

**Intelligence artificielle et compétence communicative :
Vers une redéfinition des pratiques didactiques en classe de langue**

Doctorant Mustapha EL BOUHSINI

Encadrante : Mme Nadia SAQRI

Laboratoire : Langues, Littératures et Traduction (LALITRA)

FLSH Mohammedia – Université Hassan II – Casablanca

elbouhsinimustapha@gmail.com

Maroc

Résumé :

Cet article examine l'impact de l'intégration de l'intelligence artificielle générative sur le développement de la compétence communicative des apprenants en classe de français langue étrangère. L'étude s'inscrit dans une démarche de recherche-action menée auprès de 144 élèves du secondaire qualifiant marocain. L'expérimentation repose sur la mise en œuvre d'une séquence didactique intégrant des outils d'intelligence artificielle dans des activités de production écrite et d'interaction orale. Plusieurs instruments d'évaluation ont été mobilisés, notamment des grilles inspirées du Cadre européen commun de référence pour les langues, une échelle de sentiment d'efficacité personnelle et des outils d'analyse de l'engagement des apprenants.

Les résultats mettent en évidence une amélioration globale de la structuration des productions écrites, une participation orale accrue chez certains élèves ainsi qu'un renforcement modéré du sentiment d'efficacité personnelle. Toutefois, ces effets demeurent inégaux, en raison notamment de pratiques d'utilisation passive des outils par une partie des apprenants. L'étude souligne ainsi que l'intelligence artificielle peut constituer un levier pédagogique intéressant, à condition d'être intégrée dans un cadre structuré favorisant l'appropriation, l'esprit critique et l'accompagnement pédagogique. Elle met également en évidence la nécessité de repenser le rôle de l'enseignant dans un environnement d'apprentissage enrichi par les technologies.

Mots clés : intelligence artificielle, compétence communicative, didactique des langues, FLE, production écrite, interaction orale, self-efficacy, engagement des apprenants.

Abstract:

This article examines the impact of integrating generative artificial intelligence on the development of learners' communicative competence in French as a foreign language classroom. The study adopts an action research approach conducted with 144 students from Moroccan high school. The experiment is based on the implementation of a didactic sequence integrating artificial intelligence tools into activities related to written production and oral interaction. Several assessment instruments were used, including grids inspired by the Common European Framework of Reference for Languages, a self-efficacy scale, and tools designed to analyze student engagement.

The findings indicate an overall improvement in the organization of written productions, as well as increased oral participation among some learners. However, the results remain uneven, as differences were observed in the ways students appropriated the use of artificial intelligence tools. The study highlights that artificial intelligence can be an effective pedagogical support when integrated within a structured framework that promotes critical thinking, learner involvement, and teacher guidance.

Introduction

Au cours des dernières années, l'émergence de l'intelligence artificielle générative a profondément transformé les usages numériques dans de nombreux domaines, notamment celui de l'éducation. Les outils basés sur les modèles de langage, capables de produire des textes, de reformuler des idées ou encore de simuler des interactions conversationnelles, ouvrent de nouvelles perspectives pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. Dans ce contexte, l'intégration de ces technologies dans les pratiques pédagogiques suscite à la fois un intérêt croissant et des interrogations quant à leurs effets sur les processus d'apprentissage.

Dans le domaine de la didactique des langues, l'objectif central demeure le développement de la compétence communicative des apprenants. Introduite par Hymes (1972) puis développée par Canale et Swain (1980), cette notion dépasse la simple maîtrise des structures linguistiques pour inclure la capacité à utiliser la langue de manière appropriée dans des situations de communication variées. Cette compétence implique ainsi plusieurs dimensions complémentaires, notamment la compétence linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique. Dans cette perspective, les approches communicatives et actionnelles, notamment celles promues par le Cadre européen commun de référence pour les langues (Europe), accordent une place centrale à l'interaction, à la production et à la construction du sens dans des contextes authentiques de communication.

Parallèlement, les avancées technologiques ont progressivement introduit de nouveaux outils numériques dans les pratiques pédagogiques. Les technologies de l'information et de la communication ont déjà contribué à diversifier les supports d'apprentissage et à favoriser des formes d'enseignement plus interactives. Toutefois, l'arrivée des intelligences artificielles génératives marque une évolution notable dans la mesure où ces outils ne se limitent plus à la diffusion de contenus, mais participent directement à la production et à la co-construction du discours. Les travaux récents soulignent ainsi le potentiel de ces technologies pour soutenir l'apprentissage des langues, notamment en facilitant la planification des productions

écrites, en enrichissant le lexique des apprenants ou encore en simulant des situations communicatives (Godwin-Jones; Kohnke).

Cependant, l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'enseignement ne va pas sans soulever certaines interrogations. Plusieurs chercheurs mettent en garde contre les risques liés à une utilisation non encadrée de ces technologies, notamment en ce qui concerne la dépendance des apprenants aux outils numériques ou la reproduction mécanique de contenus générés automatiquement (CCR; *Guidance for generative AI in education and research – UNESCO Bibliothèque Numérique*; Holmes et al.). Dans cette perspective, la question centrale ne réside pas tant dans l'usage de l'intelligence artificielle que dans les modalités pédagogiques de son intégration dans les dispositifs d'enseignement.

C'est dans ce contexte où s'inscrit la présente étude, qui vise à analyser dans quelle mesure l'intégration d'outils d'intelligence artificielle générative peut contribuer au développement de la compétence communicative des apprenants en classe de français langue étrangère. Plus précisément, cette recherche s'interroge sur les transformations possibles des pratiques didactiques lorsque ces technologies sont mobilisées comme supports d'apprentissage dans les activités de production écrite et d'interaction orale.

