



ENSEIGNER LE FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ Pratiques pédagogiques et intégration du FOS en terminale professionnelle

SERENA SASSI

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

serena.sassi@uniba.it

(FR) Cette étude présente une séquence de Français sur Objectifs Spécifiques (FOS) menée dans une classe de terminale AFM. Centré sur le thème des énergies renouvelables, le dispositif s'appuie sur une approche actionnelle et l'analyse de documents authentiques. À travers un travail collaboratif sur Google Classroom, les apprenants identifient et définissent des unités terminologiques pour co-construire un glossaire numérique. Cette démarche permet aux élèves de développer leur autonomie lexicale et leurs compétences professionnalisantes, les préparant ainsi à la réalisation d'un compte-rendu final évalué.

MOTS-CLÉS : FOS (Français sur Objectifs Spécifiques) ; approche actionnelle ; terminologie ; énergies renouvelables ; apprentissage collaboratif.

(EN) This study presents a French for Specific Purposes (FSP) teaching sequence designed for high school seniors in Administration, Finance, and Marketing. Focused on the theme of renewable energy, the project adopts an action-oriented approach using authentic documents. Through collaborative work on Google Classroom, students identify and define terminology to co-construct a digital glossary. This approach allows students to build their lexical autonomy and professional communication skills, leading toward a final oral or written assessment.

KEYWORDS : FSP (French for Specific Purposes) ; action-oriented approach ; terminology ; renewable energies ; collaborative learning.

1. Introduction

L'enseignement des langues de spécialité dans le cadre de la formation professionnelle secondaire constitue un terrain d'expérimentation fertile autant qu'un défi didactique stimulant. Dans un monde du travail en constante mutation, il s'agit non seulement de transmettre des compétences linguistiques, mais aussi de préparer les apprenants aux réalités communicationnelles et technologiques de leur futur environnement professionnel. La présente étude focalise l'attention sur une expérience didactique menée au sein d'une classe de terminale professionnelle filière Amministrazione, Finanza e Marketing (AFM), centrée sur la thématique, à la fois technique et sociétale, des énergies renouvelables.



En s'alignant sur les approches didactiques qui articulent langue générale et langue de spécialité, cette étude adopte l'approche du Français sur Objectifs Spécifiques (FOS). L'enjeu est ici de repenser l'enseignement de la terminologie, qui demeure trop souvent théorique, pour le transformer en une compétence dynamique. Pour dépasser ce stade théorique, il convient de rendre l'élève acteur de son apprentissage. L'objectif de cet article est de montrer comment une séquence didactique, fondée sur l'exploitation de corpus pédagogiques authentiques et médiatisée par des outils numériques collaboratifs, peut favoriser l'acquisition d'une terminologie spécialisée tout en développant l'autonomie de l'apprenant.

Cet article s'articulera autour de trois axes. Nous exposerons d'abord le cadre théorique qui sous-tend notre approche, croisant didactique du FOS et littératie numérique. Nous détaillerons ensuite la méthodologie mise en œuvre, allant de la sélection des documents à leur exploitation pédagogique en classe. Enfin, nous analyserons les résultats de cette expérimentation, en nous penchant sur la qualité des productions terminologiques et sur l'évolution de la posture des élèves face au savoir spécialisé.

2. Cadre théorique

La présente étude s'ancre dans les principes fondamentaux du FOS définis par Lehmann (1993) et développés par Mangiante et Parpette (2004). Contrairement à un enseignement de langue généraliste, le FOS se construit à partir d'une analyse des besoins langagiers cibles, visant une adéquation avec les exigences professionnelles des apprenants. Le recours aux documents authentiques s'avère indispensable pour accéder à la réalité discursive des métiers visés (Mangiante et Parpette, 2004). Cette orientation s'articule naturellement avec la perspective actionnelle¹, transformant la classe en un espace de travail où l'élève est considéré comme un acteur social engagé dans la réalisation de tâches finalisées (Puren, 2006 ; Bento 2013).

Notre travail repose notamment sur la didactique de la terminologie. La terminologie ne doit pas être perçue comme une simple nomenclature, mais comme un outil de communication professionnelle, fonctionnant comme un système conceptuel structurant un domaine spécialisé (Cabré, 2005 ; L'Homme, 2004). Dans le contexte scolaire, l'appropriation de ce lexique spécifique nécessite de dispositifs pédagogiques qui dépassent la mémorisation passive pour engager l'apprenant dans une démarche active de repérage, d'analyse et de réemploi en contexte (Lerat, 1995).

À cette dimension linguistique s'ajoute également le volet numérique. Comme le mettent en exergue Loupaki et Vezzani (2025), la didactique de la terminologie ne peut plus se passer des outils technologiques. Ces derniers sont indispensables pour former l'esprit critique de l'apprenant, car ils s'inscrivent dans les pratiques communicationnelles quotidiennes des apprenants². Dans cet écosystème dense mais inégal, l'élève doit apprendre non seulement à repérer les termes, mais aussi à évaluer la fiabilité et la pertinence des sources documentaires exploitées. L'exploitation de corpus devient ainsi un moyen pour développer l'esprit critique des élèves : une compétence fondamentale

¹ La littérature scientifique consacrée à la perspective actionnelle est aujourd'hui considérable, s'imposant comme le paradigme de référence depuis la publication du CECRL (2001). Si ce sujet suscite un tel intérêt, c'est qu'il répond aux mutations du monde contemporain : il ne s'agit plus seulement de former des locuteurs capables d'échanger des informations (approche communicative), mais de préparer des « acteurs sociaux » aptes à agir et à collaborer pour résoudre des tâches complexes, une compétence désormais cruciale dans la sphère professionnelle.

