



Les compétences humaines nécessaires à l'apprentissage en ligne dans un monde post-pandémie

Luciana da Silva Cavalleiro

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brésil

Lucianac@unisinis.br

<https://orcid.org/0000-0001-5407-4062>

Reçu le 23-05-2025 / Évalué le 30-06-2025 / Accepté le 10-08-2025

Résumé

Cet article s'intéresse à la transition de l'enseignement en présentiel vers l'enseignement en ligne imposée par la pandémie, en interrogeant son impact sur les nouvelles didactiques des langues étrangères, en particulier du français langue étrangère (FLE), à partir d'une étude de cas dans un contexte universitaire brésilien. L'analyse ne se limite pas à une approche méthodologique : elle intègre également une dimension sociale, en considérant les compétences humaines — reconnues par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) — comme essentielles à l'apprentissage d'une langue étrangère. L'objectif est de réfléchir aux compétences humaines nécessaires pour garantir un apprentissage efficace du français dans ce nouvel environnement numérique.

Mots-clés : enseignement en ligne, compétences humaines, français langue étrangère, CECRL, didactique des langues

As habilidades humanas necessárias para a aprendizagem online em um mundo pós-pandemia

Resumo

Este artigo analisa a transição do ensino presencial para o ensino de línguas online, impulsionada pela pandemia, com foco em seu impacto sobre as novas abordagens didáticas no ensino de línguas estrangeiras, em particular o francês como língua estrangeira (FLE), a partir de um estudo de caso em uma universidade brasileira. A análise vai além de uma perspectiva puramente metodológica, abordando também a dimensão social, considerando as competências humanas — reconhecidas pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas* (QECR) — como essenciais para a aprendizagem eficaz de uma língua. O objetivo é refletir sobre as competências humanas necessárias para consolidar o aprendizado do francês nesse novo ambiente digital.

Palavras-chave: ensino online, competências humanas, francês como língua estrangeira, QECR, didática de línguas

The human skills necessary for online learning in a post-pandemic world

Abstract

This article examines the transition from face-to-face to online language teaching brought about by the pandemic, focusing on its impact on new didactic approaches to foreign language instruction, particularly French as a foreign language (FFL), through a case study in a Brazilian university context. The analysis goes beyond a purely methodological perspective by also addressing the social dimension, considering human competences — recognized by the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR) — as essential to successful language learning. The objective is to reflect on the human competences required to ensure effective learning of French in this new digital environment.

Keywords : online teaching, human competences, French as a foreign language, CEFR, language didactics

Introduction

Les années 2020, 2021 et 2022 ont marqué une période de transformation profonde dans le domaine de l'enseignement, avec une transition soudaine vers l'apprentissage en ligne. Cette évolution, bien que nécessaire, a soulevé de nombreux défis, notamment dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE), où les interactions et les dynamiques de classe jouent un rôle essentiel dans l'acquisition linguistique. Cet article propose d'analyser les nouvelles formes d'interactions en classe de FLE en ligne, en mettant en lumière les défis pédagogiques et méthodologiques posés par ce mode d'enseignement. Au cœur de cette réflexion se trouve la question des compétences humaines, reconnues par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) comme essentielles à l'apprentissage d'une langue étrangère. Une interrogation centrale guide notre étude : dans un contexte où l'avenir de l'enseignement du français semble de plus en plus ancré dans l'apprentissage à distance, quelles compétences humaines sont nécessaires pour garantir un apprentissage efficace ?

Notre analyse repose sur une approche combinant les dimensions méthodologique et sociale de l'apprentissage en ligne. Nous mettrons l'accent sur le rôle fondamental des interactions humaines dans ce processus. À travers l'étude de cas d'une université brésilienne, nous

explorerons comment ces compétences peuvent être développées et soutenues dans un cadre numérique, tout en tenant compte des réalités pédagogiques et des nouveaux défis imposés par cette transition.