Afin d'explorer cette problématique, une expérimentation pédagogique a été menée dans plusieurs classes du secondaire au Maroc, intégrant l'utilisation d'outils d'intelligence artificielle générative dans une séquence didactique complète. L'objectif est d'observer les effets de ce dispositif sur les productions des apprenants, leur participation aux activités communicatives ainsi que leur engagement dans les tâches proposées.

Ainsi, cet article propose d'examiner le rôle que peut jouer l'intelligence artificielle comme outil de médiation pédagogique dans le développement de la compétence communicative, tout en mettant en lumière les apports et les limites de son utilisation dans le contexte de l'enseignement du français langue étrangère.

Cadre théorique

2.1. La compétence communicative en didactique des langues

Dans le domaine de la didactique des langues, la notion de compétence communicative occupe une place centrale (Hymes D. (1972), « *On communicative competence* », dans *Pride J. B. & Holmes J. (dir.), Sociolinguistics. Harmondsworth, Penguin Books, p. 269-293.*). Elle renvoie à la capacité de l'apprenant à utiliser la langue de manière appropriée en fonction des situations de communication, et ne se limite pas à la seule maîtrise des règles grammaticales. Cette compétence implique ainsi la mobilisation de plusieurs dimensions complémentaires, notamment linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique (Canale et Swain).

La compétence communicative suppose également la capacité à adapter son discours au contexte, à organiser ses idées de manière cohérente et à interagir efficacement avec autrui. Dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, elle se traduit par la capacité des apprenants à produire des textes structurés, à participer à des échanges oraux et à construire du sens dans des situations variées.

Dans les approches communicatives et actionnelles (Europe), l'apprenant est considéré comme un acteur social amené à accomplir des tâches authentiques. L'enseignement des langues vise ainsi à développer des compétences mobilisables dans des contextes réels, ce qui implique de privilégier des activités centrées sur la production, l'interaction et la résolution de problèmes communicatifs.

2.2. La production écrite argumentative dans le contexte marocain

Dans le contexte de l'enseignement secondaire au Maroc, la production écrite occupe une place importante dans l'apprentissage du français, notamment au niveau de la première année du baccalauréat. Elle se concentre principalement sur la rédaction de textes argumentatifs (« Orientations pédagogiques français lycée | PDF | Pédagogie | Lecture (Processus) »), en lien avec les œuvres au programme.

Les apprenants sont amenés à produire des textes structurés selon un plan simple ou dialectique, en mobilisant des arguments et des exemples pour défendre un point de vue. Les sujets proposés s'articulent généralement autour de thématiques sociales et humaines telles que les relations familiales, la solitude, la tradition et la modernité ou encore la justice.

Les œuvres étudiées, telles que *La Boîte à Merveilles*, *Antigone* et *Le Dernier Jour d'un Condamné*, constituent des supports privilégiés pour développer la réflexion et l'argumentation. Elles permettent d'aborder des problématiques variées, allant du conflit des générations à la peine de mort, en passant par les questions de liberté, de devoir et de solidarité.

Cependant, les apprenants rencontrent souvent des difficultés dans la structuration de leurs idées (Philippe Perrenoud – *Évaluer des compétences [2004_01]*), la cohérence de leurs productions et l'élaboration d'arguments pertinents. Ces difficultés constituent un enjeu majeur pour les pratiques didactiques en classe de langue.

2.3. L'intelligence artificielle en éducation et en didactique des langues

L'émergence des intelligences artificielles génératives marque une évolution importante dans le domaine de l'éducation. Contrairement aux outils numériques traditionnels, ces technologies sont capables de produire du contenu, d'interagir avec les utilisateurs et de s'adapter à leurs besoins.

Dans le contexte de l'enseignement des langues, ces outils offrent de nouvelles possibilités pour accompagner les apprenants dans leurs activités (Godwin-Jones). Ils peuvent notamment être utilisés pour générer des idées, proposer des reformulations, simuler des dialogues ou encore aider à structurer des productions écrites (Kohnke).

L'intelligence artificielle peut ainsi jouer un rôle de soutien dans le processus d'apprentissage (Holmes et al.), en facilitant certaines étapes telles que la planification, la formulation ou la révision des productions langagières. Elle peut

également contribuer à rendre les activités plus interactives et à favoriser l'engagement des apprenants.

Toutefois, l'intégration de ces technologies dans les pratiques pédagogiques soulève également des enjeux importants. L'un des principaux risques réside dans l'utilisation passive de l'outil, lorsque l'apprenant se contente de reproduire les contenus générés sans réelle appropriation (*Guidance for generative AI in education and research – UNESCO Bibliothèque Numérique*). Cette situation peut limiter le développement des compétences cognitives et langagières.

Dans cette perspective, l'intelligence artificielle ne doit pas être envisagée comme un substitut à l'apprentissage, mais comme un outil de médiation pédagogique. Son efficacité dépend de la manière dont elle est intégrée dans les dispositifs didactiques et du rôle joué par l'enseignant dans l'accompagnement des apprenants (Luckin).

2.4. Vers une redéfinition des pratiques didactiques

L'intégration de l'intelligence artificielle dans l'enseignement des langues conduit à repenser certaines pratiques didactiques. Elle invite à passer d'un modèle centré sur la transmission des connaissances à une approche plus interactive, dans laquelle l'apprenant est acteur de son apprentissage (Holmes et al.).

Dans ce cadre, le rôle de l'enseignant évolue vers celui de guide et de médiateur (*Guidance for generative AI in education and research – UNESCO Bibliothèque Numérique*), chargé d'orienter l'utilisation des outils numériques et de développer l'esprit critique des apprenants. L'objectif n'est pas seulement de produire des réponses correctes, mais de comprendre les processus de construction du sens.

