
L'intelligence artificielle générative : extension de la cognition ou risque de substitution dans l'apprentissage du FLE ?

Mohamed Bachir Menouer¹

Université d'Alger 2 / Algérie

Laboratoire : études de pragmatique inférentielle

mohamedbachir.menouer@univ-alger2.dz

Lilia Noubia Moumen²

Université Paris Cité / France

Laboratoire : PhiléPol - UFR des sciences Humaines et Sociales

lilia-noubia.moumen@etu.u-paris.fr

Reçu : 15/05/2025,

Accepté: 14/12/2025,

Publié: 22/12/ 2025

Generative Artificial Intelligence: An Extension of Cognition or a Risk of Substitution in Learning French as a Foreign Language (FLE)?

Abstract : This study explores the role of Generative AI (GenAI) in oral production, situated between active and enactive cognitive externalism, which views GenAI as an extension of cognition. At the intersection of neuroscience and French as a Foreign Language (FLE) didactics, this research aims to demonstrate how GenAI primarily functions as a mental prosthesis by contributing to the structuring of linguistic thought and reconfiguring the relationship between written language—which serves as a springboard for oral expression—and oral production. Through a semi-structured questionnaire administered to 31 students, this study also highlights the risks of cognitive substitution and the potential erosion of student agency resulting from over-reliance on artificial intelligence.

Résumé : Cette présente contribution explore le rôle de l'IAG dans la production orale entre externalisme cognitif actif et enactif qui considère celle-ci comme l'extension de la cognition. A l'intersection entre la neuroscience et la didactique du FLE, cette étude cherche à démontrer comment l'IAG sert principalement de prothèse mentale en participant à la structuration de la pensée langagière et comment elle reconfigure le rapport entre l'écrit qui sert de tremplin à l'oral ; via un questionnaire semi-directif mené auprès de 31 étudiants. Cette recherche essaie de démontrer également le risque de substitution cognitive et de l'effacement de l'étudiant que provoque la dépendance à l'intelligence artificielle.

Mots-clés : Externalisme actif – Cognition – Neuroscience – Didactique – Intelligence artificielle

Introduction

Deux paradigmes majeurs en sciences cognitives s'opposent aujourd'hui sur la question de l'autonomie mentale, d'un côté les internalistes qui considèrent la cognition comme un processus pouvant fonctionner indépendamment du monde extérieur, de l'autre, les externalistes (actif et enactif) qui, contrairement aux premiers, l'ancrent dans un couplage indissociable avec son environnement extérieur. Étant des adeptes du deuxième paradigme, l'intelligence artificielle génératrice de textes (désormais l'IAG) ; se considère, aujourd'hui, comme un important artefact composite linguistique-discours à la production du langage et du sens (Paveau, 2006) et donc un important terrain pour étudier de près le fonctionnement de la cognition en interaction. Pour ce faire, nous allons prendre pour objet d'étude l'étudiant dans une classe de FLE.

Nous n'avons pas besoin de révélations scientifiques pour constater que, dans le monde d'aujourd'hui, l'IAG conquiert de plus en plus les productions scientifiques et qu'elle est déjà en train de révolutionner les méthodes de l'enseignement des langues, comme le souligne Valérie Pisano « *nous vivons dans une très grande transition avec l'IA* » (2025 [en ligne])¹. En effet, dès l'émergence, depuis 2022, des premiers modèles générateurs de textes, les enseignants et les apprenants se sont vite décomplexés vis-à-vis du recours à l'IA dans divers travaux dans une classe de FLE. Cette dernière s'est vite imposée comme une évidence, et provoque un sentiment croissant d'un phénomène non contrôlable. Cette nouvelle pratique redéfinit les stratégies d'apprentissage et rend l'utilisation de l'IAG importante, voire indispensable pour la plupart des étudiants. La spontanéité dans le recours à l'IAG dans le milieu universitaire de la part de l'étudiant, qui semble aller de soi, masque pourtant cette mutation profonde qui exige un double questionnement qui soit :

- 1- D'ordre neuroscientifique et cognitif dans lequel il est question d'interroger la notion de dépossession de l'acteur-apprenant. Il s'agit de savoir si l'IAG, s'insérant dans le processus cognitif, agit comme un déterminisme technologique contraignant, conduisant à une standardisation des productions, une systématisation de l'usage et, *in fine*, à une sorte d'une externalisation des fonctions cognitives au point d'effacer l'agentivité de l'étudiant.
- 2- D'ordre didactique, centré sur le rôle de l'IAG dans la structuration de la pensée langagière. Cette perspective vise à analyser comment intervient l'outil artificiel dans la reconfiguration du rapport entre la compréhension

¹ https://nouvelles.umontreal.ca/article/2025/02/26/1-ia-en-education-nous-sommes-la-generation-d-une-tres-grande-transition/?utm_source=chatgpt.com

et la production de l'oral et surtout de voir comment l'écrit générée artificiellement peut servir de prothèse.

Pour dire les choses autrement, le problème que cette étude cherche à élucider est la tension entre d'une part, le potentiel de cette IAG agissant comme appui cognitif et linguistique pour l'étudiant en plein processus du développement de ses capacités à produire de l'oral et celle d'un risque de substitut cognitif menaçant d'une dépossession des acteurs. Donc elle se fixe, en même temps, comme second objectif principal de déterminer la place de l'outil artificiel dans le domaine de l'enseignement des langues, en partant de l'étudiant, en mettant en exergue la manière dont il est utilisé.

