

Nathalie CRISTOFOROU

Docteure en Didactique du Français langue étrangère, enseignante
Laboratoire de Recherches Méthodal, Université de Chypre, Chypre

Enseignants de Français Langue Étrangère et Intelligence Artificielle: des besoins, pratiques et stratégies

Résumé: L'intelligence artificielle (IA) connaît une forte croissance en éducation, avec des modèles de langage comme ChatGPT, ainsi que des générateurs d'images, de musique et de vidéos. La démocratisation de ChatGPT interroge les pratiques enseignantes en didactique des langues et du Français Langue Étrangère (FLE) introduisant une dimension d'innovation significative dans le domaine. La présente recherche s'intéresse à l'usage de l'IA par les enseignants, en particulier de ChatGPT, pour leur formation continue, la préparation, l'exécution et l'évaluation des cours. Plus précisément, l'étude cherche à analyser les pratiques enseignantes, les besoins signalés, ainsi que les stratégies et métastratégies développées en relation avec l'IA et la didactique du FLE. Pour répondre à cet objectif, une étude qualitative a été menée auprès de 100 enseignants de FLE à travers des entretiens semi-directifs. Les principaux résultats mettent en évidence que les enseignants recherchent un gain de temps dans la préparation des cours, la recherche de documents authentiques adaptés au niveau de leur public et la correction des copies. Ils révèlent également une méconnaissance des possibilités offertes par l'IA, mais un enthousiasme certain une fois les potentialités découvertes. Enfin, une corrélation a été observée entre l'âge des enseignants et leur familiarité avec l'IA, ainsi qu'une tendance à utiliser l'IA pour la correction ou l'amélioration de textes plutôt que pour la conception et la réalisation de leçons.

Mots-clés: Intelligence Artificielle, pratiques enseignantes, innovation, besoins didactiques, stratégies et métastatégies d'enseignement

Abstract: Artificial Intelligence (AI) is experiencing strong growth in education, with language models such as ChatGPT, as well as image, music and video generators. Moreover, the generalization of ChatGPT is challenging teaching practices in language teaching and in French as a Foreign Language (FFL) didactics, introducing a significant innovation in the field. This research focuses on the use of AI by teachers, particularly ChatGPT, for their continuing education, course preparation, execution, and evaluation. More specifically, the study aims to analyse teaching practices, reported needs and the strategies and metastrategies developed in relation to AI and FFL didactics. In order to achieve this objective, a preliminary qualitative study was conducted with 100 FFL teachers through semi-structured interviews. The main results highlight that teachers seek to save time in course preparation, find authentic documents suited to their learners' level and correct assignments. They also reveal a lack of knowledge about the possibilities offered by AI but show considerable enthusiasm once these potentials are discovered. Finally, a correlation was observed between the age of the teachers and their familiarity with AI, as well as a tendency to use AI for text correction or improvement rather than for lesson design and implementation.

Keywords: Artificial Intelligence, teaching practices, Innovation, educational needs, teaching strategies and metastrategies

Introduction

Le 30 novembre 2022, un logiciel pilote encore d'Intelligence Artificielle (IA) de type chatbot, un agent conversationnel (AC) ou un assistant virtuel en français, disponible à tous gratuitement, est venu complètement bouleverser pour toujours l'image que l'on a des compétences des ordinateurs de manier le langage humain. Depuis, l'IA connaît une forte croissance en éducation, ChatGPT n'étant pas le seul outil d'IA connu pour l'éducation, avec divers modèles de langage comme Bard (Crompton et Burke, *Artificial intelligence in higher education: the state of the field.*),

ainsi que des générateurs d'images, de musique et de vidéos comme Stable Diffusion, MusicLM et Moovly. D'une part, l'intégration de nombreux outils d'IA dans des plateformes utilisées en éducation, comme Blackboard ou Moodle, d'autre part la démocratisation de ChatGPT, interrogent les pratiques enseignantes en didactique du FLE. L'IA est-elle exploitée par les enseignants afin de pouvoir véritablement parler d'innovation significative dans le domaine?

La présente recherche suite à ce premier questionnement général, vise à répondre à la question double suivante: Quel usage font les enseignants de Français Langue Étrangère (FLE) de ChatGPT, qui constitue l'outil d'IA le plus répandu, pour leur formation continue, la préparation, l'exécution et l'évaluation des cours et pourquoi? Ainsi, l'étude tente d'analyser les pratiques enseignantes, les besoins signalés, ainsi que les stratégies et métastratégies développées en relation avec l'IA et la didactique du FLE. L'hypothèse formulée est que l'usage de ChatGPT par les enseignants de FLE resterait encore limité pour trois raisons principales: 1) le manque de formation généralisée sur le fonctionnement de l'IA et précisément de ChatGPT, un outil relativement récent, serait constaté; 2) les dangers de l'IA sembleraient faire l'objet de discussions et laissent parfois les gens perplexes¹ (Gavrielidou, Διδάσκοντας και Μαθαίνοντας γλώσσα με το ChatGPT 9 [Enseigner et apprendre une langue avec ChatGPT]); 3) la littératie numérique, soit les compétences numériques des enseignants varient selon l'âge, le taux d'occupation ou l'expérience et le profil d'appartenance, à savoir le lieu de travail (Rauseo *et al.*, *Les Compétences numériques des enseignantes et enseignants de la formation professionnelle* 10-19).

