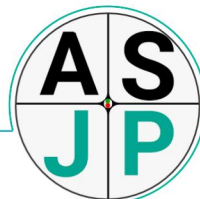




جامعة يحيى فارس المدية
Université Yahia FARÈS Médéa
مختبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ن)
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes
المنصة الجزائرية للمجلات العلمية
Plate-forme Algérienne des Revues Scientifiques



L'ingénierie didactique en FLE : l'IA orientée par les théories de référence

Didactic Engineering in FLE: AI Oriented by Theoretical Frameworks

Mansour CHAMKHI

chamkhimansour@yahoo.fr

Université de Monastir

Membre associé CIREL (THEODILE),

Université de Lille

Revue Didactiques

ISSN 2253-0436

Dépôt Légal : 2460-2012

EISSN : 2600-7002

Volume 14 N° 02 juillet – Décembre 2025 pages 139-153

Pour citer l'article :

CHAMKI, M (2025). «L'ingénierie didactique en FLE : l'IA orientée par les théories de référence», *Didactiques* Vol. 14 N° 02, pp.139-153.

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/300>

L'ingénierie didactique en FLE : l'IA orientée par les théories de référence

Satire and social skills: La Fontaine's fables as a tool for personal development

Mansour CHAMKHI

chamkhimansour@yahoo.fr

Université de Monastir

Membre associé CIREL (THEODILE),

Université de Lille

Reçu : 21/09/2025

Accepté : 20/11/2025

Publié : 31/12/2025

Résumé

Cet article examine l'apport de l'intelligence artificielle (IA) en didactique des langues. Croisant pragmatique actionnelle, linguistique du discours et sciences du curriculum, il montre que l'IA, guidée par l'ingénierie didactique, peut soutenir l'analyse des genres, la structuration des séquences et la mise en relation entre compétences prescrites et effectives. Une attention particulière est portée à la formation initiale et continue des enseignants, afin de développer une compétence techno-didactique sensible aux enjeux éthiques et pédagogiques. L'IA apparaît ainsi comme un levier d'innovation et de professionnalisation, à condition d'être utilisée de façon critique et contextualisée.

Mots-clés : intelligence artificielle, ingénierie didactique, contextualisation, pragmatique, sciences du curriculum

Abstract

This article explores the role of Artificial Intelligence (AI) in language didactics. Combining action-oriented pragmatics, discourse linguistics, and curriculum studies, it argues that AI, guided by didactic engineering, can support genre analysis, sequence structuring, and the articulation between prescribed and effective competences. Special attention is given to teacher education, both pre-service and in-service, to foster techno-didactic competences attentive to ethical and pedagogical issues. AI thus emerges as both an instrument of innovation and a vector of teacher professionalization, provided its use remains critical and contextually grounded.

Keywords: artificial intelligence, didactic engineering, contextualization, pragmatics, curriculum studies

1. Introduction

L'essor de l'intelligence artificielle (IA) dans le domaine éducatif ouvre de nouvelles perspectives pour l'enseignement/apprentissage des langues. Loin de se limiter à un rôle d'assistance technique, l'IA peut être analysée **à la lumière de la théorie de l'instrument de Rabardel (1995)**. Celui-ci n'a pas étudié l'IA en tant que telle, mais sa distinction entre artefact et instrument offre un cadre pertinent pour comprendre comment un outil technique, lorsqu'il est approprié

par un enseignant, se transforme en médiateur sémiotique de l'activité didactique. Dans cette perspective, l'IA peut soutenir la description, la scénarisation et l'évaluation des compétences langagières.

Toutefois, le recours à l'IA comporte des risques si son usage repose sur une logique « applicationniste », qui réduit la didactique à une simple mise en œuvre des savoirs linguistiques. Les critiques formulées par Chiss et Galisson rappellent que la didactique doit affirmer son autonomie, en articulant les apports de la linguistique avec les logiques psychologiques, curriculaires et pédagogiques.

L'hypothèse défendue dans cet article est que l'IA peut devenir un levier puissant pour la didactique des langues, à condition d'être orientée par des cadres théoriques robustes : la **pragmatique et l'approche actionnelle**, la distinction **artefact/instrument**, l'opposition entre **compétence prescrite et compétence effective**, ainsi que l'articulation entre **séquences didactiques et logique acquisitionnelle (input / intake / output)**. Ces cadres permettent de transformer l'IA en un instrument rigoureux de description des genres et en un appui à la scénarisation de situations d'apprentissage contextualisées, où les compétences prescrites par les référentiels se transforment en compétences effectives.

