



L'intégration des outils numériques et de l'intelligence artificielle dans la didactique du FLE: Cadres théoriques, usages pédagogiques et effets sur l'apprentissage

(The integration of digital tools and artificial intelligence in the teaching of French as a Foreign Language: Theoretical frameworks, pedagogical uses, and effects on learning)

Abirami Canniappin

Research Scholar, Cap University, South Africa



Manuscript ID:
BIJ-SPL6-MAR26-MD-522

Subject: French

Received : 27.01.2026
Accepted : 02.02.2026
Published : 31.03.2026

DOI: 10.64938/bijsi.v10si6.26.Mar522

Copy Right:



This work is licensed under
a Creative Commons Attribution-
ShareAlike 4.0 International License.

Abstract

The article explores concrete pedagogical uses of AI in the FLE classroom — personalisation of learning pathways, development of written and oral competences, creation of adapted resources — while investigating their measured effects on learning. We highlight the opportunities offered by these technologies, particularly in terms of pedagogical differentiation and learner engagement, but also the challenges they raise: technological dependence, academic integrity concerns, teacher training needs, and access inequalities.

Keywords: FLE, Artificial Intelligence, Digital Tools, Language Didactics, CALL, Action-Oriented Approach, ChatGPT, CEFR

Résumé

Cet article se penche sur la manière dont les outils numériques et l'intelligence artificielle sont intégrés dans l'enseignement du français langue étrangère. Nous nous appuyons sur certaines théories pour comprendre comment les ordinateurs peuvent aider les élèves à apprendre des langues, ainsi que sur le

Cadre européen commun de référence pour les langues. Nous étudions également comment les gens apprennent ensemble et comment les nouvelles technologies éducatives ont évolué au fil du temps. Depuis les premiers logiciels qui proposaient des exercices jusqu'aux outils très avancés comme ChatGPT, qui peut générer du texte, nous analysons



comment tout cela peut aider les élèves à améliorer leur français. explore les usages pédagogiques concrets de l'IA dans la classe de FLE — personnalisation des parcours, développement des compétences écrites et orales, création de ressources adaptées — tout en interrogeant les effets mesurés sur l'apprentissage. Nous mettons en lumière les opportunités offertes par ces technologies, notamment en matière de différenciation pédagogique et d'engagement des apprenants, mais également les défis qu'elles soulèvent : dépendance technologique, questions d'intégrité académique, formation des enseignants et inégalités d'accès. L'article conclut par des recommandations pour une intégration raisonnée de l'IA dans les pratiques didactiques du FLE.

Mots-clés : FLE, intelligence artificielle, outils numériques, didactique des langues, CALL, perspective actionnelle, ChatGPT, CECRL

Introduction

L'enseignement des langues étrangères est un domaine qui a toujours connu une grande créativité dans les méthodes d'enseignement. Depuis les laboratoires de langues des années 60 jusqu'aux plateformes numériques interactives d'aujourd'hui, chaque progrès technologique a conduit à de nouvelles idées sur la façon dont les gens apprennent les langues et sur les méthodes pédagogiques utilisées. Maintenant, l'apparition de l'intelligence artificielle générative, avec des outils comme ChatGPT, Claude ou Gemini, marque un véritable changement dans la façon dont l'éducation se fait partout dans le monde. L'enseignement des langues étrangères va certainement être influencé par l'intelligence artificielle générative, ce qui peut conduire à des méthodes d'apprentissage encore plus efficaces et interactives. Comme le soulignent Kasneci et al. (2023), ces modèles de langue sont capables de générer du texte d'apparence humaine, de répondre à des questions complexes et de s'adapter aux besoins individuels des utilisateurs, ouvrant ainsi des perspectives inédites pour l'enseignement.

Dans le domaine de l'enseignement du français langue étrangère, cette transformation a une importance particulière. Le français est parlé dans de nombreux pays et enseigné dans différents contextes culturels et institutionnels. Cela nécessite des méthodes d'enseignement flexibles qui s'adaptent aux différents profils des étudiants. Récemment, la revue *Didactique du FLES* a consacré un numéro spécial à l'utilisation de l'intelligence artificielle pour l'enseignement du français langue étrangère, en 2025. Cela montre que les chercheurs s'intéressent de plus en plus à cette question. En effet, l'intégration de l'IA dans la classe de FLE soulève des questions fondamentales : comment ces outils peuvent-ils faciliter l'acquisition des compétences linguistiques ? Les parcours d'apprentissage des apprenants sont-ils modifiés dès lors que l'IA prend en charge une partie des processus cognitifs ? Quels sont les effets réels sur la progression langagière ?

Le présent article vise à apporter des éléments de réponse à ces questions en proposant une synthèse articulée autour de trois axes. Dans un premier temps, nous présenterons les cadres théoriques qui fondent la réflexion sur l'intégration du numérique et de l'IA dans la didactique des langues, en mobilisant notamment les apports du CALL (Computer-Assisted Language Learning), de la perspective actionnelle du CECRL et des théories socioconstructivistes. Dans un deuxième temps, nous examinerons les usages pédagogiques concrets de l'IA dans la classe de FLE. Enfin, nous analyserons les effets mesurés et perçus de ces technologies sur l'apprentissage, avant de formuler des recommandations pour une intégration raisonnée.

