

L'exploitation des tâches numériques en classe de FLE :

Formation des enseignants iraniens en question

Marzieh MEHRABI (auteure responsable)*

Professeure assistante à l'université de Téhéran, Téhéran, Iran.

Massoumeh KHAJVAND SARIVI**

Doctorante en didactique du FLE, Université Tarbiat Modares,
Téhéran, Iran.

(Date de réception : 23/10/2022 ; Date d'approbation : 03/12/2022)

Résumé

L'objectif de cette recherche est d'analyser les caractéristiques des tâches numériques proposées dans les manuels de FLE et sa mise en place par les enseignants iraniens. Les outils de la collecte des données comprennent donc des manuels de FLE utilisés dans les instituts de langues en Iran et les entretiens avec 18 enseignants iraniens. Deux dispositifs d'analyse de données ont alors été adoptés : une grille d'analyse des tâches numériques et le logiciel *MAXQDA* afin d'analyser les entretiens. L'analyse des manuels montrent que les tâches numériques ont pris une place croissante dans les livres étudiés. Les résultats obtenus de l'analyse des entretiens

* E-mail: mehrabi.mrz@ut.ac.ir

** E-mail : m_khajvand@modares.ac.ir

révèlent que la majorité des enseignantes n'effectuent pas les tâches numériques proposées par les manuels dû à plusieurs facteurs notamment le manque de temps et d'installation numérique dans leurs instituts. Pour certaines interviewées la mise en œuvre des tâches numériques équivaut à l'utilisation des sites Internet pour proposer des exercices aux apprenants ou à l'enseignement à distance. Nous pouvons conclure des résultats que le besoin des stages de formation est ressenti de la part des enseignants pour d'abord les initier au concept de tâche et de tâche numérique et ensuite les former à la mise en place des outils numériques dans le processus d'enseignement, selon un choix raisonné compte tenu de leur contexte, en vue de créer un environnement authentique d'enseignement/apprentissage du FLE en Iran.

Mots-clés : enseignants iraniens, FLE, formation des enseignants, manuel de FLE, tâche numérique, TICE.

1. Introduction

Besse (2010) distingue subtilement trois niveaux de méthodologies interreliées : celle de référence qui renvoie à la méthode réclamée par les auteurs de manuels, représentant plutôt le courant dominant de leur époque ; celle de conception qui désigne l'application que font ces auteurs de la méthodologie de référence pour élaborer un manuel ; celle d'utilisation qui concerne l'exploitation de ce manuel par les enseignants en salle de classe. Actuellement, les concepteurs des manuels de FLE tentent de s'adapter au paradigme méthodologique répandu, c'est-à-dire la perspective actionnelle qui reconnaît l'apprenant comme l'utilisateur de la langue ayant à accomplir des tâches ; formule certes répétitive dans les publications en la matière. La notion de tâche est centrale selon cette approche en vue de procurer avant tout les moyens d'actualiser la compétence des apprenants à communiquer langagièrement.

Souhaitant être en phase avec l'ère numérique, les auteurs de manuels partent de l'argument que les TICE sont au cœur de la vie des apprenants-usagers de la langue et semblent donc convaincus de ne pas pouvoir en faire l'économie. Dans

certaines manuels, sont articulées les TICE et la tâche, donnant lieu à un nouveau concept, c'est-à-dire la tâche numérique (désormais TN). Or, les pratiques effectives des enseignants sont parfois loin d'être le reflet des démarches préconisées par le manuel à leur disposition. À ce propos, il paraît judicieux de s'interroger sur les pratiques effectives des enseignants en classe pour la mise en place des TICE en général, et des tâches numériques proposées par les manuels, en particulier.

Cette problématique nous a orientées vers la formulation des questions suivantes : 1. Comment les TN sont abordées dans les manuels de FLE ? 2. Quels sont les obstacles de la mise en place des TN par les enseignants iraniens en classe de FLE ? 3. Quels sont les facteurs à prendre en compte pour proposer des formations à la TN aux enseignants iraniens ? Eu égard à ces questions, ces hypothèses peuvent être émises : 1. Certains manuels proposeraient systématiquement des TN, d'autres présenteraient des tâches avec une utilisation restreinte des TICE. 2. La carence d'outils numériques dans les établissements, l'ignorance de la notion de tâche et le manque de formation chez les enseignants iraniens pourraient être considérés comme des obstacles 3. Les facteurs liés au contexte dans lequel les enseignants travaillent ainsi que le contenu des formations devraient être pris en considération.

Pour répondre aux questions de la recherche, cet article a été divisé en deux parties. La première partie est consacrée au cadre théorique de la recherche. Dans la deuxième partie de cette étude, seront abordées la présentation des résultats obtenus ainsi que leur analyse.

2. Revue de littérature

Le thème de l'intégration des TICE en didactique du FLE est répandu depuis les années 2010. À l'intérieur de ce vaste chantier, diverses études ont été menées sur l'intégration des outils numériques dans les pratiques des enseignants ainsi que dans leur formation : El Abboud (2015), entre autres, s'est intéressé à cette thématique au Liban. Il ressort de sa recherche que l'utilisation limitée des TIC par les enseignants est influencée essentiellement par l'insuffisance qualitative et quantitative de leur formation. L'article d'Aukrust (2013) porte sur la relation entre la compétence des apprenants à communiquer et l'utilisation des TIC dans l'enseignement du FLE en Norvège. L'auteur étudie la présence de ces deux aspects dans les documents officiels et examine ensuite les conditions d'utilisation des TIC dans les salles de classe dans ce pays. Le résultat de son étude montre que malgré la place centrale accordée aux TIC dans l'enseignement des langues

étrangères, les freins contextuels comme le manque d'infrastructure numérique dans ce pays ne permettent pas d'introduire les TICE en classe de FLE à l'échelle envisagée dans les documents officiels. Ait Dahmane (2011), s'interroge sur la possibilité de l'intégration des TIC dans la formation, tant initiale que continue, des enseignants de français dans le supérieur à l'université d'Alger 2. Il soutient que l'intégration des TICE dans l'enseignement du FLE demande une innovation pédagogique complexe à plusieurs niveaux : compétences des enseignants (maîtrise des outils informatiques), réforme des méthodes pédagogiques traditionnelles (repenser le rôle de l'enseignant pour la mise en place de la pédagogie centrée sur l'étudiant) et introduction de nouveaux outils d'enseignement. Dans un article plus récent, Toro et Kisi (2018) étudient l'intégration des TIC dans l'enseignement du FLE dans le système pré-universitaire et universitaire en Albanie. En fonction des besoins techniques et didactiques des enseignants et à partir de leurs représentations des TIC et de leurs usages, cette recherche présente certaines suggestions sur le processus de formation initiale et continue des enseignants de FLE.

Concernant les recherches effectuées sur l'exploitation des TN en classe de langue, en tant que première tentative définitionnelle, Mangenot et Soubrié (2010) présentent la

notion de tâche multimédia, et inventorient des descripteurs pour créer ce genre de tâches. Parmi les études à jour, nous pouvons citer celle de Chong et Reinders (2020) qui exposent les caractéristiques, les limites, les capacités et les facteurs affectant l'efficacité de l'enseignement des langues basé sur les tâches assistées par la technologie. Vellanki et Bandu (2021) montrent comment ces tâches pourrait être déployées en vue d'encourager les apprenants à utiliser la langue de manière efficace.

