



La formation des formateurs aux TICE en classe virtuelle : le cas des enseignants de FLE des instituts de langues en Iran*

Marzieh MEHRABI**/ Akbar ABDOLLAHI*** / Negar ARAB NADAVI ZARANDI****

Résumé— Nous vivons dans un monde numérique où la formation à distance (FAD) souvent sous forme d'e-learning, est un mode d'enseignement et d'apprentissage à succès. L'intégration des TICE dans les cours à distance, fait toujours l'objet de réflexion des chercheurs depuis les années 2000 déduisant qu'afin d'arriver à un haut niveau d'intégration des TICE, il faut une formation de formateurs aux TICE. La présente étude porte sur la formation des formateurs pour les cours à distance, notamment au sujet d'intégration des TICE dans les cours de FLE en Iran. Dans ce travail, en adoptant une recherche-description, nous cherchons à explorer le niveau de la formation des enseignants iraniens de FLE, ainsi que la manière d'intégration des TICE dans leurs cours à distance. Pour ce faire, 30 séances de cours de FLE de 12 enseignants sous forme des vidéos enregistrées ont été observées. Un entretien auprès de 15 enseignants a également été mené. L'analyse des données collectées est basée sur les grilles d'observation de cours et d'analyse d'entretien dont l'élaboration font de notre étude, une recherche-production. Les résultats obtenus montrent que la plupart des enseignants iraniens de FLE n'ont pas passé de formation des formateurs pour les cours à distance. Les enseignants se servent des TICE de manière différente ; pour certains les TICE sont à garder l'attention des apprenants et à rapprocher les caractéristiques d'un cours à distance à un cours en présentiel et pour d'autres, les TICE sont professionnellement utilisées afin de rendre les cours à distance plus interactifs et plus efficaces. Ces derniers sont assurés par les enseignants formés. Ainsi, à partir de notre cadre théorique, mais également de l'analyse des données recueillies, ce travail propose les caractéristiques d'une formation de formateurs optimale ainsi qu'un scénario didactique pour la formation aux TICE dans les cours virtuels en Iran

Mots-clés— classe virtuelle, formation de formateurs, TICE, ingénierie de formation

* **Date de réception** : 2024/3/15

Date d'approbation : 2024/5/30

** Professeure assistante, Département de langue et littérature françaises, Facultés des langues et littératures étrangères, Université de Téhéran, Téhéran, Iran. (Auteur Responsable) E-mail : mehrabi.mrz@ut.ac.ir

*** Professeur assistant, Département de langue et littérature françaises, Facultés des langues et littératures étrangères, Université de Téhéran, Téhéran, Iran. E-mail : akbar.abdollahi@ut.ac.ir

**** Doctorante en didactique du FLE, Département de français, Université Tarbiat Modares, Téhéran, Iran. E-mail: n.nadvy@modares.ac.ir



The Teacher Training in ICT in Virtual Classrooms: The Case of French Language Teachers in Language Institutes in Iran*

Marzieh MEHRABI**/ Akbar ABDOLLAHI*** / Negar ARAB NADAVI ZARANDI****

Extended abstract— We inhabit a digital world where distance education, often in the form of e-learning, is a successful mode of teaching and learning. The integration of ICT in distance courses has been a subject of research since the 2000s, leading to the deduction that to achieve a high level of ICT integration, teachers need to undergo training in ICT. This study focuses on teacher training for distance courses, specifically regarding integrating ICT (Information and Communication Technology) in French language courses in Iran.

The COVID-19 pandemic has catalyzed a significant shift in educational practices, transitioning from traditional face-to-face training to the widespread adoption of online learning. The increased utilization of virtual classrooms and teaching platforms has led to a substantial growth in distance education, which, despite differences from in-person instruction such as the physical separation of instructors and learners, adheres to similar pedagogical principles.

According to Houssaye (1986), the pedagogical act is grounded in three fundamental axes: knowledge, teacher, and learner, which collectively form the pedagogical triangle. According to Drissi et al. (2006), distance education incorporates these same axes, in addition to a fourth axis that encompasses the element of group dynamics within the pedagogical process. Crucially, the emergence of digital technologies, particularly the Internet, has enabled the development and implementation of distance education, facilitating the delivery of educational content to learners remotely and establishing online learning as a vital component of modern educational systems.

We have chosen the topic of training FLE instructors for online courses because these instructors require specific knowledge and skills considering the differences and similarities between distance learning and face-to-face training. Given the numerous possibilities of ICT, we also wanted to know the level and manner of ICT integration in distance learning courses.

We have also attempted to highlight the significance of teacher training in ICT, drawing on the work conducted in four countries. This training ensures a high level of integration of ICT in the course. However, good examples must be provided to teachers during their training so that they can experience the use of ICT in the course. According to Coen (2012), this training, with predetermined objectives,

* Received: 2024/3/15

Accepted: 2024/5/30

** Assistant Professor, Department of French Language and Literature, Faculty of Foreign Languages and Literatures, University of Tehran, Tehran, Iran. (Corresponding author). E-mail: mehrabi.mrz@ut.ac.ir

*** Assistant Professor, Department of French Language and Literature, Faculty of Foreign Languages and Literatures, University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: akbar.abdollahi@ut.ac.ir

**** PhD Student in FFL Didactics, Department of French, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran. E-mail: n.nadvy@modares.ac.ir

must include both theoretical content and practical approaches. According to Laduron et al. (2019), successful training requires that the trainer be trained and the participants be homogeneous regarding technical knowledge. Othman (2015) believes that teacher training does not guarantee the integration of ICT and that the process of appropriating digital tools takes time. Mehrabi and Khajvand Sarivi (2022) suggest that this training should enable participants to become independent in creating content for their distance learning courses.

The integration of ICT in language education within the Iranian context has demonstrated efficacy, particularly through the employment of blogs to cultivate student motivation and engagement in written discourse as a pedagogical endeavor. Furthermore, the positive impacts of integrating social media platforms, notably Instagram, on learners' written production during periods of restricted in-person instruction have also been documented. Moreover, the incorporation of digital tasks proposed within instructional materials, as well as the introduction of flipped classroom pedagogy, constitute recent research initiatives undertaken in Iran.

In this work, adopting a descriptive research approach, we aim to determine the level of training among Iranian French language teachers and the level and manner of ICT integration in their distance courses. Once chosen, we would present a teacher training program that includes modules on distance learning methodologies, instructional design for online classes, effective use of multimedia and interactive tools, assessment strategies for distant learners, and collaborative learning techniques. This comprehensive training program would equip French language teachers in Iran with the necessary competencies to create engaging and effective distance courses that leverage the full potential of ICT.

To do this, we observed 30 sessions of French language courses taught by 12 teachers in the form of recorded videos. Additionally, interviews were conducted with 15 teachers. The analysis of the collected data is based on course observation and interview analysis frameworks, which contribute to making our study a production research.

The results show that most Iranian French language teachers have not received TTC for distance courses. The level of ICT integration varies, with some courses using ICT only to establish contact with learners and bridge the gap between distance and in-person courses, while others use ICT professionally to make the classes more interactive based on teaching principles. Trained teachers conduct the latter.

Thus, based on our theoretical framework and the analysis of the collected data, this work proposes the characteristics of an optimal teacher training program and a didactic scenario for the training of French language teachers in Iran. The training program should focus on developing pedagogical knowledge and skills, technological expertise, and the ability to integrate technology effectively in distance learning environments.

Keywords— Virtual class, teacher training, ICT, training engineering

SELECTED REFERENCES

- [1] Argouges, P. (2021). *Webinars and Virtual Classrooms: Building and Facilitating Your Distance Learning Courses*. Paris: Gereso.
- [2] Burns, M. (2011). *Distance Education for Teacher Training: Modes, Models, And Methods*. Washington, DC: Education Development Center.
- [3] Coen, P.-F. (2012). Formation of ICT for Teacher Trainers: A Weaving of Training and Self-Training. *International Review of Technologies in University Pedagogy*, 9(1), 136-147.



تربیت مدرسان در استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در کلاس‌های مجازی:

مورد مدرسان زبان فرانسه در آموزشگاه‌های زبان در ایران*

مرضیه مهرابی**/اکبر عبداللهی***/نگار عرب ندوی زرنندی****

چکیده — نظر به فراگیر شدن استفاده از فناوری در دنیای امروز، آموزش از راه دور و به ویژه آموزش برخط، اهمیت روزافزونی یافته است. پژوهش‌های انجام‌شده در باب استفاده از فناوری در آموزش از راه دور، اهمیت دوره‌های تربیت مدرس را برای استفاده از آنها آشکار می‌سازد. مقاله پیش‌رو به بررسی ویژگی‌های دوره بهینه تربیت مدرس، مختص مدرسان ایرانی زبان فرانسه جهت استفاده از فناوری‌های اطلاعات و ارتباطات در کلاس‌های مجازی می‌پردازد. بنابراین، با به کارگیری روش توصیفی، تلاش شده تا سطح آموزشی مدرسان ایرانی جهت تدریس در کلاس‌های مجازی و نیز رویه آنها در استفاده از ابزارهای فناورانه در این گونه کلاس‌ها، بررسی شود. بدین منظور، ۳۰ ویدئوی ضبط شده از جلسه‌های کلاس ۱۲ مدرس زبان فرانسه مشاهده شده و نیز با ۱۵ مدرس ایرانی زبان فرانسه، مصاحبه صورت گرفته است. تحلیل داده‌های گردآوری‌شده با به کارگیری پژوهش تولیدی، بر اساس جدول مشاهده کلاس و تحلیل مصاحبه، به روش کیفی صورت گرفته است. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که غالب مدرسان ایرانی به میزان کافی برای تدریس در کلاس‌های مجازی آموزش ندیده‌اند. استفاده از فناوری در کلاس‌های ایشان، در برخی موارد صرفاً به منظور جلب توجه زبان‌آموزان به محتوا و یا مشابه‌سازی فضای کلاس مجازی با کلاس حضوری است. با این حال، در کلاس‌های مدرسان دوره‌دیده، فناوری در خدمت ایجاد تعامل در کلاس مجازی و بهینه‌سازی تدریس است. در نهایت، حسب چارچوب نظری و پژوهش میدانی به عمل آمده، ویژگی‌های دوره تربیت مدرس مختص کلاس‌های مجازی استخراج و سناریوی آموزشی ویژه این دست کلاس‌ها برای مدرسان ایرانی زبان فرانسه پیشنهاد شده است.

