

L'impact des tâches numériques sur la production orale des apprenants iraniens de niveau débutant

Marzieh MEHRABI*



Maître de conférences, Département de langue et littérature françaises, Université de Téhéran, Téhéran, Iran.

**Nazanin HABIBI
SHANDIZ**

Master en didactique du FLE, Département de langue et littérature françaises, Université de Téhéran, Téhéran, Iran.

Résumé

Cette recherche examine l'impact des tâches numériques sur la production orale des apprenants iraniens de FLE de niveau A2, dans le cadre d'un cours de conversation à distance. Neuf participants ont été impliqués dans douze séances organisées autour de cinq thèmes, au cours desquelles des tâches numériques soigneusement planifiées ont été mises en œuvre. La méthodologie adoptée combine des approches quantitatives (pré-test et post-test analysés à l'aide du logiciel *SPSS*) et qualitatives (productions orales des apprenants et entretiens). Les analyses statistiques mettent en évidence une amélioration significative entre le pré-test et le post-test, confirmant un progrès global dans les productions orales des apprenants. Bien qu'aucune différence notable n'ait été observée entre les performances des apprenants dans les différentes tâches numériques, cette homogénéité souligne un

*Auteure correspondante : mehrabi.mrz@ut.ac.ir

Comment citer : Mehrabi, M., & Habibi Shandiz, N. (2025). L'impact des tâches numériques sur la production orale des apprenants iraniens de niveau débutant, *Recherches en langue française*, 5(10), 167-200. DOI: 10.22054/RLF.2025.83626.1202.

développement régulier, indépendamment de la nature de la tâche. De plus, les témoignages des apprenants recueillis lors des entretiens révèlent des perceptions variées de leur expérience d'apprentissage, mettant en lumière à la fois des aspects positifs et des pistes d'amélioration concernant l'intervention mise en place. En conclusion, les tâches numériques enrichissent considérablement l'enseignement de la production orale dans le cadre des cours de conversation, en favorisant un apprentissage interactif et authentique. Leur pleine efficacité repose néanmoins sur une planification didactique rigoureuse, incluant des formations technologiques pour les apprenants afin d'optimiser les résultats et de développer de manière équilibrée les différentes compétences linguistiques.

Mots clés : Tâches numériques, production orale, enseignement du FLE, apprenants iraniens, perspective actionnelle, cours de conversation.

Introduction

Au cours des deux dernières décennies, les technologies de l'information et de la communication (TIC) ont occupé une place essentielle dans le domaine de l'éducation, en particulier dans l'enseignement à distance, où elles sont souvent désignées sous l'acronyme TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement). Garrot, Psillaki et Rochia (2009) soulignent que les TICE non seulement facilitent l'apprentissage des apprenants, mais également améliorent le travail des enseignants en enrichissant les pratiques pédagogiques, tant dans des cadres d'enseignement à distance qu'en présentiel.

Parallèlement, le concept de tâche en didactique des langues, popularisé dans les années 1970 par l'approche anglo-saxonne de l'apprentissage par les tâches (*Task-Based Learning*, Nunan, 1989), repose sur l'idée que les activités proposées en classe doivent être actionnelles et

orientées vers un objectif précis (Puren, 2004). Cette perspective met l'accent sur la réalisation d'actions concrètes, engageant activement l'apprenant dans un processus de résolution de problèmes ou de communication authentique. Candlin (1987) et Breen (1987) insistent également sur l'importance de négocier les tâches avec les apprenants pour renforcer leur autonomie et leur motivation, favorisant ainsi une implication plus active dans le processus d'apprentissage.

Avec l'émergence des technologies numériques, le concept de tâche s'est évolué vers celui de tâche numérique. Ce type de tâche intègre des outils technologiques pour créer des environnements d'apprentissage interactifs et authentiques, répondant aux besoins langagiers des apprenants tout en renforçant leur engagement. L'utilisation des tâches numériques favorise un apprentissage plus contextualisé et mieux adapté aux réalités des apprenants (Mehrabi et Khajvand Sarivi, 2022). En effet, ces tâches permettent de simuler des situations réelles, d'offrir des rétroactions instantanées et d'améliorer des compétences essentielles telles que la production orale (Guichon et Nicolaev, 2011).

En outre, la conception des tâches joue un rôle clé dans l'efficacité de l'apprentissage. Comme le montrent Guichon et Nicolaev (2011), une étude sur les environnements en ligne synchrones révèle que les caractéristiques des tâches, telles que la sollicitation de points de vue personnels ou la nature discursive induite, influencent directement la fluidité, la correction et la complexité de la production orale. Cette approche, soutenue par une planification pédagogique réfléchie, fournit des pistes concrètes pour optimiser les résultats en classe de langue.

Ainsi, l'intégration des TICE dans l'enseignement des langues pourrait enrichir les pratiques pédagogiques traditionnelles. Elle offre non seulement un support moderne pour la réalisation de tâches authentiques, mais également contribue à motiver les apprenants, à personnaliser leurs parcours d'apprentissage et à renforcer leurs

compétences langagières ainsi que leur participation active dans un environnement numérique interactif.

Cependant, l'apprentissage de la production orale demeure confronté à des obstacles majeurs, tant linguistiques que psychologiques, comme l'a souligné Alkhalaf (2024). Le manque de pratique quotidienne, les lacunes linguistiques ainsi que la peur de l'erreur et le stress lié à l'expression orale limitent souvent les progrès des apprenants. Ces défis appellent à une approche intégrée qui prend en compte ces difficultés afin de renforcer la confiance des apprenants et de les aider à surmonter leurs blocages. En effet, nombreux sont ceux qui rencontrent des difficultés en production orale et souhaitent améliorer cette compétence. Pourtant, d'après notre expérience dans les cours de conversation à distance en Iran, cette compétence n'est pas toujours enseignée de manière planifiée. Les enseignants se contentent souvent d'introduire un sujet autour duquel les apprenants discutent sans véritable encadrement structuré. Cette absence d'approche pédagogique précise peut limiter le progrès des apprenants, rendant nécessaire l'adoption de méthodes plus interactives et adaptées pour favoriser un apprentissage efficace.

Cette problématique nous a conduites à formuler les questions suivantes :

1. Dans quelle mesure les apprenants iraniens de FLE peuvent-ils améliorer leur production orale grâce à l'exécution des tâches numériques dans les cours de conversation à distance ?
2. Quels obstacles rencontrent-ils lors de la réalisation des tâches numériques dans ces cours ?

Les hypothèses qui guident cette recherche sont les suivantes : premièrement, les tâches numériques offrent aux apprenants un environnement interactif et authentique qui les incite à pratiquer

activement la langue. Les situations réelles de production orale permettent aux apprenants de s'exprimer de manière plus fluide. Cependant, ces avantages peuvent être limités par certains obstacles ; c'est pourquoi nous formulons une deuxième hypothèse : le manque de compétences numériques chez certains apprenants entraverait leur capacité à utiliser efficacement les outils numériques. Des problèmes techniques tels qu'une connexion Internet instable ou un équipement inadéquat peuvent également perturber leur participation active aux tâches.

