République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
Université Abdelhafid BOUSSOUF-Mila



Institut des lettres et des langues

Département des langues étrangères

Filière : Langue française

L’intégration de l’intelligence artificielle dans l’enseignement de l’activité de production orale dans le cycle moyen en Algérie

Mémoire élaboré en vue de l’obtention du diplôme de master en sciences du langages

Présentée par:

BENHAMMOUD Wissal

Devant le jury composé de :

Président : BOUCHERIT Djawhara.

Examinateur :LOUAT Hamza.

Rapporteur : M KAHIL Ibrahim.

Année universitaire:2025/2026

Remerciements



Avant d'exposer le fruit de ce travail de recherche, il apparaît opportun de commencer ce mémoire de fin d'études par de sincères remerciements envers ceux qui m'ont guidée, soutenue et permis de faire de ce projet une expérience académique et personnelle hautement enrichissante :

*À mon professeur encadrant**, M. KAHIL Ibrahim :** Pour sa patience, sa disponibilité constante et la qualité de son suivi tout au long de la réalisation de ce mémoire. Ses précieux conseils et sa rigueur scientifique m'ont grandement guidée.*

À mes amis : Pour leur présence inestimable, leur soutien moral de chaque instant et les moments de partage qui ont rendu ce parcours universitaire tellement plus beau et mémorable.



À mes parents et mes proches : Qui m'ont indéfectiblement soutenue durant les moments de doute et de fatigue. Merci d'avoir toujours cru en moi, bien plus que je ne croyais en moi-même, et de m'avoir donné la force de finaliser ce projet.

Dédicaces

En menant à bien ce mémoire de fin d'études, je n'aurais pu me surpasser sans y consacrer une attention toute particulière :

À mon père, ma force, et à ma mère, ma source de tendresse :

Aucun mot ne saurait décrire à quel point vous comptez pour moi. C'est grâce à vos sacrifices, vos encouragements constants et votre amour inconditionnel qu'aujourd'hui je franchis cette étape majeure de ma vie universitaire.

À ma sœur, ma source d'inspiration :

Celle pour qui je voue un amour et un respect profonds. Ton soutien indéfectible est ce qui fait vibrer mon cœur et me pousse à aller de l'avant.

À mes amies :

Celles qui ont toujours été à mes côtés—sans jugement, sans condition et sans jamais se plaindre. Votre simple présence à chaque moment de ma vie est un bonheur qu'aucun terme ne saurait exprimer.

Enfin, je dédie ce travail à toutes les personnes qui ont croisé mon chemin—les bienveillantes comme celles qui m'ont mis à l'épreuve. Que ce soit par un geste, un mot ou une simple leçon de vie, vous m'avez toutes poussée à grandir et à devenir la meilleure version de moi-même.



TABLE DES MATIERES

Introduction Générale 1

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE 01: L'Intelligence Artificielle et l'Éducation

Introduction 6

1.1 Définition de l'Intelligence Artificielle et de l'IA générative 6

1.1.1 Origines et évolution historique de l'Intelligence Artificielle 6

1.1.2 Définition et composantes fondamentales de l'IA 7

1.1.3 L'Intelligence Artificielle Générative définition et fonctionnement 8

1.1.4 Le concept de « prompt » comme outil pédagogique en classe de FLE 9

1.1.5 L'IA et le Traitement Automatique du Langage Naturel (TALN) 10

1.1.6 L'IA dans le contexte mondial de l'enseignement des langues étrangères 11

1.2 Panorama des outils d'IA pour l'apprentissage de l'oral en FLE 12

1.2.1 Les agents conversationnels (chatbots) au service de la production orale 12

1.2.2 ChatGPT et Gemini : usages pédagogiques dans la classe de FLE 13

1.2.3 Les outils de reconnaissance vocale et de correction phonétique 13

1.2.4 Les plateformes d'apprentissage adaptatif pour l'oral 14

1.2.5 Critères de sélection des outils d'IA selon le contexte éducatif algérien 15

1.3 L'IA et l'apprentissage des langues : applications et exemples 15

1.3.1 L'IA au service de la compétence lexicale et de l'enrichissement du vocabulaire 16

1.3.2 L'IA et le développement de la compétence phonologique 16

1.3.3 L'IA comme simulateur de situations de communication authentiques 17

1.3.4 Exemples d'applications concrètes en classe de FLE au cycle moyen 17

1.4 Les théories de l'apprentissage soutenant l'intégration de l'IA dans l'enseignement de l'oral 18

1.4.1 Le socioconstructivisme de Vygotski et la Zone Proximale de Développement (ZPD) 18

1.4.2 L'approche communicative et actionnelle dans l'enseignement du FLE 19

1.4.3 Le connectivisme de Siemens : apprendre en réseau à l'ère du numérique 19

1.4.4 La théorie de la motivation et l'impact du feedback immédiat de l'IA sur la prise de parole 20

1.5 L'apprentissage collaboratif médiatisé par l'IA 20

1.5.1 Définition et fondements de l'apprentissage collaboratif 20
1.5.2 L'IA comme médiateur technologique entre les apprenants 21
1.5.3 Les activités de groupe assistées par l'IA pour développer l'oral 21
1.5.4 Collaboration, interaction et co-construction du discours oral en FLE 22
Conclusion 22

CHAPITRE 02: La Production Orale au Cycle Moyen en Algérie

Introduction 24
2.1 La compétence de communication orale : approche linguistique et sociolinguistique. 24
2.1.1 Définition de la compétence de communication (Hymes, Canale & Swain) 24
2.1.2 Les composantes linguistiques de l'oral : phonologie, lexique, discours 25
2.1.3 Le statut du français en Algérie : entre langue étrangère et langue de prestige 25
2.1.4 Le plurilinguisme algérien et son impact sur la production orale en français ...26
2.2 Analyse des objectifs du programme officiel de français au cycle moyen 26
2.2.1 Le système éducatif algérien et la place du français langue étrangère 26
2.2.2 Le programme officiel de français au cycle moyen : structure et compétences 27
2.2.3 Les objectifs de production orale par niveau (1AM, 2AM, 3AM, 4AM) 27
2.2.4 La place de l'oral dans les manuels scolaires algériens du cycle moyen 28
2.2.5 L'activité de production orale et la traduction 28
2.2.6 L'évaluation de la production orale dans le système éducatif algérien 29
2.3 Les obstacles à l'expression orale chez l'apprenant algérien 29
2.3.1 L'anxiété langagière et la peur de l'erreur à l'oral 30
2.3.2 Le facteur socioculturel timidité et rapport à la langue étrangère 30
2.3.3 L'interférence linguistique (arabe, tamazight) et ses effets sur la production orale 30
2.3.4 Le manque de pratique et d'exposition à la langue française hors classe 31
2.3.5 Les contraintes pédagogiques et institutionnelles freinant la prise de parole ... 31
2.3.6 Le profil affectif et cognitif de l'apprenant algérien de cycle moyen face à l'oral 32
2.4 De l'intégration des TIC à l'émergence de l'IA dans la classe de FLE en Algérie 32
2.4.1 L'état de l'infrastructure numérique dans les collèges algériens 33
2.4.2 Les pratiques numériques actuelles des enseignants de FLE au cycle moyen .. 33
2.4.3 Le profil numérique de l'apprenant algérien de 11 à 15 ans 34

2.4.4 Les premières expériences d'intégration de l'IA dans l'enseignement du FLE en Algérie 34
2.4.5 Vers une pédagogie numérique adaptée aux réalités des établissements algériens 35
Conclusion 35

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE 03: Méthodologie et Analyse des Résultats

Introduction 38
3.1 Présentation du public visé et de l'établissement 38
3.2 Description du dispositif expérimental 39
3.3 Outils de collecte de données 39
3.4 Analyse des résultats du questionnaire destiné aux enseignants 40
3.5 Analyse des résultats du questionnaire destiné aux élèves 49
Conclusion 59
Synthèse globale des résultats 60
Vérification des hypothèses 61
Recommandations pédagogiques et perspectives institutionnelles 62
Conclusion Générale 64
Références Bibliographiques 67
Resumé 70
Annexes 70

LISTE DES FIGURES

Figure 1: La place accordée à la production orale dans l'enseignement hebdomadaire 41

Figure 2: Les principaux obstacles à la production orale identifiés par les enseignants 42

Figure 3: Perception de l'efficacité potentielle de l'IA pour améliorer la production orale 43

Figure 4: Les modalités d'intervention de l'IA en séance de production orale selon les enseignants 44

Figure 5: L'expérience d'usage de l'IA pour la production orale 45

Figure 6: Les obstacles à l'intégration de l'IA dans les séances de production orale 46

Figure 7: La perception des enseignants sur le rôle de l'IA dans la réduction de l'anxiété langagière 47

Figure 8: La disposition des enseignants à intégrer l'IA dans les séances de production orale 48

Figure 9: Le ressenti des élèves face à la prise de parole en français 50

Figure 10: Les principales difficultés à l'oral identifiées par les élèves 51

Figure 11: La pratique du français hors classe 52

Figure 12: La connaissance des outils d'IA par les élèves 53

Figure 13: L'appréciation globale de l'expérience avec l'IA 54

Figure 14: L'impact perçu de l'IA sur l'expression orale 55

Figure 15: L'impact de l'IA sur l'anxiété langagière 56

Figure 16: Les apports perçus de l'IA par les élèves 57

Figure 17: La disposition des élèves à continuer l'usage de l'IA en cours 58

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Comparaison de quelques outils d'intelligence artificielle générative utilisés en FLE et leur accessibilité en Algérie 9

Tableau 2: Critères de sélection des outils d'IA selon le contexte éducatif algérien 15

Tableau 3: La place accordée à la production orale dans l'enseignement hebdomadaire 41

Tableau 4: Les principaux obstacles à la production orale identifiés par les enseignants 42

Tableau 5: Perception de l'efficacité potentielle de l'IA pour améliorer la production orale ..43

Tableau 6: Les modalités d'intervention de l'IA en séance de production orale selon les enseignants 44

Tableau 7: L'expérience d'usage de l'IA pour la production orale 45

Tableau 8: Les obstacles à l'intégration de l'IA dans les séances de production orale 46

Tableau 9: La perception des enseignants sur le rôle de l'IA dans la réduction de l'anxiété langagière 47

Tableau 10: La disposition des enseignants à intégrer l'IA dans les séances de production orale 48

Tableau 11: Le ressenti des élèves face à la prise de parole en français 50

Tableau 12: Les principales difficultés à l'oral identifiées par les élèves 51

Tableau 13: La pratique du français hors classe 52

Tableau 14: La connaissance des outils d'IA par les élèves 53

Tableau 15: L'appréciation globale de l'expérience avec l'IA 54

Tableau 16: L'impact perçu de l'IA sur l'expression orale 55

Tableau 17: L'impact de l'IA sur l'anxiété langagière 56

Tableau 18: Les apports perçus de l'IA par les élèves 57

Tableau 19: La disposition des élèves à continuer l'usage de l'IA en cours 58

INTRODUCTION GENERALE

Introduction Générale

L'ère numérique a profondément transformé l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Parmi ces transformations, l'intelligence artificielle occupe aujourd'hui une place centrale. En quelques années, des outils comme ChatGPT ou Gemini sont devenus des ressources pédagogiques accessibles, modifiant le rapport entre l'apprenant, la langue et l'enseignant.

Cette recherche s'inscrit dans le contexte de l'enseignement du français, langue étrangère au cycle moyen en Algérie. Le français y occupe une position particulière : officiellement langue étrangère, il demeure largement présent dans les sphères professionnelle, scientifique et culturelle. Cette situation influence les attitudes des apprenants, partagées entre motivation instrumentale et résistances affectives.

La production orale constitue cependant la compétence la plus problématique. Les élèves du cycle moyen rencontrent des difficultés persistantes liées à des facteurs linguistiques, psychologiques et institutionnels : peur de l'erreur, interférences de la langue maternelle, faible exposition au français en dehors de la classe et effectifs chargés limitant le temps de parole. Face à ces contraintes, les approches traditionnelles montrent souvent leurs limites.

Dans ce contexte, l'intelligence artificielle apparaît comme une piste innovante. Disponible, patiente et dépourvue de jugement social, elle peut offrir un espace d'entraînement sécurisant, proposer des situations de communication simulées, enrichir le vocabulaire et fournir un feedback immédiat. Dès lors, la question centrale de cette recherche est la suivante :

Dans quelle mesure l'intégration de l'intelligence artificielle peut-elle être exploitée pour développer efficacement les compétences orales chez les apprenants du cycle moyen en Algérie ?

Cette interrogation centrale en appelle d'autres, plus spécifiques, qui en précisent les contours et en délimitent le champ d'investigation :

- Quels outils d'intelligence artificielle sont à la fois efficaces et accessibles pour encourager la motivation et l'engagement des apprenants algériens dans la production orale, compte tenu des contraintes matérielles locales ?

- Comment les fonctionnalités de l'IA, notamment le feedback immédiat, la personnalisation et la simulation de situations authentiques, contribuent-elles au développement de l'expression orale et à la collaboration entre apprenants ?
- Quelles limites techniques et pédagogiques peut rencontrer l'intégration de l'IA dans le contexte des collèges algériens ?

Pour guider cette enquête, nous avons formulé un ensemble d'hypothèses que les résultats de notre étude de terrain permettront de confirmer ou d'infirmer :

- **H1 :** Les activités de groupe assistées par l'IA, notamment via des agents conversationnels, favoriseraient le développement des compétences orales en proposant des situations d'interaction plus motivantes que celles de la classe traditionnelle.
- **H2 :** L'usage d'outils intégrant la reconnaissance vocale et un feedback immédiat augmenterait la motivation des apprenants et réduirait l'anxiété liée à la prise de parole.
- **H3 :** L'IA encouragerait des échanges plus fréquents et plus qualitatifs entre apprenants, agissant comme un catalyseur de l'interaction plutôt que comme un substitut à celle-ci.
- **H4 :** Des contraintes techniques et institutionnelles (équipement limité, connexion instable, réticence au numérique) pourraient toutefois freiner l'efficacité et la généralisation de cette approche.

Cette recherche poursuit des objectifs complémentaires. Elle vise d'abord à dresser un état des lieux des outils d'IA pertinents pour l'enseignement de l'oral en FLE, en les analysant à la lumière des principales théories de l'apprentissage. Elle cherche ensuite à examiner la réalité de la production orale au cycle moyen en Algérie, dans ses dimensions pédagogiques et sociolinguistiques, afin d'identifier les besoins du terrain. Enfin, elle ambitionne de concevoir, d'expérimenter et d'évaluer un dispositif pédagogique intégrant l'IA dans une séquence de quatrième année moyenne, et d'en mesurer les effets sur la motivation, la fluidité et la confiance des apprenants.

Pour atteindre ces objectifs, notre démarche s'articule autour de deux grandes parties complémentaires. La première, théorique, mobilise un cadre conceptuel pluridisciplinaire ancré dans les sciences du langage, la sociolinguistique et la didactique des langues étrangères. Elle examine successivement, dans un premier chapitre, les fondements de l'intelligence artificielle et de l'IA générative, les outils disponibles pour l'enseignement de l'oral, les théories de l'apprentissage qui légitiment leur intégration pédagogique, et les apports

spécifiques de l'IA dans l'apprentissage des langues à travers des exemples concrets. Un second chapitre se consacre quant à lui à la production orale dans le contexte algérien, en examinant les objectifs du programme officiel, les obstacles persistants à l'expression orale chez les apprenants du cycle moyen, et l'évolution des pratiques numériques dans les établissements scolaires algériens. La seconde partie, pratique et expérimentale, présente le cadre méthodologique de notre étude de terrain, décrit le dispositif expérimental mis en œuvre, et analyse les données recueillies pour confirmer ou infirmer les hypothèses formulées. Elle se conclut par une discussion des résultats et des recommandations pédagogiques destinées aux enseignants de FLE souhaitant intégrer l'IA dans leurs pratiques de classe.

.

PARTIE THEORIQUE

CHAPITRE 01

L'Intelligence Artificielle et l'Éducation

Introduction

L'intelligence artificielle constitue aujourd'hui l'une des mutations technologiques les plus profondes que l'humanité ait connues depuis la révolution industrielle. Son irruption dans le champ éducatif, et plus particulièrement dans l'enseignement des langues étrangères, soulève des questions fondamentales qui touchent aussi bien à la linguistique qu'à la didactique et aux sciences cognitives. Ce premier chapitre se propose d'explorer les fondements conceptuels de l'intelligence artificielle, d'examiner les outils qu'elle met à disposition dans le domaine de l'apprentissage des langues, d'analyser les théories pédagogiques qui légitiment son intégration, et enfin de questionner la place de la collaboration dans un environnement d'apprentissage médiatisé par la machine.

1.1 Définition de l'Intelligence Artificielle et de l'IA générative

La question de la définition de l'intelligence artificielle est loin d'être anodine. Elle engage des enjeux philosophiques, scientifiques et éthiques qui dépassent largement le seul cadre technique. Avant d'examiner les applications pédagogiques de l'IA, il convient d'en cerner les contours conceptuels avec précision, en remontant à ses origines historiques et en distinguant ses différentes formes, dont l'IA générative qui nous intéresse particulièrement dans le cadre de l'enseignement du FLE[1].

1.1.1 Origines et évolution historique de l'Intelligence Artificielle

L'histoire de l'intelligence artificielle est indissociable de celle de l'informatique moderne. C'est en 1950 que le mathématicien britannique Alan Turing pose, pour la première fois, la question centrale qui animera ce champ de recherche « Les machines peuvent-elles penser ? » Dans son article fondateur, il propose le célèbre test qui consiste à évaluer la capacité d'une machine à produire des réponses indiscernables de celles d'un être humain lors d'une conversation écrite[2].

Six ans plus tard, en 1956, la conférence de Dartmouth organisée par John McCarthy consacre officiellement la naissance de l'IA comme discipline autonome. McCarthy forge l'expression *Artificial Intelligence* et la définit comme « la science et l'ingénierie de la fabrication de machines intelligentes »[3].

---

[1] Russell, S., & Norvig, P., *Artificial Intelligence: A Modern Approach*, Pearson, 2021.
[2] Turing, A., « Computing Machinery and Intelligence », *Mind*, vol. 59, n° 236, 1950, p. 433-460.
[3] McCarthy, J., "What Is Artificial Intelligence?", Stanford University, 2007.

L'histoire de l'IA peut être résumée en trois grandes phases [4]:

• **La phase pionnière (1956-1970)** : période d'enthousiasme intense marquée par les premiers programmes de jeux et de démonstration logique. Les promesses sont immenses, les résultats concrets plus modestes.

• **Les hivers de l'IA (1970-2000)** : deux vagues successives de désillusion frappent la communauté scientifique. Les systèmes experts montrent rapidement leurs limites face à la complexité du monde réel. Les financements s'effondrent, les laboratoires ferment.[3]

• **La renaissance (2000 à aujourd'hui)** : portée par l'explosion des données numériques, la puissance des processeurs et les avancées décisives en apprentissage profond, l'IA connaît une croissance sans précédent aboutissant aux grands modèles de langage que nous connaissons aujourd'hui.

1.1.2 Définition et composantes fondamentales de l'IA

Dans son acception la plus large, l'IA désigne l'ensemble des théories, méthodes et techniques informatiques visant à simuler ou reproduire certaines capacités cognitives humaines par des systèmes automatisés. Ces capacités incluent notamment [5]:

- Le raisonnement logique et la résolution de problèmes complexes.
- La compréhension et la production du langage naturel.
- La reconnaissance de formes visuelles ou sonores.
- L'apprentissage à partir de l'expérience et des données.

On distingue généralement trois grandes catégories d'IA selon leur niveau de généralisation :

L'IA faible (ou étroite) est conçue pour accomplir une tâche précise, reconnaître une image, traduire un texte, jouer aux échecs. C'est cette forme qui est aujourd'hui la plus répandue dans les contextes éducatifs.

L'IA forte (ou générale) aspire à reproduire l'ensemble des capacités cognitives humaines dans tous les domaines simultanément. Elle demeure à ce jour un objectif théorique non atteint.

---

[4] McCarthy, J. et al., « A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence », 1955.
[5] Russell, S. & Norvig, P., Artificial Intelligence: A Modern Approach, Prentice Hall, 3e éd., 2010.

La super intelligence désigne une forme hypothétique d'IA qui surpasserait l'intelligence humaine dans tous les domaines. Elle appartient encore au domaine de la prospective et de la philosophie des sciences.

Sur le plan technique, l'IA s'appuie sur plusieurs sous-domaines complémentaires. L'apprentissage automatique (*machine learning*) permet aux systèmes d'apprendre à partir de données sans être explicitement programmés. L'apprentissage profond (*deep learning*) repose quant à lui sur des réseaux de neurones artificiels à plusieurs couches, capables de traiter des représentations hiérarchiques complexes de l'information. Le traitement automatique du langage naturel (TALN) vise enfin à permettre aux machines de comprendre et de générer le langage humain, constituant ainsi le fondement même des outils utilisés dans l'enseignement des langues[6].