Cadres théoriques : du CALL à l'intelligence artificielle en didactique des langues

L'apprentissage des langues assisté par ordinateur: évolution historique

L'histoire de l'intégration des technologies dans l'enseignement des langues est un processus qui s'est déroulé sur une longue période. Des chercheurs comme Warschauer et Healey ont divisé cette histoire en trois phases claires. La première phase, qui a eu lieu dans les années 1960 et 1970, est



souvent appelée l'approche behavioriste de l'enseignement des langues assisté par ordinateur. Cette approche était basée sur le modèle d'apprentissage behavioriste. Les exercices de type drill-and-practice, dont le système PLATO (Programmed Logic for Automated Teaching Operations) demeure l'exemple emblématique, privilégiaient la répétition systématique de structures grammaticales et lexicales (Ahmad, Corbett, Rogers et Sussex, 1985). L'ordinateur y jouait un rôle de tuteur mécanique, proposant des exercices à trous et des traductions automatiques, sans véritable adaptation au profil de l'apprenant.

La deuxième phase du CALL, qui est aussi appelée la phase communicative, a eu lieu dans les années 1980 et 1990. C'est à ce moment-là que l'approche communicative est devenue importante dans l'enseignement des langues et que les ordinateurs personnels sont arrivés. Selon Levy, qui a écrit sur le sujet en 1997, le CALL signifie l'étude de la façon dont les ordinateurs peuvent aider à enseigner et à apprendre les langues. Levy a dit que le CALL est l'exploration et l'étude des applications informatiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues. Les logiciels ne se contentent plus de proposer des exercices structuraux ; ils offrent des activités de reconstruction de textes, des jeux linguistiques et des simulations communicatives où l'accent est mis sur l'usage de la langue en contexte plutôt que sur l'analyse formelle (Warschauer, 1996).

La troisième phase est appelée CALL intégrative. Elle est née avec l'avènement d'Internet et du multimédia dans les années 1990 et 2000. Un chercheur nommé Bax a proposé le concept de normalisation en 2003. Ce concept décrit un état où la technologie est devenue tellement naturelle dans les pratiques pédagogiques qu'elle n'est plus considérée comme quelque chose d'étranger. La technologie devient invisible. Elle fait désormais partie intégrante de la façon dont nous enseignons et apprenons. C'est dans ce contexte que les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (TICE) prennent leur essor dans le champ du FLE, comme le montrent les travaux de Guichon (2012) sur les

compétences techno-pédagogiques des enseignants de langue.

Aujourd'hui, nous assistons à l'émergence d'une quatrième phase. Cette phase peut être qualifiée d'intelligent CALL ou de CALL génératif. Selon Liang et al. qui ont publié leurs travaux en 2024, les systèmes de tutorat intelligent, le traitement automatique des langues et l'apprentissage automatique sont les technologies d'intelligence artificielle les plus couramment utilisées dans la recherche sur l'enseignement des langues assisté par ordinateur. L'apparition des grands modèles de langue (LLM), capables de générer du texte cohérent et contextuellement pertinent, marque une rupture qualitative dans cette évolution (Kasneci et al., 2023).

La perspective actionnelle du CECRL et le numérique

Le Cadre européen commun de référence pour les langues, que le Conseil de l'Europe a publié en 2001 et complété en 2018, est très important pour l'enseignement du français langue étrangère. Cette méthode met l'accent sur l'action et considère l'apprenant comme quelqu'un qui participe activement à la société. L'apprenant doit être capable de réaliser des tâches communicatives réelles qui ne se limitent pas uniquement à la langue elle-même. Le Cadre européen commun de référence pour les langues promeut donc une approche très interactive et pratique. Puren (2006) a analysé les ruptures épistémologiques entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, identifiant quatre prises de distance fondamentales : la distinction entre apprentissage et usage, le dépassement des seules tâches langagières, le passage de l'acte de parole à l'action sociale, et la valorisation de la co-action (Puren, 2008).

Cette façon de voir les choses est particulièrement intéressante lorsqu'il s'agit des technologies numériques. Ollivier, en 2003, a introduit l'idée de la "tâche ancrée dans la vie réelle". Cela signifie utiliser les sites participatifs du Web 2.0 pour que l'apprenant puisse échapper aux limites de la situation d'enseignement et d'apprentissage.



L'apprenant peut ainsi communiquer de manière authentique, ce qui va au-delà des murs de la classe. La dimension collaborative de la perspective actionnelle, où les apprenants deviennent des « co-acteurs » participant à la « co-construction du sens » (Puren, 2002), rejoint directement les affordances des outils numériques collaboratifs et des plateformes d'apprentissage médiatisé.

