Passerelle PP. 525-551
Vol. 14 No. 02 ISSN : 1112-6337 EISSN : 2716-8328

Vers une pédagogie interactive de l'oral : l'IA au service des ateliers de réflexion philosophique en contexte universitaire

El-Mehdi SOLTANI
Université de Khemis Miliana / Algérie.
mehdi.soltani@univ-dbkm.dz

Reçu : 25/06/2025, **Accepté:** 15/09/2025, **Publié:** 22/12/2025

Towards an Interactive Oral Pedagogy: AI at The Service of Philosophical Reflection Workshops in University Context

Absract ;
Within an Algerian university context in full technopedagogical change, teaching oral expression in a foreign language is experiencing a progressive revaluation, in particular through the workshops of philosophical reflection (ARP), conceived as spaces of dialogical interaction and collective cognitive construction. In this dynamic, the integration of artificial intelligence (AI) into teaching practices offers new opportunities to strengthen the verbal commitment of students, reconfigure educational roles and modulate learning environments. The objective of this study is to question the way in which AI can be integrated into ARPs to promote the emergence of a reflexive, critical and located university orality while considering this technology as an adaptive support tool, which makes it possible to structure unprecedented discursive ecologies, where student speech is built in interaction with digital agents
Keywords: IA, University Reflection Workshops, Active pedagogy, university context

Résumé :
Dans un contexte universitaire algérien en pleine mutation technopédagogique, l'enseignement de l'oral en langue étrangère connaît une revalorisation progressive, notamment à travers les Ateliers de Réflexion Philosophique (ARP), conçus comme des espaces d'interaction dialogique et de construction cognitive collective. Dans cette dynamique, l'intégration de l'intelligence artificielle (IA) dans les pratiques pédagogiques offre de nouvelles opportunités pour renforcer l'engagement verbal des étudiants, reconfigurer les rôles pédagogiques et moduler les environnements d'apprentissage. L'objectif de cette étude est d'interroger la manière dont l'IA peut être intégrée aux ARP pour favoriser l'émergence d'une oralité universitaire réflexive, critique et située tout en considérant cette technologie en tant qu'outil d'accompagnement adaptatif, qui permet de structurer des écologies discursives inédites, où la parole étudiante se construit dans l'interaction avec des agents numériques
Mots clés : IA, Ateliers de réflexion philosophique , contexte universitaire , pédagogie active .

Introduction

Depuis plusieurs décennies, les politiques universitaires en Algérie accordent une place essentielle à l'enseignement des langues étrangères, dans une logique de structuration des compétences communicationnelles des apprenants. La primauté accordée à l'oral, considéré non comme un simple support linguistique mais comme un vecteur fondamental d'interaction sociale et de construction cognitive, a entraîné une reconfiguration progressive des paradigmes didactiques.

C'est dans cette perspective que se sont inscrites plusieurs réformes visant à repenser les méthodologies de transmission des langues vivantes. Parmi celles-ci, l'introduction de l'approche communicative et la revalorisation des pratiques orales en situation de classe ont favorisé l'émergence de dispositifs innovants, centrés sur l'activité discursive de l'étudiant. L'instauration des Ateliers de Réflexion Philosophique (ARP), à la croisée de la didactique du langage et de la pédagogie critique, s'inscrit dans ce renouvellement épistémologique et méthodologique.

Pensés comme des lieux de médiation dialogique, les ARP s'articulent autour de dynamiques coopératives où la prise de parole s'élabore à partir d'une logique d'argumentation, de confrontation des idées et de négociation du sens. Ces ateliers, en tant que pratiques collectives, visent moins l'acquisition formelle de la langue que l'élaboration d'une compétence discursive située, traversée par des logiques socio-cognitives, interactionnelles et réflexives.

C'est à la lumière des travaux de Vygotsky que l'on peut appréhender la portée de ces dispositifs. En affirmant que « *ce que l'enfant peut faire aujourd'hui avec l'aide de quelqu'un, il pourra le faire seul demain* » (Vygotsky, 1985 :85), le psychologue russe met au jour le rôle déterminant de la médiation sociale dans le développement cognitif. La notion de zone proximale de développement permet de conceptualiser l'apprentissage comme processus d'appropriation progressive, structuré par l'accompagnement d'autrui dans des tâches situées.

Dans un contexte universitaire soumis à de profondes mutations technologiques et institutionnelles, l'introduction massive des technologies de l'information et de la communication, ainsi que l'irruption de l'intelligence artificielle (IA), reconfigurent en profondeur les modes d'accès au savoir et les modalités de son appropriation. Loin de constituer un simple appui instrumental, ces technologies s'imposent comme des opérateurs épistémiques à part entière, susceptibles de redéfinir les conditions d'exercice de la parole en situation académique.

L'IA, en particulier, se présente comme un ensemble de dispositifs adaptatifs et évolutifs, capables de modéliser des environnements d'apprentissage dynamiques. Appliquée aux pratiques orales en contexte universitaire, elle permet l'émergence de configurations pédagogiques inédites, où la parole se construit en interaction avec des agents conversationnels, des simulateurs discursifs ou encore des plateformes d'analyse linguistique. Ces outils ne produisent pas simplement de

l'information : ils génèrent des écologies d'apprentissage dans lesquelles la compétence orale devient une praxis réflexive, sociale et argumentative.
Dans cette perspective, il nous apparaît fondamental d'interroger la manière dont l'intelligence artificielle, intégrée dans les ARP, pourrait renforcer la qualité des échanges verbaux, structurer la pensée critique et soutenir l'engagement discursif des étudiants. L'enjeu ne se limite pas à la technicisation des ateliers, mais touche à la transformation des postures d'apprentissage, à la reconfiguration des rôles entre enseignant et apprenant, ainsi qu'à la redéfinition des compétences mobilisées dans l'acte de parole.
Dès lors, il devient impératif de poser la problématique suivante :
Comment l'intelligence artificielle peut-elle participer à l'émergence et au développement d'une oralité universitaire située, construite dans le cadre des ateliers de réflexion partagée ?

Cette interrogation centrale se décline selon trois axes :

1. Quelle est la place occupée par les ARP dans les dispositifs numériques contemporains de formation à l'oral en contexte académique ?
2. Quelles modalités concrètes permettent l'intégration des outils d'intelligence artificielle dans ces ateliers en tenant compte des spécificités du milieu universitaire algérien ?
3. Quelles compétences discursives, interactionnelles et numériques sont mobilisées et reconfigurées dans ces espaces de production verbale assistés technologiquement ?

Pour répondre à ces questionnements, notre étude s'organisera autour de deux volets :

1. Une exploration théorique visant à circonscrire les enjeux liés à l'enseignement de l'oral en contexte universitaire, à analyser le fonctionnement des ARP dans leur dimension dialogique et à interroger les apports des technologies éducatives dans les dispositifs de formation langagière.
2. Une enquête empirique menée en milieu universitaire algérien, mobilisant des outils méthodologiques mixtes (questionnaires et observation de terrain), afin d'évaluer l'impact concret des ARP augmentés par l'IA sur les pratiques d'expression orale et les dynamiques interactionnelles des étudiants.

C'est dans cette articulation entre conceptualisation théorique et observation située que nous tenterons de mesurer la capacité de l'intelligence artificielle à agir comme vecteur d'émancipation discursive au sein de l'université algérienne contemporaine.

I. Cadre théorique et conceptuel

1. L'oral en contexte universitaire : enjeux et dynamiques

Dans l'espace universitaire, la production orale constitue un champ discursif à la fois structurant et problématique, en particulier pour les étudiants de première année. Cette modalité d'expression exige la mobilisation de compétences discursives spécifiques qui ne se réduisent ni à l'articulation linguistique ni à l'émission phonique. Il s'agit, selon Cicurel (2011), d'une activité régie par des mécanismes complexes relevant de l'écoute, de l'interaction verbale, de la structuration argumentative et de la gestion de l'espace énonciatif.

L'observation des pratiques orales en milieu académique révèle un ensemble de résistances récurrentes, parmi lesquelles nous identifions l'inhibition communicationnelle, la restriction lexicale et l'absence d'autonomie dans la prise de parole. Ces phénomènes ne relèvent pas d'un déficit individuel isolé, mais trouvent leur origine dans des dispositifs de formation antérieurs où l'oral n'a pas été institué comme modalité légitime d'apprentissage. Dans le contexte algérien, comme l'indique Djerroud (2020), la parole scolaire reste marginalisée dans les curricula du secondaire, contribuant ainsi à une faible intégration des compétences orales dans les parcours d'enseignement.

