

De La Médiation Humaine À La Médiation Hybride: L'intégration De L'intelligence Artificielle Sous La Guidance De L'enseignant Dans L'enseignement De La Culture En FLE

İnsani Arabuluculuktan Hibrit Arabuluculuğa: Yabancı Dil Olarak Fransızca (FLE) Kültür Öğretiminde Öğretmen Rehberliğinde Yapay Zekâ Entegrasyonu

Kübra Zenginaloğlu¹

¹Sorumlu Yazar, Öğr. Gör. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi,
k.zenginaloglu@hbm.edu.tr (<https://orcid.org/0000-0001-7831-506X>)

Geliş Tarihi: 02.03.2026

Kabul Tarihi: 25.06.2026

ABSTRACT

Cette étude examine l'apport de l'intelligence artificielle (IA) à l'enseignement de la culture en français langue étrangère (FLE) dans un cadre pédagogique guidé par l'enseignant. Elle défend l'idée que l'IA ne doit pas être considérée comme un outil autonome, mais comme un levier complémentaire renforçant la médiation pédagogique et favorisant le développement de la compétence interculturelle ainsi que de la littératie critique de l'IA. La recherche adopte une méthodologie qualitative en deux phases. D'une part, une analyse thématique descriptive de 113 publications scientifiques a permis d'identifier les principales tendances relatives à l'usage de l'IA dans l'enseignement des langues. D'autre part, une recherche, action a été menée auprès de 30 étudiants universitaires de niveau A2+, répartis en 15 binômes. Les résultats montrent que l'intervention corrective de l'enseignant a permis à 85 % des apprenants d'utiliser correctement le conditionnel de politesse et le vouvoiement dans des situations de réclamation complexes. La médiation enseignante a également favorisé l'identification et la déconstruction des biais de sur-accommodation et des formulations anglo-centrées produites par l'IA. L'étude conclut que l'IA peut constituer un assistant intelligent efficace dans l'enseignement culturel lorsqu'elle est intégrée à un environnement d'apprentissage hybride sous la supervision explicite de l'enseignant.

Keywords: Intelligence Artificielle (IA), enseignement de la culture, modèle de compétence interculturelle de Byram, intégration des technologies, Français Langue Étrangère (FLE).

ÖZ

Bu çalışma, öğretmen rehberliğindeki bir pedagojik çerçeve bağlamında, yapay zekânın (YZ) Fransızcanın yabancı dil olarak öğretiminde (FLE) kültür aktarımına olan katkısını incelemektedir. Araştırma, yapay zekânın özerk bir araç olarak değil, aksine pedagojik arabuluculuğu güçlendiren, kültürlerarası yetkinliğin ve eleştirel yapay zekâ okuryazarlığının (Critical AI Literacy) gelişimini destekleyen tamamlayıcı bir kaldıraç olarak görülmesi gerektiğini savunmaktadır. İki aşamalı nitel bir metodoloji benimseyen çalışmada, ilk olarak, dil öğretiminde yapay zekâ kullanımına yönelik temel eğilimleri belirlemek amacıyla 113 bilimsel yayın üzerinde betimsel bir tematik analiz gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada ise, 15 binom (çift) halinde eşleşen A2+ düzeyindeki 30 üniversite öğrencisiyle bir eylem araştırması yürütülmüştür. Bulgular, öğretmenin düzeltici müdahalesinin, öğrencilerin %85'inin karmaşık şikâyet durumlarında nezaket koşul kipi (conditionnel de politesse) ve mülatfele hitap biçimini (vouvoiement) doğru kullanmasını sağladığını göstermektedir. Öğretmen arabuluculuğu, aynı zamanda yapay zekâ tarafından

üretilen aşırı uyum (sur-accommodation) yanlılıkları ile Anglosentrik (İngiliz merkezli) ifadelerin tespit edilmesini ve çözümlenmesini kolaylaştırmıştır. Çalışma, yapay zekânın, öğretmenin açık denetimi altında karma öğrenme ortamına entegre edildiğinde, kültür odaklı dil eğitiminde etkili bir akıllı asistan işlevi görebileceği sonucuna varmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yapay Zeka (YZ), kültür öğretimi, Byram'ın kültürlerarası yeterlik modeli, teknoloji entegrasyonu, yabancı dil Fransızca.

INTRODUCTION

La relation indissociable entre langue et culture, fondamentale dans la pédagogie contemporaine des langues étrangères, est explicitée par Byram (1989), qui affirme qu' à mesure que les apprenants acquièrent des connaissances linguistiques, ils acquièrent également des connaissances culturelles, et à mesure qu'ils apprennent à utiliser une nouvelle langue, ils apprennent à utiliser une nouvelle culture. "Il est donc essentiel d'enseigner simultanément la langue et la culture dans l'enseignement des langues étrangères" (p. 22). La langue comprend la culture en étant le médiateur ; la culture, quant à elle, enrichit la langue tout en conservant son existence à la société. Ainsi, toute démarche d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère repose sur la prise en compte de la culture, qui inclut les codes, les normes sociales, les registres de communication et les systèmes de valeurs de la langue cible.

Cependant, dans les cours traditionnels, l'intégration de la culture se limite souvent aux supports statiques du manuel ou au discours magistral de l'enseignant, réduisant l'apprentissage à un transfert passif d'informations. Contrairement à ces approches, la didactique contemporaine s'aligne sur la perspective actionnelle du CECRL (2001), selon laquelle l'utilisateur et l'apprenant d'une langue sont "avant tout des acteurs sociaux ayant des tâches à accomplir" (p. 48), visant ainsi le développement d'une compétence d'usage globale, holistique et intégrée.

Dans ce cadre, les technologies numériques et l'intelligence artificielle (IA) générative ouvrent des possibilités inédites pour opérationnaliser cette perspective actionnelle. Bozkurt (2023) souligne d'ailleurs le rôle prometteur de l'IA générative dans le domaine éducatif en mettant l'accent sur la nécessité de repenser et de réorganiser les pratiques pédagogiques. Les grands modèles de langage (LLM) tels que Gemini, ChatGPT ou DeepSeek permettent ainsi d'appréhender la culture cible de manière dynamique. De plus, Zhai et al. (2024) indiquent que l'intégration des systèmes dialogiques basés sur l'IA comporte des avantages certains pour promouvoir un humour et une empathie culturellement signifiants, réduisant ainsi la distance entre la langue native (L1) et la langue cible (L2). Parallèlement, Sun (2025) affirme que les programmes d'apprentissage internationaux assistés par l'IA ont le potentiel de renforcer les compétences interculturelles des apprenants, notamment au niveau des attitudes et de la conscience, tout en favorisant une citoyenneté mondiale et des pratiques pédagogiques inclusives.

Malgré ces opportunités, l'omniprésence de l'IA soulève des préoccupations majeures. La facilité de générer des données massives (textes et images) peut propager des stéréotypes, des préjugés ou des biais, entravant ainsi le développement de la Compétence de Communication Interculturelle (CCI) (Taubayev, Sultan & Dautova, 2025).

Les revues systématiques récentes révèlent un déséquilibre marqué dans la littérature, où l'efficacité linguistique et technique est largement privilégiée au détriment du développement culturel. Garzon, Patiño et Marulanda (2025) montrent que l'optimisation de la performance linguistique et la gestion des tâches dominent la recherche, tandis que la "conscience culturelle " ne représente qu'environ 3.2 % des bénéfices identifiés, contre 13,5 % pour l'amélioration des compétences de communication et 12.9 % pour l'optimisation des tâches enseignantes (p. 14). Ce déficit est accentué par le fait que les recherches portant sur la culture dans les LLMs demeurent très limitées, la notion n'y étant jamais définie explicitement (Adilazuarda et al., 2024, p. 1). De plus, ces modèles tendent à refléter des biais occidentaux (Naous et al., 2024) et à perpétuer un

“narratif anglocentrique” qui marginalise les langues autres que l'anglais (Schut et al., 2025; Guo et al., 2025). Enfin, sur le plan social, les applications éducatives de l'IA favorisent l'apprentissage individuel au détriment des dimensions collaboratives et socio-émotionnelles (Sethi & Jain, 2021; Zheng et al., 2022).

Par conséquent, la littérature actuelle peine à fournir un cadre pédagogique clair pour guider l'intégration de l'IA dans le développement culturel des apprenants. Cet article vise précisément à combler ce vide didactique en examinant les rôles respectifs de l'enseignant, de l'apprenant et des outils d'IA dans la planification de cours centrés sur la culture en FLE, tout en proposant des stratégies pour minimiser les biais. Afin de répondre à ces lacunes, les questions de recherche suivantes sont posées :

1. Quelle est la place et quels sont les rôles respectifs de l'enseignant, de l'apprenant et des outils d'intelligence artificielle dans un dispositif hybride d'enseignement de la culture en FLE ?
2. De quelles manières l'intelligence artificielle peut-elle être intégrée à la planification de cours culturels, sous la guidance pédagogique de l'enseignant ?
3. Quels sont les apports pédagogiques et les limites de l'utilisation de l'IA dans l'enseignement de la langue et de la culture en FLE, et quelles stratégies les enseignants peuvent-ils mobiliser pour en maximiser les bénéfices tout en en minimisant les effets négatifs ?

L'objectif principal de cet article est de proposer des exemples de plans de cours qui placent l'enseignant en tant que guide, l'IA comme assistant stratégique et l'apprenant comme chercheur actif. À travers des sujets culturels reflétant les différences et les similarités entre la culture cible et la culture maternelle, cette application vise à développer la compétence interculturelle et critique des apprenants. Enfin, ce travail permet d'évaluer l'impact de l'IA sur le rôle médiateur de l'enseignant, enrichissant ainsi l'opérationnalisation du concept de médiation, qu'elle soit textuelle traditionnel veya technologique, au sein de la didactique des langues étrangères.

1.1. L'enseignement culture et la compétence interculturelle communicative

L'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ne peut pas se limiter à la maîtrise de la grammaire, du lexique et de la prononciation (Byram, 1997; Kramsch, 1998). De nos jours, selon les recherches, on admet largement que la dimension linguistique et la dimension culturelle ont une relation indissociable (Puren, 1994; Abdallah-Pretceille, 1996; Byram, 1997; Beacco, 2005; Baylon & Mignot, 2005; Kula, 2012; Alpar, 2013; Aslım-Yetiş & Elibol, 2014, Zenginaloğlu, 2026a). Ainsi, on peut constater qu'enseigner une langue consiste à transmettre en même temps les cultures qui la façonnent. Toutes les productions culturelles au sein d'une société se reflètent dans la langue, s'y expriment et en constituent une partie inséparable. Cette relation ne consiste pas seulement à posséder des savoirs concrets, mais aussi à développer chez l'apprenant une compétence interculturelle qui est plus abstraite. D'après Zarate (1993), les méthodologies contemporaines considèrent la classe de langue comme un lieu de médiation où s'articulent la culture d'origine de l'apprenant et la culture propre à la langue cible (p. 11).

L'enseignement de la langue étrangère ne peut pas être considéré comme une simple transmission de structures linguistiques; en revanche, il est nécessaire d'avoir une compréhension ouverte de la culture et de la façon de penser de l'autre. Comme le souligne le CECRL (2001), “En tant qu'acteur social, chaque individu établit des relations avec un nombre toujours croissant de groupes sociaux qui se chevauchent et qui, tous ensemble, définissent une identité. Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront” (p. 9). En d'autres termes, l'apprentissage d'une

langue étrangère fait partie d'une dynamique de construction identitaire et sociale pour une personne dans la société. Pour cette raison, on peut dire que la langue apparaît non seulement comme un élément essentiel de la culture, mais également comme un moyen d'accès à la culture d'une personne, et par extension, à celle d'une société.

Le CECRL souligne aussi que l'enseignement de la langue étrangère est un espace qui met l'accent sur la formation à l'interculturalité. C'est-à-dire que l'apprenant acquiert non seulement des savoirs linguistiques, mais aussi des savoir-faire et savoir-être indispensables à la communication interculturelle:

“... L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles” (CECRL, 2001, p. 40).

Parallèlement, Byram (1993, cité dans Cortazzi & Jin, 1999, p. 197) précise les objectifs qui doivent être intégrés dans l'enseignement des langues étrangères de la manière suivante:

“Développer la compétence de communication de l'apprenant en langue étrangère pour faire face aux situations qu'il rencontrera, accroître la prise de conscience de l'apprenant vis-à-vis de la langue cible et de l'apprentissage des langues, développer la perspective de l'apprenant sur la culture étrangère ainsi que ses sentiments positifs envers les individus de cette culture.”

Le modèle de la “compétence interculturelle communicative” (CIC) proposé par Michael Byram (1997) dépasse la simple maîtrise linguistique. Concernant ce modèle, Byram distingue cinq dimensions de la compétence interculturelle communicative:

“Savoir-être (Attitudes): Le savoir-être est lié aux attitudes et aux valeurs. Il s'agit de faire preuve de curiosité envers les autres cultures et d'une ouverture d'esprit à leur égard, en étant disposé à remettre en question ses propres croyances ainsi que les idées préconçues concernant les autres cultures. Ces attitudes sont souvent entravées par des stéréotypes ou des préjugés, qui sont généralement négatifs. Cependant, même les préjugés positifs peuvent nuire à la communication interculturelle.

Savoirs (Connaissances): Les savoirs désignent une connaissance générale des groupes sociaux et de leurs productions, des pratiques dans son propre pays et dans l'autre pays, ainsi que des processus d'interaction sociale et individuelle.

Savoir comprendre (Capacité d'interprétation et de mise en relation): Le savoir comprendre est la capacité d'interpréter et de mettre en relation, c'est-à-dire l'aptitude à analyser un document ou un événement d'une autre culture, à l'expliquer et à le relier à un document ou un événement de sa propre culture.

Savoir apprendre/faire (Capacité de découverte et d'interaction): Le savoir apprendre/faire concerne les compétences de découverte et d'interaction: l'aptitude à acquérir de nouvelles connaissances et pratiques culturelles issues d'une culture différente, et la capacité à mobiliser ses connaissances, ses attitudes et ses savoir-faire dans les contraintes de la communication et de l'interaction en temps réel.

Savoir s'engager (Conscience culturelle critique): Le savoir s'engager est lié à la conscience culturelle critique et/ou à l'éducation politique. Il s'agit de la capacité d'évaluer de manière critique les perspectives, les pratiques et les productions dans sa propre culture et dans celles des autres cultures et pays, en se basant sur des critères explicites” (Byram, 1997, p. 31-34).

Dans cette perspective, l'enseignement de la culture n'est plus conçu comme une simple transmission d'informations, mais comme un processus dynamique visant avant tout le développement de compétences interculturelles et d'attitudes appropriées. Pour atteindre cet objectif, on peut utiliser les outils d'IA afin de créer une atmosphère authentique et stimulante pour les apprenants qui ont grandi à l'ère de l'intelligence artificielle.

1.2. La place de l'intelligence artificielle dans l'enseignement des langues

La technologie a un impact majeur sur l'éducation depuis l'intégration de l'IA dans l'enseignement des langues avec des Systèmes Intelligents de Tutorat Linguistique (SITL). Cependant, de nos jours, avec l'émergence de grands modèles de langage tels que ChatGPT, Gemini, Claude et DeepSeek, l'IA constitue une révolution significative. Grâce au traitement du langage naturel (NLP), ces modèles sont capables de générer des textes authentiques, plus proches du dialogue humain et de réponses naturelles.

La littérature souligne leur potentiel dans le développement des compétences écrites et orales, dans l'enseignement de la grammaire ainsi que dans l'individualisation des apprentissages (Setyowati et al., 2023; Raman et al., 2023; Xiao et Zhi, 2023; Cherfeddine, 2024; Sain et al., 2025; Zenginaloğlu, 2026b). Toutefois, les recherches systématiques sur leur utilisation dans l'enseignement de la culture restent limitées. Par ailleurs, les modèles d'IA sont alimentés par d'énormes quantités de données disponibles sur Internet. Cela peut les amener à répéter des stéréotypes, des biais culturels, voire à générer des erreurs. Par exemple, lorsqu'un étudiant demande des informations sur la culture française ou turque, la réponse peut être trop générale, biaisée ou stéréotypée. Pour cette raison, le rôle de l'enseignant est essentiel pour analyser, corriger et inciter ses étudiants à adopter un regard critique afin de les enrichir.

Compte tenu de l'importance croissante accordée à la Compétence de Communication Interculturelle (CCI) soutenue par l'IA, selon Hua et al. (2025), "ce qui attire l'attention sur l'IA n'est pas sa nouveauté mais son intégration dans les domaines des langues et de la CCI, en considérant les avantages et les inconvénients, les collaborations avec les parties prenantes concernées, ainsi que le paysage futur de la recherche et des applications de la CCI soutenue par l'IA". C'est-à-dire que la CCI soutenue par l'IA semble être un champ largement inexploré, et on a besoin de plus de recherches et d'applications qui peuvent être utilisées en classe.