Les recherches portant sur l'intégration des TICE en Iran se penchent majoritairement sur l'introduction d'un outil numérique en classe et son influence sur la production écrite des apprenants iraniens, à travers des recherches « action » ou « expérimentation » : Azimi-Meibodi et Mohammadpour (2021), étudient l'influence de l'utilisation de *Framapad* sur la production écrite des apprenants. Eghtesad (2020), se concentre sur l'enseignement de la compétence écrite collaborative sur Instagram dans le but d'évaluer les attitudes des apprenants envers l'utilisation de ce réseau social comme outil d'apprentissage collaboratif en français. Les deux recherches rapportent des influences positives des TICE sur la compétence ou l'attitude des apprenants/étudiants. Cette brève revue de littérature montre qu'il n'y a pas d'études traitant de la

formation des enseignants focalisées sur l'exploitation des TN en classe de FLE en Iran.

3. Cadre théorique

3.1. TIC/TICE et son intégration en classe de FLE

Il existe de nombreuses définitions relatives aux TIC/TICE. Selon Guichon (2012 : 5), les TIC sont comme « l'ensemble des technologies numériques utilisant l'ordinateur dans le but de chercher et de diffuser des informations et/ou d'optimiser la communication ». Duguet et Morlaix (2017 : 7) ont défini les TICE comme l'ensemble des matériels, logiciels, et services numériques susceptibles d'être utilisés pour enseigner.

Une fois que les outils informatiques sont mis “avec efficacité” au service de l'enseignement/apprentissage, il s'agira de l'intégration des TICE (Mangenot, 2000 : 3). Hocine (2011) considère ce concept dans l'enseignement comme toute insertion de l'outil technologique, au cours d'une ou plusieurs séances basées sur un scénario didactique où sont explicités les prérequis, les objectifs ainsi que les modalités de la réalisation des activités et des tâches.

Sur le plan de l'apprentissage, d'un point de vue systémique, l'apprenant est considéré comme un membre actif

de son environnement d'apprentissage, car il devrait être en mesure de partager ses connaissances en interaction avec d'autres membres de son environnement (enseignants ou apprenants) et utiliser les TICE dans ce processus. À cet égard, Mangenot (2000, cité par Hocine, 2011) a énuméré les différentes variables affectant l'intégration des TICE : l'institution, les enseignants, les apprenants, les logiciels disponibles et le dispositif spatial humain.

El Abboud (2015) est d'avis que pour qu'un apprenant puisse exploiter les outils numériques dans son apprentissage, il faut avant tout former des enseignants à l'usage des TICE. À ce propos, Canevas et Akkari (2018) ajoutent que pour intégrer les TICE dans le processus d'enseignement/apprentissage, les enseignants devraient être amenés à développer leurs compétences numériques. Bref, la formation des enseignants est la condition *sine qua non* en vue d'intégrer le numérique dans le processus d'enseignement/apprentissage.

3.2. La formation des enseignants de FLE à l'usage des TICE

En dépit de la prospérité du domaine de la formation des enseignants depuis les années 1990, notamment par l'intermédiaire de l'institutionnalisation universitaire des

formations en didactique du FLE, Laurence (2020) pense que les recherches sur la formation des enseignants en didactique des langues progressent lentement. D'après cette autrice et formatrice, l'une des clés pertinentes pour comprendre l'évolution de cet axe d'étude est la charte technicité/réflexivité. Le terme « technicité » renvoie à des formations et à un axe de recherche qui cible les contenus enseignés et les connaissances en ingénierie pédagogique. Le terme « réflexivité » désigne des formations et un axe de recherche qui place l'enseignant au centre et suggère qu'il crée un état de réflexion par rapport à la langue, à l'apprentissage et à l'enseignement à partir de son vécu personnel, de son parcours de formation et de son expérience professionnelle.

Comme le soulignent Duguet et Morlaix (2017 : 7), la question de l'utilisation des TIC par les enseignants en classe s'avère aujourd'hui primordiale, notamment dans un contexte où la communauté scientifique s'interroge sur la capacité des technologies à constituer un réel vecteur d'innovation pédagogique. Ces auteurs expliquent que l'utilisation des TIC par les enseignants s'inscrit souvent dans le cadre d'usages traditionnels, parfois même en renfort d'une pédagogie transmissive. C'est à ce propos que Cordina et ses collègues (2017) avertissent convenablement que l'intégration du

numérique en classe de langues ne signifie pas superposer deux types de composantes distinctes fonctionnant séparément, c'est-à-dire l'enseignement traditionnel et le numérique. Il s'agit plutôt de transformer ces composantes pour qu'un nouvel ensemble se constitue. Pour faciliter et optimiser cette transformation, le modèle SAMR, établi et amélioré par Puentedura (2013)¹, propose quatre niveaux d'intégration des TIC :

- La substitution : les TIC remplacent les outils existants sans changer la finalité du travail demandé aux apprenants ;
- L'augmentation : les TIC apportent des fonctionnalités supplémentaires améliorant l'efficacité des activités pédagogiques existantes ;
- La modification : les TIC entraînent une réelle transformation de la scénarisation pédagogique ;
- La redéfinition : les TIC permettent de créer de nouvelles tâches qui ne seraient pas possibles sans les technologies.

¹ Le modèle SAMR a été proposé à l'origine en 2009, par ce spécialiste américain en éducation. Ses articles relatifs à l'intégration des TICE dans la pratique de classe sont publiés sur son site à l'adresse suivante : <http://hippasus.com/blog/>

Selon Levy (2017 : 9), depuis quelques années, la formation des enseignants aux outils numériques s'est concentrée sur ces deux premières étapes citées qui remplacent les pratiques pédagogiques par d'autres utilisant un ordinateur ou un téléphone intelligent. Pourtant l'objectif des stages de formation devrait cibler les deux derniers niveaux du modèle SAMR qui transforment fondamentalement la manière d'enseigner et les attentes des apprenants. Ces étapes permettent aux enseignants d'effectuer les changements pédagogiques, et d'actualiser de nombreuses compétences chez les apprenants telles que la créativité, la collaboration ainsi que la communication.

3.3. La tâche numérique

Le Conseil de l'Europe (2001 : 16), privilégiant la « perspective actionnelle », définit comme tâche, « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé ». D'après cette définition, il peut s'agir de déplacer une armoire, d'écrire un e-mail, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère, de préparer en groupe une mascotte représentant la classe, etc. Plus précisément, l'apprentissage de

la langue ne constitue pas une fin en soi, mais un moyen au service de la réalisation des actions dans la vie quotidienne. Le concept de tâche est parfois désigné par les termes « projet » ou « création » chez les spécialistes aussi bien que dans les manuels de FLE (Abou-Samra et al. 2022). La notion de « tâche numérique » quant à elle, n'a pas fait l'objet d'une définition à part dans les études de ce domaine, car cette tentative relèverait d'une redondance.

D'après Vellanki et Bandu (2021), l'approche par les tâches en langue semble comme une option viable pour transcender les limites des méthodes axées sur la forme causant l'incapacité des apprenants à communiquer et à agir adéquatement en fonction du contexte. Le nouveau cadre de cette approche est appelé l'enseignement basé sur les tâches et médiatisé par la technologie. González-Lloret et Ortega (2014) soulignent que la technologie pourrait être intégrée dans tout modèle de tâche, cependant, une intégration complète implique trois conditions :

1. Il faut d'abord faire la distinction entre un exercice de classe traditionnel et une activité d'apprentissage virtuel. Les tâches se concentrent sur le sens plutôt que sur la forme. Elles sont censées mobiliser les compétences

numériques des apprenants en considérant leurs besoins et leurs intérêts. Elles devraient impliquer les apprentissages de haut niveau cognitif en offrant une variété d'opportunités pour amener les apprenants à utiliser la langue de la vie réelle et à réfléchir à leur processus d'apprentissage.

