

**L'intelligence artificielle conversationnelle comme
partenaire d'interaction en classe de FLE :
le cas des étudiants de master au Maroc**

Dr. Ayoub DEHBI

Docteur en communication

Université Ibn Zohr Agadir, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines
d'Agadir

Courriel : ayoub.dehbi@edu.uiz.ac.ma

ORCID : <https://orcid.org/0009-0004-8738-4269>
Maroc

Résumé

L'arrivée des agents conversationnels génératifs a introduit dans la classe de langue un interlocuteur d'un type inédit : disponible en permanence, linguistiquement compétent, indifférent au jugement, et pourtant dépourvu de toute intention de communiquer. Cet article interroge les conditions dans lesquelles un tel agent peut être tenu pour un véritable partenaire d'interaction en classe de FLE, plutôt que pour un générateur de textes. La recherche a été conduite auprès d'étudiants de master d'une université publique marocaine, dans un contexte où le français fonctionne comme langue de travail universitaire et comme instrument de sélection, et où l'insécurité langagière reste vive. Trois modalités de travail ont été comparées pendant huit semaines : une interaction avec l'agent encadrée par une scénarisation didactique explicite, une interaction avec le même agent laissée à l'autonomie des étudiants, et une interaction en dyades entre pairs. L'analyse repose principalement sur un corpus d'interactions transcrites, sur un journal d'observation et sur des entretiens semi-directifs. Trois régimes d'usage se dégagent, de la délégation pure à l'interaction scénarisée. Le résultat le plus net concerne la rareté des épisodes de négociation du sens dans les échanges avec l'agent : celui-ci ne signale presque jamais qu'il n'a pas compris, et prive ainsi l'apprenant de la friction qui fait travailler la langue.

Mots-clés : intelligence artificielle ; interaction didactique ; français langue étrangère ; médiation ; université marocaine.

Conversational Artificial Intelligence as an Interaction Partner in the French as a Foreign
Language Classroom: The Case of Master's Students in Morocco

Abstract

The arrival of generative conversational agents has introduced into the language classroom an unprecedented kind of interlocutor: permanently available, linguistically competent, indifferent to judgement, and yet devoid of any intention to communicate. This article examines the conditions under which such an agent may be considered a genuine interaction partner in the French as a Foreign Language classroom rather than a text generator. The study was conducted with master's students at a Moroccan public university, in a context where French operates as the working language of higher education and as an instrument of selection, and where linguistic insecurity remains acute. Three working conditions were compared over eight weeks: interaction with the agent framed by explicit pedagogical scripting, interaction with the same agent left to the students' autonomy, and peer-to-peer dyadic interaction. The analysis draws mainly on a corpus of transcribed interactions, an observation journal, and semi-structured interviews. Three regimes of use emerge, ranging from outright delegation to scripted interaction. The clearest finding concerns the scarcity of negotiation-of-meaning episodes in exchanges with the agent: it almost never signals a failure to understand, thereby depriving learners of the friction that makes language work.

Introduction

Les agents conversationnels reposant sur de grands modèles de langue¹ se sont installés dans le quotidien des étudiants marocains sans que l'institution ait eu le temps d'en délibérer. Il suffit de circuler dans une faculté des lettres pour le constater : on les consulte entre deux cours, sur un téléphone, pour comprendre une consigne, corriger un courriel adressé à un enseignant, préparer un exposé. L'usage a précédé la réflexion, comme souvent.

Ce qui reste largement à documenter, c'est ce qui se produit lorsque ces dispositifs entrent dans la salle de cours elle-même, non plus comme moyen de contourner le travail demandé, mais comme élément d'un scénario conçu par l'enseignant. La question intéresse au premier chef la didactique du FLE, qui a fait de l'interaction le cœur de sa méthodologie. Depuis l'approche communicative, on tient pour acquis que l'apprenant construit sa compétence en prenant la parole, en se heurtant à l'incompréhension de son interlocuteur, en reformulant. Or l'agent conversationnel bouleverse ce schéma. Il répond instantanément, ne se lasse jamais, ne juge pas, produit un français globalement correct. Mais il ne comprend rien au sens strict, ne poursuit aucun but propre et n'a rien à négocier avec personne.

Faut-il alors parler de partenaire d'interaction, ou d'une simulation particulièrement convaincante de communication ? La question n'est pas rhétorique : selon la réponse qu'on lui apporte, on tirera des conclusions opposées quant à la place à réserver à ces dispositifs dans les cursus.

Le contexte marocain lui donne une acuité propre. Les étudiants inscrits en master ont derrière eux un parcours scolaire largement arabisé au secondaire, puis une licence où le français est redevenu, brutalement pour certains, la langue de travail. Beaucoup maîtrisent le français académique de façon inégale et entretiennent avec lui un rapport d'insécurité que tout enseignant de faculté

¹Nous employons « agent conversationnel » et « intelligence artificielle conversationnelle » de façon équivalente, pour désigner les systèmes de dialogue reposant sur de grands modèles de langue. Le sigle FLE (français langue étrangère) est conservé après cette première mention, conformément à l'usage de la discipline.

reconnaîtra. Pour eux, l'agent conversationnel représente une ressource dont l'attrait est évident : un interlocuteur francophone permanent, gratuit, patient, dans un environnement où les occasions de pratiquer réellement la langue en dehors de la salle de cours demeurent rares.