L'objectif de cette recherche est donc d'évaluer l'impact des tâches numériques sur la production orale des apprenants iraniens de niveau A2 dans le cadre d'un cours de conversation à distance. Il s'agit non seulement de mesurer cet impact mais aussi d'identifier les défis rencontrés par les apprenants afin de proposer des stratégies visant à optimiser l'utilisation des outils numériques dans l'enseignement. Pour répondre aux questions posées par cette recherche, cet article est structuré en deux parties. La première partie est consacrée au cadre théorique qui sous-tend notre étude. La deuxième partie présentera les résultats obtenus ainsi que leur analyse.

Revue de littérature

Les TICE ont transformé les approches pédagogiques dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE. Grâce à leur nature interactive et innovante, ces outils permettent de dépasser les limites des méthodes traditionnelles, offrant ainsi des expériences d'apprentissage plus dynamiques et engageantes. En intégrant des ressources numériques dans les pratiques éducatives, les enseignants peuvent créer des environnements propices à un apprentissage authentique et centré sur l'apprenant, comme le souligne Brouté (2008), tout en répondant aux mutations socio-économiques et technologiques

actuelles. Cependant, l'intégration du numérique dans les approches par les tâches nécessite une réflexion approfondie sur leur mise en œuvre. Soubrié (2010) indique que, bien qu'Internet offre des possibilités innovantes, les pratiques traditionnelles persistent. L'auteur appelle à un renouvellement des pratiques pour exploiter pleinement le potentiel des outils numériques dans un cadre pédagogique réellement significatif. Guichon et Nicolaev (2011) soulignent également l'importance de la conception des tâches pour un apprentissage efficace. Leur étude sur les dispositifs synchrones en ligne démontre que des éléments tels que l'invitation à exprimer des opinions personnelles ou la structure discursive des activités impactent directement la fluidité, la précision et la complexité des productions orales. Une planification pédagogique structurée et réfléchie apparaît donc essentielle pour maximiser les bénéfices de ces outils en classe de langue.

L'intégration des TICE dans l'enseignement des compétences orales en FLE s'inscrit dans une démarche qui privilégie l'interaction, la collaboration et la motivation. Les travaux de Díez (2021) montrent que les outils du web 2.0, tels que les weblogs et les projets de télécollaboration, facilitent une production orale plus authentique et significative. Ces outils encouragent les apprenants à participer activement à des échanges réels tout en améliorant leur prononciation grâce à des corrections collaboratives. Par exemple, dans le cadre du projet León-Grenoble analysé par Díez (2021), des tâches pédagogiques interactives ont été utilisées pour créer des mises en situation authentiques, permettant aux apprenants de développer leur expression orale tout en valorisant leur participation dans des interactions avec des tuteurs natifs. Par ailleurs, les outils numériques interactifs offrent un potentiel considérable pour améliorer la production orale en FLE, comme le montre la recherche de Zekri (2022) réalisée dans un lycée public pour filles en Égypte. L'étude a porté sur un groupe composé de 18 étudiantes de la seconde année secondaire, qui étudient le français comme seconde langue étrangère. L'utilisation d'un manuel numérique interactif a permis de renforcer plusieurs

aspects de la compétence orale, notamment les dimensions discursive, linguistique, stratégique et socio-culturelle.

Les travaux de Pinto (2013) et Qotb (2011) s'inscrivent dans cette perspective actionnelle fondée sur des principes socioconstructivistes. Ces auteurs soulignent que l'approche par les tâches, associée aux outils numériques, motive les apprenants en les plaçant dans des contextes réels et significatifs. Pinto (2013) a ainsi travaillé avec un groupe hétérogène de 22 étudiants marocains en première année de licence en études portugaises, mettant en lumière comment l'utilisation de tâches numériques a stimulé leur engagement et leur participation active. De même, Qotb (2011) a étudié l'impact des tâches numériques auprès de dix étudiants égyptiens en Master 2 d'Économie et de Gestion à l'Université d'Alexandrie. Les résultats montrent que l'utilisation de tâches adaptées à leurs besoins professionnels a renforcé leur motivation tout en favorisant leur responsabilisation et une plus grande autonomie dans leur développement linguistique. En outre, les tâches numériques bien conçues peuvent enrichir les pratiques éducatives en tenant compte des dimensions interculturelles.

D'autres études, comme celle de Mehrabi et Khajvand Sarivi (2022), ont exploré l'intégration des tâches numériques dans l'enseignement du FLE en Iran. Cette recherche examine les caractéristiques des tâches numériques présentes dans les manuels de FLE ainsi que leur mise en œuvre par les enseignants iraniens. Les résultats révèlent une augmentation significative de ces tâches dans les méthodes d'enseignement ; cependant, la majorité des enseignants ne les appliquent pas en raison du manque de temps et d'infrastructures numériques. Les résultats soulignent également la nécessité d'une formation adéquate pour favoriser un environnement d'apprentissage authentique du FLE en Iran.

L'innovation de cette recherche réside dans l'exploration des perceptions et des expériences des apprenants adultes iraniens

concernant l'utilisation des tâches numériques dans l'enseignement à distance du FLE. Elle met l'accent sur l'identification des tâches numériques les plus efficaces, sur l'analyse des défis rencontrés, et sur la proposition de recommandations pratiques pour améliorer la conception et l'intégration de ces tâches dans les cours en ligne.

Cadre théorique

Utilisation des tâches numériques en FLE

Dans le cadre de l'enseignement en FLE, la notion de tâche occupe une place centrale. Elle est définie de manière variée par différents auteurs, mettant en avant les dimensions cognitives, sociales et linguistiques de l'apprentissage. Le tableau ci-dessous récapitule ces définitions pour offrir une perspective plus claire :

Auteurs Définitions

Long (1985)	Activité réalisée pour soi-même ou pour autrui, volontairement ou en échange d'une récompense.
Candlin (1987)	Ensemble d'activités différenciées et séquentielles, impliquant apprenants et enseignants, consiste en une sélection conjointe de diverses procédures cognitives et communicatives.
CECRL (2000)	Toute visée actionnelle repose sur la représentation qu'un acteur se fait d'une tâche à accomplir. Cette tâche peut être liée à la résolution d'un problème spécifique, à l'accomplissement d'une obligation ou encore à l'atteinte d'un objectif personnel ou professionnel. L'acteur envisage donc un résultat précis qu'il cherche à atteindre dans un cadre donné.
Ellis (2003)	Un plan de travail qui accorde la priorité au sens, mettant en œuvre des processus linguistiques similaires à ceux de la vie réelle, impliquant potentiellement les quatre compétences langagières et nécessitant des processus cognitifs. Le résultat recherché est une communication clairement définie.

Nunan (2004)	Implique les apprenants dans diverses activités de compréhension, de production et d'interaction dans la langue cible, en privilégiant le sens sur la forme.
Puren (2004)	Une tâche constitue une unité d'activité essentielle au sein du processus conjoint d'enseignement et d'apprentissage. Cela signifie qu'elle s'inscrit dans une dynamique interactive où enseignants et apprenants collaborent pour construire et renforcer des compétences spécifiques, en suivant une progression pédagogique claire et adaptée.