2. Les limites d'une conception applicationniste

L'un des dangers récurrents de l'intégration des sciences du langage dans l'enseignement des langues est ce que plusieurs auteurs ont appelé **l'applicationnisme** : la tendance à considérer la didactique comme un simple champ d'application de la linguistique. Cette perspective, héritée d'une époque où la linguistique se présentait comme une science pilote, a longtemps réduit la didactique à une fonction de transposition technique, sans reconnaissance de sa spécificité propre.

Jean-Louis Chiss (2009) a souligné les limites d'une telle approche. Selon lui, la didactique ne peut être envisagée comme la simple traduction opératoire de modèles linguistiques extérieurs. Une telle conception tend à subordonner la didactique à la linguistique, en occultant les dimensions psychologiques, sociales et pédagogiques de l'apprentissage. Elle enferme la discipline dans une dépendance intellectuelle qui la prive de sa capacité à produire ses propres objets théoriques et méthodologiques.

Robert Galisson (1989), dans son article *Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français)*, paru dans *Langue française*, n° 82, met en lumière le besoin pour la didactique des langues de se libérer des « frontières artificielles » que lui imposent les disciplines comme la linguistique ou la psychologie, afin de revendiquer **une autonomie disciplinaire**

Ces mises en garde gardent toute leur actualité à l'ère de l'intelligence artificielle. Si l'IA est utilisée comme un simple outil de traitement automatique du langage, elle

risque de reconduire l'illusion applicationniste : croire que l'analyse linguistique brute suffit à « faire » de la didactique. Or, comme le rappellent **Chiss (2009)** et **Galisson (1989)**, la didactique des langues ne peut se réduire à la description formelle des langues. Elle doit articuler cette dimension descriptive avec la psychologie de l'apprentissage et la logique curriculaire.

C'est précisément dans cette articulation que l'IA peut trouver un rôle pertinent : non pas comme substitut de la réflexion didactique, mais comme instrument qui outille et enrichit les cadres d'analyse existants, au service d'une ingénierie pédagogique contextualisée.

3. Quatre cadres théoriques pour orienter l'IA

3.1. Pragmatique et didactique actionnelle

La perspective pragmatique, qui conçoit le langage comme une forme d'action (Austin, 1962 ; Searle, 1969), offre un cadre fondamental pour articuler l'analyse des genres discursifs et la conception didactique. Les genres sont ici compris comme des formats socio-discursifs stabilisés (Bakhtine, 1984 ; Adam, 2011), qui organisent les interactions à travers des régularités d'actes de parole et de séquences textuelles. Toutefois, pris en tant que catégories globales, les genres demeurent peu significatifs du point de vue pédagogique : ils ne peuvent être enseignés directement, car leur complexité dépasse le niveau d'appropriation immédiate de l'apprenant. D'où la nécessité de les **décrire en catégories plus opératoires**, en identifiant les actes de parole constitutifs, les séquences typiques et les régularités formelles qui permettent de les didactiser.

C'est précisément à ce niveau que l'intelligence artificielle peut jouer un rôle décisif. Le cadre pragmatique et actionnel constitue en effet un principe d'orientation pour l'IA : il permet de guider la génération et l'analyse des textes en fonction de leur valeur d'action (informer, interdire, inviter, recommander), plutôt que de leur seule dimension formelle. En ce sens, l'IA devient un outil puissant pour identifier, classer et exploiter les régularités pragmatiques constitutives des genres, contribuant ainsi à leur transformation en catégories opératoires réellement utilisables dans la conception didactique.

3.2. De l'artefact à l'instrument : l'IA guidée par le chercheur

La distinction proposée par **Rabardel (1995)** entre artefact et instrument éclaire de manière déterminante l'intégration de l'IA en didactique. Un artefact renvoie à l'objet technique en lui-même, alors que l'instrument inclut à la fois l'artefact et les schèmes d'utilisation que développe l'utilisateur. Autrement dit, un outil technologique ne devient véritablement instrument que lorsqu'il est approprié et intégré dans l'activité humaine. Transposé au domaine éducatif, ce cadre rappelle que l'IA, en tant que dispositif technique, n'a pas en soi de

valeur didactique : elle ne produit du sens et ne contribue à l'apprentissage qu'à travers la médiation qu'en fait l'ingénieur pédagogique.

