Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels
Volume: 4 /Numéro : 1 Juin 2026
P-ISSN : 2992-0418 E-ISSN : 2992/0515
PP-25-49

Conception, structure et évaluation des tâches finales dans des scénarios numériques pour l'enseignement du français langue étrangère

Conception, structure and assessment of final tasks in digital scenarios for teaching French as a foreign language

Athina Varsamidou*
Université Aristote de Thessalonique,Grèce.
avarsamidou@frl.auth.gr

Reçu: 14/04/2026, **Accepté:** 20/05/2026, **Publié:** 30/06/ 2026

Résumé
La scénarisation est un élément-clé de la perspective actionnelle et donne du sens à l'apprentissage/l'enseignement d'une langue étrangère à travers des activités créatives incluses. Dans le cadre de la présente étude, nous mettrons en évidence le rôle fondamental de la «mission» finale dans la conception de scénarios numériques pour l'enseignement/l'apprentissage du français comme langue étrangère dans le cadre de l'enseignement obligatoire primaire et secondaire du système éducatif hellénique. Nous nous concentrons sur 10 scénarios numériques élaborés par d'enseignants de français qui ont suivi un programme de formation à distance lancée par le Ministère d'Éducation Nationale de mars à juillet 2024 sur l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères et nous étudierons la conception des missions finales proposées, leur structure et leur évaluation. L'analyse qualitative des données issues de la lecture critique a montré que les scénarios numériques relient l'apprentissage des langues à des situations de communication réalistes, en activant les élèves[1] en tant qu'acteurs sociaux. Malgré la diversité des productions multimodales, il manque un lien clair entre les objectifs linguistiques et ceux de l'évaluation, ainsi que l'intégration de la médiation comme stratégie de communication. Les outils numériques renforcent principalement la présentation, mais pas la maîtrise approfondie du numérique (littératie numérique). Enfin, l'évaluation se concentre sur l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs, sans rubriques ni évaluation des compétences numériques sur la base de critères.
Mots-clés : enseignement du français langue étrangère - évaluation - scénario numérique - tâche finale.

*Auteur correspondant

Abstract

Scenario-based learning is a key component of the action-oriented approach and gives meaning to the teaching and learning of a foreign language through the creative activities it incorporates. In this study, we will highlight the fundamental role of the final 'mission' in the design of digital scenarios for the teaching and learning of French as a foreign language within compulsory primary and secondary education in the Greek education system. We focus on 10 digital scenarios developed by French teachers who have completed a distance learning program launched by the Ministry of National Education from March to July 2024 on the integration of new technologies in foreign language teaching, and we will examine the design of the proposed final tasks, their structure and their assessment. Qualitative analysis of data derived from critical reading has shown that the digital scenarios link language learning to realistic communication situations, engaging pupils as social actors. Despite the diversity of multimodal productions, there is a lack of a clear link between linguistic objectives and assessment, as well as the integration of mediation as a communication strategy. Digital tools mainly enhance presentation, but do not foster in-depth digital proficiency (digital literacy). Finally, assessment focuses on self-assessment and peer assessment, without rubric or the evaluation of digital skills based on criteria.

Περίληψη[1]

Η σεναριοποίηση αποτελεί βασικό στοιχείο της βιωματικής προσέγγισης και προσδίδει νόημα στη μάθηση/διδασκαλία μιας ξένης γλώσσας μέσω των δημιουργικών δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει. Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, θα αναδείξουμε τον θεμελιώδη ρόλο της τελικής «αποστολής» στη σχεδίαση ψηφιακών σεναρίων για τη διδασκαλία/εκμάθηση της γαλλικής ως ξένης γλώσσας στο πλαίσιο της υποχρεωτικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Εστιάζουμε σε 10 ψηφιακά σενάρια που εκπονήθηκαν από καθηγητές γαλλικής γλώσσας και φιλολογίας οι οποίοι παρακολούθησαν ένα πρόγραμμα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας από τον Μάρτιο έως τον Ιούλιο 2024 σχετικά με την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη

[1] Le grec est la langue qui possède le statut de langue nationale en Grèce.

διδασκαλία ξένων γλωσσών και θα μελετήσουμε τον σχεδιασμό των προτεινόμενων τελικών αποστολών, τη δομή τους και την αξιολόγησή τους. Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από την κριτική ανάγνωση έδειξε ότι τα ψηφιακά σενάρια συνδέουν τη γλωσσική μάθηση με πραγματικές επικοινωνιακές καταστάσεις, ενεργοποιώντας τους μαθητές ως μέλη μιας κοινότητας. Παρά την ποικιλομορφία των πολυτροπικών παραγωγών, λείπει μια σαφής σύνδεση μεταξύ των γλωσσικών στόχων και της αξιολόγησης, καθώς και η ανάδειξη της διαμεσολάβησης ως επικοινωνιακής στρατηγικής. Τα ψηφιακά εργαλεία ενισχύουν κυρίως την παρουσίαση, αλλά όχι την εις βάθος γνώση της ψηφιακής τεχνολογίας (ψηφιακός γραματισμός). Τέλος, η αξιολόγηση επικεντρώνεται στην αυτοαξιολόγηση και στην ετεροαξιολόγηση, χωρίς σαφή κριτήρια αξιολόγησης ή αξιολόγηση των ψηφιακών δεξιοτήτων με βάση συγκεκριμένα κριτήρια.

* * * * * *

Introduction

À l'ère de la transformation numérique, l'intégration des technologies dans l'enseignement constitue un enjeu majeur pour les systèmes éducatifs contemporains. L'omniprésence des ressources numériques dans la vie quotidienne des élèves impose une adaptation des pratiques pédagogiques afin de répondre aux nouveaux modes d'accès au savoir et aux évolutions des usages communicationnels. Enseigner à l'aide du numérique ne se limite plus à une simple utilisation d'outils technologiques, mais implique une véritable réflexion didactique sur les modalités d'apprentissage, l'interactivité et l'engagement des élèves. Dans le domaine des langues étrangères en particulier, le numérique offre des opportunités accrues pour développer des compétences communicatives authentiques, favoriser l'exposition à la langue cible, mettre en avant le côté immersif et diversifier les supports d'apprentissage. Toutefois, cette intégration soulève également des défis, notamment en termes de formation des enseignants et de pertinence pédagogique et didactique des dispositifs proposés. Dès lors, il devient indispensable de soutenir les enseignants dans le développement de compétences numériques à la fois critiques et réflexives, afin qu'ils puissent,

à leur tour, accompagner efficacement leurs élèves1. Le numérique devient ainsi un axe potentiel d'innovation pédagogique, à condition d'être intégré de manière raisonnée et contextualisée dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Dans cette perspective, la question n'est plus de savoir s'il faut intégrer le numérique, mais comment le mobiliser efficacement au service de l'apprentissage.