Pour répondre à notre question de recherche, un intérêt sera tout d'abord porté sur le fonctionnement de l'agent conversationnel ChatGPT, puis sur les pratiques et stratégies d'enseignement en didactique des langues et enfin sur la contribution de l'AC en didactique des langues. Dans un deuxième temps, nous présenterons la méthodologie de l'étude, pour présenter dans un troisième temps les résultats de la recherche. La dernière partie de l'article sera dédiée à la discussion et à la conclusion qui mettra en lumière des pistes pour la didactique du FLE de demain.

1. Traduction de: «έφερε τη διεθνή κοινότητα αλλά και το ευρύτερο κοινό σε αμηχανία».

1. Cadre théorique

1.1 L'assistant virtuel ChatGPT

Luckin *et al.* dans leur ouvrage *Intelligence Unleashed: An argument for AI in Education* ont défini l'IA comme:

des systèmes informatiques conçus pour interagir avec le monde grâce à des capacités (par exemple, la perception visuelle et la reconnaissance vocale) et des comportements intelligents (par exemple, évaluer les informations disponibles puis prendre l'action la plus judicieuse pour atteindre un objectif défini) que nous considérerions comme essentiellement humains² (14).

L'assistant virtuel ChatGPT est un modèle linguistique d'IA générative, qui a pu répondre à de nombreuses questions de recherche du domaine du Traitement automatique du Langage Naturel (NLP) et a réussi à s'intégrer dans la vie numérique, grâce à sa capacité de produire des textes d'une manière comparable à celle des Hommes. Cette IA, formée sur une quantité de textes massive, reconnaît des motifs et des relations entre les mots. Elle prédit des mots en analysant le contexte, sans comprendre le texte de la même manière que l'Homme. Elle effectue des associations de probabilités, fondées sur les données sur lesquelles elle a été entraînée. La capacité de cet AC de produire des textes de réponses à des requêtes, (connues sous le nom de prompts), permet un échange naturel avec son interlocuteur.

Le chatbot comptait déjà un million d'utilisateurs en cinq jours de son lancement officiel et sa propagation fulgurante a fait que peu semblent être ceux qui n'en ont jamais entendu parler. Pour l'intérêt de la présente recherche, concentrons-nous davantage à sa relation avec l'enseignement et l'apprentissages des langues.

2. ChatGPT et didactique des langues

Avant d'étudier comment ChatGPT pourrait trouver sa place en didactique des langues, il serait judicieux de s'attarder sur le travail de l'enseignant de langues, afin de véritablement comprendre son quotidien,

2. Traduction de: «we define AI as computer systems that have been designed to interact with the world through capabilities (for example, visual perception and speech recognition) and intelligent behaviours (for example, assessing the available information and then taking the most sensible action to achieve a stated goal) that we would think of as essentially human».

ses besoins et pratiques. Les pratiques enseignantes désignent, d'après Marguerite Altet dans *Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation*:

d'abord ce que font les enseignants dans la classe lorsqu'ils sont en présence des élèves [...] l'enseignant a d'autres pratiques que le face à face pédagogique, on peut citer: les pratiques de préparation du cours, les pratiques de présentation du cours (orale, audio-visuelle, multimédia), les pratiques d'organisation matérielle de la classe, les pratiques de maintien de l'ordre dans la classe, les pratiques d'encadrement des travaux des élèves, les pratiques d'évaluation, les pratiques de travail en équipe pédagogique, les pratiques de réunions avec les parents d'élève... (36-37).

Le métier de l'enseignant de langues englobe de ce fait un travail de préparation avant le cours, l'enseignement pendant le cours et un travail métacognitif après le cours, qui peut consister à l'évaluation, à la correction et à l'amélioration de ses supports selon les évaluations formatives effectuées auprès de ses apprenants. L'assistant virtuel pourrait effectuer certaines de ces tâches aux côtés des enseignants (Gavrielidou, *op. cit.*; Jmoula, *Enseigner et apprendre à l'ère de ChatGPT: des pistes issues d'une révision des écrits*). Cette intervention de sa part semble faire gagner du temps aux enseignants et leur faire découvrir de nouvelles pratiques.

De surcroît, l'enseignant de langue de nos jours a un nombre de pratiques qui sont soutenues au quotidien par des stratégies qu'il choisit de mettre en œuvre pour faciliter son travail. Qu'il s'agisse de stratégies d'organisation, de planification, de conception de plans de leçons, de fiches pédagogiques, de jeux numériques en ligne, d'activités interactives, de préparation d'évaluations, l'enseignant opte pour des stratégies différentes qui facilitent son travail pluridisciplinaire. De plus, l'enseignant, cherchant à améliorer ses pratiques, emploie non seulement des stratégies, qui lui permettent entre autres de découvrir de nouvelles techniques, de gagner du temps et d'attirer l'attention de ses apprenants, mais également des métastratégies, des processus mentaux qui servent à contrôler et à gérer l'utilisation des stratégies, à travers leur planification, leur organisation, leur contrôle et leur évaluation (Oxford, *Teaching and Researching Language Learning Strategies* 15). Selon Gavrielidou (*Op. cit.*), ces stratégies et métastratégies utilisées au quotidien par l'enseignant de langues, peuvent être assistées, voire évoluées grâce à l'aide de ChatGPT, qui peut répondre à un tas de requêtes: concevoir des syllabi, des plans de leçons, des présentations diaporama, créer des activités et des fiches pédagogiques à partir d'un objectif, faire travailler la

prononciation, préparer des textes et des activités de compréhension et de production, corriger des textes, évaluer selon des critères fournis, proposer des alternatives pédagogiques, citer des ressources, proposer des applications ludiques ou interactives, indiquer des exemples de stratégies d'apprentissage à faire développer et repérer les difficultés possibles d'apprentissage dans des scénarios pédagogiques fournis.