Cette présente contribution part d'un constat relevé dans une classe de FLE auprès de nos étudiants et tente d'expliquer leur recours instantané à l'IAG (chatgpt, deepseek, Gemini, Chatbots, etc) pour chaque travail demandé en classe de FLE, et s'attarde sur le rôle incontournable de l'écrit générée par l'IA comme étape importante qui précède chaque production orale chez les étudiants de L1 nouvellement inscrits dans le département de langue française de l'université de Mascara : Mustapha Stambouli. À la lumière de ce que nous avons dit, il convient de nous poser les questions suivantes : dans quelle mesure l'IAG procède-t-elle comme prothèse mentale étendant les capacités mentales de l'étudiant ? Et à partir de quel seuil devient-elle un substitut cognitif risquant de provoquer l'effacement complet de l'étudiant ?

Afin de légitimer les études sur l'IAG dans l'oral et de répondre à notre problématique, deux fils réflexifs vont conduire l'orientation de notre recherche : dans un premier temps, nous allons ancrer notre recherche dans la théorie de l'extension cognitive entre celle d'Andy Clark et de David Chalmers concernant l'externalisme actif et celle d'un externalisme enactif car, comme nous l'avons mentionné en haut, nous partons de l'hypothèse d'une cognition étendue. Dans un second temps, nous allons penser l'IA dans un rapport de complémentarité entre oral et écrit afin de déterminer si l'IAG nous permet aujourd'hui de dépasser le rapport dichotomique d'opposition entre la compétence orale et la compétence écrite, un second ancrage théorique est donc nécessaire.

I - Ancrage théorique : l'IAG comme prothèse mentale ?

1.1 L'externalisme actif (la théorie d'Andy Clark et David Chalmers) vs l'externalisme enactif

Afin de légitimer les études sur l'IAG dans les productions orales auprès de nos étudiants, au-delà de son omniprésence déjà installée en tant que phénomène révolutionnaire qui mérite d'être analysé pour lui-même, il faut poser d'abord un

cadre théorique qui interrogera comment la pensée humaine s'articule avec son environnement matériel et technologique pour fonctionner et surtout d'améliorer sa productivité. Cette interrogation trouve son fondement théorique et son écho d'abord dans les nouvelles théories cognitivistes inspirées des travaux gibsonienne de la perception, qui stipulent que les capacités de la cognition ne résultent pas exclusivement de la cognition pure mais que l'humain, en partie, « *utilise les (infra)structures de l'environnement et les opérations de ce dernier pour créer, manipuler et stocker des informations, ce qui permet par ailleurs à son système d'exhiber de la productivité et de la systématicité.* » (Pierre Steiner, 2005 [en ligne]²). La relation entre cognition et environnement est donc un postulat bien établi entre la communauté des spécialistes. Le point à souligner de cet article de Pierre Steiner *Introduction cognitivisme et sciences cognitives* est l'hétérogénéité de l'environnement interactif qui est aussi bien « *biologique que technique et social* » (idem).

Un premier ancrage théorique de notre recherche consiste à situer l'IAG face à l'esprit humain et déterminer sa position vis-à-vis de deux mouvements majeurs qui dominent ce paradigme de l'externalisme de la cognition. Il s'agit en premier lieu de parler du fondement théorique de l'externalisme actif c'est-à-dire la théorie de l'extension cognitive d'Andy Clark et David Chalmers qui, dans un article fondateur publié en 1998³, soutiennent l'idée d'un *externalisme actif*, fondé sur le rôle actif et dynamique de l'environnement technique dans les processus cognitifs comme élément constitutif. En effet, pour les deux penseurs, la cognition dépasse les frontières physiques du cerveau et du crâne pour s'étendre sur une entité extérieure :

« *The human organism is linked with an external entity in a two-way interaction, creating a coupled system that can be seen as a cognitive system in its own right [...]. If we remove the external component the system's behavioural competence will drop, just as it would if we removed part of its brain* »⁴ (1998 [en ligne]).

² Pierre Steiner, “Introduction cognitivisme et sciences cognitives”, *Labyrinthe* [Online], 20 | 2005 (1), Online since 25 June 2008, connection on 30 April 2025. URL: <http://journals.openedition.org/labyrinthe/754>; DOI: <https://doi.org/10.4000/labyrinthe.754>

³ Clark, A., and Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis*, 58(1), 719. <https://www.jstor.org/stable/3328150>

⁴ Nous traduisons : « *L'organisme humain est lié à une entité externe dans une interaction bidirectionnelle, formant ainsi un système couplé qui peut être considéré comme un système cognitif à part entière [...]. Si nous retirons le composant externe, la compétence comportementale du système diminue, tout comme si nous enlevions une partie de son cerveau.* »

À travers leur article, les deux penseurs soutiennent l'idée qu'il faudrait considérer cette relation bidirectionnelle entre les capacités mentales de l'agent et la matérialité technologique extérieure comme étant un seul et unique processus cognitif (un couplage étroit). Ceci dit, ce couplage machine-organisme incarne cet externalisme actif et participe directement à la cognition en temps réel, ici et maintenant. L'IAG, aujourd'hui par son dynamisme en classe de FLE incarne parfaitement cet externalisme et constitue un cas d'étude pertinent pour notre recherche.