Ainsi, l'intelligence artificielle peut constituer un levier pour renouveler les pratiques pédagogiques, à condition d'être intégrée de manière réfléchie et encadrée. Elle ouvre la voie à des dispositifs hybrides, combinant interaction humaine et assistance technologique, dans une perspective de développement des compétences communicatives.

Méthodologie

3.1 Cadre de la recherche

La présente étude s'inscrit dans une démarche de recherche-action menée dans des établissements publics d'enseignement secondaire au Maroc. Elle vise à analyser l'impact de l'intégration de l'intelligence artificielle générative sur le développement de la compétence communicative des apprenants en classe de français langue étrangère.

L'expérimentation a été conduite durant une séquence didactique complète auprès de quatre classes du cycle qualifiant :

□ deux classes première année baccalauréat Sciences expérimentales (Biof) au lycée qualifiant El Azzouzia, regroupant 66 élèves ;

□ une classe de première année baccalauréat Sciences expérimentales (Biof) au lycée Tameslouhte, composée de 40 élèves ;

□ une classe de première année baccalauréat Sciences expérimentales (Biof) au lycée Fatima El Mernissi, composée de 38 élèves.

Les quatre classes du cycle qualifiant totalisent un échantillon global comprenant 144 apprenants.

Cette recherche s'appuie sur une expérimentation en contexte réel de classe, ce qui permet d'observer les effets de l'intégration des outils d'intelligence artificielle dans des situations d'apprentissage authentiques, en lien avec les exigences du programme officiel de l'enseignement du français au secondaire.

3.2 Dispositif pédagogique

L'expérimentation a été conçue sous la forme d'une séquence didactique complète intégrant l'usage d'outils d'intelligence artificielle générative dans différentes activités d'apprentissage. Elle s'inscrit dans le cadre du programme officiel de l'enseignement du français au secondaire, notamment en première année du baccalauréat, où la production écrite argumentative occupe une place centrale.

Les activités proposées ont été élaborées en lien avec les œuvres au programme, notamment *La Boîte à Merveilles*, *Antigone* et *Le Dernier Jour d'un Condamné*. Les apprenants ont été amenés à produire des textes argumentatifs portant sur des thématiques variées telles que la solitude, les relations familiales, la justice ou encore la tradition et la modernité.

Dans ce cadre, les outils d'intelligence artificielle (ChatGPT et DeepSeek) ont été mobilisés à différentes étapes du processus d'apprentissage :

- génération d'idées et de plans pour la production écrite ;
- reformulation et enrichissement des productions des élèves ;
- simulation de situations d'interaction orale ;
- élaboration de cartes mentales facilitant la structuration des idées ;
- schématisation des contenus étudiés en classe.

L'enseignant a assuré un rôle de médiation en guidant l'utilisation de ces outils, en orientant les requêtes formulées par les élèves et en encourageant une analyse critique des productions générées.

3.3 Outils de collecte des données

Afin d'analyser les effets de l'intégration de l'intelligence artificielle sur le développement de la compétence communicative, plusieurs instruments d'évaluation ont été mobilisés. Ces derniers, les grilles d'évaluation, utilisées dans cette étude sont présentées en annexe.

Une grille d'évaluation inspirée des descripteurs du Cadre européen commun de référence pour les langues a été utilisée pour analyser les productions écrites et orales des apprenants. Cette grille a permis d'évaluer des critères tels que l'organisation du discours, la cohérence des idées, la richesse linguistique et la capacité d'interaction(Europe).

Par ailleurs, une échelle de perception inspirée des travaux sur le sentiment d'efficacité personnelle a été utilisée afin d'évaluer la confiance des apprenants lors des activités orales. Cette échelle a permis de mesurer le degré d'aisance des élèves

face à la prise de parole et à l'expression de leurs idées (*Development and validation of scales for speaking self-efficacy: Constructs, sources, and relations* / *PLOS One*; Wang et al.) .

Afin d'analyser le niveau d'engagement des apprenants, une grille d'observation adaptée des instruments d'évaluation de l'engagement scolaire a été mobilisée (Appleton et al.). Elle a permis d'identifier les différents niveaux d'implication des élèves dans les tâches proposées.

Enfin, une grille d'analyse a été élaborée pour examiner la manière dont les apprenants utilisent les outils d'intelligence artificielle, notamment en distinguant les usages critiques et réflexifs des pratiques de reproduction passive des contenus générés (*Guidance for generative AI in education and research – UNESCO Bibliothèque Numérique*).

Résultats

4.1 Exemple d'activité intégrant l'intelligence artificielle

Dans le cadre de l'expérimentation menée, une activité de production écrite argumentative a été proposée aux apprenants de première année du baccalauréat, en lien avec l'œuvre *La Boîte à Merveilles* d'Ahmed Sefrioui.

L'objectif de cette activité était d'amener les élève à réfléchir sur la question de la solitude et du besoin de compagnie, thème central de l'œuvre, tout en mobilisant les outils d'intelligence artificielle pour structurer leur pensée et enrichir leur production.

La consigne proposée était la suivante :

« *La solitude est-elle une force ou une faiblesse ? Rédigez un texte argumentatif en vous appuyant sur votre lecture de La Boîte à Merveilles et sur vos propres idées.* »

Dans un premier temps, les apprenants ont été invités à formuler des idées de manière individuelle. Ensuite, ils ont utilisé un outil d'intelligence artificielle pour générer un plan de rédaction ou proposer des arguments complémentaires. Cette

étape a permis à certains élèves de mieux organiser leurs idées et de dépasser les difficultés liées au démarrage de l'écriture.

Par la suite, les élèves ont rédigé leur production en s'appuyant sur les éléments élaborés, tout en étant encouragés à reformuler et à personnaliser les contenus proposés par l'outil. L'enseignant a joué un rôle d'accompagnement en orientant les interactions avec l'intelligence artificielle et en incitant les apprenants à adopter une posture critique face aux réponses générées.