Par ailleurs, si l'enseignement-apprentissage de nos jours se veut «actionnel», (Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues* 15), il attribue à l'enseignant le rôle du «facilitateur» (111), qui soutient l'apprentissage stratégique et autorégulé de ses apprenants³ (Oxford, *op. cit.* 7) afin qu'il les encadre dans un processus personnalisé de découverte et d'exploration en autonomie ou en collaboration. Les stratégies d'enseignement varient d'enseignant en enseignant, toutefois elles semblent avoir toutes comme objectif «l'adaptation de l'enseignement aux besoins et styles des apprenants par la variation des activités proposées» (Cuq, *Dictionnaire de didactique du français* 226) et par le rapprochement de ces activités à celles du quotidien des apprenants. C'est bien là qu'apparaît le monde du numérique, ancré dans la vie des jeunes apprenants de langues, immergés dans la technologie, les réseaux sociaux, les applications numériques et l'IA. D'après Khan, l'idée de l'assistant virtuel personnalisé permettrait, d'une part, de faire gagner du temps précieux à l'enseignant, de soutenir son travail et, d'autre part, d'offrir à chaque apprenant la possibilité d'avoir recours à un tuteur personnel, qui rédigerait à ses côtés (*Brave New Words: How AI Will Revolutionize Education (and Why That's a Good Thing)* 8).

Les potentialités de l'AC seraient donc nombreuses pour l'éducation tant pour le domaine de l'apprentissage, contribuant ainsi directement au travail de l'apprenant, qu'à celui de la didactique, facilitant ainsi le travail de l'enseignant. Or, l'AC n'a pas dès le départ reçu un accueil chaleureux de la part d'institutions variées, car selon Khan, deux mois après le lancement de cet assistant virtuel, des écoles partout, de France en Inde et en Australie avaient banni le chatbot⁴ (3). Les inquiétudes exprimées concernaient beaucoup plus que le plagiat et la rédaction de textes à la place des apprenants, à savoir l'augmentation du temps devant l'écran, le développement de discours biaisés, le fait de priver les apprenants de leur

3. Traduction de: «Strategic Self-Regulation language learning».

4. Traduction de: Two months later, schools everywhere, from France to India to Australia, had outlawed the bot.

autonomie, de leur créativité, de leurs compétences de socialisation et de leurs opportunités d'apprentissage collaboratif⁵ (4). Toutefois, la technologie de l'AC paraît de plus en plus intégrée dans les habitudes des apprenants, qui l'emploient en général sans l'accompagnement des enseignants, pour ceux ne l'ayant pas adopté dans leurs pratiques. Khan ajoute encore que les apprenants les plus réussis seront ceux qui apprendront à employer l'IA de manière éthique et productive (5). La même réussite ne serait-t-elle pas constatée pour les enseignants qui apprendront à bénéficier des avantages offerts par l'AC tout en étant informés des dangers?

Unesco d'ailleurs, bien qu'elle mentionne les défis à relever en raison des enjeux éthiques, que les utilisateurs devraient connaître, propose l'emploi guidé de l'AC en lui accordant différents rôles: de moteur de possibilités avec la proposition d'alternatives de reformulations, d'interlocuteur socratique lorsque l'AC pose des questions qui guident la réflexion, de coach en collaboration quand il aide des équipes à mener des recherches et à résoudre des problèmes ensemble, de tuteur personnel lorsque l'AC guide chaque apprenant séparément et donne du feedback sur son progrès, de co-créateur pour l'aide qu'il fournit dans la conception d'un projet et d'autres encore (*ChatGPT and Artificial Intelligence in higher education* 9). Il paraît que les potentialités offertes sont très nombreuses et que c'est aux utilisateurs concernés, enseignants et apprenants, de bénéficier des bienfaits de l'AC de manière responsable, efficace et productive.

3. Méthodologie et cadre de l'étude

Pour examiner l'usage de ChatGPT par un échantillon d'enseignants de FLE, nous avons mené une étude qualitative auprès de cent enseignants, par le biais d'entretiens semi-directifs.

La recherche a eu lieu durant l'année 2024 à Chypre, une île européenne où la langue-culture française est apprise en général comme une langue étrangère, après l'anglais, à partir de la première classe du collège. Les enseignants ayant participé aux entretiens étaient 35 hommes et 65 femmes et étaient de nationalités variées: 47 d'entre eux étaient des chypriotes-hellénophones, parlant donc le dialecte chypriote de l'île, 45 étaient des francophones natifs, dont des franco-chypriotes, des Français, des Belges, des Suisses, un Libanais, une Marocaine et un Québécois et 8 étaient des

5. Traduction de: «strip our students of agency, creativity, socialization skills and collaborative learning opportunities».

non-natifs de nationalités différentes, des Grecs, une Roumaine et deux Russes.

