

Intégrer les agents conversationnels dans les pratiques pédagogiques en FLE

Sophie Othman
Université Marie et Louis Pasteur / France
Mail : sophie.othman@univ-fcomte.fr

Reçu : 16/11/2025,

Accepté: 12/12/2025,

Publié: 12/12/2025

Integrating Chatbots Into Teaching Practices in FFL

Abstract: Artificial intelligence is transforming language teaching and learning practices by offering new perspectives for fostering interaction, differentiation, and learner autonomy. Conversational agents, in particular, are generating increasing interest in the field of French as a foreign language. This article analyzes their contributions and limitations through an approach that combines theoretical frameworks, a typology of existing tools, and a case study conducted with beginner-level university students. The results show that these tools can strengthen engagement, language production, and confidence, provided they are accompanied by rigorous pedagogical guidance and training in artificial intelligence literacy that incorporates critical and ethical dimensions.

Keywords: Artificial intelligence, chatbots, language learning, French as a foreign language, AI literacy.

Résumé : L'intelligence artificielle transforme les pratiques d'enseignement-apprentissage des langues en offrant de nouvelles perspectives pour favoriser l'interaction, la différenciation et l'autonomie des apprenants. Les agents conversationnels, en particulier, suscitent un intérêt croissant dans le domaine du français langue étrangère. Cet article analyse leurs apports et leurs limites à travers une approche articulant repères théoriques, typologie des outils existants et étude de cas menée auprès d'apprenants universitaires de niveau débutant. Les résultats montrent que ces dispositifs peuvent renforcer l'engagement, la production linguistique et la confiance, à condition d'un encadrement didactique rigoureux et d'une formation à la littératie en intelligence artificielle, intégrant des dimensions critiques et éthiques.

Mots-clés : intelligence artificielle, agents conversationnels, apprentissage des langues, français langue étrangère, littératie en IA.

Introduction

L'essor de l'intelligence artificielle (IA) dans le domaine éducatif transforme profondément les pratiques d'enseignement-apprentissage des langues. Parmi les innovations marquantes, les agents conversationnels ou chatbots s'imposent comme des outils aux multiples potentialités pédagogiques. Leur intégration en classe de langue invite à repenser les modalités d'interaction, les scénarios d'apprentissage, ainsi que le rôle de l'enseignant. Cet article propose une réflexion sur les apports, les limites et les conditions d'un usage pertinent des chatbots en didactique du français langue étrangère (FLE), en s'appuyant sur les repères théoriques, une typologie des outils existants, une expérimentation en contexte universitaire et des perspectives de développement.

1- Repères théoriques de la recherche sur les chatbots

L'introduction des chatbots dans l'enseignement-apprentissage des langues s'inscrit dans la continuité des recherches sur l'interaction homme-machine et les environnements d'apprentissage médiatisés. Depuis les travaux de Vygotsky et les théories socioconstructivistes, l'interaction est reconnue comme un levier central dans le processus d'appropriation linguistique. Même artificiel, le dialogue constitue un espace de co-construction du sens, de mobilisation des ressources linguistiques et d'apprentissage situé.

Les premières recherches sur les chatbots éducatifs ont mis en lumière leur capacité à offrir des interactions dénuées de jugement, ce qui s'avère particulièrement bénéfique pour les apprenants anxieux ou peu confiants. Ces outils favorisent une pratique régulière, individualisée et adaptative, tout en s'inscrivant pleinement dans les approches communicatives et actionnelles grâce à des scénarios de communication réalistes et contextualisés.

Sur le plan technologique, les chatbots s'appuient sur les avancées du traitement automatique du langage naturel (TALN), permettant une compréhension et une génération du langage de plus en plus fines. Toutefois, ces outils ne sont pas neutres : leur conception, leur visée pédagogique et les corpus linguistiques qui les alimentent influencent directement l'expérience d'apprentissage. C'est pourquoi une réflexion critique et un ancrage théorique solides sont indispensables pour accompagner leur intégration dans les dispositifs éducatifs.

Les approches interactionnistes (Long, 1996 ; Chapelle, 2005) soulignent que l'apprentissage linguistique émerge à travers l'interaction. Dans ce cadre, les agents conversationnels peuvent jouer le rôle de partenaires d'interaction, permettant à l'apprenant de négocier le sens, d'ajuster ses productions linguistiques et d'intégrer progressivement de nouveaux éléments de langue.