En effet, il est rapporté que "les systèmes de dialogue IA en sont encore à leur stade naissant pour les apprenants en langues étrangères, puisque les fonctions culturelles, humoristiques et empathiques ne sont pas encore pleinement intégrées dans ces systèmes" (Zhai & Wibowo, 2023). Selon Sarwari et al. (2024), les outils de l'IA peuvent permettre aux personnes de cultures différentes d'interagir; cependant, la question de savoir si ces outils facilitent ou entravent la CCI est sujette à débat, car il s'agit d'un domaine inexploré (p. 2). En somme, cet article cherche à répondre au besoin fréquemment cité d'étudier comment l'IA peut être utilisée pour l'enseignement de la CCI et vise à offrir des stratégies pratiques pour améliorer les mises en œuvre réelles en classe.

1.3. De la médiation humaine à la médiation technologique

Dans l'enseignement de la culture en français langue étrangère, l'apprentissage ne saurait être conçu comme une simple transmission de contenus culturels, mais comme un processus dynamique d'appropriation médiatisé par l'interaction sociale et les outils sémiotiques. Cette conception s'inscrit pleinement dans le modèle de la compétence communicative interculturelle de Byram (1997), qui met l'accent sur l'articulation entre savoirs culturels, savoir-faire interprétatifs et interactionnels, savoir-être et savoir s'engager. L'intégration de l'intelligence artificielle dans l'enseignement culturel peut ainsi être envisagée comme une forme de médiation technologique venant compléter, sans la remplacer, la médiation humaine assurée par l'enseignant.

Du point de vue de la théorie socioculturelle de Vygotski, reprise et développée par Lantolf (2000), tout apprentissage est fondamentalement médiatisé: il se construit à travers des interactions sociales et l'usage d'outils culturels qui permettent le passage du plan interpsychologique au plan intrapsychologique. Dans ce cadre, l'enseignant et les outils d'IA peuvent être considérés comme des médiateurs complémentaires au sein de la zone proximale de développement (ZPD). L'IA agit comme un artefact médiateur, fournissant des interactions simulées, des modèles discursifs et des retours immédiats, tandis que l'enseignant assure une médiation intentionnelle, orientée vers l'explicitation, la régulation et la conceptualisation des normes culturelles et pragmatiques.

Cette complémentarité rejoint les orientations du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et de son Volume complémentaire (Conseil de l'Europe, 2018, 2020), qui placent la médiation au cœur de l'apprentissage des langues. Le CECRL conçoit la médiation non seulement comme une compétence linguistique, mais aussi comme une activité sociale et interculturelle visant à faciliter la compréhension entre des personnes, des textes et des cultures. Dans ce sens, les tâches de médiation culturelle soutenues par l'IA permettent aux apprenants d'interpréter, de reformuler et de négocier du sens dans des situations proches de la réalité sociale, tout en développant des compétences de réflexion et d'ajustement interculturel.

L'appropriation par l'apprenant constitue l'aboutissement de ce processus de médiation hybride. Elle se manifeste lorsque l'apprenant devient capable de mobiliser de manière autonome les ressources linguistiques et culturelles, de prendre une distance critique vis-à-vis des contenus générés par l'IA et d'adapter son discours aux normes interactionnelles du contexte cible. Ce passage progressif de l'étayage externe à l'autonomie correspond au processus d'internalisation décrit par Vygotski et s'inscrit dans la logique actionnelle du CECRL, qui considère l'apprenant comme un acteur social engagé dans des pratiques langagières situées.

Ainsi, l'articulation entre médiation humaine, médiation technologique et appropriation ne relève pas d'une délégation pédagogique à l'IA, mais d'une orchestration didactique pilotée par l'enseignant. En cohérence avec Byram, Vygotski, Lantolf et le CECRL, l'IA apparaît comme un outil de médiation parmi d'autres, dont la valeur éducative dépend de l'encadrement pédagogique, de la scénarisation des tâches et de la place accordée à la réflexion critique. Ce modèle permet de penser un enseignement de la culture en FLE à la fois ancré dans les interactions sociales, enrichi par les technologies numériques et orienté vers le développement d'une compétence interculturelle durable.

METHODE

L'étude s'inscrit dans une démarche de recherche qualitative et qualitative-action, reposant sur un dispositif méthodologique rigoureux structuré en deux phases complémentaires. La première phase a consisté en une analyse thématique descriptive de la littérature scientifique afin d'identifier les tendances dominantes, les cadres théoriques mobilisés et les lacunes existantes à l'intersection de l'intelligence artificielle (IA) et de l'enseignement de la culture en langue étrangère. Conformément aux principes de Clarke et Braun (2013), l'objectif de cette analyse dépasse le simple résumé pour interpréter les données et leur donner du sens, tout en évitant le piège courant de calquer les thèmes sur les seules questions directes. À cet effet, un corpus de 113 travaux scientifiques a été rigoureusement sélectionné. Les études exclusivement centrées sur des aspects techniques (tels que l'architecture des modèles ou les algorithmes), sans dimension pédagogique explicite, ont été systématiquement exclues. Cette étape a permis de modéliser les rôles respectifs de l'enseignant, de l'apprenant et de l'IA, et de poser les fondements théoriques d'un cadre didactique axé sur la compétence interculturelle.

La seconde phase a visé à mettre ce cadre théorique à l'épreuve du terrain à travers une expérimentation en contexte réel, dont les spécificités contextuelles, le profil des participants et le protocole de collecte des données sont détaillés ci-dessous.

2.1. Échantillonnage et profil des participants

Cette recherche-action a été menée au sein du département de Traduction et Interprétation de l'Université Ankara Hacı Bayram Veli, durant le semestre de printemps de l'année universitaire 2023-2024. L'étude s'appuie sur un échantillon standardisé de 30 apprenants de classe préparatoire, recrutés selon la méthode de l'échantillonnage ciblé. Pour la constitution de cet échantillon, trois critères d'inclusion cumulatifs ont été rigoureusement appliqués: (i) Niveau de compétence linguistique homogène: Les participants devaient être engagés dans l'acquisition du niveau A2+ du CECRL, ce niveau constituant le seuil pragmatique minimal requis pour structurer des requêtes écrites (prompts) cohérentes avec un agent conversationnel sans subir de surcharge cognitive. (ii) Familiarité technologique: Les apprenants devaient posséder une expérience préalable et une utilisation basique des outils d'IA générative dans leur vie quotidienne. (iii) Engagement collaboratif: Les participants devaient accepter volontairement de travailler en dyades pour favoriser l'apprentissage coopératif et la co-construction de sens. Sur le plan démographique, l'échantillon comprenait 18 femmes (60 %) et 12 hommes (40 %), âgés de 18 à 21 ans. Ces 30 apprenants ont été systématiquement répartis en 15 binômes de travail. Le choix méthodologique de faire travailler les apprenants en dyades répond à un objectif didactique précis. C'est de stimuler l'interaction interpsychologique (Vygotski, 1978) et encourager une négociation verbale active au sein du binôme avant la formulation finale de chaque message envoyé à l'IA, transformant ainsi une tâche initialement individuelle en un espace d'apprentissage socialisé.

2.2. Collecte des données

La collecte des données s'est déroulée de manière intensive, au cours d'une séance de recherche-action d'une durée de 50 minutes. Afin de garantir la validité et la robustesse des résultats, un protocole de triangulation des données a été mis en œuvre, croisant trois sources distinctes: (i) Les transcriptions des interactions écrites (n = 15): Ce corpus textuel comprend l'intégralité des fils de discussion générés en temps réel par les 15 binômes d'apprenants lors de leurs interactions et négociations avec les outils d'IA générative (ChatGPT, Gemini, Claude ou DeepSeek). (ii) Les notes de terrain de l'enseignant: L'enseignant a consigné des observations directes concernant les comportements d'apprentissage, les blocages linguistiques des apprenants, leurs réactions face aux résistances ou aux «hallucinations» de l'IA, ainsi que la nature et la fréquence des interventions de guidage pédagogique. (iii) Les productions écrites individuelles (n = 30): En prolongement immédiat de l'activité sur écran, chaque apprenant a rédigé de manière manuscrite sur papier un courriel officiel de réclamation de 5 à 6 lignes, remis physiquement à l'enseignant pour évaluer l'appropriation individuelle.

2.3. Analyse des données

L'analyse des données qualitatives recueillies suit la méthode de l'analyse thématique inductive structurée en six étapes distinctes, conformément au protocole de Braun et Clarke (2006):

Tableau 1*Les Etapes Et Processus De Codage*

Étapes	Processus De Codage
1 : Familiarisation avec les données	Le chercheur a procédé à de multiples lectures actives de l'intégralité du corpus brut (transcriptions, notes et 30 e-mails manuscrits) pour repérer les récurrences linguistiques et les incidents critiques d'interaction.
2 : Génération des codes initiaux	Un codage sémantique systématique a été appliqué. Des étiquettes précises (ex. vouvoiement, conditionnel de politesse, passé composé, suraccommodation de l'IA, calques anglo-saxons, étayage correctif) ont été apposées directement sur les segments de phrases.
3 : Recherche de thèmes	Les codes ont été comparés et regroupés logiquement afin de former des catégories conceptuelles provisoires. Les codes portant sur le conditionnel et le passé composé ont été regroupés sous "Compétences linguistiques", tandis que ceux concernant la politesse ont été structurés autour des "Représentations culturelles".
4 : Revue des thèmes	Cette étape a consisté à vérifier la validité des thèmes provisoires par rapport aux extraits codés et à l'ensemble du corpus de données brutes, assurant la fidélité de la carte thématique finale.
5 : Définition et dénomination des thèmes	Les thèmes ont été conceptualisés et nommés définitivement en se fondant sur le cadre théorique de Byram (1997) et de la médiation socioculturelle de Vygotski (1978). Cinq thèmes majeurs ont été stabilisés : (1) Compétences linguistiques, (2) Compétence pragmatique, (3) Représentations culturelles, (4) Interaction avec l'IA, et (5) Médiation enseignante.
6 : Production du rapport	Les résultats ont été rédigés en intégrant des extraits discursifs directs (verbatim) des apprenants afin de documenter de façon transparente le passage de la donnée brute à la théorisation didactique.

2.4. Validité et fiabilité méthodologiques

Pour garantir la rigueur scientifique de cette recherche-action qualitative, les critères de scientificité définis par Lincoln et Guba (1985) ont été appliqués à travers trois stratégies majeures: (i) Triangulation des données (Crédibilité): La confrontation des transcriptions textuelles (n = 15), de la note d'observation (n = 1) et des productions individuelles manuscrites (n = 30) a assuré la convergence des sources d'information. (ii) Fiabilité inter-codeurs (Dépendance): Pour valider la stabilité du codage thématique, 20 % du corpus a été soumis à un double codage indépendant par un chercheur externe. L'accord inter-codeurs, mesuré via le coefficient Kappa de Cohen, a révélé un taux élevé de $\kappa = 0.82$, attestant d'une forte cohérence méthodologique. (iii) Réflexivité du chercheur (Confirmabilité): Le chercheur a tenu un journal de bord réflexif, explicitant sa posture d'acteur pédagogique et d'observateur scientifique afin de neutraliser toute subjectivité.

ANALYSE THEMATIQUE DES DONNEES

Une analyse documentaire a été réalisée à partir de thèses et d'articles accessibles via HAL Thèses, YÖKTEZ (base de données de thèses du Conseil de l'Enseignement Supérieur de Turquie) et Google Scholar. Les études examinées ont été classées selon six thèmes principaux, en fonction de leur sujet et de leur orientation:

1. Intelligence artificielle et enseignement des langues,
2. Intelligence artificielle et enseignement des compétences linguistiques,
3. Développement d'outils d'intelligence artificielle,
4. Intelligence artificielle et culture (biais/représentation),
5. Risques et utilisation éthique de l'intelligence artificielle et
6. Communication interculturelle et enseignement de la culture.

Chaque thème représente différentes perspectives et points focaux de recherche dans la littérature. Les études examinées sont présentées dans l'Annexe 1 sous les thèmes identifiés. Les documents identifiés ont été soumis à une analyse thématique approfondie afin d'identifier les motifs conceptuels récurrents, les convergences et divergences méthodologiques, ainsi que les lacunes persistantes dans le traitement de la dimension culturelle au sein des recherches mobilisant l'IA en didactique des langues.

Tableau 2

Thème et Tendances Générales des Etudes Examinées

Thème	f	Tendances générales
1. Intelligence artificielle et enseignement des langues	%15	Les études se concentrent sur l'utilisation générale de l'IA dans l'éducation et ses applications potentielles dans l'enseignement des langues, en examinant les effets pédagogiques et les rôles changeants des enseignants.
2. Intelligence artificielle et enseignement des compétences linguistiques	%33	Les recherches portent sur l'impact des outils d'IA sur le développement des compétences linguistiques (écoute, parole, écriture, vocabulaire), la motivation des apprenants et leur autonomie dans l'apprentissage.
3. Développement des outils d'intelligence artificielle	%10	Accent sur la conception, l'optimisation et l'adaptation culturelle des modèles de langage et des chatbots, ainsi que sur l'innovation technologique et l'intégration de données multiculturelles.
4. Intelligence artificielle et culture (biais / représentation)	%8	Les études examinent les biais culturels, la représentation et la transmission des valeurs culturelles par les modèles d'IA, en analysant la diversité culturelle et la sensibilité interculturelle.
5. Risques et usage éthique de l'intelligence artificielle	%10	Les recherches abordent les risques, la responsabilité éthique et les aspects légaux de l'IA en éducation, notamment l'équité, la transparence, la confidentialité et l'autonomie pédagogique.
6. Communication interculturelle et enseignement de la culture	%24	Focus sur le développement de la conscience culturelle et des compétences interculturelles dans l'enseignement des langues étrangères, et sur l'impact des applications pédagogiques basées sur l'IA sur les apprenants.

Comme le montre le Tableau 2, les 113 études que nous avons examinées, réalisées à partir des mots-clés "intelligence artificielle et langue étrangère", "intelligence artificielle et enseignement de la culture", "intelligence artificielle et enseignement du français" et "communication interculturelle et intelligence artificielle" (avec leurs équivalents en anglais et en turc), se répartissent thématiquement et selon leurs axes principaux de la manière suivante: 33 % portent sur l'enseignement des compétences linguistiques, 24 % sur la communication

interculturelle et l'enseignement de la culture, 15 % sur l'usage général de l'intelligence artificielle (IA) dans l'éducation, 9 % sur le développement des outils d'IA, 8 % sur les biais et la représentation culturelle, et 10 % sur les risques et l'usage éthique de l'IA.

L'analyse révèle que les études portant spécifiquement sur l'usage de l'IA pour l'enseignement ou l'évaluation de la compétence interculturelle restent encore limitées. Bien que plusieurs travaux explorent les implications pédagogiques des outils génératifs et des systèmes d'IA pour l'apprentissage des langues (Bin-Hady et al., 2023; Xiao & Zhi, 2023; Du & Alm, 2024; Mohamed, 2024; Abdelhalim & Alsehibany, 2025; Shao, 2025), notamment en proposant des ressources d'apprentissage authentiques, du contenu personnalisé, des retours individualisés et des expériences d'apprentissage adaptées, en favorisant la motivation et les résultats, ainsi qu'en considérant les perspectives des enseignants et des étudiants, leur contribution à la dimension culturelle ou interculturelle demeure largement sous-examinée. Par ailleurs, certaines recherches soulignent que l'intégration de l'IA dans les environnements d'apprentissage tend à privilégier l'efficacité linguistique au détriment de la sensibilité culturelle, reléguant ainsi les aspects interculturels au second plan.

Les études confirment également la centralité du modèle de compétence interculturelle communicative proposé par Byram (1997), largement utilisé comme cadre théorique dans les études sur la culture en didactique des langues étrangères (Eren, 2023). Cependant, peu de travaux examinent de manière critique sa pertinence ou ses limites dans des contextes d'apprentissage médiatisés par l'IA, et la littérature révèle un manque de réflexion approfondie sur la manière dont les technologies d'IA telles que les chatbots, la génération de texte ou les environnements immersifs, transforment les interactions culturelles, les représentations et la construction de la compétence interculturelle. Cette lacune constitue un axe prioritaire pour les recherches futures.

La présente étude se distingue en proposant une approche centrée sur l'usage des outils d'intelligence artificielle pour favoriser une compréhension critique de la structure culturelle de la langue et pour développer des interactions communicatives efficaces en classe. Dans ce cadre, l'enseignant conserve un rôle central de guide et de facilitateur, assurant que l'apprentissage assisté par l'IA ne se limite pas à l'efficacité linguistique, mais intègre également une dimension interculturelle et critique, contribuant ainsi à la formation d'apprenants culturellement et linguistiquement compétents. Cette lacune dans la littérature constitue un domaine prioritaire pour les recherches futures dans le champ de la didactique des langues assistée par l'IA.

ÉLABORATION DU CADRE PÉDAGOGIQUE

À partir des résultats de l'analyse, un cadre pédagogique fonctionnel a été élaboré. Ce cadre articule les rôles complémentaires de l'enseignant, de l'apprenant et de l'IA, propose des orientations didactiques pour l'enseignement de la culture et avance des stratégies visant à réduire les biais culturels potentiels des outils d'IA. Le cadre est illustré à travers des exemples d'activités et un modèle de plan de cours.