Comme précité, la littératie numérique dépend à la fois de l'âge, du taux d'occupation ou du profil d'appartenance de l'utilisateur (Rauseo *et al.*, *op. cit.* 10-19). Il était en effet essentiel d'interroger des enseignants d'âges, d'années d'expérience et de lieu de travail différents. Pour ce qui est de l'âge, parmi les participants, 15 enseignants avaient entre 20 et 30 ans, 27 entre 31 à 40 ans, 31 entre 41 à 50 ans, 21 entre 50 à 60 ans et enfin 6 personnes de plus de 61 ans. Quant à l'expérience, 12 enseignants se trouvaient en début de carrière entre 0 et 5 ans d'expérience, 30 enseignants avaient entre 6 et 10 ans, 25 entre 11 et 20 ans et 33 de plus de 21 ans d'expérience dans l'enseignement du FLE. Concernant le niveau de formation, nous avons eu affaire à tous les niveaux de la Licence au Post-doc. Plus précisément, 23 participants diplômés d'une Licence, 22 d'un Master I, 41 d'un Master II, 12 d'un Doctorat et 1 d'un Post-doctorat. La grande majorité des enseignants, 92 sur 100, avaient au moins eu une formation FLE, avec au moins une mention FLE au cours de leur Licence.

Les entretiens semi-directifs avaient comme base de référence un questionnaire composé des sept questions:

1. De 1 à 5: que pensez-vous, quel est votre degré de familiarité avec le numérique pour votre travail? (le 1 étant le plus bas, le 5 le plus haut degré). Pourquoi?
2. Connaissez-vous des outils d'IA? Lesquels?
3. Les avez-vous déjà employés?
4. Si oui, à quelle fréquence les utilisez-vous?
5. Si oui, pour quoi faire?
6. Si non, pourquoi?
7. Si je vous disais que ChatGPT peut contribuer activement comme un assistant virtuel, vous faire gagner du temps, pour, entre autres, la préparation des cours, son exécution et son évaluation, l'utiliseriez-vous (plus) et comment?

Analysons l'objectif de chaque question. La première question étant une question double avec l'ajout de «pourquoi» à la fin de la question, visait à examiner le degré général de littératie numérique de notre échantillon, car comme nous l'avons déjà décrit, il s'agit d'un critère qui affecterait le recours à l'IA. La question du «pourquoi» cherchait à investiguer les

raisons de cette littératie pour identifier des défis éventuels à surmonter. La deuxième question cherchait à savoir si l'interviewé connaissait des outils d'IA, a permis de voir si l'enseignant pouvait tout d'abord citer ChatGPT et s'il connaissait vraiment en quoi consistait l'IA. L'enseignant pouvait bien sûr citer davantage d'outils s'il en connaissait davantage. La troisième question formulée au passé, portait sur l'emploi de cette IA, en recentrant plus la question sur ChatGPT selon la réponse de l'enseignant. La quatrième question mesurait la fréquence d'emploi de l'AC et la question cinq – les raisons de cet emploi, en incitant l'enseignant à l'analyser, tout en identifiant ainsi les besoins éprouvés les plus importants. La sixième question a été posée uniquement lorsque les réponses des enseignants ont été négatives par rapport à l'usage de ChatGPT. L'ajout de «pourquoi», a permis de mettre en évidence les perceptions des enseignants qui affectaient cette décision. La dernière question, était une question personnalisée à chaque enseignant selon les réponses qu'il avait données au préalable, ayant permises à l'intervieweur de comprendre si l'enseignant avait vraiment besoin de découvrir certaines potentialités de l'AC. La question était accompagnée d'une démonstration des tâches discutées avec l'enseignant pour plus de clarification et pour nous assurer de la pertinence de la réponse obtenue. Il est sans doute différent de répondre à une question hypothétique sans mettre en œuvre la tâche et bien différent d'expérimenter l'outil.

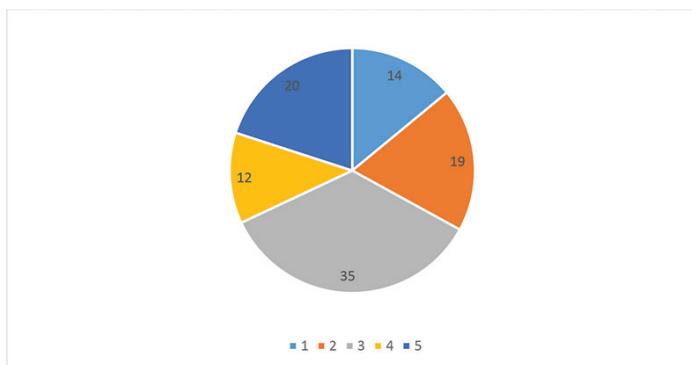
Les entretiens ont été enregistrées, puis transcrrites et annotées à l'aide du logiciel d'annotation multimodale automatique *ELAN*⁶.

4. Résultats

Analysons de près les résultats dans les réponses des 100 enseignants de FLE, question par question.

La première question était: «de 1 à 5: que pensez-vous, quel est votre degré de familiarisation avec le numérique pour votre travail? (le 1 étant le plus bas, le 5 le plus haut degré). Pourquoi?». Le graphique 1 suivant met en lumière les réponses à la première partie de la question.

6. <https://www.mpi.nl/corpus/html/elan/> (consulté le 20 février 2025).



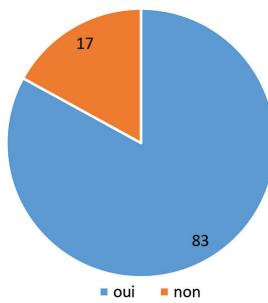
Graphique 1: Degré de familiarisation avec le numérique (littératie numérique).

