Revue TDFLE

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

L'impact du numérique sur l'exploitation des ressources documentaires en situation d'usage scolaire des manuels

Christian PUREN *Professeur des universités*
ALL
CELEC
Jean Monnet University, Saint-Etienne

Édition électronique :
URL :
https://revue-tdfle.fr/articles/revue-85/451-l-impact-du-numerique-sur-l-exploitation-des-ressources-documentaires-en-situation-d-usage-scolaire-des-manuels
DOI : numerev_2567
Date de publication : 04/07/2025

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

Pour **citer cette publication** : PUREN, Ch. (2025) L'impact du numérique sur l'exploitation des ressources documentaires en situation d'usage scolaire des manuels. *Revue TDFLE*, (85). https://doi.org/10.34745/numerev_2567

Si l’on vise une formation durable des enseignants de FLE dans les systèmes scolaires à l’étranger, c’est-à-dire si l’on se situe dans la perspective de la généralisation et pérennisation des innovations, dont celles liées aux technologies numériques, il semble difficile de ne pas prendre en compte le fait que pour la très grande majorité d’entre eux, le manuel reste et restera encore sans doute longtemps un outil indispensable. D’où les propositions faites dans cet article, qui prend trois exemples extrêmes de disruptions rendues possibles par le numérique, c’est-à-dire de ruptures par rapport aux modèles méthodologiques traditionnellement implémentés dans les manuels de FLE, pour montrer que ces modèles opposés sont malgré tout intégrables dans l’usage quotidien des manuels en tant que modèles complémentaires.

Mots-clés :
Numérique, Innovation, Changement, Change, Ressources documentaires, Langue-culture, Documentary resources, Language-culture, Digital

---

Introduction

Avec l’accord des coordinatrices de ce numéro de TDFLE, je défendrai, dans ma contribution, des idées opposées à celles qu’elles ont formulées dans leur texte d’orientation, non pour critiquer leurs idées en elles-mêmes, mais pour en faire valoir d’autres qui m’apparaissent incontournables en didactique des langues-cultures (DLC). Les deux parties de chacun des trois titres de mon texte, séparées par une barre oblique (« / »), mettent en contraste un couple d’idées contraires :
1. « De la langue à la culture par les mots » / De la culture à la langue par les documents
2. « Langue-culture » en tant que lexie figée / « Langues-cultures » en tant que modèle abstrait à manipuler
3. « À enseignant nouveau, outils nouveaux » / Aux enseignants ordinaires, le manuel habituel
Comme indiqué dans son titre, cet article concerne l’enseignement scolaire du FLE, c’est-à-dire principalement, donc, son enseignement à l’étranger.

1. « De la langue à la culture par les mots » / De la culture à la langue par les documents

Les deux collègues écrivent dans leur texte d’orientation :

> Dans ce numéro de TDFLE, nous souhaitons faire un état des lieux des méthodologies et des exploitations des ressources et des technologies numériques dans le cadre de l'enseignement du FLE pour la gestion du contenu culturel des mots.

Elles font ainsi référence à Robert Galisson, dont elles citent le concept de « lexiculture » fondé sur l'existence, dans toute langue, de « lexies à charge culturelle partagée » qui permettent aux apprenants, pour reprendre le titre de l'un des ouvrages de R. Galisson (1992), d'aller *De la langue à la culture par les mots*. Et comme elles le signalent justement, il est clair que les technologies numériques offrent désormais la possibilité de recueillir, de traiter et d'exploiter de manière automatique ou semi-automatique ce qu'elles appellent justement, dans le domaine des lexies, « un véritable trésor de données » sur lequel des réflexions métalinguistiques peuvent déboucher chez les apprenants sur des découvertes culturelles directement en langue-culture cible, et de manière comparative entre langues-cultures cibles et sources.