2. La deuxième condition dont il faut être conscient est que la technologie n'est jamais neutre, et que son intégration dans le processus d'enseignement/apprentissage entraîne une variété des activités du monde réel et ces types d'activités devraient être ancrés dans le curriculum de l'enseignement/apprentissage du FLE.
3. Troisièmement, le numérique devrait être pleinement intégré dans un programme de l'enseignement basé sur les tâches à tous les niveaux, depuis l'analyse des besoins jusqu'à l'évaluation¹.

Rappelons que les principes de base de cette approche sont l'apprentissage par l'interaction, la centration sur le sens, la centration sur l'apprenant, la mobilisation du travail en groupe, l'utilisation d'un langage authentique, la favorisation de

¹ Le processus d'ingénierie de formation comprend 4 niveaux ou étapes : analyser les besoins, concevoir des formations, les réaliser, les évaluer.

l'autonomie de l'apprenant et l'augmentation de l'échange entre enseignant-apprenants-apprenants. C'est la raison pour laquelle sont mis en place divers outils de communication ou de collaboration : e-mail, messagerie instantanée, forum, blog, wiki, réseaux sociaux, applications Google, jeux en ligne, etc.

4. Méthodologie de la recherche

Cette étude cherchait à repérer les obstacles de la mise en place des TN par les enseignants iraniens en classe de FLE. C'est pourquoi un entretien avec les enseignants de FLE en Iran a été effectué. 18 enseignantes travaillant dans les instituts de langue renommés ont été interviewées. Dans une autre partie de cette recherche, les TN proposées par les manuels de FLE répandus en Iran ont été analysées. Deux dispositifs de l'analyse des données ont alors été utilisés : le logiciel *MAXQDA* pour l'analyse des entretiens et une grille d'analyse des TN.

L'analyse des entretiens suit les principes de la théorisation ancrée¹. Une fois les données orales issues des

¹D'après Forget et Raymond (2020), la théorisation ancrée est une méthode d'analyse qualitative qui permet au chercheur de comprendre les données brutes collectées sur le terrain. Cette méthode est un aller-retour constant et progressif entre les données recueillies sur le terrain et le processus de théorisation. Paillé (2017) précise que « théoriser » ne consiste pas à viser à produire une grande

entretiens retranscrites, à l'aide de *MAXQDA*, les éléments-clés des réponses des enseignants ont été codés ligne par ligne, les codes initiaux sont ensuite regroupés en concept similaire, c'est l'étape de la catégorisation. A cette phase, 268 codes ont été dégagés. Ces catégories sont présentées sur les schémas explicatifs de l'analyse des entretiens (*cf.* la section 4.2). Une analyse croisée des catégories établies a été menée par les chercheuses de cette étude pour éviter les biais probables.

Pour élaborer la grille, selon les principes de l'approche par les tâches (*cf.* la section 3.3), les TN des manuels mentionnés ont été traitées pour savoir si elles mobilisent les compétences nécessaires à communier en FLE, et finalement 11 critères ont été pris en compte. Le premier critère porte sur la faisabilité des tâches en classe vu les moyens technologiques des établissements de langue en Iran. Les deuxième et troisième concernent l'interaction horizontale et verticale impliquée lors de la réalisation des tâches. Le critère numéro 4, porte sur la situation authentique impliquée dans les TN. Le cinquième critère est lié aux documents authentiques exploités lors de la réalisation des tâches. Le sixième critère consiste à savoir si les tâches mettent en jeu les composantes socioculturelles de

théorie, c'est en effet dégager le sens d'un événement ou lier divers éléments d'une situation dans un schéma explicatif.

l'unité. Le critère numéro 7, est relatif aux outils nécessaires à la réalisation des TN. Les huitième et neuvième critères concernent la favorisation des compétences linguistiques et communicatives. L'objectif du critère numéro 10 est de comprendre si les TN mobilisent les quatre compétences. Et finalement, le critère 11 porte sur les activités langagières et non-langagières que présentent les tâches (*cf.* annexe 1).

Le présent article s'inscrit dans la « recherche production » au niveau didactique, car une grille d'analyse des TN et les schémas explicatifs de l'analyse des entretiens ont été administrés. Cette étude qualitative se base également sur trois autres types de recherche à savoir la « recherche documentaire », la « recherche description » et la « recherche hypothético-déductive ».

4.1. Analyse des TN présentées dans les manuels de FLE

Afin de choisir les manuels de FLE à analyser, un entretien a été réalisé auprès des enseignants. Sur la base de l'entretien et le contact pris avec les instituts de langue en Iran, nous avons compris que les manuels ci-après sont les plus utilisés actuellement en Iran : *Édito, Saison, Mobile* et *Nouveau Rond-Point*.

Les TN du manuel *Édito* intitulées « atelier tech », sont faisables à l'aide des outils TICE. Dans la dernière partie des TN de *Saison*, nommées « l'atelier 2.0 », les apprenants sont demandés de publier leurs produits finaux sur Internet. Le manuel *Mobile* comprend 10 unités à la fin desquelles il y a une partie, intitulée *l'Action* contenant une tâche dont 6 sont à réaliser à l'aide des outils numériques. Dans le manuel *Nouveau Pond-Point*, il existe 12 parties intitulées « tâche ciblée », présentées dans une double-page à la fin de chaque unité dont 5 peuvent être réalisées avec des outils TICE. Les outils numériques pour la mise en place des tâches de ces manuels, sont un ordinateur connecté/déconnecté, un téléphone mobile intelligent et un vidéoprojecteur. Dans la plupart des cas, le téléphone intelligent utilisé par les apprenants, pourra remplacer l'ordinateur. De ce point de vue, nous pouvons alors dire que les tâches sont réalisables dans les établissements iraniens.

En ce qui concerne la favorisation des interactions horizontales et verticales par la mise en place des TN en classe, l'analyse nous permet de déduire que l'interaction entre les apprenants est pleinement mise en jeu dans les TN de tous les manuels étudiés, car les apprenants sont censés travailler en groupes. Certaines tâches demandent également aux apprenants de présenter leurs produits finaux en classe et leurs camarades

sont invités à expliquer leurs points de vue sur l'output du groupe. D'autre part, le rapport entre l'enseignant et les apprenants est établi pendant la réalisation des TN proposées par les manuels mentionnés : l'enseignant guidera les apprenants à effectuer les tâches et en cas de questions sur la réalisation des tâches, il leur répondra¹.

Concernant la favorisation de la situation d'apprentissage authentique dans les TN, nous pouvons dire que des situations authentiques et simulées sont mises en jeu, c'est-à-dire que les manuels sont ancrés *entre* l'approche communicative et la perspective actionnelle. Toutes les TN de *Nouveau Rond-Point* mettent en avant des situations authentiques : élaborer une fiche électronique des raisons d'apprentissages du français ; interviewer son camarade sur ses centres d'intérêt, ses préférences, etc. ; organiser les préparatifs pour une soirée fêtant l'acquisition du niveau A1 ; rédiger un article pour réduire le stress. Par ailleurs, les productions des apprenants sont à partager sur Internat. En revanche, dans *Édito*, la TN de l'unité 10 implique une situation simulée, car elle demande aux apprenants d'imaginer le profil d'une

¹ Les modalités d'interaction apprenants-apprenants et apprenants-enseignant sont explicitées dans les guides pédagogiques des manuels analysés.

personne et de décrire ses informations couvrant ses études, ses expériences professionnelles, ses compétences et ses passions (identité fictive). De plus, pour faire la TN de l'unité 3 du manuel *Saison*, les apprenants doivent imaginer un lieu et créer un club avec des activités insolites, par exemple, ils jouent au scrabble dans le ciel. Cette tâche fait plutôt appel au développement de l'imagination chez les apprenants. Quant à *Mobile*, toutes les TN se basent sur des situations simulées, pourtant une phase dans une TN implique une situation authentique : se présenter sur un site suite à son arrivée en France ; participer à une exposition de photographies sur les tribus urbaines ; organiser une soirée dégustation pour découvrir des spécialités internationales et acheter des ingrédients sur Internet ; créer un itinéraire pour une visite guidée de sa ville (phase authentique de la TN) et jouer le rôle d'un guide touristique¹.