Thème & problématique de la recherche

Dans le cadre de la modernisation des pratiques pédagogiques, le Ministère de l'Éducation Nationale hellénique a mis en place, en 2018, un programme de formation intitulé Intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères. D'une durée totale de 80 heures (quatre mois de formation) et proposé à distance, ce dispositif s'adresse aux enseignants de langues étrangères (anglais, français et allemand) et vise à favoriser l'intégration pédagogique des ressources numériques dans les pratiques d'enseignement quotidiennes. Plus précisément, il a pour objectif de développer les compétences numériques des enseignants tout en contribuant à la promotion de la littéracie numérique, tant chez les enseignants que chez les élèves. Parmi les modules proposés dans le cadre de cette formation, on peut répertorier : la scénarisation pédagogique numérique, l'élaboration des tâches authentiques, contextualisées et ancrées dans la vie réelle, la création des classes virtuelles à l'aide des plateformes suggérées, le rôle des espaces collaboratifs dans la didactique des langues étrangères, l'évaluation de la fiabilité des ressources, des critères précis de sélection des ressources etc.

Dans ce cadre, les participants sont amenés à concevoir des scénarios numériques fondés sur des principes didactiques spécifiques, puis à les expérimenter en classe. Cette démarche réflexive, articulant conception, mise en œuvre et évaluation, permet d'analyser l'impact de ces dispositifs sur l' apprentissage de la langue étrangère et d'encourager une appropriation critique et contextualisée des outils numériques en didactique des langues. Dans le cadre de la présente étude, nous examinerons le processus de conception, de structure, de mise en place et d'évaluation des missions finales incluses dans les scénarios numériques destinés à l'enseignement du français

[1] Nous utilisons le terme *élève* pour alléger le texte mais il désigne de façon générique tous les types d'élèves du primaire au secondaire

dans l'enseignement primaire et secondaire du système éducatif grec. Le champ d'étude comprend 10 scénarios numériques élaborés par des enseignants de français qui enseignent dans le domaine public grec (primaire et secondaire) et qui ont participé au dispositif de formation offert par le Ministère d'Éducation Nationale, déjà décrit, de mars à juin 2024. Dans cet article, l'accent est mis sur l'étude du produit final proposé (la mission finale de la scénarisation), après avoir étudié le scénario dans son ensemble. Plus précisément, les hypothèses de recherche posées sont les suivantes :

a. Le contexte communicatif proposé dans les missions finales des scénarios numériques reflète des situations de la vie réelle, conformément au Cadre Européen Commun de Réféence pour les Langues (2021).

b. Il existe des objectifs clairs, une structure spécifique et des caractéristiques précises des missions finales (cheminement vers la réalisation de la production finale), conformément au CECRL (2021).

c. Les outils numériques utilisés sont proposés sur la base d'un principe méthodologique spécifique (Vuorikari, Kluzer et Punie : 2017).

d. L'évaluation des missions finales reflète les principes du CECRL (2001, 2018, 2021) et de l'approche orientée vers l'action (perspective actionnelle).

-Objectifs de la recherche

La recherche vise à explorer le contexte communicatif et la pertinence des missions par rapport à des situations de la vie réelle, à cartographier la structure et les caractéristiques fondamentales des missions finales, à identifier les outils numériques utilisés et la philosophie qui sous-tend leur adoption, ainsi qu'à analyser les méthodes d'évaluation proposées, dans le but de déterminer le degré d'alignement des scénarios proposés avec les principes du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2021) et l'approche orientée vers l'action (perspective actionnelle). Il convient de noter que ces scénarios ont été mis en œuvre en classe dans des conditions réelles et ont fait l'objet d'une réflexion critique et d'une évaluation par les enseignants. Toutefois, dans le présent article, pour des raisons de concision, nous nous concentrons sur la lecture critique effectuée par l'auteure/formatrice sur la base de la grille d'évaluation proposée dans le cadre du programme de formation mentionné.

-Questions de recherche

a. Dans quelle mesure le cadre comminutif proposé reflète-t-il des situations de la vie réelle ?

b. Dans quelle mesure la structure et les caractéristiques fondamentales des missions finales, telles qu'elles sont présentées dans les scénarios mis en œuvre dans l'enseignement primaire et secondaire en Grèce correspondent-elles aux directives du CECRL ?

c. De quelle manière les outils et les ressources numériques proposés sont-ils intégrés dans le cadre des missions finales ? Sur la base de quelle approche méthodologique sont-ils proposés ?

d. De quelle manière les missions finales sont-elles évaluées dans ces scénarios et dans quelle mesure les procédures d'évaluation reflètent-elles les principes du CECRL et de la perspective actionnelle ?

1. Revue de littérature

1.1 Perspective actionnelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

La perspective actionnelle facilite l'acquisition de connaissances (savoir), tout en montrant comment les mettre en pratique (savoir-faire) dans des situations concrètes de la vie quotidienne (savoir-être). Dans l'approche actionnelle, l'enseignement est centré sur l'élève, qui est considéré comme un « utilisateur » de la langue, mais aussi sur ses besoins réels. En abordant une langue étrangère, l'élève devient une personne qui agit socialement, accomplissant des efforts-missions dans des environnements et des circonstances spécifiques (CECRL, 2001 : 15 ; Saydi, 2015 : 13-28). Le mot-clé est désormais l'accomplissement de tâches par l'élève et cela part du principe que l'on apprend une langue parce qu'on en a besoin, parce qu'on veut l'utiliser d'une manière ou d'une autre, dans des conditions réelles. L'apprentissage s'organise, par conséquent, autour de l'effort final (la tâche finale) : la création d'une affiche, la réalisation d'une interview, l'organisation d'une conférence, la création d'un spot publicitaire, d'un livre électronique ou d'une brochure touristique ne sont que quelques-unes des tâches finales que peuvent entreprendre les utilisateurs de la langue. Ainsi, toutes les activités proposées (micro-efforts cumulatifs et alternés) fournissent à l'élève des outils linguistiques et non linguistiques afin de réussir l'effort final (Payant et Michaud, 2020 :4). Les avantages de la perspective actionnelle sont nombreux : a) elle contribue au développement des compétences communicatives, car l'élève est incité à agir, donc à entrer dans une situation de communication authentique et à interagir, b) elle crée un lien direct entre

le processus d'apprentissage et l'utilisation de la langue, c) elle permet la mobilité collective dans la classe, puisque les tâches finales sont réalisées à un niveau collectif et d) elle permet de construire des relations de coopération entre l'enseignant et les élèves. L'annonce de l'effort final dès le début, l'objectif visible et toute la gamme de réactions qui en découlent (prise d'initiatives, exploitation d'idées et de propositions, conclusion d'un contrat fictif entre les membres des groupes et l'enseignant) aboutissent à une méthode d'apprentissage et d'enseignement efficace.