Les réponses des enseignants correspondent aux perceptions qu'ils ont de leur littératie numérique, à savoir de leurs compétences numériques pour leur travail. Tout d'abord, 20% d'entre eux estiment très bien maîtriser le numérique dans le cadre de leur travail, avec une aisance et une facilité qui leur permettent de l'utiliser au quotidien. 12% considèrent avoir de bonnes compétences numériques et 35% choisissent le milieu de l'échelle en estimant avoir une assez bonne littératie numérique. Au-dessous de l'échelle se positionnent tout d'abord 19% des enseignants avec le choix de 2 sur 5 et 14% estiment avoir des compétences très limitées sur ce domaine-là. Ces premiers résultats mettent en évidence une image d'un échantillon composé d'enseignants de compétences numériques variées, de niveaux hétérogènes.

La deuxième partie de la question, le «pourquoi», a permis de relever de nombreuses perceptions et attitudes envers le numérique et envers les compétences personnelles des interviewés. Tout d'abord, les enseignants ayant accordé une note au-dessous de la moyenne à leur littératie numérique (avec les notes de 1 et 2) ont donné les raisons suivantes: 1) Je n'ai pas de talent pour la technologie (5 réponses), 2) Je n'ai pas eu de formation spécifique (11 réponses), 3) Je n'ai pas vraiment été obligé d'apprendre (3 réponses), 4) Il faut apprendre, c'est important, mais je n'ai jamais eu l'occasion (6 réponses), 5) Je ne sais pas comment me former, à qui demander de me former (8 réponses). Les raisons indiquées mettent au clair des représentations, comme dans le cas de l'imaginaire d'un talent pour la technologie, mais aussi des besoins signalés de formation. Les 35 enseignants ayant choisi l'option 3 sur 5 avec une assez bonne maîtrise du numérique se sont en général exprimés sur l'importance du numérique en classe de FLE, de la modernisation des cours, du rapprochement avec les apprenants qui sont continuellement sur les écrans et ont également noté le

besoin de formations pratiques. Enfin, les enseignants ayant choisi les notes de 4 et 5 sur 5, estimant bien maîtriser le numérique pour leur travail, se sont également exprimés sur l'importance de cette compétence, sur le fait que les outils numériques employés facilitent leur travail et le rendent plus efficace et rapide. Notons encore qu'une corrélation semble exister entre l'âge des enseignants et ceux qui se considèrent être moins compétents. Plus particulièrement, la majorité des enseignants moins compétents appartiennent dans le groupe à des enseignants plus âgés.

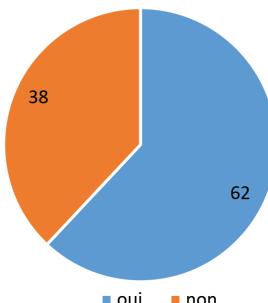
La deuxième question double de l'entretien, qui introduit l'IA, était: «Connaissez-vous des outils d'IA? Lesquels?». Le graphique 2 ci-dessous met en évidence les réponses à la première partie de la question.



Graphique 2: Réponses à la question 2 «Connaissez-vous des outils d'IA?»

La plupart des enseignants, soit 83%, connaissent des outils d'IA. À la question complémentaire «Lesquels?», ils ont nommé ChatGPT et seuls 7 d'entre eux ont cité d'autres outils comme: Gemini, Khanmigo, Quizlet AI, et Turnitin.

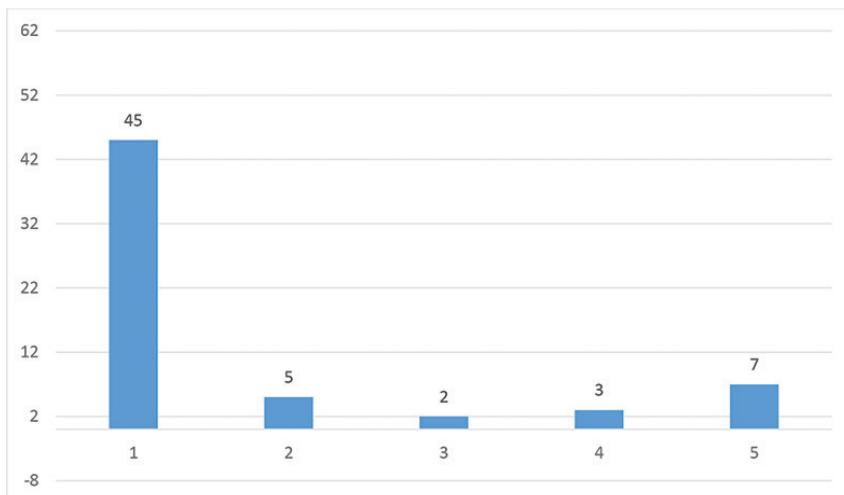
Les réponses à la troisième question: «Les avez-vous déjà employés?» ou «L'avez-vous déjà employé?» dans la plupart des cas où seul ChatGPT a été cité, apparaissent dans le graphique 3 suivant.



Graphique 3: Réponses à la question 3 «Les avez-vous déjà employés?».

Comme l'indique le graphique ci-dessus, 38 enseignants n'ont jamais testé l'AC. 62 enseignants ont déjà eu l'occasion de rédiger au moins une requête par curiosité.