Des travaux fondateurs comme ceux de Garrison, Anderson & Archer (2000) ont mis en évidence l'importance des présences cognitive, sociale et enseignante dans les communautés d'apprentissage en ligne. Plus récemment, Hodges *et al.* (2020) ont analysé les spécificités de l'enseignement à distance en période de crise, tandis que des auteurs comme Hrastinski (2008) ou Mayer (2005) ont contribué à penser les modalités pédagogiques et technologiques adaptées à ce contexte. Enfin, des apports issus de la psychologie de l'apprentissage et de la motivation, notamment Deci & Ryan (2000) ou encore Sweller (1988), viennent enrichir cette réflexion sur les conditions d'un engagement cognitif et émotionnel efficace des apprenants. Dans ce contexte, l'enseignement du FLE se distingue par son ancrage culturel fort et la centralité des interactions orales. Apprendre une langue étrangère implique plus qu'une acquisition de connaissances : c'est entrer dans une culture, échanger avec autrui, se situer dans un espace social. Ces spécificités rendent les défis du passage au numérique encore plus saillants, et appellent des adaptations sensibles et ciblées.

Cette recherche s'inscrit ainsi dans une démarche qui articule théorie et pratiques pédagogiques, afin d'éclairer les mécanismes et conditions favorisant un apprentissage en ligne humaniste, interactif et efficace.

1. Évolution du français langue étrangère et reconfiguration des pratiques face à l'enseignement en ligne

L'enseignement du FLE a traversé des mutations profondes au fil des décennies, s'adaptant aux changements socioculturels et aux évolutions technologiques qui ont marqué chaque époque. Avant la pandémie, cet enseignement reposait en grande partie sur des supports imprimés et des interactions en présentiel, conformément aux recommandations du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL). Ces pratiques traditionnelles ont évolué progressivement, mais elles ont été confrontées

à un bouleversement sans précédent avec l'arrivée soudaine de la pandémie en 2020, obligeant les enseignants à réinventer leur manière de transmettre le savoir pour s'adapter aux nouvelles contraintes de l'enseignement à distance. Comme le soulignent Hodges *et al.* (2020 : § 13), « la pandémie a contraint les enseignants à adapter leurs pratiques à un environnement entièrement numérique, souvent sans préparation préalable. Cette situation correspond davantage à un enseignement d'urgence à distance qu'à un véritable apprentissage en ligne structuré ».

Bien que l'intégration du numérique dans l'éducation ait pris de l'ampleur au cours des dernières décennies, ce phénomène n'est pas totalement nouveau. Dès les années 2000, les enseignants de FLE ont commencé à intégrer les outils numériques dans leur pratique pédagogique, cherchant à diversifier et enrichir l'expérience d'apprentissage de leurs élèves. Parmi les innovations mises en place, on retrouve l'utilisation de plateformes d'apprentissage en ligne venant compléter les enseignements en présentiel, l'intégration de supports interactifs tels que des vidéos, des jeux éducatifs et des exercices en ligne, ainsi que la création de blogs collaboratifs permettant aux étudiants de partager leurs productions et d'interagir au-delà de la salle de classe. Cependant, ces outils étaient encore perçus comme des compléments aux méthodes classiques, l'enseignement en présentiel restant la norme et les interactions humaines directes étant jugées indispensables.

Avec la pandémie, un changement radical s'est imposé. La transition immédiate vers l'apprentissage en ligne a généré des défis majeurs pour les enseignants comme pour les étudiants. Les supports pédagogiques traditionnels, tels que les manuels imprimés, se sont révélés inadaptés au contexte numérique, nécessitant une refonte complète des cours. En parallèle, la perte des interactions physiques a affecté la qualité des échanges, en réduisant la communication non verbale essentielle à l'acquisition linguistique. De nombreux étudiants ont également éprouvé des difficultés à rester engagés, à gérer leur temps ou à maintenir leur motivation dans un environnement souvent perçu comme isolant. S'y ajoutent des barrières technologiques importantes : accès inégal aux outils, manque de formation numérique et fracture éducative croissante. Les enseignants ont alors dû faire preuve d'une grande flexibilité et de

créativité, s'appropriant de nouveaux outils tels que *Microsoft Teams* ou *Moodle*, tout en explorant des formats pédagogiques plus interactifs et adaptatifs.

