enseignante s'inspire de la devise de l'enseignement du français exprimée par Alice Ionescu (2016 : 56) : « le français n'est plus une langue moderne à apprendre aux élèves afin de les faire entrer dans une culture ou aux professionnels en vue de faciliter leur intégration dans le monde francophone du travail, mais une langue à vivre et à faire partager. Autrement dit, il n'est plus seulement un instrument de communication, mais une façon de vivre, une manière de penser et une porte ouverte vers le monde ».

Pour atteindre ce but, différents formats et modèles d'enseignement/apprentissage entrent en jeu. La modalité hybride combinant des éléments d'enseignement en présentiel et à distance permet une plus grande souplesse en cas de perturbations et offre aux étudiants la possibilité de suivre les cours même en cas de restrictions, de déplacement ou d'attaques aériennes. Les étudiants peuvent avoir une certaine flexibilité dans la gestion de leur temps et de leurs activités d'apprentissage à distance, mais sont tenus de participer régulièrement aux séances en présentiel. Ces séances leur assurent un soutien et un contact permanent avec le professeur, car dans l'état d'angoisse provoqué par la guerre, le cerveau n'est pas apte à assimiler efficacement de nouvelles connaissances en travaillant en autonomie. Ainsi, l'étudiant se trouve sous une forme de tutelle même lorsqu'il travaille individuellement, surtout sur du matériel complètement nouveau pour lui. Ces formats permettent, dans leur ensemble, de conserver l'intégrité de la formation, de bien comprendre ses objectifs, tout en offrant aux apprenants la possibilité de travailler à des activités adaptées à leur niveau et de faciliter le processus d'apprentissage en proposant également de nouveaux concepts pédagogiques tels que la « technocréativité » et la « technopédagogie » (Romero, Lille, Patino, 2017).

Face aux impératifs d'adaptation soulevés par la guerre, notre approche didactique s'est résolument tournée vers la classe inversée, qui offre un cadre propice à l'intégration flexible et pertinente de méthodes et de techniques pédagogiques essentielles. Cette approche systémique combine notamment plusieurs aspects éducatifs : la pédagogie active, visant l'engagement des étudiants ; la différenciation pédagogique, qui est importante pour s'adapter aux besoins variés ; l'autoformation, qui développe une autonomie cruciale en période d'instabilité ; l'apprentissage coopératif et collaboratif, qui renforce le lien social et la construction collective des savoirs, fondamentaux en temps de crise.

La classe inversée est une méthode pédagogique très efficace où les éléments traditionnellement dispensés en classe sont transférés hors de celle-ci, permettant ainsi aux apprenants de s'approprier le contenu à leur propre rythme et facilitant l'enseignement/apprentissage du FLE en situation de guerre. Selon Marcel Lebrun, « la classe inversée consiste à déplacer la partie magistrale d'un cours à la maison, et à utiliser le temps de classe ainsi libéré pour réaliser les devoirs traditionnellement faits à la maison » (Lebrun, 2015 : 73). Le plus souvent, les éléments à distance incluent des lectures, des vidéos, des discussions en ligne, tandis que les séances en présentiel impliquent des discussions en groupe, des démonstrations pratiques, des présentations de tâches finales, des projets individuels ou effectués en équipe. Comme le soulignent Ariane Dumont et Denis Berthiaume, « les fonctions cognitives de mémorisation, de compréhension sont mobilisées à distance et celles plus complexes d'analyse, de synthèse, d'évaluation et de création sont sollicitées dans le cadre d'activités interactives sous la supervision de l'enseignant » (Dumont, Berthiaume, 2016 : 9).

Le potentiel transformateur de la classe inversée réside dans l'articulation de dimensions diverses – pédagogiques, psychologiques et techniques. Au sein de ce modèle, la phase à distance privilégie l'autoformation et l'acquisition initiale des contenus. Le temps en présentiel (ou synchrone) optimisé pour l'application et la résolution de problèmes privilégie l'apprentissage coopératif et collaboratif, qui permet la mise en pratique des connaissances et le développement de compétences sociales. La différenciation pédagogique s'intègre dans les deux phases, adaptant ressources et activités aux profils des apprenants.