L'analyse des productions a révélé des différences significatives entre les apprenants. Certains élèves ont montré une amélioration notable dans la structuration de leurs idées et dans la cohérence de leur argumentation. Par contre, d'autres se sont limités à reproduire les contenus générés, sans réelle appropriation, ce qui a impacté la qualité de leurs productions.

Par ailleurs, cette activité a contribué à renforcer la participation de certains apprenants, notamment ceux qui éprouvaient des difficultés à s'exprimer, en leur offrant un support facilitant la mise en mots de leurs idées.

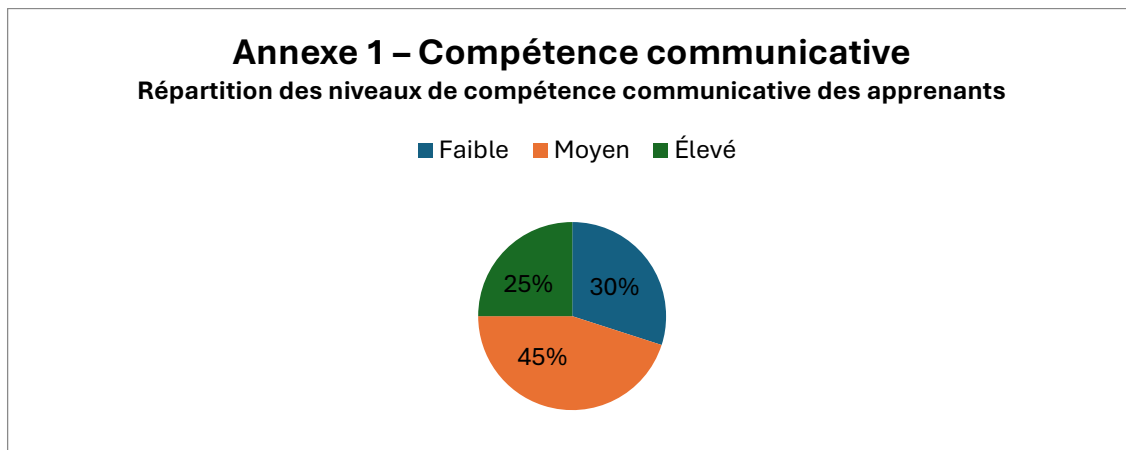
4.2 Effets sur la production écrite

L'analyse des productions écrites des apprenants montre qu'il y a des évolutions notables dans la structuration des idées et l'organisation du discours. L'utilisation des outils d'intelligence artificielle a permis à certains élèves de mieux planifier leurs textes, surtout à travers la proposition de plans argumentatifs et la génération d'idées.

Plusieurs productions montrent une amélioration de la cohérence globale, avec une articulation plus claire entre les différentes parties du texte, ainsi qu'une meilleure progression des arguments. Les apprenants ayant utilisé l'intelligence artificielle comme outil d'aide à la planification ont ainsi pu dépasser certaines difficultés liées à l'élaboration du plan et à l'organisation des idées.

Par ailleurs, une certaine évolution a été observée au niveau de la richesse lexicale, certains élèves ayant intégré des expressions variées et des structures plus élaborées dans leurs productions.

Cependant, ces résultats restent contrastés. Si certains apprenants ont su tirer profit des outils proposés, d'autres se sont limité à reproduire des contenus générés, sans réelle appropriation. Dans ces cas, les productions présentent souvent un manque de cohérence interne ou une inadéquation entre les idées développées et la problématique posée. Les résultats globalement sont présentés dans le digramme suivant :



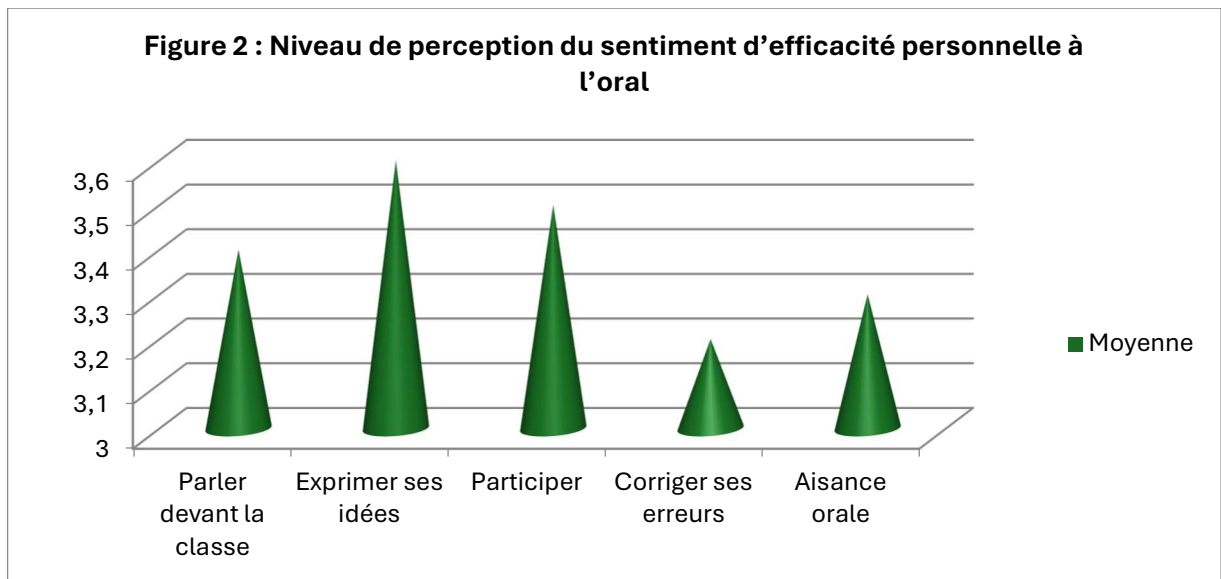
La majorité des apprenants (45 %) se situent à un niveau intermédiaire, tandis que 25 % atteignent un niveau élevé. Toutefois, 30 % présentent encore des difficultés, ce qui confirme une progression inégale des compétences communicatives.