1.1.3 L'Intelligence Artificielle Générative définition et fonctionnement

L'IA générative représente sans doute la révolution la plus spectaculaire de la dernière décennie dans le domaine de l'intelligence artificielle. Contrairement aux systèmes discriminatifs qui se contentent d'analyser ou de classer des données existantes, les IA génératives produisent du contenu nouveau : textes, images, sons, vidéos. C'est cette capacité créatrice qui les distingue radicalement de tous les systèmes qui les ont précédés[7].

Au cœur de cette révolution se trouvent les modèles de langage de grande taille, les fameux LLM (Large Language Models). Ces modèles sont entraînés sur des corpus textuels d'une ampleur vertigineuse, des centaines de milliards de mots issus du web, de livres, d'articles scientifiques, ce qui leur permet de comprendre et de produire du texte. Dans de nombreuses langues avec une cohérence et une fluidité remarquables. Le tableau suivant présente les deux outils les plus pertinents pour notre contexte[8].

[6] Mitchell, T., Machine Learning, McGraw Hill, 1997.
[7] Goodfellow, I. et al., Deep Learning, MIT Press, 2016, p. 491.
[8] Tabellout, N., « L'intelligence artificielle générative en classe de FLE », Revue Algérienne des Sciences du Langage, vol. 10, n° 2, 2025.

Tableau 1: Comparaison de quelques outils d'intelligence artificielle générative utilisés en FLE et leur accessibilité en Algérie

Outil	Développeur	Points forts pour le FLE	Accessibilité en Algérie
ChatGPT (GPT-4)	OpenAI	Fluidité en français, génération de scénarios, correction de productions	Accessible via navigateur, version gratuite disponible
Gemini	Google DeepMind	Synthèse vocale intégrée, écosystème Android, multilingue	Intégré aux appareils Android, très répandu en Algérie

L'architecture technique qui sous-tend ces modèles est celle du *transformer*, introduite par Vaswani. en 2017. Elle repose sur un mécanisme d'attention qui permet au modèle de pondérer l'importance des différents éléments d'une séquence textuelle lors de la génération de nouvelles réponses. Dans la pratique pédagogique, cette architecture permet à l'outil de maintenir le contexte d'une conversation sur plusieurs échanges, de s'adapter progressivement au niveau de l'apprenant et de produire des réponses nuancées et personnalisées[9].

1.1.4 Le concept de « prompt » comme outil pédagogique en classe de FLE

L'un des concepts clés qui accompagne l'émergence de l'IA générative dans les pratiques éducatives est celui du **prompt**. Un prompt est une instruction rédigée en langage naturel, adressée à un système d'IA pour orienter sa production. C'est l'interface linguistique entre l'utilisateur et la machine ; c'est par lui que l'apprenant ou l'enseignant communique ses attentes au système.

Dans le contexte de la classe de FLE, le prompt revêt une dimension pédagogique particulièrement riche. Il ne s'agit pas simplement d'une commande technique, mais d'un véritable acte de langage qui mobilise des compétences rédactionnelles, pragmatiques et communicatives. Formuler un prompt efficace en français oblige l'apprenant à réfléchir à la structure de sa demande, à son lexique et à la précision de son expression. En ce sens, la rédaction de prompts constitue elle-même une activité langagière formatrice[10].

Pour illustrer concrètement cela, voici quelques exemples de prompts utilisables en

[9] Vaswani, A. et al., « Attention Is All You Need », Advances in Neural Information Processing Systems, 2017.
[10] White, J. et al., « A Prompt Pattern Catalog to Enhance Prompt Engineering with ChatGPT », arXiv, 2023

classe de production orale au cycle moyen :

- *« Tu es un touriste français qui visite Constantine pour la première fois. Pose-moi trois questions sur les monuments de la ville. »*
- *« Donne-moi cinq adjectifs mélioratifs pour décrire le Sahara algérien et utilise-les dans des phrases simples. »*
- *« Corrige ma phrase à l'oral et explique-moi mon erreur de manière simple : [phrase de l'élève]. »*

Pour l'enseignant, maîtriser l'art du prompt ce (que certains chercheurs appellent le **prompt engineering)** devient une compétence professionnelle nouvelle et incontournable. Un enseignant habile dans la formulation de prompts peut configurer l'outil pour qu'il joue des rôles pédagogiques précis : interlocuteur natif simulé, correcteur phonétique, générateur de jeux de rôle, ou encore assistant lexical[11].

1.1.5 L'IA et le Traitement Automatique du Langage Naturel (TALN)

Le Traitement Automatique du Langage Naturel, communément désigné par l'acronyme TALN, constitue la dimension la plus directement linguistique de l'intelligence artificielle. Il s'agit d'un sous-domaine de l'IA qui vise à permettre aux machines de comprendre, d'analyser, de générer et de manipuler le langage humain sous toutes ses formes écrite, orale, formelle ou informelle.[12]

Le TALN repose sur plusieurs tâches fondamentales qui intéressent directement l'enseignement des langues :

- **La reconnaissance vocale automatique (ASR)** : transcription de la parole en texte en temps réel, utile pour évaluer la production orale des apprenants.
- **La synthèse vocale (TTS)** : conversion de texte en parole naturelle, permettant de proposer un modèle phonétique à l'apprenant.
- **L'analyse syntaxique et morphologique** : identification des structures grammaticales d'un énoncé, permettant la détection automatique des erreurs.

[11] Zouaoui, H., « L'intelligence artificielle est l'avenir de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères », ASJP - Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels, 2025.
[12] Jurafsky, D. & Martin, J.H., Speech and Language Processing, Prentice Hall, 3e éd., 2023.

- **La traduction automatique** : transposition d'un texte d'une langue à une autre, avec des outils comme DeepL ou Google Translate qui s'appuient sur des modèles neuronaux de pointe.

Du point de vue de la linguistique, le TALN soulève des questions théoriques fondamentales sur la nature du langage humain et la possibilité de le modéliser formellement. Les approches statistiques, puis neuronales, ont permis des avancées considérables, mais elles buttent encore sur certains aspects proprement humains du langage : l'ironie, le sous-entendu, le contexte culturel et l'implicite communicatif. C'est précisément dans ces zones d'ombre que le rôle de l'enseignant humain reste irremplaçable[13].

1.1.6 L'IA dans le contexte mondial de l'enseignement des langues étrangères

À l'échelle mondiale, l'intégration de l'IA dans l'enseignement des langues étrangères fait l'objet d'une attention croissante de la part des institutions internationales. L'UNESCO souligne le potentiel transformateur de ces technologies pour améliorer l'accès à l'apprentissage, personnaliser les parcours et réduire les inégalités éducatives, tout en insistant sur la nécessité d'un cadre éthique rigoureux encadrant leur déploiement.[14]

Dans le domaine spécifique de l'enseignement des langues, plusieurs tendances mondiales se dessinent clairement :

- **La personnalisation de l'apprentissage** : les systèmes intelligents analysent les performances individuelles et adaptent le contenu au profil de chaque apprenant.
- **Le feedback immédiat :** contrairement au cours traditionnel où la correction peut intervenir plusieurs jours après la production, l'IA fournit une rétroaction instantanée.
- **La simulation de situations authentiques :** l'IA permet de recréer des contextes de communication réels, palliant ainsi l'absence d'exposition naturelle à la langue cible.
- **L'accessibilité élargie :** dans des contextes où les ressources humaines qualifiées sont limitées, l'IA peut combler partiellement le manque d'interlocuteurs natifs.

Des études menées dans plusieurs contextes en Chine, en Corée du Sud et dans les pays

[13] Babalahcen, R., « La didactique des langues à l'ère de l'intelligence artificielle : opportunités, menaces et défis », Dirassat Journal, 2024.
[14] UNESCO, Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development, Paris, 2019.

du Golfe attestent de l'efficacité de ces approches sur la motivation et la compétence communicative des apprenants. Dans le monde arabe et en Algérie plus particulièrement, l'intégration de l'IA dans l'enseignement des langues étrangères en est encore à ses débuts, mais les premières recherches algériennes témoignent d'un intérêt scientifique croissant pour ces outils et pour les défis spécifiques de leur mise en œuvre dans le contexte local[15].

1.2 Panorama des outils d'IA pour l'apprentissage de l'oral en FLE

L'identification et la description des outils d'IA disponibles pour l'enseignement de l'oral constituent une étape indispensable avant toute réflexion didactique. Le marché des technologies éducatives est aujourd'hui extrêmement foisonnant, et il importe de distinguer les outils réellement pertinents pour le contexte algérien de ceux qui, bien que sophistiqués, restent inaccessibles ou inadaptés aux réalités locales.

1.2.1 Les agents conversationnels (chatbots) au service de la production orale

Un agent conversationnel, ou chatbot, est un programme informatique conçu pour simuler une conversation humaine en langage naturel. Il est capable de comprendre les questions d'un utilisateur et d'y apporter des réponses pertinentes, en maintenant un contexte conversationnel sur plusieurs échanges.

Dans le domaine de l'apprentissage du FLE, les chatbots offrent plusieurs avantages pédagogiques majeurs [16]:

- **Un interlocuteur toujours disponible** : l'apprenant peut pratiquer la langue à n'importe quel moment, sans les contraintes horaires du cours traditionnel.
- **Un environnement sans jugement social** : la machine ne juge pas, ne se moque pas et ne manifeste aucune impatience, ce qui réduit considérablement l'anxiété langagière de l'apprenant.
- **Une interaction personnalisée** : le chatbot s'adapte au niveau de l'apprenant, reformule ses explications si nécessaire et propose des exercices ciblés selon les difficultés identifiées.

[15] Korell, J.L. & Albrecht, P., « Artificial Intelligence in French and Spanish Foreign Language Education: A Systematic Review », Language Education and Technology Journal, 2025.
[16] Fryer, L. et al., « Chatbot Learning Partners: Connecting Learning Experiences, Interests and Goals », Computers in Human Behavior, 2020.

- **Un feedback immédiat** : la correction intervient en temps réel, pendant l'acte de production lui-même, ce qui favorise une prise de conscience linguistique immédiate.

Des études récentes ont démontré que l'interaction régulière avec des chatbots réduit significativement l'anxiété langagière chez les apprenants de langue étrangère et stimule leur motivation intrinsèque à communiquer. Ces résultats sont particulièrement encourageants dans le contexte algérien, où la peur de l'erreur constitue l'un des principaux obstacles à la prise de parole[17].

1.2.2 ChatGPT et Gemini : usages pédagogiques dans la classe de FLE

Parmi les outils d'IA générative disponibles aujourd'hui, ChatGPT et Gemini s'imposent comme les plus accessibles et les plus polyvalents pour un usage pédagogique en classe de FLE. Bien qu'ils partagent des fonctionnalités communes, ils présentent des caractéristiques distinctes qu'il convient d'examiner.

ChatGPT (OpenAI) est un agent conversationnel basé sur le modèle GPT-4. Il comprend et produit le français avec une très grande fluidité. En classe de production orale, il peut être utilisé pour :

- Générer des dialogues modèles que les élèves doivent s'approprier et adapter
- Jouer le rôle d'un interlocuteur natif dans des simulations de situations de communication
- Proposer du vocabulaire enrichi à partir d'un thème donné
- Corriger et reformuler les productions des apprenants

Gemini (Google), quant à lui, présente l'avantage d'être intégré à l'écosystème Google et d'être accessible depuis les appareils Android, très répandus parmi les élèves algériens. Il dispose également d'une fonctionnalité de synthèse vocale permettant d'entendre les productions textuelles, ce qui constitue un atout considérable pour l'enseignement de l'oral.

Dans les deux cas, l'efficacité de l'outil dépend largement de la qualité du prompt formulé par l'enseignant. Un prompt bien construit transforme ces outils généralistes en véritables assistants pédagogiques au service de la production orale[18].

1.2.3 Les outils de reconnaissance vocale et de correction phonétique

[17] Korell, J.L. & Albrecht, P., *op. cit.,* p. 12.
[18] Tabellout, N., *op. cit.*, **p. 45**.

La reconnaissance vocale automatique (ASR, *Automatic Speech Recognition*) est une technologie qui permet de transcrire en temps réel la parole humaine en texte. Pour l'enseignement de la production orale, elle offre des possibilités inédites en matière d'évaluation et de correction phonétique.

Les outils les plus accessibles dans le contexte algérien incluent :

• **Google Speech-to-Text** : intégré aux appareils Android, il reconnaît le français avec une précision remarquable et peut transcrire instantanément les productions orales des élèves.

• **Whisper** (OpenAI) : un modèle open source de reconnaissance vocale multilingue, particulièrement robuste face aux accents non natifs, ce qui le rend adapté au profil phonologique des apprenants algériens.

• **La fonction dictée** disponible dans la plupart des smartphones simple d'accès, elle permet à l'élève de vérifier si sa prononciation est intelligible pour la machine.

La synthèse vocale (TTS, *Text-to-Speech*) constitue le pendant complémentaire de la reconnaissance vocale. Elle permet à l'apprenant d'entendre la prononciation standard d'un mot ou d'une phrase produite par l'IA, et de comparer sa propre production au modèle proposé. Cette confrontation entre production native et production apprenante favorise le développement de la conscience phonologique.[19]

1.2.4 Les plateformes d'apprentissage adaptatif pour l'oral

Les plateformes d'apprentissage adaptatif constituent une catégorie d'outils particulièrement sophistiquée, dans laquelle l'IA analyse en continu les performances de l'apprenant pour ajuster dynamiquement le contenu et la difficulté des activités proposées. Plusieurs applications se distinguent dans le domaine de l'oral en langue étrangère :

• **Duolingo** : l'une des applications d'apprentissage de langues les plus utilisées au monde, avec plus de 500 millions d'utilisateurs.[17] Elle intègre des exercices de reconnaissance vocale et de répétition phonétique, et adapte automatiquement le parcours de l'apprenant selon ses résultats. Sa gamification, système de points, de niveaux et de récompenses la rend particulièrement attractive pour les apprenants du cycle moyen.

• **ELSA Speak** (*English Language Speech Assistant*) : bien que conçue pour l'anglais, cette application démontre la faisabilité d'un coach phonétique entièrement automatisé,

[19] Jurafsky, D. & Martin, J.H., *op. cit.*, **p. 87**.

capable d'identifier avec précision les phonèmes mal articulés et de proposer des exercices ciblés. Son modèle pourrait être transposé à l'enseignement de la phonologie française.

• **Speakly** : plateforme spécialisée dans le développement de la fluidité orale, elle propose des situations de communication simulées et évalue la spontanéité et la cohérence des productions[20].

Ces plateformes partagent une caractéristique commune : elles placent l'apprenant en position d'acteur de son propre apprentissage, en lui offrant un parcours individualisé et un retour immédiat sur ses performances.

1.2.5 Critères de sélection des outils d'IA selon le contexte éducatif algérien

Choisir un outil d'IA pour la classe ne se résume pas à sélectionner le plus performant techniquement. Dans le contexte algérien, plusieurs critères spécifiques doivent guider ce choix. Le tableau ci-dessous synthétise les principaux critères à prendre en compte[21]:

Tableau 2: Critères de sélection des outils d'IA selon le contexte éducatif algérien

Critère	Description	Importance
Accessibilité matérielle	Fonctionne sur smartphone Android d'entrée de gamme	Indispensable
Disponibilité en français	Comprend un français avec accent maghrébin	Indispensable
Gratuité ou faible coût	Accessible sans abonnement payant	Très importante
Simplicité d'utilisation	Ne requiert pas de formation technique poussée	Importante
Connexion internet	Fonctionne avec une connexion mobile instable	Importante
Adaptabilité pédagogique	Peut-être configuré via des prompts simples	Souhaitable

Sur la base de ces critères, les outils les mieux adaptés au contexte algérien actuel sont clairement Gemini et la version gratuite de ChatGPT, accessibles depuis un simple navigateur mobile, sans abonnement et dans une version française de qualité suffisante pour un usage pédagogique quotidien.

[20] Duolingo, Annual Report, 2023.
[21] Babalahcen, R., *op. cit.*, **p. 28**.

1.3 L'IA et l'apprentissage des langues : applications et exemples

L'intégration de l'intelligence artificielle dans l'apprentissage des langues étrangères dépasse largement le cadre théorique pour s'incarner dans des pratiques concrètes et des applications tangibles. Cette section se propose d'examiner de quelle manière l'IA transforme effectivement les modalités d'apprentissage linguistique, en s'appuyant sur des exemples d'applications réelles dont certaines sont déjà accessibles aux apprenants algériens[22].

1.3.1 L'IA au service de la compétence lexicale et de l'enrichissement du vocabulaire

L'acquisition du vocabulaire constitue l'une des dimensions les plus chronophages de l'apprentissage d'une langue étrangère. L'IA offre à cet égard des outils d'une efficacité remarquable. Des applications comme Duolingo ou Quizlet utilisent des algorithmes de répétition espacée (*spaced repetition*) qui présentent les mots à mémoriser au moment optimal pour ancrer durablement la trace mnésique. Contrairement aux listes de vocabulaire traditionnelles, ces systèmes s'adaptent aux performances individuelles de l'apprenant : les mots maîtrisés sont présentés moins fréquemment, tandis que ceux qui posent difficulté reviennent régulièrement jusqu'à leur assimilation complète[23].

Dans le contexte de la production orale, cet enrichissement lexical est directement opératoire. Un élève qui dispose d'un vocabulaire plus riche hésite moins, reformule plus aisément ses idées et s'exprime avec davantage de fluidité. L'IA générative permet par ailleurs à l'enseignant de générer instantanément des listes de vocabulaire thématiques adaptées au niveau des élèves. Il suffit d'un prompt comme « Donne-moi dix mots liés au tourisme en Algérie, avec leur définition simple et une phrase exemple » pour obtenir en quelques secondes un matériel pédagogique prêt à l'emploi[24].

1.3.2 L'IA et le développement de la compétence phonologique

La phonologie constitue l'un des domaines où l'IA apporte une contribution particulièrement significative à l'enseignement des langues. Des applications comme ELSA Speak pour l'anglais ou Speechling pour le français utilisent la reconnaissance vocale et des algorithmes d'analyse acoustique pour évaluer la prononciation des apprenants avec une

[22] odwin-Jones, R., “Emerging Technologies: Artificial Intelligence and Language Learning”, *Language Learning & Technology*, 2019.
[23] Settles, B. & Meeder, B., « A Trainable Spaced Repetition Model for Language Learning », ACL, 2016.
[24] Nation, I. S. P., Learning Vocabulary in Another Language, Cambridge University Press, 2001.

précision que l'oreille humaine ne peut atteindre en temps réel dans une classe de trente élèves[25].

Pour l'apprenant algérien dont la langue maternelle est l'arabe dialectal ou le tamazight, certains phonèmes français comme le [y], le [ø] ou les nasales présentent des difficultés spécifiques liées à l'absence de ces sons dans le système phonologique maternel. L'IA, grâce à sa capacité d'écoute patiente et de feedback immédiat, constitue un partenaire d'entraînement phonétique idéal pour travailler ces difficultés sans la pression sociale du regard des pairs ou de l'enseignant[26].

1.3.3 L'IA comme simulateur de situations de communication authentiques

L'une des limites les plus persistantes de l'enseignement traditionnel des langues étrangères est la difficulté avec laquelle créer des situations de communication véritablement authentiques en classe. L'IA générative offre une solution originale à ce problème en permettant de simuler des interactions réelles avec des interlocuteurs virtuels dont le comportement linguistique s'adapte au niveau et aux réponses de l'apprenant. Un élève peut ainsi s'entraîner à décrire un itinéraire touristique, à argumenter en faveur d'une position dans un débat simulé, ou encore à présenter oralement sa région à un visiteur étranger imaginaire.

Ces simulations présentent un avantage pédagogique considérable : elles mettent l'apprenant en situation de mobiliser l'ensemble de ses ressources linguistiques pour accomplir une tâche communicative réelle, ce qui correspond exactement à la perspective actionnelle promue par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. L'erreur, dans ce contexte, n'est plus sanctionnée mais devient une occasion d'apprentissage immédiatement exploitée par le système[27].

1.3.4 Exemples d'applications concrètes en classe de FLE au cycle moyen

Pour illustrer concrètement l'apport de l'IA dans une séance de production orale au cycle moyen, plusieurs scénarios d'usage sont directement applicables dans le contexte algérien.

---

[25] Neri, A. et al., « The Pedagogical Value of Automatic Speech Recognition », ReCALL, 2008.
[26] Léon, P., Phonétisme et prononciations du français, Armand Colin.
[27] Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Strasbourg, 2001.