Ces bouleversements ont eu des répercussions contrastées selon les profils d'apprenants. Les étudiants de la génération Z, généralement familiers du numérique, ont montré une certaine aisance technique, tout en souffrant du manque d'interactions sociales. Les adultes en reprise d'études, de leur côté, ont tiré parti de la flexibilité offerte par le distanciel, même si des difficultés techniques ont pu freiner leur progression. Les étudiants internationaux ont été particulièrement affectés par la perte des contacts humains directs, rendant leur intégration plus difficile. Néanmoins, cette transition a également permis d'identifier certains bénéfices, notamment une plus grande autonomie dans la gestion du temps, un accès élargi aux ressources, et une flexibilité accrue dans les modalités d'apprentissage. Ces éléments soulignent que l'efficacité de l'enseignement du FLE en ligne dépasse la seule dimension linguistique, en mettant en jeu des compétences humaines fondamentales.

Si cette évolution a ouvert des perspectives pédagogiques nouvelles, elle a également mis en lumière une série de défis structurels, cognitifs et émotionnels, qui impactent directement la qualité de l'apprentissage. La réduction des interactions directes, notamment non verbales, a affecté la dynamique d'enseignement. En présentiel, le langage corporel, l'intonation ou le regard renforcent la compréhension et nourrissent la relation pédagogique ; en ligne, ces éléments tendent à s'effacer, entraînant parfois une baisse de motivation, des difficultés de prononciation ou un affaiblissement du sentiment d'appartenance. Ce manque d'immersion pose un véritable défi pédagogique.

L'engagement des apprenants devient alors un enjeu central. À distance, la motivation intrinsèque est mise à rude épreuve : fatigue numérique, isolement, caméras éteintes, participation passive ou silences prolongés rendent les interactions plus difficiles à instaurer. Selon Ryan et Deci (2000), la motivation repose sur l'autonomie, la compétence et le sentiment d'appartenance — trois piliers qui sont mis à mal dans un environnement numérique peu structuré socialement. Dès lors, il devient crucial de concevoir les espaces d'apprentissage en ligne comme de véritables lieux de

socialisation pédagogique. Par ailleurs, la dimension technologique, loin d'être neutre, joue un rôle ambivalent. Si elle permet la diffusion du savoir, elle peut aussi constituer un obstacle majeur : connexion instable, matériel insuffisant, faible maîtrise des outils, autant de facteurs qui fragilisent les conditions d'apprentissage et exacerbent les inégalités. La fracture numérique ne se limite pas à l'accès à la technologie, mais englobe aussi la capacité à l'utiliser à bon escient dans un cadre pédagogique, comme le rappelle Warschauer (2003). Ces constats appellent à des dispositifs d'accompagnement renforcés, aussi bien sur le plan institutionnel que didactique.

Enfin, la position des enseignants, dans cette nouvelle configuration, mérite une attention particulière. Face à l'urgence de la situation, beaucoup ont dû adapter leurs méthodes en un temps record, créant de nouveaux contenus, animant des séances interactives, et assurant un suivi individualisé, souvent au prix d'une charge cognitive et émotionnelle élevée. Cette surcharge, bien documentée par les travaux sur le syndrome d'épuisement professionnel (Maslach, Leiter, 1997), met en évidence la nécessité de mieux soutenir les enseignants dans leur pratique numérique. Car au-delà de leur propre bien-être, c'est la qualité de l'expérience d'apprentissage qui en dépend. Un équilibre délicat doit être trouvé entre richesse des contenus, clarté des dispositifs, et interactivité, afin d'éviter à la fois la surcharge cognitive des étudiants (Sweller, 1988 : 257) et l'épuisement des enseignants. C'est pourquoi il semble essentiel de repenser le rôle de l'enseignant comme facilitateur de présence, dans la lignée du modèle de la *Community of Inquiry* (Garrison *et al.*, 2000 : 28), où la présence cognitive, sociale et enseignante constitue le socle d'un apprentissage en ligne réussi. Cette perspective invite à placer les relations humaines au cœur du dispositif pédagogique, même à distance.

2. Les compétences humaines et stratégies pédagogiques au cœur de l'apprentissage du français langue étrangère en ligne

L'apprentissage d'une langue étrangère, en particulier dans un contexte à distance, mobilise bien plus que des compétences linguistiques. Il repose aussi sur des compétences humaines qui facilitent l'engagement, la

collaboration et la régulation émotionnelle des apprenants. À l'heure où l'enseignement du FLE se déploie massivement en ligne, ces compétences deviennent fondamentales pour compenser l'absence de co-présence physique et soutenir une dynamique pédagogique vivante. Cette dimension humaine, soutenue par la présence cognitive, sociale et émotionnelle (Garrison *et al.*, 2000 : 89 ; Swan, 2003 : 15), s'avère essentielle à la réussite des parcours d'apprentissage.

