

LE MANUEL DE FLE EN 50 ANS : SPÉCIFICITÉS, ÉVOLUTIONS ET PERSPECTIVES

Hani QOTB

Université de Koweït, ATILF-CNRS & Université de Lorraine

Mots-clés

Manuel – FLE – Numérique - Approche socio-actionnelle – Réseaux sociaux

Keywords

Manual – FFL – Digital - Socio-action approach – Social network

Résumé

Cet article a pour but de suivre, au cours des cinquante dernières années, les évolutions du manuel de FLE qui contribuent à s'adapter aux développements méthodologiques et aux besoins des publics visés. Après avoir abordé les spécificités et les fonctions de cet outil pédagogique, nous distinguons deux étapes principales marquant la période déterminée. D'abord, nous mettons en relief les caractéristiques du manuel papier en prenant en compte ses fonctions, ses caractéristiques et ses aspects méthodologiques. Ensuite, nous nous intéressons à l'étude des différents usages numériques du manuel de FLE : interactif, enrichi, parcours personnalisés, etc. Enfin, nous proposons une vision socio-actionnelle du manuel numérique permettant aux apprenants d'avoir des échanges réels avec des locuteurs natifs en langue-cible.

Abstract

The purpose of this article is to follow, over the past fifty years, developments in the FFL manual, helping to adapt to methodological developments and to the needs of the target audiences. After having approached the specificities and functions of this educational tool, we distinguish two main stages marking the determined period. First, we highlight the characteristics of the paper manual, taking into account its roles, characteristics and methodological aspects. Next, we are interested in studying the different digital uses of the FFL textbook: interactive, enriched, personalized courses, etc. Finally, we offer a socio-action vision of the digital manual allowing learners to have real exchanges with native speakers in the target language.

Introduction

Le manuel scolaire occupe une place importante dans les milieux éducatifs depuis son apparition en 1470 à la suite de l'arrivée de l'imprimerie (Choppin, 1980). En France, cet outil pédagogique est soutenu par une existence législative grâce au décret Bouquier (1793) qui avait pour objectif de fournir des livres « élémentaires » destinés à la formation des citoyens. En 1833, la Loi Guizot a exigé des écoles des cours sur l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, etc. Depuis 1875, les enseignants français ont la liberté de choisir leurs manuels scolaires tandis que le Ministère continue de recommander des listes d'ouvrages afin d'introduire des notions fondamentales pour les différentes disciplines enseignées. À partir de 1955, le monde éducatif a assisté à l'apparition d'une nouvelle génération de manuels qui consistaient à présenter le contenu sous forme de dialogues entre élève et enseignant avec la présence de plus d'illustrations en vue de faciliter la compréhension des idées abordées (ex : *Au long des jours* (1965), *Nouveaux textes de lecture* (1984), etc.). À propos de la forme actuelle des manuels scolaires (unités, mise en page, exercices, etc.), elle remonte aux années 1970 où le contenu pédagogique est complété par d'autres documents (photographies, schémas, cartes, références, etc.) suivis par des exercices en vue d'évaluer les acquis. Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE), le manuel a pour but de développer à la fois les connaissances linguistiques et les compétences communicatives. Cet article se propose d'analyser les principales évolutions du manuel de FLE en mettant en évidence surtout ses spécificités, les supports utilisés et les perspectives visant à l'adapter aux développements survenus dans l'enseignement-apprentissage des langues. En adoptant une approche à la fois historique et analytique (Seignobos, 2014), notre corpus de recherche concerne particulièrement la période de 1970 à 2020 pour comprendre les évolutions et les usages du manuel de FLE au cours des cinquante dernières années. Face à l'ampleur importante du corpus délimité, nous prendrons en compte essentiellement certains exemples représentatifs des principaux développements de ce support didactique en classe de langue.

1. Spécificités et fonctions du manuel de FLE

De nombreux chercheurs se sont intéressés à analyser les différentes dimensions du manuel scolaire. Pour sa part, Choppin (1992 : 16) conçoit le manuel

comme un « *support écrit à l'enseignement d'une discipline au sein d'une institution scolaire* ». Selon le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003), le manuel est considéré comme un « *ouvrage didactique qui sert couramment de support à l'enseignement* » (Cuq et al., 2003 : 161). Au cours de plusieurs siècles, les enseignants de langue se sont attachés à se doter d'un outil pédagogique ayant pour but de transmettre les connaissances linguistiques et de développer les compétences communicatives en langue-cible. Le manuel de FLE a rencontré un franc succès principalement en raison de son respect des consignes officielles et du manque de formation observé chez certains enseignants (Hammar et Puren, 1989). Ainsi, il aide à la compréhension et à la mise en pratique des orientations ministérielles tout en favorisant une certaine homogénéité entre les équipes pédagogiques. Au niveau culturel, le manuel de langue s'adresse essentiellement à des publics étrangers aussi bien en France qu'à l'étranger en vue de véhiculer certaines connaissances socioculturelles relatives surtout à la culture française. Il se caractérise notamment par une socialisation particulière en raison de sa représentation de l'Autre mettant en lumière sa relation « *à l'étranger qu'une société veut offrir en modèle à ceux qu'elle éduque (...), les manuels offrant sous une forme concentrée ce qui est généralement présent dans cette société de façon elliptique et disséminée* » (Zarate, 1993 :11). Les manuels de FLE cherchent ainsi à proposer une offre didactique équilibrée de la langue-culture permettant de répondre à la question suivante : « *comment faire pour rendre attractive l'étude de la langue et de la culture étrangère, sans pour autant inciter l'apprenant à en tirer une appréciation désavantageuse de sa culture d'origine ?* » (Verdelhan-Bourgade et al., 2007 : 105). C'est pourquoi certains auteurs ont tendance à réaliser systématiquement une comparaison entre la culture de la L2 et celle de l'apprenant en mettant l'accent sur leurs convergences et leurs divergences afin de favoriser sa prise de conscience culturelle et identitaire face à la langue étrangère visée : *En français aussi* (Égypte), *L'Heure de français* (Maroc), *À la croisée des Textes* (Liban), etc. En effet, le manuel de FLE représente l'espace de confrontation et de compromis entre trois éléments principaux (Puren, 1990) : *le projet* (construction théorique), *l'outil* (dont la forme la plus élaborée est le manuel) et *les pratiques* (élaborées par les concepteurs et réalisées par les enseignants).

De plus, le manuel de FLE a une dimension sociale dans la mesure où plusieurs instances (société, institution de formation, auteurs, enseignants et

apprenants) interagissent pour préparer un produit socialement contextualisé reflétant une ouverture sur le monde. « *Par sa production ou sa diffusion, il mobilise une dimension à la fois culturelle et sociale.*» (Ranchon, 2016 : 48). Dès lors, le manuel de FLE constitue le vecteur des représentations et des croyances de différents acteurs impliqués et du contexte socioculturel facilitant son émergence. D'où la place centrale de l'auteur de manuel qualifié de « *dominant* » (Auger, 2007 : 3) d'autant plus que c'est lui qui décide du contenu social et culturel. Il s'avère également indispensable de prendre en considération la dimension économique du manuel de FLE considéré également comme un produit commercial. Cette dimension intéresse particulièrement les éditeurs selon lesquels le succès d'un manuel est lié à sa diffusion sur le marché. « *Pour un bon éditeur, le bon manuel se définit d'abord par le nombre d'exemplaires vendus* » (Zarate, 1993 : 48). Élaboré souvent dans un contexte économique occidental, le manuel de FLE respecte la logique de marché. Sa production et son acquisition se déroulent dans un processus dynamique entre le pays producteur et les pays acheteurs. Dans certains cas, cette logique économique incite des maisons d'édition à reproduire des manuels, qualifiés d' « *obsolètes* » sur le plan méthodologique, en raison de leurs ventes constantes. Face à cette complexité du manuel de FLE, le concepteur devrait trouver un consensus entre les différentes logiques (didactique, sociale et commerciale) pour réaliser finalement un support pédagogique qui correspond aux attentes des acteurs impliqués dans un contexte d'apprentissage donné.

