

**RETOUR D'EXPÉRIENCE**

# **LE GLOSSAIRE COLLABORATIF EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE : QUELS OUTILS ET COMPÉTENCES NUMÉRIQUES POUR UN PROJET PÉDAGOGIQUE RÉUSSI ?**

**Christina Dechamps**

Centro de Linguística da Universidade NOVA de Lisboa / NOVA FCSH

Lisbonne, Portugal

## **Résumé**

*Dans le cadre de cet article, nous nous proposons 1) de reconsidérer l'impact de l'élaboration d'un glossaire collaboratif sous format numérique pour le développement des compétences communicatives, interculturelle et stratégique des apprenants, sachant que ce projet pédagogique repose principalement sur la médiation, récemment mise à l'honneur dans le Volume complémentaire du CECRL – Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2020) et 2) d'analyser les avantages et les limitations de divers outils numériques aujourd'hui disponibles et utiles à la mise en place d'un tel projet en classe de FLE, tenant également compte des principes défendus dans le document DigCompEdu, cadre de référence européen pour le développement des compétences numériques des enseignants (Redecker, 2017).*

## **Abstract**

*In this article, we propose 1) to reconsider the impact of the elaboration of a collaborative glossary in digital format for the development of learners' communicative, intercultural and strategic competencies, bearing in mind that this pedagogical project is mainly based on mediation, recently highlighted in the Complementary Volume of the CEFRL – Common European Framework of Reference for Languages (Conseil de l'Europe, 2020), and 2) to analyse the advantages and limitations of the various digital tools and applications currently available and useful for the implementation of such a project in the FLE classroom, also taking into account the principles promoted in DigCompEdu, European Framework for the Digital Competence of Educators (Redecker, 2017).*

## **Mots-clés**

*glossaire collaboratif, apprentissage collaboratif, numérique, compétence, DigCompEdu*

## **Keywords**

*collaborative glossary, collaborative learning, digital tools, competence, DigCompEdu*

## **INTRODUCTION**

Ces dernières années, mis à part la publication de quelques travaux en didactique du lexique, notamment dans des numéros thématiques de revues spécialisées (Altamova & coll., 2023 ; Tremblay & Anctil, 2020<sup>1</sup>), on ne peut que constater le peu d'engouement pour une recherche systématique dans ce domaine, indifférence que l'on retrouve également de façon assez généralisée dans les méthodes d'apprentissage de la langue étrangère où les activités autour du lexique sont peu fréquentes, surtout pour les niveaux les plus avancés. En revanche, des concepts didactico-pédagogiques comme la médiation, la pédagogie de projet ou encore l'apprentissage collaboratif circulent beaucoup en ce moment dans la réflexion sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et se retrouvent notamment inscrits dans le Volume complémentaire du Cadre Européen Commun de Référence (Conseil de l'Europe, 2020).

Dans ce sens, réfléchir au travail sur le lexique en classe de langue dans le cadre de la co-construction d'un glossaire collaboratif semble assez opportun, car qui dit glossaire collaboratif renvoie assez naturellement à médiation, projet et collaboration, comme nous le verrons ci-après.<sup>2</sup>

### **1. GLOSSAIRE COLLABORATIF – PRÉSENTATION**

Avant tout, qu'est-ce qu'il faut entendre par glossaire collaboratif ? Dans Dechamps (2023), le glossaire collaboratif est présenté comme une ressource lexicographique non élaborée collectivement, mais plutôt coconstruite par plusieurs auteurs – ici des apprenants de français langue étrangère – en faisant appel à la participation de chacun en tant que rédacteur, réviseur ou même utilisateur de chaque fiche qui compose le glossaire pour résoudre un ou des problème(s) partagé(s).