Dans ce contexte, la curiosité intellectuelle joue un rôle moteur : elle pousse les apprenants à élargir leur horizon au-delà des contenus proposés, à rechercher activement des ressources complémentaires et à s'interroger sur leur propre progression. Cette dynamique favorise l'autonomie, identifiée par Little (1991 : 4) comme un facteur déterminant dans l'apprentissage des langues. L'autonomie ne signifie pas apprendre seul, mais plutôt savoir tirer parti des ressources disponibles tout en construisant un parcours personnel.

La communication en ligne, souvent limitée aux échanges verbaux, rend d'autant plus précieuse l'écoute active. Elle permet de maintenir une qualité d'échange malgré la distance et s'articule avec l'intelligence émotionnelle, qui aide à gérer les frustrations et favorise l'empathie. Ces deux compétences sont centrales pour instaurer une atmosphère de confiance et de bienveillance, conditions favorables à l'apprentissage.

Mais apprendre une langue comporte aussi son lot d'obstacles, amplifiés par l'isolement ou les défis techniques propres à l'enseignement en ligne. Face à ces difficultés, la persévérance et la résilience deviennent des atouts majeurs. Dweck (2006), avec sa notion de *growth mindset* (*état d'esprit de croissance*), rappelle que la croyance en la capacité de progresser par l'effort renforce la ténacité. Cette disposition mentale, alliée à une routine d'apprentissage structurée, soutient l'engagement durable des apprenants.

Loin d'être solitaire, l'apprentissage en ligne gagne en efficacité lorsqu'il s'appuie sur la collaboration. Le travail en groupe, les projets communs et les échanges informels nourrissent un sentiment de communauté, pilier de l'engagement. Dans cette dynamique, les étudiants co-construisent leurs savoirs et développent leur compétence langagière à travers l'interaction. Dans leur ouvrage *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*, Jean Lave et Étienne Wenger (1991 : 29-40) introduisent le concept de

participation périphérique légitime (Legitimate Peripheral Participation, LPP), soulignant que l'apprentissage est fondamentalement ancré dans des communautés de pratique où la participation joue un rôle central. Ce processus décrit comment les nouveaux venus deviennent des membres expérimentés d'une communauté en s'engageant progressivement dans ses pratiques socioculturelles. Ces compétences humaines, bien que développées du côté des apprenants, sont indissociables des stratégies pédagogiques mises en place par les enseignants. Ces derniers ont dû ajuster leurs pratiques pour maintenir la motivation, renforcer le sentiment de compétence et préserver le lien pédagogique. Face aux défis révélés par la pandémie — inégalités, isolement, surcharge cognitive — une posture empathique et bienveillante est devenue indispensable. Un environnement émotionnel positif favorise à la fois la réussite et la motivation (Dewaele, MacIntyre, 2014).

Pour renforcer cet engagement, le sentiment de compétence doit être soutenu par des consignes claires, un retour régulier, et la reconnaissance des efforts. La théorie de l'autodétermination (Deci, Ryan, 2000) souligne l'importance de l'autonomie, de la compétence et du sentiment d'appartenance — autant de leviers que les enseignants peuvent activer en diversifiant les modalités pédagogiques et en valorisant les progrès des étudiants.

Les outils numériques, loin d'être de simples interfaces techniques, deviennent alors des vecteurs d'interaction. En combinant séances synchrones et asynchrones, en exploitant des plateformes collaboratives ou des supports multimodaux, les enseignants créent des expériences dynamiques et accessibles. Ce potentiel technologique doit toutefois rester au service de la relation pédagogique.