À propos des fonctions du manuel de FLE, ce dernier assure de nombreuses missions en classe de langue. Pour sa part, Puren (2013 : 3) souligne quatre fonctions principales du manuel à savoir : le découpage des savoirs et des compétences, la mise en synergie des activités langagières, la progression des activités présentées et la proposition d'un support permettant de mettre en œuvre l'approche méthodologique adoptée. D'autres chercheurs (Leplat, 1992 ; Goigoux, 2007) ont indiqué trois missions principales du manuel dans l'enseignement des langues étrangères. La première concerne le recours des enseignants au manuel pour faciliter l'apprentissage des apprenants aussi bien aux niveaux cognitif que social. Ainsi, l'enseignant a tendance à sélectionner le manuel de langue en prenant en compte certains critères relatifs au public visé (âge, niveau de langue, valeurs socioculturelles, etc.). Quant à la deuxième mission du manuel de FLE, il s'agit de donner la possibilité à l'enseignant de respecter les consignes imposées par sa

hiérarchie institutionnelle et de réaliser une certaine coordination avec ses collègues qui interviennent auprès de nombreux apprenants sur le même lieu de travail (école, centre de langue, institut français, etc.). Pourtant, les enseignants sont aussi généralement en mesure de proposer des activités (langagières et communicatives) et des ressources complémentaires selon les besoins et le niveau de leurs apprenants. Concernant la troisième mission, les manuels de FLE contribuent à satisfaire les enseignants en terme « *d'objectifs pédagogiques, de valeurs, de fierté professionnelle, d'intégration à leur lieu de travail, de reconnaissance sociale* » (Bento, 2015 : 5). Dans certains cas, leur choix de manuel pourrait être lié à une préférence méthodologique (ex : approche actionnelle, approche communicative, etc.), au professionnalisme de leurs auteurs préférés et à la variété d'activités proposées. Ainsi, toutes ces spécificités et fonctions du manuel de FLE montrent à la fois sa complexité et son importance en classe de langue où il constitue souvent un point de départ pour les activités visant à découvrir et à maîtriser les différents aspects langagiers et communicatifs de la langue-cible.

2. Évolutions du manuel de FLE

À partir de cette analyse des caractéristiques du manuel de FLE, nous nous intéressons à étudier les différents développements de ce support pédagogique pendant les cinquante dernières années. Grâce à cette étude analytique, nous distinguons deux catégories principales de ce support didactique à savoir : le manuel papier et les usages numériques du manuel de FLE.

2.1 Manuel Papier de FLE (MPF)

La première catégorie concerne principalement la période de 1970 à 2000 mais la présence du manuel papier perdure encore aujourd'hui dans l'enseignement-apprentissage des langues. En effet, il s'agit du support pédagogique le plus utilisé en classe de langue (Cuq et Gruca, 2003) et est défini comme « *un matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté* ». (Richaudeau, 1986 : 51). Cette définition met en relief trois caractéristiques principales du manuel : support imprimé, organisation selon une progression suivant des étapes successives et l'enseignement d'un savoir donné. Quant à la structure du manuel, elle repose sur deux éléments essentiels qui regroupent les points constitutifs de l'objet-manuel. D'un côté, la macrostructure porte sur l'organisation générale qui prend en compte les éléments suivants : titre,

couverture, structure générale (découpage en unités, chapitres, etc.), tables des matières, thématiques et pages spécifiques (tableaux de conjugaison, lexique, révisions, bilans, etc.). D'un autre côté, la microstructure concerne l'organisation interne de chaque unité comprenant à la fois rubriques (intitulés, ordre, régularité, etc.), mise en page (maquette, double page, couleurs, typographie, etc.), iconographie (place, type, rôles, etc.) et exploration de ces indices pour faciliter la lisibilité à l'utilisateur (enseignant ou apprenant).

Au niveau méthodologique, les milieux didactiques ont commencé, à partir des années 1970, à marginaliser l'approche traditionnelle en faveur d'autres approches pour développer notamment la compétence de communication. Dans ce contexte, on peut souligner, d'une part, la méthodologie Structuro-Globale Audiovisuelle (SGAV) développée grâce aux travaux de plusieurs chercheurs tels que Petar Guberina (Slovénie), Paul Rivenc (France) et Raymond Renard (Belgique). Selon cette méthodologie, la langue est considérée avant tout comme un moyen d'expression et de communication orale où le dialogue occupe le devant de la scène dans toutes les activités proposées. Nous soulignons certains manuels reposant sur la méthodologie SGAV : *Méthode audio-visuelle de français* (Guberina, Rivenc et alii, 1962-1971), *Transition* (CREDIF, 1970) et *De vive voix* (CREDIF, 1972). D'autre part, cette même période a connu l'émergence de l'approche communicative où la compétence de communication constituait l'objet d'étude central dans de nombreux travaux de recherche (Hymes, 1972 ; Lindenfeld, 1978 ; Richterich, 1985) qui ont permis de mettre en lumière ses quatre composantes principales : linguistique, sociolinguistique, pragmatique discursive et stratégique. De même, les tenants de l'approche communicative donnent leur préférence aux documents authentiques (écrits et oraux) réalisés essentiellement à l'attention des locuteurs natifs pour des usages réels de la L2. Pourtant, on constate que les ressources audio utilisées sont souvent élaborées par les concepteurs comme c'est le cas du manuel *Latitudes* (Mérieux et Loiseau, 2008). Notons également que l'approche communicative a rejeté le béhaviorisme en faveur de la psychologie cognitiviste qui place la participation au cœur de l'apprentissage. Dans cette optique, plusieurs manuels de FLE ont été élaborés sur les principes de l'approche communicative : *Sans frontières* (Verdelhan, Dominique, Vassal-Brumber et alii, 1982-1988), *Avec plaisir* (Capelle et Raasch, 1986-1987), *Panorama* (Girardet, Cridling et Frérot, 1996-1998), etc. Les manuels dits communicatifs ont dominé l'espace didactique pendant près de trente

ans dans la mesure où ils aidaient les apprenants à échanger dans les différentes situations de communication de la vie quotidienne.