4.3 Effets sur l'interaction orale et la confiance

L'intégration de l'intelligence artificielle dans les activités d'apprentissage a également eu un impact sur la participation orale des apprenants. Une augmentation de la prise de parole a été observée chez certains élèves, notamment ceux qui manifestaient auparavant des difficultés à s'exprimer en classe.

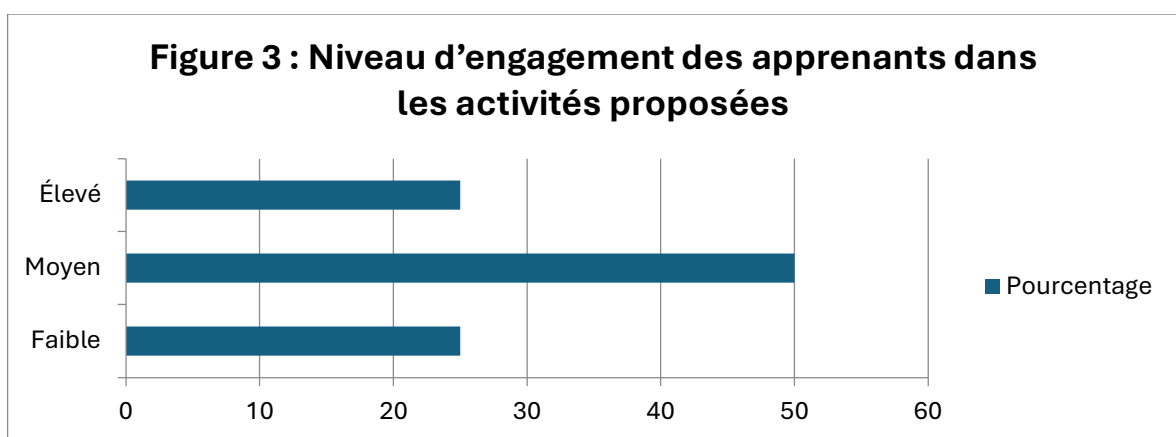
Les outils d'intelligence artificielle ont joué un rôle de soutien en facilitant la préparation des interventions orales, ce qui a contribué à renforcer le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants. Plusieurs élèves ont ainsi montré une plus grande aisance dans l'expression de leurs idées et une participation plus active aux échanges en classe.

Toutefois, cet effet n'est pas généralisé. Certains apprenants continuent à adopter une posture réservée, ce qui souligne l'importance d'un accompagnement pédagogique adapté pour encourager la participation de tous.



Les résultats montrent un niveau global de confiance modéré (moyenne de 3,4/5). Les apprenants manifestent une certaine aisance dans la participation orale, bien que des difficultés subsistent chez une partie d'entre eux.

Egalement, Les données révèlent que 50 % des apprenants présentent un engagement moyen, tandis que 25 % affichent un engagement élevé. Cependant, un quart des élèves restent faiblement impliqués, ce qui souligne une hétérogénéité dans la participation, les résultats sont présentés dans la figure 3.



Quant à l'usage de l'intelligence artificielle, les résultats montrent que 35 % des apprenants adoptent un usage passif basé sur le copier-coller, tandis que 40 % utilisent l'outil de manière partielle. Seuls 25 % développent un usage critique, ce qui met en évidence la nécessité d'un encadrement pédagogique.

4.4 Limites observées

Malgré les apports observés, l'intégration de l'intelligence artificielle dans les activités pédagogiques présente certaines limites. L'une des principales difficultés concerne l'utilisation passive des outils par certains apprenants, qui se contentent de reproduire les contenus générés sans véritable appropriation.

Ce phénomène se traduit par une faible implication cognitive et une absence de réflexion personnelle dans les productions réalisées. Dans certains cas, les élèves ont tendance à privilégier la rapidité d'exécution au détriment de la qualité de leur travail.

Par ailleurs, des différences importantes ont été constatées entre les apprenants, certains faisant preuve d'une réelle autonomie dans l'utilisation des outils, tandis que d'autres restent dépendants des propositions générées.

Ces observations mettent en évidence la nécessité d'un encadrement pédagogique rigoureux afin de favoriser un esprit critique et réfléchi de l'intelligence artificielle dans les situations d'apprentissage.

Discussion

5.1 Lecture globale des résultats

Les résultats obtenus dans le cadre de cette expérimentation mettent en évidence une évolution globalement positive des compétences communicatives des apprenants, bien que celle-ci reste inégale selon les profils. L'intégration de l'intelligence artificielle dans les activités pédagogiques semble avoir contribué à faciliter certaines étapes du processus d'apprentissage, notamment en ce qui concerne la structuration des idées et l'entrée dans la production écrite.

Dans l'ensemble, une partie des apprenants a su tirer profit des outils proposés en développant des productions plus organisées et en participant davantage aux activités orales. Cette évolution est aussi visible par une amélioration relative du sentiment d'efficacité personnelle chez certains élèves, qui se montrent plus enclins à prendre la parole et à s'impliquer dans les échanges (Godwin-Jones).

Cependant, ces résultats révèlent également une forte hétérogénéité au sein des classes. Tandis que certains apprenants adoptent une posture active et réflexive, d'autres restent en difficulté, notamment en raison d'un usage peu maîtrisé des outils ou d'une implication limitée dans les tâches proposées. Cette disparité souligne que l'impact de l'intelligence artificielle ne peut être envisagé de manière uniforme et dépend largement des pratiques pédagogiques mises en œuvre ainsi que des caractéristiques des apprenants.