Dans ce cadre, il devient impératif d'interroger la notion même d'oral, non comme simple outil d'évaluation ou d'interaction pédagogique, mais comme activité située, enracinée dans une logique de co-élaboration cognitive et sociale. Cette approche nous conduit à redéfinir l'oralité non plus à partir de sa seule matérialité phonique, mais à partir de sa fonction structurante dans l'organisation du savoir et des rapports au savoir.

1.1. Redéfinir l'oral : entre co-construction discursive et élaboration cognitive

L'oral, lorsqu'il est envisagé à l'intérieur d'une pédagogie universitaire orientée vers l'interaction, ne peut être assimilé à une simple performance expressive. Il relève d'un processus dialogique où l'émission verbale s'inscrit dans un espace social partagé, structuré par des finalités cognitives, des contraintes institutionnelles, et des dynamiques de légitimation.

Le Grand Robert (2005) définit l'oral comme ce qui est « *énoncé de vive voix* » et « *se transmet de bouche en bouche* » (p. 20). Cette définition, bien qu'inscrite dans une tradition lexicographique, attire l'attention sur deux dimensions essentielles : la fugacité de l'acte énonciatif et son ancrage dans la relation intersubjective. Toutefois, cette approche reste encore centrée sur les caractéristiques techniques de la communication, au détriment des dimensions sociocognitives et épistémiques de l'oralité.

Dans le champ didactique, Cuq (2003) montre que la conceptualisation de l'oral repose historiquement sur une logique différentielle qui l'oppose à l'écrit. Cette pensée contrastive, encore prégnante dans les pratiques pédagogiques, tend à construire l'oral comme un négatif de l'écrit, privé de structure, de permanence, de normativité : « *La façon la plus répandue de penser l'oral a été et continue souvent à être contrastive : l'oral est référé à l'écrit* » (p. 182). Cette réduction théorique empêche de penser l'oralité comme espace autonome de production du sens et comme pratique intellectuelle à part entière.

Dans cette perspective, nous postulons que l'oral en contexte académique doit être reconceptualisé comme une forme d'engagement discursif ancré dans une situation sociale, mobilisant des opérations d'élaboration, de négociation et de transformation du savoir. Cette parole, loin de se limiter à une mise en mots immédiate, s'articule autour d'enjeux cognitifs, interactionnels et symboliques. Elle suppose une posture active de construction du sens, impliquant l'autre dans un dispositif dialogique où les idées sont non seulement exposées, mais co-définies, reformulées, problématisées.

Les ateliers de réflexion philosophique, notamment lorsqu'ils intègrent des dispositifs conversationnels propulsés par l'intelligence artificielle, permettent d'observer de manière fine les conditions d'émergence de cette parole construite. Ces espaces discursifs hybrides, à la fois humains et machinés, génèrent de nouvelles formes d'oralité marquées par la médiation algorithmique. Ils obligent à repenser les contours de la compétence orale non plus en termes de performance individuelle, mais en termes de pratiques discursives co-régulées, structurées par des agents multiples - humains et non humains.

C'est dans cet entrelacement de voix, de dispositifs et de fonctions que l'oral universitaire, en tant qu'objet didactique et terrain d'expérimentation, doit être reconfiguré. À travers cette redéfinition, l'enjeu est de faire émerger des pratiques orales qui ne soient ni réduites à une répétition formelle de contenus, ni orientées exclusivement vers l'évaluation, mais conçues comme des processus de subjectivation intellectuelle et d'émancipation cognitive.

1.1.1. Compréhension orale et activation des processus cognitifs

La compréhension orale, au sein des dispositifs académiques, ne peut être réduite à une simple réception linéaire du signal linguistique. Elle s'inscrit dans un processus d'interprétation structuré, mobilisant une constellation de ressources mentales, sociales et linguistiques, activées dans un espace d'écoute situé. Dans ce cadre, Rost (1990) conçoit l'écoute comme une activité interprétative dynamique, enracinée dans un ensemble de connaissances linguistiques antérieures, dans la

maîtrise des contextes énonciatifs et dans le recours à des stratégies cognitives spécifiques :

> « L'écoute est un processus actif et interprétatif de compréhension du langage parlé, basé sur la connaissance préexistante du langage parlé par l'auditeur, sa connaissance du contexte dans lequel l'écoute se déroule, et les stratégies cognitives que l'auditeur emploie » (p. 45).

Ainsi, la compréhension orale engage un dispositif mental structuré par la mémoire, l'anticipation, la reconnaissance des schémas discursifs, ainsi que la capacité d'inférence. Elle suppose également une posture active de construction du sens, dans laquelle l'apprenant reconfigure en temps réel les éléments de l'énoncé en fonction de ses propres cadres référentiels. En contexte universitaire, cette compétence se trouve sollicitée dans des situations discursives caractérisées par une densité lexicale élevée, une organisation argumentative complexe, et des attentes institutionnelles précises en matière de restitution et de réappropriation du savoir.

C'est dans cette logique que l'intelligence artificielle, par la simulation de dialogues contextualisés, permet une démultiplication des situations d'écoute authentiques. En intégrant des outils conversationnels capables de générer des interactions verbales variées, les environnements numériques favorisent une exposition répétée à des actes de parole diversifiés, rendant possible une activation soutenue des opérations mentales inhérentes à la compréhension. L'enjeu ne réside pas uniquement dans la réception de contenus linguistiques, mais dans l'entraînement de la faculté d'interprétation, dans sa dimension située, dynamique et ajustable.

1.1.2. Production orale et coordination des compétences discursives

La production orale constitue une pratique discursive qui ne peut être saisie indépendamment des opérations linguistiques, cognitives et interactionnelles qu'elle convoque. Dans les formations universitaires, en particulier celles où la parole constitue un vecteur de validation épistémique, comme en philosophie ou en sciences humaines, elle se présente comme une activité d'élaboration du discours, structurée par des impératifs de cohérence, de pertinence et de régulation énonciative.

Thornbury (2005) souligne que « *parler est une compétence qui intègre de nombreuses sous-compétences, incluant la sélection du vocabulaire, la structuration grammaticale, la prononciation, et la gestion interactive du discours*» (p. 45). Cette formulation invite à considérer l'acte de parole non

comme une opération unitaire, mais comme une articulation fonctionnelle entre plusieurs niveaux d'organisation langagière. La prise de parole suppose la sélection rapide de formes lexicales adéquates, l'ajustement syntaxique en temps réel, la maîtrise des paramètres prosodiques et la capacité à s'inscrire dans une dynamique interactionnelle structurée.

Produire un discours dans un environnement académique exige donc plus qu'une compétence langagière. Il s'agit d'une mise en œuvre située de savoirs pluriels-— linguistiques, pragmatiques, contextuels — articulés à une intention discursive claire. L'oralité, dans ce cadre, devient une instance de formulation, de positionnement, de reformulation et de négociation du sens. Elle engage le locuteur dans un processus d'élaboration discursive où la responsabilité énonciative est pleinement assumée.

Les ateliers de réflexion philosophique, lorsqu'ils sont augmentés par des technologies conversationnelles fondées sur l'intelligence artificielle, offrent un espace propice à l'intégration et à la coordination de ces compétences. Ces dispositifs, fondés sur l'interaction différée ou simulée, permettent une modélisation des tours de parole, une reformulation assistée, ainsi qu'un étayage progressif des productions verbales. Dans ces environnements, la production orale n'est pas seulement stimulée : elle est accompagnée, analysée, reconstruite, offrant ainsi à l'apprenant les conditions d'une appropriation réflexive de sa parole.

En ce sens, nous considérons que la production orale dans ces dispositifs hybrides ne saurait être pensée indépendamment des conditions technologiques de son émergence. Elle devient une activité stratégique, organisée autour de choix discursifs orientés par les possibilités de feedback, d'ajustement et de simulation offerts par l'intelligence artificielle. L'oral n'est plus le résultat d'une performance ponctuelle : il s'inscrit dans un processus de transformation progressive, où le sujet locuteur est amené à se constituer comme sujet discursif dans un espace régulé par des agents humains et non humains.

