Revue TDFLE

N° 85 | 2025
La gestion de l’apport culturel par les technologies en didactique du FLE : enjeux, défis et perspectives

Interculturalité et transculturalité dans un dispositif d’apprentissage hybride partagé pour l’enseignement du français langue étrangère

Annick FARINA

Christina DECHAMPS Maître de conférences
Département de Langues, Cultures et Littératures Modernes
CLUNL - Centre de Linguistique de l'Université NOVA de Lisbonne
NOVA FCSH

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-85/449-interculturalite-et-transculturalite-dans-un-dispositif-d-apprentissage-hybride-partage-pour-l-enseignement-du-francais-langue-etrangere
DOI : numerev_2574
Date de publication : 04/07/2025

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : FARINA, A., DECHAMPS, Ch. (2025) Interculturalité et transculturalité dans un dispositif d’apprentissage hybride partagé pour l’enseignement du français langue étrangère. *Revue TDFLE*, (85). https://doi.org/10.34745/numerev_2574

L’article illustre une collaboration didactique de deux spécialistes de linguistique du français dans deux pays différents, l’Italie et le Portugal, qui développent déjà une activité de recherche commune autour du projet Lessico dei Beni Culturali (LBC). Principalement centrés sur l’acquisition et le renforcement progressif de compétences communicatives langagières chez des étudiants qui ont une autre langue maternelle que le français, les parcours proposés ont aussi pour but de développer chez eux une attitude réflexive et critique sur leur objet d’étude, dans des pratiques qui ont la relation entre langues et cultures pour objet. La mise en place de projets didactiques sur des éléments lexicaux que nous considérons comme particulièrement pertinents pour développer une compétence inter- et pluri-culturelle, les *realia*, et de le faire en utilisant des dispositifs de communication et de formation médiatisés nous semble à même de créer, dans nos groupes-classes, un lieu et un lien social d’interaction et de coopération que nous souhaitons élargir en les faisant communiquer.

The article illustrates a didactic collaboration between two specialists in French linguistics in two different countries, Italy and Portugal, who are already developing a joint research activity around the Lessico dei Beni Culturali (LBC) project. Mainly focused on the acquisition and gradual reinforcement of communicative language skills in students whose mother tongue is not French, the proposed courses also aim to develop a reflective and critical attitude towards their subject of study, in practices that take the relationship between languages and cultures as their object. Setting up teaching projects on lexical elements that we consider to be particularly relevant for developing inter- and multi-cultural competence, the realia, and doing so using mediatised communication and training systems seems to us to be able to create, in our class groups, a place and a social link of interaction and cooperation that we hope to extend by getting them to communicate.

Mots-clés :
FLE, Enseignement, Interculturalité, Transculturalité, Apprentissage hybride

---

Introduction

Cet article[1] a pour but d’illustrer un type de collaboration didactique de deux enseignantes-chercheuses spécialistes de linguistique du français dans deux pays

différents, l'Italie et le Portugal, qui développent déjà une activité de recherche commune depuis plus d'une décennie autour du projet Lessico dei Beni Culturali (LBC).

Orienté vers le développement d'outils technologiques plurilingues sur le patrimoine artistique (bases de données textuelles, corpus parallèles, concordanciers, dictionnaires), le portail issu du projet LBC s'adresse d'abord à des professionnels du tourisme et plus généralement de la diffusion du patrimoine mais il a aussi été pensé comme un « atelier didactique » (Farina, 2016). Il présente en effet des ressources utilisables par les enseignants de langues étrangères et de linguistique qui peuvent permettre de développer chez les apprenants, au-delà des compétences communicatives, les compétences numériques (Redecker, 2017) mais aussi la compétence plurilingue et pluriculturelle (Volume complémentaire du CECR, 2020), dans le cadre notamment de l'analyse discursive et lexicale de textes de différentes natures.

Centré sur « la transmission d'un savoir pluriel sur le patrimoine relatif à une culture à des personnes qui ne partagent pas cette culture » (Farina, 2016), le projet contient un volet encore en cours de réalisation (les concordanciers qui permettront la réalisation de dictionnaires) qui s'intéresse en particulier à des types de lexies, les noms propres et les *realia*, pertinentes à analyser dans le contexte de cours de langues étrangères comme relevant de ce que Galisson (1988) définit comme les mots à « charge culturelle partagée ».

À partir de parcours parallèles et comparables où notre pratique de recherche a enrichi notre pratique didactique, nous avons envisagé de partir d'un partage d'expériences pour co-construire un parcours commun, qui pourrait déboucher sur une mutualisation de contenus, fruit de la collaboration de nos étudiants. Cette perspective de travail nous semble pouvoir permettre de mettre en évidence sur plusieurs plans non seulement la valeur de la coopération et de la collaboration dans l'espace-classe mais aussi celle de la mise en valeur des composantes « transculturelles » et « co-culturelles » (Puren, 2008) présentes dans nos usages linguistiques et didactiques.

1. Ressources multilingues et compétence plurilingue et pluriculturelle

> « L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent » (CECR, 2001 : 11).

Dans le cas ici présenté, l'enseignement des langues étrangères s'intègre dans des cursus universitaires pluridisciplinaires et plurilingues, comme celui des « Langues et Littératures étrangères » ou de « Traduction » auxquels nous participons, dans lesquels cependant les différentes matières semblent circonscrites et compartimentées dans des secteurs disciplinaires aux limites bien précises, définies le plus souvent au niveau des ministères de l'éducation de nos pays respectifs, voire au niveau des institutions dans lesquelles nous exerçons, et qui laissent peu de place en réalité à l'interdisciplinarité. Vouloir aborder l'enseignement de notre discipline, la langue française, selon une approche plurilingue, présuppose que nous exploitions les potentialités de cette langue non seulement comme objet d'étude, selon les critères définis dans notre secteur universitaire (qui englobe en particulier la linguistique et la traductologie), mais aussi comme moyen d'étude, en utilisant des ressources qui permettent aux étudiants de prendre conscience de la corrélation existante entre les différentes langues qu'ils étudient (y compris leur langue maternelle) et les différents contextes culturels et sociétaux qui leur sont attachés.