Tableau 1: Définitions de la tâche

Ces perspectives mettent en avant la complexité de la notion de tâche et son importance pour structurer les activités d'apprentissage dans un cadre actionnel. En complément des définitions, il est essentiel de considérer les différents types de tâches et leur fonctionnement. Ces catégories permettent d'adapter les activités à divers contextes pédagogiques et besoins des apprenants. Le tableau suivant présente un résumé des principaux types de tâches utilisées en FLE :

Types	Fonctionnements
tâches authentiques vs tâches pédagogiques CECRL (2001)	Les tâches authentiques se déroulent dans des situations de la vie réelle, tandis que les tâches pédagogiques sont basées sur le contexte immédiat de la situation en classe. Les tâches authentiques exigent un engagement réel des apprenants dans des activités sociales significatives. Les tâches pédagogiques, bien que simulées, doivent rester communicatives et avoir un enjeu social authentique autant que possible.
tâches simples et vs tâches complexes CECRL (2001)	Les tâches complexes impliquent l'exécution de plusieurs tâches intermédiaires. Une tâche peut être aussi simple que possible ou extrêmement complexe. Les tâches complexes sont souvent décomposées en plusieurs étapes intermédiaires pour les rendre plus réalisables. Cette décomposition permet aux apprenants d'acquérir progressivement les compétences nécessaires pour réaliser des tâches plus complexes.

tâches langagières vs tâches extra- langagières	Les tâches langagières se concentrent sur la communication linguistique, tandis que les tâches extra-langagières intègrent des actions verbales et non verbales. Les interactions dans ces tâches relient le langage à l'action, préparant les apprenants à utiliser la langue dans des situations imprévues et complexes.
CECRL (2001)	
tâches intermédiaires= micro-tâches= mini-tâches	Les micro-tâches, également appelées tâches intermédiaires, se présentent sous forme d'activités langagières conçues pour simplifier la réalisation de la tâche principale. Structurées en plusieurs étapes, elles permettent de progresser vers un objectif final. Grâce à ces étapes, les apprenants acquièrent peu à peu les compétences nécessaires pour améliorer leur communication langagière.
Bourguignon (2009)	

Tableau 2 : Types de la tâche

Ces distinctions permettent aux enseignants de concevoir des activités adaptées à différentes compétences et situations. L'utilisation stratégique de ces tâches facilite l'apprentissage progressif tout en maintenant un engagement élevé chez les apprenants.

L'intégration du numérique dans l'enseignement du FLE marque une étape décisive dans l'évolution des pratiques éducatives. Cette transformation, loin de modifier les fondements de l'apprentissage, enrichit considérablement les méthodologies existantes en élargissant les possibilités d'interaction et de collaboration. Ollivier (2007) souligne que l'avènement du web social a profondément influencé la perspective actionnelle en élargissant la notion de tâche. Cette évolution ne vise pas à remplacer les approches pédagogiques traditionnelles, mais plutôt à réinventer leur mise en œuvre.

Les médias numériques, tels que les images interactives, les vidéos éducatives et les plateformes collaboratives, rendent l'apprentissage plus engageant. Selon Giglio (2011), ces outils favorisent l'expression des apprenants dans divers formats, améliorant ainsi leurs compétences linguistiques et leur compréhension culturelle. Ils stimulent la

créativité, facilitent la rétention d'informations et encouragent la coopération. Cependant, comme l'indiquent Zourou (2012) et Pélissier et Qotb (2011), l'adoption des TICE reste souvent partielle en raison de facteurs logistiques, de l'absence de formation des enseignants, ou du manque d'engagement pédagogique des apprenants. Pour optimiser leur impact, une intégration stratégique, soutenue par une formation adéquate, s'avère indispensable.

Dans cette recherche, nous avons adopté les définitions de la tâche proposées par le CECRL, Ellis (2003) et Nunan (2004). Ces choix s'expliquent par leur pertinence dans le cadre actionnel et leur mise en avant des dimensions authentiques, cognitives et communicatives de l'apprentissage. En effet, ces définitions permettent de concevoir des activités pédagogiques qui mettent en avant le sens et les interactions réelles, en adéquation avec les besoins actuels des apprenants. Les tâches conçues dans cette étude ont été principalement développées sous forme de tâches authentiques, extra-langagières et complexes. Ces dernières, ancrées dans des situations de la vie réelle, offrent un contexte significatif pour l'apprentissage. Elles permettent aux apprenants de mobiliser leurs compétences langagières et extra-langagières dans des activités engageantes et socialement pertinentes.

Enseignement de la production orale

La maîtrise d'une langue étrangère repose sur la capacité à utiliser celle-ci de manière fluide et correcte dans différents contextes. Parmi les compétences fondamentales, la production orale occupe une place centrale. Elle représente bien plus qu'une simple transmission d'informations : elle est un vecteur de communication, d'interaction sociale et de développement personnel. Charmeux (1997, cité par Alkhalaf, 2024) souligne son rôle crucial dans le processus d'apprentissage, permettant aux apprenants de s'approprier la langue et de l'utiliser dans des situations variées. Blanchet (2011) met également en lumière ses nombreux avantages : elle donne aux apprenants l'opportunité d'exprimer leurs expériences personnelles, de transmettre

leurs connaissances, de débattre d'idées et d'apprécier les points de vue des autres. Elle contribue également à renforcer leur confiance, en particulier dans des situations où l'expression publique est nécessaire.

Bien que la production orale présente des bénéfices indéniables, elle demeure une compétence difficile à maîtriser. Les obstacles rencontrés par les apprenants sont nombreux et variés. Tozzi (2021) compare la participation orale des apprenants à un baromètre de l'ambiance en classe : plus ces derniers prennent la parole, plus les cours deviennent dynamiques et engageants. Cependant, des blocages persistent, souvent liés à des problèmes linguistiques ou psychologiques.

D'une part, les difficultés linguistiques constituent un obstacle majeur. De nombreux apprenants éprouvent des difficultés à articuler correctement les sons du français, ce qui peut altérer leur intelligibilité. À cela s'ajoutent les problèmes prosodiques, tels que l'intonation, le débit et l'accent, qui influencent directement la compréhension et la fluidité de l'expression orale. Par ailleurs, les erreurs grammaticales et lexicales, souvent causées par des interférences ou des influences translinguistiques, compliquent la production d'énoncés corrects.

D'autre part, les facteurs psychologiques tels que la timidité, le stress et le manque de confiance amplifient ces difficultés d'expression. Parmi ces blocages, l'anxiété langagière se révèle particulièrement problématique. Cette forme d'angoisse paralyse souvent les apprenants lors de la prise de parole. Étudiée par Horwitz et *al.* (1986) ainsi que d'autres chercheurs, cette anxiété se manifeste par divers symptômes physiologiques (stress, transpiration excessive, accélération du rythme cardiaque) et des comportements d'évitement.

Il est essentiel d'identifier les apprenants souffrant d'anxiété pour les aider à surmonter ces obstacles. La création d'un environnement de classe sécurisant, où l'erreur est perçue comme un élément naturel du processus d'apprentissage, peut considérablement atténuer cette

anxiété. En favorisant une atmosphère d'encouragement et de soutien, on peut inciter les apprenants à s'exprimer plus librement et à développer leur compétence en production orale. Pour répondre à ces défis, les approches récentes de l'enseignement des langues, telles que la perspective actionnelle, offrent des solutions adaptées. Cette approche considère la langue comme un outil pour accomplir des tâches concrètes dans des contextes authentiques. L'oral y est traité comme une compétence spécifique nécessitant une attention ciblée, loin de l'idée qu'il puisse être acquis par simple immersion. Les tâches, qu'elles soient simples ou complexes, mettent l'apprenant dans des situations où il doit mobiliser des compétences linguistiques et non linguistiques pour atteindre un objectif clair.