1.2. Vers une pédagogie interactionnelle de l'oral : articulation identitaire et mutation des pratiques

Dans l'enseignement supérieur algérien, la langue française est investie d'un rôle institutionnel à la fois prescriptif et fonctionnel, notamment dans les filières à dominante littéraire et philosophique. Ce statut de langue seconde, consolidé dès

les cycles intermédiaires, s'inscrit dans une dynamique éducative historiquement marquée par la prééminence de l'écrit comme norme académique. Toutefois, les inflexions induites par les réformes pédagogiques du système LMD ont instauré un déplacement des priorités, faisant émerger un intérêt renouvelé pour les compétences orales. Ce recentrage procède d'un double mouvement : d'une part, l'exigence de professionnalisation du parcours de formation universitaire ; d'autre part, la nécessité d'ancrer les savoirs dans des pratiques langagières susceptibles de favoriser la réflexivité, la communication et l'action citoyenne.

L'introduction de dispositifs tels que les ateliers de réflexion dialogique, en particulier dans leur version philosophique, manifeste une volonté de reconfigurer les modes d'acquisition du savoir à partir de la parole partagée. L'intégration de l'intelligence artificielle dans ces dispositifs, à travers des outils tels que les agents conversationnels, les plateformes interactives ou les simulateurs d'échange, permet de complexifier les situations de parole, de diversifier les configurations dialogiques, et d'intensifier les formes de présence discursive. Cette articulation entre innovation technologique et oralité didactique ouvre un espace de formation hybride, où l'oral devient un vecteur de subjectivation, de co-élaboration du sens, et d'engagement épistémique.

2. L'approche actionnelle dans l'ingénierie de l'oral universitaire

La configuration contemporaine de l'enseignement/apprentissage des langues, telle qu'elle se dessine dans les contextes multilingues comme celui de l'Algérie, trouve dans l'approche actionnelle un cadre théorique opératoire. Celle-ci envisage l'apprenant comme un acteur social inscrit dans une série de tâches langagières et extralangagières, impliqué dans des situations de communication finalisées. En ce sens, l'approche actionnelle rompt avec les logiques structuralistes, en privilégiant des activités situées, ancrées dans des pratiques signifiantes et contextualisées. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) affirme cette orientation : « *la perspective privilégiée ici est de type actionnel, en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches [...] dans un environnement donné* » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15).

L'introduction de l'intelligence artificielle dans le champ de l'enseignement de l'oral participe de cette dynamique. Elle permet de concevoir des environnements pédagogiques médiés, au sein desquels l'apprenant est mis en situation de résolution de problèmes, de négociation de significations, d'ajustement discursif. Les ateliers de réflexion philosophique, intégrés dans une logique actionnelle et augmentés par des dispositifs numériques, favorisent ainsi la construction

conjointe des savoirs et la circulation horizontale de la parole. L'objectif n'est plus seulement l'acquisition de structures linguistiques, mais l'émergence d'un sujet parlant, capable de se positionner, d'interroger et de transformer l'espace discursif auquel il participe.

2.1 Les ateliers de réflexion philosophique : conceptualisation et structures

Inspirés des paradigmes constructivistes et socioconstructivistes, notamment ceux de Vygotsky, les ateliers de réflexion partagée s'érigent en espaces d'interlocution et de confrontation dialogique, où la parole est mise au service de l'élaboration cognitive. La médiation langagière y devient instrument de pensée, en même temps qu'outil d'interaction sociale. Dans cette perspective, l'atelier philosophique n'est pas un lieu de transmission dogmatique, mais une structure ouverte, orientée vers l'émergence d'une subjectivité discursive réflexive.
La structuration de ces ateliers repose sur une distribution fonctionnelle des rôles : animateur-régulateur, synthétiseur, observateur, participant. Ce schéma permet d'instaurer une dynamique dialogique encadrée, tout en laissant place à l'improvisation régulée et à la co-construction collective. À ces rôles s'ajoutent des outils de médiation : supports visuels, extraits filmiques, corpus iconographiques ou textuels, à partir desquels se construit une problématisation ouverte. La question philosophique, par sa nature non close, fonctionne comme déclencheur d'une mise en discours réflexive, orientée vers l'exploration de représentations, la négociation de significations et l'émergence de conceptualisations partagées.

2.2 Approches théoriques : Lipman, Brénifier, Tozzi

Les ancrages théoriques des ARP mobilisent plusieurs traditions :

- M. Lipman et M. Levine insistent sur la dimension existentielle et humaniste de la pratique philosophique, en tant qu'expérience formatrice du sujet pensant.
- O. Brénifier propose une formalisation plus rigoureuse du débat, à travers une structuration logique, argumentative et grammaticale, renforçant l'exigence conceptuelle.
- M. Tozzi articule la dimension démocratique (gestion égalitaire de la parole) à une finalité cognitive, en s'appuyant sur les opérations de problématisation, conceptualisation et argumentation.

Ces approches, bien que distinctes, convergent vers une même exigence : instituer la parole comme lieu de formation du sujet, de transformation du rapport au savoir et de construction d'une compétence critique située.

3. L'intelligence artificielle en didactique des langues : potentialités et limites

L'intelligence artificielle, dans ses déclinaisons éducatives, se positionne comme médiateur technopédagogique. Elle simule, assiste, reformule, génère — non pas pour se substituer à l'enseignant, mais pour élargir la zone proximale de développement (ZPD) de l'apprenant, selon le principe avancé par Nissen (2021). Ce rôle d'assistance adaptative est particulièrement opératoire dans l'enseignement de l'oral, où l'interaction en temps réel, le feedback immédiat et la diversité des situations sont des leviers essentiels d'apprentissage.

Cependant, cette efficacité potentielle repose sur un ensemble de conditions structurelles : la qualité des données mobilisées, la pertinence des modèles d'apprentissage, l'ajustement culturel et langagier des interactions. L'IA, si elle mobilise des volumes massifs d'informations, n'en demeure pas moins tributaire des orientations humaines qui guident son apprentissage. Sa fiabilité, son éthique, sa transparence, relèvent de choix méthodologiques, politiques et pédagogiques qui doivent être définis avec rigueur.

Nous posons ainsi que l'intégration de l'IA dans les ateliers de réflexion philosophique ne constitue ni une solution miracle, ni une menace techniciste, mais une opportunité didactique à condition d'en maîtriser les paramètres, d'en anticiper les effets, et de l'inscrire dans une pédagogie de la réflexivité, de la responsabilité et de la co-construction du sens.

II. Cadre méthodologique

1. Cadre de l'expérimentation

Afin d'examiner de manière rigoureuse les effets du dispositif proposé et d'en évaluer la portée pédagogique, cette section présente les paramètres essentiels de cette mise en œuvre empirique. Elle s'ouvre sur une description du public cible, en précisant les critères ayant guidé ce choix, avant de détailler le dispositif didactique conçu pour répondre aux objectifs de l'étude. Enfin, les instruments mobilisés pour la collecte des données seront exposés, dans une perspective de triangulation et de fiabilité des résultats obtenus.

1.1. Choix du public

Cette expérimentation a été conduite au département de traduction de l'université de Khemis Miliana, dans le cadre du module Techniques du travail universitaire dispensé aux étudiants de première année licence. Notre échantillon est composé de trente (30) étudiants divisé en deux groupes de quinze (15) par atelier.

Le choix de ce public s'explique par le besoin manifeste de renforcer les compétences d'expression orale en contexte académique, notamment sur des sujets impliquant un raisonnement critique et une posture éthique, essentiels pour le parcours universitaire et professionnel.

1. 2. Dispositif didactique mis en place

L'expérimentation repose sur l'organisation d'ateliers de réflexion partagée (ARP) centrés sur le thème « *La rigueur et l'intégrité scientifique pour un étudiant universitaire* ». Chaque atelier a mobilisé l'intelligence artificielle, notamment ChatGPT, comme médiateur cognitif et linguistique. L'IA a été utilisée à différents niveaux :

***a-Stimulation de la pensée* :** il s'agit ici des questions ouvertes et problématisées pour amorcer la réflexion des participants.

***b-Reformulation et clarification* :** à ce niveau, l'IA reformule les idées exprimées par les étudiants pour leur en proposer des variantes plus claires ou plus argumentées.

c-*Simulation de débat* : dans ce dernier point, l'IA a joué le rôle d'un interlocuteur virtuel pour aider les étudiants à structurer un discours argumentatif cohérent.

Les ateliers se sont déroulés en présentiel, en trois sessions de 45 minutes chacune, avec une alternance entre interaction humaine et interaction IA.