1.1 Une approche plurilingue et pluriculturelle du lexique : la description des *realia*

> « […] les realia sont des signes ou des combinaisons de signes qui, dans une époque donnée, en plus de leur dénotation, possèdent une connotation ajoutée pour un groupe d'usagers des signes, et éveillent en eux soit les mêmes associations, soit des associations semblables. Cela […] s'explique par le fait que ces signes sont étroitement liés à l'histoire, à l'ordre socio-politique, aux arts, aux coutumes et à la morale du groupe, bref, à la vie et aux pensées des membres d'une communauté langagière et culturelle » (Drahota-Szabó, 2015, citée dans Körömi, 2020 : 2).

Lors de la définition du projet des dictionnaires du lexique artistique et culturel italien (LBC) sur lesquels nous travaillons, nous sommes parties de modèles d'ouvrages comme le *Vocabulaire européen des philosophies* de Barbara Cassin ou le *Dictionnaire culturel* d'Alain Rey, pour lesquels la description du lexique est un point de départ pour accéder à plusieurs « univers culturels » (Rey, 2008 : 138) mais aussi un moyen de sortir de l'idée que chaque langue exprime la pensée d'un peuple et son monde propre. Ces dictionnaires seront en effet constitués à partir d'une base de données textuelles déjà disponible et que nous complétons actuellement[2] dans laquelle se mélangent les genres et les siècles, où des textes en traduction côtoient des textes en « langue originale », dont le seul trait d'union est l'observation d'un même espace, l'Italie, un monde qui nous fait donc sortir des confins de notre « langue-culture ». Nous nous sommes concentrées sur des éléments linguistiques qui ne sont pas présents dans les dictionnaires de langue générale de nos langues ou qui n'y sont pas décrits d'une manière suffisante pour permettre la transmission d'un savoir pluriel sur le patrimoine

d’espaces culturels élargis, en particulier les noms propres et les *realia*.

Ce sont ces mêmes éléments lexicaux que nous avons décidé d’analyser avec nos étudiants, tout au moins dans les projets de cours de licence et master de nos deux universités dont il est question ici.

Témoin du contact des langues et des relations entre les différents peuples, le phénomène de l’emprunt offre une bonne entrée en matière dans une démarche interculturelle qui vise à une « prise de conscience » de l’apprenant, permettant d’« agir sur des attitudes peu contrôlées et sur des représentations, celles d’autres cultures, de la sienne et de soi-même » (Beacco, 2000 : 123).

Des ouvrages comme *L'aventure des mots français venus d'ailleurs* d’Henriette Walter, des interviews radiophoniques disponibles en podcast, par exemple de Bernard Cerquiglini[3], ou dans des journaux, par exemple de Jean Pruvost[4] ou encore des chroniques journalistiques qui évoquent la créativité lexicale et/ou terminologique d’une langue, notamment au moment de la pandémie[5], peuvent nous permettre d’aborder d’une manière simple et ludique les modalités d’adoption de mots provenant d’autres langues en les reliant à l’histoire de nos sociétés, nous permettant de sensibiliser les étudiants « à la reconnaissance de [leurs] propres attitudes et de celles des autres à propos des langues et des dialectes, à l’identification des malentendus culturels, à l’analyse des représentations nationales […], à celles des symboles nationaux, des relations bilatérales… » (Beacco, 2000 : 123).

Qu’on les analyse dans la perspective de la néologie comme des xénismes[6] (éventuellement en les comparant aux pérégrinismes et aux emprunts « véritables ») en nous référant par exemple aux typologies des emprunts de Duroy (1956), de Guilbert (1975) et de Pruvost et Sablayrolles (2003) ou dans une perspective traductologique comme des *realia*[7] en nous référant par exemple à leur catégorisation par Vlahov et Florin (1986), les mots qui se réfèrent à des réalités particulières à une communauté culturelle nous permet de développer chez eux la plupart des aptitudes et « savoir-faire » interculturels décrits par le CECR (2001 : 84). En premier lieu, « la capacité d’établir une relation entre la culture d’origine et la culture étrangère », peut être développée en leur donnant accès à des connaissances sur les différentes variétés de français et les cultures francophones dans ses relations non seulement avec les langues des pays où nous travaillons (le Portugal et l’Italie) mais aussi avec d’autres pays qui ont la langue en partage avec eux (le Brésil, par exemple) ou dont les influences sur nos sociétés se révèlent clairement dans l’analyse des mots que nous leur avons empruntés au cours des siècles.

Dans nos projets de cours portant sur les *realia*, nous avons abordé différentes thématiques qui permettaient d’illustrer ce lien :

- la gastronomie et les influences réciproques de la cuisine italienne sur la cuisine française et vice-versa, dont on trouve trace dans les nombreux italianismes culinaires en français et dans les gallicismes français de l’italien (Farina, module de master 2016-2017),

• le patrimoine italien à travers les textes des voyageurs français en Italie où l'on se concentrait sur les *realia* italiens tant culinaires qu'artistiques, mais aussi relatifs à des festivités, des danses ou des personnages typiques de régions différentes de l'Italie selon les textes de voyageurs choisis par les étudiants (Farina, module de master 2023-2024),

• le vocabulaire artistique dans le contexte de la description d'œuvres d'art italiennes (Farina, module de master 2024-2025) ou de monuments religieux de la Renaissance italienne (Dechamps, module de licence de 2018-2019 à 2024-2025) et

• le vocabulaire de la musicologie en portugais où les emprunts à la langue italienne et espagnole sont nombreux - pour ne pas parler de concepts de musicologie proprement portugais se référant notamment à des instruments de musique ou à des danses typiques - qui trouvent difficilement un équivalent en langue française (Dechamps, modules de licence 2021-2022 et 2022-2023).