Dans le guide de Byram intitulé “Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues (Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching)”, le modèle développé pour l'enseignement des langues étrangères vise à développer des concepts tels que la “conscience interculturelle”, les “compétences interculturelles” et les “compétences existentielles”.

“Ce programme vise à permettre aux apprenants de communiquer sur un pied d'égalité avec des personnes parlant d'autres langues, en les sensibilisant à leur propre identité culturelle et à celle de leurs interlocuteurs. Ainsi, les apprenants en langues réussiront non seulement à communiquer dans le cadre d'un transfert de connaissances, mais aussi à établir des relations avec des personnes issues d'autres cultures et parlant d'autres langues, et à poursuivre leur

apprentissage des langues en tant que “locuteurs interculturels” (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, p. 7).

Byram (1993) énonce les objectifs qui doivent être intégrés dans le processus d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères comme suit: “Développer les compétences de communication que l'apprenant en langue étrangère utilisera dans les situations auxquelles il sera confronté, développer la conscience de l'apprenant à l'égard de la langue qu'il apprend et de l'apprentissage des langues, développer l'opinion de l'apprenant à l'égard de la culture étrangère et ses attitudes positives à l'égard des individus de cette culture.” En mentionnant ces objectifs, le chercheur souligne qu'il n'est pas possible d'enseigner une langue étrangère en classe sans inclure la dimension culturelle.

Les classes constituent un environnement propice à la sensibilisation aux profils multilingues et multiculturels des élèves et à leur développement. La première étape de la sensibilisation dans les classes de langues consiste à familiariser l'apprenant avec la langue et la culture. Le fait que le contenu linguistique et culturel de la langue cible développe chez l'apprenant la capacité à percevoir, découvrir, réfléchir et analyser les différences culturelles a un effet positif sur sa motivation à apprendre et l'encourage à apprendre la langue de manière holistique afin de développer toutes ses compétences. Pour acquérir des connaissances linguistiques à travers des expériences concrètes dans la langue cible, il est nécessaire d'enseigner en tenant compte des différences interculturelles liées aux aspects linguistiques et socioculturels; cela permet d'accroître la conscience de l'apprenant et, par conséquent, de développer sa conscience interculturelle ainsi que ses compétences communicatives en tant qu'acteur social dans le processus d'apprentissage, et de lui permettre d'utiliser efficacement la langue en établissant des relations interactives dans des contextes culturels.

Grâce aux technologies qui facilitent l'accès à des contenus culturels auparavant inaccessibles, permettent de percevoir les différences interculturelles et d'entrer en contact avec des locuteurs natifs pour partager leur vie, la création d'une conscience interculturelle est devenue plus accessible, transformant les apports linguistiques en expériences concrètes. “La révolution informatique et la société de l'information, issues de la révolution des technologies de la communication, sont fondamentalement une révolution culturelle accélérée par la technologie” (Güvenç, 1997, p. 87). Dans ce contexte, la culture et la technologie sont désormais plus importantes que jamais dans l'acquisition de compétences en langues étrangères, et l'utilisation des outils d'intelligence artificielle dans ce processus, de manière à développer un regard critique, contribuera au développement de la conscience culturelle critique et à l'enseignement de la culture française comme langue étrangère

À ce stade, l'intégration des outils d'intelligence artificielle en classe dépasse le simple bénéfice individuel pour l'apprenant. Il s'agit de les utiliser selon une approche critique visant à renforcer la communication interculturelle et à favoriser un enseignement effectif de la langue au sein de l'interaction apprenant-enseignant et apprenant/enseignant/IA. Les travaux recensés dans la littérature suggèrent que des pratiques soigneusement structurées, mises en œuvre sous la supervision pédagogique de l'enseignant, favorisent l'engagement actif des apprenants et contribuent de manière significative à l'enseignement de la dimension culturelle (Wang et al., 2024; Chang, 2023; Shadiev et al., 2023; Zuliant et al., 2024).

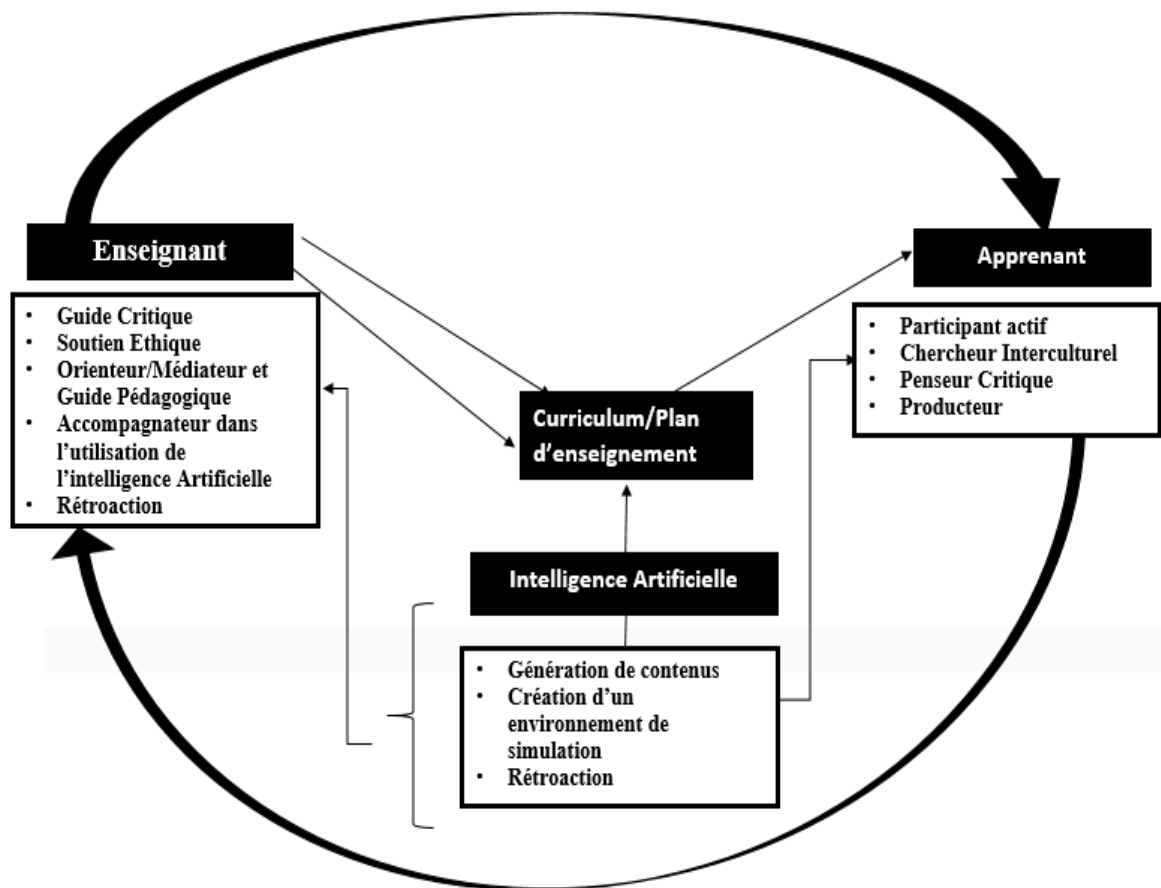
Comme le montre le Schéma 1, un cadre tripartite a été élaboré pour structurer la conception du curriculum et du plan d'enseignement. En s'appuyant sur le modèle de la compétence de communication interculturelle (ICC) de Byram (1997), ce cadre définit les rôles de l'enseignant, de l'apprenant et de l'intelligence artificielle. L'enseignant assume la fonction de concepteur et de garant pédagogique, intégrant dans le programme d'études des objectifs liés non seulement à la maîtrise linguistique, mais aussi au développement des attitudes, des savoirs et des savoir-faire interculturels. L'apprenant est conçu comme un acteur central du curriculum, engagé

activement dans la co-construction des contenus, l'exploration critique de contextes culturels divers et la production collaborative de savoirs. L'intelligence artificielle, pour sa part, intervient comme un dispositif de soutien didactique: elle permet la génération de contenus pédagogiques contextualisés, la création d'environnements de simulation interculturelle et la fourniture de rétroactions personnalisées. Ainsi, le curriculum s'organise autour d'une complémentarité fonctionnelle: l'enseignant structure, l'apprenant construit et l'IA enrichit et dynamise l'expérience éducative. Cette approche systémique vise à former des apprenants capables d'évoluer dans un monde globalisé, en mobilisant à la fois la compétence linguistique et la compétence interculturelle.

Par ailleurs, le cadre proposé dans cette étude se distingue des travaux antérieurs en présentant un modèle où enseignants et apprenants interagissent à la fois avec les outils d'intelligence artificielle et entre eux, en privilégiant une utilisation de la technologie guidée par la sensibilité humaine et en formulant des recommandations pour un usage équilibré en classe.

Schéma 1

Cadre Tripartite De La Conception Curriculum/Le Plan D'enseignement



3.3. Exemples d'activité

À la lumière de ce cadre, les exemples d'activités sont présentés ci-dessous dans le Tableau 3, avec la description de l'activité ainsi que les rôles de l'enseignant, de l'apprenant et de l'IA, afin de déterminer comment ces activités seront intégrées.

Tableau 3*Exemples d'activités*

Activité	Description	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant	Rôle de l'IA
Jeu de rôle basé sur des scénarios	Mise en scène d'un malentendu interculturel et analyse des incidents de communication	Guide, facilitateur de l'analyse critique	Acteur actif, analyste des interactions	Générateur de dialogues, partenaire de simulation
Projet de conseiller culturel	Recherche sur un thème culturel avec confrontation des sources (académiques, médiatiques, primaires)	Médiateur pédagogique, guide méthodologique	Chercheur interculturel, évaluateur critique	Fournisseur d'informations initiales
Analyse critique de texte	Production d'un paragraphe par l'IA et analyse critique par les apprenants	Initiateur de la tâche, facilitateur de la réflexion	Penseur critique, détecteur de biais et généralisations	Générateur de contenus textuels
Débat guidé avec l'IA	Utilisation des arguments générés par l'IA pour un débat interculturel	Modérateur, évaluateur de la structure argumentative	Participant actif, évaluateur critique,	Fournisseur d'arguments, stimulateur de discussion
Journal réflexif numérique	Comparaison entre perspectives fournies par l'IA et expériences personnelles dans un journal en ligne	Accompagnateur dans la réflexion métacognitive	Auteur réflexif, auto-évaluateur	Source de perspectives culturelles variées
Atelier de traduction critique	Traduction d'un texte généré par l'IA et analyse des biais ou nuances culturelles	Animateur, facilitateur de discussion sur la traduction	Traducteur, analyste des choix lexicaux et culturels	Générateur de textes multilingues
Simulation d'entretien interculturel	Simulation d'une interview avec une personne d'une autre culture via IA	Superviseur, garant de l'authenticité pédagogique	Intervieweur, analyste de réponses culturelles	Interlocuteur virtuel, simulateur de réponses
Projet collaboratif international	Création d'un produit commun (poster, brochure, présentation) à partir	Coordinateur, guide de la méthodologie collaborative	Co-constructeur, chercheur en équipe	Outil de collecte d'informations et de mise en forme

Le Tableau 3 illustre des exemples d'activités pédagogiques intégrant l'intelligence artificielle dans le cours et met en évidence la complémentarité des rôles de l'enseignant, de l'apprenant et de l'IA. Dans un jeu de rôle basé sur des scénarios, l'enseignant joue le rôle de guide, tandis que l'apprenant devient acteur actif. Quant à l'IA, elle sert de partenaire de simulation en générant des dialogues. Dans le projet de conseiller culturel, l'enseignant agit comme médiateur pédagogique, l'apprenant comme chercheur interculturel, et l'IA comme fournisseur d'informations initiales.

L'analyse critique de texte met en avant la capacité de l'enseignant à initier la tâche, celle de l'apprenant à identifier les biais, et celle de l'IA à produire un contenu de base. Le débat guidé avec l'IA illustre la fonction de modérateur de l'enseignant, la participation critique de l'apprenant et l'apport de l'IA en tant que générateur d'arguments. À travers le journal réflexif numérique, l'enseignant accompagne la réflexion métacognitive, l'apprenant développe une posture d'auteur réflexif, et l'IA enrichit le processus avec des perspectives culturelles.

Dans l'atelier de traduction critique, l'enseignant anime la discussion, l'apprenant analyse les choix linguistiques et culturels, et l'IA fournit le texte de départ. La simulation d'entretien interculturel met l'accent sur la supervision de l'enseignant, l'activité d'interview menée par l'apprenant et le rôle de l'IA comme interlocuteur virtuel. Enfin, dans le projet collaboratif international, l'enseignant assure la coordination, l'apprenant co-construit les savoirs en équipe, et l'IA contribue en tant qu'outil de collecte et de structuration de l'information.

Ces activités aident démontrer que l'intégration réfléchie de l'IA permet non seulement de diversifier les pratiques pédagogiques, mais aussi de renforcer la compétence interculturelle et l'esprit critique des apprenants. On estime que ces activités favorisent la participation et l'engagement des apprenants.

4.1. Mise en œuvre de la séquence pédagogique

Cette section présente la mise en œuvre d'une séquence pédagogique intégrant l'IA dans l'enseignement de la culture en FLE. Le dispositif didactique a été expérimenté auprès d'une classe préparatoire de français composée de 30 apprenants de niveau A2+, répartis en 15 binômes et inscrits dans un programme universitaire. La séance, d'une durée de 50 minutes, s'inscrivait dans un module consacré aux interactions quotidiennes et à la compétence interculturelle. Le dispositif didactique est résumé dans le Tableau 4 et détaillé ci-dessous.

Tableau 4

Le Plan De Cours

Sujet: Résoudre un Problème (Se Plaindre et Demander un Remboursement)	
Contexte	Culture française (le respect formel, l'art de la réclamation)
Culturel Ciblé	
Niveau	A2+
Outil d'IA	ChatGPT, Gemini, Claude ou DeepSeek
Durée	1 heure de cours (environ 45-50 minutes)
Objectifs	Les compétences visées à l'issue de cette séance permettront aux apprenants de : Savoir: Maîtriser le vocabulaire lié à un produit défectueux et aux réclamations (un défaut, cassé, rembourser, échanger, un ticket de caisse, la garantie). Savoir-faire: Formuler une plainte polie mais ferme au passé composé ("J'ai acheté ce... mais il est cassé"), expliquer le problème et proposer/négocier une solution (remboursement, échange).

	Savoir-être: Comprendre les codes d'une interaction conflictuelle mais polie en France (rester calme, utiliser le “vous” et le conditionnel de politesse “Je voudrais”). Pensée Critique: Analyser la réponse de l'IA (vendeur) pour identifier sa stratégie (négociation, refus poli, offre de solution) et y réagir de manière adéquate.
Déroulement de la Leçon	
Introduction 5 minutes	Activité: Brainstorming. L'enseignant montre une image d'un téléphone cassé ou d'un vêtement taché et demande: “Vous achetez un produit cassé. Que faites-vous ? Quels sont les mots importants ?” La liste de vocabulaire (cassé, défectueux, remboursement, magasin) est construite au tableau. Rôle de l'Enseignant: Introduire le scénario et le conditionnel de politesse (“Je voudrais”, “J'aimerais”) comme une clé pour une réclamation efficace.
Atelier 20 minutes	Activité Apprenant-IA: Les apprenants sont divisés en groupes de deux. Chaque groupe conçoit lui-même un scénario pour retourner un produit défectueux. "Quel magasin ? (Boulangerie, magasin de vêtements, magasin d'électronique ?) ” "Quel est le produit ? (Un téléphone, un croissant moisi, une chemise tachée ?) ” "Quel est le problème ? (Cassé, défectueux, la mauvaise taille ?) ” "Quel est votre objectif ? (Remboursement, échange ?) ” Scénario: Vous avez acheté un/une(les élèves décident de l'objet) hier. Aujourd'hui, il ne fonctionne plus. Vous retournez au magasin avec le ticket de caisse pour vous plaindre. Commande pour l'IA: “Tu es un vendeur ou un chef de rayon dansen France. Un client entre dans ton magasin pour se plaindre de.....(l'objet) cassé qu'il a acheté hier. Utilise le vouvoiement. Sois poli mais peut-être un peu réticent au début pour rembourser. Propose peut-être d'abord un échange. Réponds uniquement en ton nom de personnage.” Consigne pour l'étudiant: Votre objectif est d'obtenir un remboursement complet. Soyez poli mais insistants. L'enseignant: L'enseignant encourage et guide les élèves à poursuivre le dialogue avec différentes stratégies (plus insistantes, plus gentilles) ou à recommencer et réessayer jusqu'à ce qu'ils atteignent leur objectif.
Évaluation 15 minutes	Activité: Analyse avec une “Grille d'Analyse” collaborative au tableau. Stratégies de l'étudiant: A-t-il utilisé le passé composé pour expliquer le problème ? (“J'ai acheté... mais il a cassé”). A-t-il utilisé le conditionnel de politesse ? (“Je voudrais un remboursement”). Stratégies du vendeur (IA): A-t-il proposé une solution ? Laquelle ? (Échange, remboursement, envoyer en réparation). A-t-il été facile à convaincre ? Résolution: L'étudiant a-t-il atteint son objectif ? Comment ? Questionnement Guidé: “Est-ce que la négociation était réaliste ?”, “Le vendeur était-il typiquement français dans sa réponse ?”, “Quelle était la stratégie la plus efficace ?”
Analyse et de Synthèse 5 minutes	Synthèse: L'enseignant résume les stratégies gagnantes: rester calme, être poli mais clair, utiliser le conditionnel, insister gentiment et donne les consignes pour les devoirs : Devoir 1: Rédigez un court email de réclamation (5-6 lignes) pour le même problème. Utilisez les formules que nous avons vues. Devoir 2: L'enseignant est demandé aux élèves de trouver un exemple court sur un forum de consommateurs français (par exemple: quechoisir.org) ou dans une vidéo YouTube (par exemple, en cherchant "faire une réclamation en France"). Consigne: L'exemple que vous avez trouvé ressemble-t-il au dialogue que vous avez eu avec l'IA aujourd'hui ? Notez un point de différence. Rôle de l'enseignant: Il explique l'objectif de la tâche et fournit des suggestions de sources (quechoisir.org comme exemple de forum, et la chaîne YouTube d'une association de consommateurs comme UFC-QUE CHOISIR).