Concrètement, le groupe-classe, à la suite d'activités pédagogiques diverses à partir de différents documents, authentiques de préférence, et en fin de séquence didactique, négocient avec l'aide de l'enseignant une liste d'unités lexicales qui intégreront le glossaire collaboratif qui est en fait le glossaire de la classe. Les fiches consacrées à ces unités lexicales – et plus particulièrement, aux difficultés ressenties par les apprenants dans l'apprentissage de celles-ci –, sont rédigées individuellement ou en binôme pour être par la suite revues, complétées et corrigées, mais aussi consultées dans le cadre d'activités pédagogiques ultérieures, par les autres apprenants. De plus, l'idée est que le glossaire passe de groupe-classe en groupe-classe ou accompagne le groupe-classe sur plusieurs années scolaires, afin d'être progressivement

---

<sup>1</sup> Nous renvoyons également le lecteur aux différents travaux de Cavalla 2009, 2015, 2021 ; Cavalla & coll., 2018, Cavalla & Yang, 2019 ; Cavalla & Mangiante, 2023.

<sup>2</sup> L'étude présentée dans cet article est financée par la FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia, dans le cadre du projet UIDB/LIN/03213/2020 ; 10.54499/UIDB/03213/2020 et UIDP/LIN/03213/2020 ; 10.54499/UIDP/03213/2020 du CLUNL, Centre de Linguistique de l'Université NOVA de Lisbonne.

enrichi avec l'intégration de nouvelles fiches et avec la correction ou reformulation des fiches déjà créées.<sup>3</sup>

En d'autres mots, ce glossaire doit être envisagé comme un véritable projet pédagogique, allant au-delà de la tâche, vu que ce dernier concept préconisé dans le CECR depuis 2001 reste, malgré les bonnes intentions, une « simulation à des fins scolaires » (Springer, 2018, p. 2) où l'apprentissage réellement collaboratif est plutôt absent. Toujours d'après le même chercheur, pour qu'il y ait véritablement un apprentissage collaboratif et un développement des compétences, le projet doit passer par la résolution de différents problèmes et l'intelligence collective et sociale doit prévaloir sur l'intelligence individuelle pour une co-construction des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage. Dans ce cas concret, le glossaire collaboratif est géré entièrement par les apprenants qui, en tant qu'acteurs de leur apprentissage, 1) négocient le type et le nombre d'entrées à insérer dans le glossaire, en fonction surtout des difficultés lexicales rencontrées dans les documents en langue étrangère auxquels ils ont été confrontés, 2) recherchent et synthétisent des informations lexicales et discursives en langue maternelle<sup>4</sup> et en langue étrangère sur les vocables et expressions sélectionnés<sup>5</sup>, 3) résolvent des problèmes, principalement de réception (compréhension des concepts) mais aussi de production (utilisation des unités lexicales en discours), notamment lors de la rédaction des fiches, 4) confrontent leurs connaissances avec celles des autres et 5) synthétisent le fruit de leurs réflexions en construisant un produit utile pour le groupe-classe mais aussi pour les groupes-classes qui vont suivre et pour un public externe, si le projet est accessible sur Internet, par exemple.

Par ailleurs, dans ce projet qui s'inscrit d'une certaine façon dans la perspective socio-interactionnelle (Ollivier, 2018), l'enseignant n'est ni le destinataire, ni vraiment l'évaluateur et le propriétaire du glossaire, mais davantage le guide et la personne-ressource.

Le partage et l'échange qui sont à la base de la dynamique de construction de ce glossaire, contribuent non seulement à l'enrichissement de la ressource lexicographique, mais également à l'apprentissage de la langue étrangère. Tout bien considéré, ce glossaire permet d'articuler l'apprentissage de quelques rudiments de lexicographie avec la lexicographie d'apprentissage de la langue étrangère (Desmet, 2004).

## **2. GLOSSAIRE COLLABORATIF ET COMPÉTENCES DES APPRENANTS**

En évoquant ci-dessus les compétences à travailler chez les apprenants, rappelons que ce projet permet de développer les compétences communicatives, principalement les compétences

---

<sup>3</sup> Depuis quelques années, plusieurs glossaires de ce type sont en train d'être coconstruits dans le cadre de trois unités d'enseignement de la licence en traduction de la NOVA FCSH : Pratique de la Traduction des Sciences Sociales et Humaines Portugais-Français, Pratique de la Traduction Technique et Scientifique Français-Portugais et Séminaire de Traduction – Français. Cette expérience pratique dans la formation de futurs traducteurs est à la base de la réflexion présentée dans cet article qui souhaite adopter une vision plus générale de la problématique.