Il est pertinent de noter que, si l'autoformation met l'accent sur l'autonomie individuelle, le collaboratif s'en distingue par l'interaction et la construction conjointe du savoir. L'équilibre entre autonomie et collaboration confère à la classe inversée sa richesse. Cette combinaison, reconnue dans la littérature pour son impact positif (Guilbault, Viau-Guay, 2017 ; Kordoni, Belli, 2018 ; Strayer, 2012), a constitué un levier majeur pour maintenir la

qualité de l'enseignement du FLE et aider les étudiants à surmonter les difficultés éventuelles.

Pour que la classe inversée soit bénéfique aux étudiants en temps de guerre, il est important de se focaliser sur les étapes principales de cette méthode en les adaptant aux défis inhabituels posés par la guerre. Il s'agit, avant tout, de la nécessité de définir des objectifs d'apprentissage adaptés à la situation, réalisables et pertinents dans ce contexte. Par ces objectifs, on entend le plus souvent des compétences linguistiques nécessaires pour la communication dans des situations d'urgence, telles que l'expression de besoins, les consignes de sécurité et autres.

La deuxième étape réside dans la sélection du contenu à préenregistrer de façon sensée. Il s'agit de choisir un matériel pédagogique pertinent et adapté au niveau des apprenants, comme des vidéos explicatives sur des concepts grammaticaux, des enregistrements audios pour la pratique de la compréhension orale, des lectures pour l'acquisition du vocabulaire. Hormis ce matériel linguistique, nous proposons également des vidéos, des enregistrements audios, des articles sur la sécurité personnelle, sur les premiers secours ou sur la communication d'urgence, des savoirs qui peuvent se révéler nécessaires aux apprenants dans la situation de crise.

La phase suivante prévoit la création de ressources pédagogiques accessibles aux étudiants. La possibilité d'avoir un accès à ces ressources n'est pas toujours évidente, car le processus d'apprentissage peut être perturbé par des coupures d'électricité, des déplacements forcés, des alertes aériennes prolongées. Dans ces conditions, les professeurs envisagent de distribuer des supports physiques ou d'utiliser des dispositifs de stockage de données portables.

Venons-en maintenant à la phase de planification des activités de classe adaptées à la situation, et visant à favoriser le bien-être psychologique des apprenants en contexte éducatif. Ces activités mettent un accent spécial sur des projets collaboratifs créatifs, offrant ainsi un espace propice à l'expression émotionnelle et à la régulation du stress.

Nous pouvons citer, à titre d'exemple, la création collaborative d'un conte de Noël par nos étudiants de deuxième année. En suivant les consignes (choix d'un personnage principal, d'un lieu, d'un objet magique, d'une émotion), ils ont créé une vidéo de dessin animé à l'aide de l'outil *PowToon*. La réalisation de ce projet a été divisée en quatre étapes :

- recherche du sujet à partir des consignes proposées,
- rédaction du script sur *Google Documents*,
- préparation de séquences animées,
- montage de la vidéo.

Il faut noter que ce projet a été réalisé suivant l'approche du *design thinking*, qui accorde une importance fondamentale aux sentiments et aux motivations, aux comportements et aux besoins individuels des étudiants (Benchekroun, Soulami, 2020).

Dans l'enseignement du FLE, le *design thinking* est considéré comme un processus créatif ouvrant sur différentes perspectives. Il implique d'abord une observation active de la situation, de l'imagination et de l'analyse (Kumar, 2013). La découverte de nouvelles façons de résoudre des tâches éducatives et les moyens créatifs pour améliorer le processus d'apprentissage du FLE sont signalés comme primordiaux par Andrea Scheer, Christine Noweski et Christoph Meinel (2012). Tom Brown (2005) considère cette approche en tant que stratégie présentant aux apprenants des activités à réaliser et à concrétiser en groupe, ce qui renforce chez eux l'estime de soi. Ainsi, d'un point de vue pédagogique, le *design thinking* permet aux étudiants de se mettre à la place d'autrui, de comprendre ses motivations, ses sentiments et de trouver ensemble une solution efficace au problème envisagé dans les consignes.