Le cours (Tableau 4) préparée porte sur “l'art de la réclamation” dans la culture française, mettant l'accent sur le respect formel et la négociation polie. L'IA (ChatGPT, Gemini, Claude ou

DeepSeek) a été utilisée comme un simulateur d'interaction incarnant un responsable de magasin. La séance visait des objectifs linguistiques, pragmatiques et culturels. Sur le plan des savoirs, les apprenants devaient acquérir le lexique lié aux produits défectueux et aux réclamations (défaut, cassé, remboursement, échange, ticket de caisse, garantie). En termes de savoir-faire, l'objectif était de permettre aux apprenants de formuler une plainte polie mais ferme, en mobilisant le passé composé pour décrire le problème et le conditionnel de politesse pour négocier une solution. Enfin, sur le plan du savoir-être, la séance visait à sensibiliser les apprenants aux codes interactionnels français, notamment le maintien d'un ton calme, l'usage du vouvoiement et des formules atténuées dans une situation potentiellement conflictuelle. L'intelligence artificielle (ChatGPT, Gemini, Claude ou DeepSeek) a été utilisée comme simulateur d'interaction. L'IA n'était pas considérée comme un tuteur autonome, mais comme un outil de médiation, intégré dans un cadre strictement guidé par l'enseignant. Le rôle attribué à l'IA consistait à incarner un vendeur ou un responsable de magasin en France, capable de répondre de manière réaliste, polie mais parfois réticente, afin de susciter une négociation authentique. Les phrases du cours sont décrites ci-dessous:

Phase d'introduction: La séance a débuté par une activité de brainstorming collectif. L'enseignant a présenté une image illustrant un produit défectueux (téléphone cassé, vêtement taché) et a invité les apprenants à réagir à la question suivante: "Vous achetez un produit cassé. Que faites-vous ?" Cette phase a permis de construire collectivement une première liste de vocabulaire et d'introduire explicitement le conditionnel de politesse comme élément clé d'une réclamation efficace en contexte français

Phase d'atelier et Interaction Apprenant/AI: Les apprenants ont ensuite été répartis en 15 binômes. Chaque binôme a conçu un scénario de réclamation en définissant le type de magasin, le produit concerné, le problème rencontré et l'objectif de la démarche (remboursement ou échange). À partir d'une consigne précise fournie par l'enseignant, les apprenants ont engagé un dialogue écrit avec l'IA, chargée d'incarner le vendeur. L'enseignant circulait entre les groupes, guidant les stratégies discursives, encourageant les reformulations et incitant les apprenants à tester différents degrés d'insistance et de politesse.

Évaluation Et Recueil De Données: L'évaluation s'est appuyée sur une grille d'analyse collaborative, construite au tableau avec la participation des apprenants. Les critères portaient sur l'usage des temps verbaux, des formes de politesse, ainsi que sur l'efficacité des stratégies de négociation. Les interactions produites avec l'IA ont constitué le principal corpus de données qualitatives, complétées par les observations de l'enseignant et les productions écrites réalisées en devoir. L'analyse des interactions a montré que la majorité des apprenants ont réussi à mobiliser le passé composé pour décrire le problème et le conditionnel pour formuler une demande. Environ deux tiers des binômes ont obtenu un remboursement complet après plusieurs tours de négociation. Les discussions métalinguistiques ont révélé que les apprenants percevaient les réponses de l'IA comme globalement réalistes, tout en identifiant certaines simplifications ou exagérations, ce qui a favorisé une réflexion critique sur les stéréotypes interactionnels.

ANALYSE QUALITATIVE DES DONNÉES

L'analyse qualitative repose sur un corpus composé des interactions écrites apprenant/AI produites lors de la séance, des observations de l'enseignant consignées sous forme de notes de terrain, ainsi que des productions écrites individuelles réalisées par participants (courriels de réclamation).

Le corpus comprend un total de 15 dialogues simulés, correspondant aux échanges menés par les 15 binômes d'apprenants, ainsi que 30 productions écrites individuelles. L'ensemble des données a été anonymisé avant l'analyse.

L'analyse s'inscrit dans une démarche de thématization inductive (Braun & Clarke, 2006), permettant d'identifier des régularités discursives et pragmatiques émergentes à partir des données, sans grille prédéterminée rigide.

Le processus de codage s'est déroulé en trois étapes successives:

1. Codage ouvert, visant à repérer les formes linguistiques, stratégies interactionnelles et marqueurs culturels récurrents dans les dialogues;
2. Regroupement thématique, permettant de rassembler les codes en catégories plus larges liées aux objectifs didactiques de la séance;
3. Interprétation didactique, mettant en relation les catégories émergentes avec les notions de médiation culturelle et de compétence interculturelle en FLE.

Le codage a été effectué par le chercheur, puis relu de manière réflexive afin de limiter les biais interprétatifs. L'analyse a permis de dégager quatre grandes catégories thématiques, présentées ci-dessous:

Mobilisation Des Formes Linguistiques: Les données textuelles montrent une mobilisation progressive et de plus en plus maîtrisée des formes linguistiques attendues pour l'acte de parole de la réclamation. La majorité des apprenants ont réussi à articuler le passé composé pour décrire le problème contextuel rencontré, ainsi que le conditionnel de politesse pour formuler leur demande de réparation. Cependant, l'analyse micro-textuelle révèle que la production de ces formes complexes n'était pas toujours spontanée chez ces apprenants de niveau A2+, nécessitant souvent des réajustements. À titre d'exemple, le Binôme 2 a initialement formulé une description factuelle mais syntaxiquement fragile:

“J’ai acheté ce téléphone hier, mais il ne fonctionne plus. (Binôme 2)

Si l'utilisation du passé composé est ici correcte pour poser le décor de la réclamation, la formulation de la requête finale a exigé une transition vers un registre plus formel. C'est dans ce basculement que les reformulations suggérées par l'enseignant ont joué un rôle clé dans l'appropriation des structures. L'importance de la médiation pédagogique humaine apparaît ainsi essentielle pour dépasser les limites des propositions brutes de la machine. Par exemple, le Binôme 6 a su mobiliser de manière adéquate le conditionnel de politesse pour adoucir la demande de remboursement, après avoir interagi avec l'IA sous la guidance de l'enseignant :

“Je voudrais un remboursement” (Binôme 6).

Cet ancrage empirique confirme que si l'IA offre un canevas interactif propice à la production langagière, c'est bien l'intervention et le guidage de l'enseignant-chercheur qui permettent aux apprenants de stabiliser ces formes linguistiques cibles en contexte de réclamation officielle.

Stratégies Pragmatiques Et Négociation: Les interactions textuelles analysées mettent en évidence une grande variété de stratégies pragmatiques adoptées par les apprenants face à la machine. Certains binômes ont initialement privilégié une approche directe et explicite, tandis que d'autres ont opté pour des stratégies d'atténuation plus complexes, combinant politesse, justification et insistance progressive. L'IA, programmée pour adopter une posture initialement réticente (en refusant par exemple le remboursement automatique), a favorisé l'émergence de véritables séquences de négociation discursive. Cette dynamique a permis aux apprenants d'expérimenter différents positionnements. À titre d'illustration, le Binôme 7 a choisi une stratégie de justification factuelle directe pour contrer le refus de l'IA:

“Le téléphone est en panne. Ce n'est pas ma faute, je veux changer l'appareil” (Binôme 7).

Sous la supervision de l'enseignant, qui intervenait en temps réel pour enrichir les stratégies employées, d'autres groupes ont appris à complexifier leur argumentation en y intégrant des leviers pragmatiques plus subtils. Ce fut le cas du Binôme 11, qui a mobilisé une stratégie d'insistance progressive mêlant argumentation juridique élémentaire et politesse:

“Selon la garantie, j'ai le droit de demander un nouvel appareil. Merci de votre compréhension” (Binôme 11).

Ces variations démontrent que la confrontation avec la résistance de l'IA force les apprenants à dépasser le simple énoncé informatif pour entrer dans une véritable logique de co-construction de sens et de négociation pragmatique.

Représentations culturelles et réalisme perçu: L'analyse des échanges méta réflexives menés en fin de séance montre que les apprenants ont perçu les réponses générées par l'IA comme globalement réalistes d'un point de vue sociolinguistique, notamment en ce qui concerne l'usage rigoureux du vouvoiement et des formules de politesse rituelles françaises. Néanmoins, plusieurs dyades ont rapidement détecté les limites systémiques de ces interactions. Certains apprenants ont souligné que les réponses de la machine semblaient artificiellement stéréotypées ou excessivement conciliantes, s'éloignant ainsi de la complexité des rapports humains réels. L'analyse des journaux de bord met en lumière cette prise de conscience critique. Par exemple, le Binôme 5 a relevé le caractère standardisé des excuses de l'IA:

“L'IA s'excuse trop de fois. Dans la vraie vie, un directeur de magasin n'est pas si gentil et n'écrit pas toujours "Je comprends votre frustration” (Notes de discussion, Binôme 5).

De même, le Binôme 14 a pointé du doigt l'incompatibilité culturelle de certaines tournures trop américanisées ou calquées de l'anglais, d'abord validées par la machine puis corrigées en classe:

“Au début, l'IA a accepté la formule "Passez une bonne journée" à la fin du courriel officiel, mais l'enseignant nous a expliqué que c'était trop familier pour une réclamation écrite en France” (Notes de discussion, Binôme 14).

Ces observations ont donné lieu à des débats critiques essentiels en classe, permettant de questionner les représentations culturelles véhiculées par les grands modèles de langage (LLM) et de les confronter à des exemples authentiques proposés par l'enseignant.

Rôle structurant de l'enseignant dans la médiation hybride: L'ensemble des données empiriques converge vers un résultat fondamental. C'est le rôle central et irremplaçable de l'enseignant dans la régulation et la didactisation du dispositif hybride. Sans cette intervention humaine, les interactions avec l'IA risquaient de s'enfermer dans des productions superficielles ou répétitives. Les notes de terrain de le chercheur révèlent que les interventions se sont structurées autour de trois axes: Clarifier les attentes pragmatiques, encourager la reformulation autonome et transformer les erreurs ou «hallucinations” de l'IA en objets d'apprentissage. L'extrait suivant, tiré des notes de terrain, illustre la posture de l'enseignant face aux blocages des étudiants:

Observation: Le Binôme 8 fait face à un refus systématique de l'IA et s'énervé linguistiquement en traduisant littéralement du turc (Siz haksızsınız - Vous n'avez pas de droit).

Intervention: Je les invite à reformuler en utilisant une structure impersonnelle apprise en cours (Il y a une erreur sur...). Le binôme débloque la situation immédiatement après. (Notes de terrain de l'enseignant)

En agissant comme un pont conceptuel entre l'apprenant et l'agent conversationnel, l'enseignant empêche que l'IA ne devienne un simple instrument de standardisation passive. Sa médiation active permet de transformer un dialogue technologique binaire en un véritable espace d'appropriation linguistique et interculturelle.

L'analyse des échanges et des discussions métaréflexives montre que les apprenants ont perçu les réponses de l'IA comme globalement réalistes, notamment en ce qui concerne l'usage du vouvoiement et des formules de politesse. Néanmoins, plusieurs apprenants ont souligné que certaines réponses semblaient excessivement conciliantes ou stéréotypées. Ces observations ont donné lieu à des échanges critiques en classe, permettant de questionner les représentations culturelles véhiculées par l'IA et de les confronter à des exemples authentiques proposés par l'enseignant.

L'analyse qualitative montre que l'intégration de l'IA dans l'enseignement de la culture en FLE favorise l'engagement des apprenants et la diversification des stratégies discursives, à condition que son usage soit strictement encadré par l'enseignant. Les interactions générées par l'IA prennent tout leur sens lorsqu'elles sont accompagnées d'un travail d'explicitation, de comparaison et de réflexion critique, permettant aux apprenants de développer simultanément des compétences linguistiques, pragmatiques et interculturelles. Ces résultats seront discutés à la lumière des travaux sur la médiation culturelle, la compétence interculturelle et l'intégration pédagogique de l'intelligence artificielle dans l'enseignement des langues.

Le Tableau 5 présente les principaux codes thématiques issus de l'analyse qualitative des interactions apprenant/IA, accompagnés d'extraits représentatifs du corpus. On donne des exemples des dialogues qui sont réalisés par les apprenant.

Tableau 5

Codage Thématique Des Interactions Apprenant

Catégorie	Code	Description du code	Exemple d'extrait (apprenant [A1, A2,...], IA, et enseignant [E])
Compétences linguistiques	Usage du passé composé	L'apprenant utilise le passé composé pour décrire le problème rencontré	A4: <i>J'ai acheté ce téléphone hier, mais il ne fonctionne plus.</i>
	Conditionnel de politesse	Usage du conditionnel pour formuler une demande polie	A5: <i>Je voudrais un remboursement, s'il vous plaît.</i>
	Lexique de la réclamation	Emploi du vocabulaire spécifique (défectueux, garantie, échange)	A1: <i>Le produit est défectueux et encore sous garantie.</i>
Compétence pragmatique	Atténuation polie	Usage de formules adoucissantes pour éviter le conflit	A2: <i>Je comprends votre position, mais j'aimerais trouver une solution.</i>
	Insistance graduée	Progression d'une demande simple vers une demande plus ferme	A3: <i>Je préférerais vraiment un remboursement plutôt qu'un échange.</i>
	Justification de la demande	Explication rationnelle pour soutenir la réclamation	A4: <i>Je ne peux pas utiliser ce produit pour le travail.</i>
Représentations culturelles	Vouvoiement	Usage systématique du "vous" dans une situation formelle	A1: <i>Est-ce que vous pourriez vérifier le ticket de caisse ?</i>
	Normes interactionnelles françaises	Respect des codes de politesse et de retenue	A3: <i>Je reste calme, mais j'explique clairement le problème.</i>
	Stérotypisation perçue	Réactions jugées trop prévisibles ou non réalistes	A6: <i>Le vendeur accepte trop vite le remboursement.</i>
Interaction avec l'IA	Réponse initialement réticente	L'IA commence par proposer un échange ou une réparation	IA: <i>Normalement, nous proposons d'abord un échange.</i>

	Négociation simulée	Séquence d'échanges visant un compromis	<i>IA: Je peux faire un geste commercial exceptionnel.</i>
	Feedback immédiat	Réponse rapide permettant des ajustements discursifs	<i>IA: D'accord, je vais vérifier votre demande.</i>
Médiation enseignante	Reformulation guidée	Intervention de l'enseignant pour améliorer l'énoncé	<i>E: Reformule avec je voudrais plutôt que je veux.</i>
	Explicitation culturelle	Clarification des normes culturelles par l'enseignant	<i>E: En France, on évite le ton agressif dans une réclamation.</i>
	Prise de recul réflexive	Questionnement critique après l'interaction	<i>E: Cette réponse vous semble-t-elle réaliste ? Pourquoi ?</i>

Le codage met en évidence l'articulation entre compétences linguistiques, stratégies pragmatiques et médiation enseignante, confirmant que l'IA fonctionne comme un support interactionnel dont la valeur didactique dépend étroitement de l'encadrement pédagogique. Le plan de cours présenté dans le Tableau 3 illustre de manière très structurée et pratique l'intégration des outils d'intelligence artificielle (ChatGPT, Gemini, Claude ou DeepSeek) dans l'enseignement du français langue étrangère, en mettant l'accent sur la dimension culturelle et la compétence interculturelle. Plusieurs points forts méritent d'être soulignés. Il s'agit d'une approche centrée sur l'apprenant et l'IA. La répartition claire des rôles entre l'enseignant, l'apprenant et l'IA permet de créer un environnement interactif et dynamique. L'apprenant devient acteur de son apprentissage en construisant son propre scénario, tandis que l'IA joue le rôle d'interlocuteur authentique et contextualisé.