² Cette posture critique est d'autant plus nécessaire que l'apprenant évolue aujourd'hui dans un contexte de « pollution informationnelle ». Ce phénomène se caractérise d'une part l'*infobésité* (ou surcharge informationnelle), théorisée par Sauvajol-Rialland comme une pathologie de la communication où le trop-plein d'informations nuit à la prise de décision ; d'autre part, la prolifération des fausses nouvelles (*fake news*), qui impose une vérification systématique des sources pour distinguer la donnée scientifique de la rumeur numérique. Voir Caroline Sauvajol-Rialland, *Infobésité*, Paris, Vuibert, 2013.

pour leur future activité professionnelle, appelé à discerner la rigueur technique des approximations du langage courant (L'Homme, 2004).

L'intégration des outils numériques³ dans ce dispositif ne vise pas une simple modernisation des supports, mais répond à une exigence pédagogique précise : dépasser la « consommation passive » pour atteindre une « dimension créative » de l'apprentissage (Soubrié, 2020). Comme le souligne Carlone (2024), l'environnement technologique permet de redéfinir la posture de l'élève, qui passe de récepteur à « apprenacteur », un sujet engagé dans une implication active et responsable. Cette vision s'inscrit dans l'approche socio-interactionnelle du « Web social » (Ollivier & Puren, 2011), selon laquelle les outils 2.0 permettent de sortir de la simulation scolaire pour proposer des tâches ancrées dans le réel. Dans cette optique, l'élaboration collective du glossaire que nous avons proposé aux élèves incarne le niveau de la « co-création participative de connaissances » (Romero, 2017). Ce modèle transforme ainsi la classe en une véritable communauté d'apprentissage, où l'artefact numérique agit comme un médiateur cognitif, favorisant la construction du savoir à travers l'interaction sociale et la résolution de problèmes partagés (Carlone, 2024).

Enfin, la prise en compte de l'hétérogénéité du public, et notamment la présence d'élèves à besoins éducatifs particuliers, nous conduit à mobiliser les principes de la pédagogie différenciée (Perrenoud, 1997 ; Prud'homme *et al.*, 2016). L'usage du numérique et la multimodalité des supports (texte, image, schéma) répondent ainsi à un impératif d'accessibilité et d'ergonomie cognitive, permettant de varier les voies d'accès au savoir pour contourner certains obstacles instrumentaux liés, dans notre cas, à la dysgraphie et à la dysorthographe.

3. Méthode de travail

La démarche empirique adoptée dans le cadre de ce stage s'inscrit dans une logique de recherche-action (Narcy-Combes *et al.*, 2005). notre intervention a suivi une progression linéaire : identification des besoins spécifiques du public, élaboration d'un corpus pédagogique (défini ici comme un ensemble de documents authentiques spécialisés, sélectionnés et didactisés pour les besoins spécifiques de la séquence) et conception d'un dispositif d'apprentissage collaboratif.

3.1. Public et terrain d'étude

Le travail s'inscrit dans le cadre d'un stage de trois mois, effectué au sein d'un institut technique commercial de la province de Bari. Cette période d'immersion nous a offert une opportunité précieuse d'approfondir la compréhension du milieu scolaire et d'observer les interactions didactiques *in situ*, suivant une démarche d'analyse de l'agir professoral (Cicurel, 2011). L'expérimentation a été réalisée avec 12 élèves (4 garçons et 8 filles) de terminale de la filière AFM (Amministrazione, Finanza e Marketing), visant un niveau linguistique B1. Ce public, proche de l'insertion professionnelle ou de la poursuite d'études supérieures techniques, nécessite de compétences langagières opérationnelles, notamment pour traiter des thématiques actuelles. Cette spécificité impose ainsi une analyse

³ L'intégration du numérique dans l'enseignement n'est pas un phénomène nouveau. Des chercheurs comme Rosenbaum (1969) s'y intéressaient déjà il y a plus de cinquante ans. Toutefois, comme le souligne Alberio (2010), ce domaine est marqué par une évolution technologique si rapide qu'il est difficile d'en stabiliser les connaissances. Face à ce changement constant, il nous a semblé pertinent de ne pas nous limiter à une utilisation « classique » de l'ordinateur. Au lieu de considérer le numérique comme un simple support d'exercices, nous avons voulu explorer son potentiel actuel : celui de favoriser la mise en relation des apprenants entre eux. Notre démarche vise donc à comprendre comment les outils modernes peuvent transformer la classe en un espace de travail collaboratif, dépassant la simple relation individuelle entre l'élève et la machine. Voir Thierry Soubrié, « Penser le numérique : orientations pédagogiques et préoccupations de recherche en didactique des langues », *Alsic*, vol. 23, n° 1, 2020, 2020, <http://journals.openedition.org/alsic/4687>; DOI: <https://doi.org/10.4000/alsic.4687>.

préliminaire des besoins langagiers, propre à la démarche du FOS (Mangiante & Parpette, 2004 ; Lehmann, 1993).

La classe inclut un élève bénéficiant d'un PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé) pour des troubles de dysgraphie et dysorthographe, nécessitant la mise en place d'un approche pédagogique différencié (Abdallah-Preteille, 2003 ; Ciambrone, 2018). Sur le plan matériel, le contexte socio-économique défavorisé des apprenants limite fortement leur accès aux outils numériques en dehors de l'école, ce qui engendre une situation de fracture numérique que l'école doit tenter de réduire (Ollivier, 2018). Par conséquent, l'accès aux supports et aux activités nécessitant l'usage du numérique se restreint exclusivement à l'espace de la classe, qui est équipée d'un Tableau Blanc Interactif (TBI), conformément aux directives du Plan National École Numérique (MIUR, 2015).