Cette perspective rejoint les analyses de **Pastré (1999)**, pour qui « *l'ingénierie didactique professionnelle a pour objet de concevoir des situations susceptibles de provoquer, chez les sujets, la construction de compétences nouvelles en transformant les outils disponibles en instruments pour l'action et l'apprentissage* ». Cette formulation met en évidence le rôle essentiel de la médiation didactique : un outil technique ne devient véritablement formateur qu'à condition d'être intégré dans des scénarios où il peut être exploité comme ressource pour l'action et le développement des compétences.

De même, les prolongements proposés par **Rabardel et Béguin (2005)** autour de l'« activité instrumentée » soulignent que l'appropriation d'un artefact dépasse la simple utilisation fonctionnelle : elle participe d'un processus de développement, où l'instrument est co-construit par l'activité des sujets et par la conception anthropocentrée des dispositifs.

Dans cette optique, l'IA doit être pensée non comme une machine génératrice de textes, mais comme un instrument sémiotique dont l'usage est orienté par les objectifs pédagogiques. Ce passage de l'artefact à l'instrument implique de définir des schèmes d'utilisation précis : corpus à générer, régularités à repérer, variations à produire. Ainsi guidée, l'IA cesse d'être un simple générateur et devient un outil d'analyse, de description et de scénarisation. Elle acquiert alors une véritable pertinence didactique, car elle outille le travail du chercheur et de l'enseignant dans la construction de dispositifs pédagogiques contextualisés.

3.3. Sciences du curriculum et définition de la compétence

La distinction entre **compétence prescrite** et **compétence effective** constitue un point d'ancrage essentiel pour penser la conception des dispositifs d'enseignement guidés par l'IA. La compétence prescrite correspond aux formulations normatives des référentiels, telles qu'on les trouve dans le **Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001)**, où des objectifs comme « comprendre une annonce publique simple » ou « lire une petite annonce écrite » sont posés comme attendus d'apprentissage. Ces prescriptions relèvent du développement curriculaire : elles définissent un horizon commun, organisent la progression et orientent les pratiques d'évaluation. Mais elles ne disent rien encore de l'effectivité de ces compétences dans l'activité des apprenants.

La compétence effective, en revanche, ne se limite pas à l'énoncé d'un objectif : elle s'incarne dans la capacité de l'apprenant à mobiliser ses ressources pour agir dans une situation donnée. Comprendre une annonce publique devient

effectif lorsqu'un apprenant sait réagir à un retard de train ou respecter une consigne de sécurité ; de même, la compréhension d'une petite annonce écrite se manifeste lorsqu'il est en mesure de contacter un vendeur ou de rédiger une offre conforme à un usage social.

La distinction a une portée didactique décisive. Elle rejoint les travaux de **Jonnaert, Ettayebi et Defise (2009)**, qui proposent un cadre opérationnel pour articuler curriculum et compétences. Elle s'inscrit aussi dans la perspective de **Roegiers (2000)**, qui insiste sur la nécessité d'une pédagogie de l'intégration permettant de dépasser la juxtaposition de savoirs fragmentés. Elle se nourrit également de la réflexion de **Le Boterf (2008)**, qui invite à « repenser la compétence » en la concevant non comme une simple somme de connaissances, mais comme une capacité à agir de manière pertinente en situation. Enfin, elle rejoint les analyses de **Véronique (2009)**, pour qui « *la notion de compétence en didactique ne peut se réduire à des définitions prescriptives, mais doit être comprise en lien avec les activités effectives des apprenants en contexte* » (*Les langues modernes*, n° 1, p. 38-46).

Dans ce contexte, l'IA peut jouer un rôle d'interface : d'un côté, elle permet de générer des corpus représentatifs alignés sur le prescrit ; de l'autre, elle offre la possibilité de simuler des contextes variés et d'alimenter des tâches actionnelles, conditions nécessaires pour que la compétence se réalise effectivement. En ce sens, l'IA, lorsqu'elle est orientée par une ingénierie didactique rigoureuse, peut devenir un instrument privilégié pour accompagner la transformation des prescriptions curriculaires en compétences effectives, en contribuant à rapprocher le développement curriculaire et le développement de la personne.