Scénario 1 : L'IA comme dictionnaire vivant : L'enseignant demande aux élèves de consulter ChatGPT ou Gemini pour obtenir des adjectifs mélioratifs permettant de décrire leur région. L'IA fournit non seulement le vocabulaire demandé, mais aussi des exemples d'emploi en contexte et une prononciation accessible via la synthèse vocale.

Scénario 2 : Le jeu de rôle simulé : L'enseignant configure ChatGPT pour qu'il joue le rôle d'un journaliste étranger interviewant les élèves sur les traditions algériennes. Chaque élève doit répondre oralement aux questions posées, ce qui crée une situation de communication authentique et motivante.

Scénario 3 : L'entraînement phonétique avec Duolingo : En complément du cours, les élèves utilisent Duolingo à la maison pour travailler la reconnaissance et la reproduction des sons du français, l'application leur fournissant un retour immédiat sur la qualité de leur prononciation[28].

1.4 Les théories de l'apprentissage soutenant l'intégration de l'IA dans l'enseignement de l'oral

Toute intégration sérieuse d'un outil technologique dans une pratique pédagogique doit s'appuyer sur des fondements théoriques solides. L'usage de l'IA dans l'enseignement de la production orale en FLE ne fait pas exception à cette règle. Plusieurs théories de l'apprentissage fournissent un cadre conceptuel particulièrement éclairant pour comprendre et justifier cette intégration.

1.4.1 Le socioconstructivisme de Vygotski et la Zone Proximale de Développement (ZPD)

Lev Vygotski, psychologue soviétique du début du XXe siècle, a développé une théorie de l'apprentissage qui demeure d'une actualité remarquable à l'ère du numérique. Selon lui, l'apprentissage n'est pas un processus solitaire mais un phénomène fondamentalement social, qui se produit dans l'interaction avec autrui. Le concept central de sa théorie est la Zone Proximale de Développement (ZPD), définie comme l'écart entre ce que l'apprenant est capable de réaliser seul et ce qu'il peut accomplir avec l'aide d'un pair plus compétent ou d'un adulte[29].

---

[28] Zouaoui, H., « L'intelligence artificielle est l'avenir de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères », ASJP - Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels, 2025.
[29] Zouaoui, H., *op. cit.*, **p. 14**.

Dans le cadre de l'enseignement de la production orale assistée par l'IA, ce concept prend une résonance particulière. L'outil d'IA peut jouer le rôle de ce « pair plus compétent » que décrit Vygotski : il guide l'apprenant, lui fournit le vocabulaire qui lui manque, lui propose des reformulations et corrige ses erreurs. Ce mécanisme d'étayage (*scaffolding*), théorisé par Bruner dans le prolongement de Vygotski, est précisément ce que l'IA générative est en mesure d'offrir de manière personnalisée et permanente à chaque apprenant[30].

1.4.2 L'approche communicative et actionnelle dans l'enseignement du FLE

L'approche communicative, développée à partir des travaux de Dell Hymes sur la compétence de communication, a profondément transformé l'enseignement des langues étrangères en plaçant la communication réelle au cœur du dispositif pédagogique. Contrairement aux méthodes structuralistes qui privilégiaient la maîtrise formelle des règles grammaticales, l'approche communicative vise à développer chez l'apprenant la capacité à utiliser la langue de manière appropriée dans des situations réelles d'interaction[31].

La perspective actionnelle, promue par le CECRL, va plus loin encore en concevant l'apprenant comme un « acteur social » qui accomplit des tâches communicatives dans un contexte donné.[26] C'est dans cette perspective que l'intégration de l'IA trouve toute sa légitimité pédagogique : en créant des situations de communication simulées mais authentiques et en offrant un feedback immédiat sur les productions orales, l'IA constitue un dispositif technologique parfaitement aligné avec les principes de l'approche actionnelle[32].

1.4.3 Le connectivisme de Siemens : apprendre en réseau à l'ère du numérique

Le connectivisme, théorie de l'apprentissage proposée par George Siemens en 2005, est souvent présenté comme la première théorie pédagogique véritablement conçue pour l'ère numérique. Siemens part du constat que les théories classiques de l'apprentissage ont été développées à une époque où la technologie n'occupait pas la place centrale qu'elle occupe aujourd'hui dans nos modes d'apprentissage. Selon lui, l'apprentissage est un processus de connexion entre des nœuds de connaissance répartis dans des réseaux humains et numériques.

---

[30] Bruner, J., Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire, PUF, Paris, 1983.
[31] Hymes, D., « On Communicative Competence », in Pride, J.B. & Holmes, J. (éds.), Sociolinguistics, Penguin, 1972.
[32] Conseil de l'Europe, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Strasbourg, 2001.

Dans cette perspective, l'IA constitue un nœud de connaissance particulièrement puissant dans le réseau d'apprentissage de l'apprenant ; elle ne remplace pas l'enseignant ou les pairs, mais s'y ajoute comme une ressource complémentaire qui enrichit considérablement l'écosystème d'apprentissage disponible. Pour l'élève algérien du cycle moyen, souvent isolé de tout environnement francophone naturel, cette connexion à un réseau de ressources linguistiques via l'IA représente une ouverture considérable sur la langue cible[33].

1.4.4 La théorie de la motivation et l'impact du feedback immédiat de l'IA sur la prise de parole

La motivation constitue l'un des facteurs les plus déterminants dans l'apprentissage d'une langue étrangère. La théorie de l'autodétermination, développée par Deci et Ryan, distingue la motivation intrinsèque qui naît du plaisir de l'activité elle-même de la motivation extrinsèque qui repose sur des récompenses ou des sanctions extérieures. Dans le contexte de l'apprentissage des langues, la motivation intrinsèque est associée à de meilleures performances et à une plus grande persévérance[34].

L'IA contribue au développement de cette motivation de plusieurs manières. Le feedback immédiat qu'elle fournit crée un sentiment de progression tangible et continu, ce qui renforce la confiance en soi de l'apprenant. La dimension interactive et ludique des outils comme Duolingo active des mécanismes de récompense qui entretiennent l'engagement dans la durée. Enfin, la possibilité de s'entraîner à l'oral sans la pression du regard des autres libère l'apprenant de l'anxiété inhibitrice et lui permet d'oser davantage dans ses productions[35].

1.5 L'apprentissage collaboratif médiatisé par l'IA

L'apprentissage collaboratif constitue l'une des dimensions les plus prometteuses de l'intégration de l'IA dans l'enseignement de l'oral. Loin de réduire l'apprentissage à une interaction solitaire entre l'élève et la machine, une pédagogie bien conçue peut faire de l'IA un catalyseur d'interactions humaines riches et variées, renforçant ainsi la dimension sociale de l'apprentissage langagier.

1.5.1 Définition et fondements de l'apprentissage collaboratif

L'apprentissage collaboratif désigne un mode d'organisation pédagogique dans lequel

[33] Babalahcen, R., op. cit., 2024.
[34] Babalahcen, R., *op. cit.*, **p. 31**.
[35] Korell, J.L. & Albrecht, P., op. cit., 2025.

les apprenants travaillent ensemble, en petits groupes, pour atteindre un objectif commun en construisant collectivement des savoirs et des compétences. Il se distingue du simple travail de groupe par la nature de l'interaction qu'il suppose dans l'apprentissage collaboratif, chaque membre du groupe est à la fois apprenant et enseignant, contributeur et bénéficiaire de la dynamique collective. Les recherches en sciences de l'éducation ont largement démontré les bénéfices de cette approche sur les apprentissages. Sur le plan langagier, la collaboration entre apprenants génère des interactions verbales riches et variées qui constituent un terrain d'entraînement naturel à la production orale. La négociation du sens, la reformulation des idées pour les rendre compréhensibles aux pairs, et la gestion des désaccords sont autant de situations communicatives qui développent la compétence orale de manière organique et motivante[36].

1.5.2 L'IA comme médiateur technologique entre les apprenants

Dans un dispositif d'apprentissage collaboratif assisté par l'IA, la machine ne se substitue pas à l'interaction humaine mais la médiatise et l'enrichit. L'IA joue le rôle d'un tiers facilitateur qui fournit au groupe les ressources linguistiques dont il a besoin pour avancer dans sa tâche vocabulaire, structures syntaxiques, informations factuelles, corrections phonétiques.[32] Cette médiation technologique transforme la dynamique du groupe en rendant chaque échange plus productif et plus riche sur le plan linguistique. Dans la pratique, cela peut se traduire par des activités où un binôme d'élèves consulte ensemble un chatbot pour préparer une présentation orale, négocie en français la formulation d'un prompt, discute des réponses obtenues et décide collectivement de la manière de les intégrer dans sa production. Chaque étape de ce processus génère des interactions verbales authentiques et motivantes, dans lesquelles la langue française est mobilisée comme un véritable outil de communication[37].

1.5.3 Les activités de groupe assistées par l'IA pour développer l'oral

Les activités de groupe assistées par l'IA peuvent prendre des formes très variées selon le niveau des élèves et les objectifs pédagogiques visés. Le débat assisté consiste à demander à deux groupes d'élèves de défendre des positions opposées sur un thème donné, en utilisant l'IA pour préparer leurs arguments, enrichir leur vocabulaire et anticiper les objections adverses. L'IA joue ici le rôle d'un documentaliste et d'un conseiller linguistique que chaque

[36] Korell, J.L. & Albrecht, P., *op. cit.*, **p. 18**.
[37] Zouaoui, H., op. cit., 2025.

groupe consulte en amont de la confrontation orale.

La co-création de récits oraux constitue une autre activité particulièrement riche : les élèves construisent collectivement une histoire en français, en s'appuyant sur l'IA pour obtenir des suggestions narratives, du vocabulaire descriptif et des connecteurs logiques. Chaque élève contribue oralement à l'élaboration de l'histoire, ce qui garantit un temps de parole équilibré et une dynamique de groupe positive[38].

1.5.4 Collaboration, interaction et co-construction du discours oral en FLE

La co-construction du discours oral en langue étrangère est un processus complexe qui mobilise simultanément des compétences linguistiques, pragmatiques et sociales. Lorsque des apprenants collaborent autour d'un outil d'IA pour produire un discours oral commun, ils s'engagent dans un processus de négociation permanente du sens et de la forme linguistique. Ils débattent du choix des mots, de la structure des phrases, de la pertinence des arguments, et ce faisant, ils développent une conscience métalinguistique précieuse[39].

Cette dimension collaborative est particulièrement importante dans le contexte algérien, où les classes sont souvent hétérogènes sur le plan du niveau linguistique. L'IA permet de différencier naturellement les rôles au sein du groupe : les élèves les plus avancés prennent en charge la formulation des prompts et la reformulation des réponses, tandis que les élèves plus fragiles contribuent à l'oral en s'appuyant sur les ressources générées par l'outil. Cette complémentarité naturelle favorise l'inclusion de tous les apprenants dans la dynamique collective, indépendamment de leur niveau initial.

Conclusion

Ce premier chapitre nous a permis de poser les fondements conceptuels indispensables à notre recherche. De l'évolution historique de l'IA aux grands modèles de langage contemporains, en passant par le panorama des outils disponibles pour l'enseignement de l'oral et les théories de l'apprentissage qui légitiment leur usage pédagogique, nous disposons désormais d'un cadre analytique solide. Ce socle théorique étant posé, il convient à présent de l'ancrer dans la réalité spécifique de l'enseignement du français au cycle moyen en Algérie, ce

[38] Zouaoui, H., *op. cit.*, **p. 22**.
[39] Tabellout, N., *op. cit.*, **p. 51**.

que se propose de faire le chapitre suivant.

CHAPITRE 02

La Production Orale au Cycle Moyen en Algérie

Introduction

La production orale en langue étrangère représente bien plus qu'une simple activité scolaire : elle constitue le reflet vivant d'une compétence communicative en construction, ancrée dans un contexte socioculturel, institutionnel et linguistique spécifique. En Algérie, cet apprentissage s'inscrit dans une réalité complexe, marquée par un plurilinguisme profond, des programmes officiels aux ambitions affichées, des obstacles persistants à la prise de parole, et une intégration progressive mais encore timide du numérique dans les pratiques de classe. Ce deuxième chapitre se propose d'examiner ces différentes dimensions avec rigueur et précision, afin de mieux comprendre dans quel contexte l'intégration de l'IA peut constituer une réponse pertinente aux défis de l'enseignement de l'oral en FLE au cycle moyen.

2.1 La compétence de communication orale : approche linguistique et sociolinguistique

Avant d'analyser les programmes officiels et les pratiques de classe, il est indispensable de s'arrêter sur ce que recouvre précisément la notion de compétence de communication orale d'un point de vue linguistique et sociolinguistique. Cette clarification conceptuelle est fondamentale dans une recherche en sciences du langage, car elle conditionne la manière dont on conçoit les objectifs de l'enseignement de l'oral et les outils que l'on mobilise pour les atteindre[40].

2.1.1 Définition de la compétence de communication (Hymes, Canale & Swain)

La notion de compétence de communication a été introduite par le sociolinguiste américain Dell Hymes en 1972, en réaction au concept chomskyen de compétence linguistique. Pour Chomsky, la compétence désignait la connaissance abstraite du système de la langue indépendamment de tout contexte d'usage. Hymes, au contraire, soutient que savoir une langue ne signifie pas seulement connaître ses règles formelles, mais aussi savoir quand, comment, avec qui et dans quel but l'utiliser de manière appropriée[41].

Cette conception a été enrichie et opérationnalisée par Canale et Swain, qui distinguent quatre composantes de la compétence de communication : la compétence grammaticale qui

[40] Vygotski, L.S., *op. cit.*, **p. 96**.
[41] Hymes, D., « On Communicative Competence », in Pride, J.B. & Holmes, J. (éds.), Sociolinguistics, Penguin, 1972.

renvoie à la maîtrise du système formel de la langue, la compétence sociolinguistique qui désigne la capacité à adapter son discours au contexte social, la compétence discursive qui concerne la capacité à organiser un discours oral de manière cohérente, et enfin la compétence stratégique qui recouvre les stratégies utilisées pour compenser les lacunes linguistiques ou maintenir l'interaction en cas de difficultés[42].

2.1.2 Les composantes linguistiques de l'oral : phonologie, lexique, discours

L'oral, en tant qu'objet linguistique, se distingue fondamentalement de l'écrit par plusieurs caractéristiques qui lui sont propres. Sur le plan phonologique, il mobilise un système complexe de sons, d'intonations, de rythmes et d'accents qui sont porteurs de sens et contribuent à la compréhension du message. La prosodie, l'ensemble des variations mélodiques, rythmiques et temporelles de la parole joue un rôle essentiel dans la communication orale que l'écrit ne peut restituer qu'imparfaitement.

Sur le plan lexical, l'oral se caractérise par une préférence pour un vocabulaire plus simple et plus fréquent que celui de l'écrit, ainsi que par un recours plus important aux expressions figées et aux marqueurs d'interaction. Sur le plan discursif, la production orale implique une gestion en temps réel de la planification, de la formulation et du contrôle de l'énoncé, sans les possibilités de révision offertes par l'écrit. C'est cette simultanéité des opérations cognitives qui rend la production orale particulièrement exigeante pour l'apprenant de langue étrangère[43].

2.1.3 Le statut du français en Algérie : entre langue étrangère et langue de prestige

La situation sociolinguistique de l'Algérie est d'une complexité remarquable, qui ne peut être ignorée dans une étude portant sur l'enseignement du français. Le français occupe en Algérie un statut ambigu, et paradoxal : officiellement désigné comme « langue étrangère » dans les textes législatifs et les programmes scolaires, il jouit dans la réalité sociale d'un prestige considérable et d'une présence omniprésente dans de nombreux domaines de la vie publique et professionnelle.

---

[42] Canale, M. & Swain, M., « Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing », Applied Linguistics, vol. 1, n° 1, 1980.
[43] Levelt, W.J.M., Speaking: From Intention to Articulation, MIT Press, 1989.

Cette ambivalence du statut du français en Algérie a des répercussions directes sur les attitudes des apprenants à l'égard de cette langue et sur leur motivation à la maîtriser. D'un côté, le français est perçu comme la langue de la réussite sociale, de l'enseignement supérieur et du monde des affaires, ce qui génère une motivation instrumentale puissante. De l'autre, il est parfois vécu comme la langue de l'ancien colonisateur, ce qui peut créer des résistances affectives chez certains apprenants. Cette tension entre attraction et résistance constitue un arrière-plan sociolinguistique que l'enseignant de FLE doit intégrer dans sa réflexion pédagogique[44].

2.1.4 Le plurilinguisme algérien et son impact sur la production orale en français

L'Algérie est une société fondamentalement plurilingue. Les Algériens naviguent quotidiennement entre plusieurs systèmes linguistiques : l'arabe classique, langue de l'école et de la religion ; l'arabe dialectal algérien (*darja*), langue de la communication quotidienne ; le tamazight sous ses différentes variantes, langue maternelle d'une part importante de la population et le français, langue d'enseignement des matières scientifiques et de communication dans de nombreux secteurs professionnels.

Ce plurilinguisme constitue à la fois une richesse et un défi pour l'enseignant de FLE. D'un côté, les apprenants algériens ont développé des compétences métalinguistiques et des stratégies de gestion des langues qui peuvent être mobilisées positivement dans l'apprentissage du français. De l'autre, la présence simultanée de plusieurs systèmes linguistiques dans le répertoire de l'apprenant génère des phénomènes d'interférence qui affectent la qualité de la production orale en français. Comprendre ce contexte plurilingue est indispensable pour concevoir des stratégies pédagogiques adaptées, qu'elles fassent appel ou non à l'intelligence artificielle[45].

2.2 Analyse des objectifs du programme officiel de français au cycle moyen

2.2.1 Le système éducatif algérien et la place du français langue étrangère

[44] Lahoual, M., *op. cit.*, **p. 17**.
[45] Lahoual, M., op. cit., 2023.

Le système éducatif algérien est organisé en trois cycles principaux : l'enseignement primaire de cinq ans, l'enseignement moyen de quatre ans allant de la première à la quatrième année moyenne, et l'enseignement secondaire de trois ans. Le cycle moyen, qui accueille des élèves âgés de onze à quinze ans environ, constitue une étape charnière dans la formation linguistique des apprenants algériens. C'est durant ce cycle que les bases de la compétence communicative en français sont censées être consolidées et développées.[40] Le français est introduit officiellement en troisieme année primaire depuis la réforme de 2003, et il est enseigné à raison de cinq heures par semaine au cycle moyen, ce qui lui confère une place quantitativement importante dans le cursus scolaire, même si cette place ne se traduit pas toujours par des résultats satisfaisants en termes de compétence orale[46].

2.2.2 Le programme officiel de français au cycle moyen : structure et compétences

Le programme officiel de français du cycle moyen en Algérie est organisé autour de la notion de projet pédagogique, lui-même subdivisé en séquences d'apprentissage.[41] Chaque projet correspond à une situation de communication globale et à une tâche finale que l'élève doit être capable d'accomplir à l'issue de l'ensemble des activités proposées. Cette organisation reflète l'influence de l'approche par compétences et de la perspective actionnelle, même si son application sur le terrain reste souvent tributaire des conditions matérielles et humaines disponibles. Le programme distingue quatre compétences fondamentales : la compréhension de l'oral, la production orale, la compréhension de l'écrit et la production écrite. Ces quatre compétences sont théoriquement traitées de manière équilibrée, mais dans la pratique, la production écrite tend à occuper une place prépondérante au détriment de la production orale[47].

2.2.3 Les objectifs de production orale par niveau (1AM, 2AM, 3AM, 4AM)

Les objectifs de production orale sont définis de manière progressive tout au long du cycle moyen. En première année moyenne, l'accent est mis sur la prise de parole simple et directe : se présenter, décrire son environnement immédiat, exprimer des besoins élémentaires. En deuxième et troisième année moyenne, les objectifs s'élargissent progressivement vers la

[46] Ministère de l'Éducation Nationale, Programmes de français du cycle moyen, Alger, 2003.
[47] Ministère de l'Éducation Nationale, *op. cit.*, **p. 35**.

description, la narration simple et l'expression d'opinions dans des situations plus variées. L'élève apprend à structurer son discours oral, à utiliser les connecteurs logiques et à adapter son registre de langue au contexte.

En quatrième année moyenne, niveau qui nous intéresse particulièrement dans cette recherche, les objectifs atteignent leur niveau le plus ambitieux : l'élève doit être capable de produire un argumentaire oral cohérent, de participer à un débat simple, de défendre un point de vue et de convaincre un interlocuteur. C'est précisément à ce niveau que les difficultés sont les plus manifestes et que l'apport de l'IA peut être le plus significatif[48].