1.3. Instruments de collecte de données

Dans le cadre de cette étude, nous avons mobilisé deux instruments complémentaires de collecte de données : des questionnaires (pré- et post-expérimentation) et une grille d'observation. L'objectif est de croiser les données déclaratives avec les observations effectives en contexte d'interaction.

3.3.1. Questionnaires pré- et post-expérimentation

L'analyse des questionnaires s'appuie sur une approche thématique, permettant une catégorisation rigoureuse des réponses selon des axes préalablement identifiés.

3.3.1.1. Questionnaire pré-expérimentation

Ce questionnaire pré-expérimentation comprend les questions suivantes :

1-Sur une échelle de 1 à 5, comment évaluez-vous votre aisance à l'oral ?

2-Avez-vous déjà participé à un atelier de réflexion partagée ?

Oui ☐ *Non* ☐

3-Pensez-vous que l'IA peut vous aider à améliorer votre expression orale ?

Oui ☐ *Non* ☐ *Pourquoi ?*

4-Que signifie pour vous « rigueur » et « intégrité scientifique » ?

3.3.1. 2.Questionnaire post-expérimentation

Ce questionnaire post-expérimentation s'articule sur cinq questions principales en l'occurrence :

1- Avez-vous senti une amélioration de votre aisance à l'oral et à dialoguer en groupe ?

Oui ☐ *Non* ☐

2-L'atelier vous a-t-il permis de mieux comprendre la notion d'intégrité scientifique ?

Oui ☐ *Non* ☐

3-Quelle a été, selon vous, l'utilité de l'IA dans les échanges ?

4-Quelle stratégie avez-vous trouvée la plus utile ?

- Générer des idées ☐ *-Reformuler des idées* ☐ *-Simuler des idées* ☐

5- Avez-vous appris à écouter les autres plus attentivement ?

Oui ☐ *Non* ☐

1.3.2. Grille d'observation

La grille d'observation présentée constitue un outil d'évaluation formative destiné à apprécier la performance discursive d'un étudiant engagé dans un atelier de réflexion philosophique. Elle repose sur une échelle d'évaluation de 1 à 5 (1 = très faible ; 5 = très satisfaisant) et intègre neuf critères relevant à la fois de la compétence linguistique, discursive et interactionnelle. Son ancrage méthodologique s'inscrit dans une approche socio-discursive de l'oral, croisant les dimensions langagières et cognitives de l'apprentissage.

Critère observé	Echelle de 1 à 5	Commentaire
Clarté de l'énonciation		
Pertinence des idées exprimées		
Cohérence argumentative		
Reformulation ou reprise d'idées d'autrui		
Respect du tour de parole		
Usage de connecteurs logiques / discursifs		
Capacité à questionner ou nuancer une position		
Utilisation de l'IA dans la construction du propos		
Evolution du discours entre 1er et 3ème tour de parole.		

Figure 1 : La grille d'observation utilisée

Cette grille s'appuie sur une approche socio-discursive de l'oral, inspirée par les travaux de Gilly Salmon (2000) sur les interactions médiatisées et de Dolz et Schneuwly (1998) sur les compétences discursives en contexte scolaire.

Elle permet de documenter le niveau d'autonomie discursive atteint par les étudiants et d'évaluer l'effet d'entraînement de l'atelier, notamment sur : la qualité linguistique des prises de parole (syntaxe, lexique spécialisé, articulation des idées), la dynamique d'appropriation collective du savoir, visible à travers la capacité à reformuler ou enrichir les idées d'autrui, l'usage raisonné de l'IA pour produire des énoncés mieux structurés, plus argumentés.

2. Analyse et discussions des résultats

2.1. Analyse des questionnaires pré- et post-expérimentation

Évaluer l'évolution des compétences orales, de la confiance en soi, de l'appropriation de l'intégrité scientifique, et de l'ouverture réflexive à travers un atelier mobilisant l'intelligence artificielle (IA).

L'analyse thématique a permis de regrouper les questions des deux questionnaires selon quatre axes majeurs, chacun renvoyant à une dimension centrale de la démarche pédagogique engagée :

3.1.1. Aisance et confiance à l'oral

Notre objectif dans ce premier axe est l'évaluation de la perception initiale et l'évolution de la compétence orale et de l'aisance communicationnelle des étudiants. Nous allons donc présenter les résultats de quatre questions posées, deux pour la phase - *Pré-expérimentation*- et deux pour la phase -*post-expérimentation*-

-Pré-expérimentation

Question 1. Sur une échelle de 1 à 5, comment évaluez-vous votre aisance à l'oral?

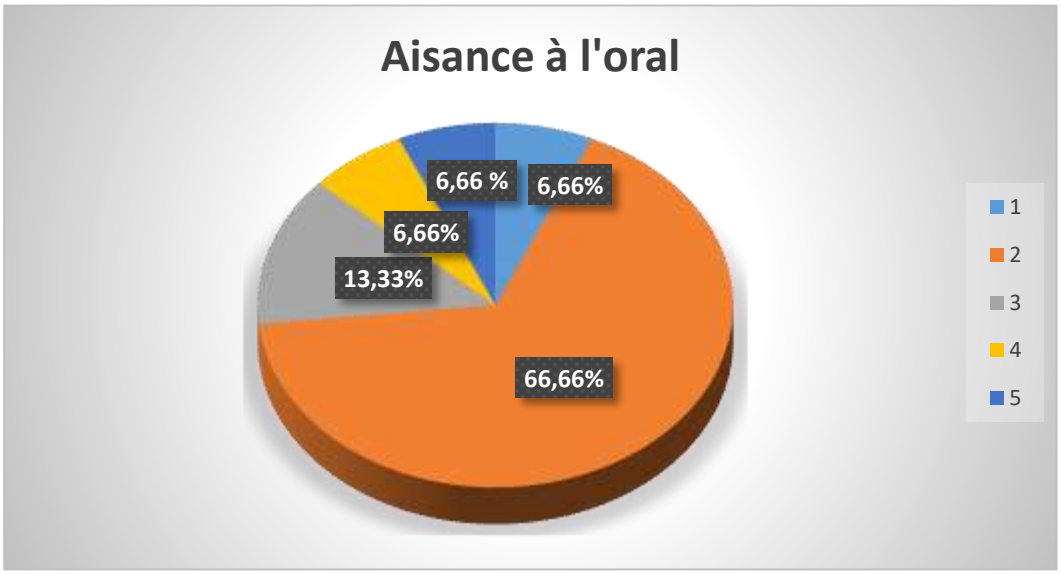


Figure 2 : Aisance à l'oral

Post-expérimentation

1- Avez-vous senti une amélioration de votre aisance à l'oral et à dialoguer en groupe ? Oui ☐ *Non* ☐