Mis en pratique, le *design thinking* propose un modèle en cinq phases pour structurer le processus de création innovante. Ce modèle, représenté dans la *Figure 1*, offre un cheminement méthodique allant de l'identification d'un besoin à la mise en œuvre d'une solution viable.

Chacune de ces phases, depuis la découverte jusqu'à l'évolution, requiert un ensemble de compétences spécifiques et répond à des objectifs bien définis par le professeur en adéquation avec le programme d'enseignement. De la sorte, la phase de découverte vise à identifier un besoin ou une possibilité, tandis que la phase d'interprétation permet d'approfondir la compréhension du contexte. La conceptualisation donne lieu à la génération et à l'affinement des idées, que l'on soumet ensuite à une phase d'expérimentation par le biais de prototypes. Enfin, la phase d'évolution marque le début d'un cycle d'amélioration continu, fondé sur l'évaluation des résultats et l'intégration des retours des apprenants.

Ce modèle s'applique à nos étudiants dans ce cas précis de la création du conte de Noël mentionné, car chaque étape du projet (de l'idéation à la réalisation de l'animation) a suivi les principes du *design thinking* : empathie (comprendre les émotions à intégrer), définition (choisir un personnage et un contexte), idéation (brainstorming sur les éléments du conte), prototype (création des séquences et du script), et test (visionnage et ajustements de l'animation).

Ainsi, nous soulignons que cette approche, fondée sur la collaboration et l'engagement actif de tous les acteurs, va au-delà d'une simple transmission de connaissances et donne lieu à une tâche complexe mobilisant

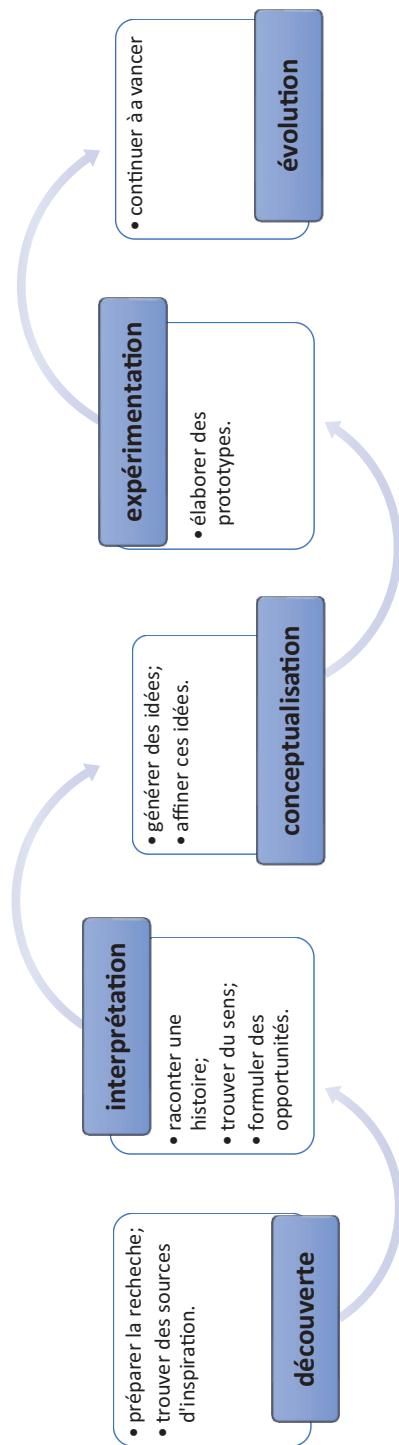


Figure 1. Phases de Conception du projet collaboratif à partir du design thinking