Malgré son omniprésence dans certains milieux didactiques (écoles de langues, alliances françaises, instituts français, etc.), le manuel papier de FLE a fait l'objet de critiques soulignant ses nombreuses limites. D'abord, certains didacticiens ont contesté son rôle de médiateur qui propose aux apprenants un chemin à la fois « *tracé, facilité et progressif* » (Debyser, 1973 : 7). Selon le même auteur, cette médiation du manuel pourrait être à l'origine d'un éloignement entre l'apprenant et la langue-cible d'autant plus qu'elle empêche le contact immédiat avec l'objet d'étude notamment lors de l'absence des documents authentiques. De même, le MPF ne prend pas en considération l'individualisation des apprenants en présentant une offre généraliste quels que soient leurs besoins et leurs contextes d'apprentissage. D'autres chercheurs (Picardo et Yiache, 2005 : 452) critiquent « *une certaine arrogance dans la verticalité de cette relation didactique, qui paraît à certains inadmissible et contre-productive* ». Ainsi, ils refusent désormais l'autorité pédagogique du manuel qui impose à la fois son approche méthodologique, sa structure, son contenu et sa progression sans donner une marge de manœuvre ni à l'enseignant ni à l'apprenant pour l'adapter selon leurs besoins et le contexte d'usage.

Il nous semble important de tenir compte également d'une autre limite du manuel papier de FLE sur le plan sociologique. Étant un produit culturel, la plupart des manuels de FLE sont universalistes et élaborés souvent en France par des Français. Ils ignorent alors les contextes (local, social, culturel, politique, religieux, etc.) dans lesquels ils seront utilisés. En adoptant la politique de l'offre, l'éditeur du manuel anticipe les besoins des apprenants à un niveau précis et dans un parcours d'apprentissage déterminé. Cette offre didactique a l'inconvénient de ne pas correspondre forcément aux spécificités du public visé qui pourrait se sentir peu concerné par le contenu et les activités proposés. Ces nombreuses limites du manuel papier de FLE nous amènent, comme d'autres chercheurs (Leroy, 2012 : 7), à nous interroger sur l'évolution et l'efficacité du manuel en posant la question suivante : « *Le manuel a-t-il un avenir ?* ». Certes, la réponse sera affirmative d'autant plus qu'il continuera d'être un produit culturel et pédagogique indispensable dans certains milieux didactiques où les enseignants devraient suivre les orientations officielles adoptées par l'institution de formation. Mais, son efficacité didactique exige

une reformulation sur les plans de ses objectifs, sa forme, son fonctionnement, son contenu, son interactivité, ses usages et ses modes d'évaluation sans oublier la formation des enseignants. D'où la nécessité de moderniser ce support pédagogique traditionnel de FLE en ayant recours au numérique pour qu'il puisse s'adapter aux nouveaux contextes d'usages et à la diversité des publics visés afin de favoriser sa commercialisation non seulement en France mais aussi à l'étranger.

2.2 Usages numériques du manuel de FLE

Au cours de la première décennie du 21^{ème} siècle, le numérique a connu un grand essor dans les milieux didactiques qui ont cherché à tirer profit de ses nombreuses potentialités dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (Mangenot, 1997 ; Qotb, 2012) : diversité des ressources, interactivité pédagogique, usages autonomes de l'apprenant, espace interactionnel, enrichissement du contenu, individualisation de l'apprentissage, travaux collaboratifs, valorisation des travaux d'apprenants et aspect ludique. Tous ces apports ont incité les éditeurs à réfléchir à la possibilité d'élaborer un manuel numérique de FLE tandis que le MPF continue toujours à avoir toute sa place en classe de langue.

Depuis la première décennie du 21^{ème} siècle, les manuels de FLE ont tendance à adopter majoritairement l'approche communicative et l'approche actionnelle. En effet, celle-ci remonte au 19^{ème} siècle où le philosophe américain John Dewey (1859-1952) a lancé le principe « *learning by doing* » (apprendre en faisant). Dans cette optique, la langue n'est plus conçue seulement comme moyen de communication mais surtout elle permet aussi d'agir dans des situations authentiques de la vie quotidienne. C'est d'ailleurs la vision prônée par les auteurs du CECR (2000 : 15) qui considèrent les apprenants de langue comme « *des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier* ». Ainsi, l'approche actionnelle vise à préparer les apprenants à faire face à des situations réelles tout en les mettant en contact avec leur milieu social. Dans ce contexte, la tâche constitue le noyau dur de la perspective actionnelle. Elle pourrait être définie comme « *une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d'effectuation, des résultats constatables* » (Coste, 2009 : 15). Cette approche méthodologique actionnelle a fortement orienté les concepteurs qui se sont intéressés à mettre en pratique les principes théoriques de l'approche

actionnelle dans les manuels de FLE. À ce stade, on peut citer les manuels suivants : *Le Nouveau Rond-Point* (Labascoule, Christian et Royer, 2004), *Latitudes* (Mérieux et Loiseau, 2008) et *Connexions* (Mérieux et Loiseau, 2004). En adoptant cette perspective actionnelle, les auteurs pourraient structurer ses nombreuses parties (dossiers, unités, etc.) autour des tâches authentiques qui prennent en compte à la fois les objectifs visés et le niveau des apprenants en L2. Or, chaque unité du manuel actionnel constitue une macro-tâche (projet didactique global) qui se distingue par ses objectifs (langagiers, communicatifs, pragmatiques et socioculturels), ses thématiques, ses ressources et ses points lexicaux et grammaticaux. À partir de cette macro-tâche, se déroulent toutes les micros-tâches présentées sous la forme de séquences ou de rubriques intégrant à la fois les aspects communicatifs, grammaticaux, lexicaux et socioculturels. Prenons l'exemple du manuel *Tendances A1 (Clé internationale)* dont les neuf unités élaborées adoptent des scénarios actionnels : *Commencer en français, Arriver dans un pays francophone, Découvrir une ville, Vivre dans une famille, Participer à une sortie, Voyager, Faire des achats, Se faire des relations, Organiser ses loisirs et Se loger*. Selon les auteurs de ce manuel (Gibbe, Girardet, Parizet et Pecheur, 2016 : 3), ces scénarios constituent « des suites d'actions représentant chacune un savoir-faire à acquérir et une tâche à réaliser ». Considérée comme macro-tâche, chaque unité met en lumière cinq éléments principaux à traiter : *Objectifs actionnels, Grammaire et conjugaison, Thèmes et actes de communication, Phonétique et Civilisation*. Pour ce faire, elle comporte cinq leçons dont chacune prend la forme d'une micro-tâche donnée. Citons l'exemple de l'unité 4 (*participer à une sortie*) qui comprend quatre micros-tâches à savoir : *faire un projet de sortie, répondre à une invitation, faire face à un problème et faire un pique-nique* avant de proposer aux apprenants de réaliser un projet authentique (*faire un programme de sortie*). En analysant les usages numériques du manuel de FLE, cette étude repose sur certains éléments notamment ses potentialités techniques, ses usages, les rôles des différents acteurs impliqués, les interactions produites et les activités réalisées. Pour ce faire, on sélectionne surtout certains manuels numériques élaborés récemment par les quatre éditeurs principaux de FLE (Didier, Hachette, Clé International et Éditions de la Maison des Langues). Cette analyse a permis de mettre en relief quatre évolutions principales présentées ci-dessous.

2.2.1 Manuel Numérique de FLE (MNF)

Le manuel numérique a connu de nombreuses dénominations reflétant ses évolutions : *livre électronique*, *manuel numérisé*, *manuel numérique*, *manuel interactif*, *livre interactif*, etc. Il est défini comme « *un système structuré et évolutif de ressources numériques, destiné à l'enseignement et l'apprentissage* » (Pepin, Gueudet, Yerushalmy, Trouche et Chazan, 2015 : 644). Par exemple, le livre électronique et le manuel numérisé constituent souvent des fichiers (ex : pdf) sans changer le contenu initial du manuel papier. Ce type de MNF correspond au livre numérique dit « homothétique » dont « *l'usage reste très proche de celui du livre papier, à la fois dans sa présentation graphique et dans son ergonomie* » (Prost, Maurin et Lekehal, 2013 : 36). À propos du Manuel Numérique Enrichi (MNE), ce dernier a tendance à s'ouvrir aux spécificités de l'écriture numérique en tirant profit de son potentiel hypertextuel, animé et manipulable (Saemmer, 2015).