Enfin, au-delà des outils, c'est la qualité de la relation humaine qui façonne l'expérience d'apprentissage. Une pédagogie humaniste, attentive aux émotions, au rythme de chacun et à la diversité des profils, permet de construire un espace d'apprentissage co-construit, où la confiance et la reconnaissance mutuelle priment. L'enseignement du FLE en ligne devient alors plus qu'une simple transmission de savoirs : il se transforme en un parcours partagé, fondé sur l'écoute, la coopération et la croissance personnelle. C'est dans ce cadre que les compétences humaines — telles

que la capacité à collaborer, à persévérer ou à faire preuve d'empathie — prennent tout leur sens. Elles deviennent des leviers essentiels pour maintenir une qualité d'apprentissage dans un contexte de distance, de médiation technologique et de diversité des profils.

3. Récits d'expérience : quand le français langue étrangère en ligne devient vécu

Dans le cadre d'un suivi pédagogique mené entre 2020 et 2022 auprès d'étudiants inscrits à un programme universitaire de FLE, plusieurs témoignages ont été recueillis afin de documenter les réalités vécues dans les dispositifs d'enseignement à distance. Ces récits, à forte valeur qualitative, offrent un éclairage concret sur les dynamiques d'apprentissage en ligne, tout en mettant en évidence les défis spécifiques rencontrés par les étudiants et les enseignants. Ils permettent également de mieux saisir les stratégies d'adaptation mises en œuvre pour préserver l'efficacité pédagogique et la qualité de l'expérience d'apprentissage à travers les outils numériques.

Sophie, étudiante en droit, a suivi des cours de FLE en ligne durant la pandémie. Lors d'une rencontre fortuite dans un restaurant, elle a reconnu son enseignante, qui ne l'a toutefois pas identifiée immédiatement. Sophie n'avait allumé sa caméra que deux ou trois fois durant le semestre, ce qui avait empêché l'enseignante de construire une image mentale précise de son apparence. Ce court échange a mis en lumière le manque de proximité et de reconnaissance visuelle dans les classes en ligne. Malgré cela, Sophie a exprimé son attachement à la langue et son désir de reprendre ses études, soulignant l'importance du lien affectif entre étudiants et enseignants, même dans un cadre numérique. Garrison et Anderson (2003) rappellent que les interactions sociales et les relations affectives jouent un rôle essentiel dans la motivation et l'engagement des étudiants, en soulignant que ces dimensions humaines sont fondamentales pour instaurer un climat de confiance et favoriser une participation active, même dans des environnements d'apprentissage à distance. De son côté, Marie, cadre dans une entreprise internationale, a relaté son malaise face à

certaines modalités d'enseignement en ligne. Elle évoque la difficulté à prendre la parole dans des classes nombreuses, son désintérêt pour les échanges entre pairs, et surtout, le manque d'implication visible de ses camarades qui laissaient leurs caméras éteintes. Ce témoignage met en évidence la difficulté à instaurer une dynamique de groupe cohérente et stimulante en contexte virtuel, où les interactions spontanées sont rares. Swan (2003 : 13) souligne que les interactions synchrones jouent un rôle fondamental dans le maintien de la motivation et de l'engagement des apprenants, notamment dans les contextes d'enseignement à distance, où l'absence de présence physique rend ces moments de communication en temps réel d'autant plus précieux pour la dynamique de groupe. L'expérience de Marie illustre ainsi l'un des écueils de l'enseignement à distance : la perte de la dimension humaine, si essentielle à la dynamique pédagogique.

D'autres expériences montrent cependant comment certains dispositifs peuvent renforcer l'engagement. Ainsi, lors d'un projet littéraire mené avec un groupe de FLE avancé, la lecture collective des *Contes du jour et de la nuit* de Maupassant – proposée par un étudiant, à contre-courant des suggestions plus légères en pleine pandémie – a suscité une implication remarquable. Malgré la gravité de certains textes, chacun y a trouvé une manière de se dire, de réfléchir, de partager. Les échanges ont été profonds, et plusieurs participants se sont dit émus, voire transformés par cette expérience, témoignant de la capacité de la littérature à créer du lien et à favoriser une réflexion partagée.