En outre, les TN de tous les quatre manuels présentent les documents variés pour effectuer les tâches. Il existe des photos pour sensibiliser les apprenants. Certaines tâches proposent l'utilisation des réseaux sociaux (*Instagram*,

¹ C'est le guide pédagogique du manuel qui indique les consignes pour réaliser la deuxième phase de cette TN.

Facebook), des blogs ou des murs interactifs et les apprenants doivent parfois faire des recherches sur des sites authentiques¹ pour trouver des idées ou s'informer. Quant aux outils nécessaires à la réalisation des TN proposées par ces manuels, divers dispositifs sont présentés à savoir le téléphone portable, le vidéoprojecteur, l'appareil photo, le papier et l'ordinateur connecté à Internet ou non connecté pour avoir accès aux logiciels comme *Prezi*, *Powerpoint*, etc. Le tableau 2 donne à voir les outils numériques servis dans chaque manuel.

Tableau 1 : Tableau récapitulatif des outils numériques présentés dans les TN

	<i>Édito</i>	<i>Saison</i>	<i>Mobile</i>	<i>Nouveau Rond-Point</i>
Téléphone portable	✓	✓	✓	✓
Ordinateur connecté à Internet/déconnecté	✓	✓	✓	✓
Appareil photo	✓	✓	✓	—
Sites Internet	✓	—	✓	—
Réseaux sociaux : <i>Instagram</i> , <i>Facebook</i> , <i>blog</i> , mur interactif, etc.	✓	✓	—	✓

¹ Voici quelques exemples des sites authentiques proposés dans les manuels analysés : quefaire.paris.fr ; lyonsortie.fr ; archifacile.fr ; nouvelles-frontiers.fr ; parc-naturels-régionaux.fr ; aev-iledefrance.fr ; fitle.com

Vidéoprojecteur	✓	✓	—	✓
Logiciels/applications proposés par le manuel	✓	—	✓	—

L'analyse des TN des manuels révèle que les objectifs linguistiques, communicatifs et socioculturels des tâches reprennent les compétences linguistiques, communicatives et socioculturelles des unités.

Concernant la mobilisation des quatre compétences, l'analyse montre que toutes les compétences langagières sont mobilisées dans toutes les TN présentées par les manuels mentionnés : Quand les apprenants s'expriment en groupe, la production orale est favorisée. Lors des interactions en groupe, les apprenants sont censés comprendre les propos de leurs camarades, ce qui implique la compréhension de l'oral. Lors de l'étape de présentation, chaque groupe doit présenter son travail favorisant la production orale. En dernière étape de la réalisation des TN, les apprenants doivent publier leurs produits sur Internet en postant des explications, ce qui favorise la production écrite. Quand les autres apprenants consultent ces explications, la compréhension de l'écrit est en jeu. Dans certaines tâches les apprenants doivent chercher sur Internet

afin d'obtenir des informations nécessaires pour effectuer la tâche et écrire un texte, la compréhension de l'écrit et la production de l'écrit sont alors envisagées.

Finalement, toutes les TN des manuels mentionnés comportent des activités langagières et non-langagières relatives à la vie quotidienne. Comme expliqué dans le paragraphe précédent, les activités langagières des TN des manuels sont manifestées à l'oral comme à l'écrit. De plus, dans certaines TN, les apprenants sont demandés de prendre des photos ou de chercher sur Internet pour avoir accès à des informations, travailler avec un logiciel ou une application afin de réaliser la tâche, etc., ce qui fait appel à des activités non-langagières. Celles-ci sont listées dans tableau ci-dessous.

Tableau 2 : Activités non-langagières des manuels

	<i>Édito</i>	<i>Mobile</i>	<i>Nouveau Rond-point</i>	<i>Activités communes : Édito, Saison, sMobile, Nouveau Rond-point</i>
Activités non-langagières	-Filmer par son téléphone portable -Prendre des photos -Dessiner les pièces d'un appartement à l'aide d'un logiciel	-Prendre des photos -Créer un itinéraire sur <i>Google Earth</i>	-Ajouter des images sur les diapos à présenter	-Publier les produits finaux sur un réseau social/blog/ mur interactif, etc. -Chercher sur Internet -Créer des images/illustrations pour réaliser une carte d'invitation/affiche

	-Créer une couverture pour un magazine			
--	--	--	--	--

4.2. Analyse des entretiens avec les enseignantes

Comme déjà expliqué, 18 enseignantes ont été interviewées pour répondre à 10 questions concernant l'exploitation des outils numériques en classe¹. La première question concerne la présentation des enseignants, plus précisément l'âge, le profil, le nom de l'établissement dans lequel ils travaillent, le diplôme d'étude, etc., bref les informations démographiques. Les questions 2 et 3, concernent l'usage personnel et professionnel des outils numériques. La quatrième question porte sur des outils numériques disponibles en classe à l'institut. La cinquième question est liée aux manuels utilisés à l'institut. Les questions 6 et 7, concernent la réalisation des TN par les enseignants, en présentiel et dans les cours virtuels. La question 8 concerne la participation des enseignants à la formation sur l'utilisation des outils

¹ Les enseignants étant rares dans les instituts de langue en Iran, nous n'avons pas pu les interviewer.

numériques. La question 9 est relative à l'efficacité des stages de formation passés pour l'utilisation des outils numériques dans l'enseignement. La dernière question demande aux enseignants de suggérer des pistes afin d'optimiser une formation au numérique destinée aux enseignants de FLE en Iran.

4.2.1. Usage personnel et professionnel des outils numériques

Les résultats de l'analyse des entretiens indiquent que les enseignantes sont familières avec les technologies et les utilisent au quotidien, en fonction de leurs besoins. Par exemple, elles utilisent le téléphone portable et l'ordinateur pour préparer des documents *Word*, *PowerPoint*, envoyer des e-mails, etc.