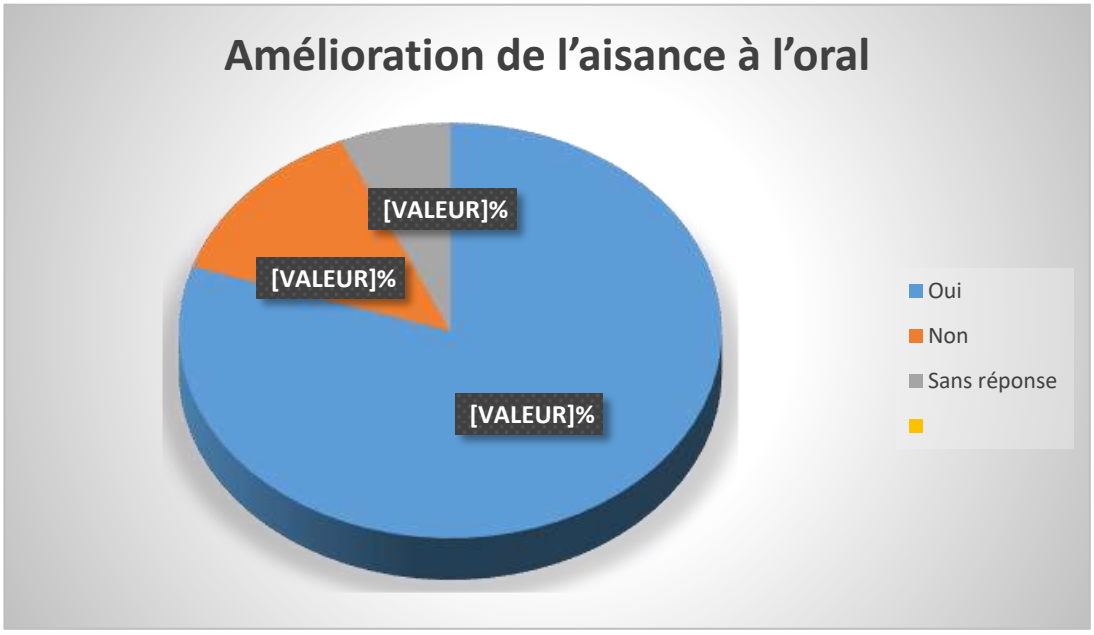


Figure 3 : L'*amélioration de l'aisance à l'oral*

4- Avez-vous appris à écouter les autres plus attentivement ?
Oui ☐ *Non* ☐

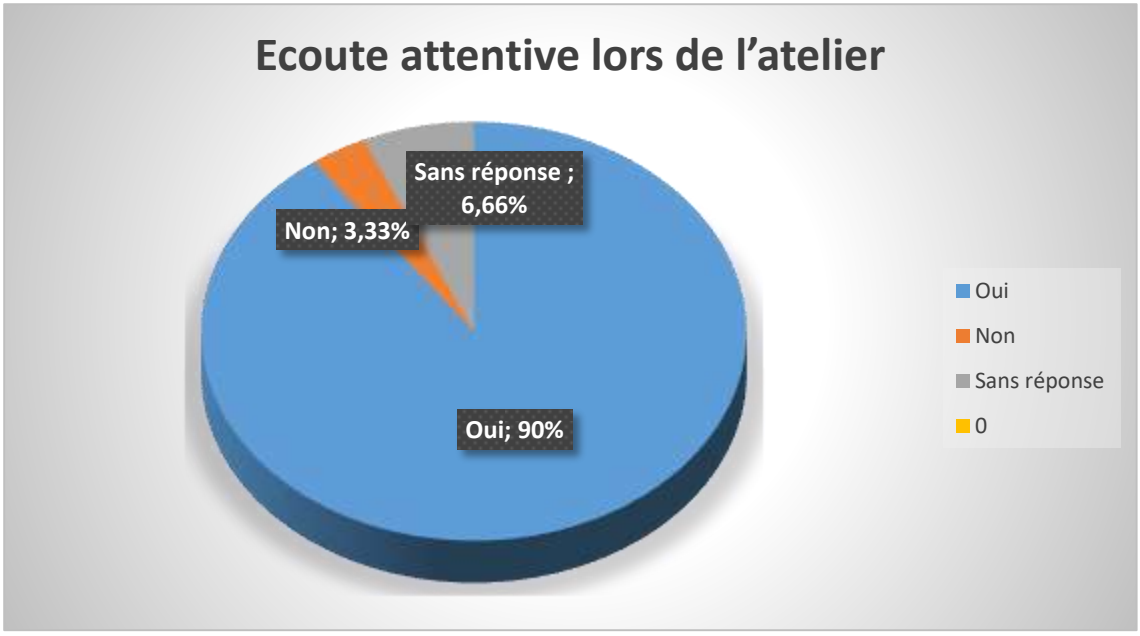


Figure 4 : L'*écoute attentive lors de l'atelier*

Avant l'atelier, 66,66 % des étudiants s'évaluaient à 2/5 en aisance à l'oral, montrant un déficit manifeste de confiance. Après l'atelier, 80 % déclarent une amélioration remarquable de leur aisance et de leur capacité à dialoguer.

Ces résultats illustrent le rôle déclencheur d'un cadre pédagogique interactif et bienveillant sur le développement de la compétence orale. Comme le rappelle Dominique Bucheton (2009 :46) : « *les situations d'oral construites comme des espaces d'engagement permettent aux apprenants d'oser prendre la parole, de tester leur posture énonciative et de construire peu à peu une voix propre* ».

De plus, la posture pédagogique centrée sur l'accompagnement (Clanet, 2001 ; 28) semble favoriser ce changement : « *la confiance en soi, en contexte didactique, ne se décrète pas ; elle se construit dans l'interaction avec un cadre*

structurant et valorisant ». L'atelier a permis de réduire l'anxiété liée à la prise de parole, l'un des freins majeurs chez les étudiants de première année.

3.1.2. Rapport à la réflexion critique et collaborative

L'objectif de cette section est de cerner l'habitude et l'intérêt des étudiants à la discussion collective et à la réflexion partagée. Pour ce faire, nous avons posé deux questions dans la première phase et une dans la deuxième.

Pré-expérimentation

2 *-Avez-vous déjà participé à un atelier de réflexion partagée ?*
Oui ☐ *Non* ☐

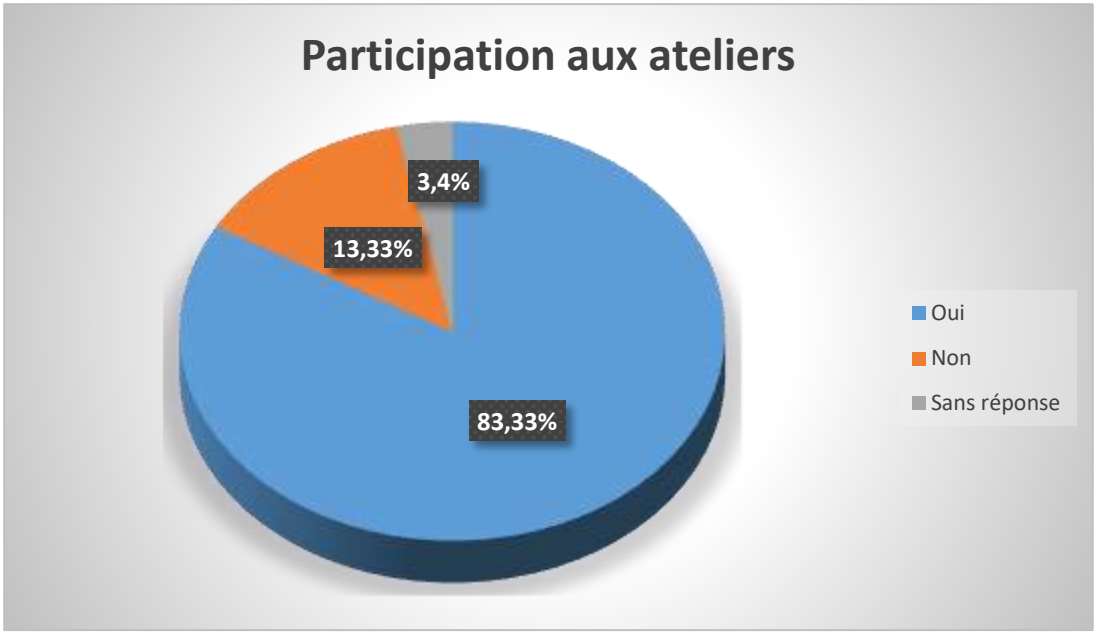


Figure 5: Participation aux ateliers

Post-expérimentation

4-Quelle stratégie avez-vous trouvée la plus utile ?
- Générer des idées ☐ *-Reformuler des idées* ☐ *-Simuler des idées*

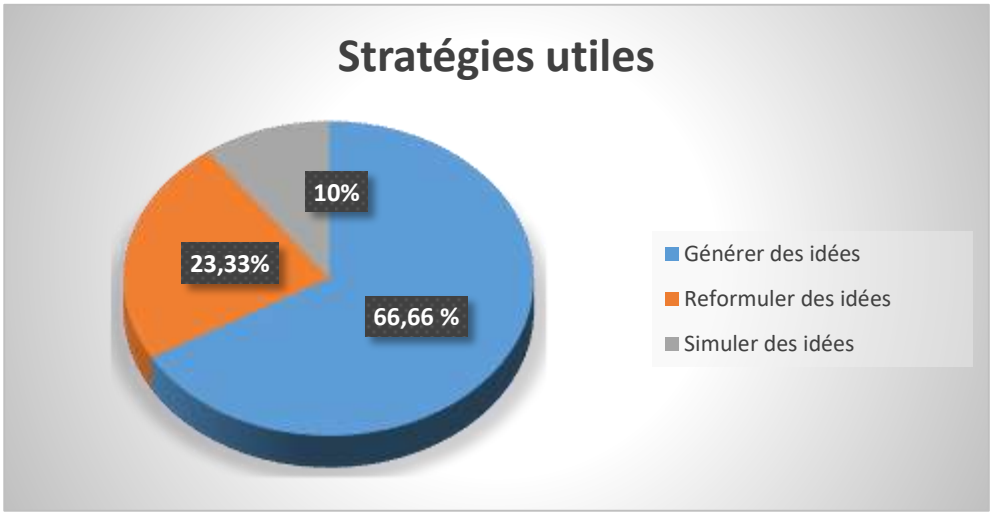


Figure 6 : Stratégies utiles

Il est à noter que 83,33 % des étudiants avaient déjà participé à des ateliers de réflexion partagée. À l'issue de l'atelier, 66,66 % jugent la stratégie de « *génération d'idées* » comme la plus utile, suivie de la reformulation (23,33 %), puis de la simulation (10,10%).