Cette dernière remarque repositionne l'IAG aujourd'hui, comme un élément clé qu'il ne faudrait pas négliger, au même titre qu'au recours aux ordinateurs dotés de la capacité computationnelle à résoudre des opérations mathématiques auxquelles faisait référence l'article à sa publication. La différence, c'est que l'IAG aujourd'hui est facilement transportable par l'apprenant et est intégré directement au portable cellulaire de l'étudiant, qui renforce son omniprésence et intensifie son utilité devenant quasi-systématique. Ceci justifie également le recours instantané à l'IAG dans la classe de FLE et ce pour trois raisons que nous avons transposées de la théorie d'Andy Clark et David Chalmers, et que nous résumons dans les points suivants, l'IAG permet à la fois :

- *Une accessibilité constante* : L'IA est disponible en temps réel pendant un exercice, répondant au critère « *always there when needed, with directly available information* » (Clark and Chalmers, 1998). Cette disponibilité est optimale lorsque les enseignants évitent de stigmatiser son usage.
- *Une fiabilité* : Les réponses fournies en classe de FLE sont pertinentes, car leur exactitude "a été consciemment validée par le passé et est désormais automatiquement prise en compte" « *consciously endorsed and now automatically relied upon* », (ibid.).
- *Une intégration automatique* : Son utilisation devient aussi naturelle que la mobilisation de la mémoire interne « *functionally isomorphic to recalling an internal memory* », (ibid.) réduisant l'effort cognitif conscient.

Pour résumer ce point concernant l'IAG comme extension de la cognition, nous pouvons dire que ces trois propriétés de l'externalisme actif expliquent pourquoi aujourd'hui dans une classe de FLE, le recours à l'intelligence artificielle devient un processus inconscient et presque machinal. Et ce, bien évidemment, outre la capacité de l'IAG à corriger et à améliorer nettement les travaux des étudiants. Mais cela ne nous discrète pas sur les dépendances sur l'usage de cette extension cognitive qui peut évidemment s'en substituer, ce qui appelle à la

réflexion et à la vigilance car surtout : « *l'intelligence artificielle désigne [...] les dispositifs technologiques visant à simuler et, in fine, remplacer l'intelligence naturelle, cherchant à reproduire les capacités de l'homme* »⁵ (Adeline Ségui Entraygues 2023 [en ligne]).

Les travaux récents sur la cognition ne s'arrêtent pas là, mais proposent également le terme d'externalisme enactif qui souligne lui aussi ce couplage entre l'environnement et la cognition. À la différence de l'externalisme actif où l'environnement extérieur n'est que l'extension de la cognition, pour ce deuxième paradigme, l'esprit humain émerge de l'interaction même avec cet environnement. Autrement dit, l'environnement n'est pas, de ce point de vue, qu'un univers statique comme il est le cas d'un carnet de note, mais dynamique et renforce son interaction sensorimotrice. Il est défini par Alexandre B. Romano comme étant :

« La thèse selon laquelle le contenu de notre expérience perceptuelle, incluant son caractère phénoménal, est constitué à la fois de a. processus internes, principalement liés à l'acquisition et à l'activation des connaissances des régularités sensorimotrices, mais aussi b. de processus externes où l'agent sonde son environnement et y explore les structures porteuses d'informations. » (2014, 59)

De ce point de vue, nous pouvons situer les chatbots, et toutes les intelligences artificielles qui procèdent en temps réel à l'interaction discursive, proposant, par exemple, des phrases contextuelles, adaptées au besoin de l'étudiant du côté d'un externalisme enactif. Et cela pour la simple raison qu'elles dépassent le rôle d'un outil passif mais participent à la modification de l'esprit de l'apprenant et l'orientent vers des propositions qui pourraient parfois le dépasser. La modification de l'esprit devient l'enjeu de l'outil artificiel. Il s'agit également dans cette étude de déterminer la manière avec laquelle les étudiants recourent à l'IAG et déterminer s'ils se situent plutôt dans le paradigme actif ou enactif.

1.2 *L'IAG comme médiateur*

D'abord, il faut préciser que malgré l'explosion mondiale de ce phénomène, la littérature scientifique sur le sujet commence à peine à être abondante mais pour le ministère de l'éducation français, le constat est déjà là : « *l'IA est également un outil qui peut être mobilisé dans certaines situations pédagogiques ou professionnelles* »,

⁵ Adeline Ségui Entraygues. Régulation normative et pratiques sociales de l'Intelligence artificielle générative (IAG) : étude en contexte scolaire. Revue COSSI : communication, organisation, société du savoir et information, 2024, 13. fffhal-04865809

en soutien de gestes professionnels des agents et enseignants. »⁶. En effet, dans un cadre d'usage publié en janvier 2025, le gouvernement français met en avant l'aspect éducatif de l'IAG qu'il appelle du « grand public » où l'apprenant est placé au centre, tout en mettant en garde contre son usage excessif (nous y reviendrons plus loin). Pérez-Paredes dans *The Conversation*⁷ (2024) après avoir souligné l'omniprésence de l'IA dans le quotidien et son potentiel immense dans son rapport avec les langues étrangères prévoit deux scénarios possibles, un de nature dystopique, l'autre utopique. En effet, pour l'auteur, soit nous assisterons, dans un futur proche, à la fin de l'apprentissage des langues étrangères, du moment que le portable peut parler toutes les langues, soit, nous verrons une sorte de collaboration homme-machine. Notre recherche se démarque du premier scénario et interroge le deuxième.

En Algérie, comme partout dans le monde, plusieurs recherches commencent à émerger notamment dans la relation de l'IA dans le domaine de l'éducation comme celle de Heddouche Ourida (2024) qui, dans un article intitulé *L'intelligence Artificielle Dans Le Contexte Universitaire : Un Aperçu Sur Son Usage Dans La Rédaction Académique*, et après avoir exposé les différents outils et leurs fonctionnalités qui participent à la génération et à la correction des textes académiques chez les étudiants de Master 2 ; insiste sur la médiation omniprésente de l'outil artificiel. Notre recherche se démarque de celle-ci par la focalisation sur la production orale chez un public encore fraîchement inscrit au département de langue d'une part, et, d'autre part, par une attention plus profonde sur les risques de substitution cognitive que l'IAG pourrait entraîner.