3.4. Séquences didactiques et logique acquisitionnelle : de l'input à l'output

L'enseignement d'une langue ne provoque jamais mécaniquement l'acquisition. Comme l'ont montré Daniel Véronique et Paolo De Pietro, le rôle de l'enseignant n'est pas de « faire acquérir », mais d'**organiser des environnements d'apprentissage qui rendent l'acquisition possible**. Une séquence didactique ne garantit pas l'appropriation, mais elle peut en créer les conditions en articulant les activités aux processus propres à l'acquisition d'une langue seconde.

Dans cette perspective, la tripartition **input – intake – output**, développée dans le champ de l'acquisition des langues (Ellis, Long, VanPatten), permet de préciser l'adéquation entre organisation didactique et processus acquisitionnel.

- L'**input** correspond à l'exposition à des données langagières.
- L'**intake** renvoie au travail de traitement, d'intégration et de systématisation de ces données.

- L'**output** désigne le réemploi et la production, moments où l'apprenant mobilise activement ses ressources.

Ce modèle présente une forte cohérence avec l'organisation habituelle des **séquences didactiques** : l'exposition correspond à l'input, la systématisation des régularités à l'intake, et le réemploi/production à l'output.

L'intelligence artificielle peut intervenir de manière décisive à chacune de ces étapes :

- en diversifiant l'**input** par des corpus authentiques ou simulés,
- en soutenant l'**intake** grâce à l'identification et la mise en évidence de régularités,
- et en stimulant l'**output** à travers la génération de scénarios contextualisés.

Ainsi guidée, l'IA ne se réduit pas à une source de textes supplémentaires. Elle devient un **instrument d'accompagnement de l'appropriation**, en renforçant la cohérence entre le cadre théorique de l'acquisition et la structuration didactique des séquences.

2. De l'armature conceptuelle à la mise en pratique : genres, tableaux et exploitation didactique guidée par l'IA

2.1. Pratiques langagières prescrites et catégories communicatives

Les référentiels de compétences, et en particulier le CECR (Conseil de l'Europe, Beacco et al., 2011), définissent les apprentissages attendus non pas seulement en termes de savoirs linguistiques, mais en termes de **pratiques langagières situées**. Par exemple, au niveau B1, on trouve des objectifs tels que « comprendre une annonce publique simple » ou « comprendre une petite annonce écrite ». Ces formulations constituent des objectifs prescrits : elles fixent un horizon institutionnel qui doit guider l'enseignement et l'évaluation.

L'intelligence artificielle, lorsqu'elle est orientée par une approche pragmatique et actionnelle, permet de décrire ces pratiques prescrites en termes de **catégories communicatives** — genres et actes de parole — et d'en dégager les dimensions **linguistiques** (structures syntaxiques, lexique récurrent) et **cognitives** (opérations sollicitées : analyser, comparer, reformuler, justifier). Les tableaux ci-dessous illustrent ce processus à partir de deux genres : l'**annonce publique** et l'**annonce écrite**.

Tableau 1. Annonce publique

Acte de parole	Ressources linguistiques	Exemples	Séquences textuelles	Situations d'usage / Familles de situations

Informen (horaire, retard)	Présentatif, futur proche, lexique temporel	« Le train pour Paris partira à 18h45. »	Descriptive	Gare, aéroport
Avertir (sécurité)	Formes conditionnelles, connecteurs causaux	« En raison de travaux, le train partira avec 20 minutes de retard. »	Explicative	Transport, institution
Interdire (consignes)	Impératif, structures impersonnelles	« Il est interdit de fumer dans le train. »	Injonctive	École, hôpital, mairie

Tableau 2. Annonce écrite (petite annonce)

Acte de parole	Ressources linguistiques	Exemples	Séquences textuelles	Situations d'usage / Familles de situations
Informen (objet, prix)	Phrases nominales, chiffres	« Appartement 45m ² , 600€/mois. »	Descriptive	Logement, emploi
Inviter à agir (contacter)	Impératif implicite, infinitif	« Contactez le propriétaire au 06... »	Injonctive implicite	Services, emploi
Argumenter implicitement (valoriser)	Adjectifs appréciatifs, ellipses	« Bel appartement lumineux, proche métro. »	Argumentative	Vente, location

Commentaire comparatif

Ces deux tableaux montrent comment l'IA permet de **traduire les pratiques prescrites par le CECR en ressources enseignables**.