La recherche internationale sur les systèmes de dialogue appliqués à l'apprentissage des langues s'est constituée en domaine, comme en témoignent la synthèse de Bibauw, François et Desmet (2019) puis la méta-analyse conduite par la même équipe (Bibauw, 2022). Ces travaux portent cependant en très grande majorité sur l'anglais langue seconde, dans des contextes universitaires asiatiques, européens ou nord-américains. Les terrains maghrébins y sont presque absents, alors même que les conditions d'enseignement y diffèrent sensiblement : effectifs importants, équipement inégal, plurilinguisme du répertoire des étudiants, statut socialement chargé de la langue enseignée. Rien ne garantit que des résultats obtenus ailleurs se transposent ici.

Nous posons donc une question à double détente. L'interaction avec un agent conversationnel produit-elle des effets observables sur la manière dont les étudiants marocains de master prennent la parole en français ? Et ces effets dépendent-ils de la façon dont l'enseignant encadre cette interaction ? Nous soutenons que la seconde question commande la première, et que l'artefact, laissé à lui-même, ne produit pas de médiation didactique.

1. Cadre théorique

1.1. Ce que la classe de langue attend de l'échange

La didactique des langues repose sur une idée devenue banale mais dont les implications restent exigeantes : on apprend une langue en s'en servant avec quelqu'un. La tradition socio-interactionniste, dont Ollivier (2018) rappelle les fondements en les articulant à une approche par les tâches sociales, considère que la compétence se construit dans l'échange plutôt qu'avant lui.

Un point mérite d'être souligné parce qu'il commandera notre analyse : les moments les plus productifs de l'interaction ne sont pas les plus fluides. Ce sont ceux où la communication achoppe. Lorsqu'un interlocuteur ne comprend pas, il le signale ; l'autre reformule ; cette reformulation rend le message accessible tout en attirant l'attention sur la forme linguistique employée. Bibauw (2019) placent précisément ce mécanisme au centre de leur cadre conceptuel pour l'évaluation des systèmes de dialogue : ce qui fait la valeur acquisitionnelle d'un échange, c'est la contrainte qu'il exerce sur la production de l'apprenant, non le confort qu'il procure.

L'interaction en classe de langue possède en outre une double finalité qui la sépare de la conversation ordinaire : on y communique pour apprendre autant qu'on y apprend à communiquer. Cette dualité constitue le critère qui servira à évaluer le statut de l'agent conversationnel. Un interlocuteur qui satisfait la première finalité sans servir la seconde n'est pas un partenaire didactique.

1.2. Partenaire interactionnel ou partenaire intersubjectif ?

Les systèmes de dialogue destinés à l'apprentissage des langues forment un domaine que Bibauw, François et Desmet (2019) ont cartographié en proposant une typologie fondée sur le degré de contrainte imposé à la production de l'apprenant. Leur méta-analyse ultérieure (Bibauw, 2022) conclut à un effet globalement positif mais d'ampleur modeste, plus net sur les variables affectives que sur les variables linguistiques. L'arrivée des modèles génératifs a modifié les termes du problème : les systèmes antérieurs peinaient à tenir un dialogue cohérent au-delà de quelques tours, ceux d'aujourd'hui y parviennent sans difficulté apparente. Godwin-Jones (2022) parle à ce propos d'un partenariat nouveau entre l'apprenant et l'outil, et revient deux ans plus tard sur la question de l'agentivité distribuée entre l'humain et le système (Godwin-Jones, 2024).

Cette compétence conversationnelle ne règle pas la question du statut de l'interlocuteur artificiel. Bender et ses collègues (2021) ont rappelé qu'un modèle de langue produit des séquences statistiquement plausibles sans accéder au sens ni poursuivre d'intention propre, et Williamson (2024) a montré combien le discours

public sur ces technologies tend à leur prêter des capacités qu'elles n'ont pas. Hockly (2023) invite pour sa part les enseignants de langue à distinguer soigneusement les promesses des effets constatés.

Nous proposons de traiter cette difficulté par une distinction. Il y a partenariat interactionnel lorsque l'agent occupe effectivement une place d'interlocuteur dans le système d'alternance des tours de parole, ce qui est manifestement le cas. Il y a partenariat intersubjectif lorsque l'échange engage deux consciences poursuivant des buts propres et négociant un terrain commun, ce qui n'est pas le cas. Le mot « partenaire », dans notre titre, s'entend au premier sens seulement. La précision n'est pas une prudence de langage : elle commande l'interprétation des résultats présentés plus loin.

1.3. Médiation, médiatisation et genèse instrumentale

Reste à situer l'agent dans le dispositif de classe. La distinction entre médiatisation et médiation¹ fournit un premier repère : un agent conversationnel médiatise, il ne médie pas de lui-même. Le complément indispensable vient de la théorie de la genèse instrumentale, selon laquelle un artefact ne devient un instrument que par l'activité du sujet qui l'intègre à ses schèmes d'action et l'adapte à ses fins.

Appliquée à notre objet, cette proposition déplace la question. Il ne s'agit pas de savoir si l'intelligence artificielle « aide » à apprendre le français, formulation trop indéterminée pour être vérifiable, mais de déterminer dans quelles conditions de scénarisation la genèse instrumentale s'accomplit. Nissen (2019) a montré, à propos des formations articulant présentiel et distanciel, que l'intégration d'un outil ne produit d'effet qu'associée à une tâche située et à un accompagnement. Ollivier (2018) aboutit à une conclusion voisine en plaçant l'authenticité de la tâche au centre du dispositif. Jeon (2023) décrivent enfin une relation de complémentarité entre l'enseignant humain et le système génératif, dans laquelle chacun assume ce

¹ Nous reprenons la distinction classique entre médiatisation, qui désigne la mise en dispositif technique d'une activité, et médiation, qui désigne les transformations cognitives et relationnelles que ce dispositif rend possibles. Confondre les deux revient à attribuer à la machine ce qui relève de la conception pédagogique.

que l'autre ne peut pas faire. C'est cette hypothèse que notre dispositif comparatif vise à mettre à l'épreuve.