Quant à l'usage professionnel des outils numériques, la figure 1 montre que la majorité des enseignantes interviewées connaissent l'importance d'exploiter des TICE dans le processus d'enseignement, car elles utilisent plus ou moins ces outils en classe. À titre d'exemple, pour la préparation de leur cours, elles se servent des sites Internet pour donner des exercices aux apprenants, télécharger et montrer les vidéos, enseigner la grammaire, chercher les définitions de nouveaux

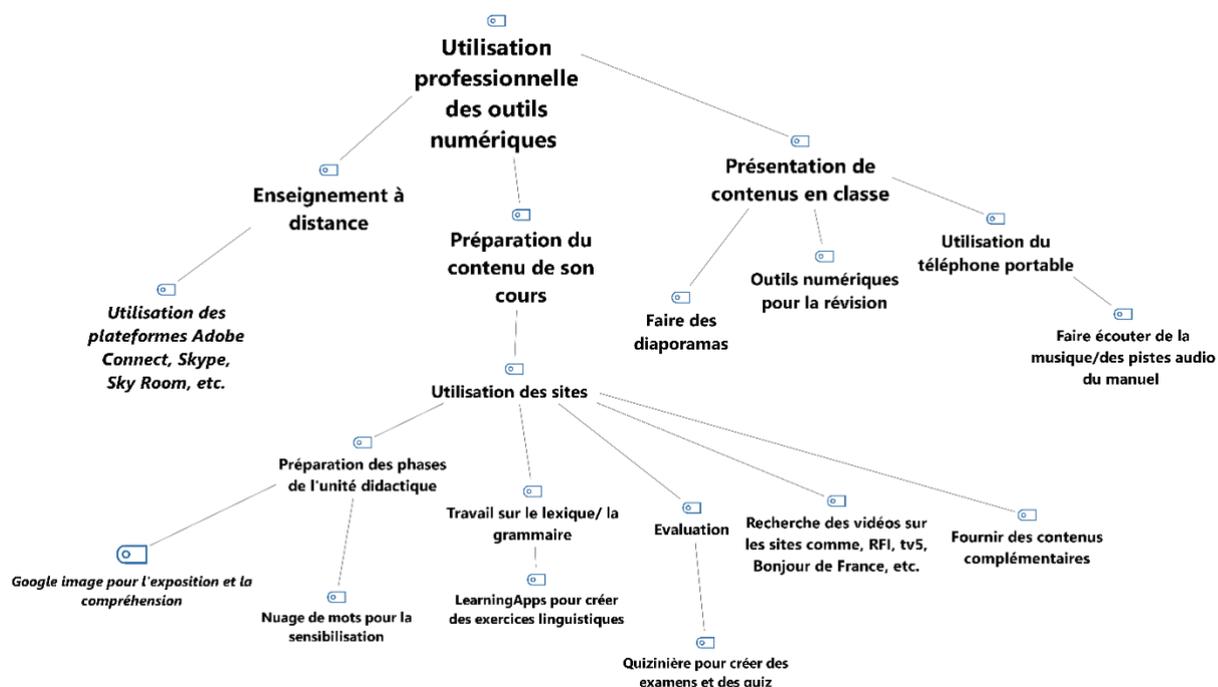
mots, etc. De plus, certaines d'entre elles profitent des sites comme *LearningApps*, *Quizinière*, *Google forms* et *Nuage de mots* pour élaborer des examens ou des exercices ou préparer les phases de l'unité didactique. En outre, pour la présentation des contenus de leur cours, elles utilisent des outils technologiques afin de faire réviser des leçons, faire des diaporamas et faire écouter de la musique ou des pistes audio des manuels. Néanmoins, pour certaines enseignantes, l'exploitation des TICE est limitée à l'enseignement à distance et aux fonctionnalités à leur disposition comme la caméra, le microphone, etc. Voici leur réponse à la question sur l'utilisation du numérique en classe :

« J'utilise plateforme Adobe Connect pour enseigner en ligne et à distance » ;

« Oui bien sûr car on enseigne par les plateformes en ligne comme skype et skyroom » ;

« J'enseigne par partager mon écran ».

Figure 1 : Utilisation professionnelle des outils numériques



4.2.2. Équipements numériques en classe

Aux dires des enseignantes, les équipements de la classe aux instituts de langue sont limités à un ordinateur sans accès à Internet, une télévision, un CD-Rom et un système audio et dans certains instituts un vidéoprojecteur. Pour tenir les cours virtuels, la plateforme *Adobe Connect* et les applications comme *Skype*, *Skyroom* et *WhatsApp* ont été citées.

4.2.3. Mise en place des TN proposées par les manuels

Concernant la mise en place des TN en présentiel et dans les cours virtuels, les enseignantes interviewées présentent diverses opinions. La figure 2 montre qu'elles ont une conception restreinte de la tâche, pour lesquelles la mise en place des TN équivaut à l'utilisation du numérique ou plus particulièrement l'utilisation des sites Internet ou des messageries instantanées. Ci-dessous se trouvent quelques exemples révélateurs de cette affirmation :

« parfois sur WhatsApp je demande aux apprenants de discuter sur un sujet et se corriger » ;

« Je leur demande d'écrire un texte sur Word et m'envoyer pendant le cours ou après la classe comme devoirs ».

Puis, les interviewées ont cité qu'il fallait mettre en œuvre ces tâches en raison de leur attraction, de la nécessité de s'adapter aux TICE et de suivre les instructions du guide pédagogique.

« Je les fais car ces types d'activités sont intéressantes » ;

« parce que la technologie forcément est en train de progresser et on n'a pas pu enseigner sans eux » ;

« dans un manuel qui est basé sur les techniques les plus mises à jour, il faut vraiment faire confiance à des personnes qui ont créé des tâches ».

Cela montre qu'elles ne connaissent pas suffisamment les principaux objectifs de la réalisation de tâches dans l'enseignement du FLE.

En plus, certaines enseignantes rapportent qu'elles n'effectuent pas les TN pour des raisons suivantes : non-adaptabilité des TN au contexte culturel iranien, faute de temps, manque d'installation numérique dans les établissements, difficulté des TN à se mettre en œuvre, absence des TN dans le manuel à leur disposition. Or, l'analyse des manuels mentionnés prouve le contraire de cette dernière affirmation : Là où il n'y a pas de TN, les enseignantes indiquent qu'il en existe (*Alter Ego*) et qu'elles les font et vice versa (*Mobile*). Par la suite, nous nous sommes demandé si ces enseignantes connaissent la notion de tâche¹. Pour confirmer notre hypothèse, nous les avons interrogés sur la définition de ce concept. Seuls deux enseignantes savent définir le terme. Les réponses des interviewées sont résumées dans les figures 2 et 3.