L'observation régulière des classes de FLE en ligne a également permis d'identifier certaines tendances : les caméras restent souvent éteintes, même lorsque les enseignants les encouragent à les activer, ce qui limite l'engagement visuel. Par ailleurs, de nouveaux codes de communication émergent, certains étudiants choisissant de participer exclusivement via le dialogue en ligne ou les forums. Enfin, ceux qui disposent d'un cadre structurant – horaires fixes, consignes claires, accompagnement individualisé – semblent mieux s'adapter à la formation en ligne. D'après Méndez et al. (2020 : 3), il est nécessaire que les enseignants repensent leurs méthodes pédagogiques afin de stimuler une participation plus active des étudiants. Cela passe notamment par une valorisation de

l'engagement visuel, comme l'usage des caméras, et par une restructuration des modalités d'interaction en ligne pour mieux soutenir l'attention et la dynamique collective. De même, Salmon (2002 : 1) rappelle que l'instauration de routines et de pratiques clairement définies facilite l'engagement et la réussite dans les environnements virtuels. Son modèle en cinq étapes insiste notamment sur la nécessité d'un accompagnement progressif et d'une organisation rigoureuse des interactions pour soutenir l'autonomie des apprenants.

À partir de ces constats, plusieurs pistes se dessinent pour optimiser l'expérience d'apprentissage en ligne. Il semble essentiel d'encourager l'allumage des caméras en expliquant leur impact positif sur la communication et l'engagement, comme l'ont montré Herrington *et al.* (2014), pour qui la visibilité des participants renforce la qualité des échanges. Il est également bénéfique de favoriser les interactions authentiques à travers des projets collaboratifs ou des travaux en petits groupes. Dans une perspective vygotkienne (1978), l'apprentissage repose en grande partie sur les interactions sociales, car elles permettent aux apprenants d'atteindre un niveau de développement supérieur à ce qu'ils pourraient accomplir seuls. Enfin, personnaliser l'accompagnement en tenant compte des profils et des contraintes spécifiques des étudiants contribue à renforcer leur sentiment de compétence et d'autonomie, deux éléments identifiés par Deci et Ryan (2000 : 68) comme fondamentaux pour nourrir une motivation intrinsèque et durable dans les apprentissages.

Ces témoignages et observations renforcent l'idée que l'apprentissage du FLE en ligne ne se limite pas à une adaptation technique. Il s'agit plutôt d'une transformation pédagogique qui exige une réflexion approfondie sur les relations humaines, les modalités d'interaction et les dynamiques collectives. Anderson (2004 : 271) rappelle que l'un des principaux défis de l'apprentissage en ligne consiste à construire une Méndez *et al.* (2020) communauté d'apprentissage active et cohésive, capable de recréer, dans une certaine mesure, les échanges sociaux caractéristiques des environnements pédagogiques traditionnels. Cette dimension collective apparaît comme un levier fondamental pour maintenir l'engagement et la qualité des interactions entre pairs et avec l'enseignant.

4. Vers un apprentissage hybride et humain du français langue étrangère en ligne

L'apprentissage du FLE à distance, bien qu'il présente des défis uniques, a ouvert la voie à une réévaluation en profondeur des pratiques pédagogiques. La transition rapide vers l'enseignement en ligne, notamment pendant la pandémie, a révélé les limites des méthodes traditionnelles, tout en mettant en lumière les potentialités offertes par les outils numériques. Mais au cœur de cette transformation, une constante demeure : l'humain reste le fondement de toute expérience d'apprentissage significative.

L'un des enseignements les plus marquants de l'enseignement à distance est la nécessité de préserver un lien humain fort entre étudiants et enseignants. L'absence de contact direct et la réduction des interactions non verbales affectent profondément la qualité de l'expérience pédagogique, comme l'ont montré les témoignages de Sophie et de Marie. La dynamique de groupe, souvent fragilisée par l'isolement physique, demeure pourtant un levier central de motivation et d'engagement. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant dépasse la simple transmission de savoirs : il ou elle devient un médiateur relationnel, capable de créer un climat bienveillant et stimulant. Comme le rappelle Baran (2014 : 19), la présence pédagogique – à la fois cognitive, sociale et affective – est essentielle pour favoriser l'implication et la réussite des étudiants.