Dans ce cadre, l'IA générative peut être envisagée comme un nouveau type d'interlocuteur, capable de soutenir la réalisation de tâches actionnelles complexes. Bourguignon (2006) avait déjà anticipé cette évolution en proposant l'approche « communic'actionnelle », où communication et action forment un tout indissociable. Les agents conversationnels fondés sur l'IA prolongent cette vision en offrant à l'apprenant la possibilité d'interagir dans la langue cible de manière spontanée, réactive et personnalisée, dans un contexte qui se rapproche de la communication sociale authentique.

Apports des théories socioconstructivistes et connectivistes

L'intégration du numérique et de l'IA dans la didactique du FLE s'éclaire également à la lumière des théories socioconstructivistes de l'apprentissage. Selon Vygotski (1934/1997), l'apprentissage est un processus fondamentalement social qui s'effectue dans la « zone proximale de développement » (ZPD), définie comme l'écart entre ce que l'apprenant peut accomplir seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un pair ou d'un expert plus compétent. Dans cette optique, l'IA peut jouer le rôle d'un « étayage » (scaffolding) numérique, adaptant son niveau de soutien aux besoins de l'apprenant et favorisant ainsi la progression dans la ZPD (Lantolf et Thorne, 2006).

La théorie connectiviste de Siemens, publiée en 2005, apporte un éclairage complémentaire pour comprendre comment les gens apprennent à l'ère numérique. Cette théorie considère que la connaissance vient de la capacité à créer des liens entre différents points d'information qui sont reliés les uns aux autres. Un apprenant de français langue

étrangère qui utilise l'intelligence artificielle ne reçoit pas simplement de l'information. Il apprend à chercher des réponses dans différentes sources, à juger si les réponses générées sont utiles et à intégrer ces éléments dans sa propre façon de parler et d'écrire en français. Blanc (2017, cité dans Gaudreau et Michèle-Lemieux, 2020, p. 12) observe que les applications de l'IA les plus discutées en éducation sont celles qui touchent à l'analyse de l'apprentissage, pouvant permettre de mieux comprendre comment les apprenants apprennent et de personnaliser l'enseignement en conséquence.

La convergence de ces cadres théoriques — CALL, perspective actionnelle et socioconstructivisme — dessine un paysage conceptuel riche pour penser l'intégration de l'IA dans la classe de FLE. Il ne s'agit pas simplement d'ajouter un outil supplémentaire, mais de repenser les dynamiques d'enseignement-apprentissage à la lumière des possibilités offertes par ces technologies, en gardant l'apprenant au centre du dispositif pédagogique.

Usages pédagogiques de l'IA dans la classe de FLE

La personnalisation des parcours d'apprentissage

L'une des contributions majeures de l'IA dans l'enseignement du FLE réside dans sa capacité à personnaliser les parcours d'apprentissage. Les systèmes fondés sur l'IA peuvent évaluer de manière dynamique le niveau de compétence de chaque apprenant, identifiant ses forces et ses faiblesses pour proposer des activités adaptées (Chen, Zou, Xie et Cheng, 2021). Cette capacité de différenciation répond à un besoin fondamental de la didactique du FLE, où l'hétérogénéité des profils d'apprenants constitue un défi permanent pour les enseignants.

Ruggia (2021) a développé la plateforme DeepFLE, un outil d'IA spécifiquement conçu pour le FLE, qui utilise le deep learning pour prédire et décrire les niveaux des textes en français selon le CECRL. Cet outil permet aux enseignants d'évaluer avec précision le niveau de difficulté des ressources pédagogiques et d'adapter leurs pratiques en conséquence. Plus récemment, des outils comme



Diffit permettent de créer et de didactiser instantanément des documents et des activités de compréhension en fonction des besoins spécifiques de chaque apprenant (Francophonia, 2024).

Dans une perspective actionnelle, cette personnalisation ne se réduit pas à un simple ajustement du niveau de difficulté. Elle permet de concevoir des scénarios pédagogiques où chaque apprenant contribue selon ses compétences à la réalisation d'un projet collectif, conformément à la logique de différenciation « par le haut » prônée par le CECRL. L'IA facilite ainsi ce que Herft (2023) décrit comme la prise en compte de l'hétérogénéité des groupes, offrant à chaque apprenant une expérience d'apprentissage ajustée tout en maintenant la dynamique collective.

Le développement des compétences écrites

Les compétences rédactionnelles sont un domaine où l'impact de l'intelligence artificielle est très important. Une étude menée par Bechiri en 2024 avec des étudiants de master de l'université de Skikda a montré que l'utilisation d'outils d'intelligence artificielle comme ChatGPT et Perplexity améliore de manière significative les compétences rédactionnelles des apprenants. Les étudiants produisent des textes mieux structurés et contenant moins d'erreurs linguistiques lorsque l'intelligence artificielle est utilisée dans le processus d'apprentissage. Les compétences rédactionnelles des apprenants sont ainsi renforcées grâce à l'utilisation de l'intelligence artificielle. Plusieurs études interventionnelles ont confirmé l'efficacité de ChatGPT pour améliorer les compétences rédactionnelles des apprenants en langue étrangère (Mahapatra, 2024 ; Strobl, Menke-Bazhutkina, Abel et Michel, 2024).