Il s'agit maintenant d'aller plus en profondeur et de discuter du rôle de l'IAG (plus précisément les textes modèles ou contextuels générés par les algorithmes) dans la production orale de l'étudiant. Afin de l'ancrer encore davantage dans la didactique du FLE, il faut d'abord élucider la relation complexe qu'entretient l'écrit avec l'oral en se basant sur les études didactiques sur le sujet. Cette idée trouve son fondement chez Elisabeth Nonnon qui, dans un article consacré à *l'interaction entre oral et écrit*, stipule qu'« *on peut considérer aussi qu'elle [la production écrite] s'inscrit dans un processus où elle prépare l'oral (en assurant une fonction de structuration préalable des idées et de mémorisation, par exemple) ou le soutient (par exemple comme un canevas qui sert de support à une prise de parole)* ».

⁶ Elie Allouche (30 janvier 2025). Intelligence artificielle et éducation : apports de la recherche et enjeux pour les politiques publiques : édition trilingue 2025. *Éducation, numérique et recherche*. Consulté le 3 septembre 2025 à l'adresse <https://doi.org/10.58079/137f6>

⁷ Pérez-Paredes, P. (2024, septembre 30). L'IA menace-t-elle l'apprentissage des langues ? The Conversation. <https://theconversation.com/lia-menace-t-elle-lapprentissage-des-langues-239003>

(2002)⁸ Autrement dit, la production écrite, avec son rôle scriptural entretient avec l'oral une double relation, en amont et en aval. En effet, elle est une étape nécessaire à la production orale, et chaque apprenant nécessite un bagage syntaxique et notionnel puisé dans le cerveau, qu'il n'est généralement encore qu'en phase de formation chez les étudiants de L1, peu importe leur arrière-plan linguistique.

Si la production orale spontanée exige une improvisation en temps réel et demande un niveau élevé de maîtrise linguistique qui ne se trouve pas forcément chez les étudiants de L1, l'écrit permet, en revanche, de planifier les idées, d'automatiser la langue ainsi que de consolider les structures syntaxiques. C'est précisément là que le rôle de l'IAG pourrait être décisif car l'écrit généré en amont pourrait aider l'apprenant à surmonter cet handicap en lui permettant d'externaliser ces structures, de générer des phrases modèles, de reformuler et de corriger les lacunes de langues (nous reviendrons plus loin sur l'apport de l'IAG). Cela trouve son écho chez les travaux récents de Hyangeun Ji, Insook Han et Soyeon Park qui ont démontré avec rigueur « *the efficacy of such systems in relieving foreign language anxiety and improving conversational skills* » (2024 [en ligne]). Ces études ont démontré comment les assistants linguistiques numériques, tels que les chatbots d'IA, jouent le rôle de « partenaires cognitifs » en fournissant une rétroaction instantanée et en donnant aux apprenants la possibilité d'expérimenter des tournures de phrases avant de les prononcer. Ce processus diminue l'anxiété liée au langage et facilite une transition plus aisée entre la forme écrite et l'expression orale spontanée. L'apport de l'IAG est tellement significatif dans cette phase de construction de bagage de vocabulaire que cela nous pousse à dire que le processus pourrait même frôler les limites de l'oralisation d'un texte écrit. Notre recherche entend la description de ce phénomène et ne prétend en aucun cas apporter un jugement moral sur le recours à l'IAG ni discuter sur le problème éthique que relèverait son usage intensif.

2 - Méthodologie de la recherche

Notre méthode consiste à mener une enquête de terrain via un questionnaire semi-directif qui combine entre des questions fermées (échelles de Likert, choix multiples) pour quantifier les pratiques et une ouverture aux réponses qualitatives pour aller en profondeur de l'analyse. Il donnera aux étudiants, en même temps, la liberté d'exprimer leurs perspectives avec leurs propres mots, ce qui nous permettra de mieux cerner la nouvelle réalité du terrain. Et ce, auprès de nos étudiants de la première année de licence promotion 2024-2025 de l'université de Mascara,

⁸ Nonnon Elisabeth. Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°115-116, 2002. Avant-Propos : Pratiques et l'écriture. pp. 73-92.

Mustapha Stambouli, nouvellement inscrits au département de français. Cette étude sera centrée sur une grille d'analyse inspirée des travaux d'Hervé Fenneteau, à savoir : l'analyse du comportement ; des états mentaux ; ainsi que les caractéristiques signalétiques. En effet, les 12 questions élaborées dans notre formulaire ciblent ces trois points qui explicitent d'abord le rapport de l'apprenant à cet externalisme des processus cognitifs de manière à ce qu'ils interrogent la façon dont ils utilisent l'IAG et la fréquence de son usage. Ensuite, nous allons mesurer son impact sur les productions orales.

Le choix de la population a été effectué pour deux raisons : la première se résume à notre volonté de viser un public d'apprenants qui ne dispose pas de bagages linguistiques élaborés, pour pouvoir mesurer l'impact de l'IAG comme outil d'apprentissage alternatif. Autrement dit, des étudiants qui sont susceptibles de recourir massivement à l'IAG. La deuxième consiste à savoir comment ces débutants intègrent l'outil dans leurs pratiques langagières orales et à quelle mesure il pourrait réellement jouer le rôle de prothèse mentale.