Dans l'enseignement-apprentissage du FLE, l'éditeur Didier a proposé en 1999 des correspondances entre les trois niveaux du manuel *Bravo* (Bergeron et Mérieux, 1999) et les activités du site *Canal-Rêve*¹ conçu dans le cadre du projet européen *Babelnet*². À partir des années 2000, la publication d'un nouveau manuel de FLE devait s'accompagner des ressources numériques permettant à l'éditeur d'affirmer son positionnement sur le marché éditorial. Ainsi, on a assisté à l'émergence du MNE qui concerne la version numérisée du livre papier enrichie par d'autres ressources audio et audiovisuelles ainsi que des activités interactives, le cahier d'activités et le guide pédagogique permettant d'animer la classe de FLE en présentiel. À cet égard, on souligne l'exemple du manuel *Adomania 2, manuel numérique classe* (Himber et Brillant, 2017) élaboré par Hachette FLE. Il regroupe 120 activités autocorrectives du parcours numérique pour l'élève et un accès à la classe virtuelle. On trouve la même tendance chez Didier FLE qui présente de nombreuses méthodes numériques enrichies de FLE : *Bonjour et bienvenue*, *Édito*, *Génération*, *L'atelier*, etc. Chaque méthode regroupe à la fois le livre d'élève, les fichiers audio et vidéo, les corrigés et les vidéos pour la phonétique. Pourtant, on note que l'absence des activités interactives ne favorise pas des usages indépendants chez l'apprenant qui ne peut pas avancer sans l'intervention indispensable de l'enseignant. On reproche aussi aux MNE l'impossibilité de réaliser

¹ Ce site n'est plus disponible en ligne

² <https://babelnet.org/>

des échanges (synchrones ou asynchrones) au sein de la communauté d'apprentissage et de proposer des suivis personnalisés qui représentent des aspects fondamentaux dans l'enseignement-apprentissage des langues.

Pour mieux développer l'offre numérique du manuel de FLE, certains éditeurs ont eu recours à la mise en place de sites compagnons ayant pour objectif de compléter le contenu pédagogique du manuel papier. « *Ces sites compagnons constituent sans nul doute une tentative des éditeurs de diversifier leur offre et de « se mettre » au numérique.* » (Guichon et Soubrié, 2013 : 3). Au sein de ces sites, on constate la présence des batteries d'exercices autocorrectifs visant à reprendre certains aspects grammaticaux et lexicaux déjà abordés par le manuel et à enrichir le contenu pédagogique par des ressources audio et audiovisuelles. Chez Didier FLE, les sites compagnons concernent plusieurs manuels tels qu'*Édito*, *Saison*, *L'atelier*, *Bonjour et bienvenue* et *Latitudes*. En consultant, par exemple, le site compagnon du manuel *Édito A*, on trouve deux parties principales à savoir les exercices interactifs et les ressources numériques. D'un côté, les exercices interactifs portent sur tous les éléments langagiers et communicatifs traités dans le manuel papier. D'un autre côté, les ressources numériques du manuel comprennent des ressources en ligne (des vidéos) et des ressources à télécharger (pistes audio du manuel et du cahier d'activités). Pourtant, on regrette l'absence totale d'interactions permettant de proposer un suivi personnalisé des activités réalisées par l'apprenant bien que certains sites compagnons adoptent un système de traçage en vue d'avoir des données sur le nombre de visiteurs, le temps passé pour chaque apprenant et le taux de réussite. Ces exercices interactifs contribuent à développer principalement les compétences de compréhension orale et écrite alors que les productions orale et écrite exigent la présence incontournable du facteur humain (enseignant, tuteur, etc.) chargé de fournir à l'apprenant un accompagnement personnalisé.

2.2.2 Ressources numériques adaptatives en FLE

Certains éditeurs ont pris l'initiative, au cours de la seconde décennie du 21^{ème}, de mettre en ligne des ressources numériques qui ne sont pas forcément en relation avec des manuels bien précis. Elles ont pour mission de faciliter l'enseignement-apprentissage du FLE pour les acteurs impliqués (apprenants et enseignants). Ces derniers sont en mesure de les adapter selon leurs besoins et leurs usages en classe de langue. D'une part, les apprenants sont incités à réaliser

des exercices interactifs qui ne sont pas en rapport avec des manuels déjà élaborés mais ils visent à développer à la fois les connaissances langagières et les compétences communicatives en langue-cible. C'est le cas, par exemple, des Éditions de la Maison des Langues qui a mis en place en 2016 son espace virtuel³ où la rubrique *Exercices interactifs* est consacrée à développer les quatre niveaux en FLE (A1, A2, B1 et B2) selon le CECR. D'autre part, le même éditeur propose aux enseignants des ressources didactiques qui pourraient être utilisées selon leurs contextes d'enseignement. À cet égard, deux types de ressources sont disponibles : l'un est écrit tandis que l'autre est audiovisuel. Le premier type est présenté dans la rubrique *C'est d'actualité*⁴ qui consiste à présenter des articles de presse du monde francophone sur des thématiques variées (politique, sportive, scientifique, etc.). À propos du second type de ressources, il s'agit de documents vidéo qui pourraient avoir un impact positif sur le déroulement du cours envisagé en présentiel ou en ligne : faciliter l'accès au sens, déclencher la production orale, développer l'imagination, favoriser l'esprit critique, aborder un point de grammaire en contexte et enfin amener les apprenants à réinvestir leurs connaissances lexicales, syntaxiques, etc.

2.2.3 Parcours numériques personnalisés du MNF

On reproche souvent au manuel de langue (papier, numérisé ou même numérique enrichi) son offre généraliste qui ne prend en compte ni les spécificités des apprenants ni les contextes d'usages. C'est pourquoi certains éditeurs de FLE ont accordé une importance particulière à individualiser les manuels numériques de langue en proposant aux apprenants des parcours d'apprentissage personnalisés qui permettent de sélectionner le contenu pédagogique ainsi que les activités langagières et communicatives et les exercices correspondant à leurs attentes. C'est le cas, par exemple, de *Parcours Digital*⁵ (Hachette FLE) qui donne la possibilité aux apprenants de suivre, au sein d'un MNF, des parcours d'apprentissage personnalisés pour qu'ils puissent travailler de manière indépendante grâce aux activités interactives disponibles. Citons aussi l'exemple du manuel *Cosmopolite 1* (Tricot et Hirschsprung, 2020) qui se distingue par un parcours numérique présenté sous deux formats principaux : version à télécharger et version en ligne. Pour chaque leçon, on

³ <https://espacevirtuel.emdl.fr/>

⁴ <https://espacevirtuel.emdl.fr/sections/actufle>

⁵ <https://www.hachettefle.com/numerique/parcours-digital#ancree-2>

trouve 8 exercices interactifs suivis des activités de révision à la fin des dossiers élaborés. L'apprenant pourrait avancer dans son parcours d'apprentissage de manière linéaire (leçon 1, leçon 2, leçon 3, etc.) ou thématique (*lexique, grammaire, phonétique et compréhension*). En cliquant, par exemple, sur la rubrique *Grammaire*, toutes les activités grammaticales s'affichent à gauche de l'écran. Ce dispositif numérique permet aussi à l'enseignant de suivre la progression de ses apprenants grâce au tableau de bord en vue de suivre leurs activités et leur taux de réussite. Dans le cadre d'une formation hybride, ces résultats donnent la possibilité à l'enseignant de modifier son cours en présentiel (revoir certains points, ajouter de nouvelles ressources, etc.) pour surmonter les difficultés et les lacunes observées dans la performance de ses apprenants. Certes, ce parcours interactif développe une certaine autonomie chez l'apprenant qui pourrait avancer selon son rythme d'apprentissage mais on regrette l'absence totale d'interactions en ligne qui sont fondamentales pour l'accompagnement pédagogique et le dynamisme interactionnel de la communauté d'apprentissage en ligne.