<sup>4</sup> Ou langue de scolarisation, suivant les cas.

<sup>5</sup> Il faut noter que, même si une structure de base pour la rédaction des fiches est fournie par le professeur, les apprenants ont pleine liberté pour ajouter des informations complémentaires sur les unités lexicales traitées.

lexicale, sémantique et discursive, notamment lors de la rédaction de fiches lexicographiques, activité qui repose principalement sur la médiation, amplement commentée dans le Volume complémentaire du CECRL (Conseil de l'Europe, 2020). Si en se basant sur le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), on travaille ici surtout la médiation écrite, on parle plutôt, en reprenant les mots du Volume complémentaire, de médiation de textes, de concepts et de la communication (Conseil de l'Europe, 2020, p. 96-128).

Dans la pratique et dans le cadre précis de ce projet, les élèves font de la médiation de textes quand ils synthétisent l'information lexicale et discursive consultée dans d'autres ouvrages et ressources – lexicographiques ou non<sup>6</sup> –, de la médiation de concepts lorsqu'ils rédigent la définition d'un mot, en adaptant leur langage aux usagers du glossaire, c'est-à-dire leurs camarades de classe, et, finalement, de la médiation de la communication quand ils enrichissent et gèrent une ressource facilitatrice de la compréhension et de la production de textes en langue étrangère, en répondant aux questionnements du public-cible.

Quant à la compétence plurilingue et pluriculturelle reconsidérée également dans le Volume complémentaire (Conseil de l'Europe, 2020, p. 129-134), elle a aussi sa place dans ce projet de lexicographie bilingue. Dans l'approche des différents concepts qui sont associés aux unités lexicales décrites dans ce glossaire, surgissent naturellement des réflexions qui vont au-delà de la dimension purement linguistique des unités lexicales sélectionnées pour toucher à des questions d'ordre (inter)/(pluri)culturel. À ce propos, n'oublions pas que Robert Galisson, à partir de 1980, parlait de lexiculture, de l'importance de l'approche de la culture par le lexique et du lexique par la culture. Un projet pédagogique tel que ce glossaire, permet donc aux apprenants de confronter leurs connaissances culturelles aux cultures véhiculées dans les mots et expressions de la langue étrangère.

Un exemple classique de ce type de réflexion renvoie aux variantes lexicales francophones pour un même concept ; il s'agit d'informations pertinentes à consigner dans le glossaire. Par exemple, *maire* en France est à confronter avec *bourgmestre* en Belgique, en Suisse et au Luxembourg, *syndic* et *président de commune* dans certains cantons en Suisse.

Figure 1 – fiche maire

maire

**Catégorie grammaticale :** nom commun masculin

**Définition FR :** premier magistrat de la commune élu par le conseil municipal; représente l'autorité déléguée par le pouvoir central (in <http://dictionnaire.sensagent.leparisien.fr/maire/fr-fr/>)

**Exemple en contexte FR :** "C'est possible pour l'exercice du mandat de **maire**, quelle que soit la taille de la commune, et celui d'adjoint d'une commune de 20 000 habitants au moins (cette disposition ne s'applique toutefois pas aux maires et adjoints d'arrondissement) (in [https://www.collectivites-locales.gouv.fr/files/memento\\_maire53b4.pdf](https://www.collectivites-locales.gouv.fr/files/memento_maire53b4.pdf))

**Synonymes :** *bourgmestre* (B, L, CH), *président de commune* (CH), *syndic* (CH)

**Traduction PT :** *presidente da Câmara (Municipal)*

**Exemple en contexte PT :** "O/a **presidente da Câmara Municipal** é geralmente o primeiro nome da lista mais votada nas eleições autárquicas. A equipa composta pelo/a **presidente da Câmara** e pelos/as vereadores/as também é referida como executivo municipal ou como vereação. (in <http://www.cm-spsul.pt/conteudo.asp?idcat=20>)

▶ Comentários (0)

<sup>6</sup> Comme les corpus textuels. Et c'est ici qu'intervient le Data-Driven Learning (Boulton, 2014).