2. Le français à l'université marocaine : un contexte qui commande la question

Transposer ces cadres au terrain marocain suppose de prendre au sérieux une configuration que la littérature internationale sur l'intelligence artificielle en éducation ignore presque entièrement.

Le premier trait est institutionnel. La loi-cadre 51-17¹ a consacré le principe de l'alternance linguistique et confirmé le rôle du français comme langue d'enseignement de nombreuses disciplines dans le supérieur. Les rapports du Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (2021) documentent régulièrement l'écart entre les acquis linguistiques constatés à la sortie du secondaire et les exigences de l'université. Cet écart n'est pas un détail de contexte : il constitue la difficulté centrale que rencontrent les étudiants de master, et donc l'arrière-plan de tout usage qu'ils feront d'un outil promettant de les aider à écrire et à parler en français.

Le deuxième trait est sociolinguistique. Le répertoire des étudiants est composite : arabe marocain dans l'échange ordinaire, arabe standard dans une partie de la scolarité, amazighe pour une proportion importante d'entre eux, français comme langue académique et professionnelle, anglais en progression rapide. Le français n'y occupe donc ni la place d'une langue maternelle, ni celle d'une langue étrangère au sens ordinaire. Il fonctionne comme un instrument de sélection sociale, ce qui explique la charge affective de son usage public. Dans une salle de cours, prendre la parole en français devant des pairs, c'est s'exposer à un jugement qui déborde largement la question linguistique.

Le troisième trait est matériel. Les effectifs des filières de licence rendent l'interaction individualisée quasiment impossible, et si le master offre des conditions

¹ La loi-cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique, promulguée en août 2019, consacre le principe de l'alternance linguistique et prévoit l'enseignement de certaines matières, notamment scientifiques et techniques, en langues étrangères. Elle constitue le cadre juridique de la situation décrite ici.

plus favorables, l'équipement des salles demeure inégal. La plupart des étudiants accèdent aux outils numériques depuis un téléphone personnel et une connexion qu'ils financent eux-mêmes. Toute réflexion sur l'intégration de l'intelligence artificielle qui présuppose un ordinateur par étudiant et un accès payant aux versions avancées des systèmes se disqualifie d'emblée sur ce terrain.

Le quatrième trait touche à la norme. Les modèles de langue restituent un français massivement standard, façonné par des corpus où les usages francophones du Maghreb sont marginaux. Les orientations publiées par l'UNESCO (2024) appellent d'ailleurs à la vigilance culturelle dans le déploiement éducatif de ces technologies. Nous verrons que les étudiants marocains interrogés perçoivent ce décalage par eux-mêmes, et qu'il constitue moins un obstacle qu'une occasion didactique inexploitée.

3. Problématique et hypothèses

La question centrale peut désormais être formulée : à quelles conditions l'interaction avec un agent conversationnel produit-elle, en classe de FLE à l'université marocaine, des effets didactiques observables, et quel rôle y joue la médiation enseignante ?

Trois hypothèses en découlent.

H1. L'interaction régulière avec un agent conversationnel modifie la manière dont les étudiants de master prennent la parole en français : ils produisent davantage, plus longuement et avec une plus grande variété lexicale que dans les échanges entre pairs.

H2. Cette interaction allège le rapport anxieux à la langue et accroît la disposition à s'exprimer, indépendamment du degré d'encadrement pédagogique, parce que l'interlocuteur artificiel est perçu comme ne jugeant pas.

H3. Le bénéfice proprement langagier n'est effectif qu'en présence d'une médiation didactique explicite. En son absence, l'échange demeure une simulation de communication qui n'engage pas la reconfiguration des savoirs.

Ces hypothèses ne sont pas de même nature. Les deux premières portent sur des effets ; la troisième porte sur une condition, et c'est elle qui soutient la thèse théorique de l'article. Sa réfutation invaliderait la position défendue plus haut. La figure 1 récapitule les relations postulées.

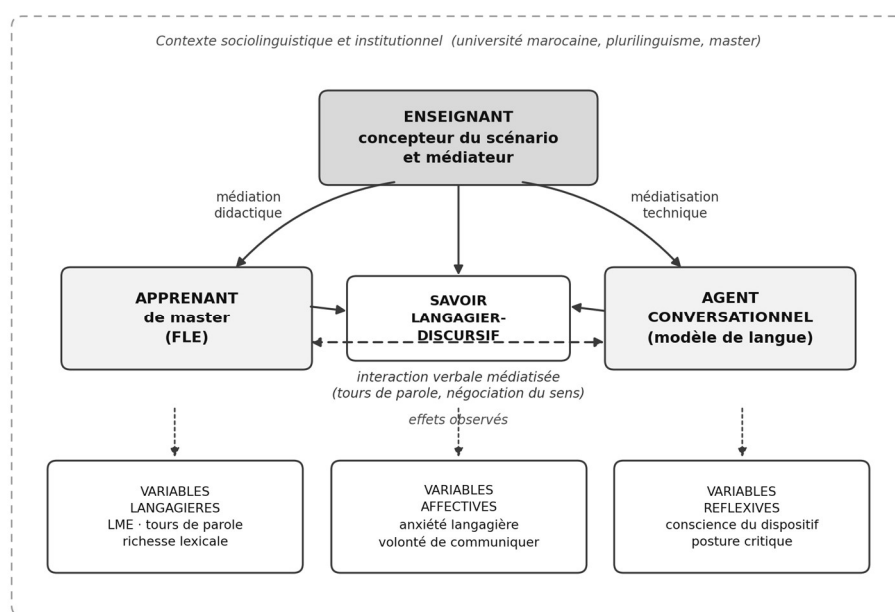


Figure 1. Modèle d'analyse de l'interaction apprenant-agent conversationnel en classe de FLE

Le schéma reprend la structure du triangle didactique en y introduisant l'agent conversationnel comme quatrième pôle. Deux flèches distinctes partent de l'enseignant : l'une vers l'apprenant, qui figure la médiation didactique ; l'autre vers l'agent, qui figure la médiatisation technique, c'est-à-dire le paramétrage de l'outil et la conception des consignes. L'axe horizontal représente l'interaction observée, et les trois blocs inférieurs les familles d'observables retenues.