Figure 2 : Mise en place des TN dans les cours présentiels et virtuels

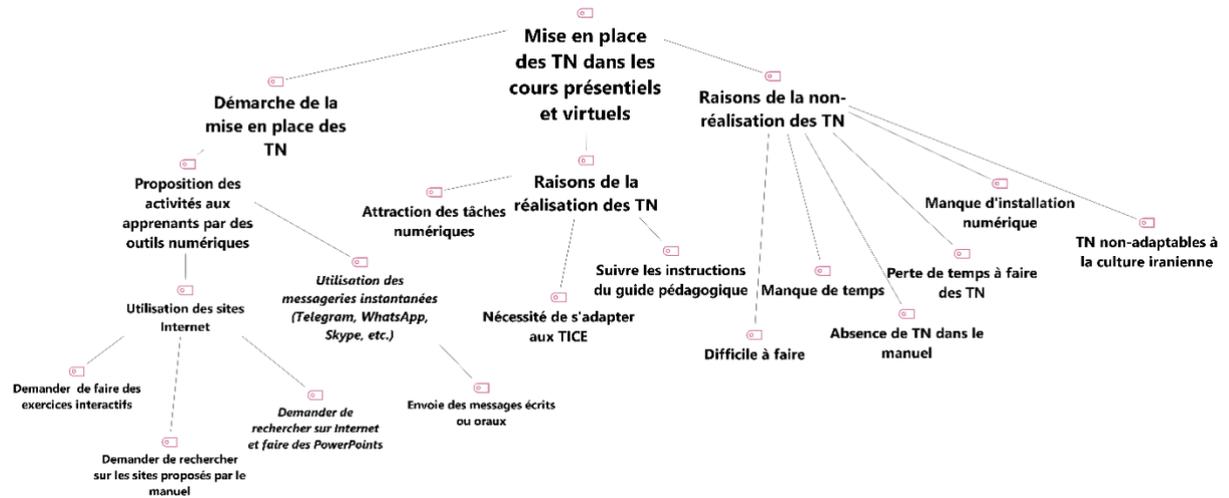
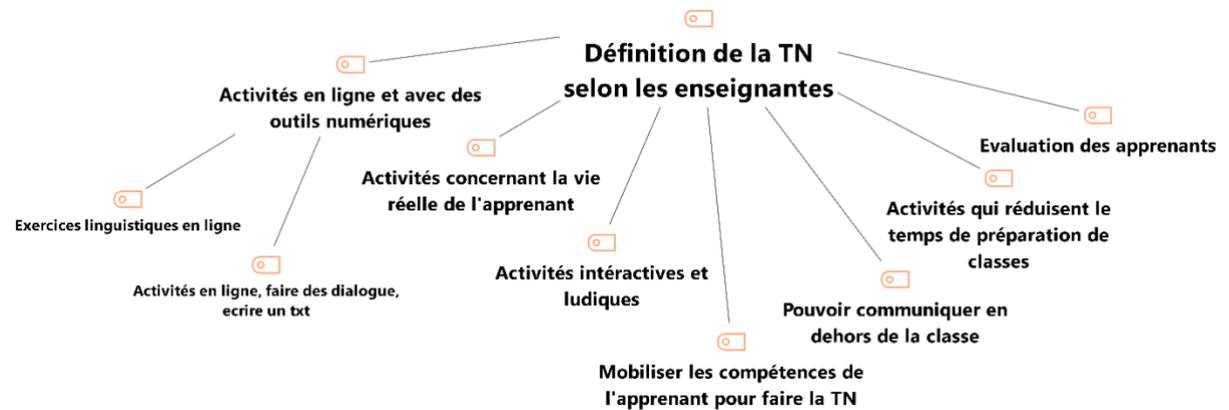


Figure 3 : Définition de la TN selon les enseignantes



4.2.4. Formation à l'utilisation des outils numériques et leur efficacité

Selon les résultats de l'entretien, 8 enseignantes ont participé à des formations sur l'utilisation des outils numériques

tenues à distance ou en présentiel à l'université en master ou dans les centres de formations en Iran. Elles les ont jugés « utiles », car elles ont pu se familiariser avec certains sites et applications pour élaborer des exercices en ligne, trouver des documents authentiques, ou la création des vidéos.

4.2.5. Suggestions pour optimiser des stages de formation au numérique

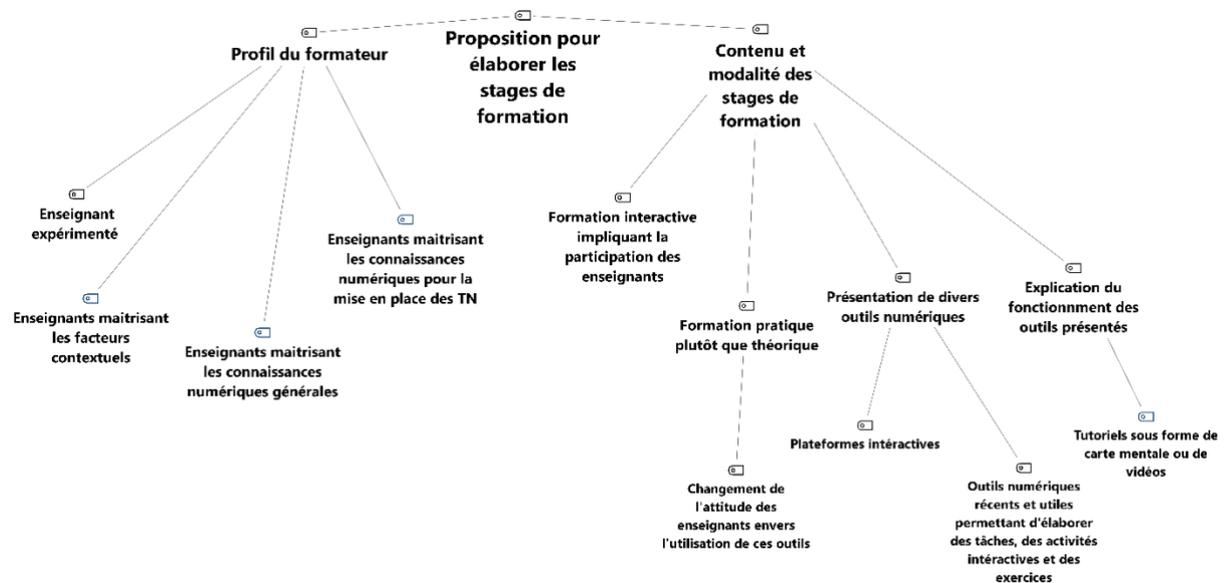
Le profil du formateur animant les formations semble important aux yeux des interviewées : celui-ci doit lui-même être expérimenté et connaître les facteurs contextuels pour prendre en compte les obstacles, les équipements, les outils à la disposition des enseignants dans les instituts de langue. Il doit non seulement maîtriser les outils numériques, mais également les mettre en pratique durant la formation, ce qui entraînera la participation active des enseignants.

D'après les enseignantes, une formation plutôt pratique que théorique¹ sera utile durant laquelle ils apprennent le fonctionnement des différents outils, pour qu'ils puissent modifier leurs attitudes envers l'utilisation des outils TICE.

¹ « Je souhaite passer une formation plutôt pratique que théorique », « cette formation doit être vraiment pratique pas juste théoriquement ».

Elles citent un autre facteur pour animer les formations : présentation des outils numériques récents et utiles pour élaborer des exercices, des activités interactives et des tâches.

Figure 4 : Propositions pour optimiser les stages de formation



5. Discussion des résultats et conclusion

Les résultats de l'analyse des manuels montrent que les TN ont relativement pris une place croissante dans les manuels analysés, ce fait est en rapport avec la date de leur parution : *Nouveau-Rond-Point* (2011) et *Mobile* (2012) proposent un ou deux outils numériques pour chaque TN. Les TN de *Saison*

(2016) présentent des outils numériques variés juste dans l'unité 1 et 2, en plus comme déjà mentionné, dans la dernière partie des tâches, les apprenants doivent publier leurs travaux sur Internet. En revanche, *Édito* (2016) propose l'exploitation des outils numériques variés dans toutes les étapes de la réalisation des TN.

Nous avons catégorisé et décortiqué les facteurs freinant la mise en place des TN en classe de FLE en Iran (*cf.* la figure 2). Il convient d'ajouter que dans la grille d'analyse des manuels, nous n'avons pas pris en considération le critère d'adaptabilité des TN au contexte socio-culturel en Iran. Les enseignantes ont souligné à raison ce point. À titre d'exemple, la TN de l'unité 3 d'*Édito* demande aux apprenants de faire des selfies devant leurs commerces habituels et de les coller dans un album photo en ligne. Cet acte est culturellement peu apprécié dans notre pays.

D'autre part, l'analyse des entretiens éclairent que les enseignantes de leur côté, ont souvent une utilisation basique ou restreinte des outils technologiques en classe de langue (*cf.* la figure 1). Néanmoins, la majorité profite des sites Internet pour réaliser les objectifs linguistiques à savoir créer des exercices linguistiques pour enseigner notamment la grammaire ou le

lexique ou rarement pour préparer/compléter les phases de l'unité didactique, surtout la sensibilisation ou la compréhension. Ces faits nous indiquent que les enseignantes ne sont pas en mesure d'utiliser ces outils systématiquement, c'est-à-dire elles n'en profitent pas pour susciter une situation authentique en classe, ni pour mobiliser les compétences communicatives et socioculturelles abordées à travers les TN des manuels analysés.