Un autre levier important pour développer la production orale est l'intégration des TICE. Les outils numériques offrent des possibilités pour enrichir les tâches et stimuler l'engagement des apprenants. Nissen (2007) met en avant le potentiel des outils du Web 2.0, tels que les plateformes collaboratives ou les réseaux sociaux, pour créer des environnements interactifs où les apprenants peuvent communiquer avec des locuteurs natifs ou d'autres apprenants. Ces interactions, qui se déroulent dans un cadre d'apprentissage souvent perçu comme moins contraignant, offrent un contexte authentique et motivant pour pratiquer l'oral.

Toutefois, l'efficacité de ces technologies repose sur une intégration réfléchie. Le rôle de l'enseignant dans ce cas reste central. Il ne s'agit pas simplement d'introduire des outils numériques pour moderniser l'enseignement, mais de les intégrer de manière stratégique afin de répondre aux objectifs pédagogiques. Cela nécessite une formation adéquate des enseignants, qui doivent maîtriser non seulement les technologies elles-mêmes, mais aussi les méthodes didactiques pour les exploiter au mieux.

La structuration des tâches pédagogiques constitue un élément central de l'efficacité des approches actionnelles. Comme évoqué précédemment, Bourguignon (2009) met en lumière l'importance des micro-tâches, qui se présentent comme des étapes transitoires facilitant une progression graduelle des apprenants vers des objectifs plus complexes. Ces activités intermédiaires ne se limitent pas à renforcer les compétences linguistiques des apprenants, mais contribuent également au développement de leurs capacités cognitives et sociales, rendant ainsi l'apprentissage plus complet et équilibré. Par ailleurs, Soubrié (2010) met en avant l'importance d'intégrer des documents authentiques pour assurer la pertinence des tâches et leur lien avec des situations réelles, ce qui favorise un apprentissage ancré dans des contextes concrets.

Il est également indispensable de considérer la dimension émotionnelle dans la mise en œuvre des approches actionnelles et numériques. Selon Philp et Duchesne (2016), des sentiments positifs, tels que l'intérêt et la motivation, stimulent l'implication des apprenants, alors que des émotions négatives, comme le stress ou la peur, peuvent constituer un frein. Cela souligne l'importance de créer des cadres d'apprentissage encourageants et bienveillants, où les apprenants bénéficient d'un accompagnement adapté.

La production orale est une compétence essentielle mais complexe dans l'enseignement du FLE. En combinant des approches actionnelles, des technologies numériques et une attention particulière aux besoins émotionnels des apprenants, les enseignants peuvent transformer cette difficulté en opportunité. Ces pratiques, lorsqu'elles sont mises en œuvre de manière réfléchie, permettent de créer des environnements d'apprentissage dynamiques, authentiques et stimulants, favorisant un développement linguistique durable et une confiance accrue chez les apprenants.

Méthodologie de la recherche

Dans cette étude, dont l'objectif est d'analyser l'impact des tâches numériques sur la production orale des apprenants de niveau A2 dans des cours de conversation en ligne, plusieurs types de recherche ont été mobilisés de manière complémentaire afin d'explorer la problématique sous divers angles. La recherche-production a permis de concevoir cinq scénarios didactiques numériques destinés à renforcer la production orale des apprenants en intégrant des tâches authentiques et contextualisées. Par ailleurs, la recherche-action est utilisée dans ce travail pour proposer les pratiques pédagogiques basées sur le numérique dans les cours, en vue d'améliorer la production orale des apprenants. En parallèle, la recherche-description a été mise en œuvre pour consigner de manière détaillée les perceptions des apprenants concernant l'utilisation des outils numériques, leur niveau d'engagement face aux tâches numériques proposées ainsi que l'impact de ces dernières sur leur motivation et leur progression.

Les données ont été recueillies au moyen de pré-tests, post-tests ainsi que de tâches numériques évaluant les progrès des participants concernant des thématiques simples, conformément aux exigences du niveau A2. Le tableau suivant récapitule la description de ces tâches :

Tâches	Descriptions de la tâche	Plateformes utilisées
Recommandation d'un lieu touristique en Iran	Présentez un lieu touristique à visiter en Iran, expliquez pourquoi vous le recommandez, et filmez une vidéo.	Routard.com
Présentation de son réseau social préféré	Expliquez pourquoi vous aimez ce réseau, mentionnez ses inconvénients, et partagez une vidéo.	Instagram

Tâches	Descriptions de la tâche	Plateformes utilisées
Description de son logement de rêve	Trouvez des photos de différentes pièces et équipements, puis enregistrez une description détaillée.	Les Particuliers
Visite guidée de son logement	Décrivez les pièces, équipements et commodités, et filmez une visite guidée.	Les Particuliers
Description de son parcours professionnel	Créez une vidéo présentant votre parcours professionnel et partagez-la.	LinkedIn
Préparation d'un plat iranien	Achetez les ingrédients nécessaires sur Ben Prix, filmez la préparation et expliquez les étapes.	Padlet

Tableau 3: Tableau récapitulatif des tâches proposées

Les productions orales des apprenants ont été évaluées lors des pré-test et post-test, ainsi que lors des tâches finales, en référence à la grille d'évaluation du DELF A2. De cette grille, les deux parties « monologue suivi » et l'évaluation linguistique, comprenant le lexique, la morphosyntaxe et la maîtrise du système phonologique, ont été retenues. La notation finale était établie sur une échelle de 15 points¹. L'évaluation a été menée par deux examinateurs travaillant de manière indépendante, conformément aux critères définis par ladite grille, ce qui a permis de minimiser les biais subjectifs et de renforcer la fiabilité des résultats. Pour déterminer la note finale de chaque apprenant, la moyenne des notes attribuées par les évaluateurs a été retenue.

Grille d'évaluation des productions des apprenants : ¹
https://drive.google.com/file/d/1py1nR9CtHECp7EXFqOD_LM2ripKAs3Up/view?usp=sharing

Un questionnaire autoadministré en ligne sur *Google Forms* a permis d'explorer les compétences numériques des apprenants ainsi que leur perception de l'intégration des technologies dans l'apprentissage. Ce questionnaire examinait leur compétence à utiliser des outils tels que les e-mails, les forums en ligne, les dictionnaires numériques ou encore les plateformes éducatives pour l'apprentissage à distance, ainsi que leur niveau de satisfaction quant aux technologies utilisées et leur avis sur les avantages et les limites de ces outils.

En complément, après l'intervention, des entretiens semi-directifs ont approfondi ces thématiques en recueillant des impressions détaillées sur les cours suivis, les tâches numériques proposées durant le semestre, leur utilité perçue, leur impact sur la motivation et les éventuelles difficultés rencontrées lors de leur réalisation.