کلمات کلیدی — تربیت مدرسان، فناوری اطلاعات و ارتباطات برای آموزش، کلاس مجازی، مهندسی آموزشی.

* تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۲/۲۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۳/۱۰

** گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول)، ایمیل: mehrabi.mrz@ut.ac.ir

*** گروه زبان و ادبیات فرانسه، دانشکده زبان‌ها و ادبیات خارجی، دانشگاه تهران، تهران، ایران، ایمیل: akbar.abdollahi@ut.ac.ir

**** دانشجوی دکتری آموزش زبان فرانسه، گروه زبان فرانسه، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران، ایمیل: n.nadvy@modares.ac.ir

I. INTRODUCTION

La formation et l'éducation ont l'histoire aussi longue que celle de l'humanité. L'enseignement aux enfants se faisait au sein de la famille et constituait une responsabilité des parents (Gal, 1991, ch.1). L'éducation des enfants, en tant que nouveaux membres de la société, a toujours été considérée importante, conduisant à l'émergence du métier d'enseignant au Moyen Âge et plus tard, au XVIII^e siècle, à la loi Ferry de l'instauration de l'école obligatoire et gratuite en France (Luc et al., 2020, ch.1). Pourtant l'éducation des adultes reste un sujet à débattre (Laot, 2014, :46). La formation des adultes a pris forme au XVIII^e siècle avec les cours du soir destinés aux ouvriers ayant quitté l'école pour trouver du travail souvent dès l'âge de douze ans, où ils apprenaient à lire et à écrire. À la seconde moitié du XX^e siècle, grâce aux travaux de Malcolm Knowles aux Etats-Unis et Raymond Vatiez (1960), Bertrand Schwartz (1961) et Jacques Ardoino (1963) en France, les adultes ont été enfin considérés comme un public spécifique exigeant une formation adaptée (Laot, 2014, :47). Cela a marqué la naissance du métier de formateur d'adulte et plus tard la formation des formateurs (désormais FDF) surtout dans les institutions telles que Centre Universitaire de Coopération Économique et Sociale (CUCES) et grâce aux efforts des chercheurs comme Gérard Malglaive (1983). (Laot & de Lescure, 2006a ,7-8 ; Laot & Lescure, 2006b, :81-82). Depuis 1960 jusqu'en 1980, plusieurs discours et ouvrages ont été publiés sur le sujet de la professionnalisation du métier de formateur résultant en les formations initiales et continues de nos jours (Laot & Lescure, 2006b, :84-86).

La FDF à distance a vu le jour avec l'enseignement par correspondance en Angleterre et a continué de se développer, parallèlement aux progrès technologiques. La formation à distance, sous sa forme actuelle, se réfère à la formation via Internet ou *e-learning*, et s'est montrée efficace grâce à « *la présence à distance* » qu'elle offre à la fois aux enseignants et aux apprenants (Burns, 2011, chap. 3-5 ; Daguet, 2015, p. 5-10 ; Ferone & Lavenka, 2015). Depuis 2020, suite au confinement dû à la COVID-19, les autorités décisionnelles des pays, afin d'assurer une continuité pédagogique ont pris des mesures pour faire une transition de la formation en présence à la formation à distance (Bernatchez & Alexandre, 2021, :243-244). Ainsi, est-il mis en expérimentation un enseignement exclusivement à distance impliquant un fort engagement des enseignants et des apprenants. Cette continuité pédagogique ne serait possible qu'à travers les TICE. Cependant, rien n'a été dit ou prescrit concernant les modalités d'intégration des TICE ni les façons de préparer les enseignants pour cette situation (Boudokhane-Lima et al., 2021).

Une formation est un espace propice de partage d'expérience pour résoudre un problème et ne se limite pas à des données théoriques, elle vise à motiver les participants en les encourageant à faire des activités collectives et individuelles dans le but de minimiser les différences personnelles et de rendre les individus capables à améliorer son statut professionnel. Dans cette perspective, la formation se distingue de la conférence, des actions éducatives et de l'éducation (Ferry, 1987, chap. 1 ; Rao, 2004, chap. 2 ; Tobie, 2010, chap. 1). Le concept de la formation continue ou de nouvelles approches éducatives dans les pays dotés d'un système d'enseignement/ apprentissage dit traditionnel, tels que

l'Iran et l'Égypte, suscite des réactions négatives voire la résistance de la part des enseignants et peut être perçu comme une outrance envers le statut de l'enseignant (Ghafoori et al., 2015, p.107 ; Othman, 2015, p.154). Cette représentation est due à la culture professionnelle du pays et afin de la modifier, il est nécessaire d'envisager les enseignants avec cette représentation et de leur faire suivre une série de formations de formateurs continues et pratiques. Ce processus à long-terme est appelé, selon Othman (2015: 157) une « *progression pédagogique cohérente* ».

La présente étude présentera les résultats d'une recherche effectuée en Iran sur les enseignants de FLE au sujet de l'utilisation des TICE dans les cours à distance de FLE et les caractéristiques d'une formation de formateurs efficace aux TICE. Les questions autour desquelles nous avons formé notre recherche seront les suivantes :

- 1) Dans quelle mesure les enseignants de FLE dans les instituts de langues en Iran, sont-ils formés pour assurer les cours à distance ?
- 2) Comment les enseignants iraniens de FLE intègrent-ils les TICE dans leurs cours à distance ?
- 3) Quelles sont les caractéristiques d'une formation des formateurs efficace aux TICE pour les cours à distance ?

La curiosité pédagogique nous a poussés à explorer ces questions en nous basant sur les hypothèses suivantes :

- 1) En considérant la situation actuelle de la FAD en Iran et d'après les observations initiales des cours à distance, il est possible que les enseignants ne soient pas suffisamment formés pour assurer des cours à distance dans les instituts de langues en Iran.
- 2) Nous croyons que les enseignants de FLE se servent des TICE (les fonctionnalités de plateformes, les sites pédagogiques et les outils en ligne) pour de simples usages comme un simple moyen de transfert de voix et d'image et de prise de note dans leurs cours.
- 3) En analysant les besoins des formateurs iraniens de FLE et en comparant la situation actuelle et celle qui est optimale, nous pourrions proposer une formation basée sur les besoins des enseignants, bien structurée, théorique rassurant la compréhension des notions de base et pratique pour rassurer un meilleur usage des TICE dans les cours à distance.

Le plan adopté dans ce travail est composé de trois grandes parties. Dans la première partie, nous nous concentrerons sur un cadre théorique ainsi que sur une revue de littérature. La deuxième partie est consacrée au contexte de l'étude et à la méthodologie utilisée. La troisième et dernière partie présente notre cadre pratique, où nous nous focaliserons sur la présentation et la description des approches des enseignants à travers de nombreuses observations de cours et des entretiens avec plusieurs enseignants. L'objectif est d'analyser leur niveau de formation et le degré d'intégration des TICE dans leurs cours, afin de pouvoir énumérer les caractéristiques d'une formation de formateurs efficace pour les cours de FLE à distance en Iran.

De nombreuses méthodologies ont été adoptées pour mener à bien ce projet : la description de la situation actuelle et optimale de la FDF et la consultation d'ouvrages et de publications font de notre étude, une recherche-description et documentaire. L'élaboration des grilles d'observation de cours et d'analyse des entretiens font de cette dernière, une recherche-production.

I. Cadre théorique et littérature de recherche

L'intégration des TICE dans les pratiques pédagogiques des enseignants suscite un intérêt académique depuis une vingtaine d'années en Europe, tandis que ce sujet est récemment abordé dans les recherches menées en Iran. À titre d'apport scientifique, nous présenterons une synthèse des résultats des études européennes, puis nous examinerons les cas de deux pays du Moyen-Orient, à savoir l'Égypte et l'Iran.

En Suisse, les travaux de Coen (2012: 137-138) rappellent, d'une part, que l'intégration des TICE dans la pratique des formateurs de formateurs pourrait motiver les futurs enseignants à utiliser les TICE dans leur propre carrière. D'autre part, pour pouvoir assurer un haut niveau d'intégration des TICE dans l'enseignement, il faut une formation appropriée aux TICE avec des objectifs bien définis adressés aux formateurs de formateurs. Cette formation doit regrouper à la fois les contenus théoriques et les pistes pratiques afin d'assurer la maîtrise des outils numériques.