Source : figure construite à partir de diverses sources concernant le Design Thinking (Benchekroun, Soulami, 2020 ; Brown, 2005 ; Scheer, Noweski, Meinel, 2012)

simultanément des ressources internes (capacités, connaissances) et des ressources externes (aide méthodologique, fiches de travail). Elle favorise une appropriation créative des savoirs par les étudiants et stimule le développement de leurs compétences cognitives. Confrontés à des situations complexes, les étudiants sont incités à analyser les informations sous différents angles, à émettre des hypothèses et à trouver des solutions innovantes. Cette approche favorise aussi le développement de compétences sociales essentielles à leur réussite future : les jeunes n'ont parfois pas d'objectif précis de vie personnelle et professionnelle, c'est pourquoi une telle expérience peut augmenter leur esprit d'initiative et leur sens des responsabilités. En travaillant en équipe, les étudiants apprennent à communiquer efficacement, à gérer des conflits, à négocier et à prendre des décisions de manière collective. De plus, le soutien mutuel et le sentiment d'appartenance à un groupe renforcent leur confiance en eux-mêmes et leur motivation à persévérer dans leurs efforts. C'est une formation, un croisement de compétences multiples – linguistiques, communicatives, relationnelles, numériques.

6. Conclusions

Notre étude a révélé des défis et des possibilités de projets liés à l'enseignement du FLE dans un contexte de guerre, en se concentrant sur l'expérience de l'Université nationale Ivan Franko de Lviv dans le domaine de l'enseignement/apprentissage de la langue française. Pour récapituler les axes principaux de cette expérience, nous pouvons constater, d'une part, la nécessité d'une intégration très forte de la psychologie et de la sociologie en didactique afin d'élaborer une stratégie d'assimilation et de faciliter le processus d'intégration des étudiants dans un nouveau milieu académique et social. D'autre part, l'enseignant passe de la catégorie de personne qui transmet des connaissances à la catégorie de tuteur, de guide qui construit l'enseignement/apprentissage dans un nouveau contexte.

Afin d'assurer un processus d'enseignement/apprentissage efficace, plusieurs méthodes sont appliquées. L'adoption d'une modalité hybride combinée à des stratégies pédagogiques innovantes telles que la classe inversée et le *design thinking* a permis de maintenir un niveau d'enseignement de qualité et de soutenir le bien-être psychologique des étudiants en situation de guerre. Cette approche flexible a non seulement favorisé la continuité des apprentissages, mais également renforcé la résilience des étudiants et développé leur créativité.

Il est important de souligner les avantages de l'utilisation de *PowToon* et de *Google Docs* dans le cadre d'une approche pédagogique innovante basée

sur la classe inversée et le *design thinking*. Ces outils ont permis de développer la créativité, la collaboration et l'autonomie des étudiants. Comme le montre notre expérience, le recours à des outils numériques adaptés peut considérablement améliorer l'efficacité de l'enseignement des langues, même dans des conditions difficiles.

Les résultats de cette étude ouvrent de nouvelles perspectives de recherches. Il serait intéressant d'étudier plus en profondeur l'impact à long terme de cette modalité hybride sur la motivation des étudiants et leur réussite professionnelle. De plus, il serait pertinent d'explorer les possibilités d'adaptation de ces approches à d'autres disciplines et à d'autres niveaux d'enseignement. Enfin, l'évaluation de l'efficacité des outils numériques utilisés dans le cadre de la classe inversée et du *design thinking* pourrait faire l'objet de recherches supplémentaires, notamment en ce qui concerne leur accessibilité et leur impact sur l'équité éducative.

Hormis ces quelques observations conclusives, notre analyse a démontré que la modalité hybride, combinée à la classe inversée et au *design thinking*, constitue une approche pédagogique prometteuse pour répondre aux défis de l'enseignement en contexte de guerre. Cette approche permet de développer des compétences clés pour le 21^e siècle, telles que la créativité, la collaboration, la capacité de gérer l'interdisciplinarité des problèmes et de les résoudre, tout en prenant en considération le bien-être psychologique des apprenants.