- Les **ressources communicatives** (genres, actes de parole) correspondent directement aux objectifs prescrits par le référentiel.
- Les **séquences textuelles** apparaissent comme des modes d'organisation du discours, différents selon le genre : injonction et explication dans l'annonce publique ; description et argumentation implicite dans la petite annonce.
- Les **ressources linguistiques** fournissent des régularités exploitables (impératif, structures impersonnelles pour l'annonce publique ; phrases nominales et lexique fonctionnel pour la petite annonce).
- Enfin, les **ressources cognitives**, au sens de Bronckart, mettent en lumière les opérations intellectuelles sollicitées par chaque genre (analyser, comparer, reformuler, justifier).
- L'ajout de la colonne **situations d'usage/familles de situations** permet de montrer que la compétence n'est pas seulement ponctuelle, mais vérifiable et consolidée dans un ensemble de contextes proches favorisant le transfert.

En reliant ces différentes dimensions, l'IA offre à l'enseignant un instrument de conception : les tableaux ne sont pas de simples inventaires, mais des outils qui permettent de transformer un objectif prescriptif en catégories opératoires pour l'enseignement.

Repères pour la progressivité didactique

Chaque genre discursif repose sur un **socle d'actes de parole relativement stable**, qui en assure la reconnaissance et la fonctionnalité communicative. Ainsi, l'**annonce publique** mobilise typiquement des actes d'**information**, d' et d'**interdiction**, tandis que l'**annonce écrite** articule des actes d'**information**, d'**invitation à agir** et d'**argumentation implicite**.

Ce socle n'est toutefois pas figé : il peut être **progressivement enrichi et complexifié en fonction des niveaux de compétence langagière** visés par le curriculum.

- **Niveaux A1-A2** : introduction aux actes de parole les plus fréquents et directement opérationnels (informer, inviter, interdire).
- **Niveaux B1-B2** : élargissement vers des actes plus élaborés (expliquer une cause, comparer deux options, justifier une décision).

- **Niveaux C1-C2** : maîtrise d'actes de parole complexes et subtils (argumenter de manière nuancée, reformuler avec précision, anticiper des objections).

Cette progressivité permet de penser l'enseignement des genres comme une **entrée progressive dans la complexité de la communication réelle**. L'IA peut jouer un rôle décisif dans ce processus, en générant des corpus authentiques ou simulés adaptés à chaque niveau, et en mettant en évidence les variantes simples ou complexes d'un même acte de parole.

2.2. De l'artefact au tableau-instrument

Les tableaux générés par l'IA constituent dans un premier temps de simples **artefacts descriptifs**. Ils organisent l'information en colonnes et lignes, classant des exemples selon des catégories communicatives, linguistiques, cognitives et textuelles. Pris isolément, ces artefacts n'ont pas encore de portée didactique : ils représentent des données brutes, issues de la modélisation automatique des genres.

Cependant, dès lors qu'ils sont mobilisés par un enseignant ou un concepteur pédagogique, ces artefacts deviennent de véritables **instruments didactiques**. Selon la distinction proposée par Rabardel (1995), l'artefact est un objet matériel ou symbolique, tandis que l'instrument émerge dans l'usage, lorsqu'un sujet s'approprie l'artefact pour agir dans une situation donnée.

Dans ce cadre, le tableau généré par l'IA devient un instrument lorsqu'il est intégré dans une démarche de **scénarisation pédagogique** :

- L'enseignant peut s'appuyer sur les colonnes communicatives pour concevoir des exercices de **classement** ou de **reconnaissance des actes de parole**.
- Les ressources linguistiques peuvent être exploitées dans des activités de **systématisation** (repérage des structures récurrentes, transformation de phrases, exercices de reformulation).
- Les ressources cognitives permettent de construire des tâches visant le **développement des opérations intellectuelles** (comparer deux annonces, justifier un choix, reformuler une consigne).
- Enfin, les séquences textuelles fournissent une base pour des exercices de **structuration discursive**, par exemple identifier les parties constitutives d'une annonce ou produire un texte respectant les séquences attendues.