2.2.4 La place de l'oral dans les manuels scolaires algériens du cycle moyen

Une analyse critique des manuels scolaires de français du cycle moyen révèle un déséquilibre structurel significatif entre les activités écrites et les activités orales. Les manuels officiels accordent une place prépondérante à la compréhension et à la production écrites, reléguant l'oral à quelques rubriques ponctuelles dont le traitement didactique reste peu développé. Les activités orales proposées sont fréquemment de nature mécanique et peu propices à la communication authentique : répétition de structures, questions-réponses fermées, lecture à voix haute de textes écrits. Ces activités ne permettent pas véritablement de développer la fluidité, la spontanéité et la capacité d'improvisation qui caractérisent la compétence orale réelle. C'est l'une des raisons pour lesquelles des outils complémentaires, notamment numériques, apparaissent comme indispensables pour combler ce déficit de pratique orale authentique[49].

2.2.5 L'activité de production orale et la traduction

La traduction occupe une place particulière et souvent ambiguë dans les pratiques de classe de FLE en Algérie. Officiellement écartée des programmes depuis l'adoption des approches communicatives, elle continue néanmoins de constituer une pratique répandue dans les classes, notamment comme stratégie spontanée de l'apprenant confronté à une difficulté lexicale ou syntaxique. L'apprenant algérien, face à un mot qu'il ne maîtrise pas en français, a naturellement recours à sa langue maternelle qu'il cherche ensuite à traduire mentalement ou

[48] Ministère de l'Éducation Nationale, *op. cit.*, **p. 38**.
[49] Lahoual, M., *op. cit.*, **p. 21**.

oralement[50].

Ce recours à la traduction dans l'activité de production orale mérite d'être examiné sans préjugés. Loin d'être systématiquement néfaste, la traduction peut constituer une stratégie de communication légitime et efficace, à condition d'être gérée de manière réfléchie. Dans le cadre d'une séance assistée par l'IA, la traduction trouve même un espace d'expression particulièrement pertinent : l'élève peut formuler sa pensée dans sa langue maternelle, demander à l'IA de la traduire en français, puis s'approprier cette traduction pour construire sa production orale. Ce processus constitue un pont entre le monde conceptuel de l'apprenant et la langue cible, favorisant ainsi une appropriation plus profonde et plus durable des formes linguistiques nouvelles[51].

2.2.6 L'évaluation de la production orale dans le système éducatif algérien

L'évaluation de la production orale constitue l'un des aspects les plus délicats de l'enseignement du FLE au cycle moyen en Algérie. Dans un système scolaire fortement orienté vers les épreuves écrites et les examens certifiants, l'évaluation formelle de l'oral reste marginale et souvent réduite à des observations informelles de l'enseignant. L'examen du BEM ne comportant pas d'épreuve orale, cela contribue à dévaluer implicitement l'importance de la compétence orale aux yeux des élèves et de leurs familles. Cette absence d'évaluation certificative crée un cercle vicieux : les élèves ne travaillent pas sérieusement une compétence qui ne sera pas évaluée, et les enseignants consacrent l'essentiel de leur temps aux compétences formellement sanctionnées à l'examen. L'intégration de l'IA dans l'évaluation de l'oral, via des outils de reconnaissance vocale capables de produire des rapports détaillés sur la qualité des productions, pourrait contribuer à modifier progressivement cette dynamique[52].

2.3 Les obstacles à l'expression orale chez l'apprenant algérien

Comprendre pourquoi les apprenants algériens éprouvent des difficultés à s'exprimer oralement en français est une condition préalable indispensable à toute réflexion sur les solutions à apporter. Ces obstacles sont multiples, imbriqués et d'origines diverses : linguistiques, psychologiques, socioculturelles et institutionnelles.

---

[50] Lahoual, M., *op. cit.*, **p. 24**.
[51] Zouaoui, H., *op. cit.*, **p. 19**.
[52] Ministère de l'Éducation Nationale, *op. cit.*, **p. 42**.

2.3.1 L'anxiété langagière et la peur de l'erreur à l'oral

L'anxiété langagière est un phénomène bien documenté dans la littérature en acquisition des langues secondes. Horwitz, et Cope la définissent comme « un sentiment distinct d'appréhension, d'inquiétude et même de peur associé aux situations d'apprentissage des langues »[53]. Ses manifestations sont variées : blocage face à l'interlocuteur, oubli soudain de structures connues, évitement systématique de la prise de parole. Dans le contexte algérien, cette anxiété revêt une intensité particulière. La classe est traditionnellement un espace d'évaluation permanente où l'erreur est associée à la sanction et à la honte. L'erreur à l'oral, contrairement à l'erreur écrite, est immédiatement publique et potentiellement source de moqueries de la part des pairs. Cette exposition sociale crée une pression psychologique qui inhibe la prise de parole et pousse de nombreux élèves à choisir le silence plutôt que de risquer de se ridiculiser devant la classe. L'IA, en offrant un espace d'entraînement privé et dépourvu de jugement social, constitue précisément une réponse à cette forme spécifique d'anxiété langagière[54].

2.3.2 Le facteur socioculturel timidité et rapport à la langue étrangère

Au-delà de l'anxiété langagière proprement dite, des facteurs socioculturels plus larges influencent profondément le rapport des apprenants algériens à la prise de parole en langue étrangère. La culture scolaire algérienne valorise traditionnellement la réserve et la modestie, attitudes qui peuvent entrer en contradiction avec les exigences de la production orale spontanée. Prendre la parole sans y être explicitement invité, affirmer ses opinions avec assurance, ou s'exprimer de manière créative et personnelle sont des comportements qui ne vont pas de soi dans un contexte scolaire marqué par une relation pédagogique fortement hiérarchique.[49] Par ailleurs, la différence de genre joue un rôle non négligeable dans certains milieux, les filles sont davantage encouragées à la discrétion et peuvent ressentir une pression sociale supplémentaire à ne pas se mettre en avant dans un espace mixte[55].

2.3.3 L'interférence linguistique (arabe, tamazight) et ses effets sur la

[53] Horwitz, E.K., Horwitz, M.B. & Cope, J., « Foreign Language Classroom Anxiety », *The Modern Language Journal*, vol. 70, n° 2, 1986.
[54] Tabellout, N., *op. cit.*, **p. 57**.
[55] Lahoual, M., *op. cit.*, **p. 29**.

production orale

L'interférence linguistique désigne le phénomène par lequel les structures d'une langue déjà connue de l'apprenant influencent, généralement de manière négative, l'apprentissage et la production dans la langue cible. Pour l'apprenant algérien, ces interférences se manifestent à tous les niveaux de la langue. Sur le plan phonologique, certains phonèmes français n'existent pas en arabe ou en tamazight, ce qui génère des difficultés de perception et de production spécifiques. Les voyelles antérieures arrondies [y] et [ø], les nasales et la consonne [p] inexistante en arabe posent régulièrement problème. Sur le plan syntaxique, l'ordre des constituants diffère fondamentalement entre les deux langues, ce qui génère des constructions erronées par calque de la langue maternelle. Le phénomène du code-switching alternance entre le français et l'arabe dialectal dans le même énoncé est également très répandu dans la production orale des apprenants algériens, reflétant fidèlement la réalité sociolinguistique du pays[56].

2.3.4 Le manque de pratique et d'exposition à la langue française hors classe

L'un des déficits les plus préjudiciables au développement de la compétence orale des apprenants algériens est le manque d'exposition et de pratique de la langue française en dehors des heures de cours. La plupart des élèves algériens du cycle moyen n'ont que très peu d'occasions d'entendre ou de parler le français dans leur vie quotidienne. La télévision, la radio, les réseaux sociaux et les interactions familiales se font quasi exclusivement en arabe dialectal ou en tamazight. Cette absence d'immersion naturelle a des conséquences directes sur la fluidité orale : le cerveau, insuffisamment exposé à la langue cible, ne développe pas les automatismes nécessaires à une production spontanée et aisée. C'est dans ce contexte que l'IA présente un avantage considérable disponible vingt-quatre heures sur vingt-quatre depuis un simple smartphone, elle peut créer un environnement d'immersion partielle accessible en dehors de la classe, permettant ainsi de compenser partiellement ce manque d'exposition[57].

2.3.5 Les contraintes pédagogiques et institutionnelles freinant la prise de parole

Les obstacles à la production orale ne sont pas uniquement d'ordre psychologique ou

[56] Weinreich, U., *Languages in Contact*, Mouton, La Haye, 1953.
[57] Lahoual, M., *op. cit.*, **p. 33**.

linguistique ; ils sont aussi profondément institutionnels. Les classes algériennes du cycle moyen comptent souvent entre trente et quarante élèves, ce qui rend mathématiquement impossible d'accorder à chaque apprenant un temps de parole suffisant lors d'une séance de cinquante-cinq minutes. Si l'on déduit le temps consacré aux explications, aux transitions entre activités et aux corrections collectives, le temps de parole individuel réel de chaque élève ne dépasse guère quelques minutes par semaine. À cela s'ajoute la surcharge des programmes, qui oblige les enseignants à avancer à un rythme soutenu pour couvrir l'ensemble des projets prévus, laissant peu de place aux activités orales ouvertes qui requièrent du temps et de la flexibilité[58].

2.3.6 Le profil affectif et cognitif de l'apprenant algérien de cycle moyen face à l'oral

L'apprenant du cycle moyen entre onze et quinze ans traverse une période de développement particulièrement sensible sur le plan affectif et cognitif. L'adolescence est caractérisée par une conscience aiguë du regard des autres, une hypersensibilité au jugement social et une fragilité identitaire qui rend particulièrement coûteuse toute prise de risque communicatif en public[59].

Prendre la parole en langue étrangère devant ses pairs à cet âge représente un défi qui mobilise autant de ressources affectives que linguistiques. Sur le plan cognitif en revanche, cette période est celle où les capacités de raisonnement formel atteignent leur plein développement, ce qui permet des apprentissages langagiers plus complexes et plus métalinguistiquement conscients. C'est précisément ce profil sensible au regard des autres mais cognitivement capable de progresser rapidement qui rend l'IA particulièrement pertinente, elle offre un espace d'entraînement protégé où l'apprenant peut prendre des risques linguistiques sans crainte du jugement, tout en bénéficiant d'un feedback immédiat qui nourrit son développement métalinguistique[60].

2.4 De l'intégration des TIC à l'émergence de l'IA dans la classe de FLE en Algérie

L'intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation

[58] Ministère de l'Éducation Nationale, *op. cit.*, **p. 47**.
[59] Deci, E.L. & Ryan, *op. cit.*, **p. 68**.
[60] Tabellout, N., *op. cit.*, **p. 61**.

nationale algérienne s'inscrit dans un mouvement de modernisation qui remonte au début des années 2000. Le programme ENIS (*École Numérique Intelligente et Solidaire*), lancé dans le cadre du plan national e-Algérie 2013, a représenté la première initiative gouvernementale structurée visant à équiper les établissements scolaires en matériel informatique et à développer l'usage pédagogique du numérique. Des salles informatiques ont été progressivement installées dans les collèges et lycées, et des formations de base ont été proposées aux enseignants. Cependant, le bilan de ces initiatives reste mitigé, si l'équipement matériel a progressé de manière notable, son exploitation pédagogique effective reste limitée, faute de formations suffisantes et de ressources pédagogiques numériques adaptées aux programmes officiels[61].

2.4.1 L'état de l'infrastructure numérique dans les collèges algériens

L'état actuel de l'infrastructure numérique dans les établissements du cycle moyen en Algérie est caractérisé par d'importantes disparités régionales entre zones urbaines et rurales. Dans les grandes villes comme Alger, Constantine ou Oran, certains établissements disposent de salles multimédias relativement bien équipées et d'un accès à internet. Dans les zones rurales et les régions enclavées, en revanche, les équipements sont souvent insuffisants ou inexistants.

Cette réalité impose de concevoir toute stratégie d'intégration de l'IA dans une perspective réaliste et différenciée. Une approche reposant sur l'utilisation des smartphones personnels des élèves approche BYOD (*Bring Your Own Device*) apparaît comme la solution la plus adaptée au contexte algérien, dans la mesure où le taux de pénétration des téléphones mobiles est désormais très élevé, y compris dans les milieux défavorisés[62].

2.4.2 Les pratiques numériques actuelles des enseignants de FLE au cycle moyen

Les pratiques numériques des enseignants de français au cycle moyen en Algérie restent globalement modestes, bien qu'une évolution positive soit perceptible depuis quelques années. Une grande majorité d'enseignants utilisent régulièrement le vidéoprojecteur pour diffuser des supports visuels ou des extraits vidéo, et beaucoup ont recours à internet pour préparer leurs cours à domicile. En revanche, l'usage d'outils numériques interactifs en classe reste encore

[61] Babalahcen, R., *op. cit.*, **p. 40**.
[62] Babalahcen, R., *op. cit.*, **p. 43**.

marginal. Plusieurs facteurs expliquent cette relative réticence, le manque de formation spécifique aux outils numériques éducatifs, la surcharge administrative et programmatique qui laisse peu de temps pour l'expérimentation pédagogique, et l'absence de ressources numériques officielles alignées sur les programmes du cycle moyen[63].

2.4.3 Le profil numérique de l'apprenant algérien de 11 à 15 ans

Les élèves du cycle moyen constituent une génération nativement numérique, qui a grandi dans un environnement saturé d'écrans et d'applications mobiles. Des enquêtes récentes révèlent que la très grande majorité des adolescents algériens de onze à quinze ans possèdent un smartphone et l'utilisent quotidiennement, principalement pour les réseaux sociaux, la messagerie instantanée et les jeux vidéo. Cette familiarité avec les interfaces numériques constitue un atout considérable pour l'intégration de l'IA en classe. Paradoxalement cependant, ces usages numériques intenses se font quasi exclusivement en arabe dialectal ou en anglais, ce qui confirme la nécessité de créer délibérément des espaces d'usage numérique en français, notamment via des outils d'IA qui rendent cette pratique attractive et motivante[64].

2.4.4 Les premières expériences d'intégration de l'IA dans l'enseignement du FLE en Algérie

Les recherches algériennes portant spécifiquement sur l'intégration de l'IA dans l'enseignement du FLE sont récentes, mais leur nombre est en croissance rapide. Les travaux de Tabellout (2025) sur l'IA générative en classe de FLE constituent une contribution pionnière qui documente les premières expériences d'usage de ChatGPT dans des classes algériennes et en analyse les effets sur la motivation et la compétence linguistique des apprenants. Les travaux de Babalahcen (2024) offrent quant à eux un cadre analytique plus large, examinant les opportunités et les défis que représente l'IA pour la didactique des langues en Algérie. Ces recherches convergent vers plusieurs constats communs, l'IA suscite un fort intérêt et une motivation accrue chez les apprenants algériens, elle favorise la prise de parole chez des élèves habituellement réticents, et elle enrichit significativement les ressources linguistiques disponibles en classe. Elles soulignent cependant également la nécessité d'un encadrement pédagogique rigoureux pour éviter les dérives, notamment le

[63] Babalahcen, R., *op. cit.*, **p. 46**.
[64] Babalahcen, R., *op. cit.*, **p. 49**.

copier-coller systématique des productions de l'IA[65].

2.4.5 Vers une pédagogie numérique adaptée aux réalités des établissements algériens

Concevoir une pédagogie numérique véritablement adaptée aux réalités des établissements algériens du cycle moyen requiert de dépasser les discours enthousiastes sur le potentiel de l'IA pour s'ancrer dans une réflexion concrète et pragmatique. Le réalisme matériel impose d'abord de bâtir tout dispositif sur les ressources réellement disponibles :smartphones des élèves, connexion mobile parfois instable, un seul ordinateur connecté à un vidéoprojecteur. La centralité de l'enseignant est un autre principe fondamental : l'IA ne remplace pas l'enseignant mais l'assiste. C'est lui qui conçoit les scénarios pédagogiques, formule les prompts adaptés au niveau de ses élèves, guide les interactions avec l'outil et régule les apprentissages. La progressivité de l'intégration est également essentielle : une intégration ciblée, limitée à quelques séances bien préparées par projet pédagogique, est infiniment plus efficace qu'une intégration systématique et précipitée. C'est dans cet esprit de réalisme et de centration sur l'apprenant que s'inscrit la démarche expérimentale que nous présenterons dans la partie pratique de ce mémoire.[66]

Conclusion

Ce deuxième chapitre a mis en lumière la complexité du contexte dans lequel s'inscrit notre recherche. L'analyse du programme officiel, des obstacles à la production orale et de l'évolution des pratiques numériques dans les établissements algériens a confirmé l'urgence d'une approche novatrice. Les obstacles identifiés — anxiété langagière, manque de vocabulaire, absence de pratique hors classe — sont précisément ceux que l'intégration de l'IA peut contribuer à atténuer. Le cadre théorique étant désormais complet, nous passons à la partie empirique de notre recherche.

[65] Tabellout, N., *op. cit.*, **p. 65**.
[66] Babalahcen, R., *op. cit.*, **p. 52**.

PARTIE PRATIQUE

CHAPITRE 03

Méthodologie et Analyse des Résultats

Introduction

Les deux premiers chapitres ont permis de construire un cadre théorique et contextuel solide. Il convient à présent de confronter ces réflexions aux réalités du terrain. Ce troisième chapitre constitue le cœur empirique de notre mémoire : il présente le cadre méthodologique de notre étude, décrit le dispositif expérimental mis en œuvre au collège BOUCHRIHA Boulaâres de Constantine, analyse les données recueillies auprès de dix enseignants et trente élèves de 4AM, et formule des recommandations concrètes à l'intention des enseignants et des institutions.

3.1 Présentation du public visé et de l'établissement

Notre expérimentation s'est déroulée au sein du Collège BOUCHRIHA Boulaâres, établissement du cycle moyen situé dans la wilaya de Constantine. Ce choix n'est pas le fruit du hasard : cet établissement présente un profil représentatif des collèges algériens de taille moyenne, avec des effectifs importants par classe, une infrastructure numérique limitée mais réelle, un vidéoprojecteur disponible dans certaines salles et une connexion internet accessible depuis les smartphones personnels des élèves, et une équipe pédagogique ouverte et bienveillante à l'égard des initiatives innovantes. C'est également dans cet établissement que nous exerçons en tant qu'enseignante de français, ce qui nous a permis de bénéficier d'une connaissance fine du terrain et d'un accès facilité aux élèves et aux collègues.

Le public ciblé par notre étude est constitué d'élèves de quatrième année moyenne (4AM), niveau qui correspond à la dernière année du cycle moyen et qui présente les ambitions programmatiques les plus élevées en matière de production orale : argumenter, défendre un point de vue, convaincre un interlocuteur. C'est également à ce niveau que le fossé entre les objectifs officiels et les réalités de la classe est le plus manifeste, ce qui en fait un terrain d'expérimentation particulièrement pertinent pour notre problématique.

Notre corpus se compose de deux populations distinctes et complémentaires. D'une part, 30 élèves de 4AM ayant participé à l'expérimentation pédagogique intégrant l'IA dans une séance de production orale. D'autre part, 10 enseignants de français exerçant dans plusieurs établissements du cycle moyen de la wilaya de Constantine, interrogés sur leurs perceptions et leurs pratiques relatives à l'enseignement de l'oral et à l'intégration du numérique dans leurs classes.

3.2 Description du dispositif expérimental

L'expérimentation que nous avons conduite s'inscrit dans le cadre du projet pédagogique I du programme officiel de 4AM, intitulé « Inciter à la découverte de l'Algérie », séquence 1 : « Bienvenue dans notre région ! ». L'activité choisie est la production orale, dont l'objectif est d'amener les élèves à produire un argumentaire oral pour vanter les atouts d'une ville algérienne en s'appuyant sur l'IA pour enrichir leur lexique et structurer leur discours.

Le dispositif mis en place s'articule autour de l'utilisation de Gemini comme outil d'IA principal, accessible depuis les smartphones des élèves ou depuis le PC de l'enseignante relié au vidéoprojecteur. La séance, d'une durée de 60 minutes, s'est déroulée en cinq moments pédagogiques successifs. Le moment de mise en train, d'une durée de cinq minutes, a consisté en la diffusion d'une image d'une ville algérienne suivie d'un questionnement oral spontané destiné à recueillir le lexique initial des élèves. Le moment de découverte, de dix minutes, a permis à l'enseignante de présenter l'IA comme un « dictionnaire intelligent » et de démontrer l'usage du prompt à travers un exemple concret projeté au tableau. Le moment de préparation avec l'IA, de vingt minutes, a constitué le cœur du dispositif : les élèves, regroupés en binômes, ont choisi une ville algérienne et consulté Gemini pour enrichir leur argumentaire en vocabulaire et en arguments. Le moment de production orale, également de vingt minutes, a vu les binômes se succéder au tableau pour présenter oralement leur ville sans lire leurs notes, avec l'obligation d'utiliser au moins deux mots nouveaux suggérés par l'IA. Enfin, le moment d'évaluation, de cinq minutes, a permis une synthèse collective sur les apports de l'IA et une évaluation par les pairs de la fluidité et de la pertinence des argumentaires produits.