Selon Laduron et al. (2019) en dépit d'existence de programmes d'intégration des TICE, des contraintes telles que l'hétérogénéité des formés, l'insuffisance de la maîtrise des enseignants, le manque d'un curriculum de formation officiel et l'absence d'un titre requis ainsi que l'absence d'une formation complémentaire font partie des lacunes dans cette formation. Afin de résoudre ces problèmes, il faut d'abord présenter une formation organisée, correspondant à tous les participants, menée par les formateurs qui se servent aisément des TICE dans leurs propres pratiques. En Belgique, suite aux tentatives d'intégrer les TICE dans l'enseignement, les formations initiales à l'intégration des TICE sont entrées dans le curriculum des étudiants en didactique.

Selon Othman (2015), l'enseignement en Égypte est basé sur les méthodologies traditionnelles, c'est-à-dire que l'enseignant est considéré comme un détenteur de savoir et l'enseignement est de type magistral/transmissif, centré sur l'acquisition passive des savoirs. Le résultat de ce type d'enseignement enferme les enseignants dans la seule pratique selon laquelle ils ont été formés : la répétition des manuels conçus par le ministère. L'enseignement des langues étrangères n'y fait pas exception (les cours magistraux en but d'accumuler les savoirs des apprenants). En outre, ce chercheur envisage un autre problème, celui du niveau de langue des enseignants étant insuffisant, qui se dégrade au fur à mesure, étant un pays hétéroglotte, ils n'ont pas de contact avec cette langue dans la société.

Récemment, de nouvelles politiques éducatives orientent la formation des enseignants de langues vers le travail en réseau et l'intégration des TIC dans l'activité d'enseignant. Pourtant, La formation aux TICE et l'intégration des technologies dans une classe de langues, étant un aspect novateur, provoque la résistance chez les enseignants. Ce problème ne peut être résolu que par un formateur formé qui aidera les enseignants à construire leur propre modèle didactique personnalisé et à les accompagner à adopter toute innovation. L'intégration des TICE dans une classe de langue et l'innovation dans l'enseignement ne s'apprennent pas après un seul cours universitaire ou une formation ponctuelle ; cela demande du temps et des efforts. « La réussite d'une innovation suppose qu'un grand nombre des acteurs concernés parviennent à maîtriser et à faire leur l'innovation proposée en l'intégrant au quotidien. C'est un processus exigeant, qui nécessite temps et efforts. Plusieurs chercheurs affirment que ce processus peut s'échelonner sur une période de cinq à six ans » (Cros, 1997, cité par Othman, 2015,157). Il est évolutif

et, au fil d'une série d'étapes, un non-utilisateur devient un utilisateur exemplaire. En synthétisant ces propos, nous comprenons que l'intégration des TICE, se fait selon une progression pédagogique cohérente et bien définie comportant différentes étapes d'appropriation : la découverte, l'usage, la maîtrise, faire siennes l'innovation, l'intégration au quotidien et la possibilité de détournement et d'adaptation à son contexte (Othman, 2015, :158).

En Iran, l'intégration des TICE dans les cours de langues s'est révélée efficace. Une étude expérimentale menée auprès de deux groupes d'apprenants débutants en FLE le confirme. L'un des groupes a suivi les cours en présentiel, tandis que l'autre a bénéficié d'un enseignement à distance, notamment via l'utilisation du logiciel Schoology sur smartphones. Les résultats démontrent que les apprenant formés à distance sont relativement plus compétents que leurs homologues ayant reçu un enseignement traditionnel en classe (Shobeiry & Shakeraneh, 2019, :65-66).

Pendant le confinement de la pandémie de COVID-19, de nombreuses études ont été réalisées sur les TICE et la formation à distance. Parmi ces recherches, nous pouvons notamment citer l'analyse des défis liés à l'évaluation en ligne des étudiants à l'Université de Tabriz, ainsi que l'examen des enjeux de l'interaction dans les classes virtuelles au sein des universités iraniennes (Rezaï & Fadaie Heydarie, 2022, :183-185 ; Vahed et al., 2021, :61-62). L'utilisation du site Framapad pour élaborer des tâches collaboratives destinées aux apprenants du niveau A2 a été une autre approche fructueuse (Azimi-Meibodi & Mohammadpour, 2021, p.184-186). De plus, l'incorporation des tâches numériques proposées par les manuels (Mehrabi & Khajvand Sarivi, 2022, :210-212) et l'introduction de la pédagogie inversée (Hashemiannejad et al., 2022, :30-34) font partie des recherches récemment effectuées en Iran. Cependant, l'intégration des TICE en Iran est confrontée à de nombreuses contraintes et enjeux, tels que la mauvaise connexion, le manque de motivation des participants, le manque d'équipement technique, l'insuffisance de la compétence technologique, l'existence des méthodes traditionnelles ainsi que le manque d'une formation pratique aux TICE pour les enseignants (Azimi-Meibodi & Mohammadpour, 2021, : 200 ; Hashemiannejad et al., 2022, : 30-34 ; Mehrabi & Khajvand Sarivi, 2022, : 242-244).

Dans les parties qui suivent, nous présenterons une définition de la formation de formateurs, des formateurs de FLE et de la formation à distance.

II. FORMATION DE FORMATEURS

Autrefois, impliquant une genèse et une création, la formation est actuellement définie comme le développement des facultés d'une personne sur le plan moral, physique, intellectuel ou professionnel, etc. (Cuq, 2003, :103-105 ; Laot & de Lescure, 2006b, :79-80). Une autre dimension de la formation est celle de la transformation. Cela implique un processus permanent chez un être humain, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de formes sociales, professionnelles, etc. déjà achevées, mais tout est en cours de réalisation. De ce point de vue, nous pouvons considérer ce processus comme une loi naturelle remontant au début de l'humanité et présente non seulement au travail, mais aussi dans la vie de tous les jours : nous nous formons en tant que parent, consommateur, joueurs, responsable, etc. (Cuq, 2003, :103-105 ; Ferry, 1987, chap. 2).

La formation se présente telle un atelier, fondé sur les besoins et les attentes des participants, œuvrant à la promotion de l'acquisition de nouvelles perspectives et, par conséquent, à la réalisation d'un

changement. À cet effet, le formateur utilise des actions éducatives dans le but de réduire les disparités existantes entre les participants (Ferry, 1987, chap. 2 ; Rao, 2004, chap.2 ; Tobie, 2010, chap. 1).

III. FORMATION DES FORMATEURS DE FLE

Selon la version actuelle du dictionnaire de l'Académie Française et celui de Larousse¹, le formateur est celui qui instruit les futurs professionnels ; cette définition met l'accent sur l'aspect pratique et fonctionnel des responsabilités d'un formateur et ne présente pas son aspect didactique. Malgré l'importance et la fréquence de ce terme en didactique du FLE, il ne figure pas dans le dictionnaire de didactique du français de Jean-Pierre Cuq, considéré comme un dictionnaire spécialisé en didactique des langues, nous nous sommes donc orientés vers d'autres sources pour le définir. Le formateur est celui qui forme les adultes ayant la responsabilité de l'animation pour assurer les aspects pédagogique et psychologique. Il est également un ingénieur de formation, celui qui mène les actions pédagogiques en respectant des démarches méthodiques pour atteindre un objectif qui relève d'un besoin. Dans cette perspective, le formateur se distingue de l'enseignant, parce que ce dernier est obligé de suivre un curriculum national basé sur les besoins globaux, tandis qu'un formateur dispense un enseignement basé sur les besoins de l'apprenant.²

Selon Cuq (2003, :103-105), il existe trois modèles de formation de formateurs :

1. La formation à quelque chose qui engendre la formation didactique et disciplinaire avec les contenus et les méthodes recherchés ;
2. La formation de quelque chose qui englobe les formations personnelles de type psychologique ;
3. La formation pour quelque chose, ayant une logique socio-économique normalement pour une formation professionnelle ;

Les formations des formateurs de FLE sont une combinaison de ces trois modèles et peuvent suivre différents modèles et l'admissibilité et la pratique de ces formations sont variables selon la culture du système éducatif de chaque pays. En conséquence, le seul élément qui rapproche toutes les formations des formateurs de FLE sera la connaissance de la langue française (Cuq, 2003, p.103-105).

IV. FORMATION À DISTANCE ET LA CLASSE VIRTUELLE

Définie par UNESCO, la formation à distance dite la FAD regroupe tous les moyens et les dispositifs d'organisation ayant comme but de fournir un enseignement ou un apprentissage, soit partielle soit complète, pour ceux qui sont distants de l'organisme prestataire de service. La FAD, comme les autres formations, requiert une conception de cours, une planification structurée et des moyens de communication efficaces (Burns, 2011, chap. 5). La formation en ligne ou *e-learning* est un moyen très renommé d'éducation surtout dans les pays où l'accès à Internet est vaste, le débit est convenable et les outils technologiques sont développés selon les besoins du peuple. Bien qu'il existe de différents types de la FAD, due à l'importance et la fréquence d'usage de ce mode de formation en ligne, celle-ci est souvent considérée comme l'équivalent de la FAD (Burns, 2011, p.63). La classe virtuelle fait partie de bons exemples de la FAD se basant sur un environnement informatique pour l'apprentissage humain.

Autrement dit, elle sert à rassembler un groupe de personnes, c'est-à-dire un formateur et des apprenants, dans un lieu pendant un temps prédéterminé (Daguet, 2015, :6-8).