Ainsi, le passage de l'artefact au tableau-instrument illustre parfaitement la valeur ajoutée de l'IA : elle fournit des artefacts riches et organisés, mais c'est l'ingénierie didactique qui transforme ces produits en instruments au service de l'enseignement/apprentissage.

2.3. Entre prescrit et effectif : la valeur didactique des tableaux

La distinction entre **compétence prescrite** et **compétence effective** constitue un point d'ancrage essentiel pour comprendre l'apport des tableaux générés par l'IA.

- La **compétence prescrite** correspond aux formulations normatives des référentiels (par ex. le CECR), qui fixent des objectifs tels que « comprendre une annonce publique simple » ou « comprendre une petite annonce écrite ». Ces prescriptions relèvent du **développement curriculaire** : elles définissent un horizon partagé, organisent la progression des apprentissages et orientent les pratiques d'évaluation.
- La **compétence effective**, en revanche, ne se limite pas à l'énoncé d'un objectif. Elle se manifeste dans la capacité de l'apprenant à mobiliser ses ressources communicatives, linguistiques et cognitives pour agir en situation. Comprendre une annonce publique devient effectif lorsque l'apprenant sait réagir à un retard de train ou respecter une consigne de sécurité ; comprendre une petite annonce écrite se concrétise lorsqu'il est capable de comparer deux offres et de prendre une décision.

Les tableaux produits par l'IA permettent de **rendre visible et exploitable le passage du prescrit à l'effectif**.

- D'une part, ils relient directement les objectifs prescrits aux **ressources communicatives** (genres, actes de parole).
- D'autre part, ils détaillent les **ressources linguistiques et cognitives** nécessaires pour qu'un objectif se traduise en activité réelle de l'apprenant.
- Enfin, en intégrant une colonne **familles de situations**, ils rappellent qu'une compétence ne peut être considérée comme acquise que si elle se manifeste dans une diversité de contextes apparentés, conditionnant ainsi la généralisation et le transfert.

L'IA joue ici un rôle d'**interface didactique** :

- Elle aligne les corpus d'exemples sur les prescriptions curriculaires.

- Elle fournit des outils de classification et de structuration qui permettent de transformer ces corpus en **séquences opératoires**.
- Elle contribue ainsi à rapprocher le développement curriculaire (prescrit) et le développement de la personne (effectif), tout en favorisant le transfert par la mise en évidence des familles de situations.

En ce sens, les tableaux ne sont pas de simples illustrations. Ils constituent une **médiation essentielle** entre l'abstraction des référentiels et l'effectivité des pratiques langagières. Grâce à l'IA, les prescriptions se traduisent en **ressources directement exploitables** dans l'enseignement, et les compétences peuvent être vérifiées et consolidées à travers leur mobilisation dans des familles de situations.

2.4. Séquences didactiques et logique acquisitionnelle (input, intake, output)

L'enseignement d'une langue ne provoque jamais mécaniquement l'acquisition. Comme l'ont montré **Véronique (2009)** et **De Pietro (1994)**, le rôle de l'enseignant n'est pas de « faire acquérir », mais d'organiser des environnements d'apprentissage qui rendent l'acquisition possible. Une séquence didactique ne garantit pas l'appropriation, mais elle peut en créer les conditions en articulant les activités aux processus propres à l'acquisition d'une langue seconde.

Dans cette perspective, la tripartition **input – intake – output**, développée dans le champ de l'acquisition des langues par **Ellis (1997)**, **Long (1996)** et **VanPatten (1996)**, permet de préciser l'adéquation entre organisation didactique et processus acquisitionnel :

- L'**input** correspond à l'exposition à des données langagières.
- L'**intake** renvoie au travail de traitement, d'intégration et de systématisation de ces données.
- L'**output** désigne le réemploi et la production, moments où l'apprenant mobilise activement ses ressources.

Ce modèle présente une forte cohérence avec l'organisation habituelle des séquences didactiques : l'exposition correspond à l'input, la systématisation des régularités à l'intake, et le réemploi/production à l'output.