Face aux limites des dispositifs purement à distance, de nombreux acteurs de la formation envisagent aujourd'hui des modèles hybrides, combinant les atouts du numérique avec la richesse des interactions en présentiel. Selon Laurillard (2012 : 3), « un apprentissage hybride offre la possibilité de maximiser l'interaction humaine tout en utilisant les ressources technologiques pour enrichir l'expérience pédagogique ». Dans le cadre du FLE, cela pourrait prendre la forme de séances synchrones à distance pour la révision ou les échanges collaboratifs, complétées par des sessions en présentiel centrées sur la pratique orale, les dynamiques de groupe et l'expression personnelle. Un tel équilibre permettrait de renforcer la flexibilité sans sacrifier la qualité du lien humain.

Malgré ces perspectives prometteuses, l'enseignement à distance demeure confronté à des inégalités persistantes. La fracture numérique – qui touche tant l'accès aux technologies que la capacité à les utiliser efficacement – risque d'exacerber les disparités sociales et culturelles entre apprenants. La question de la fracture numérique dépasse largement le simple accès aux technologies. Comme l'a montré Warschauer (2003 : 6), cette fracture s'exprime également dans la capacité des individus à maîtriser les outils numériques et à les mobiliser efficacement dans le cadre de leur apprentissage. Autrement dit, il ne suffit pas de fournir du matériel ou une connexion internet : il faut également accompagner les apprenants dans le développement de compétences numériques fonctionnelles et critiques, sans lesquelles les potentialités éducatives du numérique restent largement inexplorées.

Dans cette optique, la formation des enseignants apparaît comme un levier fondamental. Bates (2015 : 13) insiste sur l'importance de renforcer la compétence numérique des formateurs, car leur aisance avec les outils et méthodes pédagogiques en ligne conditionne en grande partie la qualité de l'enseignement dispensé. Un enseignant bien formé est en mesure de concevoir des scénarios pédagogiques plus engageants, d'exploiter au mieux les ressources numériques et d'interagir de façon plus pertinente avec ses étudiants.

L'un des apports majeurs du numérique réside également dans sa capacité à soutenir une pédagogie plus personnalisée. Grâce aux plateformes d'apprentissage et aux dispositifs de suivi intégrés, il devient possible de proposer des parcours différenciés, adaptés aux rythmes et aux besoins spécifiques de chaque étudiant (Liu *et al.*, 2021 : 4). L'essor de l'intelligence artificielle renforce encore cette dynamique, en permettant des ajustements en temps réel et des retours individualisés, ouvrant la voie à un accompagnement plus souple et réactif.

Dans cette perspective, l'apprentissage du FLE pourrait progressivement s'orienter vers une approche véritablement centrée sur l'apprenant. Il s'agirait non seulement de rendre les contenus plus accessibles, mais aussi de favoriser une posture active, où les étudiants deviennent pleinement acteurs de leur progression. Puentedura (2013 : 2) souligne que l'intégration des technologies doit aller au-delà de la simple numérisation des pratiques :

elle doit permettre aux apprenants de développer leur autonomie, de faire des choix, d'exercer leur esprit critique et de construire leur propre parcours de manière réfléchie et engagée.

Cette réflexion sur les enjeux hybrides et humains de l'apprentissage du français invite à prendre du recul sur l'ensemble des mutations en cours, et à envisager les pistes d'évolution les plus prometteuses pour l'avenir de l'enseignement des langues.

Conclusion générale

L'enseignement du FLE à distance, longtemps marginal, s'est imposé comme un terrain d'expérimentation et de transformation pédagogique. Cette évolution, accélérée par la crise sanitaire, a mis en lumière les potentialités du numérique, mais aussi les exigences humaines que tout dispositif éducatif doit continuer d'honorer. Loin d'être une simple adaptation technique, l'apprentissage en ligne interroge en profondeur la manière dont on enseigne, dont on apprend, et surtout, dont on entre en relation dans un cadre éducatif.

Les témoignages analysés, les pratiques observées et les réflexions théoriques explorées tout au long de cet article convergent vers un même constat : l'efficacité de l'enseignement du FLE à distance repose sur la capacité à maintenir une présence humaine, à construire des espaces relationnels riches, et à repenser les formes de médiation pédagogique. Cela suppose de concevoir des environnements d'apprentissage inclusifs, adaptables, où la technologie est au service d'une interaction authentique.