La classe virtuelle est une modalité en plein développement, mais également un sujet de débats scientifiques. Certains chercheurs favorables à la classe virtuelle (Jézégou, Depover & Marchand, Martin) soulignent que son épanouissement réside dans sa capacité à rompre l'isolement des apprenants. En d'autres termes, « une présence à distance » (Ferone & Lavenka, 2015).

V. PLATEFORME

La plateforme d'apprentissage en ligne, parfois appelée LMS (*Learning Management System*), constitue le pôle qui désigne l'ensemble du processus d'enseignement dans le tétraèdre pédagogique, se réfère à un logiciel qui permet la conduite de l'enseignement à distance. Elle fournit un ensemble d'outils nécessaires aux formateurs et aux apprenants. La plateforme a pour finalité la consultation à distance des contenus pédagogiques, l'individualisation de l'apprentissage et le télé-tutorat (Drissi et al., 2006; Rihani, 2017). Aujourd'hui, divers types de plateformes sont utilisés se différenciant par les structures technologiques, les fonctionnalités pédagogiques, la modalité d'apprentissage et le modèle d'encadrement, etc. Toutes ces différences déterminent le choix d'une certaine plateforme par les concepteurs du dispositif de la formation (Drissi et al., 2006).

Selon la recherche de Eghtesad et Mehrabi (2021, :365), les plateformes les plus utilisées par les enseignants d'anglais langue étrangère et de FLE dans les instituts de langues en Iran sont Adobe Connect, Big Blue Button, Skype et la plateforme iranienne Skyroom. Nous allons ajouter à cette liste les deux autres plateformes, Google Meet et Zoom. Afin d'analyser les fonctionnalités des plateformes, nous nous sommes basés sur le tableau de fonctionnalités des plateformes, conçu par Philippe Argouges (2021, chap.1). Ce dernier présente un descripteur détaillé de différentes fonctionnalités des plateformes d'enseignement et d'apprentissage. En guise de l'enrichir, nous y avons ajouté dix-huit autres fonctionnalités que nous avons estimées utiles pour analyser les plateformes. Le tableau récapitulatif dans l'annexe regroupe nos analyses sur les fonctionnalités des plateformes.

VI. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Nous nous sommes servis de différents types de recherche pour la rédaction de ce projet. Premièrement, la problématique principale de cette recherche, le manque d'une formation propre aux cours à distance surtout au sujet des TICE, a émergé selon nos expériences en tant qu'enseignant et formateur dans les instituts de langues. Les formations proposées pour les cours à distance se contentent de donner quelque peu des informations sur la généralité des plateformes, les outils numériques, etc., ce qui fait de cette étude, une recherche-expérimentation. Faisant allusion aux travaux d'autres chercheurs dans le domaine de la formation de formateurs, la classe virtuelle, l'intégration des TICE dans l'enseignement, etc. dans notre cadre théorique, nous avons établi la base théorique et scientifique de notre recherche. Ce qui fait que notre recherche se catégorise comme une recherche documentaire. Durant ce travail, nous avons tenté de décrire la situation actuelle de la formation aux TICE chez les formateurs de FLE en Iran, et d'analyser leurs besoins et leurs attentes. De ce fait, cette recherche est également une recherche-description. Finalement, nous avons élaboré une grille d'observation de classe, une grille d'analyse d'entretien, un questionnaire pour avoir un regard microscopique sur le terrain en plus d'un scénario

didactique pour la formation de formateurs pour les cours à distance. En conséquence, notre recherche sera également une recherche production au niveau didactique. Finalement, les données collectées ont été analysées selon la méthode qualitative. Quant aux participants de notre étude, nous avons observé les cours de 12 enseignants (30 séances de cours au total), interviewé 15 enseignants iraniens de FLE de différentes villes en Iran.

VII. ANALYSE DES DONNÉES

•Analyse des données issues des observations

Grâce à l'enseignement à distance, la barrière spatio-temporelle est enlevée, c'est-à-dire l'enseignement par l'intermédiaire d'Internet et des appareils connectés s'effectue où et quand l'on souhaite. Par conséquent, les formateurs ont la possibilité d'enseigner dans différents instituts situés dans différentes villes. Dans notre étude, par exemple une enseignante vivant à Tabriz, enseigne dans les instituts de langues à Téhéran.

Dans un premier temps, nous avons analysé les séances des cours enregistrées de douze enseignants. Nous avons accès au minimum à une séance et au maximum à quatre séances de cours de chaque enseignant qui enseignent dans les différents instituts de langues en Iran. Nous soulignons qu'en raison de décisions des instituts du retour aux cours en présentiel, nous n'avions pas accès à plus de cours à distance. Les enseignants observés n'étaient pas au courant de notre thématique de recherche et selon leur parcours universitaire, nous les avons catégorisés en deux groupes : ceux qui ont fait des études en didactique de FLE et ceux qui n'en ont pas fait (désormais les enseignants formés et non-formés). Il faut préciser que les enseignants formés sont ceux qui ont passé au moins un cours sur les usages des TICE dans l'enseignement dans leur parcours universitaire.

La grille d'observation de cours que nous avons élaborée, était composée de cinq parties visant à voir les outils numériques utilisés pour la préparation du cours avant et durant le cours, l'utilisation des fonctionnalités disponibles sur les plateformes, l'utilisation des contenus pédagogiques disponibles sur Internet et les problèmes rencontrés.

Nous avons trouvé des similarités dans l'usage des TICE chez les enseignants formés et non-formés par exemple l'usage des logiciels disponibles sur les ordinateurs personnels comme Paint, Microsoft Word ou Powerpoint et les lecteurs PDF/MP3. Les fonctionnalités des plateformes sont similairement utilisées par exemple la vidéo animateur, le tableau, l'enregistrement, etc.

Pourtant, nous avons compris que les enseignants formés sont plus conscients de la gestion de l'écran et du tableau, cela veut dire que s'ils mettent des documents à la disposition des apprenants, ils s'assurent que ces derniers les suivaient. Le partage de document, l'affichage des captures d'écran du manuel, l'annotation sur les documents avec les couleurs variées, la prise de note organisée et la flèche indicatrice chez la majorité des enseignants formés observés, nous a prouvé ce point. Faute d'usage des fonctionnalités comme le partage d'écran et l'annotation, dans les cours de certains enseignants non-formés, l'enseignement se déroulait à l'oral. Les deux tableaux suivants récapitulent les résultats de nos observations.