Dans tous ces cas, nous avons mis en place des projets de réalisation de glossaires monolingues français et bilingues italien-français / français-italien et portugais-français / français-portugais avec les étudiants, dont il sera question ci-dessous.

Dans notre projet commun, qui portera sur les *realia* du domaine artistique, nous envisageons d'introduire les influences linguistiques tant du portugais que de l'italien dans le français, en partant par exemple du mot *baroque* (emprunt du portugais) et de l'article qui lui est réservé dans le *Vocabulaire européen des philosophies* de Barbara Cassin, et des mots dôme et loggia (emprunts à l'italien) ou encore azulejo (emprunt au portugais).

Nous envisageons aussi de fournir dans nos trois langues des documents et articles encyclopédiques relatifs à l'Art Nouveau - Liberty (en italien), Arte Nova (en portugais) et Art Nouveau (en français) -, mais aussi à l'art manuélin - estilo manuelino (en portugais), stile manuelino ou tardo gotico (en italien) et style ou art manuélin (en français) -, l'objectif étant de préparer un premier travail commun à nos étudiants qui devront dialoguer entre eux pour faire le lien entre ce à quoi se réfèrent ces différentes appellations. Par la suite, ces deux sous-domaines du domaine artistique seront approfondis au niveau terminologique afin de mettre en avant les *realia* qui leur sont propres, par le biais de la réalisation de wikis ou de glossaires multilingues et de susciter de cette manière chez les apprenants une réflexion non seulement d'ordre plurilingue, mais également pluriculturelle.

1.2 Une approche plurilingue et pluriculturelle de nos mondes : la description du patrimoine

En choisissant des supports variés qui nous permettent de dépasser la dichotomie imposée entre culture cultivée et culture anthropologique mais aussi en proposant des activités qui permettent de simuler une communication interculturelle où l'apprenant devra se mettre en position de médiateur, nous visons un autre des savoir-faire interculturels du CECR (2001 : 84) : « la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec

des gens d'une autre culture ». Dans cette perspective, un projet comme l'élaboration d'un glossaire collaboratif bilingue ou multilingue disponible sur une plateforme LMS ou sur tout autre support numérique permettant sa consultation par autrui, aide au développement de la compétence de médiation, et plus particulièrement, celle de médiation de la communication (Volume complémentaire - CECR, 2020 : 91). Plus précisément, dans ce type de glossaire, les étudiants sont amenés, entre autres, à expliciter des éléments culturels qu'ils maîtrisent mais que les autres ne dominent pas forcément. En d'autres termes, ils enrichissent et gèrent un espace numérique facilitateur de la compréhension et de la production de textes en langue cible comme en langue source, en répondant aux questionnements, notamment d'ordre culturel, de l'utilisateur de l'ouvrage en construction.

L'introduction d'un dialogue entre nos étudiants se révélera sans aucun doute efficace pour mettre en évidence ces questionnements : nous envisageons de proposer à des groupes composés d'étudiants vivant à Lisbonne et à Florence de co-créer des articles encyclopédiques en français sur des éléments patrimoniaux de leurs villes présents sur Wikipédia dans leurs langues mais pas en français, en commençant par ceux qui appartiennent au style *Liberty* (pour les Florentins) ou à l'*Arte Nova* ou encore à l'art manuélin (pour les Lisboètes), puis de co-rédiger des articles de glossaires bilingues ou même trilingues intégrant le vocabulaire qui aura posé problème lors de ces traductions. La présence, dans les groupes, d'étudiants qui ne connaissent ni les éléments patrimoniaux (monuments, tableaux, etc.) décrits, ni la langue à partir de laquelle seront conçus les articles, obligera les étudiants à « jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre [leurs] propre[s] culture[s] et [des] culture[s] étrangère[s] » CECR (ibid.).

Le pluriel que nous introduisons dans la référence aux savoir-faire interculturels du CECR nous permet de dépasser un écueil du cadre européen déjà souligné par Valérie Spaëth (2014 : 10) qui lui reproche de se référer à une culture universelle allant, de fait, à l'encontre même du concept de langue-culture en ce qu'il « lisse considérablement tous les enjeux qui sont liés à la diversité culturelle » : la langue et « la » culture française, objets de l'apprentissage principal lié à notre discipline, jouent dans notre projet un rôle instrumental de pont entre deux langues et cultures autres.

Soulignons que la langue française impose doublement sa résistance dans un contexte où elle se présente souvent comme « insuffisante » pour nos étudiants parce qu'ils ne la maîtrisent pas parfaitement et que leurs interlocuteurs sont dans la même situation, mais aussi parce que le type de discours qu'on leur demande de réaliser s'attache à un patrimoine qu'ils découvrent être étroitement lié à l'histoire et plus largement à la société de leur pays (au développement des arts, aux us culturels reliés aux lieux décrits, etc.) et pour lequel le lexique disponible dans les ressources traditionnellement consultées pour s'exprimer en français (dictionnaires bilingues ou monolingues de langue générale) ne leur sont d'aucune aide ou d'une aide très limitée. Les problèmes qui se poseront à eux concernent principalement la description du sens des types de mots qui nous intéressent pour nos glossaires - les *realia* - qu'ils devront le plus souvent laisser tels quels dans leurs descriptions, en les accompagnant d'éléments descriptifs

(hyperonyme/définition/glose) et les noms propres qui n'ont souvent pas de traductions dans les autres langues mais peuvent connaître des adaptations orthographiques, morphologiques et de prononciation, sachant que ces adaptations peuvent varier d'une zone géographique à une autre au sein de la même aire linguistique.[8]

> « Pour cela, il est nécessaire d'entrer dans les langues-cultures particulières, en comprendre l'historicité des contacts et la valeur qu'on peut accorder, non pas à seulement à une approche interculturelle qui situe le sujet apprenant comme un observateur, un comparateur, mais aussi à une approche transculturelle où l'apprenant est le lieu même du passage d'une langue et d'une culture à une autre. Ces démarches fondées sur la réflexivité constituent selon moi un processus d'apprentissage de l'Altérité » (Spaëth, 2014 : 11).