Mais pour productives qu'elles soient, ces conceptualisations lexico-culturelles, même nombreuses et mises entre elles en réseaux, ne peuvent pas être en enseignement scolaire une voie d'accès suffisante à la culture 2, et moins encore à la langue 2. Elles ne peuvent pas remplacer, en particulier, la démarche qui caractérise la « méthodologie active », méthodologie officielle de l'enseignement scolaire français des années 1920 aux années 1960, dont l'objectif est l'entraînement à la compréhension directe en langue 2 de documents de culture 2 au moyen d'un ensemble complexe de tâches correspondant à autant d'opérations cognitives différentes : repérer, analyser, interpréter, extrapoler, réagir, juger, comparer, transposer, prolonger (cf. Puren 041)[1]. Cette méthodologie est apparue également en FLE dans les années 1960 sous le nom de « méthodologie des documents authentiques »[2] comme mode de traitement de l'innovation post-audiovisualiste du moment, à savoir les « dossiers de civilisation de niveau 2 », et elle s'est à nouveau imposée naturellement dans les manuels de FLE dits « communicatifs ». à partir du niveau B2, voire parfois B1, dès que l'on a voulu aménager un accès direct des élèves à toute la complexité de la culture 2 au moyen de documents considérés comme représentatifs en langue et en culture cibles. Au-delà de toutes ses variantes historiques, il s'agit d'une véritable méthodologie originale adaptée aux apprenants avancés, qui est celle préconisée dans les documents officiels actuellement en vigueur de l'Éducation nationale française concernant le second cycle scolaire[3], et dont on retrouve aussi logiquement les opérations cognitives dans les critères d'évaluation des enquêtes PIRLS et PISA concernant la compréhension des documents écrits. Dans cette « méthodologie des documents authentiques », la démarche est inverse à celle proposée par R. Galisson : elle part des documents culturels pour découvrir la langue ; elle va, comme annoncé dans le sous-titre du présent article, « de la culture à la langue par les documents ».

Les conceptualisations métaculturelles sur les lexies ont toute leur place dans le travail sur ces documents, mais au titre d'exercices complémentaires en appui de l'activité centrale de compréhension directe. Ce n'est guère qu'à l'université – niveau sur lequel

les coordinatrices de ce numéro semblent s'être focalisées –, ou à la rigueur en lycée dans les classes terminales d'apprenants spécialisés dans une LC2, que l'on peut imaginer la mise en place régulière de véritables mini-projets de recherche sur des thématiques lexico-culturelles, dont la faisabilité et la productivité seront grandement facilitées par les outils et environnements numériques.

2. « Langue-culture » en tant que lexie figée/ « Langues-cultures » en tant que modèle abstrait à manipuler

On retrouve le même mouvement de la langue à la culture dans le concept, lui aussi créé par R. Galisson, de « langue-culture », et que j'ai repris pour la discipline, que j'appelle pour ma part « didactique des langues-cultures ». Mais je considère que cette expression de « langues-cultures » (au pluriel) correspond non pas à un modèle dans le sens d'une forme unique à reproduire à l'identique, mais à un modèle dans le sens de résultat d'une « modélisation », c'est-à-dire à un modèle abstrait simplifiant la réalité, mais dont toutes les manipulations possibles – celles jouant sur les deux langues et sur les deux cultures, cibles et sources, ainsi que sur leurs modes d'équilibrage et d'articulation –, permettent à chacun de reconstituer à volonté, en s'appuyant sur ses connaissances et expériences personnelles, la complexité des différentes formes possibles de mise en pratique en classe[4]. Voici quelques exemples de ces manipulations, qui correspondent à des dispositifs concrets attestés :