Après avoir déterminé l'échantillon (31 étudiants) auprès duquel notre étude sera portée et être assurés de leur accessibilité à l'outil numérique, nous leur avons communiqué le questionnaire virtuellement via le formulaire Drive de Google intitulé « Pratiques et impacts de l'IAG dans la production orale en FLE : Une étude des mécanismes de médiation écrit-oral chez les étudiants L1 ». Cette administration de notre questionnaire en ligne nous a grandement facilité la diffusion des questions ainsi que la collecte des données. Les données quantitatives ont été analysées selon l'approche descriptive (fréquences, pourcentage) à l'aide de la fonctionnalité de Google avant qu'elles ne soient soumises à l'interprétation. Les données qualitatives ont fait l'objet d'une analyse thématique manuelle (nous avons identifié les tendances récurrentes, construit des catégories émergentes, et croisé les résultats avec les données quantitatives et notre grille d'analyse). Nous tenons à souligner également que les considérations éthiques ont été respectées (anonymat, volontariat) et qu'aucune donnée n'a été utilisée à des fins non académiques.

3 - Analyse et discussion

3.1 L'IAG déterminisme technologique ou prothèse mentale ?

Nous allons analyser nos résultats selon les deux fils réflexifs précédemment exposés, à savoir si l'IAG procède comme déterminisme technologique où le processus de l'externalisme actif ou enactif semble une contrainte inévitable témoignant une standardisation de son usage. Le deuxième fil réflexif concerne le fait de savoir à quelle mesure l'IAG permet l'articulation des textes générés automatiquement avec la production orale. Considérons ce premier diagramme :

Pour quelles activités orales utilisez-vous l'IAG ? (Plusieurs réponses possibles)

29 réponses

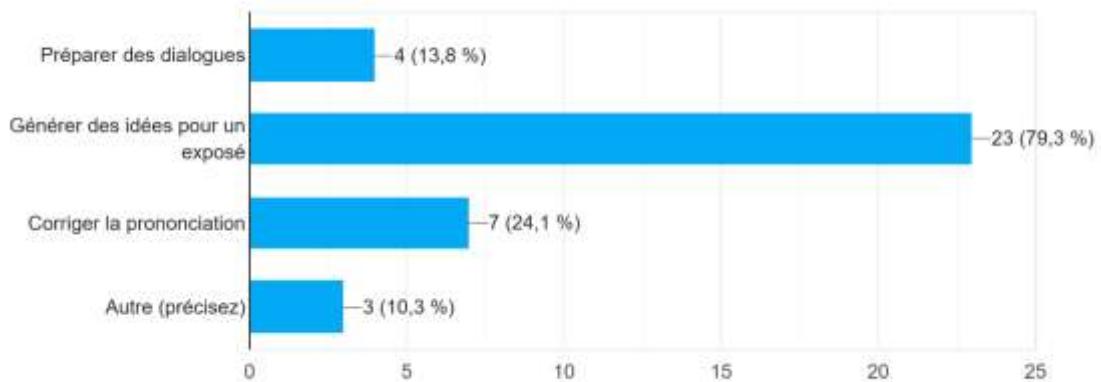


Figure 1 : diagramme montrant activités orales privilégiées avec l'IA Générative

Cette question qui concerne la raison pour laquelle les étudiants recourent à l'IAG nous semble cruciale pour commencer à discuter, d'abord, du premier fil réflexif, en ce qui concerne si cette intelligence artificielle procède comme substitut cognitif (voire même un déterminisme technologique) ou simplement comme une prothèse mentale où le rôle de l'apprenant reste tout de même significatif dans une articulation coopérative. En effet, nous remarquons que plus de 79,3% de notre échantillon recourent à l'IAG pour générer des idées pour les exposés oraux demandés par le professeur, tandis que 13,8% préparent des dialogues, alors que seulement 24% n'utilisent l'IAG que pour corriger la prononciation. Bien que ce constat scientifique semble de première vue alarmant en raison de l'usage massive de l'outil artificiel, ce qui nous pousse à se demander si l'intelligence artificielle pourrait-elle se considérer aujourd'hui comme déterminisme technologique qui positionne l'IA comme un outil incontournable et inévitable (standardisation des outputs, systématisation de son usage, dépossession des acteurs).

Pour confirmer ou infirmer cette hypothèse, nous devons aller jusqu'au bout de l'enquête et croiser les résultats de cette recherche avec celle de la question numéro 3 dans laquelle 82,8% des étudiants utilisent l'IAG plutôt comme un simple brouillon à retravailler et non pas comme un script à apprendre par cœur. Considérons le diagramme suivant :

Utilisez-vous les textes générés par l'IAG plutôt comme :

29 réponses

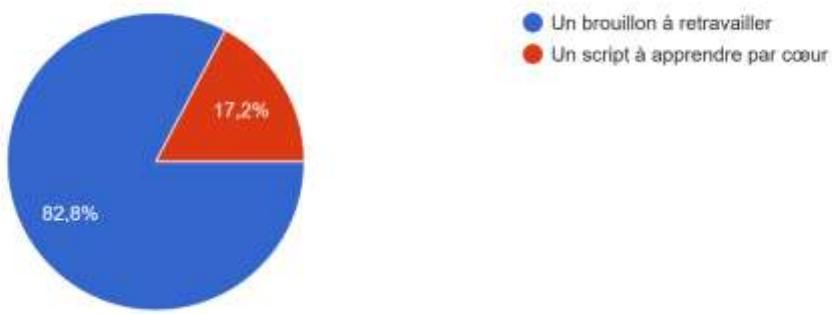


Figure 2 : un diagramme montrant les préférences d'utilisation des textes d'IA : majorité pour un usage direct.