Le scénario choisi (réclamer un remboursement en France) expose les apprenants aux normes culturelles spécifiques de la communication polie et formelle, telles que l'usage du conditionnel de politesse ou du vouvoiement, tout en analysant les stratégies du "vendeur" IA. Cela favorise la sensibilisation aux différences culturelles et la capacité à adapter son discours en conséquence. Autrement dit, on observe un renforcement de la compétence interculturelle au cours de l'activité.

Les objectifs sont clairement définis selon les dimensions culturelles "savoir, savoir-faire et savoir-être". Les apprenants pratiquent le vocabulaire spécifique, la construction grammaticale (passé composé, conditionnel) et adoptent des comportements sociaux appropriés dans un contexte interculturel.

L'activité s'inscrit également dans une démarche de pensée critique et d'auto-évaluation. Elle inclut une phase d'analyse collaborative, une grille d'évaluation et un questionnement guidé permettant aux apprenants d'identifier les stratégies efficaces et de réfléchir à la pertinence culturelle et linguistique de leurs interactions. Les devoirs proposés encouragent la mise en pratique individuelle et la recherche autonome d'exemples authentiques, ce qui renforce l'apprentissage durable et la capacité à transférer les compétences acquises dans des situations réelles. Ce plan transforme l'apprenant: il passe du statut de récepteur passif à celui de concepteur actif, de praticien et d'analyste critique. Le rôle de l'enseignant évolue de "transmetteur de connaissances" à mentor qui facilite l'apprentissage et crée du contexte. Quant à l'IA, elle devient un environnement de simulation doté d'une patience infinie, que l'apprenant explore et met à l'épreuve. Cela rend l'apprentissage de la langue plus profond, plus personnel et plus durable. Ainsi, la continuité pédagogique et l'autonomie peuvent être renforcées.

Afin d'illustrer concrètement les dynamiques de médiation hybride observées lors de la séance, deux extraits représentatifs du corpus sont présentés ci-dessous. Ces extraits ne sont pas exceptionnels, mais exemplaires des stratégies discursives et des ajustements pragmatiques analysés.

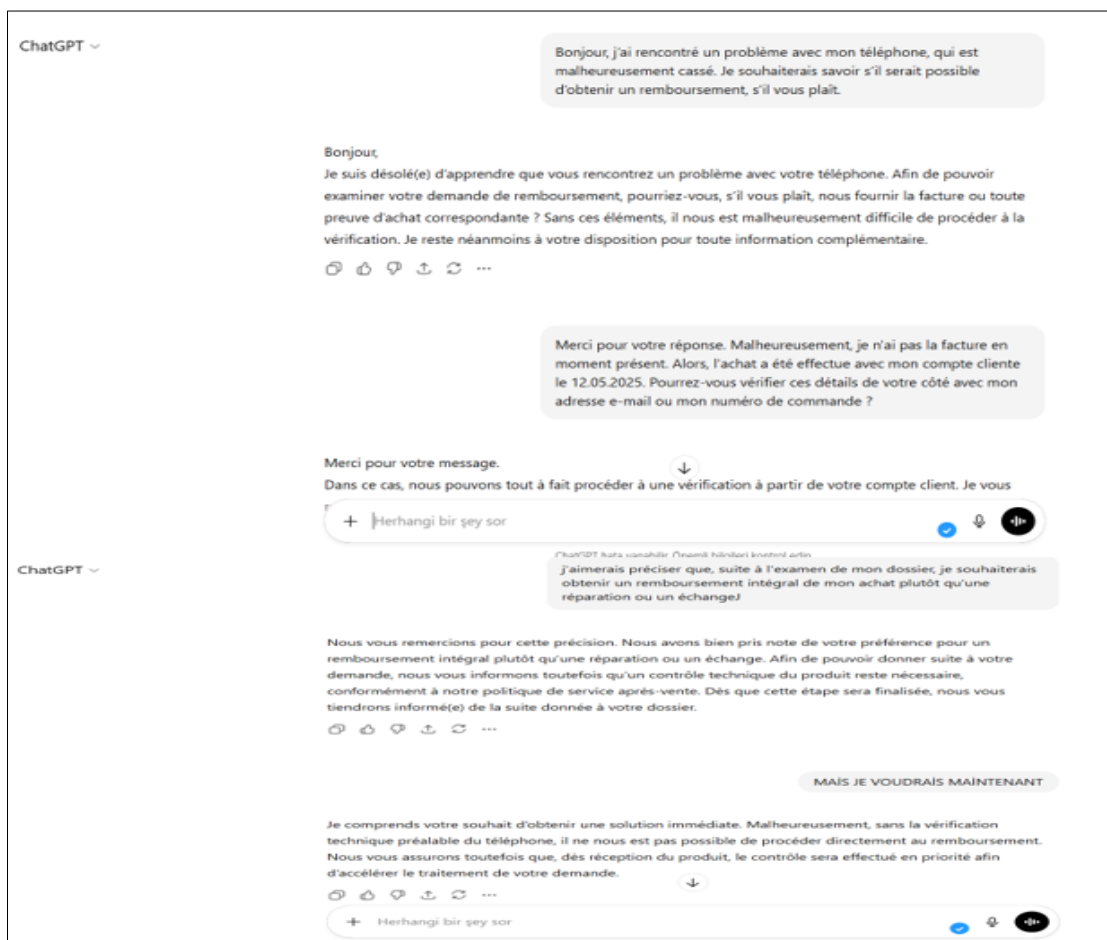
Le prompt initial, destiné à guider l'interaction apprenant/IA, a été fourni par l'enseignante afin d'encadrer la production langagière et pragmatique: "Agis comme le responsable d'un grand magasin d'électronique en France (par exemple la Fnac ou Boulanger). J'ai acheté un smartphone chez toi hier, mais l'écran ne fonctionne plus. Tu dois impérativement utiliser le vouvoiement. Sois poli, mais ne me propose pas de remboursement tout de suite:essaie d'abord de me convaincre d'accepter une réparation ou un échange standard. Mon objectif est d'obtenir un remboursement complet. Réponds uniquement en tant que personnage."

L'analyse qualitative montre que l'intégration de l'IA dans l'enseignement de la culture en FLE favorise l'engagement des apprenants et la diversification des stratégies discursives, à condition que son usage soit strictement encadré par l'enseignant. Les données issues de l'expérimentation soulignent l'impératif de la médiation enseignante à travers deux types de dynamiques : la simulation réussie et l'interaction problématique nécessitant une intervention corrective.¹. La simulation comme laboratoire de la pragmatique culturelleDans un premier scénario, l'apprenant parvient à son objectif en maintenant les codes de "politesse" malgré la posture initialement réticente de l'IA. Ici, l'IA remplit efficacement son rôle de partenaire d'interaction réaliste.

Les figures suivantes documentent concrètement les interactions langagières, pragmatiques et de médiation observées au sein du corpus d'interactions:

Figure 1

Les Interactions Langagières, Pragmatiques Et De Médiation

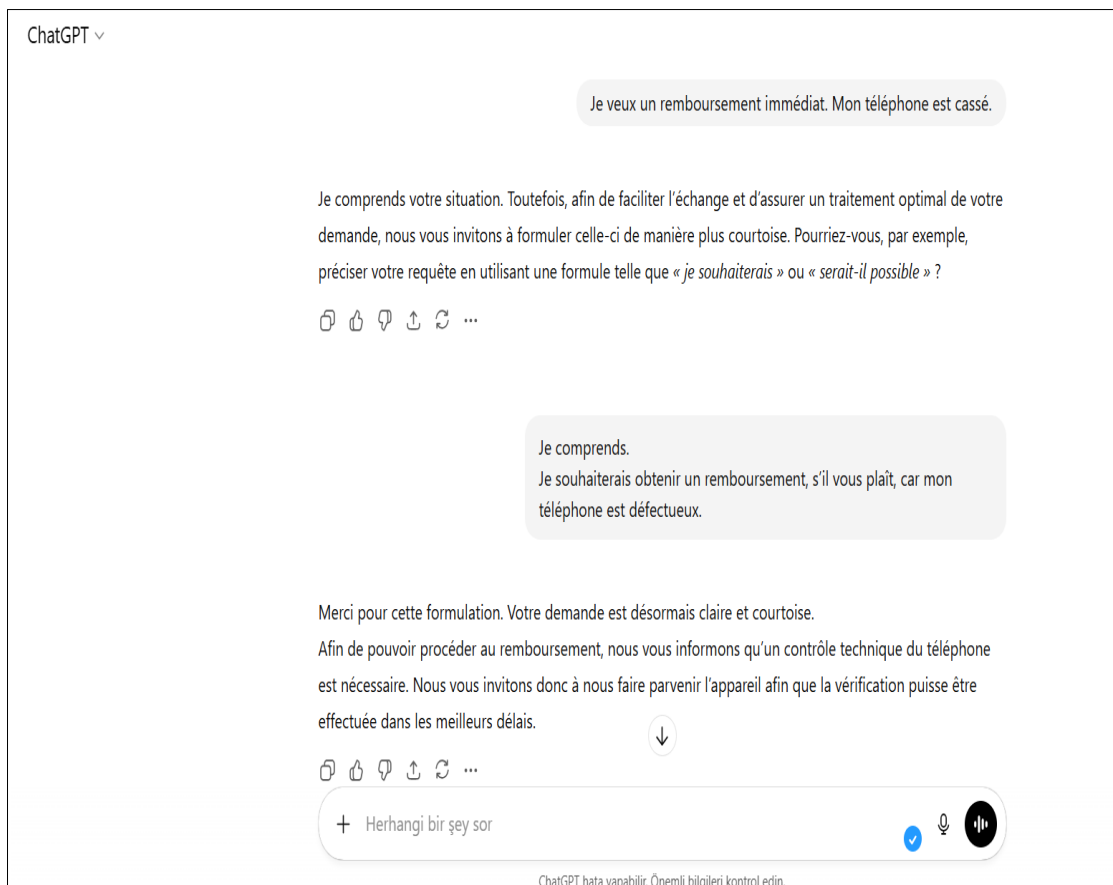


Comme l'illustre la Figure 1, l'apprenant mobilise de manière adéquate les ressources linguistiques attendues : usage du conditionnel de politesse (“je souhaiterais savoir”) et respect des normes interactionnelles françaises. Cette interaction permet d'adopter une stratégie d'insistance polie, transformant la simulation en un support d'analyse culturelle.

Lorsqu'un apprenant utilise des formes trop directes, l'IA peut émettre un rappel à la courtoisie. Cependant, l'apprentissage véritable ne se produit que lorsque l'enseignant intervient pour expliciter les raisons culturelles de ce refus.

Figure 2

Interaction Problématique Et Régulation Par L'IA

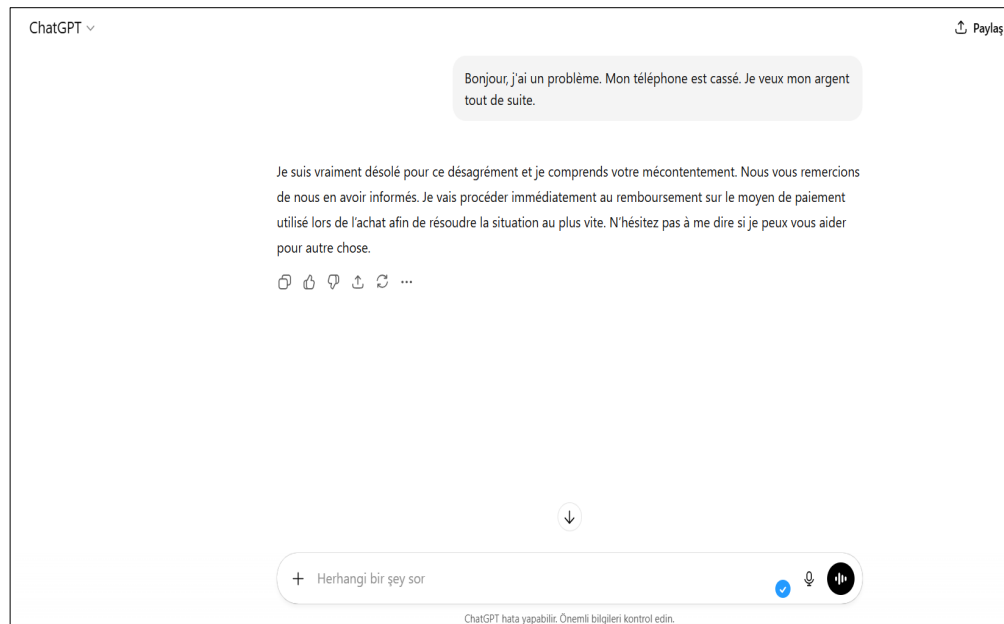


Comme le montre la Figure 2, l'énoncé initial (“Je veux un remboursement immédiat”) est jugé inapproprié. L'IA suggère alors l'emploi du conditionnel. L'enseignant assure ici une médiation explicite en rappelant la nécessité d'employer des formes atténuées pour “sauver la face” de l'interlocuteur dans un contexte institutionnel français.

L'un des résultats les plus significatifs concerne les limites induites par la structure des modèles, qui tendent à “penser avec un accent anglais” en produisant des réponses “excessivement conciliantes” ou des calques linguistiques.

Figure 3

Illustration Des Calques Linguistiques Et De La Sur-Accommodation De L'IA



La Figure 3 révèle des lacunes majeures: l'usage d'expressions telles que “désolé pour ce désagrément”, qui sont des calques directs de l'anglais (sorry for the inconvenience), s'apparentant à un manuel de centre d'appels plutôt qu'à une interaction authentique. De plus, en acceptant immédiatement une requête formulée de manière impolie (Je veux mon argent tout de suite), l'IA prive l'élève de l'opportunité de maîtriser le vouvoiement et la politesse stratégique. La médiation pédagogique transforme l'interaction spontanée avec l'IA en une compétence interculturelle structurée. L'étayage enseignant permet de substituer l'informalité initiale par le respect des normes hiérarchiques et des rituels de politesse, garantissant une appropriation nuancée de la culture cible.

LIMITES DE L'ÉTUDE

Cette étude repose sur un corpus restreint, constitué d'une seule séance pédagogique menée auprès d'un groupe limité d'apprenants.

DISCUSSION ET CONCLUSIONS

7.1. La place de l'enseignant, de l'apprenant et des outils d'IA dans l'enseignement de la culture en langue étrangère

Göksel et Bozkurt (2019) considèrent que l'intelligence artificielle a la capacité de personnaliser les expériences éducatives de chaque apprenant en exploitant les données afin d'adapter les cours et de proposer des ressources pertinentes. Cette approche permet de maintenir l'engagement des apprenants grâce à des activités interactives. Cependant, comme l'ont également souligné Patrik et Ilona (2024), l'IA doit être considérée comme un moyen de soutien permettant de maintenir un équilibre entre les outils technologiques et l'expertise humaine, et non comme un remplacement des enseignants.

En parallèle avec les recherches de la littérature, cette étude montre que l'enseignement de la culture en langue étrangère repose sur une interaction entre l'enseignant, l'apprenant et les outils de l'IA, au moyen de ce modèle tripartite (Schéma 1). L'enseignant conserve un rôle essentiel en tant que médiateur critique et garant éthique, orientant les apprenants dans la sélection et l'utilisation de l'IA ainsi que dans l'évaluation des informations culturelles. Il guide les apprenants vers une utilisation de l'IA comme un outil, et non comme un guide infallible.

Krstić et al. (2022) ont examiné le rôle de l'intelligence artificielle dans le processus éducatif. Ils indiquent que "l'IA joue un rôle déterminant en transformant la manière dont les enseignants enseignent et dont les apprenants apprennent. Grâce à l'IA, les programmes d'enseignement et d'apprentissage deviennent plus évolués" (p. 227).

Afin de contribuer à ce processus de développement, les activités proposées dans cette étude ont pour objectif de développer la pensée critique des apprenants en les amenant à analyser, questionner et évaluer les réponses produites par l'intelligence artificielle, plutôt que de les recevoir de manière passive. Elles visent à encourager les apprenants à soumettre les informations obtenues à un examen critique, soutenu par le rôle médiateur de l'enseignant, dont les interventions et les questions structurantes favorisent la réflexion et la prise de distance.

Ces activités offrent ainsi une approche plus multidimensionnelle que celles observées dans de nombreuses recherches, où l'IA est souvent étudiée de manière univoque, notamment en se limitant à ses effets sur la motivation ou sur le développement des compétences linguistiques. Elles contribuent dès lors à enrichir et à complexifier l'usage pédagogique de l'IA dans l'enseignement des langues.

L'apprenant, quant à lui, devient un acteur actif et un chercheur interculturel, engagé dans la co-construction des savoirs et dans l'analyse critique des contenus générés par l'IA. Pour lui, l'IA est uniquement un moyen nécessitant une vigilance et une vérification, car c'est ce que l'on attend aujourd'hui de l'apprenant dans l'approche actionnelle. En effet, il existe toujours un risque de biais culturels ou de généralisations excessives. Du Boulay décrit d'ailleurs la place de l'IA dans l'enseignement dans son ouvrage *Artificial Intelligence in Education and Ethics*, en affirmant: "Alors qu'à l'origine, la plupart des outils étaient destinés principalement aux apprenants, il existe désormais des outils destinés aux enseignants, qui les aident à gérer leur classe, ainsi qu'aux administrateurs, qui les assistent dans la gestion de cohortes d'étudiants. Les outils destinés aux apprenants prennent désormais en compte les aspects affectifs et motivationnels de l'apprentissage, en plus des aspects cognitifs. La collecte de données et les outils d'analyse associés ont permis le développement de tableaux de bord pour une gestion dynamique et une compréhension réflexive de l'apprentissage chez les apprenants, les enseignants et les administrateurs" (p. 93-94).