De cette façon, la rédaction d'articles lexicographiques ou terminographiques sur des mots rattachés à des pratiques culturelles que ne partagent pas ses lecteurs permet aux apprenants d'assurer un rôle de médiateur - sélection de l'information à fournir sur le mot et apprentissage de la définition, comme déjà évoqué supra.

1.3 Une approche plurilingue et pluriculturelle contre le stéréotype : *scusate il francesismo* et *tocar piano e falar francês*

La dernière des aptitudes et « savoir-faire » interculturels décrits par le CECR (*ibid*.) regarde la « capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées ». Le choix de travailler sur le phénomène de l'emprunt est particulièrement intéressant dans cette perspective. De nombreux aspects peuvent en effet être soulignés avec les étudiants tant par rapport aux emprunts français présents dans leurs langues, et aux connotations que l'usage de ces emprunts peut y avoir qu'à des phénomènes de rejet des emprunts qu'ont connu nos différents pays, à des périodes particulières de leur histoire (période fasciste en Italie, période révolutionnaire en France, XIXe siècle au Portugal) ou de politiques linguistiques contemporaines (la loi 101 et rejet de l'anglicisme au Québec ou la loi Toubon en France en 1994, par exemple).

La double ironie présente dans l'usage de l'expression *scusate il francesismo* proférée par les Italiens lorsqu'ils disent un juron ou plus généralement une phrase qui peut être considérée comme vulgaire ou inconvenante - ils s'excusent d'utiliser un mot français alors qu'ils utilisent des mots très italiens et assimilent l'utilisation d'emprunts au français à un usage vulgaire alors qu'ils sont assimilés à l'usage d'une langue raffinée en Italie - peut être un bon exemple pour illustrer les stéréotypes reliés à la langue française dans d'autres pays. On pourra aussi interroger d'autres connotations reliées à l'utilisation de mots provenant d'autres langues (l'anglais, par ex.) mais aussi celles de la prononciation de ces mots (le caractère snob d'une prononciation à l'anglaise de nos

emprunts) ou au maintien de caractéristiques morphologiques de la langue à laquelle on a emprunté (snobisme, encore, dans l'utilisation des pluriels en *i* de mots italiens, *concerti* par exemple).

Dans le même ordre d'idée, l'utilisation de l'expression portugaise *tocar piano e falar francês* renvoie au concept suranné qu'une bonne éducation devait nécessairement passer par l'apprentissage de la langue française, conviction tellement ancrée dans la culture et société portugaise qu'on retrouve l'expression dans une comptine bien connue de tous les enfants (« Era uma vez/Um gato maltês/Tocava piano/E falava francês/Queres que te conte outra vez ? »[9]), mais aussi de nombreux emprunts à la langue française chez les grands écrivains portugais du XIXe siècle, encore utilisés aujourd'hui.

Dans le contexte de notre collaboration inter-classes, ces phénomènes pourront donner lieu à une réflexion commune des étudiants et à un partage d'expériences. Cependant nous avons surtout envisagé notre projet comme un moyen de dépasser une hiérarchisation culturelle très présente historiquement dans le contexte européen, relative à la supériorité de l'art et des artistes italiens par rapport aux autres cultures artistiques (ce que révèle aussi la forte présence d'emprunts à l'italien dans nos différentes langues dans ce domaine) et de la période de la Renaissance comme principale ou seule référence lorsque l'on se s'en rapporte au patrimoine florentin. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi d'effectuer un parcours sur des objets patrimoniaux qui sortent de ce panorama et dont les initiateurs ne sont pas italiens.

2. Outils, ressources et compétences numériques

Dans le cadre d'enseignements de langue et linguistique françaises et de séminaires pratiques de traduction qui s'intègrent dans des parcours universitaires en langues et littératures étrangères et en traduction, notre perspective est principalement centrée sur l'acquisition et le renforcement progressif de compétences communicatives langagières chez des étudiants qui ont une autre langue maternelle que le français.

Ceci dit, comme nous l'avons déjà illustré, nous souhaitons aussi développer chez ces mêmes étudiants une compétence métalinguistique, c'est-à-dire une attitude réflexive et critique sur leur objet d'étude, dans des pratiques qui ont la langue pour objet et qu'ils devront mettre en œuvre dans l'exercice de professions auxquelles nous sommes censés les préparer : enseignant, rédacteur, traducteur, réviseur, entre autres.

Par ailleurs, comme le prône la perspective actionnelle, nous tenons à ce que ces étudiants soient considérés avant tout comme des acteurs sociaux, qui doivent accomplir des tâches reliées à un environnement donné, dans un domaine d'action particulier (CECR, 2001 : 15), qui comprend aussi la médiation dont il a déjà été question.

Considérer ainsi les apprenants comme des acteurs sociaux présuppose aujourd'hui que l'on s'oriente aussi vers une perspective que Puren considère comme « co-actionnelle » (2009 : 11) qui correspondrait à une adaptation de nos pratiques à l'évolution de nos sociétés démocratiques actuelles où les citoyens ne se contentent plus de « recevoir de l'information » mais veulent aussi « la créer et la diffuser eux-mêmes », où ils ne veulent plus seulement la partager dans une « mutualisation des connaissances » mais « l'utiliser collectivement comme un moyen au service d'actions communes » (Puren, 2009 : 13).