Ces données initiales orientent les résultats d'analyse davantage vers l'idée qui stipule que l'IAG procède comme une prothèse mentale plutôt que comme un substitut cognitif. Ce qui nous permet de répondre partiellement à la problématique d'un déterminisme technologique. Ainsi, si l'IA procérait réellement comme un déterminisme technologique où l'idée de contrainte de l'utilisation semble s'imposer avec force comme c'est le cas de certaines technologies (réseaux sociaux, smartphones) témoignant une uniformisation de son usage, les résultats du diagramme de la figure 2 serait 100% en faveur d'une standardisation générale (tous recopient sans adapter) qui pourrait indiquer une absence de choix. Or, ce n'est pas le cas ici. Les résultats montrent que le recours à l'IAG reste pour le moment, une alternative qui laisse place à l'intervention de l'étudiant. Nous pouvons supposer que les 17,2% des étudiants qui apprennent sans modifier les textes générés par l'outil artificiel ont un niveau extrêmement faible (A0 ou A1) et n'ont pas eu de formations didactiques solides notamment sur la manière de reformuler les textes.

Cette question affirme également l'hypothèse de la complémentarité dynamique avec l'écrit comme un moyen par excellence, en amont, à la structuration de la pensée langagière. Au cœur de cette médiation entre l'écrit et l'oral, notre cadre théorique qui pose l'hypothèse selon laquelle l'IAG constituerait un processus d'un externalisme partiel au sens de Clark et Chalmers (1998), nous semble plausible car toutes les compétences qui sont censées être mobilisées par l'apprenant seul ont été boostées, voire remplacées par l'apport de l'IA, à savoir : la génération de textes (20,7%), la création de plans structurés (31%), cela valide le

rôle d'étayage discursif où l'écrit généré sert de squelette à l'oral, conformément aux travaux de Nonnon (2002) sur la fonction préparatoire de l'écrit. - La demande des phrases clés (17,2%), l'IAG comble le manque d'inspiration avec des phrases toutes faites, syntaxiquement correctes. - (31%) concerne la correction des erreurs avant le passage à l'oral, ce qui pourrait réduire les compétences linguistiques autonomes. Ceci nous amène à conclure que l'IAG constitue un important stimulant, mais avec des inconvénients qui pourraient par la suite nuire à l'apprentissage du FLE.

Ce même diagramme numéro 3 exige une autre lecture, à savoir si l'usage de l'IAG est plutôt enclin à un externalisme actif ou enactif. Sur ce point, les données divergent : 20% mémorisent le texte sans le modifier, 31% créent un plan structuré sans être moins dans l'interaction continue avec l'intelligence artificielle, contrairement aux 17,2% qui demandent des phrases clés contextualisées qui pourraient signaler une interaction continue susceptible à les placer dans le deuxième paradigme.

Comment utilisez-vous l'IAG avant une production orale ?

29 réponses

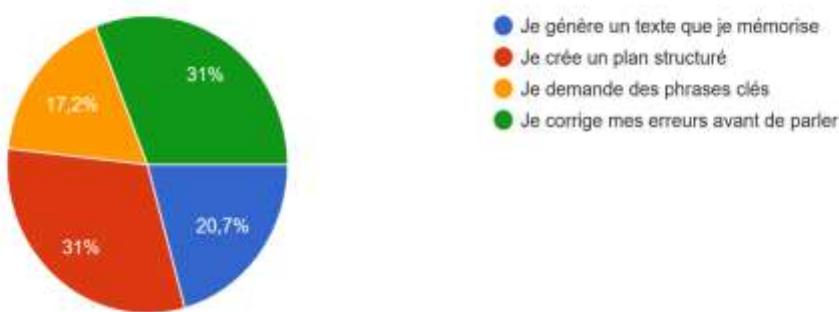


Figure 3 : diagramme montrant les méthodes de préparation orale avec l'IA Générative : mémorisation, structuration et phrases clés

3.2 - *Appports et limites de l'IAG : oralisation vs oral spontané*

Les résultats de la question suivante illustrent clairement le rôle de l'IAG comme prothèse mentale, mais la situe au cœur d'une tension entre oralisation d'un texte écrit et un tremplin vers un oral spontané. Nous allons analyser cette tension selon trois axes:

A) L'IAG comme facilitateur de l'oralisation :

Les résultats de la question 10 (une question ouverte qui porte sur des exemples de situations dans lesquelles l'IAG a aidé les étudiants pour l'oral) montrent la tendance des étudiants à générer des textes tout faits et prêts à être mémorisés. En effet, nous avons remarqué des réponses telles que : « *J'ai appris par cœur un texte argumentatif généré par l'IAG et adapté à l'oral* » ou encore « *Par exemple, j'avais un exposé sur le thème du voyage. IAG m'a aidé à écrire un texte bien structuré et facile à mémoriser. Grâce à ça, j'ai pu le présenter plus facilement.* » et aussi « *J'ai utilisé un texte généré comme base pour structurer mon discours sur les énergies renouvelables.* ». Cette pratique témoigne certes d'une sorte de passivité de la part de l'étudiant en ce qui concerne son implication dans l'étape de la conceptualisation, et empêche l'émergence d'une compétence orale autonome, mais présente également certains avantages tels que la réduction de l'anxiété à l'oral grâce à des tournures syntaxiques bien structurées et améliore la fluidité. Grâce à cela, l'apprenant peut travailler davantage sa prononciation et entraîner son appareil phonatoire à l'oralisation de textes longs. Cela nous pousse à confirmer le postulat de l'externalisme actif et décliner l'externalisme enactif qui réduit l'interaction avec l'IAG.