3.3 Outils de collecte de données

Pour recueillir les données nécessaires à notre analyse, nous avons eu recours à deux outils complémentaires soigneusement construits pour répondre aux objectifs spécifiques de notre recherche. Le premier outil est un **questionnaire** destiné aux enseignants, administré via Google Forms et complété par 10 enseignants de français du cycle moyen de la wilaya de Constantine. Comportant 8 questions centrées sur les pratiques de l'oral, la connaissance des outils d'IA et les perceptions relatives à leur intégration pédagogique, ce questionnaire vise à recueillir un éclairage professionnel et expérimenté sur les enjeux de notre problématique. Le second outil est un questionnaire destiné aux élèves, distribué en format papier directement dans la classe de 4AM du collège BOUCHRIHA Boulaâres. Comportant deux parties, avant et après l'expérimentation, ce questionnaire permet de mesurer l'évolution du rapport des

apprenants à la prise de parole en français suite à la séance intégrant l'IA, et d'évaluer les apports qu'ils lui ont attribués.

3.4 Analyse des résultats du questionnaire destiné aux enseignants

Les dix enseignants ayant répondu à ce questionnaire exercent dans différents établissements du cycle moyen de la wilaya de Constantine, avec des profils d'ancienneté allant de deux à vingt ans d'expérience professionnelle. Le questionnaire a été volontairement centré sur la production orale et sur la manière dont l'intelligence artificielle pourrait y apporter des réponses concrètes, afin de recueillir un éclairage professionnel directement ancré dans la problématique de cette recherche.

Question 1 : Quelle place accordez-vous à la production orale dans votre enseignement hebdomadaire ?

Le tableau suivant présente la répartition des réponses des enseignants concernant la place accordée à la production orale dans leur enseignement hebdomadaire.

Tableau 3: La place accordée à la production orale dans l'enseignement hebdomadaire

Réponse	Nombre	Pourcentage
Une place centrale, intégrée dans chaque séance	5	50 %
Une place importante mais non systématique	3	30 %
Une place secondaire, priorité à l'écrit	1	10 %
Une place marginale, faute de temps	1	10 %
Total	**10**	**100 %**

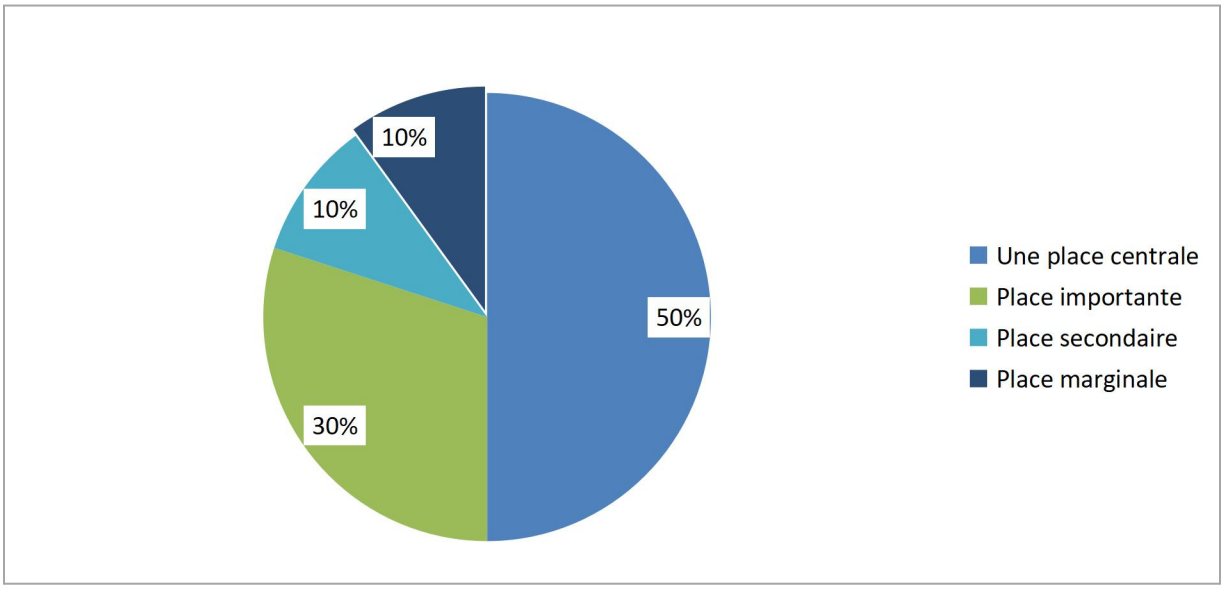

Figure 1: La place accordée à la production orale dans l'enseignement hebdomadaire

Interprétation : Si 80 % des enseignants affirment accorder une place importante à l'oral, cette déclaration mérite d'être nuancée. Les entretiens informels ont révélé que « intégrer l'oral dans chaque séance » recouvre des pratiques très hétérogènes : lecture à voix haute, questions fermées, ou véritables activités de production spontanée. Les 20 % qui reconnaissent sa marginalisation reflètent probablement avec plus de fidélité la réalité des classes algériennes, où la surcharge programmatique et la priorité accordée à l'écrit laissent peu de place à une pratique orale structurée et régulière.

Question 2 : Quels sont les principaux obstacles à la prise de parole chez vos élèves ?

Les résultats ci-dessous illustrent les principaux obstacles à la production orale identifiés par les enseignants interrogés, classés par ordre de fréquence décroissante.

Tableau 4: Les principaux obstacles à la production orale identifiés par les enseignants

Obstacle identifié	Nombre de citations	Pourcentage
La peur de l'erreur et du jugement des camarades	8	80 %
Le manque de vocabulaire	8	80 %
Le manque de pratique et d'exposition hors classe	7	70 %
Les interférences avec la langue maternelle	6	60 %
Le nombre élevé d'élèves dans la classe	4	40 %

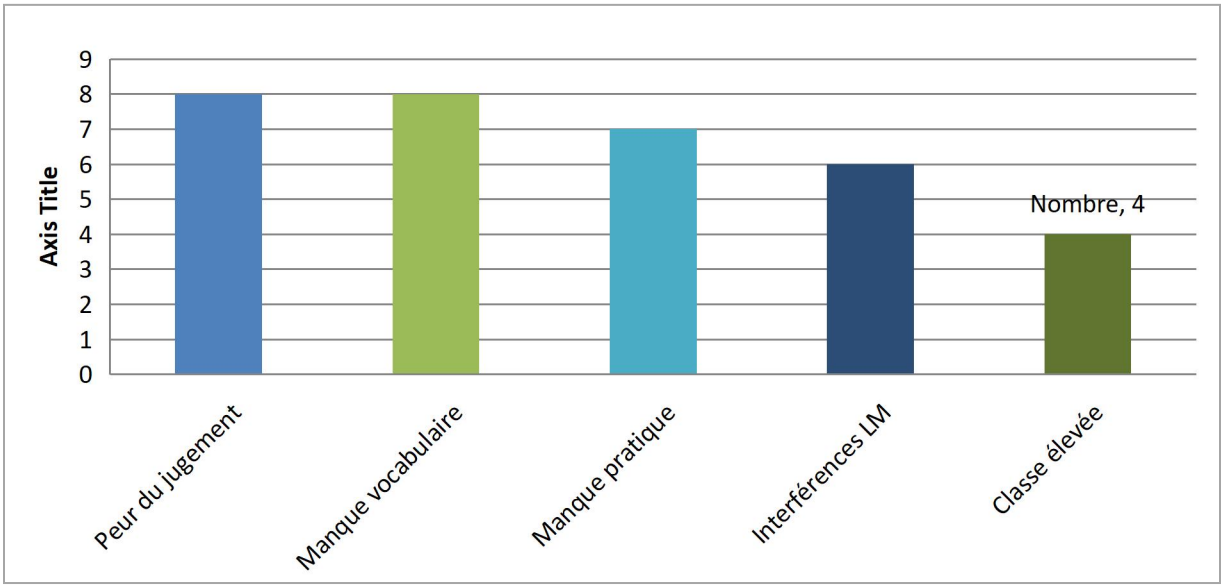

Figure 2*:* Les principaux obstacles à la production orale identifiés par les enseignants

Interprétation : La peur du jugement et le manque de vocabulaire arrivent en tête ex aequo avec 80 %, confirmant le diagnostic de Horwitz et al. (1986) sur l'anxiété langagière comme frein majeur à la prise de parole. Le manque de pratique hors classe, cité par 70 %, souligne l'absence d'environnement francophone naturel dans la vie quotidienne des élèves algériens. Ces trois obstacles sont précisément ceux que l'IA peut atténuer : en offrant un espace d'entraînement sans jugement, en enrichissant le vocabulaire sur demande, et en rendant la pratique accessible hors classe depuis un simple smartphone.

Question 3 : Pensez-vous que l'intégration de l'IA dans les séances de production orale pourrait améliorer la motivation et la prise de parole de vos élèves ?

Le tableau ci-après rend compte des perceptions des enseignants quant à l'efficacité potentielle de l'IA pour améliorer la production orale de leurs élèves.

Tableau 5: Perception de l'efficacité potentielle de l'IA pour améliorer la production orale

Réponse	Nombre	Pourcentage
Tout à fait, je suis convaincu(e) de son potentiel	2	20 %
Probablement, mais sous certaines conditions	6	60 %
Je ne sais pas, je manque d'informations	1	10 %
Non, je doute de son efficacité dans notre contexte	1	10 %
Total	**10**	**100 %**

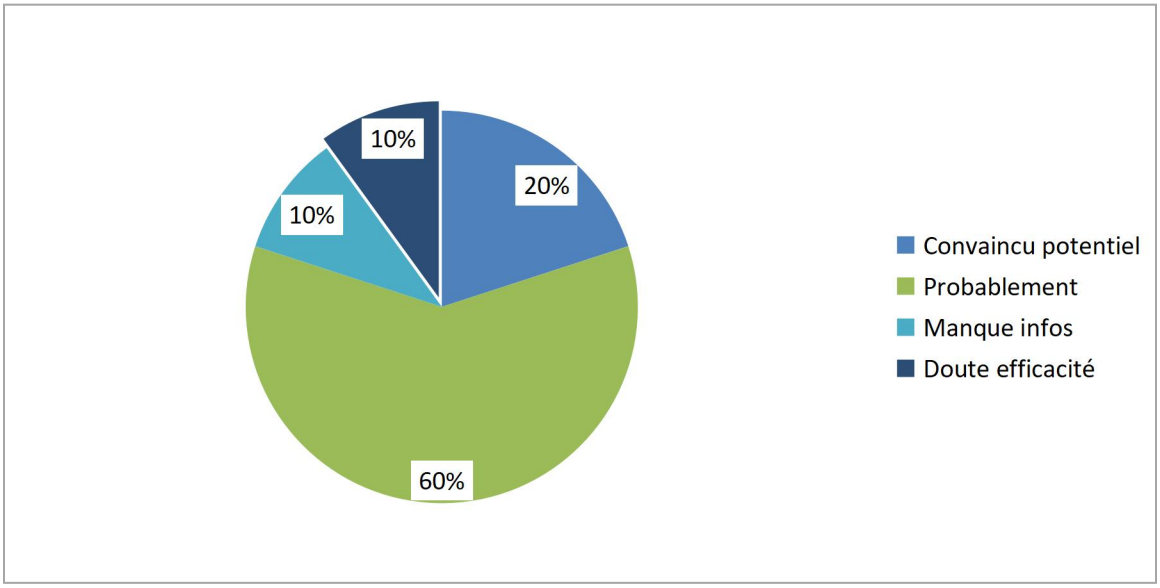

Figure 3: Perception de l'efficacité potentielle de l'IA pour améliorer la production orale

Interprétation : 80 % des enseignants reconnaissent un potentiel réel à l'IA pour améliorer la production orale, ce qui témoigne d'une ouverture professionnelle encourageante. Cependant, 60 % conditionnent cette reconnaissance à des préalables importants : infrastructure numérique adéquate, formation des enseignants et encadrement rigoureux des élèves. Ces réserves légitimes rejoignent les mises en garde de Babalahcen (2024), qui rappelle que la réussite de l'intégration de l'IA dépend moins de la technologie elle-même que des conditions pédagogiques et institutionnelles dans lesquelles elle est déployée.

Question 4 : Comment l'IA pourrait-elle selon vous intervenir concrètement dans une séance de production orale au cycle moyen ?

Les données suivantes présentent les modalités d'intervention de l'IA en séance de production orale telles qu'elles ont été envisagées par les enseignants interrogés.

Tableau 6: Les modalités d'intervention de l'IA en séance de production orale selon les enseignants

Modalité d'intervention	Nombre	Pourcentage
Comme outil d'enrichissement lexical et de génération de vocabulaire	8	80 %
Comme simulateur de situations de communication authentiques	6	60 %
Comme correcteur phonétique via la reconnaissance vocale	5	50 %
Comme générateur de scénarios et de jeux de rôle	5	50 %
Comme outil de structuration du discours argumentatif	4	40 %

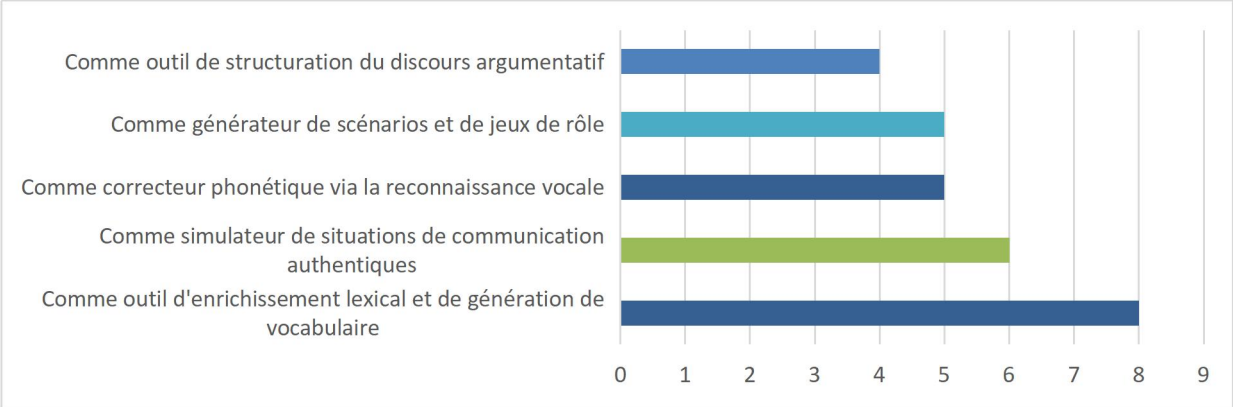

Figure 4: Les modalités d'intervention de l'IA en séance de production orale selon les enseignants

Interprétation : L'enrichissement lexical est plébiscité par 80 % des enseignants, en cohérence directe avec le manque de vocabulaire identifié comme obstacle principal. La simulation de situations authentiques, citée par 60 %, révèle une compréhension fine du potentiel de l'IA générative à créer des contextes d'interaction que le cours traditionnel ne peut pas offrir. Ces résultats montrent que les enseignants ne perçoivent pas l'IA comme un gadget technologique mais comme un outil pédagogique polyvalent directement au service des objectifs de production orale du programme officiel.

Question 5 : Avez-vous déjà essayé d'utiliser un outil d'IA pour préparer ou animer une séance de production orale ?

Le tableau qui suit renseigne sur le degré d'expérience des enseignants dans l'usage de l'IA pour la production orale, que ce soit en amont de la séance ou directement en classe.

Tableau 7: L'expérience d'usage de l'IA pour la production orale

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui, j'ai déjà utilisé l'IA pour préparer mes séances d'oral	3	30 %
Oui, j'ai déjà utilisé l'IA directement en classe avec mes élèves	1	10 %
Non, mais j'envisage de le faire	4	40 %
Non, et je ne l'envisage pas pour l'instant	2	20 %
Total	**10**	**100 %**

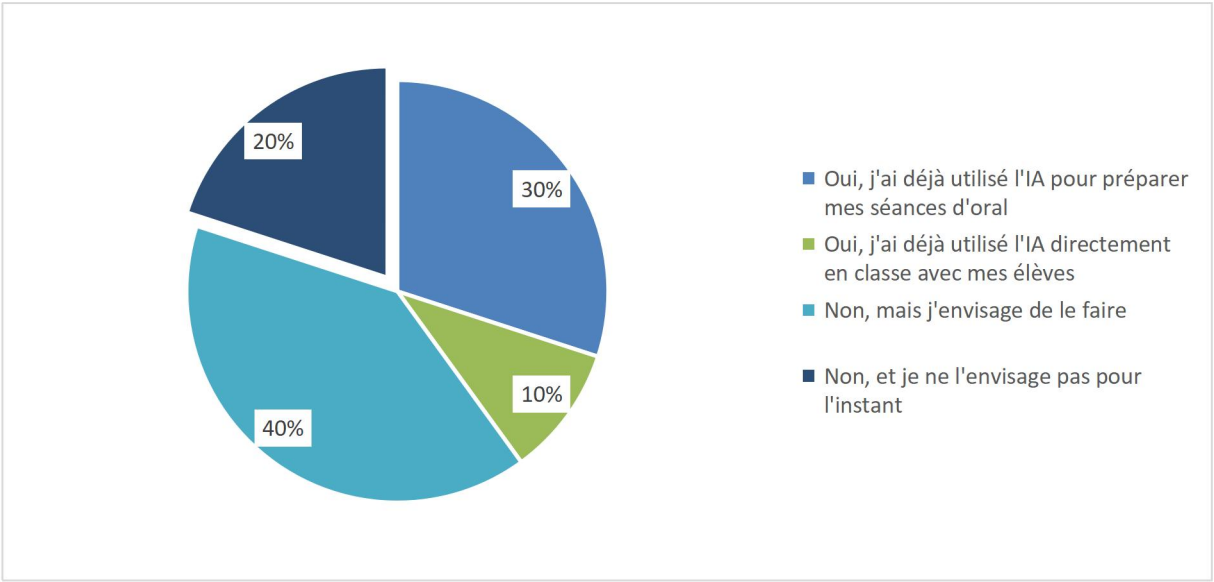

Figure 5: L'expérience d'usage de l'IA pour la production orale

Interprétation : 40 % des enseignants ont déjà intégré l'IA dans leur travail autour de la production orale, témoignant d'une dynamique d'appropriation spontanée déjà à l'œuvre sans attendre de directive institutionnelle. Les 40 % qui envisagent de le faire révèlent une intention claire contrariée par des obstacles surmontables. Seuls 20 % n'envisagent pas cette intégration, ce qui traduit davantage une méconnaissance des fonctionnalités pédagogiques de l'outil qu'un rejet de principe, et confirme l'urgence d'une formation spécifique.

Question 6 : Quels obstacles rencontrez-vous ou anticipez-vous dans l'intégration de l'IA dans vos séances de production orale ?

Le tableau ci-dessous recense les obstacles à l'intégration de l'IA dans les séances de production orale tels qu'ils ont été identifiés ou anticipés par les enseignants interrogés.