1.2 Pédagogie du projet

Parallèlement à la perspective actionnelle proposée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2021), nous estimons important de mentionner, également, la pédagogie du projet qui est régie par les mêmes axes et s'inscrit dans le même cadre : il s'agit d'un processus d'enseignement qui, dans le cadre de l'approche actionnelle, repose sur la réalisation d'un travail collectif et/ou individuel, mais indépendant, qui conduit à l'acquisition de nouvelles connaissances ou à l'élargissement des connaissances existantes (Payant et Michaud, 2020 :6). Tant pour l'élève que pour l'enseignant, la pédagogie du projet est très importante : elle motive l'élève à participer et lui permet d'exploiter des stimuli issus de sa vie quotidienne, tandis qu'elle offre à l'enseignant la possibilité de poursuivre son développement professionnel. Il peut étudier, mais aussi mieux «prendre soin» de son public, en prenant des initiatives et en proposant des actions, en adaptant son enseignement, en faisant preuve de flexibilité et de réactivité, en produisant son propre matériel pédagogique et en l'enrichissant au fil du temps. Bien sûr, il convient de mentionner que la mise en œuvre de projets collectifs des élèves dans le cadre de l'approche actionnelle s'accompagne souvent de problèmes, tels que le manque d'équipement ou de matériel, le stress de l'enseignant quant à la bonne répartition du temps d'enseignement et au résultat final, l'inquiétude quant à la réussite d'un enseignement qui ne suit pas à la lettre un cadre spécifique et souvent le manque de soutien institutionnel.

1.3 Scénario pédagogique

Compte tenu des lignes directrices du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2021), nous définissons le scénario pédagogique comme une «simulation» basée sur une série d'activités de communication cohérentes, continues, logiques et éventuellement de

difficulté croissante. Les activités qui composent un scénario pédagogique visent à accomplir une mission finale toujours en rapport avec les descripteurs de compétence communicative correspondant aux compétences linguistiques (réception, production, interaction, médiation) par niveau de maîtrise de la langue. Cette série d'activités s'inscrit dans un contexte communicatif authentique qui est communiqué à l'avance (par exemple, participation à un concours, interaction dans un forum international, mobilité, accueil de partenaires, organisation d'une action commune, etc.). Le contexte de communication est lié à un domaine thématique plus large et se réfère à un thème spécifique (CECRL, 2001 : 15). Par conséquent, ce qui caractérise avant tout le scénario pédagogique, c'est la notion de *mission*, autour de laquelle s'articule le processus d'apprentissage. Toutes les activités du scénario proposées par l'enseignant sont orientées vers la réalisation de cette mission finale, qui donne un sens aux efforts individuels découlant des activités proposées (Bourguignon, 2003 ;34). Par conséquent, pour accomplir la mission finale, l'utilisateur de la langue doit réaliser une série de micro-activités qui, de préférence, visent à développer les compétences linguistiques et communicatives de base (réception, production, interaction, médiation).

La notion de succession des activités proposées est particulièrement importante et doit être prise en compte lors de la conception. Il est courant que les activités de réception débouchent sur des activités de production, d'interaction ou de médiation. Le scénario pédagogique donne un sens à l'apprentissage et suscite l'intérêt de la classe, car celle-ci est impliquée dans la résolution d'un problème, ce qui met en évidence la nécessité d'acquérir des connaissances et donc le désir d'apprendre. L'enseignant guide son public depuis le niveau initial de la compétence souhaitée jusqu'à celui qu'il prévoit d'atteindre. Traditionnellement, la langue est considérée comme un système qui doit être maîtrisé, ce qui s'obtient par des exercices de grammaire et de vocabulaire de type structurel. En revanche, dans le cadre de la perspective actionnelle et à travers le scénario pédagogique, la langue est placée dans un contexte naturel et authentique et son utilisation vise à communiquer, à mettre en évidence l'importance de l'acte linguistique et sa dimension pragmatique.

En nous concentrant sur les éléments qui différencient le scénario pédagogique du micro_scénario ou du plan d'enseignement traditionnel, nous concluons que le scénario pédagogique est plus large (Mitsikopoulou, 2022 ;23). Il comprend les parties distinctes suivantes : a) le cadre théorique, qui présente en détail l'identité et la philosophie du scénario, les résultats d'apprentissage attendus, décrit les activités prévues, le rôle et les actions de

l'enseignant, des propositions alternatives pour une éventuelle extension du scénario, une bibliographie et une sitographie et b) les fiches de travail destinées à la classe, qui contiennent des instructions/consignes concises et claires, ainsi que du matériel pour mener à bien la mission, à travers les activités proposées. Il ressort donc de la bibliographie étudiée que le scénario pédagogique s'étend sur une longue période, se concentre sur le produit final, s'appuie sur une documentation théorique, peut présenter les caractéristiques d'un projet et, surtout, peut constituer un terrain de réflexion, d'échange de propositions entre les enseignants, car chacun peut l'adapter aux données et à la dynamique de sa propre classe (Mitsikopoulou, 2022 ;25).

La conception du scénario pédagogique commence par le choix du domaine thématique et du module thématique. Ensuite, l'enseignant recherche des textes (oraux, écrits, multimodaux, numériques) liés au thème choisi et dont l'approche peut conduire, même de manière approximative au début, à l'esquisse de la mission finale. L'idéal serait peut-être d'avoir déjà défini la mission, puis de rassembler les textes (puisque les textes encadrent et servent la mission). Dans la réalité, cependant, il est extrêmement difficile de suivre cette voie. L'expérience montre qu'en rassemblant des textes, la mission finale peut émerger assez rapidement et sans effort (Bourguignon, 2003 ; 32-33). Les textes sont sélectionnés selon trois critères : a) le niveau de maîtrise linguistique souhaité, b) les difficultés linguistiques qu'ils présentent : il est important de donner comme point de départ un texte qui peut être compris par la majorité de la classe, en tenant toujours compte de l'hétérogénéité, c) leur contenu en termes d'informations, en raison de leur complémentarité dans la construction du scénario. L'étape suivante consiste à formuler les résultats d'apprentissage attendus (les objectifs). Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2021) définit les descripteurs par niveau et par compétence et les objectifs d'apprentissage sont formulés sur la base de ces descripteurs. Il définit, également, les éléments structurels de la langue qui sont abordés de manière indirecte (vocabulaire, types grammaticaux, syntaxe), ainsi que les types de textes (article, résumé, discours, note, courriel, bande dessinée, programme, biographie, recette, publication numérique, journal, etc.) et les genres de textes (description, narration, argumentation, instructions, informations, etc.).