Compte tenu de la nature des données, une méthodologie mixte a été mise en place, à savoir la méthode quantitative pour examiner les différences significatives entre les pré-test et post-test, ainsi que le progrès des apprenants par la réalisation des tâches numériques au cours du semestre. Pour ce faire, le test T pour échantillons appariés a été utilisé afin de comparer les résultats des pré-test et post-test, ainsi que le test de Friedman pour comparer les rangs issus des tâches réalisées et le test de Kolmogorov-Smirnov pour examiner l'hypothèse de normalité des données, tous implantés dans *SPSS*. Nous avons également analysé les entretiens par une méthode qualitative. Une fois les entretiens retranscrits, ils ont été codifiés afin de créer des catégories. Pour éviter les biais probables, les chercheuses ont procédé à une analyse croisée des catégories établies.

Le cours où sont collectées les données, s'est déroulé sur la plateforme *Adobe Connect*. Chaque séquence était structurée pour maximiser les apprentissages. Ainsi, les apprenants commençaient par réviser les points lexicaux, grammaticaux et phonétiques à travers des activités numériques. À l'issue de chaque séquence, ils réalisaient des tâches numériques collaboratives. Les outils numériques occupaient une place

centrale dans les pratiques pédagogiques. D'une part, les apprenants utilisaient leurs smartphones pour enregistrer leurs productions, lesquelles étaient ensuite éditées à l'aide de logiciels tels que CapCut, InShot et Canva. D'autre part, les ressources pédagogiques du cours étaient centralisées sur Padlet afin d'assurer un accès simplifié et une diffusion préalable d'instructions claires. Les productions des apprenants, sous forme de vidéos, étaient partagées sur des plateformes telles que Padlet, LinkedIn ou Genial.ly, garantissant ainsi une diffusion publique et concrète de leurs acquis.

Analyse des résultats issus du questionnaire

Le questionnaire a été conçu pour évaluer le niveau de compétence technologique des participants, plus précisément leur familiarité avec les outils numériques utilisés dans les cours de conversation en ligne. Neuf apprenants, soit l'ensemble du groupe, y ont répondu. Dans les premières questions, portant sur leur aisance avec des outils comme les téléphones portables, les tablettes et les ordinateurs, la plupart ont indiqué un haut niveau de compétence, choisissant les options « Beaucoup » ou « Extrêmement ». Ils ont également démontré une maîtrise dans des tâches numériques de base, telles que l'utilisation de moteurs de recherche, d'emails, de forums de discussion, et de dictionnaires en ligne. Toutefois, un participant a révélé n'avoir aucune expérience avec les forums, tandis que quelques autres ont déclaré une faible maîtrise de cet outil.

Dans les questions qui concernaient des compétences directement liées à la production de contenu numérique, une majorité des apprenants a admis un manque de confiance, choisissant des réponses comme « Pas du tout » ou « Très peu », ce qui indique que la production de contenu numérique représente un défi plus important pour eux. Cependant, dans l'ensemble, les apprenants ont montré une familiarité croissante avec les plateformes éducatives en ligne comme *Adobe Connect* et Padlet, qui sont utilisées pour les activités de classe.

Les réponses aux questions portant sur leur expérience avec la technologie dans l'apprentissage des langues ont révélé que la plupart des apprenants estimaient que la technologie avait facilité leur apprentissage et contribué à leur progression en français. Ils ont apprécié la flexibilité offerte par l'apprentissage en ligne, comme la possibilité d'apprendre à leur rythme et d'accéder à un large éventail de ressources actualisées. Pourtant, ils ont aussi mentionné certains inconvénients, notamment des difficultés liées à l'accès à Internet et une dépendance accrue à l'intelligence artificielle pour réaliser certaines tâches.

Ainsi, ce questionnaire a permis de dresser un portrait des compétences technologiques des apprenants, mettant en lumière leurs forces dans l'utilisation d'outils numériques basiques et leur besoin d'améliorer la création de contenu digital pour les cours de conversation.

Analyse des résultats issus du pré-test

Avant le cours de conversation, un prétest a permis d'évaluer les apprenants sur plusieurs thèmes familiers tels que la description de leur maison, leur travail, leur plat préféré et leur utilisation des réseaux sociaux. Les résultats montrent que les apprenants ont éprouvé diverses difficultés grammaticales et phonétiques. Par exemple, l'apprenant 1, en décrivant sa maison, a dit : *"J'habite dans une maison qui a jardin"* au lieu de *"J'habite dans une maison qui a un jardin"* et a utilisé une construction incorrecte en expliquant : *"Ma chambre est plus grande que le salon"* au lieu de *"Ma chambre est moins grande que le salon"*. De plus, il a mal prononcé *"étagère"*, en disant /**eta**ʒe/. L'apprenant 2, en parlant de son travail, a utilisé un mot anglais : *"Je travaille comme chef de computer"* et a mal conjugué le verbe : *"Les réseaux sociaux est utiles"*. Sur le plan phonétique, il a mal prononcé le mot *"bureau"* en disant /**bu**ʁo/. Enfin, l'apprenant 3, en expliquant comment il prépare son plat préféré, n'a pas utilisé les articles : *"Pour faire pizza, je prends farine"*. Ces erreurs mettent en lumière des lacunes dans les structures

grammaticales, le lexique et la prononciation, nécessitant un travail ciblé pour améliorer leurs compétences orales.

Les statistiques descriptives des notes des prétest et post-test sont résumées dans le tableau ci-dessous, accompagnées des résultats du test T pour échantillons appariés :

	Prétest		Post-test		Test T pour échantillons appariés		
	MEAN	Std. Déviation	MEAN	Std.	t-value	df	Sig.
	7.11	3.31	9.38	1.88	2.96	9	0.018

Tableau 4: Résultats du test T pour échantillons appariés

Avant d'effectuer le test T, l'hypothèse de normalité des données a été vérifiée à l'aide du test de Kolmogorov-Smirnov, et elle a été acceptée (**sig > 0,05**).

	Prétest		Post-test	
	Kolmogorov-Smirnov Z	Asymp. Sig	Kolmogorov-Smirnov Z	Asymp. Sig
Score	0.817	0.516	0.429	0.993

Tableau 5: Résultats du test de Kolmogorov-Smirnov

Les résultats du test T indiquent que les moyennes obtenues avant et après l'intervention présentent une différence significative ($p < 0,05$). Cette amélioration des notes, avec une moyenne au post-test de 9,38 contre 7,11 au pré-test, souligne l'impact positif de l'enseignement sur le développement de la production orale des apprenants.

Analyse des résultats issus des tâches numériques réalisées

Dans cette étude, les performances des apprenants ont été évaluées à travers cinq tâches numériques variées, chacune conçue pour développer leur production orale. Les résultats globaux révèlent une uniformité remarquable dans les notes obtenues par les apprenants, malgré la diversité des thématiques et des formats des tâches.

Le test non paramétrique de Friedman a été utilisé pour comparer les performances des apprenants dans les cinq tâches. Les moyennes des notes et les rangs obtenus pour chaque tâche sont présentés dans le tableau suivant :

Statistiques descriptives				Résultat du test de Friedman		
Tâches	MEAN	Std. Deviation	Mean Rank	Chi-square value	df	Asymp. Sig
T1	9.37	0.74	3.17	5.83	4	0.212
T2	9.17	0.635	2.89			
T3	8.72	0.894	2.50			
T4	8.72	0.894	2.50			
T5	10.167	0.583	3.94			

Tableau 6: Résultats du test de Friedman

Le test de Friedman indique que la différence entre les notes des cinq tâches n'est pas significative ($\text{sig} > 0,05$). Ce résultat montre que les apprenants ont obtenu des performances similaires, indépendamment de la tâche effectuée.