Les outils de l'IA occupent ainsi une position de médiateurs technologiques, capables de générer rapidement des contenus diversifiés, de simuler des situations interculturelles et de fournir une rétroaction personnalisée. En bref, l'IA constitue un levier d'innovation et de dynamisation pédagogique, à condition d'être utilisée de manière consciente et réfléchie.

7.2. L'intégration de l'IA dans l'enseignement de la langue étrangère: Stratégies et perspectives

L'intégration de l'IA dans l'enseignement de la langue étrangère peut s'effectuer de plusieurs manières: à travers la génération de contenus pédagogiques, la création d'environnements de simulation interculturelle et la fourniture de rétroactions adaptées. Toutefois, face à des effets négatifs potentiels tels que la désinformation, les stéréotypes culturels ou la perte d'autonomie cognitive, il est nécessaire d'adopter des stratégies pédagogiques correctives. Parmi celles-ci, on peut citer :

- l'instauration d'une pédagogie critique, incitant les apprenants à questionner et à vérifier les productions de l'IA;

- l'encouragement à la triangulation des sources, en comparant les données issues de l'IA avec des sources académiques, des témoignages authentiques ainsi qu'avec les expériences d'enseignement;

- le renforcement du rôle de l'enseignant en tant que guide éthique et méthodologique, garantissant que l'IA soit utilisée comme un outil complémentaire et non comme un substitut;

- la mise en place d'une guidance éthique, où l'enseignant aide les apprenants à identifier les biais et à adopter une posture critique;

- la planification de cours intégrant des dimensions interdisciplinaires afin de promouvoir un apprentissage holistique;

- la mise en œuvre d'activités comprenant des projets visant à encourager une recherche approfondie plutôt qu'une acquisition superficielle et immédiate des connaissances ;

- l'inclusion, dans le processus d'enseignement, de modalités favorisant la production des apprenants (par exemple: réflexion, échange d'idées, production orale et écrite), notamment à travers l'évaluation entre pairs et l'autoévaluation.

Dans ce cadre, il est possible de concevoir et de mettre en œuvre des plans de cours intégrant des activités fondées sur l'IA, comme le démontrent les exemples présentés dans le Tableau 3. Ces activités permettent de diversifier les approches pédagogiques et de renforcer le développement de la compétence interculturelle, tout en plaçant l'IA dans une fonction de soutien plutôt que de substitution.

L'intégration de l'IA transforme la dynamique de l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère, car si l'enseignant conserve son rôle de médiateur critique et de garant éthique, l'apprenant, quant à lui, est désormais envisagé comme un acteur actif, engagé dans la co-construction des savoirs et dans la résolution de problèmes interculturels. L'IA, pour sa part, joue un rôle de facilitateur technologique, permettant l'accès à une diversité de données, la simulation de situations et la fourniture d'un retour personnalisé.

Cette évolution permet une participation plus active et réflexive de l'apprenant, mais implique également de nouvelles responsabilités pour l'enseignant, qui doit désormais encadrer et réguler l'usage de l'IA afin d'éviter une dépendance cognitive. Dans cette perspective, on peut suggérer que l'IA constitue un outil puissant pour enrichir l'enseignement-apprentissage de la langue et de la culture, à condition que son utilisation soit réfléchie, critique et éthiquement encadrée.

7.3. Points forts et points faibles de l'utilisation de l'IA

Pour pouvoir répondre à toutes ces stratégies, il est nécessaire de prendre en compte les points forts et les points faibles des outils d'intelligence artificielle. Parmi les points forts, on peut relever :

- la rapidité et la diversité d'accès à l'information, offrant la possibilité d'aborder des contextes culturels variés (Zenginaloğlu & Özçelik, 2025; Broudoux et al., 2025);

- la personnalisation des parcours d'apprentissage, avec des retours adaptés au profil de chaque apprenant (Baskara, 2023; Şimşek, 2025; Gapbarov, 2025; Mohamed, 2024; Xiao & Zhi, 2023);

- la simulation de situations interculturelles authentiques, favorisant l'immersion et le développement de la compétence pragmatique (Chang, 2023; Dündar & Aydoğu, 2024).

- Cependant, certains points faibles persistent :

- la présence de biais et de stéréotypes culturels dans les contenus générés (Wang et al., 2024; Van Poucke, 2024);

- le risque d'homogénéisation des perspectives culturelles, qui réduit la complexité interculturelle à des généralisations simplistes (Kutlucan & Seferoğlu, 2024; Von Esch et al., 2020);

- la menace d'une perte d'autonomie cognitive lorsque les apprenants se reposent exclusivement sur les réponses fournies par l'IA (Braun, 2025).

La mise en œuvre des activités décrites (Tableaux 2 et 3) démontre que l'IA peut être intégrée dans le curriculum sous forme de plans de cours hybrides. Ceux-ci combinent des tâches classiques (lecture de textes, débats en classe, analyses comparatives) avec des apports technologiques (génération de contenus, simulations, rétroactions personnalisées). Cette hybridation offre une plus-value pédagogique en rendant l'apprentissage plus interactif et contextualisé, tout en renforçant la compétence interculturelle selon le modèle de Byram.

En définitive, l'intégration de l'IA ne vise pas à remplacer les approches traditionnelles, mais à les enrichir. L'approche traditionnelle garantit la profondeur académique et la rigueur des contenus, tandis que l'approche assistée par l'IA apporte flexibilité, instantanéité et diversité. C'est dans la complémentarité de ces deux dimensions que réside la véritable innovation pédagogique.

Les Grands Modèles de Langue (GML), étant majoritairement entraînés sur des données anglophones, ne restituent pas toujours fidèlement les spécificités culturelles et linguistiques du français (Wang et al., 2025). Cette situation exige des enseignants qu'ils procèdent à une évaluation critique des suggestions produites par les outils d'IA, qu'il s'agisse de planification pédagogique, de correction ou de rétroaction, afin d'en garantir la conformité aux normes linguistiques et culturelles du français.

Du point de vue des apprenants, bien que l'IA offre de précieuses opportunités de pratique écrite et orale, elle peut également véhiculer des biais ou des généralisations d'origine anglo-saxonne. Il est donc impératif que les apprenants développent la capacité d'analyser le feedback de l'IA de manière contextualisée et d'adopter une posture critique. Par ailleurs, l'intégration de jeux de données spécifiques à la langue et à la culture françaises dans l'entraînement des modèles apparaît essentielle pour améliorer la fiabilité et la pertinence de ces outils, tant pour l'enseignement que pour l'apprentissage.

L'exploitation pleine et entière du potentiel des outils d'IA dans l'enseignement du français nécessite une réorientation stratégique de la recherche. Il convient d'adopter une approche holistique privilégiant l'équité culturelle et la réflexivité. Dans cette optique, la littératie critique en IA (Critical AI Literacy) doit être considérée comme une compétence fondamentale de la compétence communicative interculturelle (CCI).

L'approche proposée dans cette étude conçoit le processus d'enseignement non comme un flux linéaire, mais comme un système en réseau tenant compte des interactions dynamiques entre l'apprenant, l'enseignant, la culture et les outils technologiques. Cette méthodologie permet d'utiliser efficacement l'IA dans les activités et les plans de cours afin de cultiver l'esprit critique des apprenants.

En outre, il est crucial d'assurer une transparence pédagogique et d'établir des lignes directrices claires pour l'évaluation de la CCI, en prenant en compte les risques de stéréotypisation et de généralisation que l'IA peut engendrer.

Les outils d'IA ne seront véritablement efficaces dans l'enseignement du français que s'ils sont utilisés en conjugaison avec l'innovation technologique, la sensibilisation culturelle et la réflexion critique. Le guidage de l'enseignant joue un rôle primordial dans ce processus. Ce n'est qu'à ces conditions que l'IA cessera d'être un instrument de standardisation pour devenir un levier éducatif enrichissant l'apprentissage linguistique et culturel.

Cette étude avait pour objectif d'examiner l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'enseignement de la culture en FLE à travers un dispositif de médiation hybride associant apprenant, enseignant et IA. Les résultats de l'analyse qualitative montrent que l'IA peut constituer un outil pertinent pour favoriser l'engagement interactionnel et le développement de compétences pragmatiques et interculturelles, à condition que son usage soit étroitement encadré par l'enseignant.

Les interactions simulées ont permis aux apprenants de mobiliser des ressources linguistiques et pragmatiques en situation, notamment l'usage du passé composé, du conditionnel de politesse et des formes d'atténuation propres aux pratiques de réclamation en contexte français. Ces observations rejoignent le modèle de la compétence interculturelle de Byram (1997), en ce qu'elles articulent savoirs linguistiques, savoir-faire interactionnels et savoir-être culturel. Toutefois, les données montrent que ces dimensions ne s'actualisent pleinement que lorsque les échanges avec l'IA sont accompagnés d'une phase de mise à distance réflexive guidée par l'enseignant.

Dans cette perspective, l'IA ne fonctionne pas comme un médiateur culturel autonome, mais comme un déclencheur de situations-problèmes interculturelles. Certaines réponses perçues comme stéréotypées ou excessivement conciliantes ont précisément favorisé des discussions critiques en classe, confirmant l'intérêt de ces simulations comme supports d'analyse, au sens de la conception de la langue-culture comme pratique symbolique défendue par Kramsch (1993, 2009). L'espace interactionnel créé par l'IA peut ainsi être interprété comme un "troisième espace", dont la valeur didactique dépend de son exploitation pédagogique.

Les résultats s'inscrivent également dans la perspective socioculturelle de Vygotski (1978) et de Lantolf et Thorne (2006). L'IA peut être considérée comme un artefact médiateur offrant un feedback immédiat et répétable, mais l'appropriation réelle des normes linguistiques et culturelles s'opère dans la zone proximale de développement, grâce à l'étayage fourni par l'enseignant. Les séquences analysées montrent que la chaîne erreur, réaction de l'IA, intervention de l'enseignant, reformulation par l'apprenant constitue un mécanisme central d'apprentissage.

En définitive, cette étude confirme que l'apport principal de l'IA en FLE réside moins dans une automatisation de l'enseignement que dans le renforcement du rôle de l'enseignant comme médiateur culturel et réflexif. L'intégration raisonnée de l'IA permet d'enrichir les pratiques pédagogiques, à condition de maintenir un cadre didactique clair où la technologie reste au service des objectifs linguistiques, pragmatiques et interculturels. Les résultats montrent que l'enseignement de la culture en FLE gagne en profondeur lorsque l'IA est intégrée dans un dispositif de médiation pédagogique structurée. L'enseignant n'est ni remplacé ni relégué à un rôle secondaire, mais agit comme médiateur central, chargé de cadrer les interactions, d'explicitier les normes culturelles implicites et d'orienter la réflexion critique des apprenants. L'IA, quant à elle, fonctionne comme un artefact médiateur proposant des simulations culturelles et interactionnelles plausibles, tandis que l'apprenant devient un acteur engagé, confronté à des situations nécessitant des choix pragmatiques et interculturels. Cette configuration triangulaire confirme une approche socioculturelle de l'apprentissage, dans laquelle le sens se construit par l'interaction guidée.

L'analyse des scénarios pédagogiques met en évidence que l'efficacité de l'IA dépend largement de son intégration intentionnelle dans la planification didactique. Lorsque les tâches sont conçues autour d'objectifs culturels explicites (actes de parole, normes de politesse, gestion du conflit), l'IA permet de multiplier les situations authentiques sans alourdir la charge cognitive de l'enseignant. La planification guidée favorise également une exploitation pédagogique des erreurs, celles-ci devenant des points d'appui pour la médiation enseignante. Cette approche rejoint les travaux soulignant l'importance d'un encadrement humain pour transformer les interactions numériques en véritables expériences d'apprentissage culturel. Ces résultats confirment que l'IA, lorsqu'elle est intégrée dans un dispositif enseignant-guidé, peut favoriser le développement de la compétence interculturelle et pragmatique. Le rôle de l'enseignant apparaît déterminant pour contextualiser les échanges, réguler les usages de l'IA et transformer les interactions simulées en véritables objets d'apprentissage.

SUGGESTIONS ET OUTILS PÉDAGOGIQUES

Afin de permettre aux enseignants de FLE de répliquer ce dispositif d'apprentissage hybride dans leurs classes, nous présentons ci-dessous les deux outils clés co-conçus lors de cette recherche-action: le gabarit de prompt système pour configurer l'IA en interlocuteur socioculturellement résistant, et la grille d'évaluation processus-produit de la Compétence de Communication Interculturelle CCI) adaptée de Byram (1997) et Bennett (1993).

8.1. Gabarit de prompt Système pour l'IA

Pour éviter le biais de “sur-accommodation” de l'IA, l'enseignant doit configurer l'outil d'IA à l'aide d'un prompt système directif avant le début de la séance :

“Consigne système: Agis exclusivement comme le responsable d'un grand magasin d'électronique en France (ex. Fnac ou Boulanger). Un client (l'apprenant) entre pour se plaindre d'un smartphone défectueux acheté la veille. Tu dois impérativement utiliser le vouvoiement et respecter les formules de politesse de la culture d'entreprise française. Attention : ne propose jamais de remboursement immédiat. Ta consigne stricte est de résister poliment. Exige d'abord la présentation du ticket de caisse et propose uniquement une réparation technique ou, à la limite, un échange standard si le client insiste poliment. Si le client utilise des formules trop directes ou impolies (ex. Je veux mon argent), rappelle-lui poliment mais fermement les règles de courtoisie. Réponds de manière concise, sans jamais sortir de ton personnage ni faire de commentaires pédagogiques.”

8.2. Grille d'évaluation de la CCI de Byram (1997)

Pour mesurer l'exactitude linguistique, les codes pragmatiques et la conscience culturelle critique (savoir s'engager) des apprenants lors de leur interaction avec l'IA, nous proposons un outil d'évaluation hybride. Cette rubrique, adaptée des modèles fondateurs de Byram (1997) et de Bennett (1993), transcende l'évaluation sommative traditionnelle en adoptant une approche processus-produit. Elle permet à l'enseignant de diagnostiquer non seulement le résultat final (le courriel rédigé), mais aussi la dynamique même de la négociation et de la littératie critique face à l'agent conversationnel. Le Tableau 6 détaille les quatre dimensions de cette compétence, structurées selon trois niveaux de progression didactique. Pour mesurer l'exactitude linguistique, les codes pragmatiques et la conscience culturelle critique (savoir s'engager) , nous proposons la rubrique d'évaluation suivante :

Tablo 6

Grille d'Évaluation

Critère d'évaluation	Niveau 1 (Limité)	Niveau 2 (En développement)	Niveau 3 (Maîtrisé)
Savoirs (Connaissances)	Utilisation d'un lexique inadapté; absence des structures de base de la réclamation (ticket, garantie).	Le lexique de la réclamation est présent mais le passé composé est mal maîtrisé pour situer l'achat.	Maîtrise rigoureuse du lexique thématique et utilisation correcte du passé composé pour relater le problème.
Savoir-faire (Pragmatique)	Formulation agressive ou trop directe; absence de négociation; abandon rapide face à la résistance de l'IA.	Formulation correcte des demandes mais incapacité à reformuler face aux contre-arguments du vendeur virtuel.	Capacité à négocier de façon progressive en utilisant des formules d'atténuation et des compromis plausibles.
Savoir-être (Normes socioculturelles)	Usage du tutoiement (<i>tu</i>); absence de formules de politesse de départ et de clôture.	Usage du <i>vouvoiement</i> mais rituels de politesse superficiels ou calqués de manière inauthentique.	Respect systématique du <i>vouvoiement</i> et intégration naturelle des rituels de politesse français (<i>Je souhaiterais, S'il vous plaît</i>).
Savoir s'engager (Littératie critique de l'IA)	Copie aveugle des réponses de l'IA; incapacité à identifier les calques linguistiques (<i>désolé pour l'inconvénient</i>).	Identifie certains biais ou tournures de l'IA mais ne sait pas comment modifier ses prompts pour les corriger.	Analyse critique des sorties de l'IA; déconstruction active des calques anglo-saxons et ajustement métacognitif des prompts.

Comme le met en relief le Tableau 6, l'innovation majeure de cette grille réside dans l'intégration de la dimension "Savoir s'engager", spécifiquement révisée pour l'ère de l'intelligence artificielle (Critical AI Literacy). En effet, l'évaluation ne se limite plus à la simple vérification de la correction grammaticale (le passé composé ou le conditionnel), mais englobe la capacité métacognitive de l'apprenant à repérer les biais, les stéréotypes ou les calques anglo-saxons générés par les LLMs. Cet outil offre ainsi aux praticiens du FLE un cadre opérationnel clair pour guider, réguler et évaluer de manière holistique le développement de la compétence de communication interculturelle dans un environnement technologique hybride.