Les **tableaux générés par l'IA** trouvent ici toute leur pertinence. Dans la phase d'**input**, ils facilitent l'exposition à des corpus représentatifs organisés par genres, actes de parole ou séquences textuelles. Pour l'**intake**, leurs colonnes dédiées aux ressources linguistiques et cognitives peuvent servir de support à des activités de repérage, de transformation ou de classification.

Enfin, lors de l'**output**, la colonne « familles de situations » fournit des contextes variés dans lesquels les apprenants peuvent réemployer les ressources travaillées, favorisant ainsi le transfert et la consolidation des compétences.

Ainsi guidée, l'IA ne se réduit pas à une source de textes supplémentaires. Elle devient un instrument d'accompagnement de l'appropriation, en renforçant la cohérence entre le cadre théorique de l'acquisition et la structuration didactique des séquences.

3. La formation des enseignants à l'intégration de l'IA en didactique des langues

3.1. Enjeux de professionnalisation

L'intégration de l'intelligence artificielle (IA) en didactique des langues transforme profondément le rôle de l'enseignant. Celui-ci n'est plus seulement transmetteur de savoirs, mais devient **médiateur**, capable d'orienter, de scénariser et de réguler l'usage de l'IA dans les situations pédagogiques. Cette évolution appelle le développement d'une **compétence techno-didactique**, entendue comme la capacité à mobiliser l'IA de manière critique et créative dans des dispositifs contextualisés.

Les recherches récentes montrent que l'IA peut constituer un puissant levier de professionnalisation, à condition que les enseignants soient accompagnés dans la compréhension de ses apports et de ses limites. Comme le rappellent **Kennedy et al. (2024)**, la formation doit viser à renforcer l'autonomie des enseignants pour éviter la dépendance technologique, tout en intégrant une réflexion sur les usages pédagogiques pertinents. De même, **Yan, Zhang et Wang (2023)** soulignent que les défis éthiques et pratiques liés aux modèles de langage (biais, fiabilité, transparence) doivent être explicitement intégrés dans les parcours de formation.

3.2. Formation initiale et continue des enseignants

La formation initiale et continue constitue un levier central pour accompagner cette mutation.

En **formation initiale**, il s'agit de sensibiliser les futurs enseignants aux usages possibles de l'IA : génération de corpus contextualisés, construction de tableaux de ressources, conception de scénarios multimodaux. Mais cette sensibilisation doit impérativement s'accompagner d'une **réflexion critique** afin de prévenir les usages mécaniques et de renforcer la capacité des enseignants à guider l'IA par une ingénierie didactique solide (**Conseil de l'Europe/ECML, 2024**).

En **formation continue**, l'objectif est de soutenir l'appropriation progressive de l'IA par les enseignants en poste. Les expérimentations décrites par **Chapelle (2024)** montrent que l'IA peut jouer un rôle formateur dans le développement professionnel, notamment à travers des dispositifs en ligne qui favorisent la réflexion et l'innovation pédagogique. Dans ce cadre, l'IA devient non seulement un outil, mais aussi un

support de professionnalisation, contribuant à relier pratiques de terrain et recherche didactique.

3.3. Défis et perspectives

L'intégration de l'IA dans la formation des enseignants ne va pas sans soulever des **défis éthiques et pédagogiques**. Parmi eux figurent la fiabilité des productions générées, la question des biais algorithmiques, la dépendance potentielle aux outils et la protection des données. **Yan, Zhang et Wang (2023)** insistent sur la nécessité d'aborder explicitement ces enjeux pour que les enseignants développent une posture critique. Dans le même esprit, les orientations proposées par le **Conseil de l'Europe/ECML (2024)** rappellent que l'IA doit être mise au service des finalités éducatives, et non l'inverse.

Ces perspectives invitent à repenser la formation des enseignants comme un espace de dialogue entre innovation et vigilance critique. L'IA, loin d'être un simple auxiliaire technique, devient un vecteur de professionnalisation lorsqu'elle est intégrée dans des parcours formatifs qui articulent savoirs, pratiques et éthique professionnelle.

4. Conclusion

L'intégration de l'intelligence artificielle dans la didactique des langues ne peut se concevoir sans un **cadre théorique solide** et une **mise en pratique réfléchie**. La première partie de ce travail a posé les fondations conceptuelles en mobilisant quatre axes complémentaires : la pragmatique et l'approche actionnelle, la distinction artefact/instrument, l'opposition entre compétence prescrite et compétence effective, ainsi que la notion de séquence potentiellement acquisitionnelle. Ces cadres offrent une grille de lecture cohérente pour penser l'articulation entre prescriptions curriculaires, activités langagières et processus d'apprentissage.