2.2.4 Dispositifs numériques nomades de FLE

Le manuel numérique a également l'avantage de favoriser l'apprentissage nomade qui rend les formations proposées plus accessibles n'importe où et à tout moment pour les publics visés. Selon *Le Petit Robert* (2003), le nomadisme signifie « *vie nomade, faite de déplacements continus* ». Ce type d'apprentissage a connu plusieurs appellations : *mobile learning (m-learning)*, *ubiquitous learning (u-learning)* ou bien *handheld learning* qui soulignent la mobilité de l'outil et de l'utilisateur. Pour leur part, Olmedo et Becerril (2014 : 142) mettent l'accent sur les effets positifs de l'apprentissage nomade en insistant sur la flexibilisation des espaces et des temps, la communication interpersonnelle, la diversité des méthodologies, la publication d'informations et la facilité des pratiques évaluatives et auto-évaluatives. Or, l'apprenant ne se contente plus d'être un destinataire d'un contenu déjà formaté mais il est désormais capable de réagir dans un contexte extérieur.

Grâce aux développements de l'apprentissage sur les outils de communication mobile, certains éditeurs ont réussi à mettre en place un dispositif numérique nomade de FLE. En adoptant le slogan *Apprendre le français partout*,

l'éditeur Didier a conçu sa plateforme *Nomade*⁶ ayant pour but de briser les contraintes spatio-temporelles de la classe traditionnelle tout en améliorant les interactions au cours de la formation de FLE. Cet espace virtuel est réservé essentiellement aux établissements scolaires, universités et écoles de langues. Il s'agit d'une plateforme interactive qui regroupe les éléments suivants : *activités interactives* (développer les compréhensions orale et écrite), *parcours interactifs d'entraînement pour le DELF* (s'entraîner aux différentes épreuves de DELF), *VOCAMEMO* (renforcer la compétence lexicale), *Travaux personnalisés en ligne* (suivre la progression des apprenants en ligne) et *Labo de Langue FLE* (proposer aux apprenants des activités et des ressources selon leurs besoins et évaluer leurs travaux réalisés).

Au terme de cette analyse des évolutions du manuel de FLE, il semble indispensable de souligner certains points marquant ses développements. D'abord, le manuel papier constitue un support pédagogique « clos » accompagné parfois de certains matériels audio ou vidéo (cassette, CD, DVD, etc.) qui ne permettent pas à l'utilisateur de s'ouvrir à d'autres ressources. C'est pourquoi les éditeurs ont eu recours au numérique en vue de rendre le contenu pédagogique à la fois riche, varié et attractif par rapport au manuel papier. Cette démarche didactique pourrait être exploitée selon deux modalités en cours de FLE. D'un côté, l'enseignant est en mesure d'y avoir recours dans le cadre de l'apprentissage hybride en vue d'enrichir le contenu pédagogique et de diversifier les activités orales et écrites proposées en présentiel. D'un autre côté, les manuels numériques enrichis permettent à l'apprenant d'avancer, seul et à son rythme, dans les différentes unités d'un MNF donné pour développer ses connaissances langagières (lexique et grammaire) et ses compétences de compréhension orale et écrite. Ces manuels adoptent souvent l'approche communicative dans les différentes activités proposées mais certains éditeurs adoptent le slogan de l'actionnel pour des raisons commerciales. Soulignons également que les manuels numériques sont marqués par certaines limites relatives notamment aux compétences de production (orale et écrite). Celles-ci exigent la présence incontournable des interactions entre les apprenants et d'autres intervenants (enseignant, tuteur, etc.) en classe de langue permettant de mettre en œuvre des tâches significatives facilitant l'apprentissage de la langue visée.

⁶ <https://www.didierfle-nomade.fr/main/auth/inscription.php>

Depuis quelques années, on assiste à un changement de taille concernant la conception du MNF qui tente de devenir plutôt un espace numérique favorisant les échanges au sein de la communauté d'apprentissage autour du contenu langagier et communicatif adopté. Ainsi, cette nouvelle tendance didactique considère le MNF comme un espace d'interactions, d'où l'idée de proposer aux apprenants de FLE des *parcours digitaux personnalisés* (Hachette FLE), *une plateforme nomade* (Didier FLE) et *une classe virtuelle* (Maison des Langues) où les utilisateurs du MNF (enseignant et apprenants) ne se limitent plus aux activités proposées par le manuel numérique. Mais ils sont dorénavant capables d'avoir des échanges synchrones et asynchrones (donner des informations sur le déroulement des activités, gérer la participation des apprenants, indiquer le sens de certains termes, faciliter la compréhension du contenu communicatif, aider à réaliser les tâches proposées, etc.) pour mieux accompagner les apprenants au cours des différentes étapes de leur formation. Une telle vision du MNF pourrait avoir des répercussions positives sur l'enseignement-apprentissage du FLE qui se résument dans les points suivants : favoriser les interactions en L2, briser les contraintes spatio-temporelles du présentiel, suivre individuellement l'avancement des apprenants et corriger régulièrement leurs productions orales et écrites.

3. Vers de nouvelles perspectives du manuel de FLE

Dans le cadre de cette étude, nous nous intéressons à mettre en lumière une nouvelle perspective du manuel numérique de FLE contribuant à le rendre plus efficace afin de mieux s'adapter aux spécificités des apprenants et à la diversité des contextes d'apprentissage. Il s'agit de proposer une approche socio-actionnelle au sein du manuel numérique de FLE mis en ligne dans le but de tirer profit de l'omniprésence des réseaux sociaux en facilitant les échanges avec des locuteurs natifs dans des situations réelles de communication.

3.1 Cadre théorique du MNF socio-actionnel

Cette vision socio-actionnelle du MNF repose sur trois approches théoriques principales. La première concerne l'interactionnisme social qui accorde un intérêt particulier aux processus interpersonnels donnant la possibilité aux individus de s'organiser et de se développer dans des situations collectives. Dans ce contexte, le fonctionnement interactionnel représente un « *lieu de mobilisation et de construction*

» (Doehler, 2000 : np) facilitant l'amélioration des compétences langagières en L2. Dans le cadre de l'enseignement-apprentissage des langues, certains chercheurs s'intéressent à souligner la notion d'interaction didactique définie comme « *une forme d'interaction sociale et langagière particulière* » (Dolz, 2013 : np). Nombreuses sont les recherches (Alber et Py, 1986 ; Gülich, 1986 ; de Pietro, Matthey et Py, 1989) qui ont mis en relief le rôle fondamental de l'interaction et des conditions sociales dans l'acquisition des langues étrangères. C'est pourquoi nous estimons que le MNF devrait être un espace socio-discursif à la fois ouvert et dynamique ayant pour objectif de créer les conditions favorables aux échanges en langue étrangère.