La mise en place de dispositifs de communication et de formation médiatisés dans nos enseignements permet donc d'entrer avec nos apprenants dans cette dimension sociale et co-actionnelle, dans la mesure où ce type de dispositif, comme illustré par Peraya (1999 : 153), peut être défini comme « une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres » et que « l'économie d'un dispositif – son fonctionnement – déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets » (*Ibid*.)

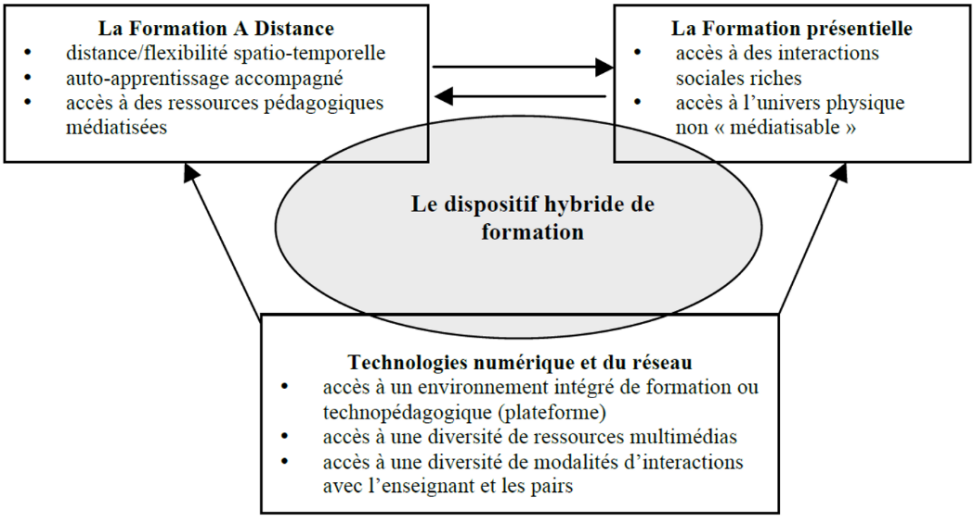
Ici et pour aller plus loin, nous rejoignons ce que Christian Ollivier (2018) défend quand il parle d'approche (ou de perspective) socio-interactionnelle où sont mises en œuvre des tâches ancrées dans la vie réelle et basées sur le recours à des outils numériques.

Par ailleurs, il ne faut pas perdre de vue que cette volonté à conduire les étudiants à utiliser des outils et ressources numériques qu'ils connaissent déjà ou à en maîtriser d'autres dont ils ignoraient l'existence ou encore à adapter leur usage par rapport aux objectifs d'apprentissage de la tâche donnée permet sans conteste de développer les compétences numériques de ces derniers, mais aussi celles des enseignants, dans la lignée de ce qui est prôné en 2017 par Redecker dans le *European Framework for the Digital Competence of Educators* (DigCompEdu), document européen sur lequel cet article s'attardera ci-après.

2.1 Dispositifs hybrides de formation et social learning

Dans le cas des cours que nous proposons, notre modèle de formation correspond à un dispositif dit hybride où il existe une articulation pensée et planifiée en amont entre formation en présentiel, formation à distance et outils numériques.

La figure ci-dessous proposée par Deschryver et al. (2011 : 2) illustre bien cette articulation dans des dispositifs hybrides de formation et les différents types de ressources et d'activités qui leur sont associées.



Pour les activités à réaliser par les étudiants hors de la classe, seuls ou en petits groupes, l'environnement virtuel privilégié est la plateforme Moodle mais aussi d'autres espaces numériques partagés, comme les outils de travail collaboratif fournis par Google ou Framasoft. Le travail collaboratif, dont nombre d'études démontrent la validité en termes de motivation et de plaisir d'apprendre mais aussi dans le développement de capacités de résolution de problème et de gestion de la diversité des profils ou styles d'apprentissage (Hertz-Lazarowitz et al., 2013 : 9-11), y est valorisé comme un élément essentiel d'interaction sociale.

Il est intéressant de noter ici que si, au départ, les séances en présentiel des expériences pédagogiques décrites plus haut portaient principalement sur la transmission de savoirs (la présentation de la notion d'emprunt en linguistique et ses typologies par exemple), laissant pour la formation à distance les activités et tâches permettant le développement des savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre des étudiants (notamment, la réalisation des glossaires - voir Dechamps, 2023), progressivement, une inversion s'est opérée pour rejoindre un concept de formation proche de la classe inversée (Lebrun et al., 2016 ; Eid et al., 2019). C'est, entre autres, le cas pour les cours de traduction où la décision de faire en sorte que la macro-tâche ou projet (élaboration et enrichissement des différents glossaires collaboratifs thématiques) se déroule principalement en présentiel provient d'une réflexion qui, dans le cadre d'une démarche de recherche-action (Catroux, 2002 ; Macaire, 2007, 2011 ; Narcy-Combes, 2001 ; Richer, 2011) visait l'évaluation de l'action pédagogique antérieurement mise en place.

Cette prise de conscience rejoint l'affirmation suivante : « Le numérique est clairement un élément indispensable pour faciliter la réalisation et le suivi des activités proposées hors classe. Dans ce sens, il conviendra de faire le rapprochement entre classe inversée

et formation hybride. » (Eid et al., 2019 : 28).

Ainsi, en déplaçant les activités qui reposent sur les trois premiers niveaux de la pyramide de Bloom (reconnaître/mémoriser, comprendre et appliquer) au travail hors classe pour privilégier la réalisation des activités plus complexes cognitivement (analyser, évaluer, créer/transformer) dans le cadre de l'élaboration d'un projet pédagogique, on fait appel sans nul doute au *social learning* en favorisant les échanges, la réflexion et la collaboration entre apprenants.