Ensuite, les objectifs d'apprentissage attendus sont formulés en relation avec le processus d'apprentissage et les connaissances du monde réel, en référence aux compétences cognitives et/ou sociales, aux connaissances de la vie réelle, les attitudes, les valeurs, les croyances ainsi

que les types spécifiques de littératies que l'on souhaite développer (visuelle, sociale, interculturelle, etc.). La dernière étape de la conception et de l'élaboration du scénario, peut-être la plus productive et la plus créative, consiste à imaginer les activités telles qu'elles sont présentées dans les fiches de travail. Une activité collective de mise en route et d'introduction au scénario est nécessaire afin que la classe comprenne le contexte et que se crée en parallèle un sentiment d'appartenance au groupe. Des techniques didactiques telles que l'utilisation d'une carte mentale, d'un nuage de mots ou d'un remue-méninges peuvent soutenir les activités d'introduction. Certains chercheurs accordent une importance particulière aux activités de réception. Bien que, en théorie, ce type d'activités laisse peu de place au développement des compétences linguistiques, elles peuvent néanmoins, dans le cadre du scénario, servir de base à l'élaboration d'activités individuelles d'expression orale et écrite, d'interaction et de médiation dans le cadre de la recherche d'informations, d'idées et de propositions pouvant être exploitées de diverses manières jusqu'à l'accomplissement de la mission finale (Bourguignon, 2003 ; 34). Enfin, des méthodes d'évaluation du scénario ou des activités individuelles sont proposées, telles que l'auto-évaluation, le portfolio, l'évaluation par les pairs, l'observation, l'évaluation descriptive ou même des grilles d'évaluation spécifiques des compétences basées sur des critères précis (rubriques).

Il convient de souligner que le scénario numérique, entendu comme un dispositif pédagogique intégrant de manière intentionnelle les technologies numériques afin de développer la littératie numérique des élèves, repose sur des objectifs d'apprentissage explicitement formulés en lien avec les compétences visées. Ceux-ci concernent les environnements numériques/plateformes, les outils, ainsi que les textes ou ressources numériques mobilisés dans le cadre du scénario.Le scénario pédagogique constitue un concept général qui englobe l'ensemble des principes de planification d'une situation d'apprentissage. Dans cette perspective, le scénario numérique en reprend les caractéristiques et les composantes essentielles, tout en y intégrant spécifiquement des outils et des ressources numériques dans la conception des activités proposées. Ainsi, il permet de mettre en œuvre des tâches variées, telles que la réalisation d'une cyberenquête, l'évaluation critique de l'information en ligne, le développement de la réflexion et de l'esprit critique face aux contenus diffusés sur la Toile ou encore la création de productions médiatiques (par

exemple, une affiche) à partir de recherches effectuées sur des sites web, en lien avec des problématiques sociales.

1.4. L'enseignement du français en Grèce

L'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans le système éducatif grec s'inscrit dans un cadre réglementaire défini par le Ministère de l'Éducation Nationale. La première langue étrangère à enseigner reste l'anglais introduite dès l'école maternelle. Le Ministère de l'Éducation Nationale prévoit l'introduction de la deuxième langue étrangère (soit le français, soit l'allemand) dès la 5^{e} année de l'école primaire, avec une continuité assurée jusqu'à la fin collège. Les établissements primaires sont tenus de certifier par écrit la langue choisie par chaque élève, document qui accompagne le dossier d'inscription au collège. L'organisation des sections linguistiques (cours de langue étrangère) au niveau du collège dépend à la fois du nombre d'élèves et des contraintes structurelles des établissements. Ainsi, dans les établissements comportant plusieurs sections, des groupes parallèles peuvent être constitués, dans la limite du nombre de classes existantes. En revanche, dans les établissements à section unique, l'enseignement porte sur la langue majoritairement choisie. En cas d'égalité entre les choix (entre le français et l'allemand) ou d'indisponibilité d'enseignants, la décision est prise en fonction des ressources disponibles au niveau de la direction éducative. Au niveau du Lycée général, l'enseignement du FLE s'inscrit dans la continuité du parcours linguistique des élèves En première année, les élèves poursuivent la deuxième langue étrangère étudiée au collège (français ou allemand) pour deux heures par semaine. En deuxième année, la langue choisie est assurée pour une heure pas semaine. En troisième du Lycée le cours de langue étrangère est offert à ceux qui veulent être examinés dans le cadre des examens nationaux pour l'entrée dans les Univeristés (Départements de Langue et de Littérature françaises ou Départements de Traduction, de Journalisme etc.). Enfin, il convient de souligner que, depuis janvier 2023, un Nouveau Programme d'Études commun à toutes les langues étrangères est en phase de mise en œuvre, à la suite d'une expérimentation dans les Lycées Modèles et conforme aux principes du Cadre Européen Commun de Référence pour les

Langues (CECRL, 2021). Ce programme vise à harmoniser les objectifs, les contenus et les approches pédagogiques dans l'enseignement des langues étrangères, y compris le FLE, en mettant l'accent sur des compétences communicatives, transversales et numériques.

2. Matériaux et méthodes

La présente étude s'inscrit dans le cadre de la recherche qualitative et plus précisément utilise la méthode de l'analyse qualitative du contenu. Les données sont collectées à partir de 10 scénarios numériques conçus et mis en œuvre par des enseignants de français dans le cadre d'un programme de formation sur l'utilisation des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères. Tous les scénarios correspondent au niveau de langue A (A1 & A2) selon le CECRL (2021). Les scénarios numériques conçus étaient structurés en deux composantes distinctes : a) un cadre théorique, élaboré selon un modèle de référence présenté lors de la formation et b) des fiches de travail destinées aux élèves. Il convient également de souligner qu'au cours de cette formation, une discussion approfondie et réflexive a été menée autour de la structure et de l'organisation/démarche d'un scénario numérique.

L'analyse se concentre sur :

• le contexte communicatif et le lien avec la vie réelle proposés dans les missions finales,
• la structure et les caractéristiques des missions finales,
• les outils numériques utilisés et la logique/philosophie de leur sélection,
• les méthodes d'évaluation adoptées.