Comme mentionné antérieurement, certaines enseignantes croient que la mise en place des TN est une perte de temps (*cf.* la figure 2). Cette représentation trouverait ses racines dans le poids imposé par des tâches non-langagières. Les apprenants, ayant souvent hâte d'atteindre leur niveau linguistique souhaité, ne se montrent pas ouverts à la réalisation des tâches non-langagières et exigent des enseignants des activités plutôt langagières les aidant à améliorer leur français dans les plus brefs délais. Cette exigence affecterait les pratiques des enseignants iraniens en classe. Dans ce cas, on pourrait faire prendre conscience aux enseignants de la logique d'existence des TN dans les manuels récents, en leur dessinant, lors des formations, une image générale de la perspective actionnelle, de ces principes, de ses objectifs de formation des apprenants ainsi que de ces techniques. Quant aux apprenants, il

faudra négocier avec eux que les TN leur feront gagner en ce qu'elles leur apportent sur le plan du réemploi des acquis des leçons, aussi bien que concernant la mise en pratique des compétences de haut niveau cognitif, mais également des « compétences douces ».

Les entretiens dévoilent que les instituts de langue en Iran “ne sont pas connectés” au monde moderne de la didactique et ne cherchent pas à valoriser les pratiques pédagogiques innovantes. Parallèlement à l'intérêt porté à la problématique de la formation des enseignants iraniens au numérique, il paraît crucial de convaincre les responsables des établissements de la nécessité de l'utilisation des TICE dans l'enseignement. Comme le rappelle Hocine (2011), les trois variables, c'est-à-dire les enseignants, les apprenants et les responsables des institutions de langues constituent un triangle contribuant à l'intégration réussie du numérique en Iran.

Parmi les interviewées, personne n'a relaté avoir passé des formations initiales au numérique pour débiter dans l'enseignement du FLE. Par ailleurs, 8 enseignantes ont suivi un seul stage au cours de leur carrière. Ce fait ne nous permet pas de confirmer « l'insuffisance de la qualité » des formations des enseignants (El Abboud, 2015), par contre, nous pourrions

bien identifier la carence quantitative des formations passées. En nous appuyant sur l'idée de Ait-Dahmane (2011), nous soutenons également la nécessité de l'intégration du numérique en formation initiale aussi bien qu'en formation continue, car les outils numériques, évoluant rapidement, sont d'une extraordinaire diversité et étendue, les connaissances mises à jour sont alors essentielles pour la mise en place efficace des TICE dans les pratiques enseignantes.

Les enseignantes interviewées optent plutôt pour les formations pratiques. Les faire vivre l'intégration du numérique mais également des TN, au sein des formations, leur donnera l'occasion de facilement prendre en main les TICE dans leurs propres cours. Ainsi de la pratique du numérique, ils seront orientés vers la conceptualisation et la conception des scénarios basés sur les TICE. Par conséquent, la limite dans les formations des enseignants, soulevée par Levy (2017, *cf.* la section 3.2.), sera peu ou prou dépassée.

Comme réponse à la troisième question de cet article, nous pouvons indiquer les facteurs suivants à prendre en compte dans la formation des enseignants iraniens à la TN : l'acteur formateur, les moments de la formation (initiale et continue), le contenu de la formation et notamment le contexte

dans lequel les enseignants exercent leur métier (équipements, besoin des apprenants, normes socio-culturelles, etc.).

Quant aux limites de cette recherche, il ne nous a pas été possible d'accéder aux cours afin d'observer la réalisation des TN, soit les enseignantes ont déclaré ne pas avoir enregistré les séances pour les mettre à notre disposition¹, soit elles n'effectuent pas de TN en classe. Cette étude aurait pu être complétée à l'aide des observations de classe où sont mise en place les TN en vue d'analyser les pratiques effectives des enseignants.

Finalement, pour élargir les champs du présent article, des recherches peuvent être menées sur l'évolution des pratiques enseignantes après les stages de formation à la TN.

Bibliographie

Abou-Samr, M., Abou-Zaid, M., Bruley, C., Laurence, V. et Trevisiole, P. (2022). Tâche et objectif : deux notions en tension dans la construction des savoirs professionnels des futurs enseignants de français langue étrangère. *De la formation de formateurs dans l'enseignement apprentissage des langues : Enjeux, contexte et évolution*. Paris : L'Harmattan.

¹ Nous avons demandé aux enseignantes (qui savaient définir le concept de tâche) de nous procurer les extraits des séances dans lesquelles ils mettaient en œuvre les TN. Nous n'avons pas réussi à observer leurs cours et sommes finalement laissées dans le doute : S'agit-il d'une pure connaissance déclarative ou savent-ils véritablement mettre en œuvre les TN en classe ?

Ait-Dahmane, K. (2011). L'impact des TICE sur l'enseignement/apprentissage de la langue française dans le supérieur : quels besoins de formation pour quelle pédagogie, *Synergies Algérie*, pp. 227-231.

Aukrust, K. (2013). Les TIC et l'approche pratique dans l'enseignement du FLE en Norvège, *Synergie pays Scandinave*, n°8, pp. 141-150.

Azimi-Meibodi, N. et Mohammadpour, T. (2021). Emploi du numérique dans la production écrite des apprenants du FLE en Iran. *Plume 32*, pp. 184-211.

Besse, H. (2010). Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant. *Synergies Chine*, n°8, pp. 15-25.

Caneva, C. et Akkari, A. (2018). Polyvalence des usages des TIC par les futurs enseignants au Costa Rica, *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 15(3), pp. 16-33. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2018-v15n3-02>

Chong, S.W. & Reinders, H. (2020). Technology-mediated task-based language teaching: A qualitative research synthesis. *Language Learning & Technology*, pp. 70-86. <http://hdl.handle.net/10125/4473>

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*. Paris : Didier.

Cordina, D., Oddou, M. et Rambert, J. (2017). *Pratiques et projets numériques en classe de FLE*. Paris : CLE International.

Duguet, A. et Morlaix, S. (2017). Perception des TIC par les enseignants universitaires : l'exemple d'une université française. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 14(3), pp. 5-16.

Eghtesad, S. (2020). Apprentissage collaboratif d'expression écrite du français sur Instagram. *Plume* 31, pp. 30-53. URL : http://www.revueplume.ir/article_114495.htm

El Abboud, Gh. (2015). L'introduction des TIC dans les pratiques pédagogiques des enseignants de français. *Formation et profession*, 23(1), pp. 1-10.

González-Lloret, M. & Ortega, L. (2014). Towards Technology-mediated TBLT: An introduction. In González- Lloret, M; Ortega, L. (Eds.), *Technology-mediated TBLT: researching technology and tasks*, pp. 1–22, Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.

Hocine, N. (2011). Intérêts pédagogiques de l'intégration des TICE dans l'enseignement du FLE : l'utilisation du web-blog dans des activités de production écrite. *Synergie Algérie*, n°12, pp.219-226.

Kisi, A. et Toro, E. (2018). Intégration des TIC et formation des enseignants de FLE dans le système éducatif albanais. pp. 73-85.

Laurens, V. (2020). *Le français langue étrangère, entre formation et pratiques*. Paris : Didier.

Levy, A. (2017). SAMR, un modèle à suivre pour développer le numérique éducatif. *Technologie*, n° 206, pp. 8-13.