2.2 Littératie et compétences numériques

Suivant le DigCompEdu (Redecker, 2017) qui s'attarde sur vingt-deux compétences génériques classées 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 qui présente 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, les compétences qui seront les plus travaillées dans les activités et projets menés ou à mener dans le futur relèvent des domaines 3 (*Teaching and learning*), 5 (*Empowering learners*) et 6 (*Facilitating learners' digital competence*), dans la mesure où ces mêmes activités et projets mis en place sont très centrés sur les apprenants.

Par conséquent et dans la lignée de ce qui est énoncé dans Dechamps (2024), l'enseignant doit être capable de se servir du numérique plus précisément pour :

- promouvoir la communication et la collaboration entre les apprenants (3.3. *Collaborative learning*),
- renforcer l'apprentissage autorégulé des apprenants (3.4. *Self-regulated learning*),
- permettre un engagement plus actif et créatif des apprenants, tout en encourageant la réflexion et en les incitant à la recherche et à la résolution de problèmes au moyen d'activités et de tâches pratiques (5.3. *Actively engaging learners*),
- pousser les apprenants à rechercher, sélectionner, analyser, interpréter et évaluer de façon critique de l'information sur support numérique (6.1. *Information and media literacy*),
- inciter les apprenants à adopter une communication, collaboration et participation numériques efficaces et responsables (6.2. *Digital communication & collaboration*),
- amener les apprenants à s'exprimer sur support numérique et à élaborer du contenu numérique, tout en respectant les droits d'auteurs et en mentionnant leurs sources (6.3. *Digital content creation*),
- inciter les apprenants à identifier et à résoudre des problèmes techniques (6.5. *Digital problem solving*).

2.3 Applications, activités et tâches numériques

Nous avons déjà illustré (Farina, 2019) différentes activités effectuées sur des Moodle de classe en les faisant correspondre aux différentes pratiques de e-learning proposées

par Mason (1998) : modèle *content+support*, modèle *wrap around* et *integrated model*. Nous nous sommes concentrées ici sur des activités qui correspondent au dernier type d'utilisation de dispositifs hybrides décrit par Mason comme correspondant à un cours centré sur des activités collaboratives, des ressources d'apprentissage et des travaux communs, dont l'épicentre se déroule en ligne à travers des discussions, l'accès et le traitement d'informations et l'exécution de tâches. Largement déterminé par l'activité individuelle et collective, ce modèle permet selon lui de « dissoudre la distinction entre le contenu et le support » en ce qu'il « dépend de la création d'une communauté d'apprentissage [...] dans une communication en temps réel, parfois lancée par les participants qui soutient les activités et les tâches de petits groupes »[10].

Si le support principal de nos cours est la plateforme LMS Moodle qui constitue un espace de travail collaboratif permettant la participation, l'échange et la collaboration des étudiants et des enseignants et qui facilite la réalisation des activités, tâches ou projets proposés, nos activités s'appuient aussi sur d'autres outils et applications numériques.

Les outils fournis par la plateforme Moodle, tels que les wikis et les glossaires permettent de consulter mais surtout de créer - en présentiel ou à distance ou encore en mode hybride - des contenus linguistiques qui sont ensuite partagés avec le reste de la classe ou même avec d'autres classes/étudiants. Ils permettent de développer des compétences numériques qui pourront être reproduites au-delà de cet espace strictement universitaire. Cependant, dans la perspective d'une formation qui considère les apprenants comme des acteurs sociaux comme nous l'avons illustré précédemment, parce que nous souhaitons les encourager à adapter leurs pratiques à une évolution sociétale qui concerne aussi les usages numériques, non seulement nous les encourageons à une mutualisation de leurs connaissances et pratiques déjà consolidées dans ce domaine avec les autres apprenants, mais nous les guidons aussi vers une utilisation responsable d'outils disponibles sur internet, en les guidant dans la modification et création de contenus sur ces outils, utiles pour la communauté à laquelle ils participent.

La création de contenus sur les plateformes Wikimédia (en particulier Wikipédia et Wiktionnaire pour notre projet sur la description d'éléments patrimoniaux portugais et italiens et sur les *realia* artistiques françaises) est selon nous particulièrement formatrice à cet égard. À l'instar d'autres collègues qui ont intégré des projets sur Wikipédia dans des cours universitaires, comme Commenges (2021) ou Vitali-Rosati (2017), nous pensons que l'Université a une responsabilité sur la production du savoir et leur transmission et que, dans ce contexte, elle se doit d'être protagoniste dans la réalisation et dans l'amélioration d'un outil qui est aujourd'hui une source d'information fondamentale pour le commun de nos concitoyens. Apprendre le fonctionnement de cet outil dans le cadre d'un cours universitaire permet, de plus, à ces contributeurs potentiels que sont nos étudiants d'en avoir un usage critique. Et là nous rejoignons la plupart des compétences énoncées par le DigCompEdu (Redecker, 2017) pour le domaine 6 (*Facilitating learners' digital competence*).

En plus des plateformes pour diffuser et partager les résultats de leurs projets de classe, d'autres applications et outils collaboratifs entrent dans nos parcours hybrides de formation, utiles pour réaliser différentes tâches :

• pour la création de contenus et plus généralement pour des recherches reliées au travail linguistique qui est demandé, les étudiants apprennent à utiliser des gestionnaires de corpus et logiciels d'analyse textuelle comme SketchEngine ou des moteurs de recherche pour repérer des contextes d'usage particuliers dans Google Books. Ils s'initient à la TAO par le biais du traducteur intégré à Wikipédia, dans la consultation de mémoires de traduction sur des sites comme Linguee ou Reverso, ou encore par l'utilisation critique de logiciels de traduction automatique comme Deepl ou Google Translate. Ils acquièrent des bases d'encodage pour la création de dictionnaires sur des plateformes comme Lexonomy ou Wiktionnaire ;

• pour l'organisation du travail collaboratif et la communication lors du travail à distance, les outils utilisés sont à la fois des outils bureautiques de rédaction collaborative de documents (Google Doc ou Framapad) et des outils pour gérer et animer des réunions (Doodle ou Framadate, portails de visioconférences, chat et messageries instantanées) ;

• pour le stockage et le partage de fichiers, Moodle et Google Drive.