A partir de ce qu'on a constaté, les résultats de cette étude suggèrent que l'intelligence artificielle constitue un levier intéressant pour soutenir le développement de la compétence communicative, à condition qu'elle soit intégrée dans un cadre pédagogique structuré et accompagné.

5.2 Apports de l'intelligence artificielle dans le développement de la compétence communicative

L'analyse des résultats met en évidence plusieurs apports de l'intégration de l'intelligence artificielle dans les pratiques pédagogiques, notamment en ce qui concerne le développement de la compétence communicative des apprenants.

En premier lieu, l'intelligence artificielle semble avoir facilité la structuration des productions écrites. Les outils utilisés ont permis aux apprenants de générer des idées, d'organiser leurs arguments et de construire des plans plus cohérents. Cette assistance apparaît particulièrement bénéfique pour les élèves en difficulté, notamment ceux qui éprouvent des blocages au moment de commencer une production écrite. Ces observations rejoignent les travaux qui soulignent le rôle de l'intelligence artificielle comme outil d'aide à la planification et à l'élaboration du discours (Godwin-Jones).

Par ailleurs, l'intelligence artificielle a contribué à enrichir les productions des apprenants, en proposant des reformulations, des exemples ou des expressions variées. Certains élèves ont ainsi pu améliorer la qualité linguistique de leurs textes, en intégrant un vocabulaire plus diversifié et des structures plus élaborées.

Au niveau de l'oral, l'utilisation de ces outils a favorisé, chez certains apprenants, une participation plus active. En facilitant la préparation des idées, l'intelligence artificielle a permis de réduire l'appréhension liée à la prise de parole. Cette évolution se traduit par une amélioration du sentiment d'efficacité personnelle, certains élèves se montrant plus confiants dans leur capacité à s'exprimer et à interagir en langue étrangère.

De manière générale, ces résultats suggèrent que l'intelligence artificielle peut constituer un levier pédagogique intéressant (Holmes et al.), à condition d'être utilisée comme un outil de soutien et non comme un substitut à l'apprentissage. Elle peut ainsi accompagner les apprenants dans la construction du sens, tout en favorisant leur engagement dans les activités proposées.

5.3 Limites et dérives observées dans l'usage de l'intelligence artificielle

Malgré les apports observés, l'intégration de l'intelligence artificielle dans les pratiques pédagogiques met également en évidence un certain nombre de limites qui méritent d'être analysées avec attention. Ces limites ne remettent pas en cause l'intérêt de ces outils, mais soulignent la nécessité d'un usage réfléchi et encadré.

L'une des principales dérives constatées concerne le recours à une utilisation passive de l'intelligence artificielle. Une partie des apprenants tend à se contenter de reproduire les contenus générés, sans réelle appropriation ni effort de reformulation. Cette posture se traduit par des productions qui, bien que parfois correctes sur le plan linguistique, manquent de cohérence interne et d'implication personnelle. Dans ces cas, l'activité d'apprentissage se réduit à une simple exécution, ce qui limite le développement des compétences cognitives et communicatives.

Ce phénomène peut être interprété comme une forme de dépendance cognitive, dans laquelle l'apprenant délègue une partie du processus de réflexion à l'outil. Cette

situation est particulièrement problématique dans le cadre de l'apprentissage des langues, où la construction du sens et l'effort de formulation jouent un rôle essentiel. Plusieurs travaux mettent en garde contre ce risque, en soulignant que l'utilisation non encadrée de l'intelligence artificielle peut favoriser des pratiques de reproduction plutôt que de véritable apprentissage (*Guidance for generative AI in education and research – UNESCO Bibliothèque Numérique*).

Par ailleurs, les résultats montrent que tous les apprenants ne bénéficient pas de la même manière de l'intégration de ces outils. Une forte hétérogénéité a été observée, certains élèves étant capables d'utiliser l'intelligence artificielle de manière critique et réfléchie, tandis que d'autres restent dans une logique de dépendance ou d'exécution. Cette disparité renvoie à des différences de niveau, mais également à des différences dans les stratégies d'apprentissage et dans la capacité à mobiliser les outils de manière autonome.

Une autre limite réside dans le risque de superficialité des apprentissages. Lorsque l'intelligence artificielle est utilisée comme une solution immédiate, elle peut donner l'illusion d'une maîtrise rapide, sans que les compétences sous-jacentes soient réellement consolidées. Les apprenants peuvent ainsi produire des textes apparemment structurés, sans pour autant maîtriser les mécanismes de l'argumentation ou de l'organisation du discours.

Ces observations confirment que l'intelligence artificielle ne constitue pas en elle-même une solution pédagogique, mais un outil dont l'efficacité dépend étroitement des conditions de son utilisation. Comme le soulignent certains travaux, l'enjeu principal ne réside pas dans la présence de la technologie, mais dans la manière dont elle est intégrée dans les pratiques d'enseignement et dans l'accompagnement proposé aux apprenants (Holmes et al.).

Ainsi, les limites observées dans cette étude mettent en évidence la nécessité de développer des dispositifs pédagogiques favorisant l'appropriation, l'esprit critique et l'engagement actif des apprenants, afin d'éviter que l'intelligence artificielle ne devienne un facteur de passivité plutôt qu'un levier d'apprentissage.

5.4 Le rôle de l'enseignant dans l'intégration de l'intelligence artificielle

Les résultats de cette étude mettent en évidence que l'intégration de l'intelligence artificielle en classe ne peut produire des effets positifs que si elle s'accompagne d'un encadrement pédagogique structuré. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant apparaît comme central, non seulement dans l'organisation des activités, mais également dans la régulation des usages des outils numériques.