3.2. Étapes de l'apprentissage

La mise en œuvre de ce projet repose sur une phase préliminaire d'immersion et d'analyse contextuelle, afin de saisir les spécificités de la classe et d'examiner les dispositifs d'inclusion existants⁴. Le stage a suivi une progression graduelle, passant de l'observation participante à une prise en main active. Dans un premier temps, la phase d'observation a permis d'analyser les dynamiques de groupe. Par la suite, la posture a évolué vers une dynamique de co-intervention où nous avons pu animer des séquences didactiques variées, certaines conçues comme des moments de consolidation, d'autres structurées sous forme d'Unités d'Apprentissage (UDA).

Élaboré en étroite concertation avec l'enseignante tuteure, le scénario pédagogique que nous avons proposé à la classe a été calibré pour s'intégrer à la programmation annuelle, tout en prenant appui sur les prérequis linguistiques du groupe. La séquence, répartie sur un volume horaire global de quatre heures (séances de 50 minutes), s'est déployée en trois temps. Pendant la première séance, dédiée à une première phase exploratoire (50 minutes), les élèves se sont immergés dans le corpus pédagogique. Les élèves ont dû effectuer une lecture des textes sélectionnés pour identifier les termes clés du domaine des énergies renouvelables. Les apprenants ont pu délimiter le champ lexical visé et s'approprier des notions de base du domaine étudié.

Par la suite, la séance de repérage des termes (2 heures) a privilégié une démarche de co-construction entre pairs⁵. Organisés en micro-groupes, les apprenants sont ensuite passés à la structuration de l'information. L'exploitation des documents authentiques a servi de point de départ à un véritable travail de dépouillement terminologique. Soumis à une contrainte de sélection (sept termes par groupe), les apprenants ont dû d'abord hiérarchiser l'information pour ne retenir que les termes clés. Une fois ce corpus restreint validé, pendant la dernière séance (50 minutes) ils ont entamé la structuration des fiches : repérage des définitions contextuelles les plus pertinentes et recherche d'informations pour ancrer le sens⁶. Ce processus a abouti, lors de la dernière séance, à une phase finale de mise en commun des travaux sur la plateforme Notion, transformant les contributions de chaque groupe en un glossaire unifié, validé par l'enseignant et accessible à toute la classe.

Dans ce dispositif, le rôle de l'enseignant a consisté à agir comme architecte du scénario pédagogique, à orienter la négociation du sens entre pairs grâce à un étayage constant (*scaffolding*

⁴ Notamment du PAP (Plan d'Accompagnement Personnalisé) de l'élève BEP.

⁵ Cette dynamique s'inscrit dans ce que Christian Ollivier définit comme l'approche socio-interactionnelle. Contrairement à une simple juxtaposition de tâches individuelles, la co-construction implique ici une interdépendance positive : les élèves doivent interagir « pour de vrai » via les outils numériques pour produire un résultat qui dépasse la somme des contributions individuelles. Voir Christian Ollivier et Laurent Puren, « Le Web 2.0 en classe de langue : Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point », in *Le Français dans le monde – Recherches et applications*, n° 50, 2011, p. 52–62.

⁶ Afin d'assurer l'homogénéité du glossaire final, les élèves ont travaillé sur la base d'un modèle de fiche préétabli par l'enseignante. Chaque groupe devait obligatoirement renseigner quatre champs : la catégorie grammaticale, la définition reformulée (et non copiée), la traduction en langue maternelle et une illustration contextuelle ou visuelle.

and fading), à débloquent les impasses techniques et à valident la rigueur scientifique des définitions produites avant leur publication, adoptant ainsi une posture de médiateur plutôt que de transmetteur de savoirs (Cicurel, 2011).

3.3. Constitution du corpus d'analyse

Pour répondre aux exigences spécifiques de la séquence, nous avons opté pour la constitution d'un corpus (De Ferrari, 2006 ; Mangiante et Cavalla, 2016) en sélectionnant des documents authentiques en contexte de spécialité. La constitution de notre corpus s'articule autour de trois typologies de supports, choisis pour offrir une exposition diversifiée aux genres discursifs du secteur énergétique. Nous avons choisi d'analyser tout d'abord des extraits du manuel scolaire, comme illustré dans la Figure 1.

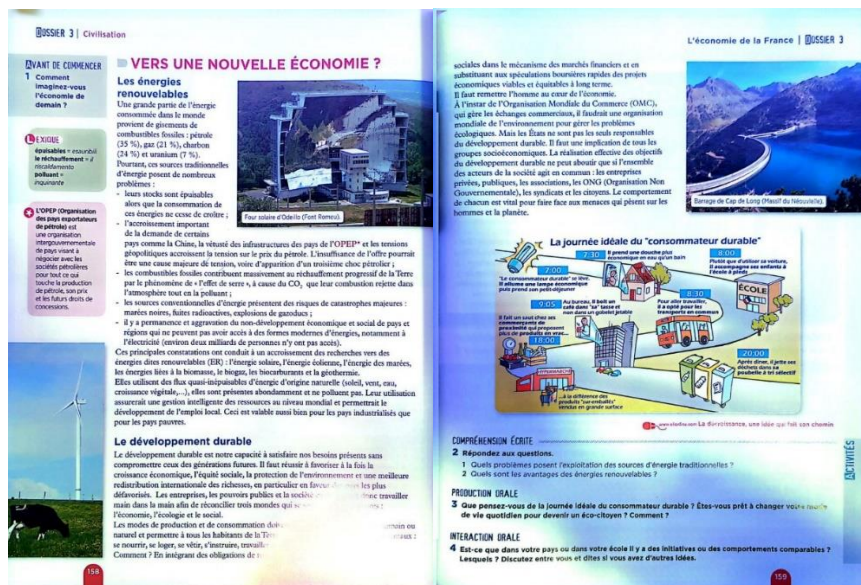


Figure 1
Exemple de matériaux authentiques tirés du manuel scolaire.⁷

Afin de confronter les apprenants à la réalité terminologique et technique actuelle, nous avons enrichi notre corpus par des articles de presse spécialisée en ligne, issus de sources de référence telles que *Ademe*⁸, *Révolution Énergétique*⁹, *Actu Environnement*¹⁰ et *Futura Sciences*¹¹, tel que présenté dans la Figure 2.