Ces données soulignent la nécessité de renforcer une compétence souvent négligée dans les formations universitaires : la pensée critique et collaborative. La didactique de l'oral ne saurait se réduire à une performance linguistique ; elle implique une capacité à dialoguer, à contredire, à construire collectivement du sens (Gilly et al. 1988). Les stratégies évoquées rejoignent la notion de « *scaffolding* » développée par Bruner, où l'échange d'idées sert de support au développement cognitif et langagier. En d'autres termes, générer et reformuler ne sont pas que des actes langagiers, mais des leviers d'appropriation intellectuelle.

3.1.3. Compréhension de la rigueur et de l'intégrité scientifique

Mesurer la représentation initiale des étudiants et leur évolution en ce qui concerne les valeurs académiques fondamentales était l'objectif de cette rubrique. Deux questions ont été posées pour vérifier si les étudiants ont une idée sur la rigueur et sur l'intégrité scientifique.

Pré-expérimentation

Question 3. Que signifie pour vous « rigueur » et « intégrité scientifique » ?

Post-expérimentation

Question 2. L'atelier vous a-t-il permis de mieux comprendre la notion d'intégrité scientifique ?

Les réponses initiales à la notion de rigueur/intégrité n'étaient pas assez développées au début de l'expérimentation car il s'agit des concepts nouveaux pour les étudiants. Par contre, le post-questionnaire montre une meilleure compréhension de cette notion selon les étudiants. Ce point montre que l'atelier a permis de clarifier une notion souvent floue, en particulier en première année. Dans un contexte universitaire où le copier-coller et l'appropriation non critique des sources sont fréquents, former à l'intégrité scientifique devient essentiel. Selon Jean-Pierre Astolfi (2008), « *l'école enseigne des savoirs, mais elle oublie parfois de transmettre des postures intellectuelles* ». En mobilisant des outils d'IA et des exercices réflexifs, l'atelier semble avoir permis de faire émerger cette conscience épistémique : apprendre à apprendre, mais aussi à citer, questionner, justifier.

3.1. 4. Perceptions de l'intelligence artificielle (IA)

Afin d'explorer la représentation des étudiants quant à l'usage de l'IA dans le développement des compétences orales et son apport dans la construction d'un dialogue philosophique interactif, deux questions ont été adressées aux étudiants, une première question portant sur le rôle de l'IA dans l'amélioration de la compétence et production orales des étudiants et la deuxième s'est penchée sur l'utilité de cette technologie dans le développement d'une compétente d'échange et d'interaction.

Pré-expérimentation

Question 4 -Pensez-vous que l'IA peut vous aider à améliorer votre expression orale ?

Oui ☐ *Non* ☐ *Pourquoi ?*

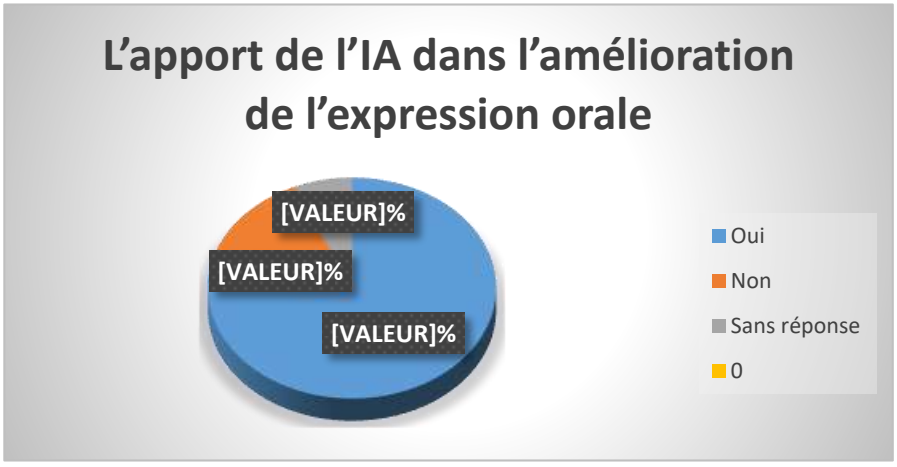


Figure 7: L'apport de l'IA dans l'amélioration de l'expression orale

Post-expérimentation

Questions 3. Quelle a été, selon vous, l'utilité de l'IA dans les échanges ?

À la lumière de ce qui précède, et suite à ces résultats, nous remarquons que les étudiants universitaires se sont mis d'accord sur le fait que l'IA pouvait les aider dans leur expression orale avant même d'entamer l'atelier. Ce constat reste stable après l'atelier et les commentaires qualitatifs de ces derniers soulignent l'aide à la structuration, à la reformulation et à la simulation d'interactions.

A l'instar de ces données, il convient de noter que l'intuition d'un intérêt grandissant pour les outils numériques dans la formation langagière. L'IA, loin de se substituer à l'enseignant, devient ici un tuteur dialogique, un appui pour l'élève, selon le modèle de l'interaction sociale (Vygotski, 1978). Comme le rappelle Philippe Perrenoud (2001 :41), « *l'intelligence pédagogique consiste à mettre les technologies au service d'un apprentissage actif, critique et situé* ». C'est bien ce que montre l'expérimentation : l'IA, intégrée de façon critique et scénarisée, renforce l'autonomie discursive des étudiants.

2.2. Analyse de la grille d'observation

Il convient de rappeler que l'atelier observé s'inscrivait dans une démarche de pédagogie interactive de l'oral, mobilisant les potentialités de l'intelligence artificielle pour stimuler la pensée critique et favoriser la co-construction du sens autour d'un thème éthique d'actualité universitaire « *la rigueur et l'intégrité scientifique* ».

Durant cet atelier, trois tours de parole ont été observés et analysés, afin de mesurer le degré de l'évolution discursive des participants dans un cadre de discussion et de débat assisté par l'IA. Cette analyse adopte un style scientifique, ancré dans une perspective interactionnelle et didactique, en tenant compte de l'échelle de notation observée pour chaque critère.

2.2.1. Clarté de l'énonciation (note : 3/5)

Durant les premiers échanges, les étudiants manifestent une certaine hésitation dans l'énonciation, marquée par des redondances, une ponctuation orale peu maîtrisée, et des ruptures dans la construction phrastique. La voix, bien que posée, manque parfois d'assurance, ce qui nuit à la fluidité de la transmission du message.

Les hésitations et redondances observées renvoient à une faible automatisation des routines discursives (cf. Cicurel, 2002), probablement exacerbée par la nouveauté du dispositif. La charge cognitive combinée à l'effort réflexif engendre un traitement hésitant du message (Sweller, 1988)

Cette clarté moyenne s'explique sans doute par une charge cognitive élevée liée à l'exercice réflexif lui-même, ainsi qu'à la nouveauté de l'environnement interactif appuyé par l'IA.

Il est donc pertinent d'intégrer des séquences préparatoires centrées sur l'oral spontané structuré, à renforcer les activités de préparation discursive en amont, avec des exercices d'expression orale axés sur la structuration des idées et la gestion de l'intonation comme le recommande Véronique Castellotti (2001).

2.2. 2. Pertinence des idées exprimées (note : 4/5)

Pour ce deuxième critère, nous avons remarqué que les différentes interventions des étudiants dénotent une capacité à problématiser la notion d'intégrité scientifique avec des exemples concrets, en particulier en lien avec la tricherie académique et le plagiat. Bien que ces idées soient globalement bien alignées sur le sujet proposé, et le propos fait preuve d'un ancrage contextuel clair, en mobilisant des références à la vie universitaire, le registre académique insuffisamment maîtrisé limite la conceptualisation. Cela corrobore les constats de Jean-François de Pietro (2005) sur la nécessité de développer le langage académique comme outil de pensée, notamment en contexte universitaire

2.2.3. Cohérence argumentative (note : 3/5)

La cohérence argumentative désigne la capacité à structurer le discours autour d'une thèse claire, appuyée par des arguments articulés. Un score de trois (3) révèle une organisation partiellement efficace, où certains liens logiques entre les idées gagneraient à être renforcés.