Swain (1985), avec l'hypothèse de la production, rappelle que le fait de produire de la langue – à l'oral comme à l'écrit – est essentiel au développement de la

compétence linguistique. Les chatbots encouragent cette production dans un cadre interactif et engageant.

Ces deux perspectives convergent autour de trois concepts clés :

- Négociation de sens : adaptation réciproque des interlocuteurs pour parvenir à la compréhension ;
- Entrée modifiée : simplification ou reformulation du langage pour faciliter l'acquisition ;
- Modification de sortie : ajustement de la production linguistique en réponse à un retour ou une correction.

1-1- L'IA conversationnelle : genèse et évolution

L'intelligence artificielle conversationnelle est née du désir de simuler une interaction humaine par l'intermédiaire d'un programme informatique. Dès les années 1960, le programme ELIZA (Weizenbaum, 1966) a marqué une première étape en proposant un dialogue rudimentaire fondé sur la reformulation des propos de l'utilisateur. Ce système démontrait déjà le potentiel des langages artificiels à susciter une illusion de compréhension.

Depuis, les progrès conjoints en informatique, en linguistique computationnelle et en apprentissage automatique ont permis des avancées majeures. Le tournant décisif s'est produit avec l'émergence des grands modèles de langage (LLM) tels que GPT (OpenAI), BERT (Google), ou encore LLaMA (Meta). Ces modèles, capables de traiter des milliards de paramètres, interagissent aujourd'hui dans plusieurs langues avec une remarquable fluidité. Entraînés sur des corpus variés (articles, dialogues, forums), ils peuvent s'adapter à une diversité de contextes, de styles et de registres.

Dans le champ éducatif, cette évolution marque une rupture : les chatbots ne se limitent plus à des scénarios prédéfinis, mais sont désormais capables de générer des échanges ouverts, créatifs et adaptés au niveau de l'apprenant. Ils deviennent de véritables partenaires d'apprentissage. Toutefois, leur utilisation nécessite un encadrement pédagogique rigoureux afin d'éviter les réponses inexactes, les contenus problématiques ou les effets de surconfiance. L'histoire de l'IA conversationnelle se dessine ainsi comme un passage de la simulation à un compagnonnage cognitif.

Les agents conversationnels ont connu plusieurs phases de développement. Après ELIZA, des programmes comme ALICE (Wallace, 1995) ont enrichi l'expérience grâce à des règles plus complexes. Puis, l'intégration de modèles de traitement du langage naturel dans des assistants vocaux comme Siri ou Alexa a démocratisé leur usage. Aujourd'hui, les modèles génératifs tels que GPT, Claude (Anthropic) ou Bard (Google) incarnent une nouvelle génération d'agents capables de maintenir le contexte, d'adapter leur discours et de simuler des

interactions quasi humaines – y compris dans le domaine de l’enseignement des langues.

Dans une perspective pédagogique, les usages des agents conversationnels sont multiples :

- Exposition linguistique: les apprenants sont confrontés à une grande variété de situations langagières authentiques.
- Feedback immédiat : l’IA peut proposer des reformulations correctes sans émettre de jugement.
- Environnement rassurant : l’interaction avec une machine réduit l’anxiété liée à l’erreur (Fryer et al., 2020).
- Pratique autonome : les apprenants peuvent s’exercer à leur rythme, dans un cadre flexible et personnalisé.

1-2- Divers types de chatbots sont disponibles

La diversité des chatbots éducatifs s’est largement développée ces dernières années. On peut les classer selon leur niveau de complexité, leur mode de fonctionnement et leur finalité pédagogique. Dans le contexte de l’enseignement des langues, cette typologie permet de mieux cerner leurs apports et leurs limites.

- Les chatbots généralistes, tels que ChatGPT, Poe ou Pi, se distinguent par leur grande polyvalence. Ils sont capables de maintenir une conversation fluide, d’adapter leur style, de corriger des erreurs ou encore de simuler des rôles variés. Bien qu’ils ne soient pas spécifiquement conçus pour l’apprentissage linguistique, leur flexibilité permet une pratique autonome et créative.
- Les chatbots spécialisés, comme Gliglish ou LangAI ou CallAnnie sont centrés sur l’enseignement des langues. Ils proposent des interactions ciblées, des contenus didactiques adaptés et une progression pédagogique pensée pour les apprenants. Leur principal inconvénient réside dans le nombre limité de langues disponibles et parfois dans leur manque de personnalisation.
- Les chatbots intégrés, tels que Duolingo Max ou MemBots, s’insèrent dans des plateformes d’apprentissage existantes. Ils accompagnent l’apprenant dans une progression structurée et cohérente, en lien avec des leçons ou des unités pédagogiques. Cependant, cette intégration peut limiter la spontanéité des échanges, en raison de contenus parfois rigides.
- Les chatbots conçus par des enseignants, comme Mizou, sont développés dans une logique de contextualisation pédagogique. Ils répondent à des besoins spécifiques, en lien avec des objectifs de classe ou des profils