Le modèle hybride, en ce sens, apparaît comme une voie d'avenir : il permet de conjuguer flexibilité et ancrage humain, accessibilité et qualité, autonomie et accompagnement. Mais pour que ce modèle tienne ses promesses, encore faut-il investir dans la formation des enseignants, repenser les scénarios pédagogiques, et surtout, écouter les besoins, les ressentis et les vécus des apprenants.

En définitive, enseigner le français à distance, ce n'est pas seulement changer de support ou de modalité : c'est réinventer une relation pédagogique dans un monde en mouvement, en gardant comme boussole

la dimension profondément humaine de l'acte d'enseigner et d'apprendre. L'avenir du FLE – et peut-être de toute éducation – se joue dans cette capacité à articuler technologies, humanité et sens partagé.

Pour prolonger cette réflexion, des recherches complémentaires pourraient explorer les effets à long terme de l'enseignement en ligne sur l'acquisition des compétences interculturelles et pragmatiques, ou encore sur les relations entre institutions, enseignants et étudiants. L'enjeu n'est plus seulement technologique, mais bel et bien politique, pédagogique et humain.

Bibliographie

- Anderson, T. 2004. Toward a Theory of Online Learning. In : T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), *Theory and Practice of Online Learning*, Athabasca University Press, p. 33-60.
- Baran, E. 2014. "A Review of Research on Teachers' Beliefs and Practices in Online Learning". *Educational Technology & Society*, 17 (3), p. 17-26.
- Bates, T. 2015. "Teaching in a Digital Age : Guidelines for Designing Teaching and Learning". Tony Bates Associates.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. 2000. "The "What" and "Why" of Goal Pursuits : Human Needs and the Self-Determination of Behavior ". *Psychological Inquiry*, 11 (4), p. 227-268.
- Dewaele, J.-M., MacIntyre, P. D. 2014. "The two faces of Janus ? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom". *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4 (2), p. 237-274.
- Dweck, C. S. 2006. *Mindset : The New Psychology of Success*. New York : Random House.
- 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), p. 87-105.
- Herrington, J., Reeves, T. C., Oliver, R. 2014. Authentic Learning Environments. In : J. M. Spector et al. (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 4th ed., Springer, p. 401-412.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., Bond, A. 2020. "The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning". *EDUCAUSE Review*, 27 March. [En ligne] : <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> [consulté le 20 mai 2025].
- Hrastinski, S. 2008. "Asynchronous and Synchronous E-Learning". *Educause Quarterly*, 31 (4), p. 51-55.
- Lave, J., Wenger, E. 1991. *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Laurillard, D. 2012. *Teaching as a Design Science : Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. Routledge.
- Liu, Y., et al. 2021. *Big Data and Learning Analytics in Higher Education*. Springer.

- Little, D. 1991. *Learner Autonomy 1 : Definitions, Issues and Problems*. Authentik.
- Maslach, C., Leiter, M. P. 1997. *The Truth About Burnout : How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It*. Jossey-Bass.
- Mayer, R. E. 2005. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge University Press.
- Puentedura, R. R. 2013. "SAMR : A Model for Transforming Education". *International Society for Technology in Education*.
- Ryan, R. M., Deci, E. L. 2000. *Intrinsic and Extrinsic Motivations : Classic Definitions and New Directions*. *Contemporary Educational Psychology*, 25 (1), p. 54-67. [En ligne] : <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020> [consulté le 20 mai 2025].
- Salmon, G. 2002. *E-tivities : The Key to Active Online Learning*. London : Kogan Page.
- Swan, K. 2003. "Learning effectiveness : What the research tells us". *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*.
- Sweller, J. 1988. "Cognitive Load During Problem Solving : Effects on Learning". *Cognitive Science*, 12 (2), p. 257- 285. [En ligne] : https://doi.org/10.1207/s15516709cog1202_4 [consulté le 20 mai 2025].
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society : The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Warschauer, M. 2003. *Technology and Social Inclusion : Rethinking the Digital Divide*. MIT Press.



© Synergies Brésil, n° 17, Année 2025.
Revue du GERFLINT
<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42694385n>
Bibliothèque nationale de France – Octobre 2025 -

Éléments sous droits d'auteur. Politique éditoriale consultable sur le site :
<https://gerflint.fr/>
<https://gerflint.fr/synergies-bresil>