L'enseignant ne se limite plus à une fonction de transmission des savoirs, mais devient un médiateur chargé d'orienter les interactions entre l'apprenant et l'outil (Holmes et Tuomi). Cette médiation consiste notamment à guider les élèves dans la formulation de leurs requêtes, à les amener à questionner les réponses générées et à les inciter à reformuler les contenus afin de favoriser leur appropriation. Sans cet accompagnement, l'usage de l'intelligence artificielle risque de se réduire à une simple reproduction de réponses, sans véritable construction du sens.

Par ailleurs, l'enseignant joue un rôle essentiel dans le développement de l'esprit critique des apprenants (McPhee et Jerowsky). Face à des contenus générés automatiquement, il devient nécessaire d'apprendre aux élèves à évaluer la pertinence des réponses, à identifier les limites des outils utilisés et à adopter une posture réflexive. Cette dimension est particulièrement importante dans le cadre de l'apprentissage des langues, où la qualité de la production dépend largement de la capacité à mobiliser ses propres ressources linguistiques et discursives.

Les observations réalisées montrent également que la réussite de l'intégration de l'intelligence artificielle dépend en grande partie de la clarté des consignes proposées. Lorsque les tâches sont précises et orientées vers des objectifs d'apprentissage clairement définis, les apprenants sont davantage en mesure d'utiliser l'outil de manière pertinente. À l'inverse, des consignes floues favorisent des usages passifs et peu productifs (Mollick et Mollick).

Ainsi, l'enseignant doit veiller à concevoir des situations d'apprentissage dans lesquelles l'intelligence artificielle est intégrée comme un outil d'aide et non comme une finalité. Cela implique de maintenir un équilibre entre l'utilisation des technologies et les activités mobilisant directement les compétences des apprenants.

Ces constats rejoignent l'idée selon laquelle l'efficacité des technologies éducatives repose moins sur leur potentiel technique que sur les pratiques pédagogiques qui les accompagnent. Dans cette perspective, l'intelligence artificielle ne remplace pas l'enseignant, mais renforce au contraire la nécessité de son intervention pour structurer les apprentissages et accompagner les élèves dans le développement de leurs compétences.

5.5 Conditions d'une intégration pédagogique réussie de l'intelligence artificielle

Les résultats de cette étude montrent que l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'enseignement des langues ne peut être efficace que si elle s'inscrit dans un cadre pédagogique clairement défini. L'enjeu ne réside pas uniquement dans l'accès à ces outils, mais dans la manière dont ils sont mobilisés au service des apprentissages.

Tout d'abord, il apparaît nécessaire de définir des consignes précises et orientées vers des objectifs d'apprentissage explicites. L'intelligence artificielle doit être utilisée comme un support à la réflexion et non comme une source de réponses immédiates. À cet effet, les activités proposées doivent inciter les apprenants à analyser, reformuler et enrichir les contenus générés, afin de favoriser une appropriation réelle des savoirs.

Par ailleurs, le développement de l'esprit critique constitue une condition essentielle pour une utilisation pertinente de ces outils. Les apprenants doivent être formés à questionner les réponses produites par l'intelligence artificielle, à en évaluer la pertinence et à identifier leurs limites. Cette démarche permet de transformer l'usage de l'outil en une activité cognitive active, plutôt qu'en une simple reproduction de contenus.

Il est également important de diversifier les modalités d'apprentissage en combinant l'usage de l'intelligence artificielle avec des activités plus traditionnelles, telles que la production autonome, le travail collaboratif ou les échanges oraux en classe. Cette complémentarité permet de maintenir un équilibre entre assistance technologique et mobilisation des compétences propres des apprenants.

En outre, l'accompagnement des élèves dans l'utilisation de ces outils doit être progressif et adapté à leurs niveaux. Tous les apprenants ne disposent pas des mêmes capacités d'autonomie face à l'intelligence artificielle, ce qui implique de proposer un encadrement différencié, en fonction des besoins identifiés.

Enfin, la formation des enseignants constitue un levier déterminant pour une intégration réussie de l'intelligence artificielle dans les pratiques pédagogiques. Les enseignants doivent être en mesure de comprendre les potentialités et les limites de ces outils, afin de les intégrer de manière pertinente dans leurs dispositifs d'enseignement.

Ainsi, l'intelligence artificielle peut contribuer au développement de la compétence communicative des apprenants, à condition d'être intégrée dans une approche pédagogique réfléchie, centrée sur l'activité de l'élève et sur la construction du sens.

Conclusion

Cette étude avait pour objectif d'analyser l'impact de l'intégration de l'intelligence artificielle générative sur le développement de la compétence communicative des apprenants en classe de français langue étrangère. Les résultats obtenus mettent en évidence des effets globalement positifs, notamment en ce qui concerne la structuration des productions écrites, l'enrichissement linguistique et la participation orale de certains apprenants.

Toutefois, ces effets demeurent inégaux, révélant une forte hétérogénéité dans les modes d'appropriation des outils. Si certains élèves ont su mobiliser l'intelligence artificielle de manière active et réflexive, d'autres ont adopté des usages plus passifs, limitant ainsi les bénéfices attendus en termes d'apprentissage.

Ces constats confirment que l'intelligence artificielle ne constitue pas en soi une solution pédagogique, mais un outil dont l'efficacité dépend étroitement des conditions de son intégration. Le rôle de l'enseignant apparaît dès lors déterminant pour orienter les usages, développer l'esprit critique des apprenants et favoriser une appropriation réelle des contenus.