L'utilisation de l'intelligence artificielle comme outil pour corriger les erreurs est très prometteuse. Des chercheurs comme Athanassopoulos, Manoli, Gouvi, Lavidas et Komis ont mené une étude en 2023 sur les capacités de ChatGPT à améliorer le vocabulaire et la grammaire dans les textes écrits par des apprenants de langues étrangères. L'intelligence artificielle fournit un retour immédiat et très détaillé

sur les erreurs, ce qui permet à l'apprenant de bien comprendre ses difficultés et de les corriger tout seul. Comme le soulignent Huang et Mizumoto (2024), la capacité de ChatGPT à générer des réponses multiples à des invites similaires favorise la créativité et la pensée critique dans le processus d'écriture.

Toutefois, les résultats des recherches révèlent également des limites. Bechiri (2024) a identifié une tendance à la dépendance des apprenants vis-à-vis des outils d'IA, un constat qui rejoint les préoccupations plus générales de Baskara et Mukarto (2023) quant aux difficultés de ChatGPT à traiter des concepts complexes ou abstraits, pouvant conduire à des inexactitudes dans les textes générés.

Les compétences orales et l'interaction conversationnelle

Si les compétences écrites ont fait l'objet de nombreuses études, l'oral n'est pas en reste. L'arrivée de ChatGPT-4o, avec ses fonctionnalités multimodales incluant la conversation vocale, ouvre de nouvelles perspectives pour l'entraînement à l'expression et à la compréhension orales. Les agents conversationnels fondés sur l'IA permettent aux apprenants de s'engager dans des interactions dynamiques qui simulent des conversations réelles, offrant un espace de pratique disponible en permanence et exempt du jugement social (Xiao et Zhi, 2023).

Dans le contexte du FLE, cette dimension est d'autant plus précieuse que les occasions de pratiquer le français oral sont souvent limitées pour les apprenants vivant dans des environnements non francophones. Muniandy et Selvanathan (2024) ont examiné l'efficacité de ChatGPT comme outil collaboratif pour améliorer les compétences orales dans un dispositif de classe inversée. Les résultats suggèrent que l'interaction avec l'IA, lorsqu'elle est intégrée dans un scénario pédagogique structuré, contribue à réduire l'anxiété langagière et à favoriser la prise de parole spontanée.

Le Centre régional francophone pour l'Asie-Pacifique de l'Organisation Internationale de la Francophonie (CREFAP/OIF) a organisé en



novembre 2024 un atelier de formation à Ho Chi Minh-Ville, réunissant une cinquantaine de professeurs de français du Vietnam et du Cambodge pour explorer le potentiel de l'IA au service de l'enseignement du FLE. Cette initiative témoigne de la dimension internationale de cette transformation et de la nécessité de former les enseignants aux nouvelles pratiques pédagogiques que l'IA rend possibles.

La création de ressources pédagogiques et l'automatisation des tâches enseignantes

Au-delà de son rôle d'assistant à l'apprentissage, l'IA transforme également le travail de l'enseignant de FLE. La création de ressources pédagogiques, traditionnellement chronophage, peut être considérablement facilitée par les outils d'IA générative. L'IA peut générer rapidement des plans de cours, didactiser des documents authentiques et créer des activités différenciées en fonction des niveaux et des objectifs visés (Jeon et al., 2023 ; Mohamed, 2024).

Le projet intitulé Le Labo du Prof, développé par le Centre de linguistique appliquée de l'Université de Franche-Comté, est un exemple de cette évolution. Il offre aux enseignants de français langue étrangère des séquences pédagogiques nouvelles et originales, conçues spécifiquement pour enseigner avec l'aide de l'intelligence artificielle, comme le précise le Centre de linguistique appliquée en 2024. Ces documents proposent des séquences d'apprentissage d'une durée de trois heures, qui permettent de développer les quatre compétences linguistiques, en utilisant l'intelligence artificielle à la fois comme sujet d'apprentissage et comme outil pédagogique. Mallet et Dubuisson, responsables du projet, soulignent que l'enseignement avec l'IA permet de former les apprenants à l'utilisation de ces technologies tout en donnant sens au cours de langue.

L'automatisation de l'évaluation et de la correction représente un autre apport considérable. ChatGPT peut servir de correcteur pour les productions écrites (Mizumoto et Eguchi, 2023), libérant l'enseignant pour des activités à plus forte valeur ajoutée pédagogique, telles que

l'accompagnement individualisé et l'animation de projets collaboratifs. Néanmoins, Klimova et al. (2023) mettent en garde contre les risques liés à la diffusion d'informations erronées, soulignant la nécessité d'une intégration responsable de ces outils.