4. Méthodologie

4.1. Orientation générale

La recherche adopte une orientation qualitative dominante, assortie d'un dispositif comparatif. Ce choix demande à être justifié, car il eût été possible de

traiter le problème par la seule mesure. Deux raisons l'ont écarté. La première tient à la nature de l'hypothèse principale : H3 porte sur un mécanisme, la médiation, dont la compréhension exige d'accéder à la matérialité des échanges et au point de vue des acteurs, non seulement à des écarts de moyennes. La seconde tient au terrain : sur des effectifs de master, aucune procédure d'échantillonnage aléatoire n'était réalisable, et des résultats chiffrés obtenus sur des groupes-classes constitués auraient donné une apparence de précision trompeuse.

Nous avons donc privilégié la description dense des interactions, la comparaison systématique entre conditions et la triangulation entre trois sources : un corpus d'échanges transcrits, un journal d'observation tenu par l'enseignant-chercheur, et des entretiens semi-directifs conduits après l'intervention.

4.2. Terrain, participants et corpus

L'enquête s'est déroulée durant un semestre dans une université publique marocaine, auprès d'étudiants inscrits en première année de master dans une filière où le français est à la fois objet et vecteur d'enseignement. Trois sous-groupes de taille comparable ont été constitués à partir des groupes de travaux dirigés existants. Le tableau 1 présente la composition du corpus recueilli.

Tableau 1. Composition du corpus

Type de données	Volume	Usage dans l'analyse
Interactions transcrites (orales et écrites)	24 séquences	Repérage des régimes d'usage et des épisodes de négociation du sens
Journal d'observation des séances	16 séances	Reconstitution du déroulement et des interventions enseignantes
Entretiens semi-directifs avec les étudiants	12 entretiens	Représentations de l'échange, de la fiabilité et de la norme
Productions écrites conservées	3 tâches par étudiant	Comparaison des reprises et des reformulations
Entretiens avec les enseignants associés	2 entretiens	Analyse de la conception des consignes et des ajustements en séance

Source : enquête de terrain.

4.3. Le dispositif comparatif

Les trois sous-groupes ont réalisé exactement les mêmes tâches communicatives, réparties sur huit semaines à raison d'une séance hebdomadaire : simulation d'entretien de recrutement, débat argumenté sur une question professionnelle, présentation orale d'un projet, rédaction d'une note de synthèse. Seule variait la modalité d'interaction, et l'ensemble des séances a été encadré par le même enseignant afin de neutraliser l'effet de personne.

Le premier sous-groupe a travaillé avec l'agent conversationnel dans le cadre d'une scénarisation explicite, dont nous détaillons les composantes parce qu'elles constituent l'opérationnalisation de la variable médiation. L'enseignant ouvrait la séance par un cadrage précisant l'objectif langagier visé et le statut de l'agent. Une

consigne de formulation imposait ensuite à l'étudiant d'attribuer un rôle déterminé à son interlocuteur artificiel et de fixer les contraintes de l'échange, par exemple un recruteur exigeant qui refuse d'interpréter les réponses vagues. Une contrainte de production obligeait à soutenir l'échange sur une durée donnée avant toute demande de correction. La séance s'achevait par un retour réflexif collectif, durant lequel les étudiants comparaient leurs échanges et identifiaient les formulations que l'agent leur avait fournies sans qu'ils les aient sollicitées.

Le deuxième sous-groupe disposait du même accès à l'agent¹, du même temps et des mêmes tâches, sans aucune de ces composantes. Le troisième réalisait les tâches en dyades reconstituées à chaque séance, l'enseignant n'intervenant que pour la consigne initiale.

4.4. Recueil et analyse

Les échanges oraux ont été enregistrés puis transcrits selon des conventions courantes en analyse des interactions, avec notation des chevauchements, des pauses et des reprises. Les échanges écrits avec l'agent ont été conservés dans leur intégralité, avec l'accord des étudiants.

L'analyse a procédé en deux mouvements. Le premier, inductif, a consisté à dégager des régularités dans la façon dont les étudiants engagent l'échange avec l'agent, ce qui a conduit à la typologie des trois régimes d'usage présentée plus loin. Le second, déductif, a appliqué au corpus une grille de codage des séquences interactionnelles, reproduite en annexe, afin de comparer systématiquement les trois conditions. Un tiers du corpus a fait l'objet d'un double codage indépendant, les désaccords ayant été résolus par discussion. Les entretiens ont été traités par analyse thématique, avec construction progressive des catégories.

4.5. Précautions éthiques

¹ L'agent utilisé était un assistant conversationnel généraliste accessible par navigateur, dans sa version gratuite, identique pour les deux sous-groupes concernés. Ce choix répondait à un impératif d'équité : une partie des étudiants du terrain travaillent depuis un téléphone et ne disposent pas d'un accès payant. La référence exacte du système et le calendrier des séances figurent dans le carnet de terrain.