Quelle que soit l'application sélectionnée, il convient de ne pas perdre de vue la possibilité de collaboration et de partage pour rester cohérent avec les objectifs présentés dans le DigCompEdu, mais également avec les principes défendus par les auteurs cités supra.

Conclusion

Dans ces quelques lignes, nous avons essayé de démontrer l'importance de faire converger le travail effectué dans deux universités de deux pays différents vers une tâche plus ambitieuse mais plus enrichissante pour nos étudiants et dans la lignée de ce qui a été développé ces dix dernières années au niveau de la recherche autour du projet du Lessico dei Beni culturali.

Notre observation des résultats obtenus grâce à la mise en place de dispositifs hybrides dans nos enseignements coïncide avec les différents gains décrits par Mangenot (2000) dans le cadre de projets intégrant divers outils numériques dans des formations en langues étrangères.

Nos dispositifs ont permis sans nul doute un « gain en termes de temps d'apprentissage supplémentaire » dans la mesure où les étudiants, contrairement à ce qu'ils font pour la plupart de leurs cours « traditionnels », n'ont pas réduit leur temps d'apprentissage à celui des heures de classe et de préparation des examens dans le cadre de la réalisation

de leur projet. Le fait de devoir consulter des ressources en français pour son élaboration, d'interagir avec leurs pairs (et avec nous) sur une durée qui déborde par rapport aux périodes de cours permet aussi de poursuivre leur apprentissage de la langue française de façon continue. Mais c'est surtout au niveau de la motivation que nous avons pu voir un grand atout dans l'utilisation des modalités hybrides d'enseignement. Nous avons pu observer un investissement important des étudiants dans leur travail de co-création de ressources et un renforcement du sentiment d'appartenance au groupe-classe grâce au travail de groupes dans et à l'extérieur des salles de cours, mais encore une participation active à la création de ressources. Nous sommes certaines que le projet que nous avons dessiné entre nous pour une collaboration entre les étudiants de Lisbonne et de Florence permettra non seulement d'élargir cette motivation mais qu'il portera probablement à donner envie à nos étudiants d'apprendre de nouvelles langues, et de découvrir de nouvelles cultures.

En d'autres mots et de façon plus générique, nous défendons avant tout une vision socioconstructiviste de l'apprentissage où l'engagement des apprenants dans une collaboration pour résoudre un problème partagé est plus important que le résultat, où il est également possible de susciter une réflexion métalinguistique et interculturelle en travaillant sur des *realia* de trois langues latines, où les outils numériques facilitent grandement les échanges mais aussi l'enseignement-apprentissage de la(les) langue(s)-culture(s).

Références bibliographiques

Beacco, J.C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignants de langue, des mots aux discours*. Hachette Français langue étrangère.

Cassin, B. (dir.) (2004). *Vocabulaire européen des philosophies : dictionnaire des intraduisibles*. Le Seuil/Le Robert.

Catroux, M. (2002). Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique. *Les cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXI N° 3. https://doi.org/10.4000/apliut.4276

Charlier, B., Deschryver, N. et Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et savoirs*, Vol. 4(4), 469-496. https://shs.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469?lang=fr

Commenges, H. (2021). Wikipédia à tous les étages. Usages de l'encyclopédie pour l'enseignement en géographie. *EchoGéo* [En ligne], 56. https://doi.org/10.4000/echogeo.21453

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. (2023). Le glossaire terminologique collaboratif comme moteur d'apprentissage d'une langue de spécialité. *Polissema*, 23, 178-196.

Dechamps, Christina (2024). Le glossaire collaboratif en classe de Français Langue Étrangère : quels outils et compétences numériques pour un projet pédagogique réussi ? *Didactique du FLES* [Online], 3:1. https://www.ouvroir.fr/dfles/index.php?id=1010
Deschryver, N., et al. (2011). Quel cadre de référence pour l'évaluation des dispositifs de formation hybrides ? Dans : *23e Colloque de l'Adméé-Europe - Evaluation et enseignement supérieur*, Adméé-Europe. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:21668
Dubois, J. et al. (2012). *Dictionnaire de linguistique*. Larousse.
Deroy, L. (1956). *L'Emprunt linguistique*. Presses universitaires de Liège, Les Belles Lettres.
Eid, C. et al. (2019). *La classe inversée*. Clé International.
Farina, A. (2016). Le portail lexicographique du Lessico plurilingue dei Beni Culturali, outil pour le professionnel, instrument de divulgation du savoir patrimonial et atelier didactique. *Publifarum*, n. 25. http://www.farum.it/publifarum/ezine_pdf.php?id=335
Farina, A. (2019). Didattica sperimentale e nuove tecnologie : Insegnare le lingue straniere con il supporto di Moodle. Dans : Bandini, G., Federighi P. et Ranieri, M. *Digital scholarship tra ricerca e didattica. Studi, ricerche, esperienze*, Franco Angeli, 205-217.
Galisson, R. (1981). Approches communicatives et acquisitions des vocabulaires (du concordancier à l'autodictionnaire personnalisé). *Bulletin CILA*, 34, 13-50. https://www.e-periodica.ch/digbib/view?lang=fr&pid=val-002%3A1981%3A0%3A%3A136#149
Galisson, R. (1988). Cultures et lexicultures. Pour une approche dictionnairique de la culture partagée. *Cahiers d'Études Hispaniques Médiévales*, Ann. 7, 325-341.
Guilbert, L. (1975). *La créativité lexicale*. Larousse.
Hertz-Lazarowitz, R., Kagan, S., Sharan, S., Slavin, R., et Webb, C. (2013). *Learning to Cooperate, Cooperating to Learn*. Springer Science and Business Media.
Körömi, G. (2020). Quelques remarques sur la traduction des realia dans la version française de *La porte* de Magda Szabó. *Performa*, 12. https://doi.org/10.24361/Performa.2020.12.10
Lebrun, M. et Lecoq, J. (2016). *Classes inversées. Enseigner et apprendre à l'endroit !* Réseau Canopé.
Macaire, D. (2007). Didactique des langues et recherche-action. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 4. https://doi.org/10.4000/rdlc.5071
Macaire, D. (2011). Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement, in Molinié, M. (ed.) *Mobilité, plurilinguisme et migrations internationales, Politiques linguistiques et démarches Portfolio en recherche et en action (Europe – Asie)*. CRTF.
Mangenot, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Langues Modernes. Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes*, 3 / 2000, 38-44. hal-02045268
Mason, R. (1998). Models of Online Courses. Dans: L. Banks, C. Graebner, et D. McConnell (éds.), *Networked Lifelong Learning: Innovative Approaches to Education and Training Through the Internet*, University of Sheffield.
Narcy-Combes, J.-P. (2001). La recherche-action en didactique des langues : apprentissage, compagnonnage ou évolution libre ? *Les cahiers de l'APLIUT* [En ligne],