Effets mesurés et perçus de l'IA sur l'apprentissage du FLE

Amélioration des compétences langagières : données empiriques

Les études qui ont été menées pour voir comment l'intelligence artificielle affecte l'apprentissage des langues, et plus particulièrement le français langue étrangère, donnent des résultats généralement positifs, mais avec certaines nuances. Une analyse approfondie faite par Deng, Jiang, Yu, Lu et Liu en 2025, qui a examiné plusieurs études expérimentales, montre que ChatGPT a tendance à améliorer l'apprentissage des étudiants dans différents contextes éducatifs. Dans le domaine spécifique du FLE, les résultats de Bechiri (2024) montrent une amélioration mesurable de la structuration des textes et de la correction linguistique chez les apprenants utilisant l'IA.

La revue systématique de Lo et al. (2024), analysant 70 études empiriques sur l'utilisation de ChatGPT dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère, identifie plusieurs affordances transposables au FLE : l'augmentation des occasions d'apprentissage, la personnalisation de l'expérience et le soutien aux enseignants. Ces résultats convergent avec ceux de Meniado (2023), qui montre que ChatGPT facilite les quatre composantes d'une acquisition linguistique productive définies par Nation (2007) : l'input signifiant, la production signifiante, l'apprentissage centré sur la langue et le développement de la fluidité.

Dans le contexte chinois, les travaux rapportés dans la revue Didactique du FLES (2025) ont examiné l'utilisation de ChatGPT pour le développement des compétences orthographiques en français, tandis que des études menées à l'Alliance française de Medellín ont mesuré l'impact de l'IA sur l'expérience d'apprentissage du FLE chez des adolescentes. Ces travaux témoignent de la diversité



géographique et contextuelle de la recherche sur l'IA en didactique du FLE.

Engagement, motivation et autonomie des apprenants

Au-delà des compétences strictement linguistiques, l'IA semble exercer un effet positif sur l'engagement et la motivation des apprenants. Karatış, Abedi, Ozek Gunyel et al. (2024), dans une étude qualitative menée auprès d'étudiants en Turquie, montrent que l'interaction avec ChatGPT pendant quatre semaines a suscité un intérêt accru pour l'apprentissage des langues et une perception positive de l'IA comme partenaire d'étude. Xiao et Zhi (2023) rapportent que les apprenants ont également fait preuve d'un jugement critique dans l'évaluation de la qualité des productions de ChatGPT, ce qui suggère le développement d'une forme de littératie numérique appliquée à l'IA.

La question de l'autonomie est également très importante. Les outils d'intelligence artificielle donnent aux apprenants la possibilité de pratiquer la langue en dehors de l'école, à leur propre rythme et selon ce qui les intéresse. Selon Bin-Hady et al. en 2023, ChatGPT permet aux étudiants de s'exercer à la conversation, à la grammaire, au vocabulaire, à la lecture et à l'écriture de manière autonome. Les outils d'intelligence artificielle comme ChatGPT offrent une grande autonomie aux apprenants. Cependant, cette autonomie apparente suppose un certain degré de conscience métacognitive : l'apprenant doit être capable d'évaluer la pertinence et la fiabilité des réponses de l'IA, ce qui nécessite un accompagnement pédagogique spécifique.

Limites, risques et défis éthiques

L'intégration de l'intelligence artificielle dans l'enseignement du français langue étrangère soulève beaucoup de questions. La principale concerne l'intégrité académique. Le fait d'utiliser des outils d'intelligence artificielle pour écrire des textes en français langue étrangère rend difficile la distinction entre le travail personnel et le travail réalisé avec l'aide d'outils. Cela pose des problèmes nouveaux pour évaluer les travaux des étudiants, comme le

montrent les recherches de Jarrah, Wardat et Fidalgo en 2023. Comme le rappelle Hockly (2023), l'intégration de l'IA dans l'enseignement des langues présente à la fois des aspects positifs, négatifs et problématiques qui doivent être pris en compte de manière équilibrée.

La deuxième préoccupation porte sur la fiabilité des modèles de langue. Les « hallucinations » de l'IA — c'est-à-dire la génération de contenus factuellement erronés mais présentés avec assurance — constituent un risque réel dans un contexte d'apprentissage linguistique où la précision est essentielle (Alkaiissi et McFarlane, 2023). Pour le FLE en particulier, les erreurs de registre, les tournures inappropriées ou les informations culturelles inexacts peuvent induire les apprenants en erreur et compromettre la qualité de l'apprentissage.

La question des inégalités d'accès est également très importante. Les outils d'intelligence artificielle promettent de rendre les ressources d'apprentissage de qualité plus accessibles à tous. Cependant, pour utiliser ces outils, il est nécessaire d'avoir accès à Internet, d'avoir un équipement numérique approprié et, souvent, de souscrire à un abonnement payant pour profiter des fonctionnalités les plus avancées. Cette fracture numérique peut aggraver les inégalités existantes entre les apprenants de différents milieux socio-économiques et entre les établissements des pays développés et des pays en développement. Comme le souligne Law (2024), il existe un besoin urgent de « littératie en IA générative » pour garantir que ces technologies profitent à tous les apprenants.