La deuxième approche théorique porte sur la perspective actionnelle qui a été largement favorisée grâce à l'omniprésence du web social. Ce dernier a placé l'utilisateur au centre du processus de la production et de la diffusion des contenus en ligne. Cette tendance ne fait qu'affirmer la culture participative du web. « *Les internautes étant conviés à adopter autant la posture de l'émetteur que celle du récepteur, du destinataire que du destinataire* » (Jenkins, 2006 : np). Ainsi, les réseaux sociaux constituent désormais un cadre socio-actionnel propice au développement des échanges réels avec des locuteurs natifs ou non-natifs intéressés à la langue-cible. Plusieurs travaux de recherche (Ollivier, 2009 ; Pasfield-Neofitou, 2011 ; Cottier et Person, 2018 ; Potolia et Zourou, 2019) ont souligné les bienfaits des réseaux sociaux (wiki, forum, blog, etc.) dans l'enseignement-apprentissage des langues, notamment la forte exposition à la langue, l'observation d'échanges entre natifs et le réinvestissement des acquis linguistiques et communicatifs dans les pratiques personnelles. L'apprenant s'y comporte comme un acteur social qui cherche à échanger et à collaborer avec des locuteurs natifs et non-natifs sur des thèmes et des tâches de la vie quotidienne. Ainsi, il ne s'enferme plus dans le contexte d'apprentissage formel du MNF mais il a plutôt tendance à mettre en pratique ses savoirs langagiers et ses compétences communicatives acquis dans des situations d'échanges au sein des réseaux sociaux.

Quant à la troisième approche théorique, il s'agit de la didactique invisible qui trouve ses origines dans le concept de « *théâtre invisible* » lancé par Augusto Boal. Il consiste à jouer une scène de théâtre où les « spectateurs » se retrouvent impliqués comme « acteurs » sans se rendre compte qu'il s'agit au départ de théâtre. Dans le cadre du web 2.0, la didactique invisible a incité certains chercheurs à concevoir des tâches authentiques, permettant aux apprenants d'être des usagers dans des

situations réelles d'échanges. « *La didactique invisible est un principe de conception de sites d'utilisation et apprentissage des langues* » (Ollivier, 2012 : np). En adoptant cette approche dans l'enseignement-apprentissage des langues, les aspects didactiques pourraient « *se fondre dans le décor* » pour reprendre les termes de Mangenot et Penilla (2009 : 9). Dès lors, les principes de l'interactionnisme socio-discursif et de la didactique invisible convergent afin d'asseoir les fondements théoriques de l'approche actionnelle pour des usages authentiques de la L2. D'où l'importance de mettre en relief les points communs entre ces trois composantes : apprenant considéré comme acteur social, tâches authentiques issues de la vie sociale et échanges réels avec des locuteurs natifs et non-natifs.

3.2 Dimension socio-interactionnelle du MNF

La dimension socio-interactionnelle du MNF envisagé est marquée par deux niveaux principaux : l'un est pédagogique tandis que l'autre est réel. Ayant un accès restreint, le premier niveau se déroule au sein de la communauté d'apprentissage donnant la possibilité aux participants d'avoir des échanges sur le contenu linguistique et communicatif et les activités proposés bien définis selon les objectifs déjà fixés par l'équipe de conception. Il s'agit d'un espace d'apprentissage formel marqué par des interactions (synchrones et asynchrones) planifiées d'avance par l'auteur dans le cadre de chaque unité du manuel numérique. Quant au second niveau socio-interactionnel du MNF, il consiste à amener systématiquement les apprenants à interagir sur les différents réseaux sociaux (RS) relatifs aux tâches et aux thématiques abordées dans le cadre du manuel numérique. Une telle démarche didactique ne fait que développer les échanges authentiques avec des locuteurs (natifs ou non-natifs) intéressés par la langue visée dans des situations réelles (Sockett, 2012 : np). L'apprenant est en mesure de prendre aussi l'initiative de mener des activités sur le web social (*Facebook, Twitter, blogues, forums, etc.*) pour consulter des ressources, demander de l'aide, surmonter certaines difficultés linguistiques et communicatives rencontrées dans l'espace formel, prendre contact avec des locuteurs natifs, discuter de l'actualité, aborder des thèmes de la vie quotidienne, etc. À notre sens, la participation de l'apprenant sur les réseaux sociaux n'est que la mise en pratique de ses connaissances et ses compétences déjà acquises grâce aux activités et aux interactions produites au sein du MNF.

3.3 Déroulement des activités didactiques

Pour illustrer le déroulement des activités didactiques au sein du MNF socio-actionnel, nous soulignons, par exemple, une tâche intitulée « *s'occuper de son quartier* » ayant pour visée de développer chez les apprenants les objectifs suivants : savoir-faire (être au service de ses voisins et développer les liens sociaux au sein de son quartier), objectifs communicatifs (exprimer son point de vue et décrire un lieu) et savoirs linguistiques (vocabulaire et description du quartier, relations avec les voisins, superlatif et comparatif et homophones). En effet, le déroulement des activités didactiques repose sur trois étapes principales. Dans un premier temps, l'enseignant incite ses apprenants à participer aux différentes activités proposées sur le MNF portant sur la compréhension orale et écrite (ex : suivre la discussion du conseil de son quartier, comprendre les idées et les propositions de ses voisins, etc.), la production orale et écrite (ex : présenter des idées pour améliorer la qualité de vie du quartier, prendre part à la fête des voisins, répondre par écrit aux demandes des voisins, etc.) et certains aspects socioculturels (ex : le voisinage en France, la vie de quartier chez l'apprenant, etc.). Pour réaliser ces activités, l'enseignant pourrait proposer certaines ressources audiovisuelles (ex : *Le quartier de rêve*⁷, *parler de son quartier*⁸, *la fête des voisins*⁹, etc.) et écrites (*Être acteur de son quartier*¹⁰, *participer à la vie des quartiers*¹¹, etc.) disponibles en ligne. La deuxième étape consiste à réaliser une ouverture socio-actionnelle du MNF en amenant les apprenants à échanger sur des réseaux sociaux abordant la même tâche adoptée. Par exemple, l'enseignant pourrait les inviter à prendre part à des réseaux sociaux concernant le voisinage et la vie des quartiers : *Facebook* (ex : *Les Bénévoles des Grands Voisins*¹², *Les voisins de Buren-Tervuren*¹³, etc.) et blogues (ex : *5 idées pour améliorer la qualité de vie de son quartier*¹⁴, *3 astuces pour créer un projet de quartier*¹⁵, etc.). À cet égard, il est également recommandé de laisser la liberté aux apprenants de choisir et d'interagir sur des réseaux numériques en vue de

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=qqtZlI81Ob4>

⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=srmrCfJ6xig>

⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=ea1OM66FI30>

¹⁰ <https://www.ouest-france.fr/bretagne/pontrieux-22260/etre-acteur-de-son-quartier-5520340>

¹¹ <https://www.larochelle.fr/action-municipale/elus-et-institution/participer-a-la-vie-des-quartiers>