Une autre illustration de la charge culturelle du lexique se retrouve dans les unités lexicales en langue étrangère qui renvoient à des concepts inexistantes en langue maternelle et qui méritent une description plus fine dans le glossaire collaboratif, tenant compte des références culturelles des apprenants. Par exemple, on peut mentionner le *pacs* qui ne connaît pas forcément d'équivalent(s) dans les autres langues et cultures.

Figure 2 – fiche PACS

PACS

**Catégorie grammaticale :** nom commun masculin

**Acronyme :** **pacte de solidarité civile**

**Définition FR :** Contrat, institué par la loi en 1999, conclu entre deux personnes célibataires de même sexe ou de sexe différent, séparées par plus de trois degrés de parenté, pour organiser leur vie commune. (Déclaré conjointement au tribunal d'instance, le pacs a des conséquences juridiques immédiates [aide mutuelle et matérielle] ou différées [fiscalité, dons, legs, succession, etc.]) (in Définitions : pacs - Dictionnaire de français Larousse)

**Variantes graphiques :** **Pacs** ou **pacs**

**Exemple en contexte FR :** Lorsque l'on souhaite vivre en couple, il est possible de choisir entre le concubinage (*union libre*), le **Pacs** ou le mariage. Les droits et obligations qui en résultent diffèrent si vous êtes concubin, pacsé ou marié. (in Mariage, Pacs ou concubinage (union libre) : quelles différences ? | service-public.fr)

**Traduction :**

- **união de facto** (équivalent fonctionnel)

**Définition :** relação entre duas pessoas que pressupõe convivência análoga à dos cônjuges, mas sem o vínculo do matrimônio (in união | Definição ou significado de união no Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa (infopedia.pt))

**Exemple en contexte PT :** Embora a **união de facto** não seja um estado civil, o seu reconhecimento tem alguns efeitos semelhantes ao casamento. Uma das principais diferenças é que as pessoas que vivem em união de facto não são herdeiras uma da outra. (in Casar ou viver em união de facto - ePortugal.gov.pt)

**Note :** il faut remarquer que dans l'*união de facto*, il n'y a pas de contrat, contrairement au pacs.

La compétence stratégique, quant à elle, est aussi travaillée dans ce projet, dans le sens où les apprenants sont appelés à recourir à différentes stratégies pour accomplir les tâches qui les mènent à enrichir efficacement le glossaire. Ces stratégies, véritables « charnière[s] entre les compétences langagières communicatives et les activités langagières communicatives » (Conseil de l'Europe, 2020, p. 35), sont les outils nécessaires à la résolution de problèmes. Par ailleurs, le glossaire en soi, avec ses fiches lexicographiques plus ou moins finalisées, est aussi un outil intéressant à consulter pour résoudre des problèmes de compréhension (décodage) et de production/interaction (encodage), principalement à l'écrit.

Bref, nous avons ici, avec la méthodologie adoptée pour son élaboration, un glossaire qui est davantage un *hétéro-dictionnaire* qu'un autodictionnaire personnalisé, comme le proposait Galisson en 1981. Cependant au-delà de toutes ces considérations, la mise en place d'un tel projet en classe de langue se doit aussi à une volonté de remotivation de l'apprentissage de la langue étrangère, en promouvant la réflexion métalinguistique et l'esprit critique via l'élaboration d'un produit concret où les apprenants deviennent véritablement des usagers de la langue étrangère.

### 3. GLOSSAIRE COLLABORATIF ET OUTILS NUMÉRIQUES

Afin de faciliter la co-construction de ce dictionnaire mais aussi de tirer parti au maximum de l'intelligence collective et sociale du groupe-classe en favorisant la mutualisation et les échanges entre apprenants, le recours à des outils numériques s'impose, que ce soit dans le cadre de l'enseignement en présentiel ou en distanciel. L'édition et le partage des fiches sur le

même espace numérique favorisent la participation de tout le groupe-classe et, de là, l'apprentissage collaboratif.

En y regardant de plus près, on se rend compte que les applications et logiciels informatiques disponibles gratuitement pour construire des dictionnaires et glossaires ne manquent pas<sup>7</sup>.