Enfin, la formation des enseignants constitue un défi majeur. Galmar (2022) plaide pour une formation spécifique des enseignants de langues à l'IA, arguant que la maîtrise de ces outils ne relève pas uniquement de la compétence technique mais implique une réflexion didactique approfondie sur les modalités de leur intégration. Le colloque 2025 de l'Association des professeur.e.s de français des universités et collèges canadiens (APFUCC), consacré aux pratiques enseignantes à l'ère de l'IA, témoigne de cette prise de conscience collective (Bassitoun, 2024).



Vers une intégration raisonnée : perspectives et recommandations

Repenser la posture enseignante

L'intégration de l'IA dans la classe de FLE appelle une redéfinition du rôle de l'enseignant. Loin de rendre l'enseignant obsolète, l'IA renforce la nécessité d'une expertise pédagogique de haut niveau. Guichon (2012) avait déjà identifié huit types de compétences techno-pédagogiques structurant la formation aux TIC des enseignants de langue. À l'ère de l'IA, ces compétences doivent être enrichies d'une dimension critique : l'enseignant doit être capable d'évaluer la pertinence des productions de l'IA, de concevoir des scénarios pédagogiques qui intègrent ces outils de manière cohérente et de former les apprenants à un usage réflexif de la technologie.

Comme le suggère la recherche menée dans le cadre des interactions apprenant-ordinateur (Bertin, Gravé et Narcy-Combes, 2010), l'enseignant joue un rôle essentiel de médiation entre l'apprenant et l'outil technologique. Dans cette perspective, l'enseignant de FLE n'est plus seulement un transmetteur de savoirs linguistiques ; il devient un concepteur de dispositifs d'apprentissage hybrides, un facilitateur d'interactions et un garant de la qualité des processus d'acquisition.

Promouvoir la littératie en IA chez les apprenants

L'éducation à l'intelligence artificielle doit être considérée comme une partie essentielle de la formation linguistique et non comme un élément supplémentaire. Le fait d'apprendre à créer des invites efficaces, d'évaluer la qualité des réponses générées par l'intelligence artificielle et d'utiliser ces outils de manière éthique est une compétence très utile. Cette compétence aide les apprenants à améliorer leur apprentissage linguistique et les prépare aux utilisations professionnelles et sociales de l'intelligence artificielle. Allouche (2024) suggère que l'on peut établir des liens entre la compétence rédactionnelle de prompts performants et la progression en langues, ouvrant un champ de recherche inédit.

Les fiches pédagogiques du CLA de l'Université de Franche-Comté offrent un modèle intéressant de

cette intégration : la rédaction d'un prompt de description physique pour générer une image avec l'IA constitue simultanément un exercice linguistique (description, vocabulaire des vêtements) et une initiation à la littératie numérique (CLA, 2024). Cette double finalité illustre la possibilité d'une convergence féconde entre objectifs linguistiques et compétences numériques.

Élaborer des cadres éthiques et institutionnels

La mise en œuvre responsable de l'IA dans l'enseignement du FLE nécessite l'élaboration de cadres éthiques clairs à l'échelle des institutions éducatives. La question de la protection des données personnelles des apprenants, particulièrement sensible dans les contextes impliquant des mineurs, doit faire l'objet d'une attention particulière (Klimova et al., 2023). De même, les politiques d'évaluation doivent être repensées pour tenir compte de la nouvelle réalité de la production assistée par l'IA, en évoluant vers des formes d'évaluation qui valorisent le processus d'apprentissage autant que le produit final.

Bettayeb, Abu Talib, Sobhe Altayasinah et Dakalbab (2024) ont réalisé une revue systématique examinant les effets de l'intégration de ChatGPT dans l'éducation et identifient la nécessité de garanties éthiques couvrant l'impact sur l'engagement des étudiants, les résultats d'apprentissage et les effets sur les éducateurs. Dans le contexte spécifique du FLE, ces recommandations doivent être articulées avec les principes du CECRL, qui promeut une vision de l'évaluation centrée sur les compétences plutôt que sur les seules performances ponctuelles.

Favoriser la recherche empirique en didactique du FLE et de l'IA

L'un des constats les plus saillants de la littérature est le déficit de recherches empiriques rigoureuses, en particulier dans le domaine spécifique du FLE. Law (2024) note que la plupart des études existantes se concentrent sur l'anglais langue étrangère (EFL) et sur l'enseignement supérieur. La recherche en didactique du FLE avec l'IA doit s'élargir pour



couvrir une plus grande diversité de contextes : publics d'âges différents, niveaux de compétence variés, contextes institutionnels diversifiés, et environnements sociolinguistiques pluriels.

La collaboration entre les chercheurs en didactique du français langue étrangère, les spécialistes du traitement automatique des langues et les développeurs d'intelligence artificielle est très importante pour créer des outils qui conviennent parfaitement aux besoins de l'enseignement du français. Le projet DeepFLE, mené par Ruggia en 2021, montre à quel point cette collaboration peut être fructueuse, en combinant l'analyse linguistique de corpus, le deep learning et la didactique du français langue étrangère. Le projet doctoral poursuivi dans le cadre du laboratoire Bases Corpus Langage de l'Université Côte d'Azur, qui vise à créer une ressource lexicale numérique exploitant l'IA pour la classification des erreurs lexicales des apprenants selon les niveaux du CECRL, s'inscrit dans cette même dynamique interdisciplinaire (BCL, 2024).