⁷ Domitille Hatuel, *Reussite dans l'e-commerce. Con expansione online. Per gli Ist. tecnici e professionali*, Recanati, ELI, 2013.

⁸ ADEME (Agence De l'Environnement et de la Maîtrise de l'Énergie), <https://www.ademe.fr/>.

⁹ Révolution Énergétique, <https://www.revolution-energetique.com/>.

¹⁰ Actu-Environnement, <https://www.actu-environnement.com/>.

¹¹ Futura Sciences, <https://www.futura-sciences.com/>.



Figure 2

Exemple de matériaux authentiques de presse spécialisée.¹²

Enfin, cette sélection est complétée par des documents à visée communicationnelle, tels que des brochures et plaquettes institutionnelles, afin sensibiliser les élèves aux enjeux commerciaux de l'énergie, particulièrement pertinents pour la filière AFM. Cela nous a permis d'exposer les élèves aux stratégies de valorisation propres à la communication professionnelle, comme on peut le voir dans la Figure 3.



Figure 3

Exemple de matériaux authentiques en format brochure.¹³

S'inscrivant dans la continuité d'un travail déjà amorcé par l'enseignante, l'unité d'apprentissage s'est articulée autour de l'étude de quatre énergies renouvelables : le solaire, l'éolien, l'hydroélectricité et la géothermie. Les élèves disposaient ainsi déjà d'une première familiarisation avec la terminologie de base. Afin de compléter les ressources du manuel scolaire par des supports

¹² ADeme (Agence De l'Environnement et de la Maîtrise de l'Energie), « Les défis de la transition : énergies », 2022, <https://www.ademe.fr/les-defis-de-la-transition/energies/>.

¹³ EPIA (European Photovoltaic Industry Association), « Énergie Photovoltaïque : l'électricité du soleil », publié dans le cadre du projet RESTMAC 'Creating Markets for Renewable Energy Sources' (Créer des Marchés pour les Energies Renouvelables) financé par le 6ème Programme Cadre Européen pour la Recherche, Belgium, REH, 2020, https://www.photovoltaïque.info/media/filer_public/cb/ce/cbce3807-7f2e-41bb-a103-dfd34f79e76b/epia techno leaflet final french web.pdf.

actualisés, nous avons procédé à la constitution de sous-corpus spécifiques pour chacune de ces énergies¹⁴.

Nous avons recueilli quatre documents distincts par type d'énergie, selon une répartition paritaire : deux textes de nature institutionnelle et deux articles issus de la presse spécialisée. Au total, cette démarche de collecte a permis de réunir un corpus de seize documents authentiques, offrant aux apprenants un éventail représentatif des discours techniques et médiatiques circulant sur le sujet. Le choix d'exposer la classe à la langue telle qu'elle circule dans les sphères professionnelle et médiatique (Moirand, 2007), dépasse la simple illustration thématique pour favoriser un véritable travail de repérage terminologique, permettant aux étudiants de saisir le fonctionnement lexical en contexte réel.

4. Analyse de la séquence pédagogique et résultats

Cette section propose un bilan qualitatif de l'expérience, en mettant en lumière comment le passage de la théorie à la pratique a opéré chez les apprenants. Nous verrons dans quelle mesure le croisement entre analyse de corpus et outils collaboratifs a permis non seulement l'acquisition du lexique spécialisé visé, mais aussi le développement de compétences transversales.

4.1. Identification et traitement terminologique

La démarche didactique mise en œuvre a invité les apprenants à adopter une posture de quasi-terminologue. Dans un premier temps, la classe a été organisée en micro-groupes de trois apprenants, pour un total de quatre groupes de travail. Chaque équipe s'est vu attribuer une énergie renouvelable spécifique (solaire, éolienne, biomasse, géothermique) ainsi que le corpus de documents authentiques correspondant. L'activité s'est concentrée sur une lecture exploratoire du corpus. Les apprenants ont été guidés pour repérer les unités lexicales pivots relatives à leur thématique énergétique spécifique. S'inspirant des méthodes d'analyse de corpus, les élèves ont dû identifier les unités terminologiques (ex. *biomasse*, *photovoltaïque*, *énergie fossile*) au sein des textes. Cette phase d'identification ne s'est pas limitée à une simple extraction de mots-clés, mais a exigé une attention particulière à l'environnement syntaxique des termes au sein des articles de presse et du manuel. Le Tableau 1 présente la nomenclature finale co-construite par les élèves.

Sous-domaine	Unités terminologiques extraites
Énergie solaire	Photovoltaïque, Cellule, Onduleur, Silicium, Module, Panneau solaire, Capteur thermique
Énergie éolienne	Petit éolien, Aérogénérateur, Rotor, Pale, Mât, Nacelle, Parc éolien
Biomasse	Biogaz, Biocarburant, Matière organique, Combustion, Déchets, Méthanisation, Résidus
Énergie géothermique	Pompe à chaleur, Chaleur terrestre, Forage, Nappe souterraine, Géothermie, Sous-sol, Centrale géothermique

Tableau 1

Sélection des termes clés identifiés pour l'élaboration du glossaire numérique.