Les participants ont été informés par écrit des objectifs de la recherche et ont donné leur consentement. Il leur a été explicitement garanti qu'aucune des données recueillies n'entrerait dans l'évaluation de leur cursus, précaution indispensable dans un contexte où l'enseignant-chercheur est aussi l'évaluateur. Les enregistrements ont été anonymisés dès la transcription. La possibilité de se retirer à tout moment a été rappelée à chaque séance. Les contenus transmis à l'agent ont été limités aux tâches, à l'exclusion de toute donnée personnelle.

5. Résultats

Nous présentons d'abord la typologie des régimes d'usage¹, puis le résultat interactionnel qui nous paraît le plus significatif, enfin les représentations recueillies auprès des étudiants.

5.1. Trois régimes d'usage

L'analyse inductive du corpus fait apparaître trois manières nettement distinctes d'engager l'échange avec l'agent. Elles ne correspondent pas mécaniquement aux trois conditions expérimentales, mais leur distribution y est très inégale.

Le premier régime, que nous appelons délégation, consiste à formuler une demande et à reprendre la réponse telle quelle. L'étudiant n'écrit pas, il commande une écriture. Ce régime domine largement chez ceux qui travaillaient sans consigne de scénarisation, et il est presque absent dans le sous-groupe scénarisé. Un étudiant le résume sans détour : « il écrit, je copie, et après je change deux mots pour que ça ressemble à moi ».

Le deuxième régime, l'échange lisse, correspond à une conversation soutenue et souvent longue, où l'étudiant produit réellement mais où rien n'achoppe jamais. L'agent interprète chaque énoncé, même mal formé, et poursuit. Ce régime concerne l'essentiel des échanges du sous-groupe autonome dès lors que les étudiants dépassent la simple délégation.

Le troisième régime, l'interaction scénarisée, apparaît lorsque l'étudiant assigne un rôle contraignant à l'agent et s'astreint à produire avant de solliciter une

¹ Les extraits de corpus, les propos d'entretien disponibles.

correction. Les échanges y sont plus laborieux, parfois plus courts, mais ils comportent des reprises, des reformulations et des hésitations que les deux autres régimes ne présentent pas. La figure 2 restitue cette progression.

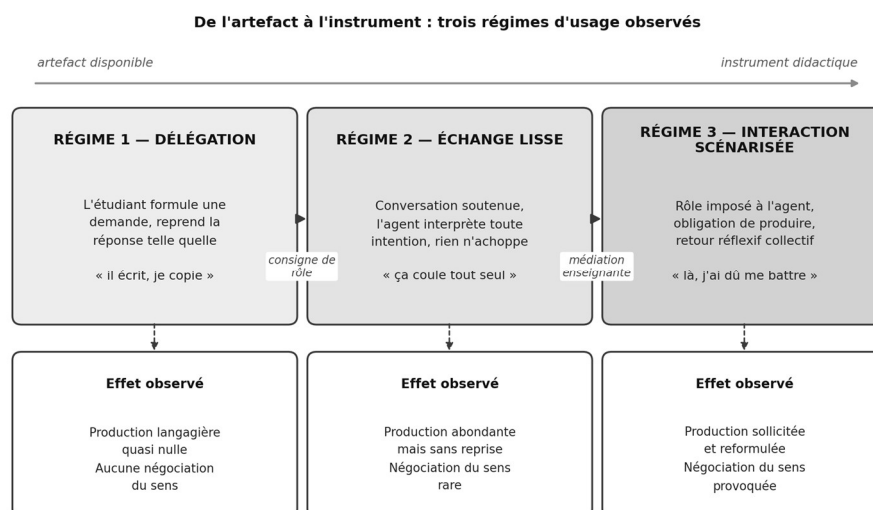


Figure 2. Les trois régimes d'usage observés

Ce que le schéma cherche à rendre visible, c'est que le passage d'un régime à l'autre ne tient pas à une propriété de l'outil, identique dans les trois cas, mais à ce que la consigne et l'enseignant y ajoutent. Un même agent conversationnel produit une activité quasi nulle ou une activité langagière dense selon la manière dont l'échange est cadré.

5.2. Le déficit de négociation du sens

Le résultat le plus net de l'enquête concerne les épisodes de négociation du sens¹. Ils sont rares dans les échanges avec l'agent laissés en autonomie, nettement plus fréquents dans les dyades entre pairs, et plus fréquents encore dans le sous-groupe scénarisé mais, dans ce dernier cas, l'examen du corpus montre qu'ils sont très majoritairement provoqués par la consigne enseignante, non par un achoppement réel.

L'explication tient à une propriété du système. L'agent ne signale presque jamais qu'il n'a pas compris. Confronté à un énoncé agrammatical, lexicalement inadéquat

¹ Nous appelons épisode de négociation du sens une séquence comportant un signal d'incompréhension, une reformulation et une ratification. Seules ont été retenues les séquences

ou référentiellement ambigu, il reconstruit l'intention probable et répond à ce qu'il suppose être visé. Il en résulte des séquences fluides, mais dépourvues de la friction qui fait travailler la langue.

Un extrait illustre¹. Une étudiante produit l'énoncé « je veux que vous m'expliquez les raisons de mon échec dans l'entretien précédent que j'ai passé » ; l'agent enchaîne sur une réponse structurée et pertinente, sans relever ni la faute de mode ni l'ambiguïté référentielle. Le même énoncé, soumis à une camarade dans le sous-groupe travaillant en dyades, déclenche immédiatement une demande de clarification portant sur l'entretien concerné, puis une reformulation. Le contraste est constant dans le corpus.