Conclusion

L'intégration des outils numériques et de l'intelligence artificielle dans la didactique du français langue étrangère constitue indiscutablement un tournant majeur. Comme nous l'avons montré, cette évolution s'inscrit dans la continuité d'une longue trajectoire d'intégration technologique dont les phases successives — du CALL béhavioriste au CALL génératif — témoignent d'une complexification progressive des interactions entre technologie et pédagogie. Les cadres théoriques mobilisés, de la perspective actionnelle du CECRL au socioconstructivisme, offrent des grilles de lecture pertinentes pour penser cette intégration de manière raisonnée.

Les usages pédagogiques de l'IA dans la classe de FLE sont déjà multiples et prometteurs : personnalisation des parcours, développement des compétences écrites et orales, création de ressources adaptées, automatisation de l'évaluation formative. Les résultats des recherches empiriques, bien que souvent préliminaires et issus majoritairement du

champ de l'anglais langue étrangère, suggèrent des effets positifs sur les compétences langagières, l'engagement et la motivation des apprenants. Toutefois, ces bénéfiques ne sauraient masquer les défis considérables que représentent la dépendance technologique, les enjeux d'intégrité académique, les inégalités d'accès et la nécessité d'une formation enseignante adaptée.

À l'horizon 2025, la transition vers ce que Bassitoun (2024) appelle une « éducation 4.0 » amène à repenser profondément les pratiques enseignantes en FLE. L'enjeu n'est pas d'opposer l'IA à l'enseignant, mais de concevoir des écosystèmes d'apprentissage où la technologie amplifie les capacités pédagogiques humaines sans se substituer à elles. Le professeur de FLE, loin d'être marginalisé par l'IA, voit son rôle enrichi et complexifié : concepteur de dispositifs hybrides, médiateur entre l'apprenant et la technologie, garant de la qualité linguistique et culturelle de l'apprentissage.

En définitive, l'intelligence artificielle ne constitue pas une fin en soi mais un moyen au service d'une didactique du FLE plus efficace, plus inclusive et plus adaptée aux réalités du monde contemporain. Pour réaliser cette promesse, il est impératif de poursuivre la recherche empirique, de former les enseignants aux nouvelles compétences requises et d'élaborer des cadres éthiques robustes garantissant que ces technologies servent véritablement l'apprentissage et l'épanouissement de tous les apprenants de français dans le monde.

Références bibliographiques

1. Ahmad, K., Corbett, G., Rogers, M. et Sussex, R. (1985). *Computers, Language Learning and Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
2. Alkaissi, H. et McFarlane, S. I. (2023). Artificial hallucinations in ChatGPT: Implications in scientific writing. *Cureus*, 15(2), e34799.
3. Allouche, V. (2024). Compétence de rédaction de prompts et progression en langues. Communication présentée au Colloque AREFLE.



4. Athanassopoulos, N., Manoli, P., Gouvi, M., Lavidas, K. et Komis, V. (2023). The use of ChatGPT as a learning tool to improve foreign language writing in a multilingual and multicultural classroom. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 3(2), 818–824.
5. Baskara, F. X. R. et Mukarto, F. X. (2023). Exploring the implications of ChatGPT for language learning in higher education. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 7(2), 343–358.
6. Bassitoun, S. (2024). Pratiques enseignantes en classe de français langue étrangère à l'ère de l'intelligence artificielle : vers une éducation 4.0 ? Appel à communication, Calenda. <https://doi.org/10.58079/12kgc>
7. Bax, S. (2003). CALL — past, present and future. *System*, 31(1), 13–28.
8. Bechiri, C. (2024). Intégration de l'intelligence artificielle dans la classe de FLE : approches et pratiques pour l'amélioration de l'écrit à l'université de Skikda. *Ziglobitha, Revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations*, 10(3).
9. Bertin, J.-C., Gruvé, P. et Narcy-Combes, J.-P. (2010). *Second Language Distance Learning and Teaching: Theoretical Perspectives and Didactic Ergonomics*. Hershey : IGI Global.
10. Bettayeb, A. M., Abu Talib, M., Sobhe Altayasinah, A. Z. et Dakalbab, F. (2024). Exploring the impact of ChatGPT: Conversational AI in education. *Frontiers in Education*, 9, 1379796.
11. Bin-Hady, W. R. A., Al-Kadi, A., Hazaea, A. et Ali, J. K. M. (2023). Exploring the dimensions of ChatGPT in English language learning: A global perspective. *Library Hi Tech*.
12. Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'ationnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, 1, 58–73.
13. Centre de linguistique appliquée (CLA). (2024). *Le Labo du Prof — Enseigner avec l'intelligence artificielle*. Eureka, plateforme pédagogique et scientifique du CLA, Université de Franche-Comté.
14. Chen, X., Zou, D., Xie, H. et Cheng, G. (2021). Twenty years of personalised language learning. *Educational Technology & Society*, 24(1), 205–222.
15. Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
16. Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer — Volume complémentaire*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
17. Deng, R., Jiang, M., Yu, X., Lu, Y. et Liu, S. (2025). Does ChatGPT enhance student learning? A systematic review and meta-analysis of experimental studies. *Computers & Education*, 227, 105224.
18. Galmar, B. (2022). Vers une formation à l'intelligence artificielle des enseignants de langues. Communication présentée au Colloque international FLE.
19. Gaudreau, A. et Michèle-Lemieux, M. (2020). *L'intelligence artificielle en éducation : enjeux et perspectives*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
20. Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
21. Herft, A. (2023). *A Teacher's Prompt Guide to ChatGPT*. Sydney : AI in Education.
22. Hockly, N. (2023). Artificial intelligence in English language teaching: The good, the bad and the ugly. *RELC Journal*, 54(2), 445–451.
23. Huang, X. et Mizumoto, A. (2024). Leveraging ChatGPT for creative writing: Effects on divergent thinking and writing quality. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(3), 456–471.
24. Jarrah, A. M., Wardat, Y. et Fidalgo, P. (2023). Using ChatGPT in academic writing is (not) a form of plagiarism: What does the literature say? *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 13(4), e202346.