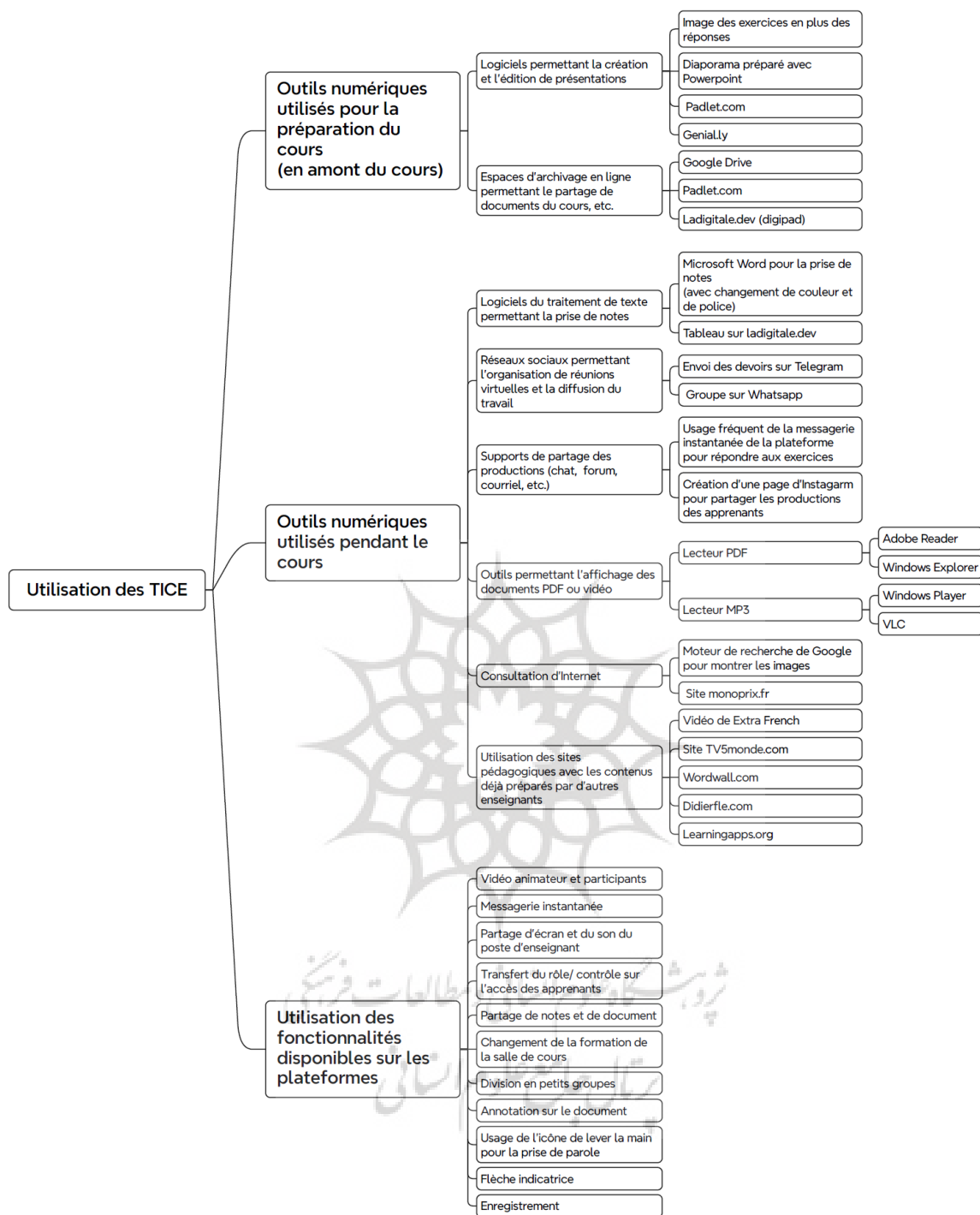


Tableau 1 Utilisation des TICE dans les cours des enseignants formés

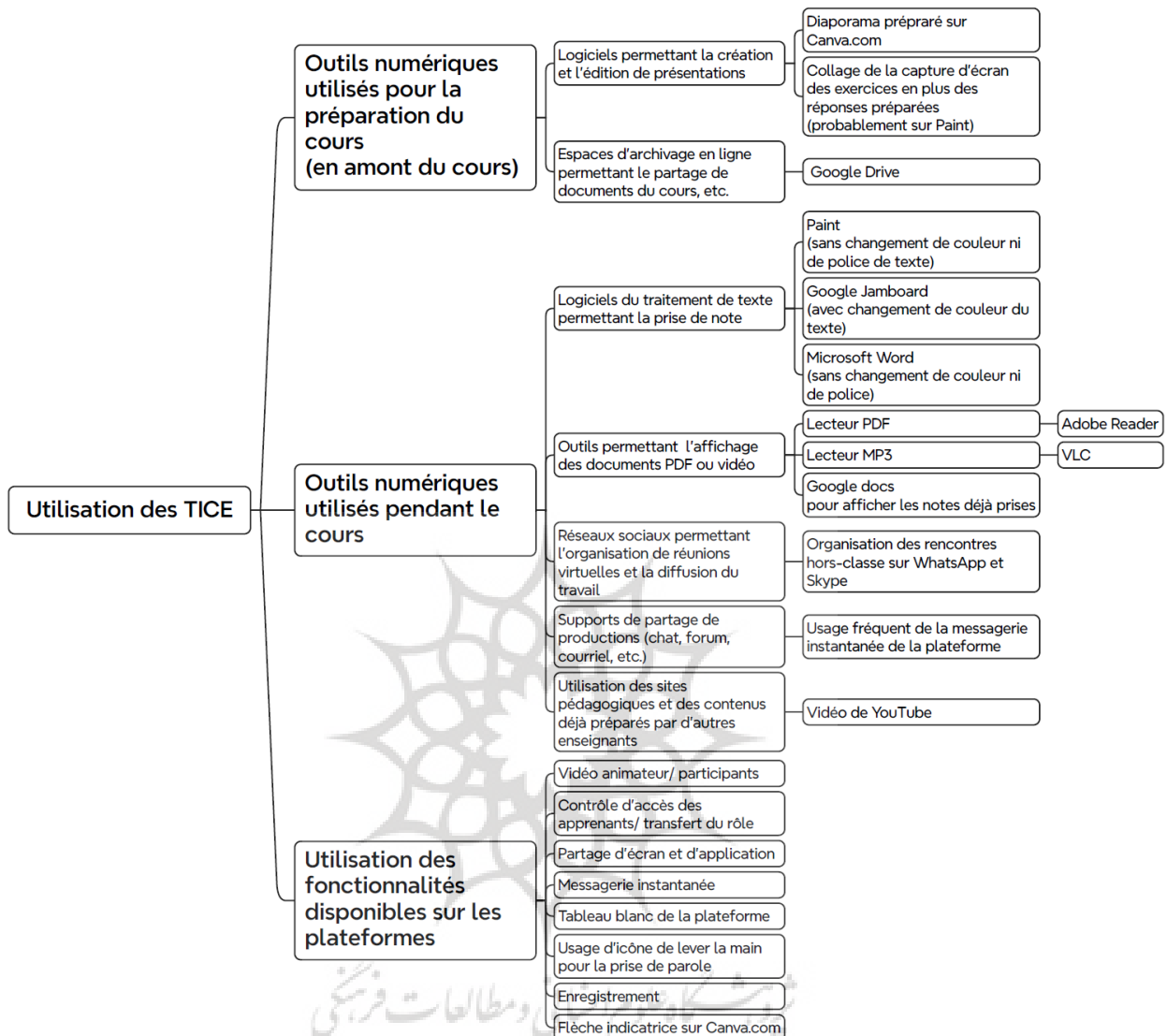


Tableau 2 Utilisation des TIC dans les cours des enseignants non-formés

Nous avons également observé chez les enseignants de notre corpus la mise en place des différentes étapes (exposition, traitement, production) du scénario didactique basé sur les outils numériques.

Dans les cours des enseignants non-formés les seules phases abordées étaient le traitement et la production, c'est-à-dire qu'ils commençaient des leçons directement par une explication d'une notion grammaticale précédée par des exercices proposés par le manuel. La phase de sensibilisation et les étapes de la phase de traitement comme le repérage et la conceptualisation semblent absentes. La phase de production se présente sous forme d'une simple production écrite et rarement une tâche est proposée aux apprenants.

Dans les cours des enseignants formés, nous avons constaté le respect du scénario didactique généralement selon le contenu du manuel et occasionnellement avec les outils numériques. Cela veut dire que la phase d'exposition se fait à l'aide des images et des exercices proposés dans les manuels.

Pourtant afin d'aborder la phase de traitement, non seulement ils se servent des exercices disponibles sur les sites pédagogiques, mais aussi ils en créent quelques-uns. Dans un seul cas, nous avons constaté une vidéo téléchargée d'Instagram, affichée sur edpuzzle.com pour sensibiliser les apprenants. À l'issue de la séquence comme la tâche, cet enseignant a proposé aux apprenants de poster leur production sur la page d'Instagram de la classe.

- Analyse des données issues des entretiens

Dans un deuxième temps, nous avons organisé des entretiens avec quinze enseignants dont six étaient préalablement observés. Ces enseignants soit travaillent actuellement à distance, soit ont vécu l'expérience d'enseignement à distance pendant au moins un an. L'autre critère du choix des enseignants était la ville dans laquelle se situe l'institut de langues. De ce fait, nous avons quatre enseignants de Téhéran, deux de Kerman, Chiraz, Tabriz et Machhad et un d'Ispahan, Ahvaz et Karaj. La grille d'analyse d'entretien comporte des questions sur la manière d'utilisation des TICE dans les cours à distance, les problèmes rencontrés et les caractéristiques d'une formation efficace pour les cours à distance.

Nos analyses révèlent que les enseignants formés se servent des outils de création de contenu et de partage de production alors que les non-formés utilisent fréquemment les contenus disponibles sur Internet. Une deuxième différence entre les deux catégories est le fait que les enseignants non-formés ont l'intention de récompenser l'ambiance des cours à distance comme celle en présentiel. Ils ont mentionné durant l'entretien que l'usage de la caméra et des équipements techniques comme webcam ou casque, était pour garder l'attention des apprenants et récompenser l'aspect kinésique absent dans les cours à distance. Alors que pour les enseignants formés, les cours à distance sont non seulement une alternative pour les cours en présentiel, mais également ils disposent de certaines fonctionnalités qui surpassent les cours en présentiel. Le fait que les enseignants formés se servent des outils variés, mise à jour pour créer des contenus et partager la production nous a confirmé ce fait. Les deux tableaux suivants regroupent l'usage des TICE d'après l'entretien avec les enseignants.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