Comme outil d'analyse, nous utilisons une grille analytique spécifique, créée sur la base des principes du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2021), de l'approche orientée vers l'action (perspective actionelle) et du Cadre Européen Commun pour les Compétences Numériques-DigComp Framework (Vuorikari *et al*, 2017). Cette grille permet une étude systématique et comparative des scénarios. Les critères par question de recherche posés sont les suivants :

Catégorie d'analyse	Critères-Indicateurs

Contexte communicatif	- Réalisme de la situation communicative
Structure et caractéristiques des missions finales	- Proposition de « mission » finale -Objectif général de communication -Objectifs d'apprentissage attendus spécifiques (descripteurs de compétence selon le CECRL) -Méthode de travail -Développement des compétences linguistiques -Développement des littératies
Outils numériques	-Type d'outil numérique proposé -Rôle de l'outil et valeur ajoutée : (création, collaboration, présentation, évaluation)
Évaluation	-Définition des critères d'évaluation -Lien avec les descripteurs du CECRL -Auto-évaluation-évaluation par les pairs-portfolio-carte conceptuelle -Évaluation des compétences numériques selon DigComp

Tableau 01 : Critères-indicateurs pour une analyse qualitative des données

2.1 Échantillon et participants

L'échantillon de la présente étude se compose de dix enseignants de français langue étrangère dont six exercent dans l'enseignement secondaire et quatre dans l'enseignement primaire. Parmi eux, on compte huit femmes et deux hommes. En ce qui concerne l'expérience professionnelle, quatre enseignants disposent de 10 à 15 années d'ancienneté, trois ont plus de 20 ans d'expérience, tandis que trois autres comptent entre 5 et 10 ans de service. Par ailleurs, sept enseignants sont titulaires d'un Master II, ce qui témoigne d'un niveau de qualification élevé. S'agissant des données

démographiques, notre objectif est d'en proposer une présentation succincte, afin de nous concentrer par la suite sur l'analyse des scénarios élaborés. Les enseignants ont été invités à concevoir un scénario numérique, à le mettre en œuvre dans des conditions d'enseignement réelles, puis à mener une réflexion critique sur son application. Dans la présente étude, cependant, l'intérêt se concentre sur l'analyse qualitative des scénarios produits et non sur le discours rétrospectif ou réflexif des enseignants.

2.2 Instrument et procédure

L'analyse des scénarios a été réalisée sur la base de critères qualitatifs prédéfinis, tirés des principes du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), de l'approche orientée vers l'action et du Cadre Européen Commun pour les Compétences Numériques (2017). La grille d'analyse des critères (Tableau 01) comprenait l'étude du contexte communicatif, de la structure des missions finales, des outils numériques utilisés et des méthodes d'évaluation des résultats d'apprentissage.

3. Résultats

a) Dans quelle mesure le cadre comminutif proposé reflète-t-il des situations de la vie réelle ?

En ce qui concerne le contexte communicatif proposé dans les scénarios examinés, l'analyse qualitative montre que les enseignants proposent, dans une large mesure, des situations de communication liées à des aspects réalistes du monde réel. Ils proposent principalement : la participation à des concours nationaux ou internationaux, la participation à des campagnes d'information, la participation à des voyages dans le pays de la langue cible, la participation à des discussions ou à des forums en ligne, les transactions en ligne. Plus précisément, le tableau ci-dessous présente les résultats obtenus à partir de la première question de recherche.

Scénario	Contexte communicatif
N°1	Participation à un concours national ou international
N°2	Campagne de promotion touristique du lieu
N°3	Campagne d'information
N°4	Voyage dans le pays de la langue cible
N°5	Discussion en ligne (réseaux sociaux)
N°6	Participation à un forum
N°7	Programme d'échanges européen
N°8	Organisation d'un voyage en France
N°9	Semaine du Goût
N°10	Événements culturels en France

Tableau 02 : La situation de communication dans les scénarios numériques

Les situations de communication proposées sont directement liées à la vie réelle et correspondent à des conditions authentiques de communication et de résolution de problèmes. Les élèves sont invités à endosser des rôles spécifiques (par exemple, agent de voyage, journaliste), ce qui les stimule sur le plan cognitif et émotionnel, en donnant un but et un sens au processus d'apprentissage. La « mission » finale n'est pas abordée de manière isolée, mais constitue l'aboutissement d'un parcours composé d'activités de difficulté progressive, qui renforcent l'acquisition progressive de connaissances et de compétences. L'analyse des scénarios montre que les choix des enseignants sont conformes aux principes de l'approche orientée vers l'action (actionnelle) et servent efficacement l'objectif de l'utilisation communicative de la langue dans des contextes réalistes.

b) Dans quelle mesure la structure et les caractéristiques fondamentales des missions finales, telles qu'elles sont présentées dans les scénarios mis en œuvre dans l'enseignement primaire et secondaire en Grèce correspondent-elles aux directives du CECRL ?

En ce qui concerne la structure et les caractéristiques des tâches finales, l'analyse qualitative des données issues de la lecture critique des scénarios montre que les enseignants proposent différentes activités finales (création d'une affiche, publication sur un forum, création d'un podcast, présentation interactive, infographie...). Le tableau ci-dessous présente en détail les missions finales proposées.

Scénario	Tâche finale
N°1	Création d'une affiche numérique
N°2	Récit numérique
N°3	Présentation interactive
N°4	Programme hebdomadaire d'activités
N°5	Message vocal
N°6	Publication sur un forum
N°7	Infographie
N°8	Brochure publicitaire
N°9	Podcast collectif
N°10	Création d'une vidéo

Tableau 03 : Les missions finales dans les scénarios numériques

La définition de l'objectif général de communication varie dans les scénarios étudiés : dans la plupart des scénarios, les enseignants s'appuient sur les descripteurs du CECRL. Cependant, certains enseignants ne définissent pas correctement l'objectif général de communication de l'activité finale. Il en va de même pour les résultats d'apprentissage spécifiques attendus. Par exemple : dans le scénario n° 2 (Campagne de promotion touristique du lieu - Création d'une affiche numérique), l'enseignant indique «*grâce à cette activité, les élèves apprennent à coopérer entre eux*». Il est évident que cet objectif fait référence aux compétences transversales (coopération, communication, acceptation de l'autre) et au développement de la littératie sociale et non aux objectifs communicatifs et langagiers fixés par le CECRL (2021). De même, dans le scénario n° 7 (programme européen d'échanges - Création d'une infographie), l'enseignant indique que «*l'activité permet aux élèves de découvrir la culture française*». Cet objectif est lié au développement de la littératie interculturelle et non pas uniquement à l'utilisation de la langue dans des conditions réelles. En ce qui concerne la méthode de travail, tous les scénarios proposent un apprentissage en groupe et collaboratif, car aucune activité individuelle n'est proposée. Les compétences linguistiques développées couvrent toutes les compétences du CECRL (réception, production, interaction), à l'exception de la médiation et les littératies cultivées sont la littératie visuelle (image comme déclencheur et exploitation didactique), sociale (activités collaboratives), numérique (utilisation d'outils numériques, savoir-faire et savoir-apprendre) et interculturelle (découverte d'événements importants de la culture française).

c) De quelle manière les outils et les ressources numériques proposés sont-ils intégrés dans le cadre des missions finales ? Sur la base de quelle approche méthodologique sont-ils proposés ?