- d'apprenants. Leur efficacité dépend toutefois du temps et des compétences nécessaires à leur conception.
- Enfin, les chatbots personnalisés, accessibles via des plateformes comme character.ai, permettent à l'utilisateur de créer des agents sur mesure. Ces outils offrent une grande souplesse dans la création de scénarios, de personnalités ou de contextes d'apprentissage. Mais ils présentent aussi des risques en termes de qualité linguistique, de pertinence pédagogique et de fiabilité.

1-3- Typologie des chatbots éducatifs :

Type	Exemples	Avantages	Limites
Généralistes	ChatGPT, Poe, Pi	Polyvalence, adaptabilité	Pas conçus spécifiquement pour les langues
Spécialisés	Gliglish, LangAI	Ciblage linguistique précis	Langues et fonctionnalités parfois limitées
Intégrés	Duolingo Max, MemBots	Progression pédagogique structurée	Contenu rigide, faible personnalisation
Créés par des enseignants	Mizou	Réponse aux besoins contextuels	Temps et compétences de conception nécessaires
Personnalisés	character.ai	Grande liberté de création	Risques de qualité, biais ou contenus inappropriés

Tableau 1 : Typologie de Chatbots

Ces agents conversationnels peuvent être considérés comme de nouveaux interlocuteurs pédagogiques (Shin & Lee, 2024). Ils ne visent pas à remplacer l'interaction humaine, mais à l'enrichir, en offrant des espaces de pratique complémentaires, flexibles et engageants.

2- Enjeux et limites de l'IA en classe de langue

L'intégration des chatbots en classe de langue soulève de nombreux enjeux pédagogiques, technologiques et éthiques. Sur le plan pédagogique, ces outils favorisent la différenciation des parcours, la personnalisation des tâches et l'autonomisation des apprenants. En simulant des dialogues variés et contextualisés, ils enrichissent l'exposition à la langue cible et renforcent la compétence pragmatique des utilisateurs.

Cependant, leur utilisation ne va pas sans limites. Même les modèles les plus avancés ne comprennent pas réellement le langage comme les humains : ils génèrent des réponses statistiquement probables, qui peuvent être erronées, incohérentes ou inappropriées. Par ailleurs, l'interaction reste souvent asymétrique: si le Chatbot s'adapte à l'utilisateur, il n'apprend pas véritablement de lui, ce qui limite la profondeur des échanges à long terme.

Sur le plan éthique, plusieurs interrogations émergent : quelles données sont collectées ? À quelles fins sont-elles exploitées ? Le fonctionnement des modèles est-il transparent ? Ces questions appellent à une vigilance accrue, tant du côté des institutions que des enseignants. Ces derniers doivent être formés à un usage critique et didactique des agents conversationnels, afin d'en faire de véritables leviers d'apprentissage et non de simples gadgets technologiques.

Malgré leur potentiel, les chatbots éducatifs posent encore plusieurs défis, identifiés dans la recherche récente :

- Effet de nouveauté : la motivation initiale peut s'atténuer avec le temps (Jeon *et al.*, 2023) ;
- Difficultés pour les débutants : le débit ou le niveau lexical peut être mal ajusté (Huang *et al.*, 2022) ;
- Besoins d'accompagnement : un guidage pédagogique reste indispensable pour une utilisation efficace (Dizon, 2023) ;
- Biais des modèles : les réponses peuvent véhiculer des stéréotypes ou des contenus inappropriés ;
- Enjeux éthiques : protection des données personnelles, consentement éclairé, et transparence algorithmique.

L'adoption des chatbots dans l'enseignement des langues nécessite donc un équilibre entre innovation et réflexivité, pour garantir des usages éclairés, sécurisés et pédagogiquement pertinents.

3- Vers une littératie en IA conversationnelle

Face à l'essor rapide des outils d'intelligence artificielle dans le champ éducatif, une nouvelle forme de compétence devient indispensable : la littératie en IA conversationnelle. Il ne s'agit plus simplement de savoir utiliser un chatbot, mais de comprendre comment il fonctionne, d'en percevoir les bénéfices tout en en identifiant les limites, les biais et les enjeux sous-jacents.