L'absence de différences significatives entre les performances des tâches peut être interprétée comme un reflet des caractéristiques des

apprenants et de la conception des activités pédagogiques. Cette uniformité, loin d'être un échec, souligne une progression globale équilibrée des compétences, sans domination marquée d'une tâche sur les autres, ainsi qu'une adaptation réussie des apprenants aux différents contextes, même lorsque les thématiques ou les formats variaient.

Analyse des résultats issus de l'entretien

Les réponses des apprenants aux questions sur le cours de conversation passé révèlent un mélange d'appréciation pour les enseignements précédents et de frustration quant à l'absence d'outils numériques. Beaucoup ont exprimé qu'ils trouvaient les cours traditionnels intéressants, mais qu'ils manquaient d'interactivité et de diversité. Une apprenante a expliqué : « Le cours m'a obligée à parler plus, ce qui m'a aidée à diminuer ma peur et ma timidité »². Cependant, certains ont critiqué le rythme du cours, en disant : « La rapidité du rythme du cours et le vocabulaire lourd rendaient l'apprentissage plus difficile »³.

En revanche, l'introduction des tâches numériques au semestre actuel a été perçue de manière très positive. Un apprenant a déclaré : « L'utilisation des tâches numériques m'a motivé, car elles m'ont aidé à appliquer mes connaissances dans un contexte réel »⁴. Une autre apprenante a souligné : « Cela me motive grâce à des présentations en classe et à des activités créatives »⁵. Ces tâches ont offert des scénarios plus réels et des occasions d'interagir de manière plus dynamique avec les contenus du cours.

Concernant l'utilité des tâches numériques, les apprenants ont majoritairement estimé que ces dernières les avaient aidés à progresser

² کلاس مجبورم کرد بیشتر صحبت کنم، که باعث شد ترسم و خجالتم کمتر بشه.

³ سرعت بالای کلاس و سنگین بودن لغات، یادگیری رو سخت‌تر می‌کرد.

⁴ استفاده از این فعالیت‌ها بهم انگیزه داد، چون کمک کرد دانسته‌هامو توی یک موقعیت واقعی به کار ببرم.

⁵ اینها بهم انگیزه می‌ده، چون شامل ارائه‌های کلاسی و فعالیت‌های خلاقانه است.

dans leur expression orale, un domaine qu'ils trouvaient parfois difficile à maîtriser dans un contexte traditionnel. Un apprenant a noté : « les activités sont authentiques et pratiques, notamment pour ceux qui habitent dans un pays francophone »⁶. Pourtant, certains ont relevé des difficultés liées à la complexité de certaines tâches, comme le mentionne un apprenant : « Trouver quelque chose à dire sur le sujet demandé était difficile. »⁷

Les difficultés liées à la réalisation des tâches numériques étaient principalement d'ordre technique et conceptuel. Un apprenant a remarqué : « L'utilisation de la technologie elle-même était un obstacle pour moi »⁸. D'autres ont signalé des problèmes comme le manque de connaissances pour manipuler certains outils ou l'accès limité à certains contenus en ligne. Malgré cela, les instructions détaillées de l'enseignant et les ressources supplémentaires ont permis à plusieurs de surmonter ces obstacles. Par exemple, un apprenant a affirmé : « Je n'ai rencontré aucun problème grâce aux consignes claires »⁹. Malgré les défis, la majorité des participants ont reconnu que l'intégration des tâches numériques avait considérablement enrichi leur apprentissage et renforcé leur motivation à participer activement aux cours.

Discussion des résultats

Les résultats de notre étude montrent que, bien que les apprenants soient familiers avec certaines technologies de base, telles que la recherche de mots dans un dictionnaire ou la navigation sur Internet, ils rencontrent des difficultés lorsqu'il s'agit de tâches plus complexes, comme la création de contenu en français. Cette tendance rejoint les observations de Brouté (2008), qui souligne que, bien que les outils numériques offrent un potentiel d'enrichissement pédagogique, leur adoption reste en grande partie conditionnée par le niveau de compétence

⁶ فعالیت‌ها واقعی و کاربردی هستند، مخصوصاً برای کسانی که توی یه کشور فرانسه‌زبان زندگی می‌کنن.

⁷ پیدا کردن چیزی برای گفتن در مورد موضوعی که ازمون خواسته شده بود، سخت بود.

⁸ خود استفاده از تکنولوژی برای من یه مانع بود.

⁹ به خاطر دستورالعمل‌های واضح، هیچ مشکلی نداشتم.

technologique des apprenants. En effet, bien que la technologie présente des avantages en matière d'accès à des ressources variées, sa maîtrise est loin d'être homogène, ce qui limite parfois son efficacité dans des tâches plus avancées.

Nos résultats confirment également que les apprenants perçoivent les technologies principalement comme un moyen d'enrichir leur apprentissage, notamment en leur permettant d'accéder à une multitude de ressources en ligne. Cependant, des défis pratiques, tels que la préparation d'un sujet cohérent, c'est-à-dire l'organisation d'idées de manière logique, structurée et adaptée au contexte de la tâche, ou encore l'utilisation efficace des outils numériques, ont été identifiés comme des obstacles majeurs. La préparation d'un sujet cohérent implique que les apprenants soient capables de choisir les informations pertinentes, de les articuler autour d'un thème clair et de présenter leur travail de manière compréhensible pour leur public. Cela rejoint les conclusions de Guichon et Nicolaev (2011), qui affirment que pour que les outils numériques soient pleinement efficaces, il est nécessaire que les tâches soient bien conçues et adaptées au niveau de compétence des apprenants. Nos données suggèrent par ailleurs que l'accessibilité et la familiarité avec les technologies influencent fortement la perception des apprenants concernant la réalisation des tâches numériques.

L'analyse des performances des apprenants, à travers le pré-test et le post-test, révèle des progrès dans la production orale. Les résultats du pré-test ont mis en évidence des lacunes grammaticales, lexicales et phonétiques. Néanmoins, les progrès observés en termes de vocabulaire lors du post-test sont encourageants, mais aucune amélioration significative n'a été constatée en ce qui concerne la grammaire et la prononciation. Cette observation contredit les conclusions de Díez (2021), qui soutient que les outils numériques peuvent faciliter l'interaction, l'engagement et la prononciation. Notre étude n'a pas mis en évidence le développement de ces deux composantes de la

compétence linguistique, car l'objectif principal des tâches était axé sur le sens plutôt que sur la forme langagière.

Concernant les tâches numériques, bien que leur contextualisation dans des situations réelles ait suscité un intérêt chez les apprenants, la difficulté d'utilisation de sites français ou l'édition de vidéos a posé des défis pour certains d'entre eux. Plus précisément, les apprenants ont trouvé certaines tâches stimulantes, mais des obstacles tels que le manque de familiarité avec certains sites web ont limité leur performance. Ce constat rejoint les travaux de Pinto (2013) et Qotb (2011), qui soulignent l'importance d'adapter les tâches numériques aux besoins et aux contextes réels des apprenants.