Une seconde observation renforce ce constat. Dans les dyades, les étudiants recourent régulièrement à l'arabe marocain pour vérifier qu'ils se sont bien compris, avant de revenir au français. Cette alternance codique, souvent traitée comme un défaut, fonctionne ici comme un instrument de contrôle de l'intercompréhension. Elle disparaît complètement dans les échanges avec l'agent, non parce que les étudiants s'en interdisent l'usage, mais parce que le besoin ne s'en fait jamais sentir : la compréhension n'est jamais mise en doute. Le tableau 2 synthétise ces différences.

¹ Les extraits sont restitués sans correction de la langue orale. Les étudiants sont désignés par un code (E01 à E12) et les établissements ne sont pas nommés, conformément aux engagements pris auprès des participants.

Tableau 2. Profils interactionnels comparés selon la modalité de travail

Dimension observée	Agent + scénarisation	Agent en autonomie	Dyades entre pairs
Régime d'usage dominant	Interaction scénarisée	Délégation puis échange lisse	Échange ordinaire entre pairs
Volume de production de l'étudiant	Élevé et soutenu dans la durée	Variable, souvent faible en début de séance	Modéré, dépendant de l'aisance du binôme
Signalement d'incompréhension	Provoqué par la consigne de rôle	Quasi inexistant	Spontané et fréquent
Reformulations de l'étudiant	Nombreuses et travaillées	Rares, l'agent reformulant à sa place	Présentes mais approximatives
Recours à l'arabe marocain	Réintroduit lors du retour réflexif	Absent	Fréquent, comme outil de vérification
Rapport affectif à la prise de parole	Détendu	Détendu	Tendu, crainte du jugement des pairs
Trace réflexive sur la langue	Explicite et collective	Absente	Occasionnelle et implicite

Source : analyse du corpus d'interactions et du journal d'observation.

5.3. Ce que disent les étudiants

Les entretiens font apparaître quatre thèmes, présentés par ordre de récurrence décroissante.

La sécurité affective. La quasi-totalité des étudiants interrogés mentionne spontanément l'absence de jugement, sous des formulations proches : on n'a pas honte, il ne se moque pas, on peut recommencer. Ce motif éclaire directement pourquoi l'allègement du rapport anxieux à la langue s'observe indépendamment de la scénarisation. Il prend un relief particulier dans un contexte où la faute en français devant les pairs engage bien davantage que la langue.

Le soupçon de facilité. Une majorité exprime une inquiétude quant à la valeur de ce qu'elle produit avec l'agent. E07 le formule ainsi : « quand j'écris avec lui, la phrase est belle, mais je sais que ce n'est pas moi ». Ce doute est nettement plus fréquent chez les étudiants ayant travaillé sans encadrement, où aucun moment n'était prévu pour le traiter.

Le caractère non réciproque de l'échange. Plusieurs étudiants formulent, sans y être conduits par la question, l'idée que l'agent ne s'intéresse pas à eux. E03 déclare : « il répond bien mais il ne me demande rien, il ne veut rien savoir ». La remarque rejoint de façon frappante la distinction théorique proposée plus haut entre partenariat interactionnel et partenariat intersubjectif.

La question de la norme. Quelques étudiants relèvent que le français produit par l'agent leur paraît décalé, jugé trop littéraire ou insensible aux réalités marocaines. E11 signale que l'agent ne comprend pas certaines démarches administratives locales et « répond comme s'il était ailleurs ». Cette lucidité constitue à nos yeux une ressource pédagogique plutôt qu'un obstacle.

6. Vérification des hypothèses

La confrontation des résultats aux trois hypothèses initiales conduit à des décisions différenciées, que le tableau 3 récapitule.

Tableau 3. Synthèse de la vérification des hypothèses

Hyp.	Éléments convergents	Éléments contraires	Décision
H1	Production plus abondante et plus soutenue dans le sous-groupe scénarisé que dans les dyades	Le sous-groupe autonome, exposé au même agent, ne se distingue guère des dyades et bascule souvent dans la délégation	Partiellement confirmée : l'effet ne tient pas à l'exposition à l'agent en tant que telle
H2	Sécurité affective décrite avec la même netteté dans les deux sous-groupes exposés à l'agent ; tension persistante dans les dyades	Aucun élément du corpus ne va en sens contraire	Confirmée : le bénéfice affectif est indépendant de la scénarisation
H3	Écart net entre les deux sous-groupes exposés au même agent ; disparition de la délégation sous scénarisation ; réflexivité présente uniquement là où elle est organisée	Quelques étudiants du sous-groupe autonome développent seuls des stratégies proches du troisième régime	Confirmée : la médiation didactique conditionne le bénéfice langagier

Source : triangulation du corpus d'interactions, du journal d'observation et des entretiens.

H1 est partiellement confirmée. Les étudiants exposés à l'agent prennent effectivement la parole davantage et plus longtemps que ceux travaillant en dyades,

et leur lexique s'élargit. Mais la formulation initiale attribuait cet effet à l'interaction avec l'agent comme telle, ce que le corpus ne soutient pas : le sous-groupe laissé en autonomie bascule fréquemment dans la délégation, régime dans lequel la production langagière de l'étudiant est presque nulle. L'hypothèse doit donc être reformulée en y intégrant la condition de scénarisation, ce qui revient à la subordonner à la troisième.