Cette littératie repose sur trois dimensions fondamentales : technique, critique et éthique.

Sur le plan technique, il s'agit de comprendre les principes de base des modèles génératifs : entraînement sur des corpus massifs, apprentissage supervisé, prédiction probabiliste des mots. Cette compréhension permet de démystifier l'outil et de mieux en saisir les potentialités pédagogiques.

Sur le plan critique, il est essentiel d'adopter une posture réflexive. Cela implique d'analyser les réponses fournies par l'agent conversationnel, d'identifier les incohérences, et de maintenir une distance critique face aux contenus générés. Enseignants comme apprenants doivent apprendre à dialoguer de manière intelligente avec la machine, sans se laisser impressionner par sa fluidité discursive.

Enfin, une dimension éthique s'impose. Elle concerne la protection des données personnelles, la question du droit d'auteur, mais aussi le rapport au savoir dans un contexte de production automatisée. Intégrer ces enjeux dans les pratiques pédagogiques contribue à former des citoyens numériques éclairés et responsables.

Dans cette perspective, Alm (2024) propose d'élargir cette littérature autour de cinq axes complémentaires :

1. Compréhension technique : connaître le fonctionnement des IA et du traitement automatique du langage.
2. Engagement pratique : expérimenter ces outils dans des contextes d'apprentissage réels.
3. Créativité collaborative : mobiliser l'IA pour créer du contenu pédagogique ou linguistique.
4. Évaluation critique : questionner la fiabilité, la pertinence et les éventuels biais des réponses générées.
5. Usage éthique : respecter les règles juridiques, morales et s'interroger sur les impacts sociétaux.

Dans ce cadre, le rôle des enseignants est central. Ils doivent non seulement maîtriser eux-mêmes ces compétences, mais aussi accompagner leurs apprenants vers une utilisation consciente, critique et créative de l'IA conversationnelle.

4- Étude de cas : expérimentation auprès d'apprenants de niveau A1

Dans le cadre d'un module universitaire de FLE, une expérimentation a été menée auprès de 18 apprenants de niveau A1. L'objectif était d'explorer l'usage d'un chatbot conversationnel, en l'occurrence *ChatGPT*, dans une démarche de développement des compétences orales et écrites à travers des activités contextualisées et encadrées.

L'expérimentation s'est déroulée sur trois semaines, à raison de deux séances hebdomadaires en autonomie assistée. Les apprenants ont participé à des activités variées : dialogues guidés sur la présentation personnelle, jeux de rôles en contexte (restaurant, hôtel, demande de renseignements), reformulations d'expressions, et corrections d'erreurs linguistiques.

Trois scénarios de dialogue ciblés ont également été testés avec un prompt pédagogique spécifique :

- Commander au café
- Parler de sa routine
- Demander son chemin

Le prompt utilisé était :

« Tu es un assistant conversationnel pour des apprenants A1. Utilise des phrases simples. Si une erreur est faite, reformule de manière correcte et encourageante. »

Résultats observés :

- **Engagement élevé** : 89 % des participants ont exprimé une grande satisfaction, soulignant la disponibilité constante de l'outil et l'absence de jugement.
- **Progrès linguistiques** : Des améliorations notables ont été observées en fluidité lexicale et structuration grammaticale, notamment grâce aux reformulations.
- **Confiance renforcée** : Le caractère réaliste des situations a permis de développer l'aisance à l'oral et de réduire l'anxiété liée à la production en langue étrangère.

Limites identifiées :

Certaines réponses du chatbot étaient **trop complexes** pour un niveau A1.

- Les **reformulations** étaient parfois trop rapides ou difficiles à comprendre.
- Des **répétitions** ont été relevées dans les échanges.
- Les apprenants ont exprimé le besoin de scénarios **plus variés et contextualisés**.
- Un **manque de visualisation du progrès** a également été noté.

Cette étude montre que les chatbots conversationnels peuvent s'intégrer efficacement à des dispositifs de formation en langues, à condition de respecter certains principes : un cadrage didactique clair, une formation minimale des utilisateurs, et un accompagnement humain régulier. Utilisé de manière réfléchie, le chatbot devient alors un partenaire pédagogique complémentaire, stimulant l'engagement, la production linguistique et la confiance en soi.