Tableau 8: Les obstacles à l'intégration de l'IA dans les séances de production orale

Obstacle	Nombre	Pourcentage
Le manque de formation à l'usage pédagogique de l'IA	7	70 %
L'infrastructure numérique insuffisante dans l'établissement	6	60 %
Le risque que les élèves copient les productions de l'IA	6	60 %
Le manque de temps dans le programme officiel	5	50 %
La difficulté à évaluer une production orale assistée par l'IA	4	40 %
La résistance des élèves ou des parents	2	20 %

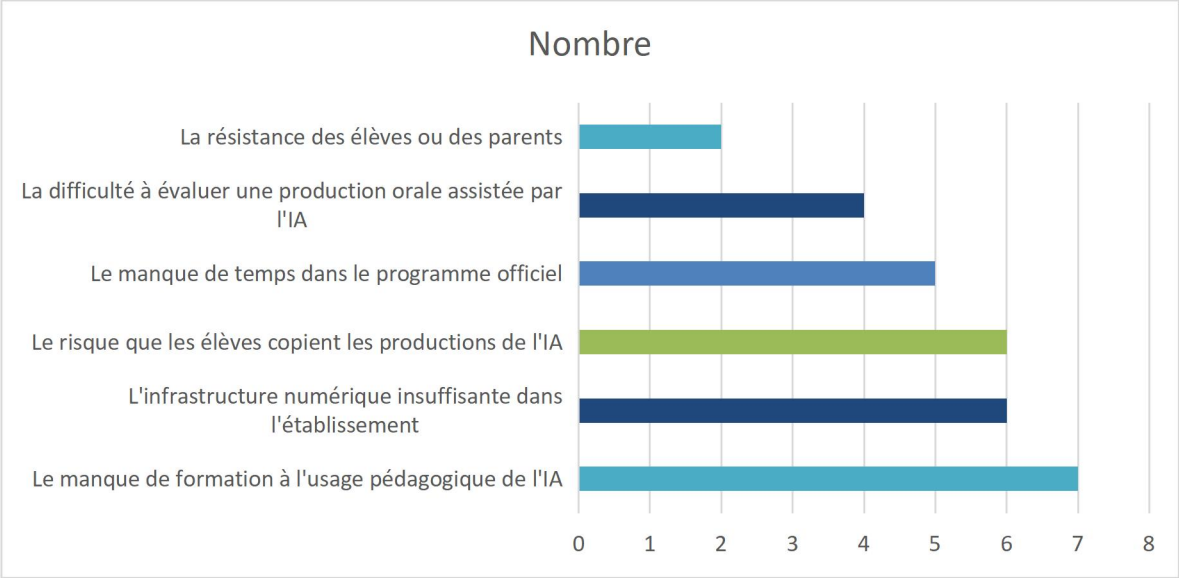

Figure 6: Les obstacles à l'intégration de l'IA dans les séances de production orale

Interprétation : Le manque de formation domine avec 70 %, confirmant que l'obstacle principal n'est pas technique mais pédagogique : savoir utiliser l'IA personnellement ne suffit pas pour concevoir une séance de production orale didactiquement fondée. L'infrastructure insuffisante et le risque de copier-coller, à égalité avec 60 %, révèlent deux préoccupations bien distinctes, l'une matérielle, l'autre pédagogique, qui imposent une intégration progressive, encadrée et institutionnellement soutenue pour être efficace et durable.

Question 7 : Selon vous, l'IA peut-elle contribuer à réduire l'anxiété langagière des élèves lors des séances de production orale ?

Les données présentées dans ce tableau renseignent sur la manière dont les enseignants perçoivent le rôle potentiel de l'IA dans la réduction de l'anxiété langagière de leurs élèves lors des activités de production orale.

Tableau 9: La perception des enseignants sur le rôle de l'IA dans la réduction de l'anxiété langagière

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui, tout à fait, l'absence de jugement de la machine libère la parole	4	40 %
Oui, partiellement, cela dépend du dispositif et de l'encadrement	4	40 %
Je ne sais pas, je n'ai pas assez d'éléments pour me prononcer	1	10 %
Non, la pression vient du groupe et non de la machine	1	10 %
Total	**10**	**100 %**

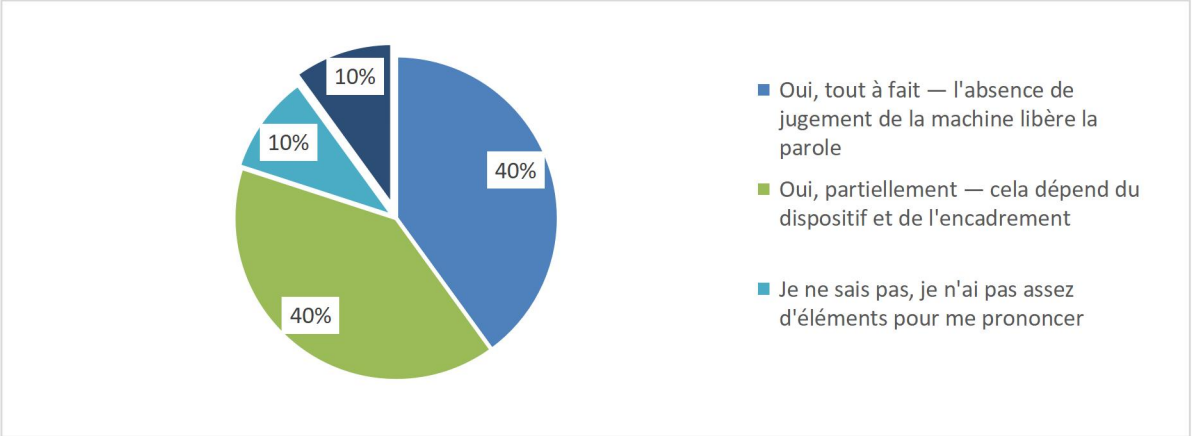

Figure 7: La perception des enseignants sur le rôle de l'IA dans la réduction de l'anxiété langagière

Interprétation : 80 % des enseignants reconnaissent que l'IA peut contribuer à réduire l'anxiété langagière lors des séances de production orale. La formulation spontanée de 40 % d'entre eux, « l'absence de jugement de la machine libère la parole », illustre avec précision le mécanisme théorisé dans notre chapitre I : en supprimant la dimension sociale de l'erreur, l'IA crée un espace d'expression où l'apprenant ose davantage. Les 40 % qui conditionnent cet

effet à la qualité du dispositif rejoignent notre propre recommandation d'une intégration progressive et bien encadrée.

Question 8 : Seriez-vous prêt(e) à intégrer des outils d'IA dans vos séances de production orale si une formation adaptée vous était proposée ?

Le tableau suivant présente la disposition finale des enseignants à intégrer l'IA dans leurs séances de production orale en cas de formation adaptée.

Tableau 10: La disposition des enseignants à intégrer l'IA dans les séances de production orale

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui, tout à fait	7	70 %
Oui, avec des réserves	2	20 %
Je ne sais pas encore	1	10 %
Non	0	0 %
Total	**10**	**100 %**

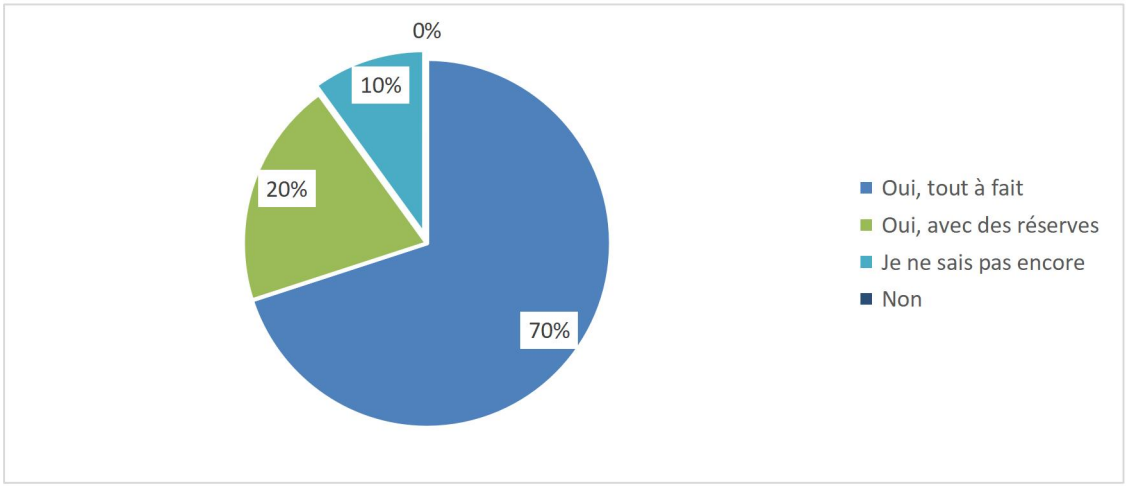

Figure 8: La disposition des enseignants à intégrer l'IA dans les séances de production orale

Interprétation : Ce résultat est le plus éloquent de tout le questionnaire enseignants : 100 % des répondants se déclarent prêts à intégrer l'IA dans leurs séances de production orale si une formation adaptée leur est proposée. Aucun enseignant ne refuse catégoriquement. Ce chiffre déplace clairement la responsabilité de l'intégration vers le niveau institutionnel : la volonté professionnelle existe, la formation manque. Ce résultat appelle une réponse urgente du Ministère de l'Éducation Nationale en matière de formation continue.

3.5 Analyse des résultats du questionnaire destiné aux élèves

Le questionnaire élèves, distribué en format papier aux 30 apprenants de 4AM du collège BOUCHRIHA Boulaâres, comprend deux parties distinctes et complémentaires. La première partie, remplie avant l'expérimentation, explore le rapport des élèves à la prise de parole en français et leur connaissance des outils numériques, établissant ainsi un état initial avant toute intervention pédagogique intégrant l'IA. La seconde partie, remplie immédiatement après la séance expérimentale, mesure les apports perçus de l'expérimentation et l'évolution du rapport à l'oral. Cette structure avant-après constitue un dispositif méthodologique précieux qui permet de mesurer, même de manière déclarative, l'impact immédiat de l'intégration de l'IA sur les apprenants.

- **Partie A, Avant l'expérimentation**

Question 1 : Comment tu te sens quand ton professeur te demande de parler en français devant la classe ?

Le tableau ci-après renseigne sur le ressenti initial des élèves face à la prise de parole en français, avant toute intervention pédagogique intégrant l'IA.

Tableau 11: Le ressenti des élèves face à la prise de parole en français

Réponse	Nombre	Pourcentage
Très à l'aise, j'aime prendre la parole	2	6,7 %
Plutôt à l'aise, même si je fais des erreurs	4	13,3 %
Un peu stressé(e), j'ai peur de me tromper	11	36,7 %
Très stressé(e), j'évite de parler	13	43,3 %
Total	**30**	**100 %**

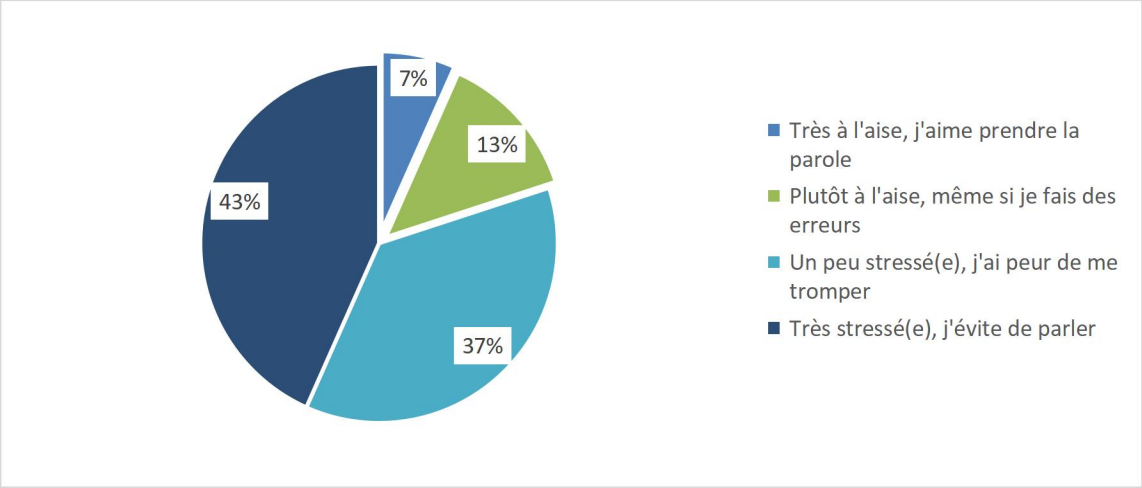

Figure 9: Le ressenti des élèves face à la prise de parole en français

Interprétation : 80 % des élèves déclarent ressentir un stress face à la prise de parole en français, dont 43,3 % qui avouent éviter activement de parler. Ce résultat confirme empiriquement le phénomène d'anxiété langagière théorisé par Horwitz et al. (1986) et valide le diagnostic posé par les enseignants dans la question 2 de leur questionnaire. La convergence entre les deux regards renforce la solidité de notre analyse et justifie pleinement le recours à l'IA comme dispositif capable d'offrir un espace d'expression dépourvu de cette pression sociale paralysante.

Question 2 : Quelle est ta plus grande difficulté à l'oral en français ?

Les résultats présentés dans ce tableau permettent d'identifier avec précision les difficultés spécifiques que rencontrent les élèves lors des activités de production orale en français.

Tableau 12: Les principales difficultés à l'oral identifiées par les élèves

Difficulté	Nombre	Pourcentage
La peur du regard et des réactions des camarades	10	33,3 %
Le manque de vocabulaire	9	30 %
La prononciation	5	16,7 %
L'organisation des idées à l'oral	4	13,3 %
Les règles de grammaire	2	6,7 %
Total	**30**	**100 %**

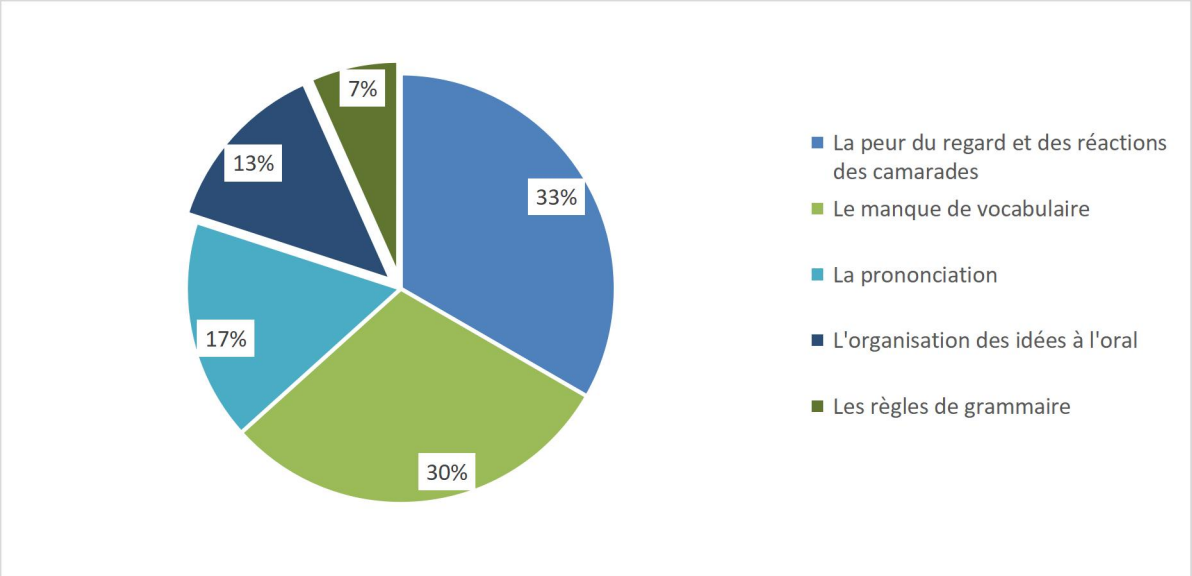

Figure 10: Les principales difficultés à l'oral identifiées par les élèves

Interprétation : La peur du regard arrive en tête avec 33,3 %, suivie du manque de vocabulaire avec 30 %. La convergence parfaite entre ce diagnostic des élèves et celui des enseignants dans la question 2 constitue l'une des validations les plus solides de notre analyse. L'organisation des idées, citée par 13,3 %, révèle une difficulté discursive souvent sous-estimée : beaucoup d'apprenants ont des idées mais ne disposent pas des outils pour les structurer en un discours cohérent, une lacune que l'IA peut directement combler.

Question 3 : Est-ce que tu pratiques le français hors classe ?

Le tableau suivant illustre le niveau de pratique extrascolaire du français chez les élèves interrogés, permettant d'évaluer leur degré d'exposition à la langue cible en dehors de l'espace scolaire.

Tableau 13: La pratique du français hors classe

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui, régulièrement	**3**	10 %
De temps en temps	**5**	16,7 %
Rarement	**13**	43,3 %
Jamais	**9**	30 %
Total	**30**	**100 %**

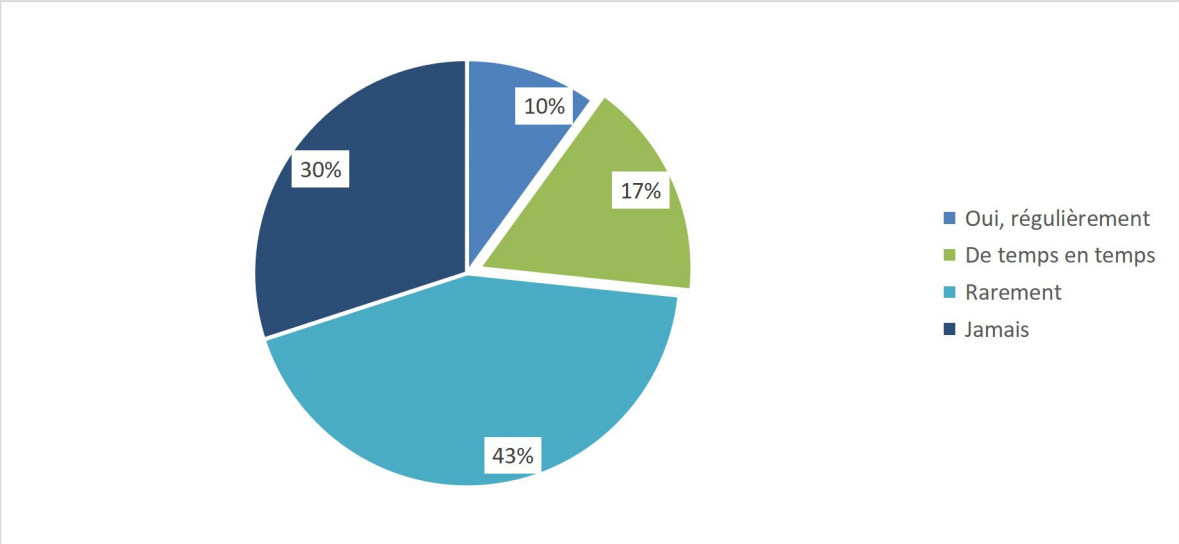

Figure 11: La pratique du français hors classe

Interprétation : 73,3 % des élèves pratiquent le français rarement ou jamais hors classe, et seuls 10 % affirment le faire régulièrement. Ce déficit massif d'exposition extrascolaire explique directement les difficultés de fluidité observées en classe : le cerveau, insuffisamment exposé à la langue cible, ne développe pas les automatismes nécessaires à une production spontanée. Ce résultat souligne l'intérêt stratégique de l'IA disponible en permanence sur smartphone pour compenser ce manque d'immersion naturelle.

Question 4 : Tu connais ChatGPT ou Gemini ?

Le tableau ci-dessous évalue le niveau de familiarisation des élèves avec les outils d'IA générative avant le début de l'expérimentation pédagogique.

Tableau 14: La connaissance des outils d'IA par les élèves

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui, je les utilise souvent	16	53,3 %
Oui, je les connais sans les avoir utilisés	7	23,3 %
J'en ai entendu parler	5	16,7 %
Non, je ne connais pas	2	6,7 %
Total	**30**	**100 %**

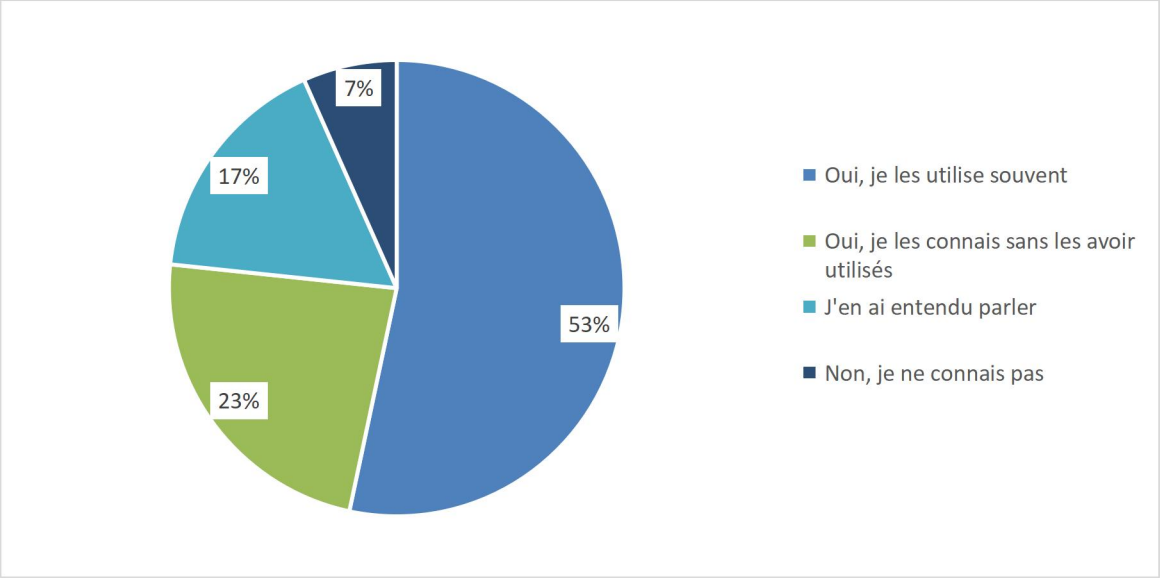

Figure 12: La connaissance des outils d'IA par les élèves

Interprétation : 76,7 % des élèves connaissent ou ont entendu parler des outils d'IA, et 53,3 % les utilisent déjà dans leur vie personnelle. L'obstacle à l'intégration pédagogique de l'IA n'est donc pas la méconnaissance technique des élèves mais l'absence d'un cadre didactique qui transforme cet usage informel en apprentissage structuré. Ce profil numérique constitue un point d'appui précieux pour l'enseignant, qui peut s'appuyer sur cette familiarité préexistante pour aller directement à l'essentiel pédagogique.