B) L'IAG comme tremplin vers l'oral spontané ?

Nous allons à présent passer à un deuxième axe qui va analyser les situations dans lesquelles les textes générés par l'IAG s'opéraient comme une transition vers un oral plus authentique. Exposons, entre autres, les résultats suivants : « *L'IAG m'a aidé à préparer mes idées pour mieux parler* », « *J'ai enrichi mon vocabulaire pour améliorer la fluidité.* » « *Les élèves ont improvisé un dialogue sur le même thème après avoir lu le texte généré.* ». Ces résultats s'axent sur des options offertes par l'outil artificiel telles que l'internalisation des ressources (enrichissement de vocabulaire) ; le support de conceptualisation (aider à préparer les idées) ; la réappropriation active (improvisation après la lecture). Ces résultats permettent de dire que les textes générés par l'IAG servent de point de départ pour des productions personnelles des textes oraux. Dans le diagramme présenté dans la figure 3 nous confirmons cet enrichissement de vocabulaire ainsi que la correction de grammaire qu'offre l'IAG mais nous remarquons aussi que l'outil ne contribue à réduire l'anxiété de parler en public que chez certains étudiants, et non pas la majorité comme le démontre le diagramme de la figure 4.

L'IAG vous aide-t-elle à surmonter ces difficultés à l'oral ?

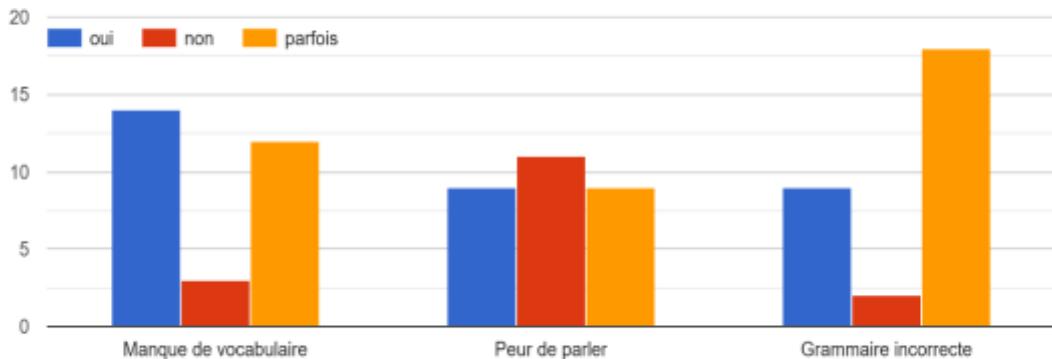


Figure 4 : : diagramme montrant les résultats : l'IAG contre les difficultés à l'oral

C) Les risques de substitution et perte d'autonomie

Ce recours instantané à l'IAG permet une autre lecture, à savoir : diagnostiquer chez les étudiants les symptômes d'une dépendance addictive qui leur provoque un effacement total et une substitution cognitive. En effet, nous remarquons chez certains les résultats suivants : « *Le texte m'a aidé à exprimer pourquoi je préfère la nature [...] j'ai appris du vocabulaire utile* » ce qui suggère une sorte d'absence de construction de raisonnement autonome et démontre que l'étudiant reçoit et ne crée pas. Chez d'autres on remarque « *Introduction claire, arguments organisés, conclusion percutante* » ce qui stipule la standardisation des schémas discursifs. Ce risque crée une sorte d'illusion de compétence chez l'étudiant qui croit avoir acquis des compétences linguistiques orales alors que l'IAG sert à combler ce déficit momentanément.

3.3 Quels inconvénients pour l'IAG ?

Nous remarquons via ce diagramme (figure 5) une préoccupation significative des étudiants et une prise de conscience aigüe de leur part en ce qui concerne la dépendance vis-à-vis de l'intelligence artificielle (31%), tandis qu'une partie (24%) dénonce le manque de créativité que provoque l'outil artificiel chez l'étudiant ce qui rejoue la théorie d'Andy Clark et David Chalmers sur les dangers d'un couplage étroit homme-machine qui pourrait dépasser le stade d'une

assistance linguistique voire même frôler les limites d'une substitution cognitive à force de recourir excessivement à l'outil artificiel. Ce diagramme nous éclaire également sur la mesure de l'écart entre les phrases artificielles et les phrases contextualisées ce qui entrave le passage à un oral plus authentique en imposant une sorte de standardisation des structures discursives. Ceci nous permet de mettre en lumière, encore une fois les limites de l'IAG.

Quels inconvénients ?