Une fois les termes extraits, les élèves ont procédé à un travail de classement logique. Cette étape intermédiaire a impliqué la mobilisation de compétences cognitives de tri et d'organisation. Les

¹⁴ Cette démarche répond à l'exigence du FOS qui, face à la rareté ou à l'obsolescence rapide des manuels spécialisés, invite l'enseignant à devenir un véritable « concepteur de matériel » pédagogique. Voir Jean-Marc Mangiante, Chantal Parpette, *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette FLE, 2004.

apprenants ont dû distinguer les sources d'énergie selon leur nature (renouvelable ou non renouvelable) et leur impact écologique, structurant ainsi le champ lexical spécifique de leur énergie. Ce travail de systématisation a permis de transformer une liste de vocabulaire brut en une structure conceptuelle organisée, préparant le terrain pour la phase de définition.

L'étape la plus complexe sur le plan linguistique a consisté à rédiger les définitions des termes sélectionnés. Pour ce faire, plutôt que de recourir à une traduction directe ou à des outils externes, la consigne consistait à extraire les définitions directement du corpus documentaire fourni par l'enseignant, obligeant ainsi à un repérage du sens en contexte. Ils ont été amenés à déduire le sens des termes à partir des indices fournis par les documents authentiques (contexte, co-texte, reformulations présentes dans les articles). Cette approche a favorisé une appropriation active du sens, obligeant les élèves à reformuler l'information technique avec leurs propres mots.

Au terme de ce parcours méthodologique, il apparaît que l'interdépendance de ces quatre phases a permis de structurer l'apprentissage selon une logique de complexité croissante. Le passage progressif de l'identification lexicale à la co-construction d'un glossaire numérique matérialise la transformation de la posture de l'apprenant : de lecteur en phase de découverte, il devient acteur de sa formation et producteur de ressources partagées. En définitive, cette démarche didactique démontre que l'appropriation de la terminologie de spécialité ne relève pas de la simple mémorisation, mais résulte d'un processus dynamique de recherche, d'analyse et de collaboration, ancrant ainsi durablement les savoirs dans une perspective professionnalisante.

4.2. Outils numériques et travail collaboratif

La séquence a abouti à une phase de production collaborative médiatisée par le numérique. Les élèves ont élaboré des fiches terminologiques pour sept termes clés liés à la ressource attribuée. L'usage des technologies dans cette séquence a été conçu pour dépasser la simple consultation de ressources et instaurer un véritable espace de médiation favorisant l'interaction sociale et l'apprentissage collaboratif, conformément aux travaux de Nancy-Combes et al. (2015). L'élaboration des fiches sur Notion¹⁵ a abouti à leur agrégation sur l'espace numérique Google Classroom¹⁶. Ce processus a permis de créer un glossaire collaboratif, transformant ainsi le travail de chaque groupe en une ressource pour toute la classe. Au-delà du vocabulaire, cette démarche a favorisé l'intelligence collective et la maîtrise des outils numériques, des compétences clés dans un environnement professionnel.

Google Classroom a assuré la fonction de hub logistique et institutionnel, comparable à un intranet professionnel : c'est via cette interface que chaque micro-groupe a réceptionné sa feuille de route, l'accès au corpus pédagogique et l'attribution de la ressource énergétique spécifique à traiter. Une fois ce cadre posé, l'activité de production a migré vers l'espace de travail Notion, utilisé comme un environnement de base de données collaborative. Les élèves ont dû s'approprier une architecture de « fiche terminologique » préconfigurée, exigeant un remplissage méthodique : rédaction d'une définition reformulée, insertion de citations contextuelles et ajout d'éléments iconographiques pour valider la compréhension visuelle. La Figure 4 illustre un exemple type de fiche terminologique produite par les apprenants.

¹⁵ Notion, <https://www.notion.com/>.

¹⁶ Google Classroom, <https://sites.google.com/view/classrooms-workspace/>.

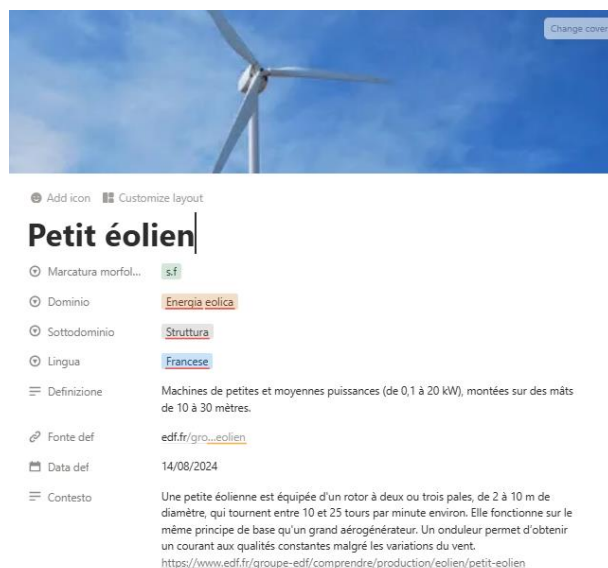


Figure 4

Exemple de fiche terminologique réalisée sur Notion.

Cette modalité de travail a concrétisé le passage de l'apprenant d'une posture de consommateur passif à celle de producteur de contenus réels (Ollivier & Puren, 2011). En effet, la possibilité de travailler simultanément sur la même page-maître a transformé l'exercice en un espace d'écriture collaborative, invitant les élèves à une constante négociation de sens pour sélectionner l'information pertinente. Le glossaire final, fruit d'une intelligence collective plutôt que d'une juxtaposition de devoirs individuels, illustre ainsi parfaitement le potentiel du numérique pour renforcer l'autonomie, l'approche coopérative ainsi que les interactions en langue de spécialité (Guichon, 2012).