- **Partie B, Après l'expérimentation**

Question 5 : Comment tu as trouvé l'expérience avec l'IA en classe ?

Le tableau suivant présente l'appréciation globale des élèves sur l'expérience vécue lors de la séance de production orale intégrant l'intelligence artificielle.

Tableau 15: L'appréciation globale de l'expérience avec l'IA

Réponse	Nombre	Pourcentage
Très intéressante et motivante	14	46,7 %
Intéressante mais un peu difficile	10	33,3 %
Ni intéressante ni ennuyeuse	4	13,3 %
Je préfère le cours habituel	2	6,7 %
Total	**30**	**100 %**

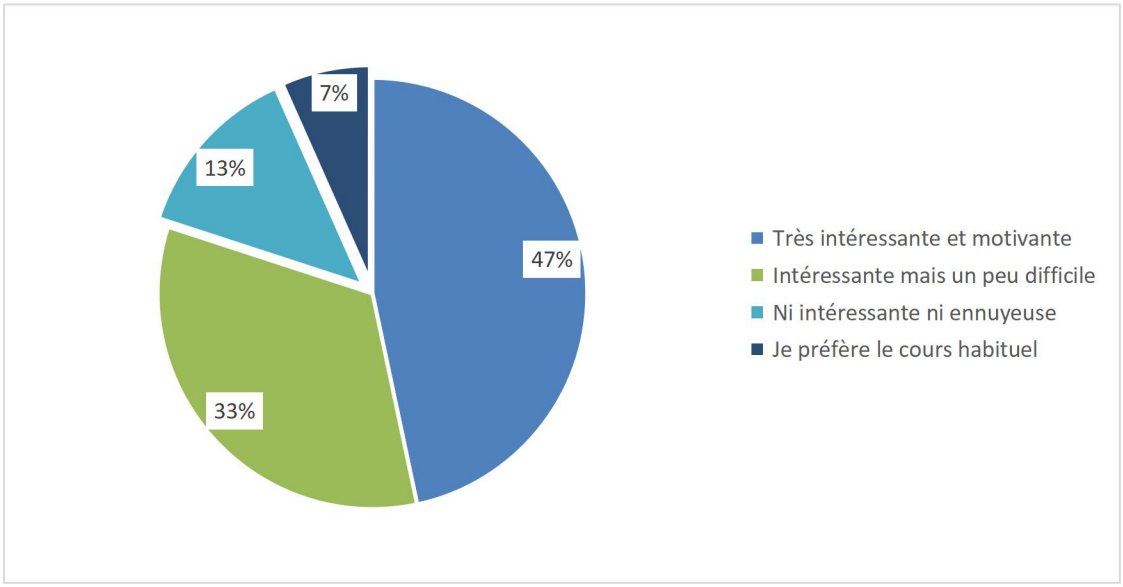

Figure 13: L'appréciation globale de l'expérience avec l'IA

Interprétation : 80 % des élèves qualifient l'expérience d'intéressante ou de très motivante après une seule séance, ce qui témoigne d'une adhésion forte et immédiate au dispositif. Les 33,3 % qui la trouvent « intéressante mais difficile » rappellent que la prise en main pédagogique de l'IA nécessite un temps d'adaptation, plaidant pour une phase de familiarisation dédiée avant toute intégration dans une activité évaluée. Seuls 6,7 % préfèrent le cours habituel, ce qui constitue une minorité de résistance tout à fait normale face à toute innovation pédagogique.

Question 6 : L'IA t'a-t-elle aidé à mieux t'exprimer à l'oral en français ?

Les données ci-après renseignent sur l'impact perçu de l'IA sur la capacité des élèves à s'exprimer oralement en français lors de la séance expérimentale.

Tableau 16: L'impact perçu de l'IA sur l'expression orale

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui, beaucoup	13	43,3 %
Oui, un peu	10	33,3 %
Pas vraiment	5	16,7 %
Non, ça n'a rien changé	2	6,7 %
Total	**30**	**100 %**

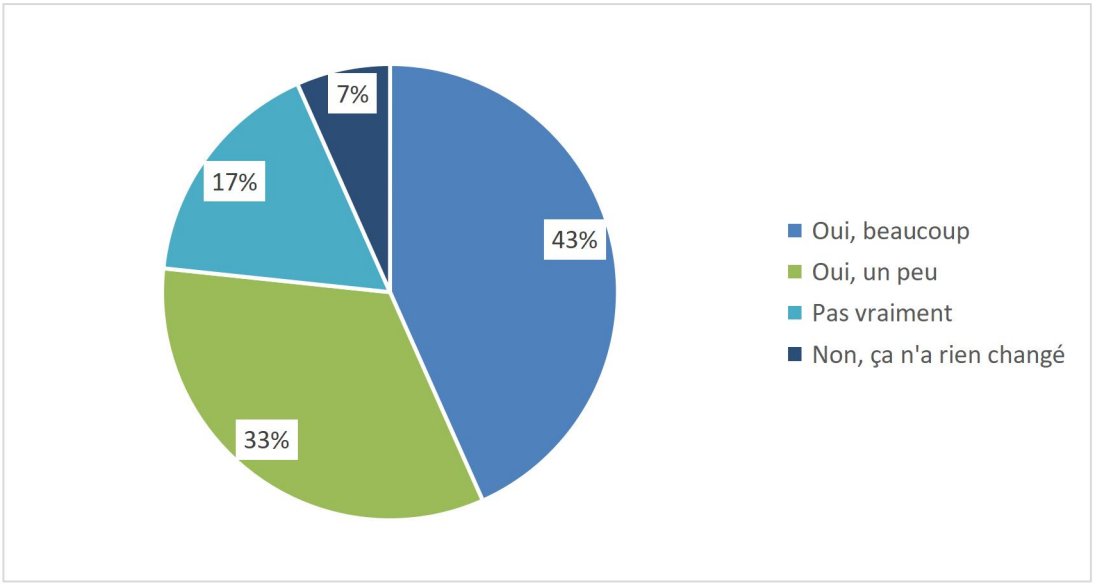

Figure 14: L'impact perçu de l'IA sur l'expression orale

Interprétation : 76,6 % des élèves estiment que l'IA les a aidés à mieux s'exprimer à l'oral, dont 43,3 % de manière significative. Ce résultat répond directement et positivement à notre question de recherche centrale. Les observations pendant la séance ont corroboré ce ressenti déclaratif : des élèves habituellement réticents ont pris la parole plus spontanément et ont intégré des expressions nouvelles dans leurs argumentaires, témoignant d'une véritable appropriation lexicale.

Question 7 : Pendant la séance avec l'IA, avais-tu moins peur de te tromper qu'en cours normal ?

Le tableau ci-dessous permet de mesurer l'impact de l'intégration de l'IA sur le niveau d'anxiété langagière des élèves lors de la séance de production orale, en comparaison avec le cours traditionnel.

Tableau 17: L'impact de l'IA sur l'anxiété langagière

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui, beaucoup moins, je me suis senti(e) libre de parler	10	33,3 %
Oui, un peu moins stressé(e) qu'habituellement	9	30 %
Non, j'avais la même peur qu'en cours normal	5	16,7 %
Non, j'avais encore plus de stress	6	20 %
Total	**30**	**100 %**

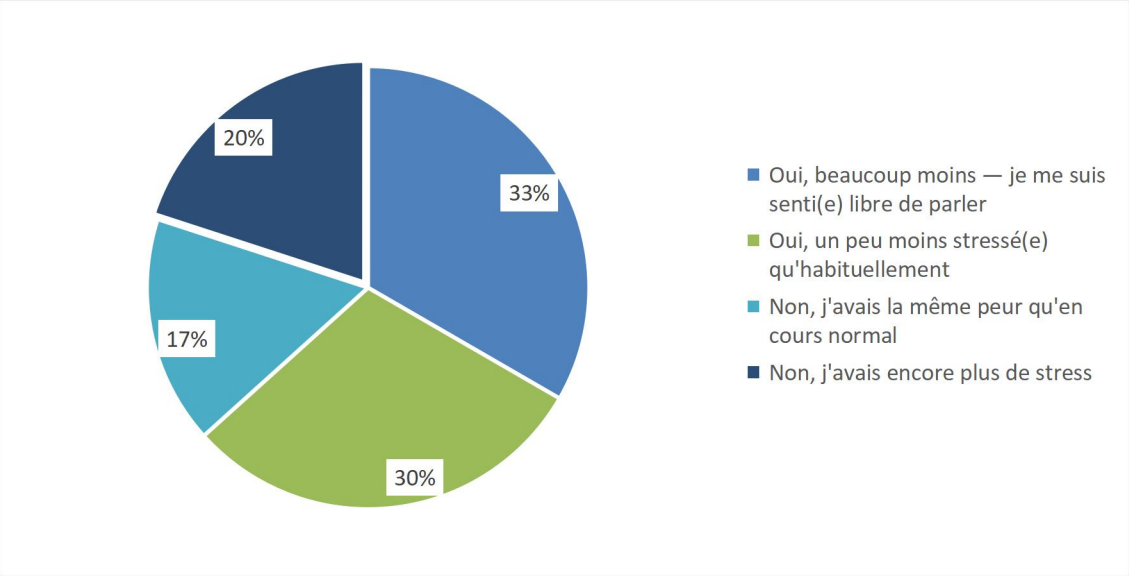

Figure 15: L'impact de l'IA sur l'anxiété langagière

Interprétation : 63,3 % des élèves ont ressenti moins d'anxiété pendant la séance, confirmant partiellement notre deuxième hypothèse. Le travail en binômes autour de l'IA déplace le regard des pairs vers l'écran, réduisant la pression sociale. Les 20 % qui ont ressenti plus de stress s'expliquent par la nouveauté de l'outil en contexte scolaire évalué, ce qui renforce notre recommandation d'une phase de découverte progressive et décompressée avant toute intégration formelle.

Question 8 : Qu'est-ce que l'IA t'a apporté pendant la séance ?

Le tableau suivant recense les apports concrets perçus par les élèves à l'issue de la séance de production orale intégrant l'intelligence artificielle.

Tableau 18: Les apports perçus de l'IA par les élèves

Apport perçu	Nombre	Pourcentage
Plus de confiance en moi pour prendre la parole	18	60 %
De nouveaux mots et expressions en français	16	53,3 %
Une structure plus claire pour organiser mon discours	12	40 %
Une meilleure prononciation grâce à la synthèse vocale	8	26,7 %
Rien de particulier	**4**	**13,3 %**

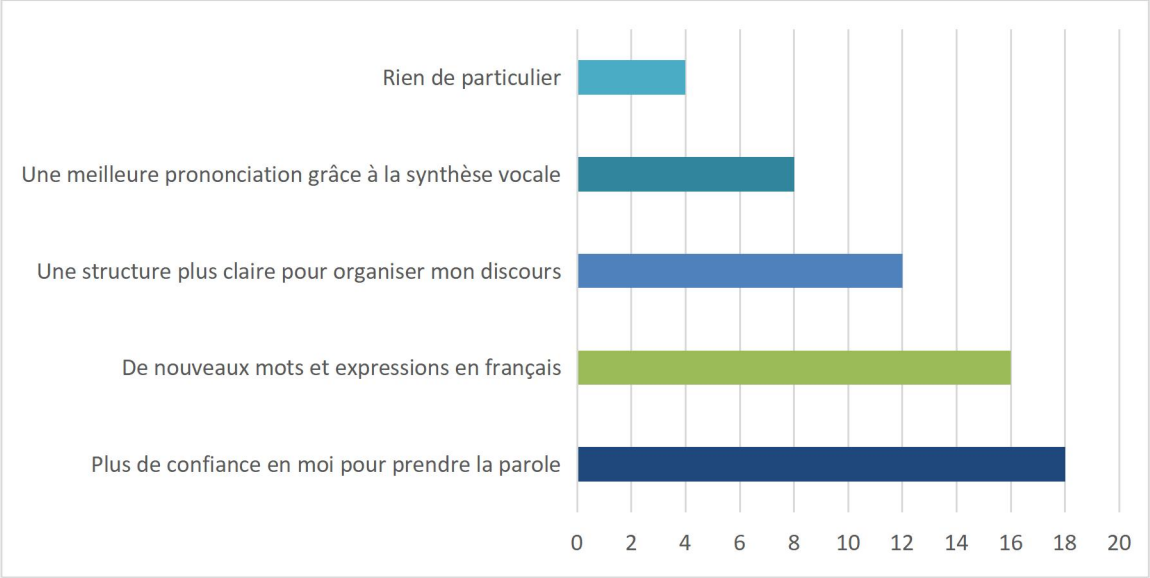

Figure 16: Les apports perçus de l'IA par les élèves

Interprétation : La confiance en soi domine avec 60 %, suivie de l'enrichissement lexical avec 53,3 %. Ces deux apports correspondent exactement aux deux obstacles les plus cités avant l'expérimentation, peur du jugement et manque de vocabulaire, ce qui constitue une cohérence interne remarquable et valide la pertinence de l'IA comme réponse ciblée aux difficultés spécifiques de la production orale en contexte algérien. La structuration du discours, citée par 40 %, confirme que l'IA aide également à organiser la pensée et l'argumentation.

Question 9 : Tu aimerais continuer à utiliser l'IA dans les cours de français ?

Les données présentées dans ce tableau permettent d'évaluer le degré d'adhésion des élèves à une intégration future et régulière de l'IA dans leurs cours de français.

Tableau 19: La disposition des élèves à continuer l'usage de l'IA en cours

Réponse	Nombre	Pourcentage
Oui, dans tous les cours de français	14	46,7 %
Oui, pour certaines activités seulement	11	36,7 %
Je ne sais pas	3	10 %
Non	2	6,6 %
Total	**30**	**100 %**

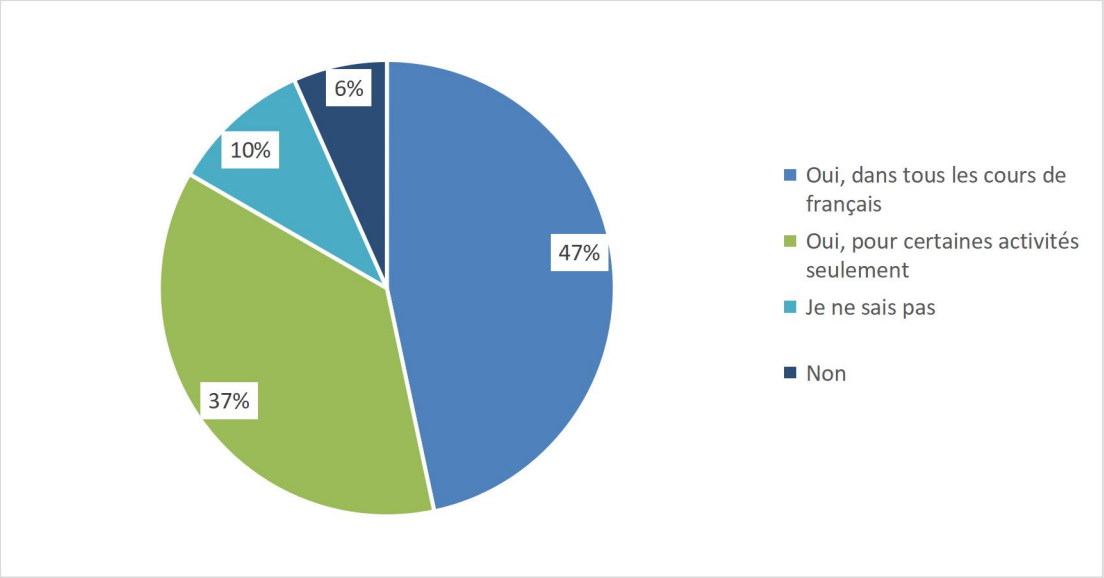

Figure 17: La disposition des élèves à continuer l'usage de l'IA en cours

Interprétation : 83,4 % des élèves souhaitent continuer à utiliser l'IA en cours de français après une seule séance, témoignant d'une adhésion authentique qui dépasse l'effet de nouveauté. Les 36,7 % qui souhaitent l'utiliser « pour certaines activités seulement » révèlent une lucidité appréciable : ces élèves ont compris intuitivement que l'IA est un outil parmi d'autres, utile dans certaines situations communicatives et non une solution universelle, ce qui est exactement la posture que nous défendons dans ce mémoire.

Question 10 : En une ou deux phrases, qu'est-ce que tu as pensé de cette expérience ?

Les réponses libres recueillies constituent des témoignages précieux qui viennent humaniser et compléter les données quantitatives présentées tout au long de cette analyse. Plusieurs élèves ont mis en avant le plaisir vécu pendant la séance : *« Une expérience vraiment intéressante et amusante »* ; *« J'ai aimé l'IA dans une classe de français, je trouve que ça m'a aidé »*. D'autres ont insisté sur l'utilité perçue pour leur compétence orale : *« Une belle expérience, je crois que c'est utile dans l'oral »* ; *« Je pense que si on utilise l'IA souvent on va s'améliorer en français »*. Certains ont enfin mis en avant l'enrichissement lexical : *« J'ai trouvé des mots que je ne connaissais pas, ça m'a aidé à mieux parler »*. Trois constantes se dégagent avec clarté de l'ensemble de ces témoignages : le plaisir vécu pendant la séance, la perception d'un apport réel et concret à la compétence orale, et une projection positive vers de futures utilisations. Ces réponses libres confirment que l'expérience a été vécue non pas comme une contrainte technologique supplémentaire imposée de l'extérieur, mais comme une ouverture stimulante et bienvenue sur de nouvelles façons d'apprendre et de pratiquer le français, ce qui constitue précisément l'objectif que nous nous étions fixé.

Conclusion

Ce troisième chapitre a constitué le point d'aboutissement empirique de notre recherche. L'analyse des résultats obtenus auprès des enseignants a révélé une volonté unanime d'intégrer l'IA dans l'enseignement de la production orale, sous réserve d'une formation adaptée. L'analyse des résultats des élèves a confirmé l'impact positif de l'expérimentation sur la motivation, la confiance en soi et la qualité de la production orale. Trois de nos quatre hypothèses sont pleinement confirmées, et les recommandations formulées ouvrent des perspectives concrètes pour une intégration durable de l'IA dans les classes de FLE au cycle moyen en Algérie.

Synthèse globale des résultats

L'analyse croisée des données recueillies auprès des enseignants et des élèves fait émerger un tableau d'ensemble cohérent et significatif qui mérite d'être synthétisé avant de procéder à la vérification formelle des hypothèses.

Du côté des enseignants, trois tendances majeures se dégagent avec constance tout au long du questionnaire. La première est la reconnaissance unanime des obstacles structurels à la production orale en classe : la peur du jugement, le manque de vocabulaire et l'insuffisance de la pratique hors classe constituent un triptyque d'obstacles que les praticiens connaissent parfaitement mais contre lesquels les outils pédagogiques traditionnels se révèlent insuffisants. La deuxième tendance est l'ouverture professionnelle réelle à l'intégration de l'IA : 80 % des enseignants reconnaissent son potentiel pour améliorer la production orale, et 100 % d'entre eux se déclarent prêts à l'intégrer dans leurs pratiques si une formation adaptée leur est proposée. La troisième tendance est l'identification précise du manque de formation comme obstacle principal, ce qui déplace la responsabilité de l'intégration de l'IA du niveau individuel de l'enseignant vers le niveau institutionnel du système éducatif.

Du côté des élèves, les résultats sont tout aussi cohérents et convergents. L'état initial révèle un niveau d'anxiété langagière très élevé : 80 % des apprenants se déclarent stressés face à la prise de parole en français, et 73,3 % pratiquent le français rarement ou jamais hors classe. Après la séance expérimentale, le tableau change sensiblement : 76,6 % estiment que l'IA les a aidés à mieux s'exprimer, 63,3 % ont ressenti moins d'anxiété, et 83,4 % souhaitent continuer à l'utiliser. La confiance en soi et l'enrichissement lexical sont les deux apports les plus fréquemment cités, correspondant exactement aux deux obstacles les plus prégnants identifiés avant l'expérimentation. Cette cohérence interne entre les obstacles diagnostiqués et les bénéfices ressentis constitue l'une des validations les plus solides de la pertinence de l'IA comme réponse aux difficultés spécifiques de la production orale dans le contexte algérien du cycle moyen.