Dans un article publié en 2017, deux logiciels de ce type avaient déjà été identifiés : *Linguae*<sup>8</sup> et *Logotype*<sup>9</sup> (Dechamps, 2017). Toutefois, ces logiciels, en langue française mais quelque peu datés et sans mise à jour récente<sup>10</sup>, ne permettent pas vraiment de construire un produit réellement collaboratif. En fait, ils s'adaptent mieux à un projet individuel, voire collectif, mais sans possibilité d'interaction sur l'interface d'édition du dictionnaire. À ce propos, il faut préciser que le dictionnaire est logé sur la mémoire interne de l'ordinateur où le logiciel a été installé et sur lequel doivent être insérées les fiches du dictionnaire.

Dans ce sens, des applications comme *Lexonomy*<sup>11</sup> ou *Glossaire sur Moodle*<sup>12</sup> semblent beaucoup plus appropriées. Premièrement, le dictionnaire est logé sur un serveur et l'interface de rédaction/consultation est accessible à tout poste connecté à Internet. Deuxièmement, par leurs caractéristiques de fonctionnement, elles permettent réellement la mise en place d'un projet tel qu'il a été décrit ci-dessus. L'une comme l'autre application favorisent la (télé)collaboration entre pairs, avec, notamment, la possibilité de consulter et d'éditer toutes les fiches par l'ensemble des rédacteurs, mais aussi, pour les lecteurs, la possibilité de commenter le contenu des fiches.<sup>13</sup>

En ce qui concerne *Lexonomy*, pour commencer à l'utiliser, il suffit de remplir un bref formulaire d'inscription disponible sur la page d'accueil et, après confirmation de celle-ci, la création du dictionnaire peut commencer. L'interface de configuration et d'édition – en langue anglaise – est assez intuitif mais il existe sur la page d'accueil un mode d'emploi à télécharger très clair et utile pour résoudre d'éventuels blocages. En ce qui concerne la configuration, il est intéressant de noter que chaque dictionnaire créé est logé sur un serveur et est accessible via un lien fourni par l'application. Toutefois, le dictionnaire ne sera public qu'au moment où cela en aura été décidé par les auteurs. Ces derniers sont définis lors de la configuration, avec l'attribution de différents rôles. Quant à l'édition, il faut savoir que, pour éviter le recours au langage .xml qui pourrait s'avérer complexe à utiliser avec certains apprenants, l'application propose l'utilisation de deux modèles préétablis de dictionnaire : 1) dictionnaire monolingue simple et 2) dictionnaire bilingue simple.

---

<sup>7</sup> Il faut noter qu'il existe aussi plusieurs applications ou logiciels payants, comme *MonDico* (<https://www.mondico.fr/fr/presentation.php>) ou *Dictionary Organizer Deluxe 4.1* ([https://www.primasoft.com/deluxeprg/dictionary\\_software\\_overview.htm](https://www.primasoft.com/deluxeprg/dictionary_software_overview.htm)).

<sup>8</sup> Voir <http://stalikez.info/linguae>

<sup>9</sup> Voir <https://logotype.fr.softonic.com/>

<sup>10</sup> Par exemple, la dernière version de *Linguae*, 1.15 Beta, date de 2011.

<sup>11</sup> Voir <https://www.lexonomy.eu/>

<sup>12</sup> Voir <https://docs.moodle.org/4x/fr/Glossaire>

<sup>13</sup> Option de commentaire disponible uniquement sur *Glossaire de Moodle*. Voir Figure 1.

Malgré ces quelques aspects positifs et d'autres qui n'ont pas été énoncés ici, Lexonomy, en tant qu'application destinée à des professionnels de la langue – lexicographes, terminologues, traducteurs, linguistes en général – est plus adaptée à une utilisation dans le cadre de l'apprentissage des langues dans l'enseignement supérieur. L'outil qui s'applique le mieux à un projet lexicographique collaboratif en classe de langues avec des apprenants issus de l'enseignement secondaire (collège et lycée) ou même de l'enseignement supérieur reste tout de même l'application Glossaire de Moodle.