¹² <https://www.facebook.com/groups/1773201149677240>

¹³ <https://www.facebook.com/groups/397236970338647>

¹⁴ <https://www.market-blog.com/5-idees-pour-ameliorer-la-qualite-de-vie-dans-votre-quartier/>

¹⁵ <https://frblog.nextdoor.com/2019/03/07/3-astuces-pour-creer-un-projet-de-quartier-entre-voisins/>

mieux développer leur responsabilisation au cours de la formation. Quant à la troisième étape, elle porte sur le retour des apprenants sur le MNF où ils discutent les points positifs de leurs expériences sur le web social (prise de contact avec des locuteurs natifs, réalisation des tâches authentiques, échanges interculturels, etc.) et les difficultés rencontrées (termes difficiles, tournures familières, différences culturelles, etc.). Un tel retour d'expérience pourrait attirer l'attention de l'enseignant sur certains aspects langagiers et communicatifs qui ne sont pas traités par le MNF dans le but de mieux préparer les apprenants à faire face aux situations de communication dans la vie réelle. À la fin de cette étape, l'enseignant est en mesure d'évaluer les acquis langagiers et communicatifs en demandant aux apprenants de réaliser des activités orales (ex : présenter son quartier, aborder ses relations avec ses voisins, etc.) et écrites (ex : rédiger un article sur l'avenir de son quartier, répondre par écrit aux demandes de ses voisins, etc.). Le schéma suivant indique le déroulement proposé du MNF socio-actionnel :

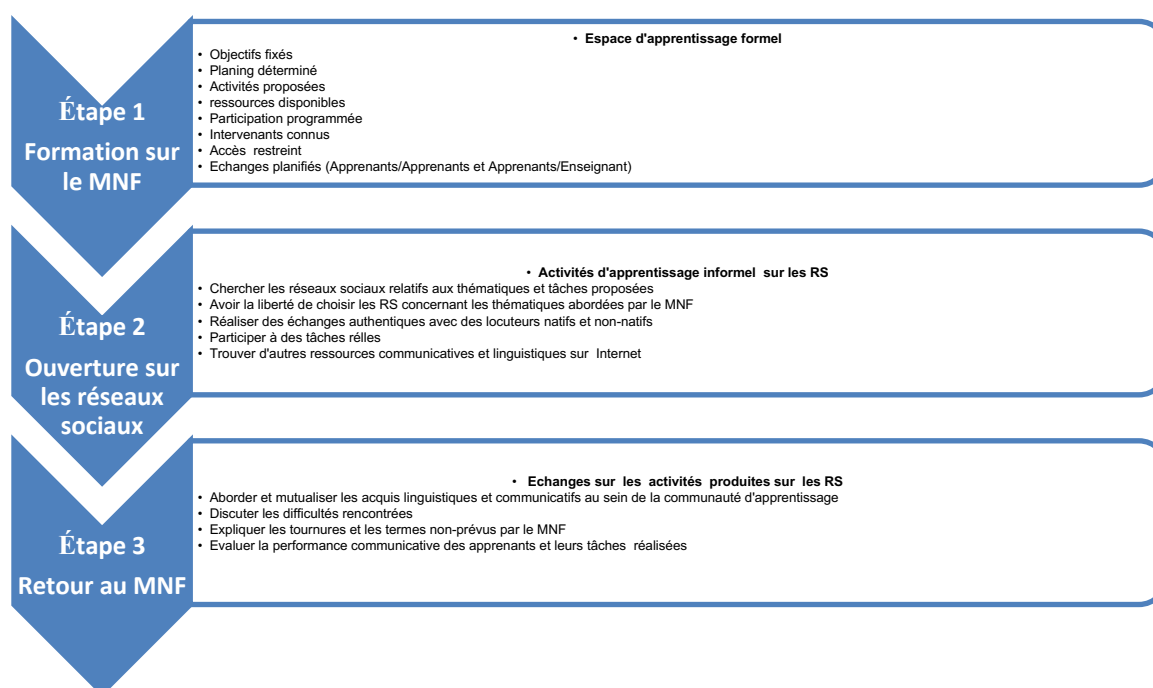


Figure 1 : Déroulement des étapes du MNF socio-actionnel

4. Conclusion

Ainsi, le manuel de FLE ne cesse de se développer en vue de mieux s'adapter à l'évolution des besoins d'apprenants et des contextes d'enseignement. Le parcours de cet outil didactique au cours d'un demi-siècle montre qu'il est loin d'être un objet « figé » mais qu'il a tendance à devenir plutôt un support évolutif qui prend en compte les nouvelles réalités survenues sur le terrain. Récemment, le monde entier a

été secoué par la pandémie de Covid-19 qui a ravagé des vies et obligé des millions de personnes à se confiner chez eux. Seul face au manuel papier, l'apprenant a été incapable d'avancer dans les différentes activités disponibles d'autant plus qu'il était essentiellement conçu pour être utilisé avec l'aide d'enseignant. D'où la nécessité de mieux développer le manuel numérique de FLE pour qu'il puisse satisfaire les besoins des publics visés en période de crises empêchant l'apprentissage en présentiel. Soulignons aussi que la perspective socio-actionnelle proposée du MNF devrait permettre aux apprenants de s'ouvrir à des contextes réels d'échanges avec des locuteurs natifs pour une pratique maximale de la langue-cible. À vrai dire, ces nombreuses évolutions du manuel de FLE ne font que confirmer l'approche interventionniste du chercheur-didacticien. Celle-ci ne se contente pas de comprendre et d'analyser les phénomènes didactiques émergents mais elle a pour vocation de mener des actions visant à améliorer la réalité de terrain tout en satisfaisant les besoins (linguistique, culturels et communicatifs) des publics-cibles.

Bibliographie

- Alber, J.-L. et Py, B. (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation. *ELA*, n°61, pp. 78-90.
- Auger, N. (2007). Des manuels d'ailleurs qui disent l'ici. Une vision de l'interculturel dans l'Union européenne aujourd'hui. Dans Lebrun, M. (dir.). *Le manuel scolaire : d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Canada : Presses de l'Université du Québec (CD-ROM).
- Bento, M. (2015). Manuels de français langue étrangère et pratiques des enseignants. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°12-2|2015. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/rdlc/739>
- Choppin, A. (1980). L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale. *Histoire de l'éducation*, n°9, pp. 1-25.
- Choppin, A. (1992). *Manuels scolaires : histoire et actualité*. Paris : Hachette Éducation.
- Conseil de l'Europe (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Didier.
- Coste, D. (2009). Tâche, progression, curriculum. Dans Rosen, É. (dir.). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*, numéro spécial de la revue *Le français dans le monde, recherches et applications*, n°45, pp. 15-24.
- Cottier, P. et Person, J. (2018). L'expérience lycéenne des réseaux sociaux numériques. *Distances et médiations des savoirs*. 21|2018. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/2098>
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire Didactique du Français Langue étrangère et seconde*. Paris : Clé internationale.
- Debyser, F. (1973). La mort du manuel et le déclin de l'illusion méthodologique. *Le Français dans le Monde*, n°100, pp. 63-68.