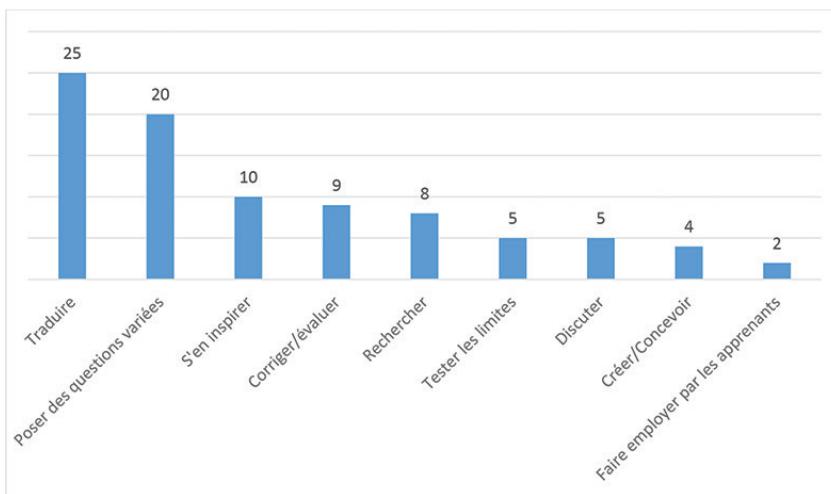
Ensuite, la question quatre: «Si oui, à quelle fréquence les utilisez-vous?» a été adressée uniquement aux 62 enseignants ayant déjà employé l'AC. Le graphique 4 suivant indique le taux de réponses pour chaque partie de l'échelle, composée encore une fois de 5 caractérisations, de 1 à 5, le 5 correspondant à l'emploi le plus fréquent.



Graphique 4: Réponses à la question 4 «Si oui, à quelle fréquence les utilisez-vous?».

Comme l'indique le graphique ci-dessus, 45 enseignants sur 62, soit 72.5%, ont seulement employé l'AC une seule fois dans leur vie. Parmi les explications données naturellement lors de l'entretien, certains ont clarifié qu'ils l'ont essayé par curiosité et d'autres ont signalé qu'ils étaient présents lors d'une utilisation par une autre personne, ce qui a fait qu'ils l'ont employé aussi par la suite. 5 enseignants ont choisi l'option *rarement*, représentée par le 2 sur l'échelle. 2 enseignants l'utilisent parfois, 3 enseignants l'utilisent souvent et 7 enseignants, soit 11%, en font un usage quotidien.

La cinquième question «Si oui, pour quoi faire?» a été aussi adressée aux 62 enseignants ayant répondu positivement à l'usage de ChatGPT. Le graphique 5 ci-dessous met en lumière les réponses obtenues.



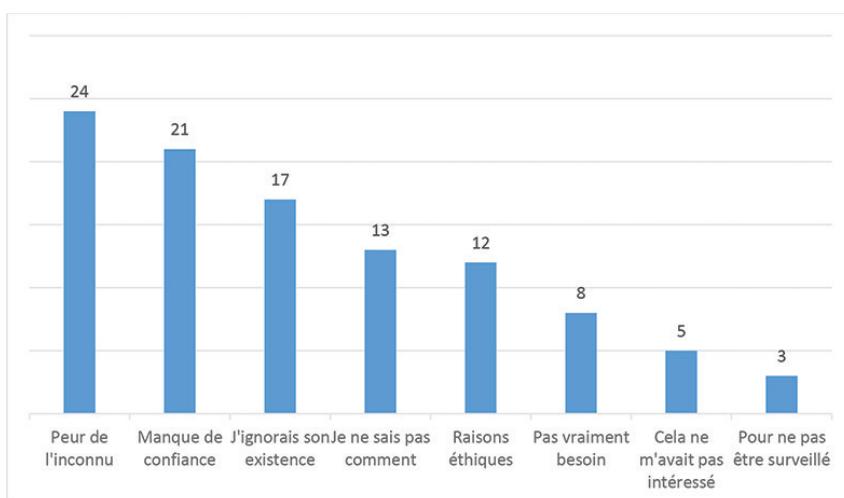
Graphique 5: Réponses à la question 5 «Si oui, pour quoi faire?».

Les enseignants ont parfois donné plusieurs raisons d'utilisation de l'AC. La raison généralement donnée accompagnant en général les tâches précises effectuées est le gain de temps. Les enseignants qui l'ont déjà employé se rendent compte de sa rapidité et ceci constitue un avantage important. La réponse la plus relevée avec 25 réponses a été celle de la traduction. Les interviewés ont choisi ChatGPT plutôt que d'autres outils utilisés autrefois, comme le Dictionnaire en version papier, le Dictionnaire en ligne ou le traducteur automatique de Google. Ce choix de traduction concernait parfois un mot ou un texte plus long ou tout simplement une confirmation de la traduction effectuée. La deuxième réponse la plus relevée, avec 20 réponses, consistait à poser des questions variées relatives ou non au domaine de l'enseignement-apprentissage. Puis, 10 enseignants ont employé ChatGPT pour s'en inspirer, avoir des idées sur des activités à faire ou des outils pédagogiques possibles en classe. 9 enseignants ont employé l'AC pour corriger des textes avec 3 d'entre eux parlant même d'évaluation. 8 enseignants l'ont utilisé pour rechercher plus rapidement et facilement des ressources et des sites web contenant des informations importantes. 5 enseignants sont entrés dans le jeu de vouloir tester les potentialités et limites de ChatGPT en envoyant plusieurs requêtes différentes, sur des sujets variés, sans relation avec leur travail. 5 enseignants l'ont employé pour discuter sur des sujets variés, 4 enseignants – pour concevoir des plans de cours ou des activités ou des tâches et seuls 2 ont demandé aux apprenants de l'employer en leur donnant des consignes bien précises. Notons que les 2

enseignants ayant intégré ChatGPT dans leurs cours enseignaient au niveau supérieur, à savoir à l'université.