La deuxième partie a montré que ces principes théoriques trouvent un prolongement opérationnel grâce aux **tableaux générés par l'IA**. En décrivant les pratiques langagières prescrites par le CECR sous forme de ressources communicatives, linguistiques et cognitives, en mettant en évidence les séquences textuelles et en ouvrant sur des familles de situations, ces tableaux deviennent des **instruments pédagogiques**. Ils permettent de transformer les objectifs prescrits en ressources enseignables, de concevoir des séquences didactiques articulées autour des étapes exposition/systématisation/réemploi, et de favoriser le transfert des compétences par leur mobilisation dans des contextes diversifiés.

L'IA ne se réduit donc pas à un outil de génération de données : elle agit comme un **médiateur** entre le curriculum et l'activité réelle des apprenants.

Elle contribue à rapprocher le développement institutionnel des programmes et le développement personnel des sujets, en soutenant l'appropriation effective des compétences langagières.

Enfin, cette démarche souligne l'importance de la **formation des enseignants**. Qu'il s'agisse de formation initiale ou continue, l'enjeu est de développer une véritable **compétence techno-didactique** permettant d'exploiter l'IA de manière critique et créative. Ce n'est qu'à cette condition que les artefacts numériques pourront être transformés en instruments au service de l'enseignement/apprentissage, et que l'IA pourra jouer pleinement son rôle de levier pour une didactique des langues contextualisée, rigoureuse et innovante.

Bibliographie

- Adam, J.-M. (2011). *Les textes : Types et prototypes* (5^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford : Oxford University Press.
- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale* (Trad. A. Aucouturier). Paris : Gallimard.
- Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris : Didier.
- Bronckart, J.-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- Chapelle, C. A. (2024). *Exploring Open AI in language teacher professional development*. Ames, IA : Iowa State Digital Press.
<https://www.iastatedigitalpress.com/plugins/books/154/format/1236/download/>
- Chiss, J.-L. (2001). *Didactique du français et transposition didactique*. Paris : PUF.
- Chiss, J.-L. (2009). Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée. *Synergies Roumanie*, 4, 127-137.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. (2018). *Volume complémentaire du CECR avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe/ECML. (2024). *L'intelligence artificielle dans l'enseignement des langues étrangères*. Graz, Autriche : Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe.
https://www.ecml.at/Portals/1/gazette/Gazette70/L%27IA%20dans%20l%27enseignement%20des%20langues%20%C3%A9trang%C3%A8res_241117_125407.pdf
- De Pietro, J.-F. (1994). Interactions, acquisition et contrat didactique. In C. Bange (dir.), *Analyse conversationnelle et acquisition des langues* (pp. 85-102). Berne : Peter Lang.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

- Galisson, R. (1989). Problématique de l'autonomie en didactique des langues (contexte français). *Langue française*, 82(1), 95-115.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M., & Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel*. Bruxelles : De Boeck.
- Kennedy, M. M., et al. (2024). Empowering ELA teachers: Recommendations for teacher education in the AI era. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 25(1). <https://citejournal.org/volume-25/issue-1-25/english-language-arts/empowering-ela-teachers-recommendations-for-teacher-education-in-the-ai-era>
- Le Boterf, G. (2008). *Repenser la compétence : Pour dépasser les idées reçues*. Paris : Eyrolles.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-468). San Diego : Academic Press.
- Pastré, P. (1999). *L'ingénierie didactique professionnelle*. Paris : PUF.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Rabardel, P., & Béguin, P. (2005). Instrument mediated activity: From subject development to anthropocentric design. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 6(5), 429-461. <https://doi.org/10.1080/14639220500078179>
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, NJ : Ablex.
- Véronique, D. (2009). La notion de compétence en didactique des langues : éléments de réflexion. *Les langues modernes*, 1, 38-46.
- Yan, W., Zhang, L., & Wang, X. (2023). Practical and ethical challenges of large language models in education: A systematic scoping review. *arXiv preprint arXiv:2303.13379*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.13379>