– On peut s'efforcer de neutraliser la culture 2 dans un cours d'économie internationale en langue 2 donné au sein d'une formation de LEA (Langue Étrangère Appliquée) à l'université ; ou à l'inverse, faire en sorte de neutraliser au maximum la langue 2 dans un cours en langue 1 sur une culture 2. Ces deux manipulations se retrouvent à l'intérieur même des séquences didactiques dans tout enseignement scolaire de langue-culture : dans un exercice structural, la culture n'est pas prise en compte, alors même que juste auparavant – ou juste après –, la spécificité de la structure peut donner lieu à des interprétations culturelles ; à l'inverse, l'enseignant et les élèves peuvent d'un commun accord ouvrir un moment de communication en langue 1 pour approfondir une question de culture 2 intéressante mais dépassant les capacités d'expression des élèves en langue 2, quitte pour l'enseignant, éventuellement, à fournir ou demander ensuite une synthèse de l'échange en langue 2 : le couple « langue 1 – langue 2 » fonctionne lui aussi comme un modèle manipulable de manières très différentes.

– On peut aussi, entre les deux composantes du modèle « langues-cultures », imaginer et mettre en œuvre des phases où l'on fait varier leur importance relative au niveau de la même unité didactique (voir, dans les manuels communicatifs pour débutants, le dialogue initial exploité surtout pour ses contenus langagiers, et la partie finale d'apports culturels) ; on peut aussi la faire varier au niveau des curricula : il est ainsi d'usage dans l'enseignement scolaire que la priorité passe progressivement, au fil des années, d'une centration sur la langue – pour laquelle est mobilisée dans les manuels l'approche communicative, voire des variantes de la méthodologie audiovisuelle – à une centration sur la culture, pour laquelle est mobilisée la « méthodologie des documents

authentiques ». Pour faciliter la compréhension de la langue 2 et la motivation des apprenants à communiquer entre eux, la plupart des manuels pour enfants et jeunes adolescents privilégient d'abord la culture 1, pour passer progressivement, dans les années suivantes, à la comparaison entre la culture 1 et la culture 2, pour finalement, dans les dernières années, à faire en sorte que les élèves parviennent à comprendre par eux-mêmes la culture 2 « de l'intérieur », objectif visé par cette méthodologie souvent appelée justement à l'époque « méthode directe et active ».

Dernier exemple : au cours d'un commentaire oral collectif d'un document choisi pour ses contenus culturels, il est fréquent que l'enseignant passe d'une considération culturelle globale sur le texte à une remarque sur la charge culturelle d'une de ses lexies ; ou l'inverse ; ou encore qu'il enchaîne à plusieurs reprises les deux démarches, reprenant ainsi pour le travail sur la compréhension culturelle du texte la mise en œuvre récursive des méthodes sémasiologique et onomasiologique utilisée également pour sa compréhension langagière, ou « littérale ».

Il me semble que cette conception du couple « langues-cultures » en tant que modèle abstrait s'impose d'autant plus en DLC que la très grande diversité et flexibilité des outils et environnements numériques actuels permet d'imaginer des séquences d'enseignement-apprentissage-usage dans le cadre de dispositifs très variés correspondant à des manipulations pratiquement infinies de ce modèle, combinant par ex. travail individuel et collectif, synchrone et asynchrone, en présentiel et en distanciel, activités d'apprentissage scolaire et usage social, ou encore moments et niveaux différents d'intervention de l'enseignant.

3. « À enseignant nouveau, outils nouveaux » / Aux enseignants ordinaires, le manuel habituel

Les activités de conceptualisation lexico-culturelles proposées par R. Galisson sont les plus efficaces lorsqu'elles s'appuient sur des corpus offrant de nombreuses occurrences des mêmes lexies, et c'est pourquoi, dans un article de 1995 intitulé « À enseignant nouveau, outils nouveaux », comme dans les ateliers qu'il organisait avec ses étudiants à l'université, il privilégiait ce qu'il appelait les « matériaux semi-ouvrés »...