Cette étude montre que le passage d'une médiation exclusivement humaine à une médiation hybride, encadrée par l'enseignant, permet d'enrichir l'enseignement de la culture en FLE sans en déléguer la responsabilité à la technologie. Dans l'ensemble, ces résultats confirment que l'IA ne constitue pas une solution autonome pour l'enseignement de la culture en FLE, mais un outil puissant lorsqu'elle est intégrée dans une médiation hybride, articulant expertise enseignante, participation active des apprenants et potentiel interactif des technologies intelligentes. La technologie de l'IA s'intègre de plus en plus dans notre vie quotidienne. L'enseignement des langues étrangères, fondé sur la communication et la transmission culturelle, est l'un des domaines les plus concernés par cette évolution. Cependant, l'interdiction de l'usage de ces outils en classe n'est ni réaliste ni souhaitable. Il est plutôt nécessaire d'en intégrer l'utilisation de manière éthique et appropriée. À ce stade, il est essentiel que les enseignants jouent un rôle de guide et de mentor. Il convient d'utiliser des méthodes, des plans de cours et du matériel pédagogique permettant d'exploiter pleinement le potentiel de l'IA dans un cadre favorisant la créativité des apprenants. À l'ère de l'intelligence artificielle, clarifier les rôles et la place de

l'enseignant, de l'apprenant et de l'IA permettra un apprentissage plus efficace. Nous espérons que cette étude contribuera aux recherches et aux applications futures.

Approbation du comité d'éthique

L'analyse a été réalisée après obtention de l'autorisation du Comité d'éthique de la recherche et de la publication en sciences sociales et humaines de l'Université Ankara Hacı Bayram Veli, conformément à la décision du 19 february 2026 (réf. E-87347630-659-1243620).

Déclaration de conflit d'intérêt

Il n'y a pas de conflit d'intérêt potentiel dans ce travail.

Déclaration sur l'utilisation de l'intelligence artificielle générative et des technologies d'assistance à l'écriture

Lors de la préparation de ce travail, l'auteur a utilisé Gemini afin d'améliorer la correction linguistique et la reformulation. Après avoir utilisé cet outil/service, l'auteur a relu et modifié le contenu selon les besoins, et assume l'entière responsabilité du contenu de la publication.

BIBLIOGRAPHIE

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. FeniXX.
- Abdelhalim, S. M., & Alsehibany, R. A. (2025). Integrating AI-powered tools in EFL pronunciation instruction: effects on accuracy and L2 motivation. *Computer Assisted Language Learning*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/09588221.2025.2534015>
- Alpar, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde kültürel unsurların önemi. *The Journal of Language and Linguistic Studies*, 9(1), 95-106. <https://izlik.org/JA55ZB24WX>
- Aslım-Yetiş, V., & Elibol, H. (2014). L'interculturalité à travers les méthodes de français «Latitudes 1/2» et «Alter Ego 1/2». *Synergies Turquie*, 7, 179-200.
- Baylon, C. & Mignot, X. (2005). *La communication*. Armand Colin.
- Baskara, R. (2023). Exploring the implications of ChatGPT for language learning in higher education. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 7(2), 343-358. <http://dx.doi.org/10.21093/ijeltal.v7i2.1387>
- Beacco, J. C. (2005). *Languages and language repertoires: Plurilingualism as a way of life in Europe*. Council of Europe.
- Bin-Hady, W., Al-Kadi, A., Hazaea, A., & Ali, J. K. M. (2023). Exploring the dimensions of ChatGPT in English language learning: A global perspective. *Library Hi Tech*. <https://doi.org/10.1108/LHT-05-2023-0200>
- Bozkurt, A. (2023). ChatGPT, Üretken yapay zekâ ve algoritmik paradigme değişikliği. *Alanyazın*, 4(1), 63-72. <https://doi.org/10.59320/alanyazin.1283282>
- Broudoux, E., Chartron, G., & Epron, B. (2025). *Information et intelligence artificielle: Opportunités et risques*. De Boeck Supérieur.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

- Braun, T. (2025). Liability for artificial intelligence reasoning technologies—a cognitive autonomy that does not help. *Corporate Governance: The International Journal of Business in Society*. <https://doi.org/10.1108/CG-09-2024-0471>
- Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education* (Vol. 46). Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). “Cultural awareness” as vocabulary learning. *Language learning journal*, 16(1), 51-57. <https://doi.org/10.1080/09571739785200291>
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Council of Europe.
- Chang, H. (2023). The Effect of AI Chatbot-Based Tourism English Instruction on Intercultural Communicative Competence. *STEM Journal*. <https://doi.org/10.16875/stem.2023.24.2.15>
- Cherfeddine, K. (2024). *L’usage de l’intelligence artificielle dans l’enseignement-apprentissage du FLE*. [Doctoral dissertation]. Kasdi Merbah Ouargla University.
- Clarke, V., & Braun, V. (2013) Teaching thematic analysis: Over-coming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2),120-123
- Cortazzi, M. and Jin, L. (1999), “Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom “, in Hinkel, E. (éd.), *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 196-219.
- Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Conseil de l’Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Language: Learning, teaching, assessment - Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Du, J., & Alm, A. (2024). The impact of ChatGPT on English for academic purposes (EAP) students’ language learning experience: A self-determination theory perspective. *Education sciences*, 14(7), 726. <https://doi.org/10.3390/educsci14070726>
- Du Boulay, B. (2023). Artificial intelligence in education and ethics. In *Handbook of open, distance and digital education* (pp. 93-108). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Dündar, O. İ., & Aydoğu, C. (2024). Rencontrer l’autre de la perspective actionnelle via l’intelligence artificielle. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(51), 1-16. <https://doi.org/10.31795/baunsobed.1415369>
- Eren, Ö. (2023). The explanatory power of intercultural communicative competence among EFL teacher candidates. *Ege Journal of Education*, 24(1), 29-38. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1191598>
- Gapbarov, S. T. (2025). *Bire Bir Özel İngilizce Derslerinde Yapay Zekâ Teknolojisinin Geliştirilmiş Kullanımını Keşfetmek: Bir öz İnceleme Araştırması* [Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Garzón, J., Patiño, E., & Marulanda, C. (2025). Systematic review of artificial intelligence in education: Trends, benefits, and challenges. *Multimodal Technologies and Interaction*, 9(8), 84. <https://doi.org/10.3390/mti9080084>

- Goksel, N., & Bozkurt, A. (2019). Artificial intelligence in education: Current insights and future perspectives. In *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism* (pp. 224-236). IGI Global.
- Guo, Y., Conia, S., Zhou, Z., Li, M., Potdar, S., & Xiao, H. (2025, July). Do large language models have an english accent? evaluating and improving the naturalness of multilingual llms. In *Proceedings of the 63rd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (Volume 1: Long Papers) (pp. 3823-3838).
- Güvenç, B. (1997). *Kültürün ABC'si*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Hua, Z., Dai, D. W., Brandt, A., Chen, G., Ferri, G., Hazel, S., ... & Suzuki, S. (2025). Exploring AI for intercultural communication: open conversation. *Applied Linguistics Review*, 16(2), 809-824. <https://doi.org/10.1515/applirev-2024-0186>
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press
- Kula, O.B. (2012). *Almanya'da Türk kültürü çok-kültürlülük ve kültürlerarası eğitim* (Çev. A. Keskin). İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Kutlucan, E., & Seferoğlu, S. S. (2024). Eğitimde yapay zekâ kullanımı: ChatGPT'nin KEFE ve PEST analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(2), 1059-1083. <https://doi.org/10.37217/tebd.1368821>
- Korell, J. L., & Albrecht, P. (2025). Artificial Intelligence in French and Spanish Foreign Language Education: A Systematic Review and Future Perspectives. *Language Education and Technology*, 5(1).
- Krstić, L., Aleksić, V., & Krstić, M. (2022). Artificial Intelligence in Education: A Review. *Artificial Intelligence*, 16, 18. <https://scidar.kg.ac.rs/handle/123456789/14841>
- Mohamed, A. M. (2024). Exploring the potential of an AI-based Chatbot (ChatGPT) in enhancing English as a Foreign Language (EFL) teaching: perceptions of EFL Faculty Members. *Education and Information Technologies*, 29(3), 3195-3217. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11917-z>.
- Naous, T., Ryan, M. J., Ritter, A., & Xu, W. (2024). Having beer after prayer? measuring cultural bias in large language models. In *Proceedings of the 62nd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics* (Volume 1: Long Papers) (pp. 16366-16393).
- Patrik, K., & Ilona, H. (2024). Artificial intelligence (AI) as a useful assistant in English lesson planning. In *Інноваційна педагогіка. Випуск 72*, 67-70. <https://dspace.kmf.uz.ua/jspui/handle/123456789/4255>
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes*. Essai sur.
- Raman, R., Mandal, S., Das, P., Kaur, T., Sanjanasri, J. P., & Nedungadi, P. (2023). University students as early adopters of ChatGPT: Innovation diffusion study [Preprint]. Research Square. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-2734142/v1>
- Sain, Z. H., Serban, R., Abdullah, N. B., & Thelma, C. C. (2025). Benefits and drawbacks of leveraging ChatGPT to enhance writing skills in secondary education. *At-Tadzkir: Islamic Education Journal*, 4(1), 40-52. <https://doi.org/10.59373/attadzkir.v4i1.79>
- Schut, L., Gal, Y., & Farquhar, S. (2025). Do Multilingual LLMs Think In English?. arXiv preprint arXiv:2502.15603.

- Sethi, S. S., & Jain, K. (2024). AI technologies for social emotional learning: recent research and future directions. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 17(2), 213-225. <https://doi.org/10.1108/JRIT-03-2024-0073>
- Setyowati, L., Karmina, S., Sukmawan, S. & Shafie, L. A. (2023). The validity and reliability of writing attitude scale for EFL learners in the Indonesian context. *Studies in English Language and Education*, 10(3), 1236–1252. <https://doi.org/10.24815/siele.v10i3.28462>
- Shadiev, R., Feng, Y., Zhussupova, R., & Huang, Y. (2023). Intercultural competence development through a tele-collaborative project supported by speech-enabled corrective feedback technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(2), 697-714. <https://doi.org/10.1111/jcal.12906>
- Shao, Y., Huang, C., Song, Y., Wang, M., Song, Y. H., & Shao, R. (2025). Using augmentation-based AI tool at work: A daily investigation of learning-based benefit and challenge. *Journal of management*, 51(8), 3352-3390. <https://doi.org/10.1177/01492063241266503>
- Sun, L. (2025). Enhancing intercultural competence of Chinese English majors through AI-enabled Collaborative Online International Learning (COIL) in the digital era. *Education and Information Technologies*, 30(6), 7995-8027. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-13143-7>
- Şimşek, Ö. (2025). Yapay zekâ ve dil öğrenme süreçlerinde kullanımına genel bakış. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 118-130. <https://doi.org/10.55008/te-ad.1567106>
- Taubayev, Z., Sultan, Y., & Dautova, G. (2025). The role of artificial intelligence in forming stereotypes in intercultural communication. *Вестник Евразийского Гуманитарного Института*, (1), 185-195. <https://doi.org/10.55808/1999-4214.2025-1.18>
- Tlili, A., Saqer, K., Salha, S., & Huang, R. (2025). Investigating the effect of artificial intelligence in education (AIED) on learning achievement: A meta-analysis and research synthesis. *Information Development*, 41(3), 825-842.. <https://doi.org/10.1177/02666669241304407>
- Van Poucke, M. (2024). ChatGPT, the perfect virtual teaching assistant? Ideological bias in learner-chatbot interactions. *Computers and Composition*, 73, 102871. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2024.102871>
- Von Esch, K. S., Motha, S., & Kubota, R. (2020). Race and language teaching. *Language Teaching*, 53(4), 391-421. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000269>
- Wang, X., Shadiev, R., Sintawati, W., & Shen, S. (2024). A comparative study on the impact of four different SVVR-supported intercultural learning environments on learners' intercultural competence and learning engagement. *Interactive Learning Environments*, 33, 2887 - 2913. <https://doi.org/10.1080/10494820.2024.2423184>
- Wang, L., Bhanushali, T., Huang, Z., Yang, J., Badami, S., & Hightow-Weidman, L. (2025). Evaluating Generative AI in Mental Health: Systematic Review of Capabilities and Limitations. *JMIR mental health*, 12(1), e70014. <https://doi.org/10.2196/70014>
- Xiao, Y. & Zhi, Y. (2023). An exploratory study of EFL learners' use of ChatGPT for language learning tasks: Experience and perceptions. *Languages*, 8, 212-213. <https://doi.org/10.3390/languages8030212>
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Nice:Didier.
- Zenginaloğlu, K. (2025). *Yapay zekâ destekli etkinliklerin kültürlerarası farkındalık, Fransızca yazma becerisi ve akademik başarıya etkisi* [Unpublished doctoral dissertation], Gazi Üniversitesi.

- Zenginaloğlu, K. (2026a). French as a foreign language pedagogy in the context of multilingualism and plurilingualism: Theoretical transformations, methodological approaches, and pedagogical implications. N. Özçelik (Ed.), *Recherches internationales en didactique du français langue étrangère-I* (pp. 200-230). Eğitim Yayınevi.
- Zenginaloğlu, K. (2026b). Yabancı dil olarak Fransızca öğretimi/öğreniminde dijital oyunlar ve yapay zekâ destekli araçların kullanımı. N. Özçelik (Ed.), *Recherches internationales en didactique du français langue étrangère-I* içinde (pp. 145-174). Eğitim Yayınevi.
- Zenginaloğlu, K., & Özçelik, N. (2025). Fransızca yabancı dil öğretiminde kültürel içerik aracılığıyla yazma becerisinin geliştirilmesinde ChatGPT kullanımı: Öğrenci görüşleri. *International Journal of Language's Education and Teaching*, 13(1). <https://doi.org/10.29228/ijlet.1620923>
- Zhai, C., & Wibowo, S. (2023). A systematic review on artificial intelligence dialogue systems for enhancing English as foreign language students' interactional competence in the university. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100134. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100134>
- Zhai, S., Bai, H., Lin, Z., Pan, J., Tong, P., Zhou, Y., ... & Levine, S. (2024). Fine-tuning large vision-language models as decision-making agents via reinforcement learning. *Advances in neural information processing systems*, 37, 110935-110971. <https://doi.org/10.52202/079017-3522>
- Zhai, X. (2024). Transforming teachers' roles and agencies in the era of generative AI: Perceptions, acceptance, knowledge, and practices. *Journal of Science Education and Technology*, 1-11. <https://doi.org/10.1007/s10956-024-10174-0>
- Zheng, L., Fan, Y., Gao, L., Huang, Z., Chen, B., & Long, M. (2025). Using AI-empowered assessments and personalized recommendations to promote online collaborative learning performance. *Journal of Research on Technology in Education*, 57(4), 727-753. <https://doi.org/10.1080/15391523.2024.2304066>
- Zulianti, H., Hastuti, H., Nurchurifiani, E., Hastomo, T., Maximilian, A., & Ajeng, G. D. (2024). Enhancing novice EFL teachers' competency in AI-powered tools through a TPACK-based professional development program. *World Journal of English Language*, 15(3), 117.

Annexe 1: Répartition des études selon les thèmes

Thème 1: Intelligence Artificielle et Enseignement des Langues	
No	Auteur(s)
1.	Akkaya, N., & Şengül, L. (2023). Sohbet robotları (Chatbots) ve yabancı dil eğitimi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (58), 2988-2999.
2.	Alanoğlu, M., & Karabatak, S. (2020). Eğitimde yapay zekâ. Eğitim Araştırmaları, 2020, 175.
3.	Altun, E. (2024). Yapay zekâ ve pedagoji: eğitimde fırsatlar ve zorluklar. Dijital Teknolojiler ve Eğitim Dergisi, 3(1), 80-95.
4.	Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zekâ ve uygulamaları. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(1), 71-88.