4-1- Discussion et perspectives

Les résultats de cette recherche ouvrent de multiples pistes de réflexion pour l'avenir de l'intelligence artificielle dans l'enseignement des langues. D'une part, les chatbots apparaissent comme de véritables compagnons d'apprentissage, capables de stimuler l'autonomie, la motivation et la créativité des apprenants. Leur capacité à fournir un feedback immédiat, à simuler des situations authentiques et à encourager la production langagière en fait des outils précieux dans un dispositif pédagogique bien pensé.

D'autre part, leur intégration ne va pas de soi et soulève plusieurs défis : la nécessité de former les enseignants à l'utilisation des prompts, d'adapter les outils

aux niveaux et profils des apprenants, et de développer une littératie critique et éthique. L'accompagnement humain reste indispensable : aucun chatbot ne saurait remplacer la richesse de l'interaction pédagogique.

Pour une intégration réussie, plusieurs conditions doivent être réunies :

- Une formation des enseignants à la conception de scénarios pédagogiques exploitant les chatbots ;
- Une adaptation des outils aux niveaux CECRL, aux objectifs d'apprentissage et aux - cultures cibles ;
- Le développement d'une littératie en IA conversationnelle, à la fois technique, critique et éthique ;
- Une évaluation continue et réflexive des usages, afin d'identifier les apports réels et les limites.

À plus long terme, l'avenir de l'IA en didactique des langues pourrait passer par le développement de chatbots multilingues spécialisés, capables d'ajuster leurs réponses en fonction du niveau linguistique de l'apprenant et du contexte culturel de la langue cible. Des projets de co-conception associant chercheurs, enseignants et développeurs permettraient de créer des outils réellement ancrés dans les besoins pédagogiques.

Enfin, des études longitudinales restent nécessaires pour mesurer l'impact réel de ces technologies sur l'acquisition linguistique, ainsi que pour construire des critères d'évaluation adaptés aux interactions homme-machine. Un cadre déontologique devra également être défini pour encadrer ces pratiques.

L'enjeu est de taille : accompagner la formation de citoyens plurilingues, critiques et responsables, dans un monde façonné par l'intelligence artificielle.

Conclusion

L'IA conversationnelle constitue une opportunité remarquable pour enrichir l'apprentissage des langues, à condition qu'elle soit mobilisée dans une démarche pédagogique éclairée. Loin de remplacer l'enseignant, elle vient renforcer son rôle de médiateur, de concepteur et de guide.

Développer une culture de l'IA chez les enseignants et les apprenants devient ainsi une priorité. Car plus qu'un outil, l'IA est désormais un **partenaire pédagogique** avec lequel il convient d'apprendre à dialoguer.

Références bibliographiques

- Alm, A. (2024). AI and language learning: Towards a critical literacies framework. *Journal of Educational Technology*.
- Audrin, C. (2019). Innovation pédagogique en milieu universitaire : définition et pratiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 35(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.2101>
- Barbier, M.-L. (2012). L'apprentissage bilingue de l'écrit : implications en L2 et en L1. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 50, 60-61. <https://hal.science/hal-01771754/document>
- Barrot, J. S. (2023). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*, 57, 100745. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745>
- Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition* (1re éd.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511605963>
- Causa, M., Galligani, S., Sánchez-Quintana, N., & Villa-Perez, V. (2024). Comment la pluri-mobilité amène-t-elle à réinterroger la formation initiale des enseignants de/en langues ? Études de cas en France et en Catalogne. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'ACEDLE*, 22(2). <https://doi.org/10.4000/11qam>
- Chapelle, C. (2005). Interactionist SLA theory in CALL research. *CALICO Journal*, 22(3), 471-497.
- Comité ad hoc sur l'intelligence artificielle. (2020). *Vers une régulation des systèmes d'IA*. Conseil de l'Europe DGI16.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Cros, F. (2019). L'innovation en éducation. Sens et signification. *Carnets des recherches sur la formation*. <https://crf.hypotheses.org/523>

Cros, F. (2020). Éclairage théorique sur le sens et la signification de l'innovation en éducation dans les systèmes de formation : diachronie et synchronie. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*. <http://journals.openedition.org/ripes/2204>

Devlin, J., Chang, M.-W., Lee, K., & Toutanova, K. (2018). BERT: Pre-training of Deep Bidirectional Transformers for Language Understanding. *arXiv preprint arXiv:1810.04805*.