Les enseignants proposent de nombreux outils numériques pour les scénarios conçus. Plus précisément, le tableau suivant présente les moyens et outils numériques proposés.

Scénario	Outils numériques
N°1	Canva, poster my wall
N°2	Storyjumber, book creator
N°3	Prezi, Mentimeter
N°4	Canva calendar template
N°5	Vocaroo, Padlet (audio post)
N°6	Padlet, Moodle forum, le mur de la plateforme E-me
N°7	Piktochart, Canva (infographic templates)
N°8	Canva, Lucidpress
N°9	Vocaroo, Anchor.fm
N°10	Animoto, Vimeo, Genially

Tableau 04 : Les outils numériques des missions finales

Le choix des outils numériques pour la réalisation des missions finales dans les scénarios élaborés semble répondre aux besoins de la classe, d'un point de vue plus pratique. La plupart des outils utilisés (tels que Canva, Padlet, Vocaroo ou Genially) sont gratuits dans leurs versions de base et faciles à utiliser, offrant un environnement de travail flexible. Cependant, plusieurs d'entre eux nécessitent la création d'un compte, ce qui peut légèrement compliquer la tâche des élèves plus jeunes. Il est recommandé de se familiariser au préalable avec le fonctionnement de base des outils, principalement pour garantir le bon déroulement de la mission finale, mais cela ne constitue pas un obstacle à la mise en œuvre. On constate toutefois qu'ils favorisent davantage la logique instrumentale et moins la pensée critique et la maîtrise des médias. Il apparaît que les outils proposés sont utilisés exclusivement pour la «construction» de la production finale, c'est-à-dire comme moyens pratiques et qu'ils apportent moins de valeur ajoutée au processus d'apprentissage et au renforcement des compétences du XXI^{e} siècle (pensée critique, communication, créativité, recherche de sources, évaluation du matériel, choix conscient du contenu, littératie numérique,

éducation aux médias) dans le but de transformer la classe traditionnelle en un espace d'apprentissage authentique, collaboratif et multimodal. Le choix et l'utilisation de ces outils peuvent apporter une valeur ajoutée (collaboration en temps réel, interaction, présentations en groupe), mais cela semble mécanique, l'accent étant mis sur l'outil plutôt que sur l'éducation au moyen ou sur la langue. Il convient de souligner que le Ministère de l'Éducation Nationale hellénique recommande l'utilisation d'une plateforme numérique, mise gratuitement à la disposition des enseignants pour la conception de cours hybrides et offrant divers outils numériques. Toutefois, les enseignants de l'échantillon ont davantage privilégié le recours à des outils commerciaux.

d) Comment les missions finales sont-elles évaluées dans ces scénarios et dans quelle mesure les procédures d'évaluation reflètent-elles les principes du CECRL et de l'approche orientée vers l'action ?

Pour évaluer les missions finales, les enseignants proposent différentes techniques (quiz d'auto-évaluation, grille d'évaluation des critères linguistiques, évaluation par les pairs, portfolio, remplir de cartes mentales). Plus précisément, le tableau suivant illustre les méthodes d'évaluation incluses dans les scénarios étudiés.

Scénario	Méthodes d'évaluation
N°1	Autoévaluation, rubriques des critères
N°2	Évaluation par des pairs
N°3	Évaluation par des pairs
N°4	Autoévaluation
N°5	Autoévaluation
N°6	Portfolio
N°7	Autoévaluation
N°8	Portfolio, carte mentale
N°9	Autoévaluation, rubriques des critères
N°10	Autoévaluation

Tableau 05 : Méthodes d'évaluation des missions finales

L'analyse des scénarios montre que diverses formes d'évaluation des missions finales sont proposées, telles que l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs, ainsi que la constitution d'un portfolio et/ou l'utilisation de cartes mentales. Ces formes renforcent la capacité métacognitive des élèves et

favorisent leur implication active dans le processus d'apprentissage. Cependant, on constate que les rubriques explicites de critères d'évaluation des productions finales -telles que les critères liés à la longueur, à la morphosyntaxe, au vocabulaire, à la fidélité à l'énoncé, la pertinence du style, etc.- ne sont proposés que dans deux scénarios (1 et 9). Cela montre un manque de systématisation dans l'évaluation du contenu et souligne la nécessité de disposer d'outils d'évaluation clairs et communément acceptés, afin que les élèves aient des attentes et des objectifs clairs lors de la réalisation des missions finales. Cela révèle également un manque de lien systématique entre les objectifs didactiques et les outils d'évaluation, ce qui constitue un écart par rapport aux principes du CECRL (2021 ;234), selon lesquels les objectifs d'apprentissage doivent également déterminer les critères d'évaluation. Cette absence peut entraver le retour d'information et la visibilité des progrès de l'élève, limitant finalement le potentiel de l'évaluation en tant qu'outil d'apprentissage. Il manque également l'évaluation des compétences numériques (utilisation efficace de l'outil, temps nécessaire pour réaliser l'activité, manipulation, créativité dans la production numérique, autonomie, organisation et présentation de la production finale).