D'un point de vue affectif, l'intérêt des apprenants pour un sujet joue un rôle déterminant dans leurs performances. Par exemple, certains apprenants, motivés par des thématiques qui leur tiennent à cœur, ont démontré une meilleure réussite dans les tâches proposées. Par exemple, une deuxième tâche consistait à présenter l'espace numérique préféré des apprenants, en mettant en avant ses avantages et ses inconvénients. Cette tâche a suscité un grand intérêt chez les apprenants, qui ont participé avec enthousiasme et ont réussi à accomplir cette tâche avec succès. Cette situation souligne l'importance de concevoir des activités pédagogiques en adéquation avec les centres d'intérêt et les compétences des apprenants.

L'intégration des TICE dans l'apprentissage du FLE offre de nombreux avantages, en particulier pour renforcer l'engagement et la motivation des apprenants. Cependant, elle met aussi en avant certains défis. Parmi ces défis, on peut citer la nécessité pour les apprenants et les enseignants de maîtriser efficacement les outils numériques. De plus, il est essentiel de concevoir des tâches qui prennent en compte les aspects affectifs, comme la motivation et la confiance en soi, afin d'assurer une expérience d'apprentissage positive et enrichissante. Ces éléments soulignent l'importance de créer des activités numériques bien structurées, adaptées aux besoins et au niveau des apprenants. Ces

recommandations s'appuient sur les conclusions des chercheurs tels que Guichon et Nicolaev (2011) et Pinto (2013), qui insistent sur le rôle central d'une planification pédagogique réfléchie pour maximiser l'impact des TICE dans l'enseignement.

Comme déjà expliqué, l'analyse réalisée à l'aide du test de Friedman révèle qu'il n'existe pas de différence significative entre les notes obtenues aux cinq tâches ($p > 0,05$). Ce constat suggère que les performances des apprenants sont comparables, quel que soit le type de tâche réalisée. L'absence de différence significative peut être justifiée comme suit :

1. Motivation homogène des apprenants : Les entretiens menés avec les apprenants montrent que leur motivation pour accomplir les tâches était globalement similaire. Bien que certaines tâches, comme la présentation d'un lieu touristique ou la préparation d'un plat iranien, aient suscité davantage d'intérêt en raison de leur lien avec des sujets familiers, cet effet n'a pas été suffisamment prononcé pour provoquer une variation significative des notes.
2. Complexité équivalente des tâches : Malgré la diversité apparente des thématiques, les tâches étaient conçues pour rester accessibles à des apprenants de niveau A2. Les exigences linguistiques, bien que contextualisées, ont maintenu un niveau de difficulté relativement constant. Par exemple, dans la tâche professionnelle, les apprenants ont dû utiliser des termes spécifiques liés à leur domaine, mais leur maîtrise limitée des structures grammaticales a homogénéisé leurs productions avec celles des autres tâches, où des compétences similaires étaient mobilisées.
3. Bagage linguistique limités des apprenants : Les apprenants, en raison de leur niveau débutant, avaient un répertoire linguistique restreint qui a influencé de manière similaire leurs performances

dans toutes les tâches. Dans la tâche sur le logement, l'usage limité de termes spécifiques a été noté, comme dans la tâche touristique où les apprenants se sont souvent appuyés sur des mots génériques. Les productions grammaticales ont montré des similarités entre les tâches, les apprenants ayant principalement utilisé des structures simples comme le passé composé ou le présent. L'absence d'exigences grammaticales plus variées dans les consignes a également contribué à ce résultat. Les erreurs phonétiques, notamment dans la tâche touristique et la tâche professionnelle, ont affecté uniformément les performances.

4. Format standardisé des consignes : Toutes les tâches suivaient une structure cohérente, comprenant des étapes de préparation, de production et d'évaluation. Cette uniformité a permis de réduire la variabilité des performances en offrant un cadre stable, mais elle a également limité la différenciation des résultats entre les tâches.
5. Facteur technologique et familiarité : Bien que les outils numériques aient introduit une certaine diversité, la familiarité des apprenants avec ces outils a influencé leur performance. Par exemple, l'utilisation de plateformes comme Instagram ou Padlet pour les tâches sociales ou culinaires était intuitive, tandis que LinkedIn, moins connu, a présenté des difficultés. Cependant, ces différences n'ont pas été suffisamment marquées pour générer des écarts significatifs dans les notes.
6. Influence du groupe et de l'environnement d'apprentissage : L'interaction entre les apprenants a également pu jouer un rôle dans l'homogénéité des résultats. Le travail en groupe pour certaines tâches, comme la préparation d'un film ou d'une présentation, a nivelé les différences individuelles, renforçant la cohérence des performances globales.

Conclusion

Dans cet article, nous répondons à deux questions clés concernant l'utilisation des tâches numériques dans un cours de conversation à distance destiné aux apprenants iraniens de FLE. **La première question** explore comment ces tâches contribuent à améliorer leur production orale, tandis que **la deuxième question** s'intéresse aux obstacles rencontrés lors de leur mise en œuvre et aux solutions envisageables.

Les résultats de cette étude montrent que les tâches numériques, lorsqu'elles sont bien conçues et alignées sur des contextes authentiques, peuvent significativement améliorer la production orale des apprenants iraniens de niveau A2. Ces activités variées, telles que la préparation de présentations, la description d'un logement ou encore l'explication d'une recette, ont permis aux apprenants d'enrichir leur vocabulaire et de développer leur fluidité dans des situations proches de la réalité. Les données quantitatives confirment ces progrès, avec une augmentation significative des notes entre le pré-test et le post-test. Les tâches numériques, élaborées autour de thèmes pertinents et ancrées dans des contextes socio-culturels, ont joué un rôle central dans ce progrès. Par exemple, le partage de vidéos sur LinkedIn ou de recommandations touristiques sur Padlet a permis aux apprenants d'utiliser le français dans des scénarios interactifs et engageants. Par ailleurs, les outils numériques tels que Canva et InShot ont encouragé la créativité et renforcé la confiance des apprenants lors de la production orale.

Cependant, l'analyse qualitative des productions durant la réalisation des tâches révèle que les progrès restent partiels. Si le vocabulaire et la fluidité ont été renforcés, les compétences grammaticales et phonétiques ont connu des améliorations limitées, soulignant la nécessité de concevoir des tâches complémentaires ciblant ces aspects.

Malgré les avantages, cette étude identifie plusieurs obstacles majeurs rencontrés par les apprenants lors de la réalisation des tâches numériques. Des contraintes techniques, telles que des problèmes de connexion Internet instable ou d'accès limité à certains outils, ont souvent limité l'efficacité des tâches. Ces difficultés ont parfois entravé la participation active et réduit l'engagement dans certaines activités. Ensuite, le manque de compétences numériques a constitué un frein notable. Si la plupart des apprenants ont montré une aisance avec des outils de base (emails, moteurs de recherche), la production de contenu complexe, comme l'édition de vidéos ou l'utilisation de plateformes telles que LinkedIn, a représenté un défi pour certains. Cela souligne l'importance de proposer une formation préalable aux apprenants sur l'utilisation des outils numériques. Enfin, certains apprenants ont rapporté des difficultés conceptuelles, notamment dans la compréhension des consignes ou l'adéquation des thématiques à leurs centres d'intérêt. Les tâches considérées comme trop complexes ou moins pertinentes ont parfois suscité des sentiments d'insécurité et de frustration.