A ce titre, nous avons constaté qu'il y a certains étudiants qui avancent des affirmations sans toujours expliciter leurs liens logiques, ou sans proposer d'exemples pour les illustrer. Christian Puren (2002) insiste sur l'importance d'exercices de reformulation argumentative pour structurer la pensée critique.

Le manque de chaînes logiques (thèse-arguments-exemples) montre un besoin d'entraînement méthodique, appuyé par des outils d'aide à la structuration que l'IA peut partiellement jouer. Il faudrait également qu'il y ait une progression vers une meilleure cohérence argumentative et discursive et ce à travers des exercices d'entraînement à la construction de chaînes argumentatives structurées (thèse – arguments – exemples – contre-arguments).

2.2.4. Reformulation ou reprise d'idées d'autrui (note : 4/5)

Cette compétence est cruciale dans les ateliers de réflexion philosophique car elle permet au participant d'intégrer sa parole avec celles de de ses pairs, soit pour la nuancer, soit pour la relancer, démontrant une écoute active et une interaction constructive.

Les résultats obtenus lors de l'observation de cet élément montrent que les apprenants se sont montrés capables d'intégrer certaines propositions

individuelles ou collectives, en les reformulant pour les valider, les nuancer ou les prolonger.

Dans ce sens, il est à retenir que cette compétence interactionnelle participe à la négociation du sens et au respect de la polyphonie discursive. Il s'agit également d'un signe d'une écoute active, fondement des dynamiques collaboratives en atelier.

Cette compétence est encouragée par la dynamique coopérative instaurée par l'atelier, conforme aux préconisations de Dolz & Schneuwly (1998) : apprendre à penser avec les autres, par le langage.

2.2. 5. Respect du tour de parole (note : 5/5)

Le respect du tour de parole est fondamental dans un cadre dialogique et atteste d'un comportement discursif exemplaire, où l'étudiant s'inscrit dans une dynamique collaborative en respectant les rythmes et prises de parole de ses interlocuteurs.

L'observation révèle un comportement exemplaire du point de vue éthique et interactionnel car tous les participants ont respecté les règles d'alternance des tours de parole, n'ont pas interrompu la parole à leurs pairs, et attendent leur tour avec attention.

Dans cette optique, il convient de dire que ce respect manifeste une intériorisation des règles de civilité discursive, ce qui est fondamental dans un dispositif de réflexion philosophique collaborative.

2.2.6. Usage de connecteurs logiques / discursifs (note : 4/5)

Les connecteurs jouent un rôle pivot dans l'articulation du raisonnement et reflète une utilisation satisfaisante des outils discursifs facilitant la progression logique du propos. Les interactions de nos enquêtés ont montré que ces deniers mobilisent plusieurs procédés discursifs pertinents pour organiser son discours : « *d'une part* », « *donc* », « *en revanche* », « *cela dit* » « *toutefois* » , « *néanmoins* » « *or* » etc.

Ces outils permettent de clarifier la progression de la pensée, bien que leur utilisation ne soit pas toujours systématique ou maîtrisée. En somme, la présence de connecteurs est un bon indicateur du degré de réflexivité discursive, qu'il conviendrait d'approfondir par des séquences d'analyse métalinguistique.

2.2.7. Capacité à questionner ou nuancer une position (note : 4/5)

Cette dimension révèle une posture réflexive, essentielle dans le cadre philosophique. Elle traduit une aptitude à problématiser, à introduire des contre-arguments ou à reformuler avec distance critique, ce qui est encourageant pour la formation à l'esprit critique. Suite aux échanges des étudiants, il est à saisir que la

posture réflexive est remarquable et omniprésente tout au long de l'interaction. Cela permet également de s'interroger sur la validité de certaines affirmations et adopter un point de vue nuancé, en distinguant entre erreur involontaire et fraude délibérée dans le contexte universitaire. Cet esprit réflexif témoigne d'une maturité cognitive et d'un engagement authentique dans la recherche de la vérité, au cœur de la démarche philosophique.

2.2. 8. Utilisation de l'IA dans la construction du propos (note : 4/5)

L'intégration de l'IA comme outil de soutien à la réflexion constitue une nouveauté pédagogique et interroge réellement si les étudiants savent mobiliser les apports de l'IA (sous forme de reformulations, de vérifications, ou de stimulations de pensée), tout en gardant la maîtrise de son discours.

La vérification de ce volet, nous a permis de confirmer que nos enquêtés ont utilisé l'intelligence artificielle (probablement sous forme de chatbot ou de suggestion textuelle) pour enrichir leurs propos, notamment en citant des définitions ou en reprenant des structures argumentatives complexes. Toutefois, l'intégration n'est pas totalement fluide, certains segments apparaissent comme peu contextualisés. Ce qu'il convient de retenir de cette constatation est que l'IA constitue ici un levier de conceptualisation, à condition que son usage soit régulé par une appropriation critique et créative des contenus.

2.2.9. Évolution du discours entre le 1er et le 3e tour de parole (note : 4/5)

Ce critère mesure la capacité de l'étudiant à enrichir ou complexifier son propos au fil des échanges. Une évolution positive a été notée, ce qui confirme l'intérêt d'une démarche pédagogique fondée sur l'interaction et la réflexivité progressive.

Cette progression est observable et remarquable car le discours initial était hésitant, centré sur des évidences ; au fil des échanges, les participants ont commencé à enrichir le vocabulaire, à développer davantage leurs idées, et à s'intégrer dans le travail collectif et collaboratif.

Pour résumer, il importe de mentionner que cette évolution valide le potentiel formatif du dispositif, fondé sur l'alternance entre parole individuelle, écoute des autres, et retour réflexif, avec l'IA comme soutien à la structuration.

3. Synthèse croisée des résultats

La confrontation des résultats issus des questionnaires (pré- et post-expérimentation) et de la grille d'observation permet de dégager des évolutions notables sur les plans langagier, cognitif et socio-discursif, révélant l'intérêt pédagogique d'une approche interactive de l'oral fondée sur les ateliers de réflexion partagée (ARP) intégrant l'intelligence artificielle.

3. 1. Une progression mesurable de l'aisance à l'oral : de l'oral contraint à l'oral engagé

Avant l'expérimentation, une majorité des étudiants manifestaient une forme d'inhibition à l'oral, perçu comme un espace d'exposition à l'erreur et au jugement. Cette représentation anxiogène est largement documentée dans la littérature, selon Bronckart (2004), la non-maîtrise des genres oraux scolaires et universitaires engendre un déséquilibre interactionnel, souvent au détriment des apprenants. Cette difficulté se retrouve dans les observations du premier tour de parole, où la clarté énonciative (3/5) laisse entrevoir une production orale hésitante, affectée par des ruptures phrastiques et une gestion approximative de la prosodie. Or, après l'intervention, 85 % des étudiants déclarent se sentir plus à l'aise à l'oral, ce qui coïncide avec les progrès repérés sur la reformulation (4/5) et l'engagement dans la dynamique discursive.

Cette évolution confirme les apports d'une pédagogie interactionnelle de l'oral, fondée sur des situations signifiantes, telle que promue par Dolz et Schneuwly (1998), où l'apprenant devient acteur de son développement discursif à travers des tâches à visée cognitive et argumentative.

3. 2. Une reconfiguration des représentations de l'intégrité scientifique : vers une appropriation éthique et contextualisée

La notion d'intégrité scientifique, initialement floue voire absente des représentations étudiantes, est progressivement investie et problématisée. Les réponses au post-questionnaire (73 % des étudiants affirment mieux comprendre la notion) convergent avec les observations orales, où la pertinence des idées (4/5) témoigne d'une capacité à relier cette thématique à des situations concrètes de la vie académique (plagiat, triche, responsabilité intellectuelle).