25. Jeon, J., Lee, S. et Choi, S. (2023). A systematic review of research on speech-recognition chatbots for language learning: Implications for future directions in the era of large language models. *Interactive Learning Environments*, 1–26.
26. Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., ... et Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274.
27. Karataş, F., Abedi, F. Y., Ozek Gunyel, F., Keskin, S., Bekar, M. et Genç, Z. (2024). Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners. *Education and Information Technologies*, 29, 19343–19366.
28. Klimova, B., Pikhart, M. et Kacetl, J. (2023). Ethical issues in the use of AI in education. *Frontiers in Psychology*, 14, 1178277.
29. Lantolf, J. P. et Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford : Oxford University Press.
30. Law, L. (2024). Application of generative artificial intelligence in language education: A scoping review. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 7, 100289.
31. Levy, M. (1997). *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. Oxford : Clarendon Press.
32. Liang, J.-C., Hwang, G.-J., Chen, M.-R. A. et Darmawan, D. (2024). Roles and research foci of artificial intelligence in language education: An integrated analysis of 1990–2020. *Interactive Learning Environments*, 32(4), 1430–1451.
33. Lo, C. K., Hew, K. F. et Huang, F. (2024). Exploring the application of ChatGPT in ESL/EFL education and related research issues: A systematic review of empirical studies. *Smart Learning Environments*, 11, 42.
34. Mahapatra, S. K. (2024). Impact of ChatGPT on ESL students' academic writing skills: A mixed methods intervention study. *Smart Learning Environments*, 11, 9.
35. Meniado, J. C. (2023). The impact of ChatGPT on English language teaching and learning: Opportunities, challenges, and implications. *Journal of English Language Teaching Innovations and Materials*, 5(1), 1–20.
36. Mizumoto, A. et Eguchi, M. (2023). Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring. *Research Methods in Applied Linguistics*, 2(2), 100050.
37. Mohamed, A. M. (2024). Exploring the potential of an AI-based chatbot (ChatGPT) in enhancing English as a foreign language (EFL) teaching: Teachers' perspectives. *Education and Information Technologies*, 29, 3195–3217.
38. Muniandy, M. et Selvanathan, S. (2024). ChatGPT as a collaborative tool for flipped classroom speaking activities. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 18(5), 43–58.
39. Nation, I. S. P. (2007). The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 2–13.
40. Ollivier, C. (2003). Mettre en œuvre une approche interactionnelle sur le web 2.0. Dans *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 263–285). Paris : Maison des Langues.
41. Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle. *Les Langues modernes*, 3, 55–71.
42. Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, 347, 37–40.
43. Puren, C. (2008). Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde. Communication présentée au Seminario Nazionale LEND, Bologne.
44. Revue Didactique du FLES. (2025). L'intelligence artificielle générative pour l'enseignement du FLE, 4(1). Strasbourg : AREFLE.



45. Ruggia, S. (2021). DeepFLE : L'intelligence artificielle pour prédire et décrire le(s) niveau(x) du CECRL d'un texte. *Didactique du FLES. Recherches et pratiques*, 2(1), 103–109.
46. Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.
47. Strobl, C., Menke-Bazhutkina, E., Abel, A. et Michel, M. (2024). AI-powered feedback in L2 writing: Comparing ChatGPT and human tutors. *Computer Assisted Language Learning*, 37(5–6), 789–812.
48. Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et Langage* (3ème éd., trad. F. Sève). Paris : La Dispute.
49. Warschauer, M. (1996). Computer-assisted language learning: An introduction. Dans S. Fotos (Éd.), *Multimedia Language Teaching* (pp. 3–20). Tokyo : Logos International.
50. Warschauer, M. et Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31(2), 57–71.
51. Xiao, Y. et Zhi, Y. (2023). An exploratory study of EFL learners' use of ChatGPT for language learning tasks: Experience and perceptions. *Languages*, 8(3), 212.