Les réponses nous paraissent intéressantes car, d'une part elles mettent en évidence que l'outil a été prioritairement employé pour des raisons autres que pour l'enseignement. Les enseignants qui l'ont employé et qui l'emploient encore pour des raisons pédagogiques, optent plus pour la recherche d'idées et l'inspiration, plutôt que pour de la vraie conception de tâches et encore moins pour son intégration en classe et son usage par les apprenants eux-mêmes. Les stratégies et métastratégies mises en œuvre relatives à l'organisation, la préparation du cours, la formation continue, l'exécution du cours et son évaluation restent de ce fait limitées.

La sixième question: «Sinon, pourquoi?» a été adressée uniquement aux 38 enseignants qui n'ont jamais employé l'AC. Le graphique 6 suivant indique les raisons de cette réponse négative.

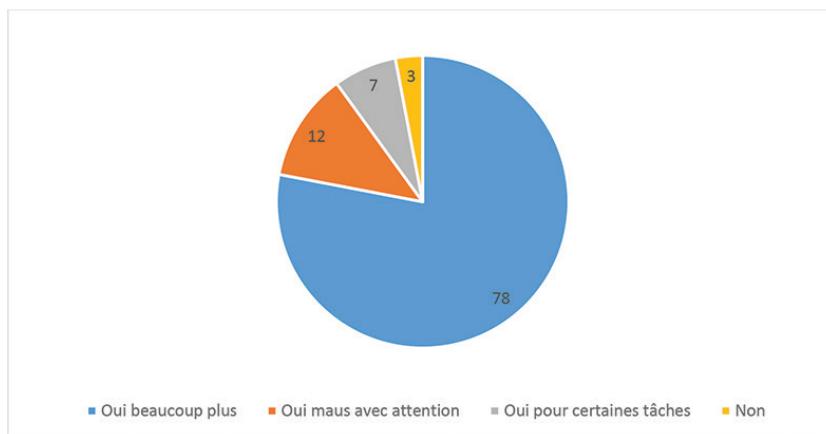


Graphique 6: Réponses à la question 6: «Si non, pourquoi?».

Les enseignants ont donné plusieurs justifications. Tout d'abord, comme l'indique le graphique 6 ci-dessus, 24 fois les enseignants ont parlé de la peur ou de l'appréhension de l'inconnu, d'un outil non maîtrisé, sur lequel ils n'étaient pas formés. 21 fois, ils ont mentionné le manque de confiance à l'IA, ce qui a permis, à plusieurs reprises, de discuter des dangers de l'IA. Par ailleurs, 17 personnes qui n'en avaient jamais entendu parler, ont avoué ignorer son existence. 13 enseignants ont avoué qu'ils ne savaient pas comment faire pour accéder et utiliser ChatGPT, une réponse qui

renvoie de nouveau au manque de littératie numérique qui semble affecter les pratiques enseignantes. De plus, 12 fois les enseignants ont donné des raisons éthiques pour ce choix, en citant des exemples comme la violation des droits de l'auteur et la désinformation. Encore, 8 enseignants notent qu'ils n'ont pas vraiment eu besoin de l'utiliser, 5 que l'AC ne les avait pas intéressés pour aller le consulter et enfin, 3 enseignants ont mentionné la peur d'être surveillés.

La dernière question double: «Si je vous disais que ChatGPT peut contribuer activement comme un assistant virtuel, vous faire gagner du temps, pour, entre autres, la préparation des cours, son exécution et son évaluation, l'utiliseriez-vous (plus) et comment?» a été adressée à la totalité des enseignants de l'étude, de manière personnalisée, comme nous l'avons expliqué dans la partie méthodologique. Le graphique 7 suivant met en évidence les quatre regroupements de réponses qui ont été possibles à partir des réponses fournies par les enseignants.



Graphique 7: Réponses à la question 7, dernière question des entretiens.

Premièrement, rappelons que la réponse à la question a été donnée après une démonstration de ChatGPT suivant les besoins de chaque enseignant. Plus particulièrement, la démonstration portait à chaque fois sur des pratiques, stratégies et métastratégies qui n'étaient pas citées par l'enseignant interviewé. Après la démonstration personnalisée, 78 enseignants se sont montrés très positifs et ont avoué ne pas avoir considéré toutes les potentialités de l'outil. Ces enseignants s'expriment sur la rapidité et l'efficacité de l'AC, ainsi que sur ses capacités de personnalisation de ses réponses. Les enseignants sont contents de découvrir que la recherche

des documents authentiques est simplifiée grâce à l'outil et qu'ils peuvent facilement trouver des idées ludiques et attrayantes pour motiver leurs apprenants. 12 enseignants ont beaucoup apprécié les possibilités offertes par l'outil, pourtant, ils restent encore réservés et en éprouvent une certaine appréhension et réticence. 7 enseignants pensent l'utiliser dans l'avenir pour certaines tâches, découvertes lors de la démonstration et 3 enseignants y ont répondu négativement, en raison de l'âge trop avancé, des cours qui sont déjà prêts et du fait qu'ils se sentent dépassés par la technologie.