4.3. Travaux avec l'EBEP

Dans une logique d'inclusion scolaire et en stricte conformité avec la Loi italienne 170/2010 relative aux droits des élèves présentant des Troubles Spécifiques des Apprentissages (TSA)¹⁷, l'unité d'apprentissage a fait l'objet d'un recalibrage selon le Plan d'Accompagnement Personnalisé (PAP) de notre élève. Si les objectifs disciplinaires sont demeurés identiques à ceux du groupe-classe, visant la maîtrise de la terminologie des énergies renouvelables, les modalités de travail pour l'étudiant BEP ont été adaptées selon une articulation précise entre mesures dispensatoires et instruments compensatoires. Cette adaptation s'est fondée sur un principe de « désolidarisation » entre la compétence mécanique (l'écriture) et la compétence cognitive de l'élève (la compréhension), lui permettant ainsi de consacrer toute son attention à l'analyse sémantique des termes afin de lui éviter toute sorte de « double tâche » (Mazeau, Pouhet, 2018).

Au titre des mesures dispensatoires, l'élève a été exemptée de la prise de notes manuelle et a bénéficié de temps d'exécution majorés. Parallèlement, les difficultés liées à la dysgraphie et à la dysorthographe ont été palliées par des outils compensatoires : ordinateur avec correcteur orthographique et supports à haute lisibilité (police type Verdana ou Arial, interlignage augmenté et non-justification du texte pour éviter l'effet de « rivière » visuelle). Le choix du numérique pour l'ensemble de la classe a agi comme un puissant facteur de « déstigmatisation » : contrairement à un cours traditionnel où l'ordinateur isole l'élève en difficulté, l'outil compensatoire de l'une est devenu

¹⁷ Gazzetta Ufficiale N. 244 del 18 Ottobre 2010, LEGGE 8 ottobre 2010, n. 170, « Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico », 2010, https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170_10.pdf.

l'outil de travail de tous, approche qui incarne les principes de la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA)¹⁸.

Les tâches de recopie ont été substituées par des techniques de sélection numérique ou de surlignage, et la phase de restitution a privilégié des exercices d'appariement ou à trous pour évaluer la compréhension conceptuelle indépendamment des compétences scripturales.

Lors de la phase de mutualisation sur la plateforme numérique, l'élève a mis à profit ses compétences informatiques pour enrichir le glossaire collaboratif par des contenus visuels, œuvrant ainsi au bénéfice du collectif. Ce passage du statut d'élève « aidée » à celui d'élève « contributrice » a eu un impact positif sur son sentiment de compétence personnelle (*self-efficacy*) et sa motivation (Bandura, 1995).

Au-delà de cet impact individuel, cette démarche a considérablement renforcé l'aspect social de l'inclusion au sein du groupe-classe. Le fait de partager le même environnement numérique, sans distinction de support, a permis également aux autres élèves de mieux comprendre les défis rencontrés par leur camarade, tout en découvrant et en valorisant ses atouts. En collaborant sur la plateforme, les apprenants ont pu constater que ses difficultés scripturales étaient largement compensées par ses compétences informatiques et sa contribution visuelle au glossaire. Cette prise de conscience collective a déconstruit d'éventuels préjugés et a généré une véritable solidarité : les fragilités n'ont plus été perçues comme des obstacles isolés, mais comme des éléments pris en charge par l'entraide, consolidant ainsi la cohésion du groupe autour d'un projet commun.

4.4. Évaluation

L'évaluation de cette séquence a été conçue en cohérence avec l'approche actionnelle, privilégiant la validation des compétences de communication professionnelle plutôt que la simple maîtrise formelle de la langue. L'évaluation s'est donc concentrée sur le contenu et la justesse terminologique. Pour ce faire, une grille a été partagée avec les apprenants dès le début du projet. Le tableau ci-dessous présente la grille de correction adoptée pour cette séquence. Commun à toute la classe, elle a permis de valoriser la capacité d'analyse et de restitution de l'information technique, tout en respectant les aménagements prévus pour l'élève BEP.

Critères d'évaluation	Indicateurs de réussite	Barème
Exactitude terminologique	Le terme est correctement identifié, rattaché à son domaine, et la définition déduite du corpus est correcte.	/5
Pertinence de la reformulation	L'information technique est reformulée avec clarté.	/5
Ancrage contextuel (co-texte)	L'exemple authentique choisi illustre correctement l'usage du terme dans une situation professionnelle réelle.	/5
Collaboration et maîtrise numérique	L'élève a contribué activement à la co-construction du glossaire (respect de l'architecture de la fiche Notion, recherche iconographique pertinente, travail d'équipe).	/5

Tableau 2

Evaluation des compétences professionnalisantes en FOS.

¹⁸ Voir aussi European Commission, « La conception universelle de l'apprentissage (CUA) », 2019, <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/7e6b8aed-081f-4b22-adda-f3d9edbacfaa/CUA.pdf>

Concernant le plan quantitatif, sur un total de 28 unités terminologiques extraites (soit 7 termes par micro-groupe), 22 ont été définies avec une précision sémantique satisfaisante dès la phase de rédaction initiale. La performance globale, illustrée par une moyenne de classe de 7,5/10, témoigne d'une appropriation effective des savoirs visés.