> ... c'est-à-dire classés par catégories susceptibles de traitements distincts (recueil de noms de marques et de slogans publicitaires empruntés à la télévision ; liste de palimpsestes verbo-culturels, relevés dans les titres de livres, d'articles de presse, de spectacles, de chansons, de bandes dessinées... ; etc.) (1995, p. 75)

Et comme je l'ai déjà signalé plus haut, le numérique offre des outils particulièrement efficaces pour le recueil et l'organisation de telles données, et productifs pour leur traitement. Dans cet article de 1995, R. Galisson considère que ce qu'il appelle « l'essor des banques de données » (intertitre p. 77), élargies également aux documents, permet

aux enseignants et apprenants de se passer désormais des manuels, dont il annonce l'obsolescence en des termes qui – je peux en témoigner personnellement – ont fait grincer les dents de nombreux éditeurs :

> À l'heure actuelle, les éditeurs FLE continuent de parier sur les méthodologies d'hier, parce que l'affaire est rentable et sans risques, et permet de sauver la face (ils sont censés venir en aide aux enseignants). [...] La fuite en avant, la technique placebo (les manuels qui succèdent aux manuels et donnent l'impression de changement, sans changer au fond) ne dureront qu'un temps. Il faudra que l'édition change à son tour [...]. (p. 78)

On peut imaginer effectivement de faire cours sans manuel : c'est même la logique naturelle du modèle pédagogique de référence de la perspective actionnelle, à savoir la pédagogie de projet, dans laquelle les apprenants participent activement à la conception de leurs projets et à la recherche ainsi qu'à la sélection, à l'organisation, au traitement et à l'exploitation de toute la documentation nécessaire. Mais il me semble encore actuellement impossible d'imaginer que cette version forte de la perspective actionnelle puisse se généraliser dans l'avenir prévisible, et que la majorité des enseignants de FLE, qui sont – faut-il le rappeler ? – des enseignants travaillant à l'étranger en enseignement scolaire – parviennent, comme d'ailleurs leurs élèves, à se passer d'un outil commun tel que le manuel, assurant au service tant de l'enseignant que de ses élèves autant de fonctions didactiques aussi essentielles que celles que je rappelle ainsi dans un article de 2013 :

> – définir les contenus et la progression de l'enseignement-apprentissage collectif en fonction d'objectifs prédéfinis ;
> – découper régulièrement le flux d'enseignement-apprentissage en une série d'unités didactiques construites strictement sur le même modèle ;
> – assurer, à l'intérieur de chacune de ces unités, la mise en synergie des différents domaines d'activité (compréhensions de l'écrit et de l'oral, productions écrite et orale, grammaire, lexique, phonétique, culture) et la gradation des contenus d'une unité à l'autre ;
> – enfin fournir les supports, les aides et les guidages qui amènent enseignants et apprenants à mettre en œuvre des modes cohérents d'enseignement-apprentissage. (2013k, p. 3)

Il y a deux questions que devraient se poser – en communiquant leurs réponses à leurs lecteurs – tous les chercheurs en DLC publiant des propositions d'activités de classe faisant appel aux technologies numériques : 1) à quel type d'enseignant et d'apprenant dans quel type d'environnement est-ce j'estime que ma recherche convient immédiatement ?, et 2) à quelles conditions l'*innovation* que je propose pourrait se généraliser et se pérenniser, c'est-à-dire provoquer un véritable *changement* dans les

pratiques ordinaires d'un grand nombre d'enseignants et d'apprenants travaillant dans des environnements variés ?[5].

Dans une étude de cas où elle a expérimenté une « conception coopérative des ressources numériques », Nolwenn Quéré se montre comme on le voit consciente du problème :

> Par exemple, une ressource numérique proposant de travailler une compétence orale sur un logiciel spécifique pourra proposer des fonctionnalités éloignées des compétences de l'enseignant et demander un travail de prise en main jugé trop chronophage. Afin de produire des ressources efficientes, il est donc essentiel d'inclure les enseignants dans la production de ces dernières afin que celles-ci correspondent au mieux à leurs attentes. (Quéré 2022, p. 81)

Mais on voit aussi immédiatement la difficulté pratique de réaliser cette indispensable « inclusion » à l'échelle de tout un corps d'enseignants de langue en milieu scolaire, même si la conception de la recherche didactique qui fonde cette exigence correspond à ce que j'ai pu proposer par ailleurs sous l'appellation de « recherche interventionnelle », type de recherche qui ne concerne pas les innovations en elles-mêmes, mais les conditions nécessairement très diversifiées de leur généralisation et pérennisation (cf. Puren 2019c)[6].