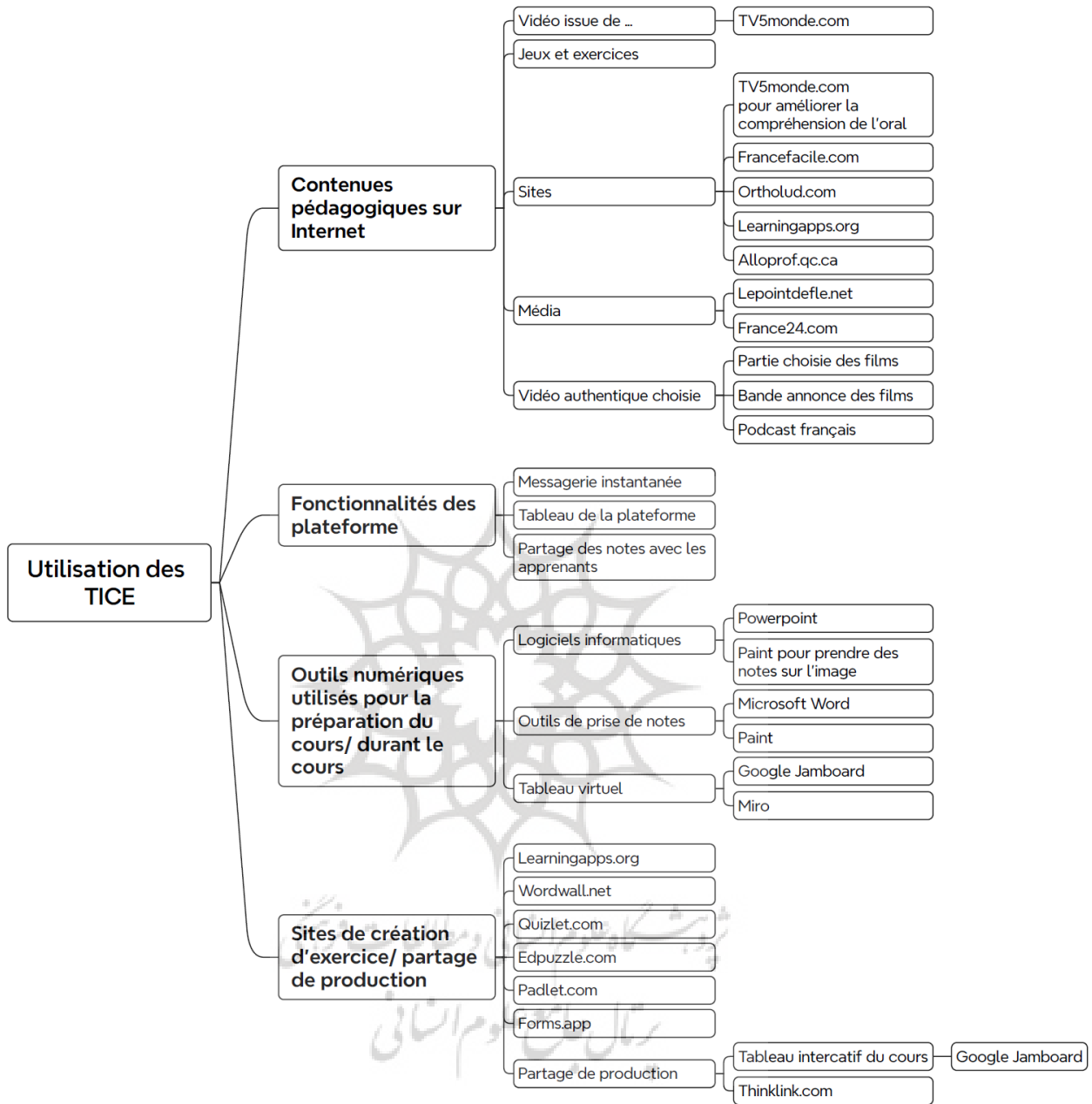


Tableau 3 Usage des TICE des enseignants formés

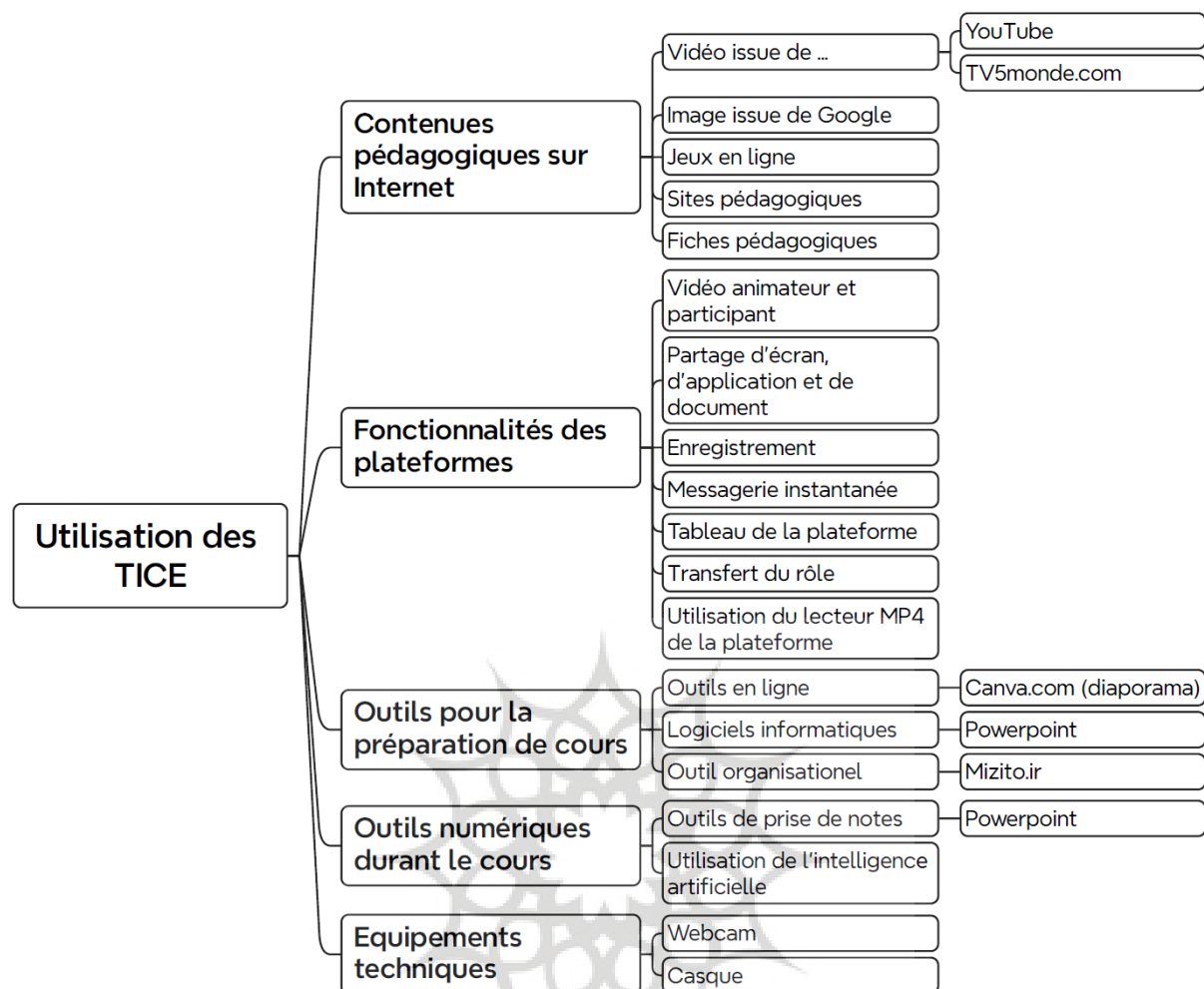


Tableau 4 Usage des TICE des enseignants non-formés

Les réponses reçues des deux dernières questions de l’entretien concernant les problèmes d’usage des TICE et les caractéristiques d’une formation de formateurs pour les cours à distance, semblaient pareils pour les deux catégories. Par conséquent, nous les avons regroupées dans les tableaux ci-dessous.