Une attention particulière a été accordée à l'élève BEP. Conformément à son Plan d'Accompagnement Personnalisé, l'évaluation a écarté les critères formels pour se concentrer sur l'exactitude du contenu. L'outil numérique s'est en plus révélé être un véritable vecteur d'intégration au sein du groupe : en confiant à l'élève la gestion des éléments iconographiques et de la mise en page sur la plateforme commune, le dispositif a transformé son statut d'élève « aidée » en celui de « contributrice » essentielle au groupe. Cette approche a non seulement renforcé son sentiment d'auto-efficacité, mais il a également permis aux autres élèves de valoriser ses compétences technologiques, consolidant ainsi la cohésion et la solidarité au sein de la classe.

L'évaluation de l'élève BEP s'est appuyée sur cette même grille. Bien que les modalités de restitution aient été légèrement simplifiées pour contourner les obstacles liés à la forme, les objectifs formatifs sont demeurés identiques à ceux du groupe-classe. Cette démarche garantit que l'élève acquiert les mêmes compétences professionnalisantes et terminologiques que ses pairs, tout en bénéficiant d'un cadre d'évaluation équitable.

5. Conclusions

Au terme de cette analyse, le dispositif didactique alliant analyse de corpus et outils collaboratifs apparaît comme une réponse intéressante aux défis de l'enseignement professionnel. Toutefois, cette étude conserve une valeur essentiellement exploratoire : la taille restreinte de l'échantillon (douze élèves) et la durée limitée du stage ne permettent pas de généraliser l'ensemble des résultats à grande échelle. Cette expérience ouvre néanmoins des pistes de recherche stimulantes pour la didactique du FOS. Des travaux ultérieurs pourraient utilement vérifier l'impact réel de l'outil Notion sur la rétention lexicale à long terme, ou encore élargir le corpus à des supports audiovisuels pour ancrer davantage l'étude dans la réalité multimodale du métier.

Par ailleurs, la mise en œuvre d'un tel dispositif se heurte à des contraintes matérielles indéniables. Notre démarche repose fortement sur une connexion Internet stable et sur la disponibilité d'équipements technologiques. Dans les établissements dépourvus de ces ressources technologiques, transposer cette méthode s'avère complexe. Sans accès aux espaces de travail en ligne, l'enseignant serait contraint d'adapter le dispositif, par exemple en constituant des corpus authentiques imprimés ou en organisant des travaux en ateliers. La dépendance au réseau constitue ainsi une limite structurelle à la démocratisation de cette approche pédagogique innovante.

Il convient également de souligner que l'usage du numérique ne garantit pas à lui seul l'apprentissage. Loin de s'effacer derrière l'écran, le professeur a dû opérer un changement de posture, passant du statut de transmetteur de savoirs à celui d'architecte du scénario pédagogique. L'autonomie observée chez les élèves n'a été rendue possible que par un étayage (*scaffolding and fading*) constant (Bruner, 1983). Du choix des ressources à la régulation des travaux de groupe, l'enseignant a assuré une fonction de médiation essentielle, intervenant pour relancer la réflexion ou valider les hypothèses. Pendant les phases de « co-construction », sa présence a évolué vers un accompagnement de proximité : il ne s'agissait plus de transmettre un savoir descendant, mais d'orienter la négociation du sens, de débloquer les impasses techniques et de valider la rigueur scientifique des définitions produites.

Au-delà des limites méthodologiques, cette expérimentation a permis de « désacraliser » la terminologie : en passant de la consommation passive de manuels à la co-construction d'un glossaire numérique, les étudiants ont appréhendé la langue de spécialité non comme une liste figée, mais comme une matière vivante (Zanola 2023). Confrontés à la réalité des documents authentiques, ils ont dû arbitrer entre les usages institutionnels et médiatiques, comprenant ainsi que le terme juste est

souvent le fruit d'une négociation contextuelle. L'environnement technologique a ainsi servi de révélateur, transformant la classe en une communauté de pratique où l'intelligence collective valide des savoirs que le cours magistral peine parfois à transmettre.

Références bibliographiques

1. Approches théoriques, FOS et didactique des langues

- Bandura A., *Self-efficacy in changing societies*, London, Cambridge University Press, 1995.
- Bento M., « Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France », *Éducation et didactique*, vol. 7, n. 1, 2013, <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1404>.
- Bruner J., *Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire*, Paris, Puf, 2015.
- Cabré M.T., « Terminologie ou terminologies? Spécialité linguistique ou domaine interdisciplinaire? », *Terminología: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*, vol. 3, 2005, p. 1000-1012.
- Carras C., Abou-Haidar L., Courchinoux S. (dir.), « Démarche FOS et pratiques de classe : articulation entre ingénierie de formation et ingénierie pédagogique », *Points communs*, vol. 5, n. 47, 2019, <www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2019/05/Points-Communs_Mai_2019_n47-2.pdf>.
- Carras C., Álvarez Martínez S., « Présentation. — Les langues de spécialité comme objet d'enseignement : ressources, méthodes et transposition didactique », *Lidil*, vol. 65, 2022, <http://journals.openedition.org/lidil/10240>.
- Ciambrone R., « Des classes différenciées aux besoins éducatifs spéciaux. L'évolution du modèle inclusif en Italie », *La nouvelle revue-Éducation et société inclusives*, vol. 82, n. 2, 2018, p. 171-183.
- Cicurel F., *Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe*, Paris, Didier, 2011.
- Lehmann D., *Objectifs spécifiques en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1993.
- Lerat P., *Les langues spécialisées*, Paris, Presses Universitaires de France, 1995.
- L'Homme M.-C., *La terminologie : principes et techniques*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 2008.
- Mangiante J.-M., Parpette C., *Le français sur objectif spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette FLE, 2004.
- Mangiante J.-M., Cavalla C. (dir.), « Analyse des données et élaboration des contenus de formation en FOS : des corpus aux ressources », *Points communs*, vol. 3, n. 45, 2016, <www.lefrancaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2016/12/Points-Communs_Novembre_2016_n3.pdf>.
- Mazeau M., Pouhet A., *Dans le cerveau de mon enfant: La révolution des neurosciences. Tout le développement de l'enfant de 0 à 6 ans*. Albin Michel, 2018.
- Moirand S., *Les discours de la presse quotidienne. Observer, analyser, comprendre*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Linguistique nouvelle », 2007.
- Mourlhon-Dallies F., *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris, Didier, coll. « Langue et didactique », 2008, <https://journals.openedition.org/asp/72?lang=en>.
- Perrenoud P., *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*, Paris, ESF éditeur, 1997.
- Prud'homme L. et al. (dir.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*, Paris, De Boeck Supérieur, 2016.
- Rosen E., Reinhardt C., Robert J.-P., *Faire classe en (F)LE : une démarche actionnelle et pragmatique*, Paris, Hachette FLE, 2022.
- Zanola M.T., *Le français de nos jours. Caractères, formes, aspects*, Roma, Carocci Editore, 2023.