Discussion

Les résultats détaillés tirés des entretiens mettent en évidence que tous les enseignants ne se sentent pas à l'aise avec le numérique et ne sont pas encore au courant de l'existence d'outils d'IA comme ChatGPT ainsi que de leur effet possible sur l'enseignement-apprentissage. Ceux qui sont plus familiarisés avec l'AC l'emploient plutôt pour des raisons personnelles que professionnelles. Lorsqu'il est employé pour l'enseignement, l'objectif majeur constitue le gain de temps dans la recherche de ressources et de supports lors de la préparation des cours et la correction de textes. Le chatbot est souvent employé comme traducteur automatique et comme assistant pour l'amélioration de textes plutôt que comme assistant pédagogique.

Les résultats révèlent en général une méconnaissance des possibilités offertes par l'IA, mais un accueil positif de l'AC une fois les potentialités découvertes. Les enseignants déclarent dans leur majorité le besoin de formation, non seulement quant aux possibilités de ChatGPT mais notamment quant à ses potentialités en relation avec l'enseignement-apprentissage.

Nombreux étaient d'ailleurs les interviewés qui ont trouvé cet outil bouleversant, révolutionnaire et se sont exprimés par rapport aux possibilités au niveau métacognitif de l'apprentissage. Les constatations ou questions suivantes mettent en lumière la réalisation par des enseignants des potentialités didactiques et pédagogiques de l'outil: «je pourrais demander alors à ChatGPT de critiquer et d'évaluer ma démarche en classe et de me guider afin que je découvre comment m'améliorer en tant que prof», «peut-il me proposer des solutions intéressantes à la gestion de mon apprenant hyperactif qui ne veut jamais s'asseoir?», «je lui demanderais de me trouver des activités plus motivantes», ou encore «je lui demanderais de différencier et adapter mon plan de leçon à différents styles d'apprentissage». Ces propos

recueillis indiquent que les entretiens n'ont pas uniquement servi à collecter des données mais à faire réfléchir les enseignants sur leurs pratiques et stratégies.

Enfin, une corrélation a été observée entre l'âge des enseignants et leur familiarisation avec l'IA, ainsi qu'une corrélation entre les enseignants exerçant à l'université et la familiarisation avec l'AC. Les enseignants les plus familiarisés avec ChatGPT étaient plus jeunes et étaient notamment ceux qui enseignaient au niveau supérieur.

De surcroit, la peur de l'inconnu et le manque de confiance éprouvés par les enseignants qui ne l'avaient jamais testé avant l'entretien, étaient moins ressentis à la fin de l'entretien-démonstration.

Conclusion

ChatGPT, malgré ses potentialités variées en didactique, pédagogie et organisation générale du travail, il n'est pas encore entré véritablement dans les pratiques enseignantes des interviewés. Le besoin de formations bien ciblées semble constituer une solution pour affronter la peur de l'inconnu et des dangers de l'IA qui limite son usage. Par ailleurs, la littératie numérique ne devrait pas être considérée comme désormais garantie dans l'enseignement car des enseignants estiment encore que leurs compétences numériques demeurent limitées et pourraient encore considérablement s'améliorer. Les enseignants reconnaissent à la fin de l'entretien les bénéfices de l'emploi de ChatGPT, tout d'abord pour sa rapidité en général et plus particulièrement, pour la conception d'activités, de tâches, ou encore pour l'intégration de l'outil en classe, avec un usage autorégulé, métacognitif et stratégique de la part des enseignants et des apprenants, tout en effectuant un usage responsable et éthique.

Finalement, si l'IA avec des AC comme ChatGPT constituait un pas en avant vers l'école de demain, une école qui offre aux apprenants des potentialités d'un apprentissage personnalisé, adapté à leurs besoins langagiers, à leurs goûts et préférences, et une école qui offre aux enseignants des outils efficaces permettant l'amélioration didactique et pédagogique, pourrions-nous l'ignorer?

Bibliographie

- Altet, Marguerite, «Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation», in *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 10, 2003, p. 31-43.
- Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Strasbourg, 2001.
- Conseil de l'Europe, *Cadre Européen Commun de Références pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Evaluer, Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs*, 2018.
- Crompton, Helen, Burke, Diane, «Artificial intelligence in higher education: the state of the field», in *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20(1), 2023, <https://doi.org/10.1186/s41239-023-00392-8>, (consulté le 20 février 2025).
- Cuq, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003.
- Gavrielidou, Zoe, *Διδάσκοντας και μαθαίνοντας γλώσσα με το ChatGPT [Enseigner et apprendre une langue avec ChatGPT]*, Κριτική, 2024.
- Jmoula, Lamya, «Enseigner et apprendre à l'ère de ChatGPT: des pistes issues d'une recension des écrits», in *JIS*, 22 (2), 2023, p. 26-40.
- Khan, Salman, *Brave New Words: How AI Will Revolutionize Education (and Why That's a Good Thing)*, 2024.
- Oxford, Rebecca, *Teaching and Researching Language Learning Strategies*, Pearson, 2011.
- Rauseo, Martina *et al.*, *Les Compétences Numériques des enseignantes et des enseignants de la formation professionnelle*, Lugano, IUFFP, 2021.
- UNESCO, *ChatGPT and Artificial Intelligence in higher education: quick Start Guide*, Paris, 2023.