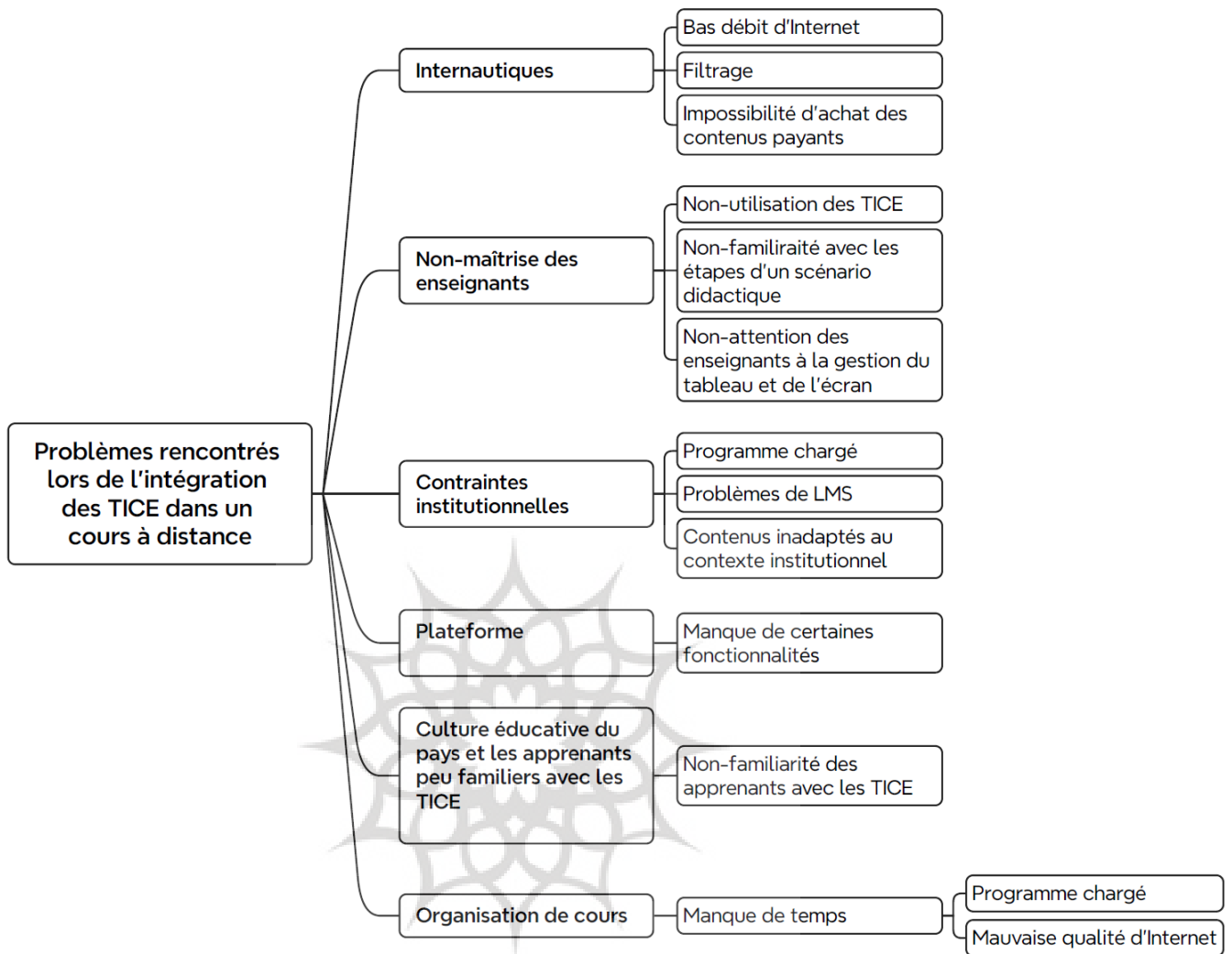


Tableau 5 Problème d'usage des TICE dans les cours à distance

پیشگاه علوم انسانی
رتال جامع علوم انسانی

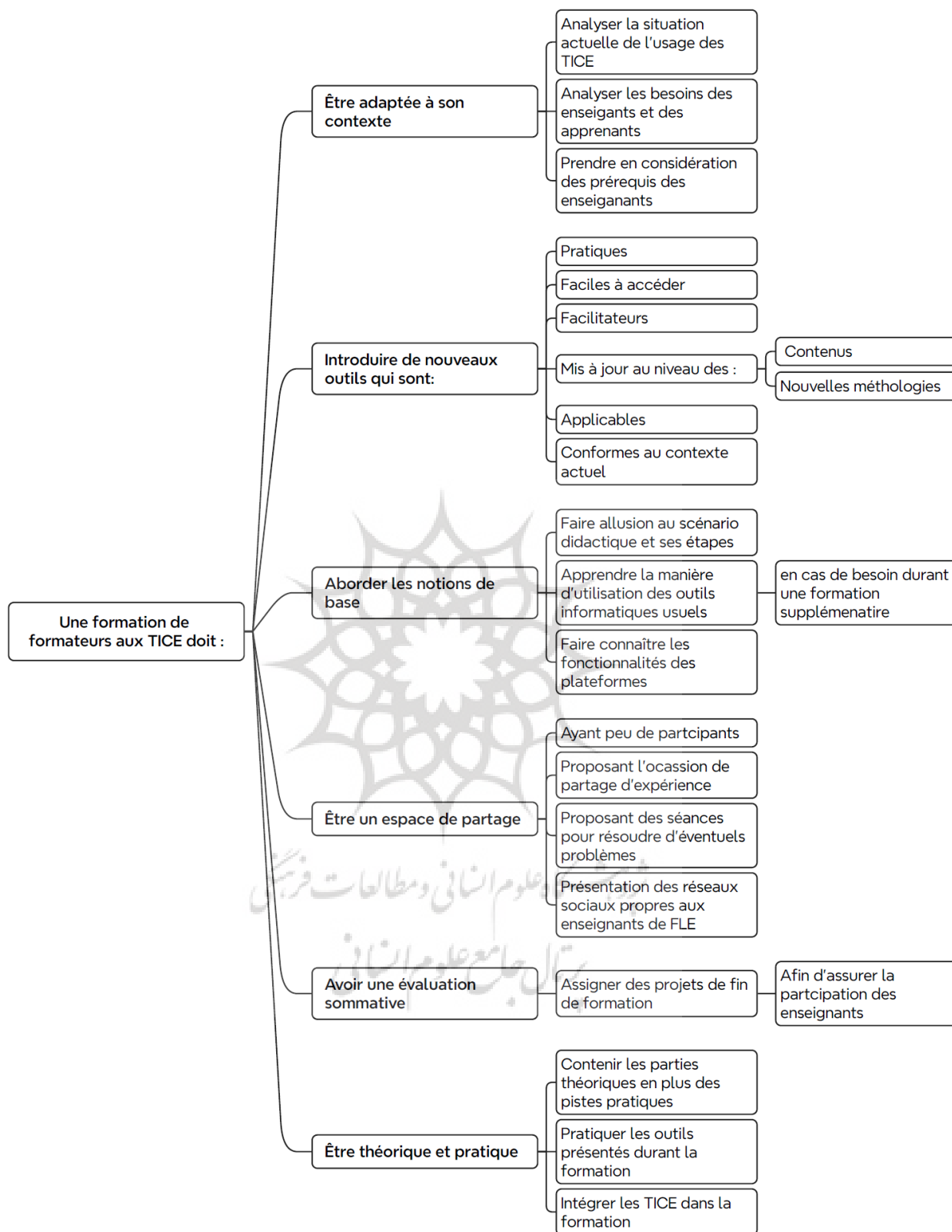


Tableau 6 *Caractéristiques d'une formation de formateurs pour les cours à distance*

VIII. CONCLUSION

Dans la perspective du statut de la formation de formateurs pour les cours de FLE à distance au sujet d'utilisation des TICE, nous nous sommes intéressés à étudier le niveau de formation de formateurs ainsi que le niveau d'intégration des TICE dans ces cours en Iran.

Les résultats se catégorisent en trois axes principaux conformément aux questions relevant de notre problématique. Ces résultats sont en harmonie avec les hypothèses initialement avancées. Ainsi avons-nous découvert que :

1. Les formateurs iraniens de FLE ne sont pas suffisamment formés pour les cours à distance surtout au sujet d'intégration des TICE dans ces cours de FLE à l'exception des enseignants ayant passé une formation initiale universitaire ou professionnelle.

2. Les enseignants iraniens de FLE se servent différemment des outils technologiques, d'un simple usage pour garder simplement l'attention des apprenants à un usage plus professionnel afin de les encourager et rendre les cours plus interactifs. Ils profitent des outils pour préparer des contenus de cours et pour créer des exercices en ligne qu'ils mettent à la disposition des apprenants, autrement dit ces outils sont utilisés le plus souvent pour la phase de systématisation (les exercices en ligne) et la prise de notes. Il est aussi constaté que les enseignants formés se servent des outils technologiques variées pour créer des jeux et des contenus, selon une logique didactique. Tandis que les enseignants non-formés ont plutôt le souci de combler l'écart entre les cours à distance et en présentiel. Ces derniers sont les consommateurs des contenus numériques au lieu d'être créateurs.

Afin de répondre à la troisième question, nous avons tenté de trouver les raisons de la non-utilisation des TICE par les enseignants :

1. La première raison entraînant la non-utilisation des TICE chez les enseignants, peut être due au manque des fonctionnalités des plateformes (*cf.* tableau 7) par exemple la division en sous-groupe ou le tableau interactif ne font pas partie des fonctionnalités de Skyroom ou Skype. Le manque de temps afin de mettre en marche les outils en ligne ainsi que le prix du matériel pédagogique font obstacle au parcours des enseignants (Duguet & Morlaix, 2017, :7-10). Finalement, les problèmes internautiques (bas débit, filtrage, etc.) limitent l'usage des TICE dans les cours de FLE à distance en Iran.

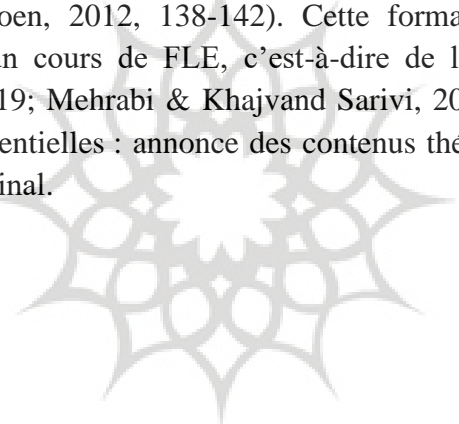
2. Deuxièmement, la non-utilisation des TICE est due à la non-connaissance des ressources, c'est-à-dire que les enseignants ne savent pas qu'il existe des sites qui peuvent les aider à sensibiliser les apprenants. Rappelant les travaux de Laduron et al. (2019) Mehrabi et Khajvand Sarivi (2022, :242-244), il est également probable que durant leur formation initiale (s'ils en ont passé une), ces enseignants n'ont pas vécu l'expérience d'utilisation des TICE dans un cours à distance. Par conséquent, ils n'ont pas assimilé l'exploitation de ces outils.

La résolution des problèmes de la première catégorie des problèmes est hors de notre portée. Pourtant, une formation de formateurs peut apporter des solutions aux problèmes de la non-connaissance ou la non-maîtrise des formateurs. Dans la partie suivante, nous énumérons les qualités d'une formation de formateurs aux TICE pour les cours à distance en Iran.

IX. PERSPECTIVES DIDACTIQUES







Tout d'abord avant de proposer une formation, il faut avoir un regard macroscopique sur le dispositif de la FAD en Iran, c'est-à-dire de prendre en considération des institutions, des acteurs du terrain, des ressources, etc., afin de pouvoir préparer et organiser une formation. Cette formation doit être d'après une étude de terrain et une analyse des besoins des enseignants iraniens de FLE. De même, il ne faut pas oublier que le but de cette formation n'est pas de forcer les enseignants à rembourrer le plus d'outils possibles dans leur cours à distance, cependant ils sont invités à engager les outils technologiques selon une logique didactique dans leur parcours pédagogique. Pour cette raison, il est nécessaire que les enseignants prennent le temps de découvrir et maîtriser les outils. Une fois que les outils sont découverts, ils doivent adapter l'utilisation de ces outils selon leurs propres besoins dans leurs routines ordinaires. Ce processus de familiarisation et de personnalisation des outils, est ce que Othman (2015, :157) appelle « une progression pédagogique cohérente ».