Dans cette perspective, l'intégration de l'intelligence artificielle en classe de langue doit s'inscrire dans une approche pédagogique structurée, articulant accompagnement, réflexion et autonomie. Elle ouvre ainsi des perspectives intéressantes pour le renouvellement des pratiques didactiques, tout en posant la nécessité d'un encadrement rigoureux.

Enfin, cette recherche invite à poursuivre la réflexion sur les usages pédagogiques de l'intelligence artificielle, notamment à travers des études à plus long terme permettant d'évaluer son impact durable sur le développement des compétences communicatives.

Annexes – Grilles d'évaluation :

Annexe 1 – Compétence communicative

Critère	Faible	Moyen	Élevé
Organisation	Idées désorganisées	Organisation partielle	Structure claire
Cohérence	Peu coherent	Cohérence partielle	Cohérence fluide
Richesse linguistique	Vocabulaire limité	Vocabulaire correct	Vocabulaire varié
Argumentation	Arguments faibles	Arguments simples	Arguments développés
Interaction orale	Peu de participation	Participation moyenne	Interaction active

Annexe 2 – Self-efficacy (1 à 5)

- a. Je me sens capable de parler en français devant la classe
- b. Je peux exprimer clairement mes idées
- c. Je participe facilement aux échanges
- d. Je peux corriger mes erreurs
- e. Je suis à l'aise lors des activités orales

Annexe 3 – Engagement

Critère	Faible		Moyen	Élevé
Engagement cognitif	Ne réfléchit pas		Réflexion limitée	Analyse active
Participation	Passif		Participation irrégulière	Participation active
Autonomie	Dépendant		Semi-autonome	Autonome
Implication	Effort faible		Effort moyen	Investissement fort

Annexe 4 – Usage de l'IA

Critère	Faible	Moyen	Élevé
Utilisation	Copier-coller	Adaptation partielle	Réappropriation
Compréhension	Faible	Moyenne	Bonne
Esprit critique	Absent	Limité	Développé
Contribution personnelle	Nulle	Partielle	Importante

Références :

- Appleton, James J., et al. « Measuring Cognitive and Psychological Engagement: Validation of the Student Engagement Instrument ». *Journal of School Psychology*, vol. 44, n° 5, octobre 2006, p. 427-45. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>.
- Canale, Michael, et Merrill Swain. *THEORETICAL BASES OF COMMUNICATIVE APPROACHES TO SECOND LANGUAGE TEACHING AND TESTING**. *academic.oup.com*, <https://dx.doi.org/10.1093/applin/l1.1.1>.
- CCR. *AI Book Introduced by CCR | Center for Curriculum Redesign | Education for the Age of AI*. 20 mars 2019, <https://curriculumredesign.org/the-ccr-is-pleased-to-introduce/>.
- *Development and validation of scales for speaking self-efficacy: Constructs, sources, and relations* / *PLOS One*. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0297517..>
- Europe, Council of. *Common European Framework of Reference for Languages: Companion Volume*. Council of Europe, 2020.
- Godwin-Jones, Robert. *Evolving Technologies for Language Learning*.
- *Guidance for generative AI in education and research – UNESCO Bibliothèque Numérique*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>.
- *Guidance for generative AI in education and research – UNESCO Bibliothèque Numérique*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>.
- Holmes, W., et al. *Artificial Intelligence in Education Promises and Implications for Teaching and Learning*. Boston, MA, USA, 2019. *discovery.ucl.ac.uk*, <https://circls.org/primers/artificial-intelligence-in-education-promises-and-implications-for-teaching-and-learning>.
- Holmes, Wayne, et Ilkka Tuomi. « State of the Art and Practice in AI in Education ». *European Journal of Education*, vol. 57, n° 4, 2022, p. 542-70. *Wiley Online Library*, <https://doi.org/10.1111/ejed.12533>.
- Hymes D. (1972), « On communicative competence », dans *Pride J. B. & Holmes J. (dir.), Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin Books, p. 269-293.

- Kohnke, Lucas. « L2 learners' perceptions of a chatbot as a potential independent language learning tool ». *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, vol. 17, n^{os} 1-2, janvier 2023, p. 214-26. *inderscienceonline.com (Atypon)*, <https://doi.org/10.1504/IJMLO.2023.128339>.
- Luckin, Rosemary. *Machine Learning and Human Intelligence. The Future of Education for the 21st Century*. London, UK, 2018. *discovery.ucl.ac.uk*, <https://www.ucl-ioe-press.com/books/education-and-technology/machine-learning-and-human-intelligence/>.
- McPhee, Siobhán Wittig, et Micheal Jerowsky. « Beyond Technical Skills: A Pedagogical Perspective on Fostering Critical Engagement with Generative AI in University Classrooms ». *Frontiers in Education*, vol. 10, septembre 2025. *Frontiers*, <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1593278>.
- Mollick, Ethan R., et Lilach Mollick. « Assigning AI: Seven Approaches for Students, with Prompts ». SSRN Scholarly Paper no. 4475995, Social Science Research Network, 23 septembre 2023. *papers.ssrn.com*, <https://doi.org/10.2139/ssrn.4475995>.
- « Orientations pédagogiques français lycée | PDF | Pédagogie | Lecture (Processus) ». *Scribd*, <https://fr.scribd.com/doc/168358032/Maroc-orientations-pedagogiques-de-francais-au-deuxieme-cycle-qualifiant-pdf>.
- *Philippe Perrenoud - Évaluer des compétences [2004_01]*. https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2004/2004_01.html.
- Wang, Kai, et al. « Exploring teachers' behavioural intentions to design artificial intelligence-assisted learning in Chinese K-12 education ». *Technology, Pedagogy and Education*, vol. 33, n^o 5, octobre 2024, p. 629-45. *Taylor and Francis+NEJM*, <https://doi.org/10.1080/1475939X.2024.2369241>.