Vol. XXI-2, 40-52. http://journals.openedition.org/cahiersapliut/4639. https://doi.org/10.4000/apliut.4639
Ollivier, C. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Éditions du Conseil de l'Europe. https://book.coe.int/fr/pedagogie-et-langues-vivantes/8119-pdf-e-lang-litteratie-numerique-et-approche-socio-interactionnelle-pour-l-enseignement-apprentissage-des-langues.html
Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. Vers les campus virtuels. *Hermès*, 25, 153-167. https://shs.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1999-3-page-153?lang=fr&ref=doi
Pruvost, J. et Sablayrolles, J.-F. (2003). *Les néologismes*. PUF, coll. Que sais-je ?
Puren, C. (2008). La didactique des langues-cultures entre la centration sur l'apprenant et l'éducation transculturelle. Dans : Colloque international *Problématiques culturelles dans l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, mondialisation et individualisation : approche interdisciplinaire*, Université de Tallinn (Estonie), 8-10. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2008a-3/
Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.
Rey, A. (2008). *De l'artisanat du dictionnaire à une science du mot*. Armand Colin.
Richer, J.-J. (2011). Recherche-action et didactique du FLE. *Synergies Chine*, 6, 47-58. https://gerflint.fr/Base/Chine6/richer.pdf
Spaëth, V. (2014). Le concept de « langue-culture » et ses enjeux contemporains dans l'enseignement/apprentissage des langues. Dans : *L'enseignement de l'arabe en Israël et en France ; l'enseignement de l'hébreu dans le monde arabe : des regards croisés*, Il-Il YATSIV, Jan 2014. https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-01423725/document
Vitali-Rosati, M. (2017). Les contributions sur Wikipédia : repenser l'évaluation de nos étudiants. *The Conversation*, 1 mai 2017. https://theconversation.com/les-contributions-sur-wikipedia-repenser-levaluation-de-nos-etudiants-76922
Vlahov, S. et Florin, S. (1986). *Neperovodimoe v perevode*, Moskvà, Vysshaja shkola. (traduction en italien : *La traduzione dei realia*, Bruno Osimo, 2020)
Walter, H. (1997). *L'aventure des mots français venus d'ailleurs*, Robert Laffont.

---

1. L'étude présentée dans cet article est, entre autres, financée par la FCT (Fundação para a Ciência e Tecnologia), dans le cadre du projet UID/03213 – Centre de Recherche en Linguistique de l'Université NOVA de Lisbonne (CLUNL).

2. https://corpora.lessicobeniculturali.net/fr/

3. Par exemple: https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/concordance-des-temps/depuis-tres-longtemps-les-mots-baladeurs-6028900

4. Par exemple:

https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/actu-des-mots/jean-pruvost-la-langue-francaise-ne-se-donne-pas-elle-se-gagne-20201031

5. Par exemple, la chronique Visão | Vamos lá falar em… Covidês. As palavras que a pandemia colocou na nossa boca (sapo.pt) qui a fait l'objet d'un exercice de traduction en langue française pour une prise de conscience accrue des mécanismes de création lexicale qui sont divers d'une langue à l'autre.

6. « Un xénisme est une unité lexicale constituée par un mot d'une langue étrangère et désignant une réalité propre à la culture des locuteurs de cette langue. (Ainsi le pub anglais est d'abord un xénisme) » (Dubois et al., 2012 : 512).

7. « Les realia désignent […] les termes d'une langue étrangère désignant une réalité particulière à telle ou telle culture et qui sont utilisés tels quels dans la langue. » (Dubois et al., 2012 : 397)

8. Voir, par exemple, les propositions de traduction ou adaptation de noms propres en portugais ; celles-ci diffèrent régulièrement entre le Portugal et le Brésil, le portugais européen étant généralement plus frileux à celles-ci (basílica de San Lorenzo vs basílica de São Lourenço). Voir aussi les différences de prononciation des emprunts anglais qui peuvent exister entre des locuteurs québécois du français (souvent bilingues) et des locuteurs européens (belges, français ou suisses).

9. « Il était une fois/un chat maltais/Il jouait du piano/et parlait français. /Veux-tu que je te le dise une fois encore ?». [Notre traduction].

10. « The course consists of collaborative activities, learning resources and joint assignments. The heart of the course takes place online through discussion, accessing and processing information and carrying out tasks. The course contents are fluid and dynamic as they are largely determined by the individual and group activity. In a sense, the integrated model dissolves the distinction between content and support and is dependent on the creation of a learning community. Real time communication, in some cases initiated by the participants, might be video- audio- or text-based and would support small group activities and tasks. » (Mason, 1998) [notre traduction]