BIBLIOGRAPHIE

- Achard-Bayle G., Fragonara A., Li J. (2024), *Présentation. – Formation en langues secondes face à l'urgence*. « Lidil », n° 69. En ligne : <http://journals.openedition.org/lidil/12359> [consulté le 16.05.2024].
- Adami H. (2021), *Les formations linguistiques à visée professionnelle pour les migrants en France : orientations sociales et didactiques*. « Langues, cultures et sociétés », n° 7/1, pp. 4–12. En ligne : <https://revues.imist.ma/index.php/LCS/article/view/26417/13997> [consulté le 16.05.2024].
- Béacco J.-C. (2012), *Inclusion et réussite scolaire : pour une didactique de l'urgence*, (in :) Klein, C. (dir.), *Le français comme langue de scolarisation : accompagner, enseigner, évaluer, se former*. Lille : CNDP-CRDP, pp. 52–54.
- Benchekroun B., Soulami M. (2020), *Design Thinking : Une nouvelle approche d'innovation pédagogique*. « Revue Internationale des Sciences de Gestion », vol. 3, n° 2, pp. 1241–1253.
- Brown T. (2005), *Strategy by Design*. « Fast Company. Special Issue Masters of Design », June, pp. 2–4.
- Dumont A., Berthiaume D. (dir.) (2016), *La pédagogie inversée : Enseigner autrement dans le supérieur avec la classe inversée*. Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.

- Gettliffe N., Ardisson M.-A. (2022), *Didactique de la catastrophe en formation FLES*. « Didactique du FLES : recherches et pratiques », vol. 1, n° 2, pp. 3–7.
- Guilbault M., Viau-Guay A. (2017), *La classe inversée comme approche pédagogique en enseignement supérieur : état des connaissances scientifiques et recommandations*. « Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur », n° 33 (1). En ligne : <http://journals.openedition.org/ripes/1193> [consulté le 16.05.2024].
- Ionescu A. (2016), *Quelle évaluation dans une approche par compétences dans le contexte de l'enseignement supérieur du FLE ?*, (in :) Condei C., Dincă D., Ionescu A., Teodorescu C.-N. (éds), Actes du Colloque international : 50 ans de français à l'Université de Craiova (1966-2016). Tome III. Le français langue étrangère : scénographies didactiques et recompositions formatives. Craiova : Editura Universitaria, pp. 55–64.
- Kordoni A., Belli C. (2018), *Inverser la classe de langue: évolutions, objectifs, enjeux*. « Annals of the University of Craiova », Series : Philology, English, vol. 37, pp. 7–19.
- Kumar V. (2013), *101 Design Methods*. Hoboken NJ : John Wiley & Sons.
- Lebrun M. (2015), *L'hybridation dans l'enseignement supérieur : vers une nouvelle culture de l'évaluation ? Evaluer*. « Journal international de Recherche en Education et Formation », n° 1(1), pp. 65–78.
- Moulin D., Favre M.-F., Racine I. (2022), *L'urgence comme catalyseur ? les enjeux liés au développement du volet « Langue et intégration » du Programme Horizon Académique*. « Didactique du FLES : recherches et pratiques », vol. 1, n° 2, pp. 8–23.
- Romero M., Lille B., Patino A. (2017), *Usage créatif du numérique pour l'apprentissage au XXI^e siècle*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Scheer A., Noweski C., Meinel C. (2012), *Transforming Constructivist Learning into Action: Design Thinking in Education*. « Design and Technology Education », vol. 17, n° 3, pp. 8–19. En ligne : <http://ergov/?q=%22Design+thinking+in+Education%22&id=EJ996067> [consulté le 16.05.2024].
- Strayer J. F. (2012), *How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation*. « Learning environment research », n° 15 (2), pp. 171–193. En ligne : https://www.colorado.edu/ftep/sites/default/files/attached-files/strayer_-_inverted_classroom_influences.pdf [consulté le 16.05.2024].
- Van Dixhoorn L., Cousseau J., Lemeunier V., Foyer A., van der Meulen M. (2022), *Les voisins du 12 bis, un dispositif en réponse aux crises migratoire, sanitaire et humanitaire*. « Didactique du FLES : recherches et pratiques », vol. 1, n° 2, pp. 25–44.

Received: 28.12.2024

Revised: 27.05.2025

Accepted: 24.10.2025