29 réponses

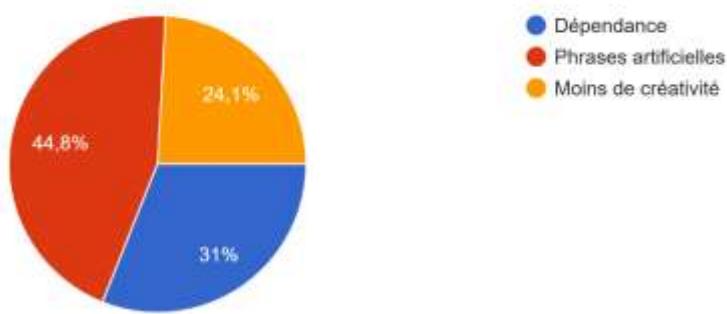


Figure 5 : diagramme montrant les inconvénients perçus de l'IA Générative : dépendance, artificialité et créativité limitée

Conclusion

Au terme de cette étude, il convient de rappeler que le but de notre recherche n'était en aucun cas de porter un jugement de valeur au recours à l'IAG, ni de contribuer à la problématique de l'éthique que relèverait son usage (nous tenons fermement à la neutralité axiologique). Mais, il s'agissait plutôt d'essayer d'apprendre à composer avec une réalité qui est déjà là et qui est en voie de devenir un support didactique des plus essentiels. C'est pourquoi, suite à l'analyse de l'usage de l'IAG dans les productions orales via un questionnaire qui part de l'expérience de l'étudiant lui-même, nous recommandons aux enseignants, dans un premier temps, d'aller vers une approche coopérative qui octroie à l'IAG une place dans l'exercice de la production orale puisqu'elle permet, comme nous l'avons vu : de dépasser la peur de parler en public – de remédier au manque du vocabulaire – de générer des phrases bien structurées ; ceci nous permet de considérer l'outil artificiel comme une réelle prothèse mentale. Outre le fait d'enrichir son

vocabulaire, l'étudiant pourra même commencer son niveau basique par l'apprentissage des phrases toutes faites, qu'il utilisera dans des situations de communication, comme celles improvisées dans les cours de l'oral. L'enjeu désormais n'est pas d'apprendre le français seulement, mais d'apprendre à apprendre avec l'IAG.

Une autre conclusion à tirer de cette recherche concerne la limite délicate qu'il serait judicieux de maîtriser, sur le plan pédagogique, pour maintenir un juste milieu entre un apport de l'IAG comme un stimulant à la structuration de la pensée langagière et un potentiel danger qui risque de provoquer le retrait de l'étudiant de ses propres productions, cela rejoue la mise en garde du gouvernement français qui écrit dans son cadre d'usage de l'IAG « *l'utilisation de l'IA doit se faire de manière responsable et réflexive, en s'appuyant sur l'expertise professionnelle des personnels qu'elle peut assister, mais jamais remplacer* » (idem). Ceci est laissé au savoir-faire de l'enseignant qui pourrait autoriser son usage en fonction du niveau des étudiants, et pour une durée qu'il déterminera en fonction de la nature du cours. Un étudiant de L1, par exemple, aura plus besoin d'une prothèse mentale qu'un étudiant de Master 1 censé être capable de produire seul. En d'autres termes, il s'agit de contrôler, à une certaine mesure, le geste machinal constaté chez nos étudiants qui s'avère de plus en plus généralisé depuis l'apparition de l'outil révolutionnaire. Ceci dit, il est crucial en même temps, de sensibiliser les étudiants sur un potentiel danger qui relèverait le recours excessif à l'IAG qui risque de freiner son émancipation et de provoquer son aliénation en créant un étudiant qui ne peut réfléchir qu'en présence de l'IAG.

On peut dire également, comme dernier point, que les enseignants devraient favoriser l'interaction avec l'IAG, c'est-à-dire l'ancrer dans un usage qui soit dans l'externalisme actif pour mieux améliorer le nouvel esprit émergeant des étudiants de L1. Le danger réside dans l'usage comme externalisme actif qui réduit l'implication de l'étudiant, qui soit dans l'application aveugle des propositions et des textes générés par l'outil artificiel.

Bibliographie

- Allouche. E (30 janvier 2025). Intelligence artificielle et éducation : apports de la recherche et enjeux pour les politiques publiques : édition trilingue 2025. *Éducation, numérique et recherche*. Consulté le 3 septembre 2025 à l'adresse <https://doi.org/10.58079/137f6>
- Clark, A. et Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis*, 58(1), 7–19.
- Fenneteau, H. (2015). *Enquête : entretien et questionnaire* (3e éd.). Paris : Dunod.

- Ji, H., Han, I., et Park, S. (2024). Teaching foreign language with conversational AI: Teacher-student-AI interaction. *Language Learning et Technology*, 28(2), 91–108.
- HEDDOUCHE1. O (2024). L'intelligence Artificielle Dans Le Contexte Universitaire : Un Aperçu Sur Son Usage Dans La Rédaction Académique. , أطراس 5. (3), 644-659.
- Nonnon, E. (2002). Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dans la pratique orale. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, (115–116), 73–92.
- Pérez-Paredes, P. (2024, septembre 30). L'IA menace-t-elle l'apprentissage des langues ? The Conversation. <https://theconversation.com/ia-menace-t-elle-lapprentissage-des-langues-239003>
- **Romano, A. B.** (2014). *Énactivisme et conscience, trop de bruit pour rien ?* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel UQAM.
- Ségui Entraygues, A. (2024). Régulation normative et pratiques sociales de l'intelligence artificielle générative (IAG) : étude en contexte scolaire. *Revue COSSI : Communication, Organisation, Société du Savoir et Information*, 13. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-04865809>
- ◆ Steiner, P. (2005). Introduction cognitivisme et sciences cognitives. *Labyrinthe*, 20(1) URL <http://journals.openedition.org/labyrinthe/754>; DOI: <https://doi.org/10.4000/labyrinthe.754>

Sitographie

- ◆ https://nouvelles.umontreal.ca/article/2025/02/26/1-ia-en-education-nous-sommes-la-generation-d-une-tres-grande-transition/?utm_source=chatgpt.com (consulté le 1/5/2025)