Discussion

a) En ce qui concerne le cadre communicatif proposé dans les scénarios pédagogiques numériques que nous avons analysés de manière critique, il apparaît que les enseignants choisissent d'impliquer les élèves dans des situations de la vie réelle (participation à des campagnes d'information, discussions en ligne, participation à des concours ou contact avec des événements culturels). Ce choix est tout d'abord conforme aux axes fondamentaux du CECRL (2021:31-32), qui définit clairement que l'élève est présenté comme un «acteur social» qui agit au sein de la société et participe activement au processus d'apprentissage. La perspective actionelle du CECRL représente un changement par rapport aux programmes d'enseignement basés sur un parcours linéaire à travers les structures linguistiques ou sur un ensemble prédéfini de concepts et de fonctions, vers des programmes d'enseignement basés sur l'analyse des besoins, orientés vers des tâches de la vie réelle et structurés autour de concepts et de fonctions sélectionnés dans un but précis (CECLR ;33-34). Cette constatation rejoint la position de Bourguignon (2003 ;56), qui indique que

la conception du scénario commence par le choix du domaine thématique et de l'unité thématique qui s'inscrit dans un contexte de communication lié au monde réel.

b) En ce qui concerne la structure des « missions » finales, nous observons qu'il existe un large éventail de propositions (affiche numérique, présentation interactive, infographie, podcast...) et ce choix est conforme aux principes du CECRL (2021) : considérer les élèves comme des utilisateurs de la langue implique une utilisation intensive de la langue cible en classe -apprendre à utiliser la langue et pas seulement apprendre des informations sur la langue (en tant que matière d'étude)-. Surtout, la perspective actionnelle implique des tâches ciblées et collaboratives en classe, dont l'objectif principal n'est pas nécessairement la langue (Combe, 2021 ;13). Si l'objectif premier d'une tâche n'est pas la langue, il doit alors y avoir un autre produit ou résultat (par exemple, la conception d'une sortie, la création d'une affiche ou d'un blog, l'organisation d'un festival, la sélection de candidats, etc.), afin d'aborder la langue de manière indirecte (CECRL, 2001 ; 34). Nous constatons, toutefois, un écart relatif par rapport aux lignes directrices du CECLR (2021) en ce qui concerne la définition de l'objectif général de communication, ainsi que des résultats d'apprentissage spécifiques attendus. Le CECRL (2021) propose des descripteurs (indicateurs des compétences communicatives) pour définir les objectifs linguistiques et communicatifs (ce que l'élève est capable de faire). Cependant, dans un petit nombre de scénarios examinés, il existe une confusion entre les compétences linguistiques et transversales ou interculturelles et donc dans la définition des objectifs d'apprentissage attendus. Il convient de noter l'absence de la médiation en tant que compétence communicative, qui constitue une stratégie linguistique communicative fondamentale (CECRL 2021:39).

c) En ce qui concerne les outils numériques utilisés dans le cadre des scénarios conçus, nous constatons qu'il existe une multitude d'outils proposés qui apportent une valeur ajoutée à la production finale, car ils impliquent les élèves dans des activités collaboratives, comme le montre l'étude de la démarche proposée. Cependant, une lecture critique des scénarios numériques montre que ces outils sont davantage utilisés comme «moyens pratiques» que comme «moyens d'alphabétisation numérique».

Ollivier (2018 ;56) définit la littératie numérique comme le résultat de l'interconnexion de trois formes fondamentales de littératie qui s'inscrivent dans un cadre critique et éthique : a) la littératie technologique, qui est la capacité à reconnaître les outils et les ressources numériques et à savoir les utiliser, b) la littératie de la construction du sens, qui comprend la littératie dans les moyens de communication, la littératie informationnelle et visuelle, et c) la littératie de l'interaction, qui comprend la littératie de la communication par le biais des technologies, la capacité de collaboration et de participation. L'analyse qualitative des données montre que dans les scénarios numériques examinés, la logique de la simple utilisation de l'outil (littératie technologique) prévaut.

d) En ce qui concerne les modes d'évaluation des productions finales (affiche, infographie, podcast, brochure...), il existe de nombreuses propositions mettant particulièrement l'accent sur l'auto-évaluation ou l'évaluation par les pairs. On constate que ces formes d'évaluation concernent souvent l'ensemble du scénario et non la production finale des élèves. L'évaluation ne peut toutefois pas être une approche formelle (par exemple, la collecte de réponses à un quiz d'auto-évaluation en ligne), mais un processus informel et continu (par exemple, la collecte d'informations et de données par l'observation pendant la réalisation de la production finale) (Nadeau-Tremblay, Tremblay, Laferrière, 2022 : 12-13). L'évaluation et plus précisément l'attribution du jugement évaluatif, vise à fournir un soutien à l'élève -qui peut être de nature différente selon le profil de l'élève- pendant l'apprentissage, afin qu'il puisse progresser vers la réussite (Tremblay et Delobbe, 2021 :45). On constate également l'absence d'évaluation au niveau de la langue et de la communication sur le contenu des productions finales. Dans le CECRL (2021:234), l'évaluation est structurée sur la base de descripteurs de compétence communicative (par exemple : *« Je peux reconnaître des mots familiers et des phrases très élémentaires qui me concernent, ma famille et mon environnement immédiat, lorsque les gens parlent lentement et clairement » - compétences réceptives - compréhension orale pour le niveau A1).* Dans les scénarios examinés, il n'y avait pas de grilles d'évaluation pour les productions numériques finales des élèves ou pour le degré de développement de la littératie numérique. Selon le Cadre Européen des Compétences

Numériques (Vuorikari *et al,* 2017 : 4-7), les compétences numériques se répartissent dans les catégories suivantes : a) information et données, b) communication et collaboration, c) création de contenu, d) protection et sécurité et e) environnement numérique, avec des critères spécifiques pour chaque catégorie. L'évaluation des compétences numériques selon ce modèle est absente des scénarios analysés. Selon Bancal et Dobaire (2022 :99) et Allal et Laveault (2009 :12), l'évaluation des compétences numériques constitue une première étape indispensable pour une politique publique d'inclusion numérique, à condition qu'elle soit conçue avec prudence et attention.

Conclusion

Dans la présente étude, nous nous sommes concentrés sur l'analyse qualitative des données issues de la lecture critique de 10 scénarios élaborés et mis en œuvre en classe par 10 enseignants de français hellénophones participant à un programme de formation à distance sur l'intégration des nouvelles technologies dans la pratique pédagogique. Nous sommes parvenus aux conclusions suivantes : En ce qui concerne le contexte communicatif et le lien avec la vie réelle, les scénarios pédagogiques numériques analysés exploitent dans une large mesure des situations communicatives réalistes et authentiques, renforçant ainsi le lien entre l'apprentissage des langues et le monde réel. Les élèves sont intégrés dans des environnements d'action dynamiques et s'impliquent activement en tant qu'« acteurs sociaux ». Ce choix favorise le développement de compétences communicatives essentielles. En ce qui concerne la structure des missions finales et la production de contenu multimodal, nous constatons que la diversité des activités finales renforce la créativité et l'authenticité. Toutefois, on observe des imprécisions dans la définition des objectifs communicatifs et linguistiques, ainsi qu'une présence limitée de la médiation en tant que stratégie de communication. L'absence de lien clair entre les objectifs didactiques et les objectifs d'évaluation montre la nécessité d'une harmonisation plus poussée avec les principes du CECRL. En ce qui concerne les outils numériques et le développement de la culture numérique, nous constatons que les outils utilisés apportent une valeur ajoutée au processus d'apprentissage, notamment en termes de collaboration et de présentation. Néanmoins, l'utilisation technique des outils prévaut et