H2 est confirmée. L'allègement du rapport anxieux à la langue s'observe avec la même netteté dans les deux sous-groupes exposés à l'agent, quel que soit l'encadrement. Le mécanisme que désignent les entretiens est celui que l'on pouvait attendre : la suppression du risque de perdre la face devant un pair ou devant l'enseignant. Ce résultat mérite d'être souligné dans le contexte marocain, où l'usage public du français engage une part de l'image sociale de l'étudiant.

H3 est confirmée. C'est le résultat central. Deux sous-groupes exposés au même artefact, pendant la même durée, sur les mêmes tâches, développent des conduites langagières profondément différentes selon que l'interaction est ou non didactiquement scénarisée. Le déficit de négociation du sens fournit en outre un mécanisme explicatif : sans consigne obligeant à produire avant de solliciter une correction, l'échange dérive vers une consommation de formulations toutes faites, et l'artefact ne devient jamais instrument.

7. Discussion

Nos observations convergent partiellement avec la méta-analyse de Bibauw (2022), qui concluait à un effet positif mais modeste des systèmes de dialogue, plus net sur le rapport affectif à la langue que sur la compétence linguistique elle-même. Nous retrouvons cette dissociation, avec une précision que les systèmes antérieurs ne permettaient pas d'établir : ce qui décide de l'ampleur de l'effet langagier n'est pas la performance de l'agent, mais la scénarisation enseignante.

Ce résultat invite à déplacer le débat tel qu'il se pose actuellement dans les universités marocaines. La question qui circule dans les établissements est celle de

l'autorisation ou de l'interdiction, comme si le dispositif possédait des propriétés didactiques intrinsèques¹. Nos données suggèrent qu'un même outil, dans un même établissement, avec les mêmes étudiants et le même enseignant, peut nourrir une activité langagière dense ou une activité quasi nulle selon la seule manière dont la tâche est cadrée. C'est exactement ce que prédit la théorie de la genèse instrumentale : l'artefact ne devient instrument qu'au terme d'un travail d'appropriation, et ce travail se conçoit.

Le deuxième point de discussion concerne ce que l'on pourrait appeler le paradoxe de la fluidité. Les agents génératifs sont désormais si compétents dans la reconstruction de l'intention probable qu'ils suppriment presque entièrement les occasions d'incompréhension. Or l'incompréhension est, en didactique des langues, une ressource et non un défaut. Une machine qui comprend toujours prive l'apprenant des séquences de reformulation qui font travailler la langue. Le constat renverse une évidence répandue : le progrès des modèles de langue peut, sur ce point précis, dégrader leur valeur didactique. Il invite à concevoir des scénarios qui réintroduisent délibérément de la friction, en instruisant l'agent de ne pas interpréter les énoncés ambigus et d'exiger des précisions.

Le troisième point touche à la place de l'enseignant marocain. Loin de le rendre accessoire, l'introduction de l'agent conversationnel déplace son activité vers la conception des consignes, le cadrage des rôles et l'animation du retour réflexif. Jeon (2023) parlaient d'une relation de complémentarité entre l'enseignant humain et le système génératif ; nos observations donnent à cette formule un contenu concret, en identifiant les composantes de scénarisation dont l'effet se laisse observer. La conséquence pour la formation est directe : le besoin ne porte pas prioritairement sur la maîtrise technique des outils, sur laquelle se concentrent la plupart des formations actuellement proposées, mais sur la capacité à concevoir des scénarios interactionnels contraignants.

¹ Plusieurs universités marocaines ont engagé depuis 2024 la rédaction de chartes d'usage de l'intelligence artificielle. Ces textes portent principalement sur l'intégrité académique et sur les conditions d'autorisation ; la question proprement didactique que nos résultats mettent en avant y reste peu traitée.

Reste la question de la norme, que le terrain marocain rend particulièrement sensible. Les étudiants perçoivent le décalage entre le français produit par l'agent et les usages qui ont cours autour d'eux. Cette perception, loin d'être un obstacle, ouvre un chantier didactique : elle peut servir de point d'appui à un travail sur la variation, sur les normes situées et sur la légitimité des usages francophones du Maroc. Un exercice consistant à faire produire par l'agent une lettre administrative, puis à la confronter aux formulations effectivement en usage dans les administrations marocaines, transforme un biais du système en objet d'enseignement. Encore faut-il que les enseignants soient formés à saisir cette occasion plutôt qu'à la neutraliser.

8. Limites de la recherche

Plusieurs limites doivent être signalées. La recherche porte sur un seul établissement et sur une seule filière : ses conclusions valent pour un contexte, non pour l'université marocaine dans son ensemble, et demanderaient à être éprouvées dans des filières scientifiques où le rapport au français diffère sensiblement. La durée de l'intervention, un semestre, permet d'observer des conduites, non de statuer sur leur stabilité ; une reprise à distance serait nécessaire.

Une troisième limite tient à la position de l'enseignant-chercheur, qui était aussi l'enseignant des trois sous-groupes. Cette configuration garantit la comparabilité mais expose au risque d'un effet d'attente, que la tenue systématique du journal et le double codage n'annulent pas entièrement.

Une quatrième limite touche à l'objet lui-même. Les modèles de langue évoluent à un rythme qui périme rapidement les observations portant sur leurs performances. Le déficit de négociation du sens que nous décrivons est lié au comportement d'une génération donnée de systèmes et devra être réexaminé. Enfin, l'enquête ne dit rien des usages hors classe, pourtant massifs chez les étudiants marocains, ni de la question de l'intégrité académique, qui appelle des travaux spécifiques.