Vérification des hypothèses

L'analyse approfondie des données recueillies permet désormais de procéder à une vérification rigoureuse et nuancée des quatre hypothèses formulées en introduction de ce mémoire.

Notre **première hypothèse** stipulait que les activités de groupe assistées par l'IA renforceraient le développement des compétences orales en créant des espaces d'interaction authentiques et motivants. Elle est **confirmée** : 76,6 % des élèves estiment que l'IA les a aidés à mieux s'exprimer à l'oral, les observations pendant la séance ont révélé une augmentation du temps de parole effectif, et le travail en binômes autour de l'outil a généré des interactions verbales spontanées et authentiques en français qui ne se produisent pas dans le cadre du cours magistral habituel.

Notre **deuxième hypothèse** portait sur la réduction significative de l'anxiété langagière par le feedback immédiat de l'IA. Elle est **partiellement confirmée** : 63,3 % des élèves ont ressenti moins de stress pendant la séance avec l'IA, mais 20 % ont paradoxalement ressenti davantage de pression liée à la nouveauté de l'outil. Ce résultat nuancé rappelle que la réduction de l'anxiété langagière par l'IA n'est pas automatique mais conditionnée par la qualité de l'encadrement pédagogique et la progressivité de l'intégration.

Notre **troisième hypothèse** relative à l'impact positif de l'IA sur la motivation et l'engagement des apprenants est **pleinement confirmée** : 83,4 % des élèves souhaitent continuer à utiliser l'IA dans leurs cours, 80 % ont qualifié l'expérience d'intéressante ou de très motivante, et les réponses libres témoignent d'un enthousiasme authentique qui dépasse le simple effet de nouveauté.

Notre **quatrième hypothèse**, la plus prudente, reconnaissait l'existence d'obstacles réels susceptibles de limiter l'efficacité de cette approche. Elle est **entièrement confirmée** : 70 % des enseignants citent le manque de formation comme frein principal, 60 % mentionnent l'infrastructure numérique insuffisante, et 20 % des élèves ont ressenti plus de stress que d'habitude pendant la séance. Ces obstacles sont réels et ne peuvent être minimisés dans la conception de toute politique d'intégration de l'IA au cycle moyen.

Recommandations pédagogiques et perspectives institutionnelles

Sur la base des résultats obtenus et des limites identifiées, nous formulons un ensemble de recommandations à l'intention des différents acteurs concernés par l'intégration de l'IA dans l'enseignement de la production orale au cycle moyen en Algérie.

À l'intention des **enseignants**, il convient d'abord de commencer progressivement, en introduisant l'IA dans une ou deux séances par projet pédagogique à partir d'usages simples et bien délimités avant de passer à des dispositifs plus ambitieux. Il importe ensuite de former les élèves à l'usage pédagogique de l'IA en consacrant une séance de présentation aux outils disponibles et à la notion de prompt avant toute utilisation dans le cadre d'une activité évaluée. Il est fondamental de maintenir le rôle central de l'enseignant : l'IA est un outil et non un substitut, et c'est l'enseignant qui conçoit le dispositif, régule les interactions et évalue les productions. Il convient également de prévenir le copier-coller en imposant des contraintes de production claires, comme l'obligation de s'approprier les ressources générées par l'IA et de les reformuler oralement dans des productions personnelles originales. Il est enfin recommandé de favoriser systématiquement le travail en binômes ou en petits groupes autour de l'outil, car l'interaction autour de l'IA est en elle-même une situation de communication authentique en français qui enrichit naturellement la compétence orale de tous les membres du groupe.

À l'intention des **institutions**, nos résultats plaident avec force pour la mise en place urgente de formations continues spécifiques à l'intégration pédagogique de l'IA dans l'enseignement du FLE, dont la totalité des enseignants interrogés a exprimé le besoin. Ils plaident également pour une réflexion nationale sur l'adaptation des programmes officiels et des manuels scolaires aux nouvelles réalités du numérique éducatif, et pour un investissement dans l'infrastructure numérique des établissements du cycle moyen qui conditionne la faisabilité concrète de tout dispositif d'intégration de l'IA.

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de ce travail de recherche, il convient de mesurer le chemin parcouru depuis la question simple mais fondamentale que nous avions posée en introduction : dans quelle mesure l'intelligence artificielle peut-elle contribuer à développer les compétences orales des apprenants algériens du cycle moyen en français ?

Le chemin a commencé par un ancrage théorique rigoureux, explorant les fondements de l'intelligence artificielle et de l'IA générative, les outils disponibles pour l'enseignement de l'oral, et les théories de l'apprentissage qui légitiment leur intégration pédagogique. Le socioconstructivisme de Vygotski nous a fourni le cadre le plus éclairant : l'IA peut jouer le rôle de ce pair plus compétent qui guide l'apprenant dans sa Zone Proximale de Développement, lui fournit les ressources qui lui manquent et l'encourage à dépasser ses propres limites. L'approche communicative et actionnelle du CECRL a confirmé la cohérence de notre démarche avec les orientations didactiques les plus reconnues. Le connectivisme de Siemens, enfin, a mis en évidence la pertinence de l'IA comme nœud de connaissance dans le réseau d'apprentissage d'un apprenant algérien souvent coupé de tout environnement francophone naturel. La plongée dans la réalité sociolinguistique et institutionnelle de l'enseignement du français en Algérie a ensuite révélé la complexité d'un contexte marqué par le plurilinguisme, l'ambivalence du statut du français, et des obstacles à la production orale profondément ancrés dans la culture scolaire : peur du jugement, manque de vocabulaire, absence de pratique hors classe, effectifs surchargés et marginalisation de l'oral dans les pratiques évaluatives.

L'expérimentation menée au sein du collège BOUCHRIHA Boulaâres de Constantine a ensuite confronté ces réflexions théoriques aux réalités du terrain avec toute la rigueur que cette démarche exige. Les résultats obtenus sont globalement encourageants et permettent de confirmer, avec les nuances nécessaires, l'ensemble des hypothèses formulées en introduction. L'IA contribue effectivement au développement des compétences orales, réduit partiellement l'anxiété langagière, renforce la motivation des apprenants et trouve une adhésion unanime chez les enseignants à condition que la formation nécessaire soit mise en place. Ces résultats ne constituent pas une validation définitive et universelle de l'intégration de l'IA dans l'enseignement du FLE en Algérie, les limites de notre étude, notamment en termes d'échantillon et de durée d'expérimentation, imposent la prudence, mais ils constituent une contribution empirique solide à une réflexion qui ne fait que commencer.

Plusieurs enseignements se dégagent avec force de l'ensemble de ce travail. Le premier est que l'intelligence artificielle n'est pas une menace pour l'enseignant mais un allié puissant, à condition d'être intégrée dans une réflexion pédagogique rigoureuse et un cadre didactique cohérent avec les objectifs du programme officiel. Le deuxième est que les obstacles à cette intégration ne sont pas d'ordre technique ou culturel mais essentiellement formatif et institutionnel : les enseignants sont prêts, les élèves sont prêts, les institutions doivent prendre leurs responsabilités. Le troisième est que l'IA ne peut pas et ne doit pas remplacer la relation pédagogique humaine : elle est un médiateur technologique qui enrichit cette relation, libère du temps pour les interactions à haute valeur ajoutée, et offre aux apprenants des espaces d'entraînement que la classe traditionnelle aux effectifs surchargés ne peut pas leur garantir.

Cette recherche ouvre des perspectives qui méritent d'être explorées dans des travaux futurs. Une étude longitudinale sur plusieurs mois permettrait de mesurer les effets durables de l'intégration de l'IA sur la compétence orale des apprenants et de dépasser le caractère déclaratif des données recueillies dans ce mémoire. Une recherche comparative entre plusieurs wilayas et plusieurs niveaux du cycle moyen permettrait d'évaluer la généralisabilité de nos résultats au-delà du contexte spécifique de Constantine. Une réflexion sur la conception de ressources pédagogiques officielles intégrant l'IA et alignées sur le programme national de français du cycle moyen constituerait enfin une contribution décisive à la modernisation de l'enseignement du FLE en Algérie.

L'intelligence artificielle est entrée dans nos classes, dans les poches de nos élèves, dans les pratiques personnelles de nos collègues. La vraie question n'est plus de savoir si l'on doit l'intégrer dans l'enseignement du français, mais comment le faire avec intelligence, avec discernement et avec la préoccupation constante du développement langagier, cognitif et affectif de l'apprenant. C'est à cette condition, et à cette condition seulement, que l'intelligence artificielle deviendra ce qu'elle doit être dans la classe de français algérienne : non pas une révolution qui déstabilise et efface ce qui existe, mais une évolution qui enrichit, qui libère la parole, et qui donne enfin à chaque élève l'espace et la confiance dont il a besoin pour s'exprimer en français avec fluidité, avec assurance et avec fierté.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages

1. Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. Presses Universitaires de France, Paris.
2. Canale, M. & Swain, M. (1980). « Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing ». *Applied Linguistics*, vol. 1, n° 1, p. 1-47.
3. Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Didier, Strasbourg.
4. Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press, New York.
5. Dillenbourg, P. (1999). « What Do You Mean by Collaborative Learning ? ». In Dillenbourg, P. (éd.), *Collaborative Learning : Cognitive and Computational Approaches*. Elsevier, Oxford, p. 1-19.
6. Goodfellow, I., Bengio, Y. & Courville, A. (2016). *Deep Learning*. MIT Press, Cambridge.
7. Jurafsky, D. & Martin, J.H. (2023). *Speech and Language Processing*. Prentice Hall, 3e édition.
8. Levelt, W.J.M. (1989). *Speaking : From Intention to Articulation*. MIT Press, Cambridge.
9. Mitchell, T. (1997). *Machine Learning*. McGraw Hill, New York.
10. Russell, S. & Norvig, P. (2010). *Artificial Intelligence : A Modern Approach*. Prentice Hall, 3e édition.
11. Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute, Paris. (Édition originale : 1934).
12. Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. Mouton, La Haye.

Articles scientifiques

1. Babalahcen, R. (2024). « La didactique des langues à l'ère de l'intelligence artificielle : opportunités, menaces et défis ». *Dirassat Journal*, Algérie.
2. Fryer, L., Ainsworth, S. & Paukner, A. (2020). « Chatbot Learning Partners : Connecting Learning Experiences, Interests and Goals ». *Computers in Human Behavior*, vol. 105.
3. Horwitz, E.K., Horwitz, M.B. & Cope, J. (1986). « Foreign Language Classroom Anxiety ». The *Modern Language Journal*, vol. 70, n° 2, p. 125-132.
4. Hymes, D. (1972). « On Communicative Competence ». In Pride, J.B. & Holmes, J. (éds.), *Sociolinguistics*. Penguin, Harmondsworth, p. 269-293.

5. Korell, J.L. & Albrecht, P. (2025). « Artificial Intelligence in French and Spanish Foreign Language Education : A Systematic Review ». Language Education and Technology Journal.
6. Lahoual, M. (2023). « Enseignement du français en Algérie : de l'analyse des programmes aux pratiques scolaires ». Revue du CRASC, Algérie.
7. Neri, A., Cucchiarini, C., Strik, H. & Boves, L. (2008). « The Pedagogical Value of Automatic Speech Recognition in the Teaching of Foreign Language Pronunciation ». ReCALL, vol. 20, n° 2, p. 162-180.
8. Settles, B. & Meeder, B. (2016). « A Trainable Spaced Repetition Model for Language Learning ». In Proceedings of the 54th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (ACL), p. 1848-1858.
9. Siemens, G. (2005). « Connectivism : A Learning Theory for the Digital Age ». International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, vol. 2, n° 1, p. 3-10.
10. Tabellout, N. (2025). « L'intelligence artificielle générative en classe de FLE ». Revue Algérienne des Sciences du Langage, vol. 10, n° 2.
11. Turing, A. (1950). « Computing Machinery and Intelligence ». Mind, vol. 59, n° 236, p. 433-460.
12. Vaswani, A., Shazeer, N., Parmar, N., Uszkoreit, J., Jones, L., Gomez, A.N., Kaiser, L. & Polosukhin, I. (2017). « Attention Is All You Need ». Advances in Neural Information Processing Systems, vol. 30.
13. White, J., Fu, Q., Hays, S., Sandborn, M., Olea, C., Gilbert, H., Taylor, B. & Schmidt, D.C. (2023). « A Prompt Pattern Catalog to Enhance Prompt Engineering with ChatGPT ». arXiv preprint, arXiv:2302.11382.
14. Zouaoui, H. (2025). « L'intelligence artificielle est l'avenir de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères : Entretien avec Amir MEHDI ». ASJP - Contextes *Didactiques, Linguistiques et Culturels*, Algérie.

Documents officiels et rapports institutionnels

1. Duolingo. (2023). Annual Report. Pittsburgh, États-Unis.
2. McCarthy, J., Minsky, M.L., Rochester, N. & Shannon, C.E. (1955). A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence. Dartmouth College, Hanover.
3. Ministère de l'Éducation Nationale. (2003). Programmes de français du cycle moyen. Office National des Publications Scolaires, Alger.
4. UNESCO. (2019). Artificial Intelligence in Education : Challenges and Opportunities for Sustainable Development. UNESCO Publishing, Paris.

Résumé

La présente recherche s'intéresse à l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'enseignement de la production orale en français langue étrangère au cycle moyen en Algérie. À travers une expérimentation menée au collège BOUCHRIHA Boulaâres de Constantine auprès de trente élèves de quatrième année moyenne et dix enseignants de français, cette étude examine dans quelle mesure des outils comme ChatGPT et Gemini peuvent contribuer à réduire l'anxiété langagière, enrichir le vocabulaire et développer la confiance en soi des apprenants lors des activités de prise de parole. Les résultats obtenus confirment largement l'impact positif de l'IA sur la motivation et la compétence orale, tout en soulignant la nécessité d'une formation spécifique des enseignants comme condition indispensable à une intégration pédagogique durable et efficace.

Mots-clés : Intelligence artificielle — Production orale — FLE — Cycle moyen — Anxiété langagière — ChatGPT — Gemini — Algérie — Motivation — Compétence communicative

Abstract

This research focuses on the integration of artificial intelligence in the teaching of oral production in French as a foreign language at the middle school level in Algeria. Through an experiment conducted at BOUCHRIHA Boulaâres middle school in Constantine with thirty fourth-year students and ten French teachers, this study examines the extent to which tools such as ChatGPT and Gemini can help reduce language anxiety, enrich vocabulary and build learners' self-confidence during speaking activities. The results largely confirm the positive impact of AI on motivation and oral competence, while highlighting the need for specific teacher training as an essential condition for sustainable and effective pedagogical integration.

Keywords : Artificial intelligence — Oral production — FFL — Middle school — Language anxiety — ChatGPT — Gemini — Algeria — Motivation — Communicative competence

ANNEXES

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS

Du Cycle Moyen

Dans le cadre d'un mémoire de Master 2 en Sciences du Langage intitulé :

« L'intégration de l'intelligence artificielle dans l'enseignement de l'activité de production orale dans le cycle moyen en Algérie »

nous vous remercions de bien vouloir répondre à ce questionnaire. Vos réponses sont strictement anonymes et serviront uniquement à des fins de recherche scientifique. Votre participation est précieuse et nous vous en remercions sincèrement.

Informations générales

Établissement :	Wilaya : .....

Ancienneté dans l'enseignement :	Niveau enseigné : .....

1. Quelle place accordez-vous à la production orale dans votre enseignement hebdomadaire ?

☐ Une place centrale, je l'intègre dans chaque séance
☐ Une place importante mais non systématique
☐ Une place secondaire, priorité à l'écrit
☐ Une place marginale, faute de temps

2. Quels sont les principaux obstacles à la prise de parole chez vos élèves ?

☐ La peur de l'erreur et du jugement des camarades
☐ Le manque de vocabulaire
☐ Le manque de pratique et d'exposition hors classe
☐ Les interférences avec la langue maternelle
☐ Le nombre élevé d'élèves dans la classe

3. Pensez-vous que l'intégration de l'IA dans les séances de production orale pourrait améliorer la motivation et la prise de parole de vos élèves ?

☐ Tout à fait, je suis convaincu(e) de son potentiel
☐ Probablement, mais sous certaines conditions
☐ Je ne sais pas, je manque d'informations
☐ Non, je doute de son efficacité dans notre contexte

4. Comment l'IA pourrait-elle selon vous intervenir concrètement dans une séance de production orale au cycle moyen ?

☐ Comme outil d'enrichissement lexical et de génération de vocabulaire
☐ Comme simulateur de situations de communication authentiques
☐ Comme correcteur phonétique via la reconnaissance vocale
☐ Comme générateur de scénarios et de jeux de rôle
☐ Comme outil de structuration du discours argumentatif

5. Avez-vous déjà essayé d'utiliser un outil d'IA pour préparer ou animer une séance de production orale ?

☐ Oui, j'ai déjà utilisé l'IA pour préparer mes séances d'oral
☐ Oui, j'ai déjà utilisé l'IA directement en classe avec mes élèves
☐ Non, mais j'envisage de le faire
☐ Non, et je ne l'envisage pas pour l'instant

6. Quels obstacles rencontrez-vous ou anticipez-vous dans l'intégration de l'IA dans vos séances de production orale ?

☐ Le manque de formation à l'usage pédagogique de l'IA
☐ L'infrastructure numérique insuffisante dans l'établissement
☐ Le risque que les élèves copient les productions de l'IA
☐ Le manque de temps dans le programme officiel
☐ La difficulté à évaluer une production orale assistée par l'IA
☐ La résistance des élèves ou des parents

7. Selon vous, l'IA peut-elle contribuer à réduire l'anxiété langagière des élèves lors des séances de production orale ?

☐ Oui, tout à fait — l'absence de jugement de la machine libère la parole
☐ Oui, partiellement — cela dépend du dispositif et de l'encadrement
☐ Je ne sais pas, je n'ai pas assez d'éléments pour me prononcer
☐ Non — la pression vient du groupe et non de la machine

8. Seriez-vous prêt(e) à intégrer des outils d'IA dans vos séances de production orale si une formation adaptée vous était proposée ?

☐ Oui, tout à fait
☐ Oui, avec des réserves
☐ Je ne sais pas encore
☐ Non

Merci infiniment pour votre participation et votre précieuse collaboration.

QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX ÉLÈVES

Du Cycle Moyen Français Langue Étrangère

Ce questionnaire est anonyme. Il nous aide à mieux comprendre tes habitudes et tes difficultés à l'oral en français. Réponds honnêtementil n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Ta participation nous aide beaucoup !

Établissement :	Niveau : .....
Wilaya :	Année scolaire : .....

PARTIE A Avant l'expérimentation avec l'intelligence artificielle

1. Comment tu te sens quand ton professeur te demande de parler en français ?

☐ Très à l'aise
☐ Plutôt à l'aise
☐ Un peu stressé(e)
☐ Très stressé(e), j'évite de parler

2. Quelle est ta plus grande difficulté à l'oral ?

☐ Le manque de vocabulaire
☐ La prononciation
☐ La grammaire
☐ La peur du regard des camarades
☐ Organiser mes idées

3. Est-ce que tu pratiques le français hors classe ?

☐ Oui, régulièrement
☐ De temps en temps
☐ Rarement
☐ Jamais

4. Tu connais ChatGPT ou Gemini ?

☐ Oui, je les utilise souvent
☐ Oui, mais je ne les ai jamais utilisés
☐ J'en ai entendu parler
☐ Non

PARTIE B Après l'expérimentation avec l'intelligence artificielle

Tu viens de vivre une expérience d'apprentissage avec un outil d'intelligence artificielle. Réponds maintenant à ces questions pour nous dire ce que tu en as pensé.

5. Comment tu as trouvé l'expérience avec l'IA ?

☐ Très intéressante et motivante
☐ Intéressante mais un peu difficile
☐ Ni intéressante ni ennuyeuse
☐ Je préfère le cours habituel

6. L'IA t'a aidé à mieux t'exprimer à l'oral ?

☐ Oui, beaucoup
☐ Oui, un peu
☐ Pas vraiment
☐ Non

7. Pendant la séance, tu avais moins peur de te tromper ?

☐ Oui, beaucoup moins
☐ Un peu moins
☐ Pareil qu'en cours normal
☐ J'avais encore plus de stress

8. Qu'est-ce que l'IA t'a apporté ? ***(plusieurs réponses possibles)***

☐ De nouveaux mots et expressions
☐ Une meilleure prononciation
☐ Une structure plus claire
☐ Plus de confiance en moi
☐ Rien de particulier

9. Tu aimerais continuer à utiliser l'IA en cours de français ?

☐ Oui, dans tous les cours

☐ Oui, pour certaines activités seulement

☐ Non

10. Si tu devais résumer en une ou deux phrases ce que tu as pensé de cette expérience, qu'est-ce que tu dirais ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Merci beaucoup pour ta participation !