Mangenot, F. et Soubrié, T. (2010). Créer une banque de tâches Internet : quels descripteurs pour quelles utilisations. *Actes du 2ème colloque international Tidilem (Tice et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles)*. [https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01162447/ document](https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01162447/document)

Mangenot, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Les Langues modernes, Les nouveaux dispositifs d'apprentissage des langues vivantes*, n° 3, pp.38-44.

Paillé, P. (2017). L'analyse par théorisant ancrée. Dans M. Santiago-Delefosse et M. del Rio Carral (dir.), *les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé*, pp. 61-83. Paris: Dunod.

Puentedura, R. (2013). SAMR: Moving from enhancement to transformation. Récupéré du <http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/000095.htm>.

Raymond, C. et Forget, M-H. (2020). Pour un usage judicieux de l'analyse par théorisation ancrée dans le champ des didactiques, *Éducation et didactique*, pp. 37-41. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.5336>

Vellanki, S. & Bandu, S. (2021). Engaging Students Online with Technology-Mediated Task-Based Language Teaching. *Arab World English Journal (AWEJ), Special Issue on Covid 19 Challenges*, pp. 107-126. <https://dx.doi.org/10.24093/awej/covid.8>

Utilizing Digital Tasks in FFL classroom:

A Study of Iranian Teacher Training

Marzieh MEHRABI (corresponding author)*

Massoumeh KHAJVAND SARIVI**

Abstract

The aim of this research is to analyze the characteristics of the digital tasks proposed in FFL textbooks and its implementation by Iranian teachers. Data collection tools include FFL textbooks used in institutes and interviews with teachers. Two data analysis devices were then used: a digital task analysis table and MAXQDA. The analysis of textbooks shows that digital tasks have taken an increasing place in the FFL textbooks studied. Results obtained from the analysis of interviews reveal that the majority of teachers do not perform the digital tasks proposed by the textbooks due to several factors, in particular the lack of time and digital equipment in language institutes. Also, the answers of some teachers show that the implementation of digital tasks is for them equivalent to use of websites to give exercises to learners or e-learning. Therefore, teachers have a fundamental need for TTC to first learn about the concept of task and digital task and then use digital tools in the

*Assistant professor, University of Tehran, Tehran, Iran.

E-mail: mehrabi.mrz@ut.ac.ir

** PhD student in FFL teaching, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.

E-mail : m_khajvand@modares.ac.ir

(Received: 23/10/2022; Accepted: 03/12/2022)

teaching process to create an authentic teaching/learning environment, according to a reasoned choice and their context.

Keywords: Iranian teachers, FFL, TTC, FFL textbook, digital tasks, ICTE

استفاده از فعالیت های تعاملی- اجتماعی
فناورانه در کلاس زبان فرانسه:

بررسی چگونگی تربیت مدرسان ایرانی

مرضیه مهربابی (نویسنده مسئول)*

استادیار زبان و ادبیات فرانسه دانشگاه
تهران، تهران، ایران.

معصومه خواجهوندسریوی**

دانشجوی دکتری آموزش زبان فرانسه،
دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

چکیده

پژوهش پیش رو با هدف تحلیل ویژگی فعالیت‌های تعاملی- اجتماعی فناورانه در کتاب‌های آموزشی زبان فرانسه و اجرای آن از سوی مدرسان ایرانی صورت گرفته است. ابزارهای گردآوری داده متضمن کتاب‌های آموزشی زبان فرانسه و مصاحبه با ۱۸ مدرس بوده و براین اساس، از دو ابزار تحلیل داده استفاده شده است؛ جدول تحلیل فعالیت‌های تعاملی - اجتماعی فناورانه و نرم افزار MaxQda. نتایج به دست آمده از تحلیل فعالیت‌های تعاملی - اجتماعی فناورانه نشان می‌دهد که این فعالیت‌ها جایگاه رو به رشدی را در کتاب‌های آموزشی مورد مطالعه به

* E-mail: mehrabi.mrz@ut.ac.ir

** E-mail : m_khajvand@modares.ac.ir

خود دیده‌اند. تحلیل مصاحبه‌ها حاکی از آن است که اغلب مدرسان، فعالیت‌های تعاملی- اجتماعی فناورانه را به دلایل گوناگونی نظیر کمبود وقت و کمبود امکانات دیجیتالی در آموزشگاه‌ها انجام نمی‌دهند. همچنین گفته‌های برخی از مدرسان گویای این مطلب است که آنها انجام این فعالیت‌ها را هم ارز استفاده از وب سایت‌ها برای ارائه تمرین‌های زبانی به زبان‌آموزان، یا برابر با آموزش از راه دور می‌دانند. مجموع تحلیل‌ها نشان می‌دهد مدرسان به دوره‌های آموزشی نیاز دارند، تا نخست به صورت عملی با مفهوم فعالیت‌های تعاملی- اجتماعی و سپس فعالیت‌های تعاملی - اجتماعی فناورانه آشنا شوند و در نهایت، براساس گزینشی فکورانه و برحسب بستر و شرایط تدریس خود، ابزارهای فناورانه را به منظور ایجاد محیطی واقعی در فرایند یاددهی/ یادگیری به کار گیرند.

کلید واژگان: مدرسان ایرانی، زبان فرانسه به عنوان زبان خارجی، دوره تربیت مدرس، کتاب آموزشی زبان فرانسه به عنوان زبان خارجی، فعالیت‌های تعاملی - اجتماعی فناورانه، فناوری اطلاعات و ارتباطات

Annexes

Annexe 1 : Grille d'analyse des TN

	Commentaires
Les TN sont exploitables du point de vue des moyens des établissements en Iran.	
Les TN favorisent une interaction entre les apprenants (interaction horizontale).	
Les TN favorisent une interaction entre les apprenants et l'enseignant (interaction verticale).	
Les TN proposent une situation authentique de communication.	
Les documents authentiques sont exploités lors de la réalisation des tâches numériques.	
Les TN sont présentées sous divers supports.	
Les TN mobilisent les compétences linguistiques en fonction des objectifs de l'unité.	
Les TN mobilisent les compétences communicatives en fonction des objectifs de l'unité.	
Les TN mobilisent les compétences socioculturelles.	
Les TN mobilisent les quatre activités langagières (production orale, production écrite, compréhension orale, compréhension écrite).	
Les TN comportent des activités langagières et non langagières concernant la vie quotidienne.	

Annexe2 : Informations sur les interviewées

Enseignants	Age	Manuel utilisé	Formation au numérique
E1	26	<i>Édito</i>	Formation à l'utilisation des outils numériques pour les apprenants du niveau avancé
E2	30	<i>Alter Ego</i>	Formation à l'université
E3	40	<i>Édito</i>	Pas de formation
E4	30	<i>Édito</i>	Webinaires et formations de IFprofs sur l'enseignement à distance
E5	32	<i>Mobile</i>	Formation à l'université
E6	38	<i>Édito</i>	Formation à l'université
E7	26	<i>Alter Ego</i>	Formation à l'université
E8	29	<i>Édito</i>	Formation pour le certificat informatique et Internet
E9	30	<i>Édito</i>	Formation à l'université
E10	36	<i>Édito</i>	Pas de formation
E11	30	<i>Édito</i>	Pas de formation
E12	30	<i>Mobile</i>	Pas de formation
E13	29	<i>Édito</i>	Pas de formation
E14	38	<i>Alter Ego</i>	Pas de formation
E15	23	<i>Nouveau-rond-point</i>	Pas de formation
E16	28	<i>Alter Ego</i>	Pas de formation
E17	23	<i>Mobile</i>	Pas de formation
E18	25	<i>Nouveau Taxi</i>	Pas de formation