Dizon, G. (2023). Challenges in chatbot use for low-level language learners. *Computer Assisted Language Learning*.

Fryer, L., Coniam, D., Carpenter, R., & Lăpușneanu, D. (2020). Chatbots in language education: benefits and limitations. *ReCALL*, 32(1), 38-54.

García, O., & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

Hayes, J. R., & Flower, L. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. Dans L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Éds.), *Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach* (pp. 3-30). Lawrence Erlbaum.

Hellmich, E. A. (2021). Machine Translation in Foreign Language Writing: Student Use to Guide Pedagogical Practice. *Alsic*, 24(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.5705>

Huang, Y., Hew, K. F., & Fryer, L. K. (2022). AI-based conversational agents and second language learning: A scoping review. *Language Learning & Technology*.

Jeon, J., & Lee, H. (2024). Sustaining motivation in chatbot-enhanced language learning. *Language Teaching Research*.

Jia, J., Chen, Y., Ding, Z., & Ruan, M. (2012). Using a chatbot system to promote student EFL learning. *Journal of Computer Assisted Learning*.

Kim, D., Rueckert, D., Kim, D.-J., & Seo, D. (2019). The impact of AI chatbots on ESL vocabulary acquisition. *CALICO Journal*, 36(3), 234-252.

Kleppin, K. (1998). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Langenscheidt.

Koltovskaia, S. (2020). Student engagement with automated written corrective feedback (AWCF) provided by Grammarly: A multiple case study. *Assessing Writing*, 44, 100450. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2020.100450>

Las-Vergnas, O., & Rio-Jouet, A. (2023). Une IA peut-elle remplacer un professeur ? Un exemple de dialogue avec Bard-Google, entre hallucinations et illusions réflexives. *L'esprit d'Archimède*, 27-34. <https://hal.science/hal-04273617/document>

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. Dans W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Éds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 413-468). Academic Press.

Mishra, P., Warr, M., & Islam, R. (2024). Designing for AI literacy in teacher education. *Computers & Education*.

Mollick, E. (2024). How AI will change education. *Harvard Business Review*.

Olive, T., & Kellogg, R. T. (2002). Concurrent activation of high- and low-level production processes in written composition. *Memory & Cognition*, 30(4), 594-600. <https://doi.org/10.3758/BF03194960>

Pecorari, D. (2023). Plagiarism and English for academic purposes: A research agenda. *Language Teaching*, 56(3), 362-376. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000495>

Piolat, A., & Roussey, J.-Y. (1992). Rédaction de textes. Éléments de psychologie cognitive. *Langages*, 26(106), 106-125. <https://doi.org/10.3406/lgge.1992.1635>

Roussel, S., & Herdam, H. (2024). Einsatz von künstlicher Intelligenz im Überarbeitungsprozess von Texten in der Fremdsprache Deutsch: Fokus auf Wortschatz und Syntax. *German as a Foreign Language (GFL)*, 3, 61-86. <http://gfl-journal.de/wp-content/uploads/2025/01/20240304-Roussel-Herdam.pdf>

Roussel, S., & Ochoa, M. (2025). « Peux-tu rendre mon texte plus allemand ? » – Écrire en langue seconde avec l'intelligence artificielle. *Alsic*, 28(1). <https://doi.org/10.4000/13cv6>

Sasaki, M., & Hirose, K. (1996). Explanatory Variables for EFL Students' Expository Writing. *Language Learning*, 46(1), 137-168. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1996.tb00643.x>

Shin, D., & Lee, J. (2024). Chatbots as language interlocutors: pedagogical implications. *Language Education Review*.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output. Dans S. Gass & C. Madden (Éds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Newbury House.

Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage* (3e éd.). La Dispute.

Vygotski, L. S. (1931/2014). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. La Dispute.

Wallace, R. (1995). ALICE: Artificial Linguistic Internet Computer Entity.

Warschauer, M., Tseng, W., Yim, S., Webster, T., Jacob, S., Du, Q., & Tate, T. (2023). The affordances and contradictions of AI-generated text for writers of English as a second or foreign language. *Journal of Second Language Writing*, 62, 101071. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101071>

Weizenbaum, J. (1966). ELIZA - A Computer Program For the Study of Natural Language Communication Between Man and Machine. *Communications of the ACM*, 9(1), 36-45.

Zhang, M., Gibbons, J., & Li, M. (2021). Computer-mediated collaborative writing in L2 classrooms: A systematic review. *Journal of Second Language Writing*, 54, 100854. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100854>