on ne constate pas de développement conscient de la littératie numérique à plusieurs niveaux. L'intégration de la culture numérique dans l'information, la vraie immersion et l'utilisation critique des médias fait défaut. Enfin, en ce qui concerne l'évaluation des productions finales et des compétences numériques, nous constatons que le processus d'évaluation se concentre principalement sur l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs, en mettant l'accent sur des observations générales et moins sur des critères précis de contenu et de performance linguistique. On ne constate pas d'utilisation systématique de rubriques ou d'évaluation. En outre, l'évaluation des compétences numériques à un niveau organisé fait défaut, ce qui souligne la nécessité d'intégrer des références à des normes telles que DigComp (2017) fournit, lors de la conception des scénarios numériques.

Suggestions pour les recherches futures

La présente étude s'est concentrée sur l'analyse qualitative d'un nombre limité de scénarios numériques dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère dans le système éducatif grec. Afin de tirer des conclusions plus générales, il semble nécessaire d'étendre la recherche à un ensemble plus large de scénarios et à davantage de matières. Il serait particulièrement intéressant d'étudier des scénarios concernant l'enseignement d'autres langues étrangères, telles que l'anglais, l'allemand et l'italien, afin d'étudier dans quelle mesure les choix pédagogiques et technologiques des enseignants convergent ou divergent en fonction du contexte linguistique et culturel. Une approche comparative pourrait mettre en évidence des stratégies interlinguistiques, des pratiques pédagogiques communes ou des différences en matière d'intégration des technologies numériques, de formulation des objectifs et d'évaluation des élèves.

Remerciements

L'auteure tient à exprimer ses sincères remerciements à tous les enseignants-collègues qui ont suivi le programme de formation sur l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères, dont elle avait la responsabilité scientifique et la coordination. Le fait qu'ils aient aimablement mis à disposition leurs scénarios à des fins de lecture critique et d'analyse qualitative a été déterminant pour la réalisation de la présente étude. Leur confiance et leur coopération ont contribué de manière significative à l'approfondissement scientifique du sujet.

Références bibliographiques

- ALLAL, Linda, LAVEAULT, Dany, (2009), Assessment for Learning. Évaluation-soutien d'apprentissage. Mesure et évaluation en éducation, 32(2), pp.99-106. https://doi.org/10.7202/1024956ar
- BANCAL, Marie, DOBAIRE, Déborah, (2022), Évaluer ses compétences numériques avec Pix pour construire son parcours d'inclusion numérique, CAIN Infos, Matières en réflexion 1 n° 205, pp. 99 à 102 ISSN 0046-9459- DOI 10.3917/inso.205.099 https://shs.cairn.info/revue-informations-sociales-2022-1-page-99?lang=fr Accédé le 25 mars 2026.
- BOURGUIGNON, Claire, (2003), L'apprentissage des langues par action. Dans : L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point. Édition : Maison des Langues.
- COMBE, Christelle, (2021), Former à la littératie numérique de futurs enseignants de FLE : une approche par genres numériques. Revue de Linguistique et de Didactique des Langues No 63. https://journals.openedition.org/lidil/8959#tocto2n1 Accédé le 10 avril 2026.
- CONSEIL DE L'EUROPE, (2001), Cadre Européen Commun de Référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues Apprendre-enseigner-évaluer. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- CONSEIL DE L'EUROPE, (2018), Cadre Européen Commun de Référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues Apprendre-enseigner-évaluer. Volume Complémentaire. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- CONSEIL DE L'EUROPE, (2021), Cadre Européen Commun de Référence pour l'Apprentissage et l'Enseignement des Langues Apprendre-enseigner-évaluer. Volume Complémentaire. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- MITSIKOPOULOU, Vassiliki, (2022), Introduction to the Educational Scenario: Design Principles, Theoretical Framework, and Evaluation. Level B2 Training Material. Project: Teacher Training on the Use and Application of Digital Technologies in Teaching Practice (Level B ICT Training/Second Cycle - Hellenic Ministry of Education).
- NADEAU-TREMBLAY, Stéphanie, TREMBLAY, Mélanie, LAFERRIÈRE, Thérèse, ALLAIRE, Stéphane, (2022), Les enjeux et défis d'accompagnement d'enseignantes et d'enseignants dans l'évaluation des apprentissages à l'aide de technologies collaboratives

au primaire et au secondaire. Médiations et médiatisations, (9), pp.7–27. https://doi.org/10.52358/mm.vi9.249

- OLLIVIER, Christian, (2018), Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues. Éditions du Conseil de l'Europe. <www.ecml.at/Portals/[…]/ECML-resources/elang-FR-A5_28112018_112746.pdf>.
- PAYANT, Caroline, MICHAUD, Gabriel, (2020), La conceptualisation de la tâche en didactique des langues secondes : l'enseignement des langues basé sur la tâche et l'approche actionnelle. La Revue de l'AQEFLS, 33(1), pp.4–11. https://doi.org/10.7202/1081264ar
- SAYDI, Tilda, (2015), L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative, Synergies Turquie n° 8, pp.13-28.
- -SOLTANI, E. M. (2020). L'enseignement à distance et l'évaluation des apprenants universitaires à l'ère du confinement : cas de la faculté de droit et des sciences politiques, université de khemis Miliana, Algérie. *Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche Educative*, *4*(4), 1-14. Disponble sur e lien : https://revues.imist.ma/index.php/RMERE/article/view/23744
- -SOLTANI, E. M. (2025). Regards croisés sur l'intégration des littératies numériques et de l'intelligence artificielle dans l'enseignement des langues à l'université : Entretien avec Ouardia ACI, Professeure des universités en sociodidactique. *Contextes Didactiques, Linguistiques Et Culturels*, *3*(1), 391-407. Disponible sur le lien : https://asjp.cerist.dz/en/article/272711
- TREMBLAY, Mélanie, DELOBBE, Anne-Michèle, (2021), Enseignement et évaluation des mathématiques à distance durant la COVID-19. La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie, 47(4), pp.1-23. https://doi.org/10.21432/cjlt28098
- VUORIKARI, Riina, KLUZER, Stefano, PUNIE, Yves. (2017), DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens-With new examples of knowledge, skills and attitudes, EUR 31006 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, ISBN 978-92-76-48882-8, doi:10.2760/115376, JRC128415.