Il faut rappeler que Glossaire, présenté comme une des nombreuses activités intégrées sur Moodle est facilement à la disposition des enseignants, étant donné que beaucoup d'écoles et universités disposent de cette plateforme LMS, comme c'est notamment le cas au Portugal où elle est très répandue (Dias & coll., 2016). Par ailleurs, cette application est encore plus intuitive que Lexonomy pour lequel quelques connaissances en lexicographie sont tout de même les bienvenues pour une utilisation efficace. Ainsi, pour l'élaboration des fiches, l'interface d'édition – disponible dans plusieurs langues – présente divers espaces de saisie destinés 1) au mot vedette, 2) à la description de ce vocable, avec plusieurs options d'édition et d'intégration d'hyperliens et de fichiers divers – image, son, vidéo –, 3) aux mots-clés et 4) aux éventuels fichiers annexes, si besoin en est. Ces différentes options aident à la création de fiches assez complètes, laissant une marge de manœuvre assez grande aux éditeurs pour y introduire l'information jugée pertinente. De toutes les applications citées ici, Glossaire est sans l'ombre d'un doute la meilleure à ce niveau.

Sans rentrer dans plus de détails, il s'agit d'une application marquée par les quatre attributs du multimédia défini par Lancien (2008) : l'hypertexte, la multicanalité, la multiréférentialité et l'interactivité mais encore les attributs communément associés au web 2.0 (Ollivier & coll., 2013, p. 28-32) :

- L'*interaction* dont la fonction 'commentaires' est un bon exemple,
- La *connectivité* qui est illustrée, entre autres, par la possibilité d'associer des mots-clés à chaque fiche créée ou d'activer les hyperliens automatiques,
- La *participation* qui est le moteur d'enrichissement de ce glossaire, sachant que chaque élève inscrit sur le compte Moodle de la classe peut éditer le glossaire en ajoutant de nouvelles fiches et de nouveaux éléments aux fiches déjà existantes,
- L'*ouverture* et le *partage*, vu que les fiches, accessibles à tous les participants, présentent du contenu provenant d'autres sources et peuvent être exportées ultérieurement en format .xml pour une publication sur une page web,
- La *mobilité*, étant donné que tout le contenu du glossaire est localisé sur un serveur et qu'une simple connexion à la plateforme Moodle qui loge le glossaire suffit pour y travailler ou le consulter,
- La *personnalisation* qui est exemplifiée, dans ce cas, par toutes les options d'édition fournies par le système qui permettent de modifier l'apparence du glossaire malgré la structure de base déjà définie,
- La *durabilité* en raison du stockage des données sur un serveur,
- L'*instantanéité* dans la mesure où toute contribution au glossaire est automatiquement visible par tous dès l'enregistrement de la fiche par son auteur.

## 4. GLOSSAIRE COLLABORATIF ET COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS

Après avoir apprécié la pertinence de la construction d'un glossaire collaboratif dans l'apprentissage d'une langue étrangère et les compétences à développer chez les apprenants, il est également intéressant de s'attarder sur les compétences de l'enseignant et de confronter ce projet par rapport aux recommandations du document européen DigCompEdu, publié en anglais en 2017 et traduit par la suite dans d'autres langues.<sup>14</sup>

Pour rappel, l'objectif de ce document est de favoriser le développement de compétences numériques des enseignants et l'innovation en éducation en proposant un cadre de référence qui examine vingt-deux compétences génériques organisées en six domaines spécifiques (1 - *Professional engagement*, 2 - *Digital resources*, 3 - *Teaching and learning*, 4 - *Assessment*, 5 - *Empowering learners*, 6 - *Facilitating learners' digital competence*) et des instruments d'(auto)évaluation qui établissent six niveaux de compétence (du niveau A1 au niveau C2) avec différents descripteurs pour chacune des vingt-deux compétences.<sup>15</sup>

Dans le cadre de la mise en place d'un projet de glossaire collaboratif sur support numérique, des vingt-deux compétences énoncées par le DigCompEdu, celles qui seront les plus travaillées relèvent des domaines 3 (*Teaching and learning*), 5 (*Empowering learners*) et 6 (*Facilitating learners' digital competence*), compte tenu que le projet est très centré sur les apprenants.