Je considère par conséquent que la priorité actuelle des didacticiens scolaires est de proposer des usages du numérique qui soient compatibles avec un usage régulier du manuel, et qui permettent aux enseignants de s'approprier ces ressources technologiques en fonction de leurs possibilités et à leur rythme. C'est dans cet esprit que j'ai implémenté personnellement dans un manuel de FLE (cf. Puren 069) et en collaboration dans un cours de type FOS (cf. Puren 083), une forme de projet, le « mini-projet », qui est compatible avec les unités didactiques des manuels. Celles-ci sont conçues à cet effet de manière à ce que les apprenants puissent élaborer des variantes du projet proposé, et participer à la mesure de leur niveau linguistique et de leur niveau d'autonomie à toutes les tâches de gestion des ressources documentaires.

C'est également dans cet esprit que j'ai publié récemment un essai intitulé « *L'impact des technologies numériques sur la méthodologie d'utilisation des manuels. Essai* » (Puren 2025a). Cet impact peut être de trois types, facilitation, innovation et disruption, l'enjeu premier de cette recherche étant évidemment de montrer que les disruptions potentielles – qui se limitent, si l'on s'interdit le simple discours promotionnel, à de véritables ruptures de modèle méthodologique – n'obligent pas forcément à imaginer des séquences didactiques réalisées indépendamment des unités didactiques des manuels, mais qu'elles sont intégrables dans la méthodologie d'utilisation des manuels. Les trois exemples de disruption parfaitement « intégrables » que je présente dans cet essai sont les suivants :

1) Les manuels proposent des documents sur lesquels leurs auteurs ont programmé des activités et des exercices. Ce modèle correspond donc au schéma *Documents* ⇒ *Tâches*. La logique de la perspective actionnelle, celle de la pédagogie de projet, est inverse, de type *Tâches (de projet)* ⇒ *Documents* : les apprenants choisissent alors, en particulier sur Internet, des documents sur lesquels ils réaliseront les activités nécessaires à leur exploitation au service du projet qu'ils ont conçu. Dans le cadre de mini-projets (cf. *supra*), les élèves vont concevoir en groupes des variantes du même projet dans lesquelles ils pourront combiner les deux modèles.

2) Alors que les manuels suivent globalement le modèle PPP (*Présentation* ⇒ *Pratique* ⇒ *Production*), les traducteurs automatiques assistés par I.A. permettent d'imaginer la démarche inverse *Production* ⇒ *Pratique* ⇒ *Présentation* : par exemple les élèves par groupes vont rédiger des dialogues en L1 à partir d'une situation de communication décrite par l'enseignant (qui pourrait être celle du dialogue de base du manuel de la classe, ou d'un autre) ; ils les traduisent en L2 (avec vérification de l'enseignant) ; ils s'exercent sur leurs contenus langagiers en L2 ; enfin ils les présentent par groupes à la classe, qui les compare et les commente. Des variantes et prolongements peuvent aisément être imaginés, en particulier de nouveaux dialogues, cette fois directement en L2, réemployant des éléments langagiers empruntés à plusieurs dialogues présentés auparavant. Mais on peut parfaitement imaginer la démarche inverse, en commençant par faire travailler les élèves sur les dialogues proposés dans le manuel. À un niveau plus avancé, ce sont sur des documents tels que des articles journalistiques ou des récits de facture littéraire que les mêmes deux démarches inverses peuvent être mises en œuvre.