2. Didactique du Numérique (TICE)

- Abdallah-Pretceille M., *Former et éduquer en contexte hétérogène*, Anthropos, Paris, 2003.
- Carlone E., « L'enseignement du FLE instrumenté par les technologies en Italie : de la consommation passive à la dimension créative. Une enquête de terrain », *CrossMedia languages. Applied Research, Digital Tools and Methodologies*, n° 2, 2024, p. 45-56, <https://ojs.cimedoc.uniba.it/index.php/cml/article/view/1954>.
- De Ferrari M., *Le traitement des documents authentiques*, Franc-parler, 2006, <https://www.francparler.org/dossiers/le-traitement-des-documents-authentiques/>.
- Guichon N., *L'apprentissage des langues médiatisé par les technologies : étude d'un domaine de recherche émergent à travers les publications de la revue Alsic*. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2012, <https://hal.science/hal-00806407v1/document>.
- Loupaki E., Vezzani F., « Introduction : La didactique de la terminologie dans l'espace universitaire francophone », in *Syn-Thèses - Revue annuelle du Département de Langue et de Littérature Françaises de l'Université Aristote de Thessalonique*, vol. 16, 2025, p. 3-7, [ffhal-05249072](https://hal-05249072).
- Narcy-Combes J.-P., Narcy-Combes M.-F., Miras G., « La didactique des langues à l'heure du numérique », in *Langues, cultures et sociétés*, vol. 1, n. 2, 2015, <https://hal.science/hal-01432056v1/document>.
- Ollivier C., Puren L., « Le Web 2.0 en classe de langue : Une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point », in *Le Français dans le monde – Recherches et applications*, n° 50, 2011, p. 52–62.
- Ollivier C., *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues (S.I.)*, 2018, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02294631>.
- Soubrié T., « Penser le numérique : orientations pédagogiques et préoccupations de recherche en didactique des langues », *Alsic*, vol. 23, n. 1, 2020, doi.org/10.4000/alsic.4687.
- Parpette C., Carras C., Abou-Haidar L., « La méthodologie de collecte des données en français sur objectif spécifique », in *Points communs*, vol. 2, n. 44, 2015, http://www.lefrançaisdesaffaires.fr/wp-content/uploads/2016/12/Points-Communs_Avril_2015_n2.pdf.
- Romero M., Lille B., Patiño A., *Usages créatifs du numérique pour l'apprentissage au XXIe siècle*, Presses de l'université du Québec, 2017.
- Soubrié T., « Penser le numérique : orientations pédagogiques et préoccupations de recherche en didactique des langues », *Alsic*, vol. 23, n° 1, 2020, <http://journals.openedition.org/alsic/4687>; DOI: <https://doi.org/10.4000/alsic.4687>

3. Matériaux authentiques

- ADEME (Agence De l'Environnement et de la Maîtrise de l'Energie), « Les défis de la transition : énergies », 2022, <https://www.ademe.fr/les-defis-de-la-transition/energies/>.
- Hatuel Domitille, *Reussite dans l'e-commerce. Con espansione online. Per gli Ist. tecnici e professionali*, Recanati, ELI, 2013.
- EPIA (European Photovoltaic Industry Association), « Énergie Photovoltaïque : l'électricité du soleil », publié dans le cadre du projet RESTMAC 'Creating Markets for Renewable Energy Sources' (Créer des Marchés pour les Energies Renouvelables) Financé par le 6ème Programme Cadre Européen pour la Recherche, Belgium, REH, 2020, https://www.photovoltaique.info/media/filer_public/cb/ce/cbce3807-7f2e-41bb-a103-dfd34f79e76b/epia techno leaflet final french web.pdf.

4. *Références juridiques*

Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2003, <https://rm.coe.int/16802fc3a8>.

European Commission, « La conception universelle de l'apprentissage (CUA) », 2019, <https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/7e6b8aed-081f-4b22-adda-f3d9edbacfaa/CUA.pdf>

Gazzetta Ufficiale N. 244 del 18 Ottobre 2010, LEGGE 8 ottobre 2010 , n. 170, « Nuove norme in materia di disturbi specifici di apprendimento in ambito scolastico », 2010, https://www.istruzione.it/esame_di_stato/Primo_Ciclo/normativa/allegati/legge170.

MIUR, *Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD)*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2015, https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf.

5. *Supports multimodaux*

Google Classroom, <https://sites.google.com/view/classrooms-workspace/>.

Notion, <https://www.notion.so/>