- De Pietro, J.-F., Matthey, M. et PY, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. Dans Weil, D. et Fougier, H. (dirs.). *Actes du 3^{ème} Colloque Régional de Linguistique*, Strasbourg 28-29 avril 1988, pp. 99-124.
- Pekarek Doehler, S. (2011). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n°12|2000. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/aile/934>
- Dolz, J. (2013). Interactionnisme socio-discursif et didactique des langues. *La Lettre de l'AIRDF*, N°54, pp. 27-30.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique*, vol.1, n°3. pp. 47-69. Récupéré de : <http://educationdidactique.revues.org/232?lang=en>
- Guichon, N. et Soubrié, T. (2013). Manuels de FLE et numérique : le mariage annoncé n'a pas (encore ?) eu lieu. *Le français dans le monde - Recherches et applications*, n°54, pp. 131-142.
- Gülich, E. (1986). L'organisation conversationnelle des énoncés inachevés et de leur achèvement interactif en 'situation de contact'. DRLAV, *Revue de linguistique* n°34/35, pp. 161-182.
- Hammar, E. et Puren, P. (1989). *Manuel de langue et recherche historique. Histoire du français langue étrangère ou seconde*. n°4, décembre 1989. Numéro spécial.
- Hymes, D. H. (1972). *Vers la compétence de communication* (titre original : *Toward the Linguistic Competence*). Paris : Hatier et Crédif.
- Jenkins, H. (2006). *Fans, Bloggers and Gamers. Exploring Participatory Culture*. New York : NYU Press.
- Leplat, J. (1992). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*. Toulouse : Octarès.
- Leroy, J. (2012). *Les manuels scolaires : situation et perspectives*. Rapport soumis au ministre de l'Éducation nationale. Récupéré de : <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/rapport-igen-2012-036-les-manuels-scolaires-situation-et-perspectives-225073-pdf-32072.pdf>
- Lindenfeld, J. (1978). L'ethnographie de la communication a-t-elle un sens pour les linguistes ? *Langage et société*, n°5, pp. 45-52.
- Mangenot, F. (1997). Le multimédia dans l'enseignement des langues. Dans Crinom, J. et Gautellier, C. (dirs.). *Apprendre avec le multimédia, Où en est-on ?* Paris : Retz, pp. 119-134.
- Mangenot, F. et Penilla, F. (2009). Internet, tâches et vie réelle. Dans Rosen, É. (dir). *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue. Le français dans le monde - Recherches et applications*, n°45, pp. 82-90.
- Ollivier, C. (2009). La vie après la vie - Approche interactionnelle et co-construction de sens sur un blog littéraire. Dans Develotte, C., Mangenot, F. et Nissen, E. (dirs.). *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne. (EPAL)*, Grenoble, 5-7 juin 2009. Récupéré de : <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>
- Olmedo, R. et Becerril, Y. (2014). Apprentissage mobile des langues en contexte institutionnel. *Synergies Mexique*, n°4, pp. 133-145.
- Pasfield-Neofitou, S. (2011). Online Domains of Language use : Second Language Learners' Experiences of Virtual Community and Foreignness. *Language Learning & Technology*, vol.15, n°2, pp. 92-108.

- Pepin, B., Gueudet, G., Yerushalmy, M., Trouche, L. et Chazan, D. (2015). E-textbooks in/for Teaching and Learning Mathematics : A Disruptive and Potentially Transformative Educational Technology. Dans English, L. et Kirshner, D. (dirs.). *Handbook of International Research in Mathematics Education*. New York : Taylor & Francis, pp. 636-661.
- Picardo, E. et Yaiche, F. (2005). 'Le manuel est mort, vive le manuel': plaidoyer pour une nouvelle culture d'enseignement et d'apprentissage. *Études de Linguistique Appliquée*, n°140, pp. 443-458.
- Potolia, A. et Zourou, K. (2019). Approches réflexives sur l'accompagnement pédagogique au sein d'une communauté web 2.0 d'apprenants de langues. *Distances et médiations des savoirs*, 26|2019. Récupéré de : <http://journals.openedition.org/dms/3639>
- Prost, B., Maurin, X. et Lekehal, M. (2013). *Le Livre numérique*. Paris : Éditions du Cercle de la librairie.
- Puren, C. (1990). Méthodologies, analyse de manuels et pratiques de classe en recherche historique. *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n°5. Cahors : Imprimerie Tardy Quercy, pp. 39-42.
- Puren, C. (2013). Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue ? Dans Ollivier, C. et Puren, L. (dirs.). *Mutations technologiques, nouvelles pratiques sociales et didactiques des langues. Recherche et applications, Le français dans le monde*, n°54, pp.122-130. Récupéré de : www.christianpuren.com/mes-travaux/2013k/
- Qotb, H. (2012). *La scénarisation des cours de langue en ligne : spécificités, démarches et perspectives*. Saarbrücken : Éditions Universitaires Européennes.
- Ranchon, G. (2016). *Une didactique de la langue, de la culture et du genre : le manuel FLE, discours et réalisations*. Thèse de doctorat, soutenue à l'Université de Jean Monet.
- Richaudeau, F. (1986). *Conception et production des manuels scolaires : Guide pratique*. Paris : Presses de l'UNESCO.
- Richerich, R. (1985). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette (coll.F).
- Saemmer, A. (2015). *Rhétorique du texte numérique*. Villeurbanne : Presses de l'Enssib.
- Seignobos, C. (2014). *La méthode historique appliquée aux sciences sociales*. Paris : ENS Editions.
- Sockett, G. (2012). Le web social – La complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais. *Alsic*, vol. 15, n°2. Récupéré de : <http://alsic.revues.org/2505>
- Verdelhan-Bourgade, M. (2007). Une appropriation paradoxale. Nation, français langue étrangère, français langue seconde : quelques paradoxes dans les manuels. Dans Verdelhan-Bourgade, M., Bakhouch, B., Boutan, P. et Étienne, R. (dirs.). *Les manuels scolaires, miroirs de la nation ?* Paris : L'Harmattan, pp. 123-128.
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Sitographie¹⁶

- Babelnet : <https://babelnet.org/>
- Être acteur de son quartier : <https://www.ouest-france.fr/bretagne/pontrieux-22260/etre-acteur-de-son-quartier-5520340>
- La fête des voisins : <https://www.youtube.com/watch?v=ea1OM66FI30>
- Le quartier de rêve : <https://www.youtube.com/watch?v=qqtZlI81Ob4>
- Les Bénévoles des Grands Voisins : <https://www.facebook.com/groups/1773201149677240>
- Les voisins de Buren-Tervuren : <https://www.facebook.com/groups/397236970338647>
- Maison des Langues, rubrique actualité : <https://espacevirtuel.emdl.fr/sections/actufle>
- Parcours Digital (Hachette FLE) : <https://www.hachettefle.com/numerique/parcours-digital#ancre-2>
- Parler de son quartier : <https://www.youtube.com/watch?v=srmrCfJ6xig>
- Participer à la vie des quartiers : <https://www.larochelle.fr/action-municipale/elus-et-institution/participer-a-la-vie-des-quartiers>
- Plateforme Nomade (Didier FLE) : <https://www.didierfle-nomade.fr/main/auth/inscription.php>
- 3 astuces pour créer un projet de quartier : <https://frblog.nextdoor.com/2019/03/07/3-astuces-pour-creer-un-projet-de-quartier-entre-voisins/>
- 5 idées pour améliorer la qualité de vie de son quartier : <https://www.marketblog.com/5-idees-pour-ameliorer-la-qualite-de-vie-dans-votre-quartier/>

¹⁶ La dernière date de la consultation des sites cités est le 28 octobre 2021.