3) Par fonction, les manuels déterminent les pratiques d'enseignement : leur modèle correspond au schéma *Manuel* ⇒ *Pratiques*. En utilisant les plateformes collaboratives ainsi que les outils de collaboration en ligne, de reproduction et de mise en page, certaines associations d'enseignants français ont depuis déjà des années conçu leurs propres manuels à partir de leurs propres pratiques de classe, mettant ainsi en œuvre le modèle inverse *Pratiques* ⇒ *Manuels*. Les « sites compagnons » que proposent désormais les éditeurs de manuels, sur lesquels les enseignants et les apprenants peuvent partager documents et travaux alternatifs ou supplémentaires avec d'autres classes en combinant ainsi les deux modèles, permettent également de combiner les modèles opposés.

Dans tous ces exemples, cette combinaison peut se faire dans des proportions variables, qui seront à ajuster par les enseignants et leurs apprenants en fonction de l'ensemble de l'ensemble des paramètres de leurs environnements d'enseignement-apprentissage-usage.

Conclusion

Si l'on veut que la recherche sur le numérique en DLC ait des chances d'aboutir à un changement durable des pratiques ordinaires de la grande masse des enseignants, elle ne peut se cantonner à des expérimentations ponctuelles qui, pour intéressantes

qu'elles soient en elles-mêmes, ne peuvent être menées puis transposées que dans des environnements particuliers et particulièrement favorables, comme ceux qui sont construits pour des recherches-actions menées par des universitaires pour un enseignement à l'université. Elle doit prioritairement, à l'inverse, partir des possibilités réelles de généralisation et pérennisation en milieu scolaire des innovations proposées, ce qui me semble exiger de viser l'intégration progressive par les enseignants eux-mêmes du numérique dans la méthodologie d'utilisation de leurs manuels. En fonction de leur niveau de compétence dans cette méthodologie[7], de leur public et de leur environnement d'enseignement, ils pourront alors eux-mêmes décider à leur rythme d'expérimenter des séquences basées uniquement sur le numérique réalisées en parallèle avec les unités didactiques de leur manuel, puis peut-être pour certains, en remplacement de celui-ci : c'est en appui de ce processus que la « recherche interventionnelle » (cf. *supra*) est susceptible de montrer toute son utilité.

Bibliographie

DEVELOTTE Christine (2014). « Réflexions sur les changements induits par le numérique dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, *Études de Linguistique Appliquée*, 4/160, pp. 445-464. https://www.researchgate.net/publication/280989977.

GALISSON Robert (1992). *De la langue à la culture par les mots.* CLE International, 191 p.
– (1995). À enseignant nouveau, outils nouveaux. *Le Français dans le Monde*, n° spécial « Recherches et applications », janvier, pp. 70-78.

PUREN Christian (041). Traitement didactique du document authentique en classe de langue-culture. Modèle d'analyse par tâches. https://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/041/.

– (1988a). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.* 3e édition électronique, décembre 2012, 300p. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/. [1e éd. Nathan-CLE international 1988, 448 p. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a2/.]

– (1995b). Des méthodologies constituées et de leur mise en question. *Le Français dans le Monde*, n° spécial « Recherches et applications », janvier, pp. 36-41. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1995b/.

– (2013k). Technologies éducatives et perspective actionnelle : quel avenir pour les manuels de langue ? *Le Français dans le Monde*, n° spécial « Recherches et applications », juillet, pp. 122-130. Version longue : https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013k/.

– (2016d). La didactique des langues-cultures face aux innovations technologiques : des comptes rendus d'expérimentation aux recherches sur les usages ordinaires des innovations. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2016d/.

– (2017b). Culture numérique et culture universitaire en filière langues, littératures et cultures étrangères (LLCE) : quelle stratégie de changement durable ?, pp. 21-49 in : ROUISSI Soufiane, PORTES Lidwine & STULIC Ana (dir.), *Dispositifs numériques pour l'enseignement à l'université. Le recours au numérique pour enseigner les langues, les littératures et civilisations étrangères*, Paris : L'Harmattan, 204 p. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2017b/.

– (2019c). La « recherche interventionnelle » au service de la généralisation et pérennisation des réformes institutionnelles : le cas de la réforme en cours de l'enseignement des langues en Algérie. Contribution aux Actes (non publiés) du colloque « Recherche-action et intervention didactique : concepts, méthodologies et terrain » (INRÉ, Institut National de la Recherche en Éducation, Alger, 28-29 novembre 2018), *Éducrecherche*. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2019c/.

– (2022f). *Modélisation, types généraux et types didactiques de modèles en didactique complexe des langues-cultures. Essai*, 44 p. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2022f/.

– (2024e) Éloge de l'artificiel en didactique scolaire des langues-cultures, *Études de Didactique des Langues* n° 40, juin 2023, pp. 49-62. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2024e/.

– (2024l). « Action langagière et activités langagières en didactique des langues-culture», *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels*, volume II, n° 2, Octobre, pp. 21-35. Sur le site de la revue : https://asjp.cerist.dz/en/article/257282. Sur le site christian.puren.com : https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2024l/.

– (2025a). *L'impact des technologies numériques sur la méthodologie d'utilisation des manuels. Essai. Avec l'aimable collaboration de l'I.A. générative Perplexity*, 46 p. https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2025a/.

QUÉRÉ Nolwenn (2022). Conception coopérative de ressources numériques : quels effets sur la densité épistémique des activités proposées ? Une étude de cas en anglais, pp. 79-89 in : OUVRARD Louise & BRUMELOT Catherine (dir.), *Numérique et didactique des langues et cultures. Nouvelles pratiques et compétences en développement*. Éditions des archives contemporaines, 219 p. https://doi.org/10.17184/eac.9782813004109.

1. Pour la présentation historique de cette « méthodologie active », appelée souvent dans les textes de l'époque – et on comprend pourquoi – « méthode directe et active », cf. Puren 1988a, 3e partie.

2. Ces « documents » dits « authentiques » sont tous ceux fabriqués par des natifs pour des natifs de tous (textuels, oraux, visuels, audiovisuels, scriptovisuels…). À part pour cette expression historiquement attestée en FLE, je me contenterai ici de parler de

« documents », sans ajouter le qualificatif « authentiques » pour éviter le débat qui m'apparaît quelque peu vain sur l'authenticité ou le degré d'authenticité de ces documents lorsqu'ils sont instrumentalisés pour l'enseignement-apprentissage-usage d'une langue-culture (cf. Puren 2024e).

3. Les programmes actuels des deux dernières classes de lycée sont en effet organisés par « thématiques » culturelles, celles-ci souvent subdivisées en plusieurs « axes ». Voir par exemple leur présentation pour les différentes langues étrangères en lycée général à l'adresse suivante (dernière consultation 16 01 2025) : https://eduscol.education.fr/1684/programmes-et-ressources-en-langues-litteratures-et-cultures-etrangeres-et-regionales-voie-g. Pour travailler ces thématiques, le site propose logiquement aux enseignants des « ressources », qui sont des « documents authentiques » de différents types (cf. note 1 précédente).

4. Sur la nature et les fonctions de tels modèles, cf. mon essai sur la modélisation en DLC, Puren 2022f.

5. Sur la différence entre innovation et changement, cf. Puren 2016d. J'ai publié par ailleurs une étude de cas concernant les conditions du passage de l'innovation au changement à l'université : Puren 2017b.

6. La « recherche interventionnelle » est apparue au début des années 2000 dans le domaine de la santé public. Les conseils de santé sont bien connus, qui s'appuient sur les dangers scientifiquement attestés des comportements à risques, mais les campagnes, pour être efficaces, doivent impérativement tenir compte des différents publics et environnements sociaux-culturels.

7. Cf. Puren 2015e, Document 3, « Échelle des niveaux de compétence de l'enseignant dans l'utilisation de son manuel ».