Étant donné qu'il faut proposer une formation exhaustive, c'est-à-dire une formation répondant aux besoins de tous les participants (formés en didactique ou non) (Laduron et al., 2019), il faut tout d'abord définir les objectifs à atteindre dans cette formation qui veut dire un ensemble des contenus théoriques suivi des pistes pratiques (Coen, 2012, 138-142). Cette formation doit faire vivre l'expérience d'utilisation des TICE dans un cours de FLE, c'est-à-dire de les former comme s'ils étaient les apprenants (Laduron et al., 2019; Mehrabi & Khajvand Sarivi, 2022, p.240-242). Ainsi la formation comporte-elle quatre parties essentielles : annonce des contenus théoriques, pistes pratiques, atelier de partage d'expérience et projet final.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

ANNEXE

Fonctionnalité/plateforme	Adobe Connect	Big Blue Button	Skype	Skyroom	Zoom	Google Meet
						
1. Vidéo animateur	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2. Vidéo participant	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3. Son et contrôle des micros	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4. Appel Téléphonique	✓	×	✓	×	✓	✓
5. Partage d'écran	✓	✓	✓	✓	✓	✓
6. Partage d'application	✓	✓	✓	✓	✓	✓
7. Partage du son du poste animateur	✓	✓	✓	✓	✓	✓
8. Partage de document	✓	✓	×	✓	×	×
9. Transfert du rôle de présentateur	✓	✓	×	✓	✓	×
10. Visualisation du poste apprenant et contrôle à distance	✓	×	×	×	✓	×
11. Division en sous-groupes	✓	✓	×	×	✓	✓
12. Tableau blanc interactif	✓	✓	×	✓	✓	✓
13. Annotation de document	✓	✓	×	✓	✓	×
14. Messagerie instantanée	✓	✓	✓	✓	✓	✓
15. Icônes de réactions	✓	✓	✓	✓	✓	✓
16. Sondage et questionnaire	✓	✓	✓	×	×	✓
17. Téléchargement ou envoi de documents	✓	✓	✓	✓	✓	×
18. Enregistrement	✓	✓	✓	×	✓	✓
19. Rapports	✓	×	×	×	×	×
20. Affichage d'état de connexion	✓	×	×	×	×	×
21. Utilisation de l'intelligence artificielle (IA)	×	✓	✓	×	×	×
22. Organisation d'un rendez-vous à l'avance	×	✓	✓	×	✓	✓
23. Légendes et sous-titres	×	×	✓	×	✓	✓
24. Accès aux coordonnées des participants	×	✓	✓	×	✓	✓
25. Support d'autre langue	✓	×	✓	✓	✓	✓
26. Limite de durée d'appel	×	✓	×	×	✓	×
27. Limite de nombre de participants	×	×	×	✓	×	✓
28. Arrière-plan	×	×	✓	×	✓	✓
29. Modification de la forme de la salle de formation	✓	✓	×	×	×	×
30. Limiter l'accès de participants à la messagerie instantanée	×	×	×	✓	✓	✓
31. Mode picture-in-picture	✓	×	✓	×	✓	✓

NOTES

- [1] Cette définition est récupérée du site du dictionnaire Larousse. En voici le lien : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/formateur/34640>
- [2] Ces définitions sont récupérées de trois sites dont deux proposent des formations de formateur dans les grandes villes en France. Voici les liens de ces trois sites :
<https://www.cegos.fr/ressources/mag/fiches-metiers/les-metiers-de-la-formation/fiche-metier-le-formateur-professionnel>
<https://asformationpaca.fr/les-differences-entre-formateur-et-enseignant/#:~:text=L'enseignant%20planifie%20fortement%20ses, fonction%20des%20besoins%20des%20participants>
<https://www.devenir-organisme-formation.vivre-aujourd'hui.fr/definitions/formateur-role-competences.html>

BIBLIOGRAPHIE

- [1] Argouges, P. (2021). *Webinaires et classes virtuelles: construire et animer vos formations à distance*. Paris: Gereso.
- [2] Azimi-Meibodi, N., & Mohammadpour, T. (2021). Emploi du numérique dans la production écrite des apprenants du FLE en Iran. *Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises*, 16(32), 183-206.
- [3] Bernatchez, J., & Alexandre, M. (2021). De la transition « formation en présence – formation à distance » à l'université au temps de la COVID-19. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 18(1), 241-253.
- [4] Boudokhane-Lima, F., Felio, C., Lheureux, F., & Kubiszewski, V. (2021). L'enseignement à distance durant la crise sanitaire de la Covid-19: le faire face des enseignants en période de confinement. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, 22.
- [5] Burns, M. (2011). *Distance education for teacher training: Modes, models, and methods*. Washington, DC: Education Development Center.
- [6] Coen, P.-F. (2012). Formation aux TICE des formateurs d'enseignants: un tissage entre formation et autoformation. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 9(1), 136-147.
- [7] Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: CLE international.
- [8] Daguët, H. (2015). La médiation numérique et ses effets sur la médiation humaine. Le cas de classes virtuelles synchrones dans un dispositif de formation en ligne. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 3(12).
- [9] Demaizière, F., & Cord-Maunoury, B. (2003). Penser une formation aux TIC: Une professionnalisation des acteurs de la formation: formateurs et chefs de projet. *Distances et savoirs*, 1(4), 533-550.
- [10] Drissi, M. M. h., Talbi, M., & Kabbaj, M. (2006). La formation à distance: un système complexe et compliqué. *Revue de l'EPI (Enseignement Public & Informatique)*.
- [11] Duguët, A., & 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), 5-16.

- [12] Eghtesad, S., & Mehrabi, M. (2021). Investigating Iranian virtual language instructors' technological pedagogical content knowledge: The case of English and French language instructors. *Journal of Foreign Language Research*, 11(3), 355-374.
- [13] Ferone, G., & Lavenka, A. (2015). La classe virtuelle, quels effets sur la pratique de l'enseignant? *Distances et médiations des savoirs*, 3(10).
- [14] Ferry, G. (1987). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.
- [15] Gal, R. (1991). *Histoire de l'éducation*. Paris: PUF.
- [16] Ghafoori, L., Safa, P., Rahmatian, R., & Shairi, H. R. (2015). Le rôle des représentations dans la formation des enseignants de FLE en Iran. *Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises*, 11(22), 94-116.
- [17] Hashemiannejad, B., Gashmardi, M. R., Shairi, H. R., & Rahmatian, R. (2022). Introduction de la pédagogie inversée dans les cours de FLE en Iran: contraintes et enjeux. *Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises*, 17(34), 7-34.
- [18] Laduron, C., Denis, B., & Rappe, J. (2019). Quelles pratiques pour la formation à l'intégration des TICE en formation initiale des enseignants? *Bilan et perspectives de recherches en Technologie de l'Éducation, Formation et Pédagogie Universitaire*, 13.
- [19] Laot, F. F., & Lescure, E. d. (2006a). Les formateurs d'adultes et leur formation. Approche historique. *Recherche et formation*, 53, 7-9.
- [20] Laot, F. F., & de Lescure, E. (2006b). Formateur d'adultes. Entre fonction et métier. *Recherche et formation* 53, 79-93.
- [21] Laot, F. F. (2014). Une histoire de la formation des adultes depuis 1830. La jaune et la rouge. *Revue mensuelle de la société amicale des anciens élèves de l'Ecole Polytechnique*, 691, 46-47.
- [22] Luc, J. N., Condette, J. F., & Verneuil, Y. (2020). Histoire de l'enseignement en France XIX-XXI siècle. Paris: Armand Colin
- [23] Mehrabi, M., & Khajvand Sarivi, M. (2022). L'exploitation des tâches numériques en classe de FLE: Formation des enseignants iraniens en question. *Recherches en langue française*, 3(5). 208-254.
- [24] Othman, S. (2015). Vers une formation réflexive aux TIC des futurs enseignants égyptiens de langues étrangères. *Revue de la Fédération internationale des professeurs de français, Dialogues & Cultures*, 6, 154-160.
- [25] Rao, R. R. (2004). *Methods of Teacher Training*. Delhi: Discovery Publishing House.
- [26] Rezaï, M., & Fadaie Heydarie, Z. (2022). Les modalités, les défis et les problèmes de l'évaluation en ligne du FLE, à l'épreuve de la crise de Covide-19 : Le cas de l'Université de Tabriz en Iran. *Recherches en Langue et Littérature Françaises*, 16(29), 167-185.
- [27] Rihani, M. (2017). L'importance de l'intégration des TICE dans la formation des formateurs: facteurs d'autonomie, d'efficacité et d'auto-apprentissage. *Colloque international Langues, employabilité et enseignement supérieur. Contexte (s), référencement et pratiques professionnelles*, Oran, Algérie.
- [28] Shobeiry, L., & Shakeraneh, A. (2019). Enseignement/apprentissage numérique du FLE au moyen des Smartphones : le cas du logiciel Schoology. *Revue des Études de la Langue Française*, 11(2), 45-68.
- [29] Tobie, A. (2010). *Formation de Formateurs. Un Manuel d'Accompagnement des Formateurs en Consolidation de la Paix*. Londre: International Alert.

- [30] Vahed, Sh., Gashmardi, M. R., Safa, P., & Rahmatian, R. (2020). Enjeu de l'interaction dans les classes virtuelles du FLE en Iran. *Revue des études de la langue française*, 12(2), 49-66.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی