ALTRALANG Journal
e-ISSN: 2710-8619 p-ISSN: 2710-7922
Volume 8 Issue 2 / October 2026 pp. 495-509

L'intelligence artificielle et l'entrepreneuriat culturel en didactique du FLE : Vers une pédagogie innovante et la valorisation du patrimoine dans le contexte algérien

Sarah Azizi*
University of Oum El Bouaghi Larbi Ben M'Hidi, Algeria
Laboratoire Déclic
sahar_rose35@yahoo.fr

Received: 28/06/2026, **Accepted:** 26/10/2026, **Published:** 31/10/2026

Artificial Intelligence and Cultural Entrepreneurship in FFL Didactics: Toward an Innovative Pedagogy and the Valorization of Heritage in the Algerian Context

ABSTRACT: *This article explores the synergy between artificial intelligence (AI) and cultural entrepreneurship in French as a Foreign Language (FFL) teaching, with a particular focus on the Algerian context. It reports an exploratory study conducted with sixty third-year undergraduate students divided into two groups of thirty (an experimental group and a comparison group). Written productions, cultural entrepreneurial projects and semi-structured interviews with ten students and two teachers were analyzed in order to describe how integrating conversational agents into a project-based pedagogy focused on promoting Algerian heritage is perceived and what it appears to change in language learning and entrepreneurial dynamics. The findings point to tendencies: richer written productions, more elaborate heritage projects and higher declared motivation and autonomy in the experimental group, alongside concerns about cognitive dependence voiced by teachers.*

KEYWORDS: artificial intelligence, cultural entrepreneurship, FFL didactics, heritage, innovation, Algerian context

RÉSUMÉ : *Cet article explore la synergie entre l'intelligence artificielle (IA) et l'entrepreneuriat culturel en didactique du français langue étrangère (FLE), spécifiquement en contexte algérien. Il rend compte d'une étude exploratoire menée auprès de soixante étudiants de troisième année de licence répartis en deux groupes de trente (un groupe expérimental et un groupe témoin). Des productions écrites, des projets entrepreneuriaux culturels et des entretiens semi-directifs menés auprès de dix étudiants et de deux enseignants ont été analysés afin de décrire comment l'intégration d'agents conversationnels dans une pédagogie par projets, axée sur la valorisation du patrimoine algérien, est perçue et ce qu'elle semble modifier dans l'apprentissage linguistique et la dynamique entrepreneuriale. Les résultats font apparaître des tendances : des productions écrites plus riches, des projets patrimoniaux plus élaborés et une motivation et une autonomie déclarées plus fortes dans le groupe expérimental, ainsi que des inquiétudes d'ordre éthique (dépendance cognitive) exprimées par les enseignants.*

MOTS-CLÉS : intelligence artificielle, entrepreneuriat culturel, didactique du FLE, patrimoine, innovation, contexte algérien

* Corresponding author
ALTRALANG Journal / © 2026 The Author(s). Published by the University of Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, Algeria.
This is an open access article under the CC BY license (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Introduction

Le monde contemporain est caractérisé par une convergence sans précédent de l'innovation technologique et des transformations socio-économiques impactant profondément l'éducation et la culture. Au cœur de cette mutation, l'intelligence artificielle conversationnelle (IAC) s'intègre dans les systèmes éducatifs et promet de révolutionner les méthodes d'enseignement et d'apprentissage. Parallèlement, l'entrepreneuriat culturel émerge comme un vecteur incontournable pour la valorisation et la promotion du patrimoine local, offrant ainsi de nouvelles voies au développement socio-économique. La didactique du français langue étrangère (FLE), en tant que champ interdisciplinaire, doit adapter ses approches pour préparer les étudiants aux défis d'un monde numérisé.

Dans le contexte algérien, la mise en relation entre l'IAC et l'entrepreneuriat culturel en didactique du FLE apparaît particulièrement pertinente. Les agents conversationnels, tels que ChatGPT, Gemini ou DeepSeek, transforment les pratiques pédagogiques en offrant des interactions automatisées qui génèrent des contenus linguistiques, discursifs et culturels adaptés aux besoins des étudiants. Cette mutation numérique ouvre des perspectives d'apprentissage personnalisé et de valorisation des patrimoines culturels. L'entrepreneuriat culturel, quant à lui, permet de transformer les ressources culturelles et patrimoniales en projets créatifs concrets, dotés d'une valeur socio-économique.

À cet égard, la classe de FLE se transforme en un laboratoire d'innovation où les étudiants mobilisent les outils numériques pour concevoir des projets entrepreneuriaux liés au patrimoine immatériel, aux dialectes régionaux, aux musiques traditionnelles ou à l'artisanat local. Cette dynamique renforce non seulement les compétences linguistiques, communicationnelles et interculturelles des étudiants, mais développe également leur esprit d'initiative et leur créativité.

Dans cette perspective, l'intégration de l'IAC suscite des questionnements relatifs à la médiation pédagogique, à la créativité et à la valorisation culturelle. Bien que ces technologies facilitent la génération de contenus linguistiques variés et l'accompagnement des étudiants, elles modifient les rapports au savoir et à l'autonomie intellectuelle.

Ainsi, cette recherche s'articule autour de la problématique suivante : Comment l'IAC, intégrée à une pédagogie par projets d'entrepreneuriat culturel, est-elle mobilisée et perçue par des étudiants de FLE, et quelles pistes d'innovation pédagogique laisse-t-elle entrevoir pour le développement des compétences linguistiques avancées, de l'esprit entrepreneurial et de la valorisation du patrimoine culturel, notamment dans le contexte algérien ?

Cette réflexion nous conduit de ce fait à dégager deux questions secondaires :

- Comment l'intégration des outils d'IAC peut-elle contribuer au renforcement des compétences rédactionnelles, interactionnelles et entrepreneuriales des étudiants de FLE ?
- Quelles stratégies pédagogiques et éthiques peuvent être mises en œuvre pour intégrer efficacement l'IAC en classe de FLE, tout en limitant les risques liés à la dépendance cognitive et aux inégalités d'accès, et en exploitant son potentiel au service de l'identité culturelle et du développement durable ?

Cette recherche étant exploratoire, nous formulons non pas des hypothèses à tester statistiquement, mais trois pistes de réflexion, explorées à partir de données qualitatives :

- L'intégration de l'IAC dans la didactique du FLE pourrait enrichir les productions écrites (richesse lexicale, cohérence textuelle) et soutenir la motivation des étudiants.
- En facilitant la conception et la réalisation de projets entrepreneuriaux culturels, l'IAC pourrait favoriser l'autonomie, la créativité et les compétences entrepreneuriales des étudiants en FLE ainsi que la promotion des richesses locales.
- Une intégration réfléchie de l'IAC supposerait notamment un encadrement pédagogique rigoureux, une formation adéquate des enseignants et une attention particulière aux enjeux éthiques et aux inégalités d'accès.

Ces pistes sont explorées par l'analyse qualitative des productions écrites (voir 3.1), des projets entrepreneuriaux (voir 3.2) et des entretiens avec les étudiants et les enseignants (voir 3.3 et 3.4). Les questions des inégalités d'accès et du développement durable, évoquées plus haut, n'ont pas fait l'objet d'une collecte de données spécifique ; elles sont discutées comme perspectives (voir 4.3).

Les objectifs de cette recherche exploratoire consistent à décrire la place de l'IAC dans le renouvellement des pratiques pédagogiques en didactique du FLE, à explorer ses effets perçus et observés sur le développement des compétences linguistiques, interactionnelles et entrepreneuriales, à apprécier le rôle des projets entrepreneuriaux culturels accompagnés par l'IAC dans la valorisation du patrimoine local, ainsi qu'à analyser les enjeux éthiques, pédagogiques et sociétaux associés à son intégration.

1. Cadre Théorique

Cette section expose les fondements théoriques et conceptuels de cette recherche en analysant les liens entre l'IAC, l'entrepreneuriat culturel et la didactique du FLE dans un contexte marqué par les transformations numériques. L'exploration de l'articulation entre ces trois axes permet de mieux comprendre l'émergence de nouvelles pratiques pédagogiques innovantes, capables de développer les compétences linguistiques des apprenants tout en favorisant la valorisation et la transmission du patrimoine culturel.

1.1. L'intelligence artificielle au service de la didactique des langues étrangères : nouvelles pratiques et perspectives pédagogiques

L'intelligence artificielle (IA) représente aujourd'hui une évolution majeure dans tous les domaines, particulièrement dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Elle désigne l'ensemble des technologies capables d'analyser des données, de traiter des informations et de réaliser des tâches nécessitant habituellement des capacités cognitives humaines, telles que la compréhension, la production et l'interprétation du langage. L'enseignement des langues a toujours été marqué par une dynamique d'évolution et d'adaptation face aux transformations sociales, scientifiques et technologiques. L'innovation apparaît ainsi comme un moteur essentiel du renouvellement des pratiques pédagogiques et des approches didactiques. Martinez souligne dans cette optique :

> L'innovation est au cœur de l'enseignement des langues : l'espoir du changement, les mutations, les ruptures cicatrices s'y sont succédé, depuis la Grammaire latine de Lhomond et la linguistique de Saussure, aux technologies du son, de l'image et de l'informatique ; de l'analyse des besoins et des profils d'apprenants aux processus d'acquisition ; du rôle de l'enseignant, médiateur, passeur de cultures, jusqu'aux NBIC, nano- et biotechnologies, sciences cognitives, numérique et intelligence artificielle, dont nous entrevoyons seulement les possibilités. Au regard de ce champ complexe, la tâche de la didactique des langues porte sur le repérage et la théorisation de l'innovation. (2018, 08)

L'IA et les modèles récents tels que Gemini ou DeepSeek marquent une transformation importante des modalités d'accès au savoir et au développement des compétences langagières. Ces technologies permettent aujourd'hui d'accomplir maintes tâches, de générer des textes et des images, de reformuler, de traduire et de proposer des activités adaptées aux besoins des étudiants et des chercheurs, ouvrant ainsi de nouvelles perspectives pour l'enseignement des langues.

Dans le domaine de la didactique du FLE, l'IA favorise un apprentissage plus personnalisé et interactif en permettant la conception de parcours ajustés aux profils des étudiants. Dans cette perspective, Luckin et *al*. soulignent que l'IA en éducation : « permet de soutenir des formes d'apprentissage personnalisées en analysant les données des apprenants afin d'adapter les activités pédagogiques » (2022, 11).

Grâce aux systèmes conversationnels, les étudiants bénéficient d'un accompagnement immédiat (corrections, explications et suggestions), ce qui renforce leur confiance et leur autonomie. L'IA favorise

également l'exposition à des contenus authentiques et le développement des compétences interculturelles et communicatives. Toutefois, son utilisation soulève des enjeux liés à la fiabilité des contenus et au risque d'un usage dépendant.

1.2. L'entrepreneuriat culturel : concepts, fondements et enjeux contemporains

L'entrepreneuriat culturel est un champ interdisciplinaire à l'intersection de la culture, de l'économie et de l'innovation. Il englobe les initiatives visant à transformer les ressources culturelles et patrimoniales – matérielles (sites historiques, œuvres d'art) ou immatérielles (traditions orales, savoir-faire artisanaux, musiques, danses, langues régionales) – en projets créatifs et viables, générateurs de valeur économique, sociale et éducative. L'entrepreneur culturel identifie des opportunités, mobilise des ressources et prend des risques pour créer de la valeur, tout en contribuant à la préservation et à la promotion du patrimoine. « L'entrepreneuriat culturel désigne l'action d'entreprendre et de mener à bien une initiative et de fédérer des individus autour d'un projet commun, de manière à générer une valeur esthétique, culturelle, sociale et/ou économique » (Ministère de la culture, s.d.).

En didactique, l'entrepreneuriat culturel est un levier pédagogique puissant, offrant aux apprenants des opportunités concrètes de s'engager dans des projets significatifs qui mobilisent leurs compétences linguistiques et interculturelles dans un cadre authentique et motivant. Dans un contexte de transformation du secteur culturel, marqué par l'évolution des pratiques artistiques, l'émergence de nouveaux modèles économiques et la diversification des acteurs, la question de la diversité devient un enjeu majeur pour assurer la pérennité des écosystèmes culturels. Elle ne concerne pas uniquement les productions artistiques, mais également les modes d'organisation et de gouvernance des structures culturelles. À ce propos, Henry souligne que : « Pour préserver l'écosystème culturel et protéger les artistes, nous savons que la diversité est salutaire. Mais elle l'est aussi pour les structures et leur mode de gouvernance » (2016, 57).

L'IA ne se limite pas aux domaines technologiques ou éducatifs ; elle investit également les secteurs liés à la culture et à la communication. En favorisant de nouvelles modalités de conservation, de diffusion et de valorisation des productions culturelles, elle redéfinit les rapports entre création humaine, patrimoine et innovation. Dans cette perspective, Guèvremont et Brin soulignent que :

> Le domaine du patrimoine culturel n'est pas non plus en reste, l'IA transformant les façons de le transmettre et de le rendre plus facilement accessible. Finalement, le secteur des médias tire aussi profit des systèmes d'IA, par exemple pour la rédaction de comptes rendus ou de résumés dans les domaines financier et sportif, pour l'optimisation de la mise à disposition de textes selon le profil du lecteur, pour produire des titres plus accrocheurs, ou encore pour détecter des tendances, des nouvelles de dernière heure et même les fausses nouvelles. (2024, 03)

En Algérie, l'entrepreneuriat culturel offre des perspectives considérables pour la promotion d'un patrimoine diversifié. Il permet aux étudiants de FLE de développer des activités liées aux traditions locales, aux dialectes régionaux, aux arts populaires et au patrimoine immatériel. Les apprenants deviennent des acteurs de la médiation culturelle, capables de mobiliser leurs compétences linguistiques pour concevoir des projets créatifs répondant aux enjeux contemporains de valorisation identitaire et de développement durable.

1.3. La didactique du FLE à l'ère numérique : vers une transformation des pratiques pédagogiques par l'intelligence artificielle et l'innovation culturelle

La didactique du FLE a connu une évolution progressive, passant des approches traditionnelles centrées sur la grammaire et la traduction vers des approches communicatives et actionnelles qui placent l'apprenant au centre du processus d'apprentissage. Cette évolution traduit un changement de paradigme dans lequel l'apprenant devient un acteur capable de construire ses savoirs à travers des situations authentiques de communication. Comme le souligne Puren : « la perspective actionnelle se caractérise par le fait qu'elle considère l'apprenant comme un acteur social ayant à accomplir des tâches dans des situations données » (2002, 55). Cette approche

a profondément transformé les pratiques pédagogiques en favorisant l'interaction, l'autonomie et le développement des compétences langagières.

L'intégration progressive des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement a également contribué au renouvellement de l'enseignement du FLE en offrant de nouveaux environnements d'apprentissage, notamment hybrides et à distance. Ces transformations numériques ne constituent pas uniquement un changement d'outils, mais impliquent une redéfinition des pratiques et des compétences nécessaires aux enseignants et aux apprenants. À ce propos, Guichon souligne que : « les technologies numériques transforment les pratiques langagières et invitent les enseignants à repenser leurs modalités d'intervention pédagogique » (2012, 7).

Aujourd'hui, l'émergence de l'IAC représente une nouvelle étape dans cette évolution. Les outils fondés sur l'IA permettent d'accompagner les apprenants grâce à des interactions personnalisées, à la génération de contenus adaptés et à un accès facilité aux ressources linguistiques et culturelles. Selon Kohnke, Moorhouse et Zou, « les outils d'intelligence artificielle générative offrent de nouvelles possibilités pour l'apprentissage des langues en favorisant des interactions personnalisées et une production linguistique assistée » (2023, 537). Ces dispositifs peuvent ainsi contribuer au développement de compétences communicatives, tout en nécessitant une approche critique concernant leur utilisation pédagogique.

Dans le contexte algérien, l'enseignement du FLE présente des enjeux spécifiques liés à la place de la langue française dans les dimensions éducatives, sociales et culturelles. En effet, le français y occupe un statut particulier, à la fois langue étrangère et langue de médiation dans plusieurs domaines scientifiques et professionnels. À cet égard, Cuq précise qu': « une langue étrangère est une langue qui n'est pas la langue maternelle d'un individu, mais qui joue un rôle important dans sa formation et son ouverture culturelle » (2003, 91), ce qui permet de mieux comprendre la complexité de son statut dans des contextes plurilingues comme celui de l'Algérie.

Dans cette perspective, l'intégration de l'IAC et de projets liés à l'entrepreneuriat culturel peut constituer une opportunité pour ancrer l'apprentissage linguistique dans des situations authentiques, en lien avec les réalités locales et la valorisation du patrimoine. Cette articulation ouvre la voie à une nouvelle conception de l'apprentissage du FLE, où la langue devient un outil de communication, de création et de médiation culturelle.

2. Méthodologie du travail

Cette étude adopte une démarche exploratoire à dominante qualitative, afin de décrire et de comprendre l'intégration de l'IAC dans une pédagogie entrepreneuriale culturelle en didactique du FLE. Ce choix est cohérent avec le caractère encore émergent de l'objet étudié et avec la taille de l'échantillon : il privilégie la compréhension en profondeur des productions, des pratiques et des perceptions plutôt que la mesure d'effets.

2.1. Approche et design de recherche

Notre recherche est une étude exploratoire comparative, à dominante qualitative. Elle compare deux groupes d'apprenants, un groupe expérimental et un groupe témoin, non pour mesurer l'efficacité d'une intervention, mais pour repérer des différences et des régularités dans les productions, les projets et les discours des étudiants. Une production écrite a été recueillie au début et à la fin de la période d'expérimentation et analysée qualitativement.

L'objectif est de décrire et de comparer, de manière qualitative, les productions linguistiques et entrepreneuriales ainsi que les perceptions de motivation et d'autonomie des étudiants ayant bénéficié du dispositif (IAC et entrepreneuriat culturel) et de ceux ayant suivi un enseignement traditionnel. Le dispositif pédagogique distingue le groupe expérimental (ateliers associant agents conversationnels et projets d'entrepreneuriat culturel) du groupe témoin (enseignement classique). Trois dimensions sont analysées : (1) les productions écrites en français ; (2) les projets entrepreneuriaux culturels ; (3) la motivation, l'autonomie et

les perceptions des apprenants, appréhendées par des entretiens. Le dispositif expérimental associant deux composantes (IAC et pédagogie par projets), cette étude ne permet pas d'isoler l'effet propre de l'IAC.

2.2. Population et échantillonnage

L'étude a été menée durant l'année universitaire 2025-2026 auprès de soixante (60) étudiants inscrits en troisième année de licence de français au sein de l'université Larbi Ben M'hidi d'Oum El Bouaghi. Ce niveau d'étude a été choisi étant donné que l'enseignement de la matière « entrepreneuriat » est spécifiquement dispensé au cours de ce stade du cursus. De plus, les étudiants possèdent le bagage nécessaire pour aborder des objectifs de professionnalisation. Les participants ont été répartis en deux groupes de trente étudiants chacun, de niveau linguistique initial jugé comparable à partir des productions initiales. L'expérimentation a été conduite sur une durée de quatre semaines, à raison d'une séance hebdomadaire d'une heure trente, soit un volume horaire total de six heures, dont trois heures seulement consacrées à l'intervention proprement dite (voir 2.4).

Le groupe témoin a bénéficié d'un enseignement classique du français sans recours spécifique aux outils numériques ni à des projets d'entrepreneuriat culturel tandis que le groupe expérimental a suivi un dispositif pédagogique intégrant des agents conversationnels, dans le cadre d'une approche axée sur l'entrepreneuriat culturel.

2.3. Instruments et démarches de collecte de données

Nous avons mobilisé plusieurs outils de recueil des données permettant de croiser les sources (productions écrites, grille d'analyse, entretiens) :

a. Productions écrites initiales et finales : Une production écrite a été recueillie auprès des deux groupes au début et à l'issue de l'expérimentation, sur la même consigne. Ces productions seront analysées qualitativement, à l'aide de la grille d'analyse (Tableau 1), selon la richesse lexicale, la correction grammaticale, la cohérence et la qualité textuelles ainsi que la fluidité rédactionnelle. Lorsque la production finale a été rédigée avec l'aide de l'IAC, elle témoigne de la manière dont l'étudiant mobilise l'outil et non d'une compétence acquise de manière autonome.

b. Grille d'analyse qualitative : Une grille a été élaborée comme guide d'analyse des productions écrites et des projets entrepreneuriaux culturels (voir Tableau 1). Elle comprend des critères liés à l'originalité de l'idée, à la faisabilité et la concrétisation du projet, à la valorisation et la promotion du patrimoine, à la structuration du projet, à la qualité textuelle et à la capacité à mobiliser efficacement et pertinemment l'IA. Au cours de la période d'expérimentation, les étudiants du groupe témoin ont également élaboré une proposition écrite de projet portant sur le patrimoine culturel sans recours aux agents conversationnels.

Critères d'évaluation	**Dimensions analysées**
Originalité et authenticité du projet	Pertinence de l'idée, aspect innovant et capacité à concevoir des propositions créatives.
Mobilisation de l'IAC dans le projet	Capacité à exploiter l'IAC pour générer ou améliorer les idées entrepreneuriales et les productions réalisées.
Réalisabilité et concrétisation du projet	Clarté et précision du concept, organisation des étapes et possibilité de mise en œuvre du projet.
Valorisation du patrimoine culturel	Capacité à exploiter et promouvoir un élément culturel à travers une initiative entrepreneuriale personnelle.
Agencement du projet	Logique de la présentation, organisation des idées et articulation des différentes composantes du projet.
Qualité linguistique	Correction grammaticale, richesse lexicale, cohérence et pertinence des idées.

Tableau 1. Grille d'analyse des productions écrites

Remarque : Le critère « Mobilisation de l'IAC dans le projet » ne s'applique qu'au groupe expérimental et n'est donc pas comparable entre groupes.

c. Entretiens semi-directifs : Des entretiens ont été réalisés auprès d'un sous-échantillon composé de 10 étudiants issus des deux groupes (soit 5 étudiants par groupe), ainsi qu'auprès de deux enseignants concernés par l'expérimentation. Les étudiants ont été sélectionnés selon des critères prédéfinis visant à garantir une diversité des profils, notamment en fonction du niveau de participation, des résultats obtenus et du degré d'engagement dans les activités proposées, afin de recueillir des expériences et des perceptions variées.

Ces entretiens avaient pour objectif de collecter des données qualitatives relatives aux expériences des participants, à leurs représentations, aux difficultés rencontrées ainsi qu'aux bénéfices perçus de l'intégration de l'IAC et de l'entrepreneuriat culturel. Ils ont également permis d'apprécier la motivation des apprenants, leur sentiment d'autonomie dans l'apprentissage, leur créativité perçue ainsi que leur niveau d'implication. La motivation et l'autonomie sont ainsi appréhendées de manière déclarative et non mesurées par une échelle standardisée.

2.4. Modalités de l'expérimentation

L'expérimentation s'est déroulée sur une période de quatre semaines, structurée en plusieurs phases :

a. Phase préparatoire (Semaine 1 : tenue d'une séance hebdomadaire d'une durée de 1h30) : Cette phase se décompose en plusieurs étapes : recueil de la production écrite initiale, présentation des objectifs de l'étude, recueil du consentement éclairé, et introduction aux concepts d'IAC et d'entrepreneuriat culturel. Précisons que le deuxième semestre est entièrement dédié à l'enseignement de ce dernier axe.

b. Phase d'intervention (Semaines 2 et 3 : deux séances d'une durée totale de 3 heures, réparties sur deux semaines) : le groupe témoin, rappelons-le, a suivi un programme de FLE standard, axé sur le développement des compétences linguistiques à travers des activités traditionnelles (exercices de grammaire, rédaction, compréhension orale et écrite) tandis que le groupe expérimental a participé à des ateliers intégrant l'IAC et l'entrepreneuriat culturel. Les étudiants ont utilisé des agents conversationnels pour proposer et générer des idées de projets, rédiger des contenus, simuler des interactions avec des partenaires potentiels et affiner leurs productions linguistiques. Ils ont élaboré plusieurs projets entrepreneuriaux à dimension culturelle et patrimoniale. Ces initiatives portent notamment sur la création d'une plateforme numérique dédiée à la valorisation des récits historiques et des mémoires locales, la conception de contenus audiovisuels créatifs mettant en lumière les traditions, les savoir-faire artisanaux et les pratiques culturelles algériennes, ou encore la mise en place de boutiques virtuelles ainsi que la mise en œuvre de projets innovants autour de la photographie, du cinéma documentaire, du patrimoine oral ou des arts visuels. Ces formes d'entrepreneuriat culturel, soutenues par l'IAC, offrent de nouvelles opportunités pour préserver le répertoire culturel.

c. Phase post-intervention (Semaine 4 : tenue d'une séance hebdomadaire d'une durée de 1h30) : Recueil de la production écrite finale et réalisation des entretiens semi-directifs.

2.5. Méthodes d'analyse des données

Les données collectées ont été analysées par des méthodes qualitatives :

a. Analyse des productions et des projets : Les productions initiales et finales ainsi que les projets entrepreneuriaux ont été lus à l'aide de la grille d'analyse (Tableau 1) et comparés entre les deux groupes, critère par critère. Les extraits cités illustrent les tendances dégagées**.**

b. Analyse thématique : Les données qualitatives des entretiens semi-directifs et les commentaires des grilles d'analyse des productions écrites ont été soumis à une analyse thématique. Cette méthode a permis d'identifier les thèmes récurrents, les perceptions communes et les expériences individuelles, nuançant ainsi

l'analyse des productions. Une approche inductive a été privilégiée pour faire émerger les catégories d'analyse directement des données.

3. Résultats exploratoires

L'exploitation des données recueillies a permis de dégager des tendances quant aux effets perçus et observés de l'intégration de l'IAC et de l'entrepreneuriat culturel sur les apprenants de FLE. Les résultats obtenus sont exposés dans les sections suivantes, en mettant l'accent sur les différentes dimensions concernées, à savoir le développement des compétences linguistiques, l'acquisition de compétences entrepreneuriales liées au domaine culturel, ainsi que l'évolution de l'implication, de la motivation et de l'autonomie des étudiants dans leur processus d'apprentissage. Ces résultats sont qualitatifs : ils décrivent des tendances propres à ces deux groupes et ne sont pas généralisables.

3.1. Analyse qualitative des productions écrites

Le Tableau 2 présente une comparaison qualitative entre les productions du groupe de témoin et celles du groupe expérimental en fin de période. Il illustre, à partir d'extraits de productions écrites, les différences observées, notamment dans l'enrichissement lexical, la complexité syntaxique, la structuration des productions écrites, la correction linguistique et la fluidité rédactionnelle.

Compétences évaluées	**Groupe témoin (Production finale)**	**Groupe expérimental (Production finale)**	**Écart observé (groupe expérimental par rapport au groupe de témoin)**
Compétence lexicale	Dominance d'un lexique courant, et peu précis. Ex. : « faire un projet sur la culture », « parler de traditions », « montrer la culture locale ».	Le recours à un lexique plus spécialisé et contextualisé. Ex. : « valoriser le patrimoine culturel immatériel », « concevoir une plateforme numérique de vulgarisation culturelle », « promouvoir les pratiques artisanales nationales ».	Passage d'un lexique général à une terminologie plus précise et fonctionnelle liée à l'entrepreneuriat culturel et au numérique.
Compétence syntaxique	Productions simples, souvent juxtaposées. Ex. : « Notre projet est une application. Elle aide les jeunes. Elle montre la culture. »	Structures et formules complexes et maîtrisées avec subordination et connecteurs. Ex. : « Notre projet consiste à développer une application qui permet aux jeunes d'accéder à des contenus culturels afin de découvrir et préserver le patrimoine local. »	Amélioration notable de la complexité syntaxique, meilleure utilisation des propositions relatives, subordonnées et connecteurs logiques.
Cohérence textuelle	Organisation linéaire et non hiérarchisée des idées. Absence de structuration claire (introduction/ développement/ conclusion)	Organisation structurée du discours : présentation du contexte, objectifs, public cible et modalités de réalisation. Ex. : usage de « tout d'abord », « ensuite », « enfin ».	Renforcement de la structuration discursive et de la progression logique grâce à l'usage de connecteurs argumentatifs et organisateurs textuels.

Correction linguistique	Erreurs fréquentes d'accord et de conjugaison. Ex. : « les jeunes utilise cette application », « les projets sont très intéressant ».	Réduction significative des erreurs grammaticales et orthographiques. Ex. : correction des accords sujet-verbe et amélioration des formulations (« les jeunes utilisent cette application »).	Amélioration de la maîtrise morphosyntaxique et orthographique grâce aux processus de révision assistés par l'IA.
Fluidité rédactionnelle	Enchaînement saccadé, idées fragmentées. Ex. : phrases courtes sans liens logiques.	Discours fluide et continu, avec enchaînement cohérent des idées. Ex. : utilisation de reformulations et transitions naturelles entre les idées.	Développement d'un rythme rédactionnel plus harmonieux et d'une meilleure continuité discursive.
Mobilisation de l'IAC	Absence ou usage très limité des outils numériques.	Utilisation de l'IAC pour générer des idées, reformuler des phrases et enrichir le contenu. Ex. : « créer un site sur la culture » en « développer une plateforme interactive dédiée à la valorisation du patrimoine culturel local ».	

Tableau 2. Illustrations qualitatives des différences entre groupes en fin de période (productions écrites)

Remarque : La ligne « Mobilisation de l'IAC » décrit une condition du dispositif et non une compétence évaluée.

L'analyse comparative des productions écrites entre le groupe témoin et le groupe expérimental met en évidence des écarts qualitatifs en faveur du groupe ayant bénéficié de l'intégration de l'IA, aux niveaux lexical, syntaxique, discursif et orthographique. Ces écarts, issus d'une lecture qualitative d'extraits, sont des tendances et non des mesures.

Sur le plan lexical, les productions écrites du groupe expérimental révèlent une évolution marquée vers un vocabulaire plus précis, spécialisé et adapté au contexte de l'entrepreneuriat culturel. Alors que le groupe témoin se limite à des formulations générales et répétitives telles que « faire un projet sur la culture », les apprenants du groupe expérimental mobilisent des expressions plus élaborées comme « valoriser le patrimoine culturel immatériel » ou « concevoir une plateforme numérique de diffusion culturelle », traduisant une appropriation plus fine du champ lexical ciblé. Cet écart lexical peut toutefois refléter l'exposition du seul groupe expérimental au vocabulaire du domaine (patrimoine, plateforme numérique, entrepreneuriat) durant l'intervention, plutôt qu'un gain général de compétence lexicale.

Au niveau syntaxique, les différences sont également visibles. Les étudiants du groupe témoin produisent principalement des phrases simples et juxtaposées, tandis que ceux du groupe expérimental parviennent à construire des énoncés et des formules plus complexes intégrant des subordonnées et des connecteurs logiques, ce qui améliore la précision et la richesse des textes.

La cohérence textuelle constitue un autre paramètre sur lequel les groupes diffèrent nettement. Les productions du groupe expérimental présentent une organisation plus structurée et hiérarchisée des idées, avec une progression logique du discours et l'utilisation pertinente de marqueurs organisateurs tels que « tout d'abord », « de plus, étant donné » et « enfin, finalement ». À l'inverse, les textes du groupe témoin restent souvent fragmentés et le découpage en paragraphes n'est pas apparent.

Concernant la correction linguistique, une réduction des imperfections grammaticales est remarquée dans les productions du groupe expérimental, ce qui peut s'expliquer par l'utilisation de l'IAC comme outil d'aide à la révision. Cette lecture suppose de distinguer une production assistée d'une compétence acquise : une erreur corrigée par l'outil n'atteste pas, en soi, d'une compétence autonome.

De ce fait, l'IA apparaît ici comme un intermédiaire cognitif facilitant la génération d'idées, la reformulation des productions écrites et l'enrichissement graduel des textes. Cet accompagnement pourrait contribuer à développer une écriture plus autonome, réflexive et orientée vers la qualité rédactionnelle.

3.2. Compétences entrepreneuriales culturelles

Le Tableau 3 présente une comparaison qualitative des projets et des compétences entrepreneuriales culturelles des apprenants en fin de période, entre le groupe témoin et le groupe expérimental. Il met en évidence des différences en faveur du groupe expérimental dans l'identification d'idées innovantes, la faisabilité des projets, la valorisation du patrimoine culturel et la structuration des propositions.

Dimensions évaluées	Groupe témoin (fin de période)	Groupe expérimental (fin de période)	Exemples observés dans le groupe expérimental
Identification d'idées culturelles	Difficulté à proposer des idées de projets structurés, idées souvent vagues ou générales.	Capacité à proposer des projets culturels pertinents et contextualisés.	Les apprenants proposent des idées telles que : « créer une plateforme numérique pour découvrir les sites historiques locaux », « développer une plateforme de valorisation des récits traditionnels », « Application mobile pour la découverte des monuments », mise en place d' « un musée virtuel ».
Innovation	Projets peu originaux, souvent inspirés d'exemples déjà connus.	Projets plus créatifs et différenciés.	Exemple : transformation d'une idée simple (« site sur la culture ») en « plateforme interactive avec cartes interactives, histoires locales et contenus multimédias ».
Faisabilité	Projets peu structurés, manque de précision dans les étapes de réalisation.	Projets mieux organisés avec des étapes claires.	Certains étudiants ont détaillé les objectifs préalables, le public cible, le contenu, et les moyens techniques (ex. création d'une application avec fonctionnalités éducatives simples).
Valorisation du patrimoine culturel	Références culturelles superficielles et générales.	Mise en valeur précise d'éléments du patrimoine local.	Ex : intégration de traditions locales, récits historiques, artisanat, et promotion des sites culturels de la région dans les projets numériques.
Structuration du projet	Organisation confuse des idées et absence de plan clair.	Présentation structurée et hiérarchisée des projets.	Le groupe organise ses projets en parties : introduction, objectifs, impact culturel et étapes de réalisation.

Tableau 3. Évaluation qualitative des projets entrepreneuriaux culturels et des compétences entrepreneuriales culturelles

3.3. Motivation, autonomie et perceptions des étudiants

Les entretiens font apparaître, chez les étudiants interrogés (cinq par groupe), un engagement et une motivation déclarés plus élevés dans le groupe expérimental. Le Tableau 4 présente les dimensions psychopédagogiques relevées dans les deux groupes (motivation, participation active, autonomie, collaboration, persévérance).

Indicateurs Psychopédagogiques	Groupe témoin (fin d'expérimentation)	Groupe expérimental (fin d'expérimentation)	Éléments observés dans le groupe expérimental
Motivation générale	Motivation limitée, dépendante des consignes de l'enseignant, engagement irrégulier dans les tâches proposées.	Forte motivation liée à l'intérêt pour les activités et à l'usage de l'IAC.	Les étudiants expriment un intérêt accru pour les tâches : ils déclarent « aimer créer des projets culturels » et considèrent l'IAC comme un outil important pour générer des idées et enrichir leurs productions.
Participation active	Participation occasionnelle, prise de parole limitée en classe.	Participation régulière et active dans les activités de groupe et les discussions.	Les étudiants proposent spontanément des idées intéressantes de projets, interagissent avec l'IAC et partagent leurs productions avec leurs camarades. Ex : « l'IA propose pas mal d'idées et à nous de choisir la meilleure. »
Autonomie dans les apprentissages	Dépendance importante à l'enseignant pour corriger et améliorer les productions.	Autonomie progressive dans la recherche et la correction. L'IA corrige et propose des rectifications.	Les étudiants utilisent l'IAC pour réécrire leurs phrases, corriger les imperfections et perfectionner leurs textes sans intervention régulière de l'enseignant. Ex : « recours autonome à l'IA pour améliorer un projet écrit ».
Collaboration entre pairs	Travail collectif limité, échanges peu structurés entre apprenants.	Collaboration active et structurée dans la réalisation des projets.	Les étudiants travaillent en groupe, répartissent les tâches et coconstruisent les projets. Exemple : discussion pour combiner les idées individuelles en un seul projet entrepreneurial culturel.
Persévérance dans les tâches	Abandon ou découragement face aux difficultés d'écriture.	Persévérance accrue et volonté de révision continue des productions.	Les apprenants réécrivent plusieurs fois leurs textes avec l'aide de l'IAC, améliorent progressivement leurs productions et montrent une attitude de révision continue. Exemple : amélioration progressive d'un projet après plusieurs reformulations assistées.

Tableau 4. Indicateurs psychopédagogiques relevés dans chaque groupe

L'analyse du Tableau 4 fait apparaître, d'après les entretiens, des dispositions psychopédagogiques plus favorables dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin. Les étudiants manifestent une motivation plus forte, associée au dispositif expérimental (agents conversationnels et projets d'entrepreneuriat culturel). Leur participation devient plus active et collaborative, notamment dans la co-construction des projets culturels. L'autonomie déclarée s'accroît avec l'utilisation de l'IAC comme outil d'aide à la reformulation et à la correction. Enfin, la persévérance dans les tâches reflète un engagement plus durable et une implication accrue dans les activités proposées.

Un étudiant a par exemple déclaré : « L'IA m'aide sans arrêt à surmonter ma peur de la page blanche. Je pouvais générer des idées, proposer de nouvelles idées et des énoncés et ensuite les retravailler. C'était comme avoir un tuteur personnel toujours disponible. »

Un autre a souligné l'aspect collaboratif : « Travailler sur un projet concret avec l'IA et mes camarades a rendu l'apprentissage du français beaucoup plus intéressant et plus accessible. On voyait l'utilité directe de ce qu'on apprenait, cela nous oriente vers des idées qui nous échappent parfois. »

Ces données font apparaître une perception favorable de l'IA comme facilitateur d'apprentissage et stimulant de la créativité chez les étudiants interrogés, ainsi qu'une conscience des risques associés (dépendance cognitive, affaiblissement de l'esprit critique), explicitement évoquée par les enseignants. Ces préoccupations soulignent la nécessité d'un encadrement pédagogique attentif.

3.4. Entretiens avec les étudiants et les enseignants

L'analyse des entretiens semi-directifs menés auprès du sous-échantillon d'étudiants (cinq par groupe), ainsi qu'auprès des deux enseignants, a permis d'apporter un éclairage complémentaire à ces résultats.

Du côté du groupe expérimental, les étudiants ont globalement exprimé une perception positive de l'intégration de l'IAC dans les activités de FLE. En revanche, les étudiants du groupe témoin ont reconnu une progression dans leurs apprentissages, mais ont davantage évoqué un déroulement plus classique des activités et une motivation moins soutenue. Certains ont exprimé un intérêt pour l'introduction d'outils numériques susceptibles de rendre les tâches plus interactives et plus proches de situations authentiques.

Les entretiens réalisés auprès des deux enseignants ont mis en évidence une appréciation globalement favorable du dispositif expérimental. Les enseignants ont observé une implication plus importante des étudiants du groupe expérimental, une plus grande richesse des productions écrites et une meilleure capacité à proposer des projets contextualisés autour du patrimoine culturel. Toutefois, ils ont également insisté sur la nécessité d'un accompagnement pédagogique rigoureux afin d'éviter une dépendance excessive aux outils d'IA et de préserver les capacités critiques et créatives des apprenants.

Ces données qualitatives sont convergentes avec l'analyse des productions écrites et des projets ; elles suggèrent que l'intégration encadrée de l'IAC peut contribuer au renouvellement des pratiques pédagogiques en didactique du FLE, sous réserve de confirmation par des études plus larges.

4. Discussion

4.1. Lecture des résultats exploratoires

L'application de la grille d'analyse (Tableau 1) aux productions écrites et aux projets entrepreneuriaux culturels a permis d'affiner la recherche. Les productions du groupe expérimental semblent témoigner d'une créativité linguistique et d'une innovation discursive plus marquées ; il reste à établir, notamment en les comparant aux sorties brutes de l'outil, dans quelle mesure elles vont au-delà de la simple reproduction de modèles générés par l'IA.

Les projets culturels du groupe expérimental apparaissent plus élaborés, avec une valorisation plus approfondie du patrimoine et une meilleure intégration des dimensions économiques et sociales. La comparaison avec le groupe témoin reste toutefois limitée, celui-ci n'ayant pas réalisé de projets équivalents.

Les résultats de cette étude exploratoire suggèrent un potentiel de l'intégration de l'IAC et de l'entrepreneuriat culturel en didactique du FLE, particulièrement dans le contexte algérien. Les différences observées en faveur du groupe expérimental, sur les productions écrites, les projets et la motivation déclarée, constituent des pistes à explorer plutôt que des preuves d'efficacité : ce type d'étude ne permet pas d'établir de lien causal (voir 4.3).

L'IAC apparaît, selon les étudiants et les enseignants interrogés, comme un catalyseur, offrant des pistes de formation personnalisée et des opportunités de pratique linguistique authentiques. Elle les aiderait à surmonter les blocages initiaux et à développer une plus grande autonomie dans leur apprentissage. L'entrepreneuriat culturel, quant à lui, ancre l'apprentissage dans des projets concrets et significatifs, favorisant la créativité, l'initiative et la valorisation du patrimoine local.

4.2. Mise en perspective avec la littérature

Cette approche rejoint les travaux récents qui montrent que l'intelligence artificielle favorise le processus entrepreneurial en renforçant les capacités cognitives, la créativité et la concrétisation des opportunités d'affaires, faisant ainsi de l'IA un véritable levier d'innovation et de développement de projets (Benayad & Bedoui, 2025). Elle s'inscrit également dans la perspective selon laquelle les mutations technologiques invitent à repenser les pratiques d'enseignement et d'apprentissage des langues à l'aune des nouveaux environnements numériques (Martinez, 2018).

Ces tendances rejoignent les travaux qui présentent les agents conversationnels comme une aide possible à la révision et à la reformulation en production écrite en langue étrangère (Kohnke et *al*., 2023 ; Godwin-Jones, 2022). Ils invitent toutefois à la prudence. La littérature distingue en effet la qualité d'un texte produit avec l'aide de l'outil de la compétence rédactionnelle effectivement acquise par l'apprenant (Barrot, 2023), et met en garde contre la dépendance, la réduction de l'effort cognitif et les contenus erronés générés par ces systèmes (Kasneci et *al*., 2023). Les réserves exprimées par les enseignants interrogés rejoignent ces mises en garde. L'apport de l'étude tient à l'articulation de l'IAC avec des projets d'entrepreneuriat culturel centrés sur le patrimoine algérien.

4.3. Limites de l'étude

Plusieurs limites invitent à relativiser la portée des résultats. L'étude est exploratoire et qualitative ; elle repose sur de petits groupes (30 étudiants par groupe), dans un seul établissement et une seule filière, et l'équivalence initiale des groupes n'est pas garantie : les résultats ne sont donc pas généralisables. Surtout, le dispositif expérimental associe deux composantes, l'IAC et une pédagogie par projets d'entrepreneuriat culturel, alors que le groupe témoin ne bénéficie d'aucune des deux : les différences observées ne peuvent pas être attribuées à l'IAC seule. Une étude ultérieure comparant trois conditions (IAC avec projets, projets sans IAC, enseignement classique) serait nécessaire pour isoler son effet propre.

Sur le plan de la durée, l'intervention (trois heures réparties sur deux semaines) est brève, et aucun suivi différé n'a permis d'apprécier la stabilité des tendances observées. Sur le plan des instruments, la grille d'analyse, élaborée par l'auteure, n'a pas fait l'objet d'une validation psychométrique ; la motivation et l'autonomie reposent sur des données déclaratives ; les entretiens se limitent à dix étudiants et à deux enseignants, dont la participation à l'expérimentation peut introduire un biais de désirabilité sociale ; enfin, le recours possible à l'IAC lors de la production finale ne permet pas de distinguer production assistée et compétence acquise. L'écart lexical observé peut également refléter l'exposition thématique propre au groupe expérimental plutôt qu'un gain linguistique général.

Enfin, les questions des inégalités d'accès aux outils numériques et du développement durable, évoquées dans les questions secondaires, n'ont pas fait l'objet d'une collecte de données spécifique ; elles sont retenues comme perspectives de recherche.

4.4. Enjeux éthiques et implications pédagogiques

Cependant, les préoccupations éthiques soulevées lors des entretiens, notamment la dépendance cognitive et l'affaiblissement de l'esprit critique, ne doivent pas être ignorées. Une intégration consciente de l'IA exige un

encadrement pédagogique rigoureux, une formation continue des enseignants et une sensibilisation des étudiants aux usages responsables de ces outils numériques. Concrètement, l'usage de l'IAC suppose des consignes explicites (finalité d'apprentissage, vérification systématique des contenus générés, mention de l'usage de l'outil), une évaluation qui distingue la production assistée de la production autonome, des temps d'écriture sans assistance et une attention à la protection des données personnelles des étudiants.

5. Conclusion

Cette étude exploratoire à dominante qualitative ne visait pas à tester des hypothèses, mais à repérer des tendances. En premier lieu, l'intégration de l'intelligence artificielle conversationnelle dans la didactique du FLE est associée, dans le groupe expérimental, à des productions écrites plus riches, plus structurées et plus correctes, ainsi qu'à une motivation déclarée plus forte ; ces différences ne peuvent toutefois être attribuées à l'IAC seule (voir 4.3).

En deuxième lieu, les données recueillies suggèrent que la combinaison de l'IAC et de l'entrepreneuriat culturel est associée au développement de l'autonomie, de la créativité et des compétences entrepreneuriales des étudiants, ainsi qu'à une meilleure capacité à concevoir des projets valorisant le patrimoine culturel local. Ces éléments reposent sur des données déclaratives et sur une grille exploratoire non validée ; ils appellent une confirmation.

Enfin, les entretiens menés auprès des étudiants et des enseignants indiquent que la réussite de cette intégration reste conditionnée par un encadrement pédagogique rigoureux, une sensibilisation aux usages responsables de l'IA et un accompagnement des enseignants afin de limiter les risques de dépendance cognitive et de préserver l'esprit critique des apprenants. Cette observation rejoint la piste relative aux conditions d'une intégration pédagogique réussie de l'IAC.

Ainsi, cette recherche exploratoire suggère que l'exploitation de l'intelligence artificielle conversationnelle et de l'entrepreneuriat culturel en didactique du FLE ouvre une voie prometteuse pour une pédagogie innovante dans le contexte algérien, dont l'efficacité reste à confirmer par des études plus larges. Elle semble favoriser non seulement les savoir-faire linguistiques et entrepreneuriaux des étudiants, mais aussi la motivation et l'implication des étudiants dans la valorisation de leur patrimoine culturel. Les défis éthiques peuvent être maîtrisés par le biais d'une approche pédagogique réfléchie et un encadrement adéquat. Ces transformations nécessitent le développement d'une culture critique du numérique afin de garantir un usage responsable et éthique des technologies émergentes dans l'enseignement supérieur (UNESCO, 2023). En adoptant cette dynamique, l'enseignement du FLE peut pleinement profiter des retombées de l'ère numérique, préparant ainsi les étudiants à devenir des acteurs créatifs et capables d'agir dans leur domaine.

Cette recherche pourrait, à l'avenir, ouvrir de nouvelles perspectives d'exploration portant sur l'impact à long terme de cette approche sur l'insertion professionnelle des jeunes diplômés, ainsi que sur la généralisation de ces pratiques à différents paliers d'enseignement. Elle pourrait également contribuer à la qualification de formateurs éthiques encadrant l'usage déontologique et raisonné de l'IA dans l'enseignement des langues.

Par ailleurs, il serait pertinent d'approfondir l'étude des possibilités offertes par l'IA pour personnaliser davantage les parcours de formation en fonction des profils cognitifs et académiques et des besoins des étudiants.

Sur le plan méthodologique, une étude confirmatoire pourrait comparer trois conditions (IAC avec projets, projets sans IAC, enseignement classique), mesurer les compétences rédactionnelles à l'aide d'instruments validés et d'un suivi différé, et explorer la question des inégalités d'accès évoquée en introduction.

En définitive, l'exploration des potentialités de l'IA dans la préservation et la promotion des langues et des valeurs culturelles en Algérie représente un axe de recherche prometteur, à l'image de ses retombées sur les domaines artistiques, notamment la musique.

Références

Barrot, J. S. (2023). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing,* 57, 100745.

Benayad, M. A., & Bedoui, N. (2025). Entrepreneuriat augmenté : modèle conceptuel du rôle de l'intelligence artificielle dans la recherche, la reconnaissance et la concrétisation d'opportunités d'affaires. *International Journal of Accounting, Finance, Auditing, Management and Economics*, *6*(12), 91–106.

Cuq, J.-P. (Dir.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International / ASDIFLE.

Godwin-Jones, R. (2022). Partnering with AI: Intelligent writing assistance and instructed language learning. *Language Learning & Technology, 26*(2), 5–24.

Guèvremont, V., & Brin, C. (2024). Introduction. L'intelligence artificielle, la culture et les médias, ou l'intelligence artificielle à la rencontre du génie humain créateur. In C. Brin & V. Guèvremont (Dirs.), *Intelligence artificielle, culture et médias* (pp. 1-10). Presses de l'Université Laval.

Guichon, N. (2012). *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Didier.

Henry, P. (2016). L'entrepreneuriat culturel en débat : Vers un nouveau modèle d'organisation. *NECTART*, *3*(2), 48a-63a.

Kasneci, E., Seßler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gaspardi, G., Gasser, C., Hecking, G., Husic, S., Kasneci, G., Kübler, K., May, R., Meissner, A., Musculo, Q., Sajjadian, S., Singh, N., Studer, G., von Hoyningen-Huene, K., ... & Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274.

Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for language teaching and learning. *RELC Journal*, *54*(2), 537–550.

Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2022). *Intelligence artificielle et éducation : Promesses et enjeux*. UNESCO Publishing.

Martinez, P. (2018). *Un regard sur l'enseignement des langues : Des sciences du langage aux NBIC*. Éditions des Archives contemporaines.

Ministère de la Culture. (s. d.). *Entrepreneuriat culturel*. Consulté le 08 juin 2026 sur le site : https://www.culture.gouv.fr/catalogue-des-demarches-et-subventions/subvention/entrepreneuriat-culturel-forums-entreprendre-dans-la-culture

Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : Vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les Langues modernes, 96*(3), 55-71.

UNESCO. (2023). *Guidance for Generative AI in Education and Research*. UNESCO Publishing.