Ces résultats suggèrent une acculturation progressive aux normes discursives de l'université, selon les termes de Jean-François de Pietro (2005), pour qui la maitrise des contenus passe par une mise en discours située. L'atelier ARP, en ce sens, agit comme un dispositif de conscientisation éthique, où les étudiants ne se contentent plus de consommer les normes, mais les interrogent, les redéfinissent et se les approprient dans un contexte dialogique.

3.3. L'intelligence artificielle comme médiateur cognitif et discursif : vers une co-construction de l'autonomie intellectuelle

L'intégration de l'intelligence artificielle, loin de figer ou d'instrumentaliser la parole, semble avoir fonctionné comme tuteur épistémique au service de la construction discursive. 78 % des étudiants estiment que l'IA les a aidés à structurer leurs idées, corroborant les théories de Bucheton et Soulé (2009) sur le rôle de l'étayage dans le développement de compétences discursives complexes. Ce rôle de médiation cognitive est d'autant plus pertinent que la cohérence

argumentative observée (3/5) reste en devenir : les liens logiques entre les idées sont présents mais encore fragmentaires, ce qui appelle un accompagnement ciblé via des exercices métacognitifs (planification du discours, repérage des connecteurs, explicitation des exemples).

Dans cette perspective, l'IA peut être perçue comme un espace tiers, c'est-à-dire un support ni totalement externe ni totalement fusionné à la pensée de l'élève, mais facilitant un dialogue intérieur et une reconstruction de l'autonomie langagière (Holec, 2006).

3.4. Le développement de la posture dialogique : écoute active et reformulation comme leviers de pensée critique

Un des apports majeurs relevés dans la grille est la capacité des étudiants à reformuler et relancer les idées des pairs (4/5). Cette compétence traduit une transition d'un oral monologique vers un oral polyphonique, où la parole devient un espace d'intercompréhension et de co-élaboration du sens. La dynamique de l'atelier a favorisé cette posture dialogique, en conformité avec les théories de Bakhtine (1977) sur la construction du sens dans l'alterlocution.

Ce travail sur l'écoute active et la reformulation est fondamentale dans la formation universitaire, car il prépare les étudiants à des pratiques discursives académiques, marquées par le dialogisme argumentatif, comme l'ont montré Cicurel (2002) et Véronique Castellotti (2001) dans leurs travaux sur l'oral réflexif.

En définitive, cette synthèse croisée des données montre que les ateliers de réflexion philosophique, soutenus par l'IA, ont permis de construire un espace d'apprentissage transformateur, à la fois sécurisant, réflexif et interactif. L'oral n'y est plus un simple canal d'expression, mais un vecteur de socialisation académique, d'intériorisation des normes scientifiques, et de développement de la pensée critique.

4. Perspectives et pistes pédagogiques

Il convient de rappeler que l'usage de l'IA dans les ateliers de réflexion philosophique vise à enrichir l'interaction orale des étudiants, en leur offrant des outils pour structurer et approfondir leurs réflexions. Cette approche permet de stimuler la pensée critique, de favoriser la participation active et de soutenir le développement des compétences argumentatives et outillées. L'IA sert également à personnaliser les parcours d'apprentissage, en s'adaptant aux besoins spécifiques de chaque étudiant et en fournissant des retours en temps réel sur leurs performances orales et les résultats peut être constaté dans l'immédiat . Toutefois, pour mieux gérer l'intégration de cette technologie dans les ateliers de réflexion philosophique, de multiples perspectives et pistes pédagogiques sont à prendre en compte en l'occurrence :

4.1-Innovation pédagogique :l'IA ouvre la voie à de nouvelles méthodes d'enseignement, en permettant une approche plus interactive et centrée sur l'apprenant.

4.2.-Accessibilité et inclusion : l'IA peut contribuer à rendre l'enseignement plus accessible, en offrant des ressources adaptées aux divers profils d'apprentissage et en soutenant les étudiants issus de contextes linguistiques et culturels variés.

4.3-Éthique et attention : l'usage de l'IA soulève des questions éthiques, notamment en ce qui concerne la protection de l'attention des étudiants et la préservation de l'intégrité académique.

4.3 -Formation des enseignants : elle offre des opportunités de formation continue pour les enseignants, leur permettant de développer leurs compétences en matière de dialogue socratique et d'adaptation aux besoins des étudiants.

Conclusion

L'intégration de l'IA dans les ateliers de réflexion philosophique en contexte universitaire représente une avancée significative vers une pédagogie plus interactive et personnalisée. Ce dispositif a permis d'activer des savoirs réflexifs, interactionnels et critiques à travers un processus d'oralisation progressive, dans lequel l'intelligence artificielle joue un rôle de catalyseur cognitif plutôt que de substitut. L'équilibre entre technologie et humanité dans l'acte pédagogique semble ici bien maintenu. L'atelier se révèle ainsi un espace propice à la formation d'un sujet parlant éthique, engagé, capable de penser sa parole et de parler sa pensée dans un cadre universitaire exigeant.

Ainsi, l'intelligence artificielle a connu un progrès immense depuis sa création ; les réseaux neuronaux et l'apprentissage profond ont contribué à propulser cette technologie vers une nouvelle ère d'innovation et d'applications pratiques.

Cependant, son déploiement nécessite une réflexion approfondie sur les enjeux éthiques, pédagogiques et sociaux associés, afin de garantir une utilisation bénéfique et équitable pour tous les étudiants.

Enfin, il faut être vigilant à tous les défis et les dangers associés à l'intelligence artificielle, tels que ses effets sur le marché du travail, l'emploi, la sécurité et la vie privée, qui sont tous des enjeux nécessitant une attention et un soin particuliers.

Références bibliographiques

- -AMERSHI, S., WELD, D., VORVOREANU, M., FOURNEY, A., NUSHI, B., COLLISSON, P., ... & HORVITZ, E. (2019). Guidelines for Human-AI Interaction. In Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems. https://doi.org/10.1145/3290605.3300233
- -ALSIC. ROLLET, C., BERTHIAUME, D., & DAELE, A. (2020). L'intelligence artificielle en pédagogie universitaire : état des lieux
- -BOUCHARD, P. (2020). Les agents conversationnels en éducation : vers une nouvelle écologie cognitive. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 17(2), 19–32. https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n2-03
- -CHARLIER, B. & PERAYA, D. (2022). Former à l'ère du numérique : enjeux et dispositifs. De Boeck Supérieur.
- -CHASSIGNOL, M., KHOROSHAVIN, A., KLIMOVA, A., & BILYATDINOVA, A. (2018). Artificial Intelligence trends in education: A narrative overview. Procedia Computer Science, 136, 16–24. https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.08.233
- -HOLMES, W., BIALIK, M., & FADEL, C. (2019). Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning. Center for Curriculum Redesign.
- -DERRADJI, L., & MAZOUZ, A. (2023). L'intelligence artificielle dans l'enseignement supérieur algérien : entre potentialités et réticences. Revue des Sciences Humaines et Sociales, 45(2), 112–128.
- -GROSJEAN, S. (2019). Humanités numériques : regards croisés sur l'innovation pédagogique. Presses Universitaires de Rennes
- -GARCIA-DEBANC, C. (2015). Parler, écouter, enseigner l'oral. ESF.
- -LEVINE, J. (2014). Penser ensemble à l'école : Ateliers de philosophie et compétences citoyennes. ESF éditeur.
- -LEBRUN, M. (2011). Mettre en œuvre une pédagogie active : méthodes, outils et dispositifs pour l'enseignement supérieur. De Boeck Supérieur.
- -MEIRIEU, P. (2009). Pédagogie : le devoir de résister. ESF.
- - SOLTANI, E. M., ABOULWAFA, A., & TIMESGUIDA, N. (2020),«L'usage du smartphone dans l'apprentissage de FLE dans le contexte universitaire : cas des étudiants algériens et tunisiens» .Revue ADHKIRAالذاكرة,8(2), pp.246–261. Disponible sur le lien : https://www.asjp.cerist.dz/en/article/115573 .

- SOLTANI, E. M. (2025). Regards croisés sur l'intégration des littératies numériques et de l'intelligence artificielle dans l'enseignement des langues à l'université : Entretien avec Ouardia ACI, Professeure des universités en sociodidactique. *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels*, *3*(1), 391-407.Disponible sur : https://asjp.cerist.dz/en/article/257878
- -VIAU, R. (2009). La motivation en contexte scolaire. De Boeck Supérieur.
- -WARSCHAUER, M. (2011). Learning in the Cloud: How (and Why) to Transform Schools with Digital Media. Teachers College Press.