Ainsi, plus précisément, l'enseignant doit être capable de :

- Recourir au numérique pour promouvoir et améliorer la communication, la collaboration et la création collaborative de connaissances chez les apprenants (3.3. *Collaborative learning*),
- Utiliser le numérique pour promouvoir l'apprentissage autorégulé des apprenants (3.4. *Self-regulated learning*),
- Utiliser le numérique principalement afin de promouvoir un engagement actif et créatif des apprenants, tout en encourageant la réflexion et la créativité et en les incitant à la recherche et à la résolution de problèmes complexes par le biais d'activités pratiques (5.3. *Actively engaging learners*),
- Présenter des activités et des tâches qui poussent les apprenants à rechercher, sélectionner, analyser, interpréter et évaluer de l'information sur support numérique (6.1. *Information and media literacy*),
- Présenter des activités et des tâches qui incitent les apprenants à utiliser le numérique pour une communication, collaboration et participation efficaces et responsables (6.2. *Digital communication & collaboration*),

---

<sup>14</sup> Le document ne connaît pas encore de version officielle en langue française. Voir [https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu/digcompedu-framework/digcompedu-translations\\_en](https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcompedu/digcompedu-framework/digcompedu-translations_en). Ceci dit, il existe déjà quelques travaux en langue française dérivés du DigCompEdu, notamment le *Référentiel des compétences numériques pour enseigner* élaboré en 2023 par l'Université de Lausanne (voir P8\_Referentiel\_competences\_numeriques\_Enseigner\_2023.pdf).

<sup>15</sup> Voir par exemple : <https://www.digcomptest.eu/index.php?pg=facaSeuTeste>



- Présenter des activités et des tâches qui demandent aux apprenants de s'exprimer sur support numérique et de créer du contenu numérique, tout en respectant les droits d'auteurs et en mentionnant leurs sources (6.3. *Digital content creation*),
- Présenter des activités et des tâches qui amènent les apprenants à identifier et à résoudre des problèmes techniques (6.5. *Digital problem solving*).<sup>16</sup>

Il est intéressant de noter que, selon le DigCompEdu, la compétence 6.3 s'articule avec la compétence 5.3, la compétence 6.2, avec la 3.3 et la compétence 5.3, avec la 3.4., sachant que les compétences des domaines 3 et 5 appartiennent à l'ensemble des compétences pédagogiques des enseignants, alors que celles du domaine 6 sont étroitement associées aux compétences des apprenants. Par ailleurs, il est évident que les autres compétences de ce référentiel sont aussi importantes, mais d'une pertinence moindre dans le cadre de ce projet de glossaire collaboratif sur support numérique.

## CONCLUSION

Dans cet article, nous avons tâché, au mieux, de mettre en évidence l'intérêt d'un projet tel que le glossaire collaboratif dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. Et cela, pour trois raisons.

Premièrement, rappelons que ce projet est assurément pertinent pour le développement de la compétence lexicale et sémantique en langue étrangère, par le biais notamment des activités de médiation de textes, de concepts et de la communication que le travail d'enrichissement du glossaire suppose.

Deuxièmement, ce même projet est également approprié dans l'optique d'une méthodologie de l'enseignement des langues étrangères qui relève d'une vision socioconstructiviste de l'apprentissage où, dans le fond, l'engagement des apprenants dans une collaboration pour résoudre un problème partagé est plus important que le résultat.

Troisièmement, si l'on parvient à faire valoir les affordances d'une application telle que Glossaire de Moodle et à monter un scénario pédagogique qui tienne compte de cette vision de l'apprentissage, il est possible de mener à bien un projet qui remotive l'apprentissage de la langue étrangère, tout en développant, entre autres, les compétences numériques – et de là, la littératie numérique (Ollivier, 2018) – des apprenants et des enseignants.

## RÉFÉRENCES

- Altmanova, J., Mangiante, J.-M. & Spiezia, R. (2023). *Lexique(s) et didactique du FLE : perspectives actuelles de recherche. Recherches et Applications*, 73. Clé International.
- Boulton, A. & Tyne, H. (2014). *Des documents authentiques aux corpus – Démarches pour l'apprentissage des langues*. Didier.
- Cavalla, C. (2009). La phraséologie en classe de FLE. *Les Langues Modernes*, 1- 2009, 1-12.