Cette étude met en évidence le potentiel des tâches numériques pour améliorer la production orale dans les cours de FLE à distance. Elles favorisent l'engagement, enrichissent le vocabulaire et offrent des occasions authentiques de pratiquer la langue. Cependant, pour optimiser leur efficacité, il est essentiel de surmonter les obstacles identifiés. Les enseignants devraient intégrer des sessions de formation technique pour préparer les apprenants à utiliser efficacement les outils numériques. Les tâches devraient également être conçues de manière à être adaptées aux niveaux linguistiques et technologiques des apprenants, tout en équilibrant les différentes composantes de la compétence linguistique.

Malgré les avantages prometteurs des tâches numériques dans l'amélioration de la production orale des apprenants, cette étude présente certaines limites qui doivent être prises en compte. Tout

d'abord, la qualité et la disponibilité des ressources techniques, telles qu'une connexion Internet stable et des équipements adéquats, peuvent poser problème. Les apprenants n'ayant pas accès à ces outils risquent d'être désavantagés. Ensuite, le faible niveau de compétence technologique de certains apprenants et enseignants constitue un obstacle, nécessitant souvent des formations préalables qui demandent du temps et des ressources. De plus, cette recherche se limite à un nombre restreint d'apprenants, ce qui peut influencer la représentativité des résultats, et la durée relativement courte du programme réduit la possibilité d'observer des impacts à long terme. Ces éléments, combinés à des défis tels que le maintien de la motivation des apprenants et la difficulté d'offrir un feedback immédiat et précis en ligne, soulignent qu'une planification rigoureuse et des ajustements continus sont nécessaires pour optimiser les bénéfices des tâches numériques dans ce contexte.

Les recherches futures pourraient s'intéresser à l'impact de la réalisation des tâches numériques sur l'engagement des apprenants en analysant leurs interactions avec le contenu numérique, leur participation active aux activités en ligne et leur persévérance face aux défis des nouvelles méthodes d'apprentissage. Les études ultérieures pourraient également examiner comment les tâches numériques favorisent l'apprentissage collaboratif, ainsi que leur effet sur les compétences langagières des apprenants.

Déclaration

Conflit d'intérêt

Les auteures affirment qu'il n'y a aucun conflit d'intérêt à déclarer.

ORCID

Marzieh Mehrabi



<https://orcid.org/0000-0002-7726-2549>

Références

- Alkhalaf, I. (2024). L'enseignement de la production orale en classe de FLE : difficultés linguistiques et psychologiques. *Revue de la Didactique des Langues et des Cultures*, 1(1), 10–25.
- Blanchet, P. (2011). Nécessité d'une réflexion épistémologique. In P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées*. Paris, France : Éditions des Archives Contemporaines (EAC).
- Bourguignon, C. (2009). L'apprentissage des langues par l'action. In M.-L. Lions-Oliveri & P. Liria (Eds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues: Onze articles pour mieux comprendre et faire le point* (pp. 49–78). Barcelone: Difusión-Édition Maison des langues.
- Breen, M. P. (1987). Contemporary paradigms in syllabus design. *Language Teaching*, 20(3), 157–174. <https://doi.org/10.1017/S0261444800004365>
- Brouté, A. (2008). La modernisation de l'enseignement-apprentissage des compétences de production orale en FLE ne peut plus attendre. *Synergies Espagne*, 2, 213–221.
- Candlin, C. N. (1987). Towards task-based language learning. In C. Candlin & D. Murphy (Eds.), *Language learning tasks* (pp. 5–22). Lancaster Practical Papers in English. Lancaster: Lancaster University.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Díez, M. (2021). Developing speaking skills and learning pronunciation with new technologies in the French as a foreign language classroom. *Archivum*, 70, 325–358. https://www.researchgate.net/publication/349855124_Developing_speaking_skills_and_learning_pronunciation_with_new_technologies_in_the_French_as_a_foreign_language_classroom

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Garrot, T., Psillaki, M., & Rocchia, S. (2009). Réflexions sur les enjeux du développement du e-learning à partir de l'étude de quatre universités européennes. *Réseaux*, 155, 111–136. <https://doi.org/10.3917/res.155.0111>

Giglio, M. (2011). Apprendre à communiquer, communiquer pour apprendre, MITIC : du plan d'études à la classe. *Enjeux pédagogiques*, 16, 23–24.

Guichon, N., & Nicolaev, V. (2011). Influence de certaines caractéristiques des tâches d'apprentissage sur la production orale en L2. Dans E. Nissen, F. Poyet, & T. Soubrié (Dir.), *Interagir et apprendre en ligne* (pp. 61-76). Ellug. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00806429>

Horwitz, K., Horwitz, M., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>

Long, M. (1985). A role for instruction in second language acquisition: Task-based language teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann (Eds.), *Modelling and assessing second language acquisition* (pp. 77–99). Clevedon: Multilingual Matters.

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). <https://doi.org/10.22054/rf.2022.70699.1150>

Nissen, E. (2007). Quelles aides les formations hybrides en langues proposent-elles à l'apprenant pour favoriser son autonomie ? *Alsic*, 10(1), document alsic_v10_13-rec8. <https://doi.org/10.4000/alsic.617>

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nunan, D. (2004). *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ollivier, C. (2007). In M.-N. Lamy, F. Mangenot, & E. Nissen (Coord.), *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*. Grenoble, 7–9 juin 2007. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/316345530_Actes_du_colloque_Echanger_pour_apprendre_en_ligne
- Pélissier, C., & Qotb, H. (2012). Réseaux sociaux et apprentissage des langues : Spécificités et rôles de l'utilisateur. *Alsic*, 15(2). <https://doi.org/10.4000/alsic.2513>
- Philp, J., & Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50–72. <https://doi.org/10.1017/S0267190515000094>
- Pinto, J. (2013). L'approche basée sur la tâche et la focalisation sur la forme dans l'apprentissage du portugais langue étrangère. *Langues et littératures*, xxiii. 85-94.
- Puren, Ch. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Les cahiers de l'APLIUT*, 23(1). <https://doi.org/10.4000/apliut.3416>
- Qotb, H. (2011). Le rôle de la tâche dans une formation des langues de spécialité à distance. *Information, Savoirs, Décision, Médiation*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02051714>
- Soubrié, T. (2010). Internet au service de la tâche : un travail d'ajustements. *Revue Internationale des Technologies en Pédagogie Universitaire*, 7(1). <https://doi.org/10.7202/1000021ar>
- Tozzi, M. (2021). Une pratique orale réflexive dès l'école primaire en France : la discussion à visée philosophique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 86. <https://doi.org/10.4000/ries.10450>
- Zekri, I. A. (2022). L'Utilisation du Manuel Numérique Interactif pour développer quelques compétences de l'expression orale chez les étudiants du FLE au cycle secondaire. *مجلة كلية التربية*, 19(112), 635–702.

Zourou, K. (2012). De l'attrait des médias sociaux pour l'apprentissage des langues – Regard sur l'état de l'art. *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic, 15)*(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.2485>.

Comment citer : Mehrabi, M., & Habibi Shandiz, N. (2025). L'impact des tâches numériques sur la production orale des apprenants iraniens de niveau débutant, *Recherches en langue française*, 5(10), 167-200. DOI: 10.22054/RLF.2025.83626.1202.



Recherches en langue française © 2020 par Université Allameh Tabataba'i sous la licence Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International