Conclusion

Nous sommes partis d'une question de statut : l'agent conversationnel est-il un partenaire d'interaction en classe de FLE, ou une simulation de communication ? L'enquête conduite auprès d'étudiants marocains de master conduit à une réponse nuancée mais ferme. L'agent est bien un partenaire au sens interactionnel : il occupe une place dans le système des tours de parole, et cette place produit des effets réels, particulièrement sur le rapport affectif à la langue, où le bénéfice est net et ne demande aucun encadrement pour se manifester. Dans un contexte où prendre la parole en français devant ses pairs expose à un jugement social, ce résultat n'est pas mince.

Il n'est pas pour autant un partenaire intersubjectif. Il ne poursuit aucun but, ne résiste pas, ne demande rien. Ses échanges avec les apprenants, laissés à eux-mêmes, se révèlent pauvres en négociation du sens, c'est-à-dire précisément en ce qui fait la valeur acquisitionnelle de l'interaction. C'est ici que la médiation enseignante intervient : non comme un supplément d'accompagnement, mais comme la condition qui transforme une conversation fluide en situation d'apprentissage. Le principal apport de ce travail tient dans cet écart, observé entre deux sous-groupes exposés au même outil et séparés par la seule scénarisation.

Il en découle une conséquence pratique pour les universités marocaines, actuellement engagées dans la définition de leurs règles en matière d'intelligence artificielle. Les textes en préparation se concentrent sur l'autorisation et sur le contrôle. Nos résultats suggèrent que l'enjeu décisif se situe ailleurs : dans la formation des enseignants à la conception de scénarios interactionnels. Un outil interdit ne produit rien ; un outil autorisé sans scénario ne produit guère davantage.

Références bibliographiques

- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAccT '21), 610–623. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Bibauw, S., François, T., & Desmet, P. (2019). Discussing with a computer to practice a foreign language: Research synthesis and conceptual framework of dialogue-based CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 32(8), 827–877. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1535508>
- Bibauw, S., Van den Noortgate, W., François, T., & Desmet, P. (2022). Dialogue systems for language learning: A meta-analysis. *Language Learning & Technology*, 26(1), 1–24. <https://hdl.handle.net/10125/73488>
- Conseil de l'Europe (2021). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigner/1680a4e270>
- Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique (2021). Programme national d'évaluation des acquis des élèves (PNEA 2019). Rabat : Instance nationale d'évaluation auprès du CSEFRS. <https://www.csefrs.ma>
- Godwin-Jones, R. (2022). Partnering with AI: Intelligent writing assistance and instructed language learning. *Language Learning & Technology*, 26(2), 5–24. <https://hdl.handle.net/10125/73474>
- Godwin-Jones, R. (2024). Distributed agency in second language learning and teaching through generative AI. *Language Learning & Technology*, 28(2), 5–31. <https://hdl.handle.net/10125/73570>
- Hockly, N. (2023). Artificial intelligence in English language teaching: The good, the bad and the ugly. *RELIC Journal*, 54(2), 445–451. <https://doi.org/10.1177/00336882231168504>

- Jeon, S. (2023). Large language models in education: A focus on the complementary relationship between human teachers and ChatGPT. *Education and Information Technologies*, 28, 15873–15892. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11834-1>
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, 54(2), 537–550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
- Mena Octavio, M., González Argüello, M. V., & Pujolà, J.-T. (2024). ChatGPT as an AI L2 teaching support: A case study of an EFL teacher. *Technology in Language Teaching & Learning*, 6(1). <https://doi.org/10.29140/tltl.v6n1.1142>
- Nissen, E. (2019). *Formation hybride en langues : articuler présentiel et distanciel*. Paris : Didier.
- Ollivier, C. (2018). *Littératie numérique et approche socio-interactionnelle pour l'enseignement-apprentissage des langues*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes / Éditions du Conseil de l'Europe. <https://www.ecml.at>
- Royaume du Maroc (2019). Loi-cadre n° 51-17 relative au système d'éducation, de formation et de recherche scientifique. *Bulletin officiel*, n° 6805.
- Stockwell, G. (2024). ChatGPT in language teaching and learning: Exploring the road we're travelling. *Technology in Language Teaching & Learning*, 6(3). <https://doi.org/10.29140/tltl.v6n3.2273>
- UNESCO (2024). *Orientations pour l'intelligence artificielle générative dans l'éducation et la recherche*. Paris : UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391104>
- Williamson, B. (2024). The social life of AI in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 34, 97–104. <https://doi.org/10.1007/s40593-023-00342-5>
- Xiao, Y., & Zhi, Y. (2023). An exploratory study of EFL learners' use of ChatGPT for language learning tasks: Experience and perceptions. *Languages*, 8(3), 212. <https://doi.org/10.3390/languages8030212>

Annexe. Extrait de la grille de codage des séquences interactionnelles

Catégorie	Définition opérationnelle	Indices de reconnaissance
Signal d'incompréhension	Manifestation explicite d'un défaut de compréhension par l'un des interlocuteurs	« pardon ? », « je n'ai pas compris », reprise interrogative d'un segment
Reformulation	Reprise modifiée d'un énoncé antérieur visant à le rendre accessible	Substitution lexicale, simplification syntaxique, exemplification
Ratification	Marque d'acceptation clôturant la séquence de négociation	« d'accord », « voilà », reprise de la formulation proposée
Alternance codique de vérification	Recours à l'arabe marocain pour s'assurer de l'intercompréhension, suivi d'un retour au français	Passage bref à la langue première, puis reprise du fil en français
Rétroaction corrective	Intervention portant sur la forme sans rupture du fil thématique	Reformulation implicite, demande de clarification métalinguistique
Sollicitation de production	Relance visant à obtenir un développement de la part de l'apprenant	Question ouverte, demande d'exemple, invitation à justifier

Source : grille élaborée par moi-même.