---

<sup>16</sup> Objectifs librement traduits et adaptés du document original en anglais.

- Cavalla, C. (2015). Quel lexique pour quelles émotions en classe de FLE ? *Le Langage et l'Homme, Affects et acquisition des langues L2*, 50(2), 115-128.
- Cavalla, C. (2021). Enseigner le lexique en classe de langue. *Le Français dans Le Monde*, 435, 56-57.
- Cavalla, C., Tran, T. & Yan, R. (2018). Un corpus pour l'enseignement des collocations en FLE. *Etudes en didactique des langues*, 31, 93-107.
- Cavalla, C. & Yang, T. (2019). L'enseignement du lexique culinaire auprès des apprenants de niveau A2. *ReDILLeT, revista digital internacional de Lexicología, Lexicografía y Terminología*, 2019, 2-19.
- Cavalla, C. & Mangiante, J.-M. (2023). Le lexique préfabriqué pour l'enseignement. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 73, 13-25.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- Conseil de l'Europe. (2020). *Volume complémentaire du CECR*. <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>
- Dechamps, C. (2017). Quelques propositions pour un dictionnaire d'apprentissage des collocations en français et en portugais. *Synergies Brésil*, 12, 103-118.
- Dechamps, C. (2023). Le glossaire terminologique collaboratif comme moteur d'apprentissage d'une langue de spécialité. *Polissema*, 23, 178-196.
- Desmet, I. (2004). Terminographie d'apprentissage et apprentissage de la terminographie : le dictionnaire électronique bilingue des contrats du commerce international (portugais-français et français-portugais). *Études de Linguistique Appliquée*, 135, 285-297.
- Dias, P. C., Alves, N. de A., Abrantes, P. & Rodrigues, C. F. (2016). Utilização da plataforma Moodle em Portugal: Moodle nas escolas do ensino básico e secundário em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 81, 115-140. <https://journals.openedition.org/spp/2367>
- Galisson, R. (1981). Approches communicatives et acquisitions des vocabulaires (du concordancier à l'autodictionnaire personnalisé). *Bulletin CILA*, 34, 13-50. [https://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin\\_vals\\_asla\\_1981\\_034.pdf](https://doc.rero.ch/record/11876/files/bulletin_vals_asla_1981_034.pdf)
- Lancien, T. (2008). *Le multimédia*. Clé International.
- Ollivier, C. & Puren L. (2013). *Le web 2.0 en classe de langue*. Maison des Langues.
- Ollivier, C. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Éditions du Conseil de l'Europe <https://www.ecml.at/Portals/1/5MTP/Ollivier/e-lang%20FR.pdf> (consulté le 12/03/2024).
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.

Springer, C. (2018). Parcours autour de la notion d'apprentissage collaboratif : didactique des langues et numérique. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 34 (2). <https://journals.openedition.org/ripes/1336> (consulté le 12/03/2024).

Tremblay, O. & Anctil, D. (2020). *Recherches actuelles en didactique du lexique : avancées, réflexions, méthodes. LIDIL – Revue de linguistique et de didactique des langues*, 62.

### **L'auteure**

Christina Dechamps est enseignante à la Faculté des Sciences Sociales et Humaines de l'Université Nouvelle de Lisbonne (NOVA FCSH) depuis 2001 et chercheuse rattachée au Centre de Linguistique de cette même Université (NOVA CLUNL).

Dans le cadre de ses recherches, elle s'intéresse particulièrement à la lexicographie, lexicologie et terminologie, à l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) et, notamment, du français de spécialité ou sur objectifs spécifiques (français juridique), mais aussi à la traduction spécialisée.

En 2013, elle a soutenu une thèse de doctorat en linguistique – spécialisation lexicologie/lexicographie/terminologie – intitulée *Les collocations dans la langue juridique française : problématiques de l'enseignement/apprentissage à des apprenants lusophones*.

**cdechamps@fcs.unl.pt**