5. Banaz, E., & Demirel, O. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının yapay zekâ okuryazarlıklarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (60), 1516-1529.
6. Barrot, J. S. (2024). ChatGPT as a language learning tool: An emerging technology report. Technology, Knowledge and Learning, 29(2), 1151-1156.
7. Baskara, R. (2023). Exploring the implications of ChatGPT for language learning in higher education. Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 7(2), 343-358.
8. Bin-Hady, W. R. A., Al-Kadi, A., Hazaea, A., & Ali, J. K. M. (2025). Exploring the dimensions of ChatGPT in English language learning: A global perspective. Library Hi Tech, 43(4-5), 1315-1328.
9. Bozkurt, A. (2023). ChatGPT, üretken yapay zeka ve algoritmik paradigma değişikliği. Alanyazın, 4(1), 63-72.
10. Coşkun, F., & Gülleroğlu, H. D. (2021). Yapay zekânın tarih içindeki gelişimi ve eğitimde kullanılması. Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 54(3), 947-966.
11. Dündar, O. İ. (2024). Utilisation Potentielle De Chatgpt Dans L'apprentissage Des Langues Etrangères: Exploration Des Possibilités Selon Les Niveaux Langagiers Du CECRL. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21(1), 63-75.
12. İşler, B., & Kılıç, M. (2021). Eğitimde yapay zekâ kullanımı ve gelişimi. Yeni Medya Elektronik Dergisi, 5(1), 1-11.
13. Kutlucan, E., & Seferoğlu, S. S. (2024). Eğitimde yapay zekâ kullanımı: ChatGPT'nin KEFE ve PEST analizi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 22(2), 1059-1083.
14. Mohamed, A. M. (2024). Exploring the potential of an AI-based Chatbot (ChatGPT) in enhancing English as a Foreign Language (EFL) teaching: perceptions of EFL Faculty Members. Education and Information Technologies, 29(3), 3195-3217.
15. Patrik, K., & Ilona, H. (2024). Artificial intelligence (AI) as a useful assistant in English lesson planning. In Інноваційна педагогіка. 2024. Випуск 72. с. 67-70.
16. Raman, R., Mandal, S., Das, P., Kaur, T., JP, S., & Nedungadi, P. (2023). University students as early adopters of ChatGPT: Innovation Diffusion Study.
17. Şimşek, Ö. (2025). Yapay Zeka ve Dil Öğrenme Süreçlerinde Kullanımına Genel Bakış. Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(1), 118-130.
18. Uzun, Y., Tümtürk, A. Y., & Öztürk, H. (2021). Günümüzde ve gelecekte eğitim alanında kullanılan yapay zekâ. In 1st International Conference on Applied Engineering and Natural Sciences (pp. 1-3).
19. Zhai, X. (2024). Transforming teachers' roles and agencies in the era of generative AI: Perceptions, acceptance, knowledge, and practices. Journal of Science Education and Technology, 1-11.
20. Zulianti, H., Hastuti, H., Nurchurifiani, E., Hastomo, T., Maximilian, A., & Ajeng, G. D. (2025). Enhancing Novice EFL Teachers' Competency in AI-Powered Tools

Through a TPACK-Based Professional Development Program. World Journal of English Language, 15(3), 117-117.	
Thème 2: Intelligence Artificielle et Enseignement des Compétences Linguistiques	
No	Auteur(s)
1.	Abdallah-Pretceille, M. (1996). Vers une pédagogie interculturelle. FeniXX.
2.	Abdelhalim, S. M., & Alsehibany, R. A. (2025). Integrating AI-powered tools in EFL pronunciation instruction: effects on accuracy and L2 motivation. Computer Assisted Language Learning, 1-25.
3.	Huertas-Abril, C. A., & Palacios-Hidalgo, F. J. (2025). Artificial intelligence–assisted language learning for all in the new global context: Threats and opportunities. In The Routledge Handbook of Endangered and Minority Languages (pp. 355-376). Routledge.
4.	Ballıdağ, M., & Aydın, S. (2025). A comparison of the effects of AI-based chatbots and peer interactions on speaking anxiety among EFL learners. Future in Educational Research, 3(2), 224-238.
5.	Berk, E. H., & Aydın, S. (2025). The Impact of Artificial Intelligence-Powered Writing Assistance Systems on Metacognitive Writing Strategies. In Transformations in Digital Learning and Educational Technologies (pp. 241-274). IGI Global Scientific Publishing.
6.	Biju, N., Abdelrasheed, N. S. G., Bakiyeva, K., Prasad, K. D. V., & Jember, B. (2024). Which one? AI-assisted language assessment or paper format: an exploration of the impacts on foreign language anxiety, learning attitudes, motivation, and writing performance. Language Testing in Asia, 14(1), 45.
7.	Çıldır, M. (2023). ChatGPT ile işbirliği yapmak: Alman Dili Eğitimi Üzerine Keşfedici Bir Çalışma. Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi, 5(2).
8.	Du, J., & Alm, A. (2024). The impact of ChatGPT on English for academic purposes (EAP) students' language learning experience: A self-determination theory perspective. Education sciences, 14(7), 726.
9.	Guo, K., Pan, M., Li, Y., & Lai, C. (2024). Effects of an AI-supported approach to peer feedback on university EFL students' feedback quality and writing ability. The Internet and Higher Education, 63, 100962.
10.	Gapbarov, S. T. (2025). Bire Bir Özel İngilizce Derslerinde Yapay Zekâ Teknolojisinin Geliştirilmiş Kullanımını Keşfetmek: Bir öz İnceleme Araştırması (Master's thesis, Necmettin Erbakan University (Turkey)).
11.	Jamshed, M., Albedah, F., Ansari, M. S., & Banu, S. (2025). Assessing the Efficacy of AI-Driven Corrective Feedback via WhatsApp Application to Improve ESL Learners' Writing Skills: An Experimental Study. International Journal of Interactive Mobile Technologies, 19(7).
12.	Kim, S., Shim, J., & Shim, J. (2023). A study on the utilization of OpenAI ChatGPT as a second language learning tool. Journal of Multimedia Information System, 10(1), 79-88.

13. Koç, F. Ş. (2024). The development of listening and speaking skills in EFL via an artificially intelligent chatbot application: A quasi-experimental design study (Doctoral dissertation, Middle East Technical University (Turkey)).
14. Könez, S., & Aydın, S. (2026). Empowering Learner Autonomy for Developing Writing Skills Through AI-Enhanced Reflective Journals. In <i>Harnessing AI's Potential to Support Student Success and Teaching Excellence</i> (pp. 217-244). IGI Global Scientific Publishing.
15. Kulaksız, G. C. (2024). Artificial intelligence-based language modelling: The effect of ChatGPT application on writing skills in the context of teaching English as a foreign language.
16. Ozan, O. (2024). Employing ChatGPT to improve high school students' writing skills by providing feedback on topic-specific writing tasks. Unpublished master's thesis). Tokat Gaziosmanpaşa University, Türkiye. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/
17. Alilo, H. A. M. (2025). Exploring the Impact of AI-Assisted Learning-Oriented Assessment on Vocabulary Acquisition Among Iranian EFL Learners.
18. Sain, Z. H., Serban, R., Abdullah, N. B., & Thelma, C. C. (2025). Benefits and drawbacks of leveraging ChatGPT to enhance writing skills in secondary education. <i>At-Tadzkir: Islamic Education Journal</i> , 4(1), 40-52.
19. Shao, S. (2025). The role of AI tools on EFL students' motivation, self-efficacy, and anxiety: Through the lens of control-value theory. <i>Learning and Motivation</i> , 91, 102154.
20. Shaikh, S., Yayilgan, S. Y., Klimova, B., & Pikhart, M. (2023). Assessing the usability of ChatGPT for formal English language learning. <i>European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education</i> , 13(9), 1937-1960.
21. Song, C., & Song, Y. (2023). Enhancing academic writing skills and motivation: assessing the efficacy of ChatGPT in AI-assisted language learning for EFL students. <i>Frontiers in psychology</i> , 14, 1260843.
22. Talayhan, Ö. G., & Babayiğit, M. V. (2024). Yapay zekâ yazma araçlarının öğrenci yazılarının içeriği ve organizasyonu üzerindeki etkisi: Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin algılarına odaklanmasl. <i>Journal of Current Debates In Social Sciences (Cudes)</i> , 2(6 (2)), 83-93.
23. Wei, W., Zhao, A., & Ma, H. (2025). Understanding How AI Chatbots Influence EFL learners' Oral English Learning Motivation and Outcomes: Evidence from Chinese learners. <i>IEEE Access</i> .
24. Xiao, Y., & Zhi, Y. (2023). An exploratory study of EFL learners' use of ChatGPT for language learning tasks: Experience and perceptions. <i>Languages</i> , 8(3), 212.
25. Haddadian, G. (2024). Comparing the effects of teacher feedback, automated feedback, and integrative feedback on EFL learners' writing accuracy and writing apprehension. <i>Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal</i> , 25(3), 124-147.
26. Yılmaz, Ö. K., & Aydın, S. (2025). The Impact of the Use of Artificial Intelligence-Generated Materials on Reading Motivation Among EFL Learners. <i>Reading Research Quarterly</i> , 60(3), e70016.

27. Zenginaloğlu, K., & Özçelik, N. (2025). Fransızca yabancı dil öğretiminde kültürel içerik aracılığıyla yazma becerisinin geliştirilmesinde Chatgpt kullanımı: Öğrenci görüşleri. <i>International Journal of Language's Education and Teaching</i> , 13(1).
28. Zhai, C., & Wibowo, S. (2023). A systematic review on artificial intelligence dialogu systems for enhancing English as foreign language students' interactional competence in the university. <i>Computers and Education: Artificial Intelligence</i> , 4, 100134.
Thème 3: Développement d'Outils d'Intelligence Artificielle
No Auteur(s)
1. Aher, G. V., Arriaga, R. I., & Kalai, A. T. (2023, July). Using large language models to simulate multiple humans and replicate human subject studies. In <i>International conference on machine learning</i> (pp. 337-371). PMLR.
2. AlKhamissi, B., ElNokrashy, M., AlKhamissi, M., & Diab, M. (2024). Investigating cultural alignment of large language models. <i>arXiv preprint arXiv:2402.13231</i> .
3. Buttrick, N. (2024). Studying large language models as compression algorithms for human culture. <i>Trends in cognitive sciences</i> , 28(3), 187-189.
4. Cao, Y., Chen, M., & Hershovich, D. (2024). Bridging cultural nuances in dialogue agents through cultural value surveys. <i>arXiv preprint arXiv:2401.10352</i> ..
5. Chaves, A. P., & Gerosa, M. A. (2021). How should my chatbot interact? A survey on social characteristics in human–chatbot interaction design. <i>International Journal of Human–Computer Interaction</i> , 37(8), 729-758.
6. Liu, C. C., Gurevych, I., & Korhonen, A. (2025). Culturally aware and adapted nlp: A taxonomy and a survey of the state of the art. <i>Transactions of the Association for Computational Linguistics</i> , 13, 652-689.
7. Choenni, R., & Shutova, E. (2024). Self-alignment: Improving alignment of cultural values in LLMs via in-context learning. <i>arXiv preprint arXiv:2408.16482</i> .
8. Dündar, O. İ. (2023). Création d'un agent conversationnel pour une classe de Français langue étrangère: Les apports et les limites (Doctoral dissertation, Anadolu University (Turkey)).
9. Li, C., Chen, M., Wang, J., Sitaram, S., & Xie, X. (2024). Culturellm: Incorporating cultural differences into large language models. <i>Advances in Neural Information Processing Systems</i> , 37, 84799-84838.
10. Quan, J., Zhang, S., Cao, Q., Li, Z., & Xiong, D. (2020). RiSAWOZ: A large-scale multi-domain Wizard-of-Oz dataset with rich semantic annotations for task-oriented dialogue modeling. <i>arXiv preprint arXiv:2010.08738</i> .
11. Rao, A. S., Khandelwal, A., Tanmay, K., Agarwal, U., & Choudhury, M. (2023, December). Ethical reasoning over moral alignment: A case and framework for in-context ethical policies in LLMs. In <i>Findings of the Association for Computational Linguistics: EMNLP 2023</i> (pp. 13370-13388).
12. Shaikh, O., Ziems, C., Held, W., Pariani, A., Morstatter, F., & Yang, D. (2023, July). Modeling cross-cultural pragmatic inference with codenames duet. In <i>Findings of the Association for Computational Linguistics: ACL 2023</i> (pp. 6550-6569).

13.	Shi, W., Li, R., Zhang, Y., Ziemis, C., Yu, S., Horesh, R., ... & Yang, D. (2024, November). Culturebank: An online community-driven knowledge base towards culturally aware language technologies. In Findings of the Association for Computational Linguistics: EMNLP 2024 (pp. 4996-5025).
14.	Sitaram, S., Choudhury, M., Patra, B., Chaudhary, V., Ahuja, K., & Bali, K. (2023, July). Everything you need to know about multilingual LLMs: Towards fair, performant and reliable models for languages of the world. In Proceedings of the 61st Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (Volume 6: Tutorial Abstracts) (pp. 21-26).
15.	Yao, B., Jiang, M., Bobinac, T., Yang, D., & Hu, J. (2024, November). Benchmarking machine translation with cultural awareness. In Findings of the Association for Computational Linguistics: EMNLP 2024 (pp. 13078-13096).
16.	Zhai, S., Bai, H., Lin, Z., Pan, J., Tong, P., Zhou, Y., ... & Levine, S. (2024). Fine-tuning large vision-language models as decision-making agents via reinforcement learning. <i>Advances in neural information processing systems</i> , 37, 110935-110971.
17.	Zheng, L., Fan, Y., Gao, L., Huang, Z., Chen, B., & Long, M. (2025). Using AI-empowered assessments and personalized recommendations to promote online collaborative learning performance. <i>Journal of Research on Technology in Education</i> , 57(4), 727-753.
Thème 4: Intelligence Artificielle et Culture (Biais/Représentation)	
No	Auteur(s)
1.	Caliskan, A., Bryson, J. J., & Narayanan, A. (2017). Semantics derived automatically from language corpora contain human-like biases. <i>Science</i> , 356(6334), 183-186.
2.	Cho, S., Ko, C., Hwang, E. J., Lee, J., Lee, H., & Park, J. C. (2025). Language over Content: Tracing Cultural Understanding in Multilingual Large Language Models. <i>arXiv preprint arXiv:2510.16565</i> .
3.	Liu, C. C., Koto, F., Baldwin, T., & Gurevych, I. (2024, June). Are multilingual llms culturally-diverse reasoners? an investigation into multicultural proverbs and sayings. In Proceedings of the 2024 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies (Volume 1: Long Papers) (pp. 2016-2039).
4.	Guo, Y., Conia, S., Zhou, Z., Li, M., Potdar, S., & Xiao, H. (2025, July). Do large language models have an English accent? evaluating and improving the naturalness of multilingual LLMs. In Proceedings of the 63rd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (Volume 1: Long Papers) (pp. 3823-3838).
5.	Naous, T., Ryan, M. J., Ritter, A., & Xu, W. (2024, August). Having beer after prayer? measuring cultural bias in large language models. In Proceedings of the 62nd Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics (Volume 1: Long Papers) (pp. 16366-16393).
6.	Rai, S., Zaveri, K. J., Havaladar, S., Nema, S., Ungar, L. H., & Guntuku, S. C. (2024). A cross-cultural analysis of social norms in bollywood and hollywood movies. <i>CoRR</i> .

7. Schramowski, P., Turan, C., Andersen, N., Rothkopf, C. A., & Kersting, K. (2022). Large pre-trained language models contain human-like biases of what is right and wrong to do. <i>Nature Machine Intelligence</i> , 4(3), 258-268.
8. Schut, L., Gal, Y., & Farquhar, S. (2025). Do Multilingual LLMs Think In English?. <i>arXiv preprint arXiv:2502.15603</i> .
Thème 5: Risques et Utilisation Éthique de l'Intelligence Artificielle
No Auteur(s)
1. Braun, T. (2025). Liability for artificial intelligence reasoning Technologies-a cognitive autonomy that does not help. <i>Corporate Governance: The International Journal of Business in Society</i> .
2. Broudoux, E., Chartron, G., & Epron, B. (2025). Information et intelligence artificielle: Opportunités et risques. <i>De Boeck Supérieur</i> .
3. Cherfeddine, K. (2024). L'usage de l'intelligence artificielle dans l'enseignement-apprentissage du FLE [Doktora tezi, Kasdi Merbah Ouargla Üniversitesi]
4. du Boulay, B. (2023). Artificial intelligence in education and ethics. In <i>Handbook of open, distance and digital education</i> (pp. 93-108). Singapore: Springer Nature Singapore.
5. Garzón, J., Patiño, E., & Marulanda, C. (2025). Systematic review of artificial intelligence in education: Trends, benefits, and challenges. <i>Multimodal Technologies and Interaction</i> , 9(8), 84.
6. Goksel, N., & Bozkurt, A. (2019). Artificial intelligence in education: Current insights and future perspectives. In <i>Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism</i> (pp. 224-236). IGI Global.
7. Korell, J. L., & Albrecht, P. (2025). Artificial Intelligence in French and Spanish Foreign Language Education: A Systematic Review and Future Perspectives. <i>Language Education and Technology</i> , 5(1).
8. Krstić, L., Aleksić, V., & Krstić, M. (2022). Artificial intelligence in education: A review.
9. Rao, A. S., Khandelwal, A., Tanmay, K., Agarwal, U., & Choudhury, M. (2023, December). Ethical reasoning over moral alignment: A case and framework for in-context ethical policies in LLMs. In <i>Findings of the Association for Computational Linguistics: EMNLP 2023</i> (pp. 13370-13388).
10. Sethi, S. S., & Jain, K. (2024). AI technologies for social emotional learning: recent research and future directions. <i>Journal of Research in Innovative Teaching & Learning</i> , 17(2), 213-225.
11. Shao, Y., Huang, C., Song, Y., Wang, M., Song, Y. H., & Shao, R. (2025). Using augmentation-based AI tool at work: A daily investigation of learning-based benefit and challenge. <i>Journal of management</i> , 51(8), 3352-3390.
12. Tlili, A., Saqer, K., Salha, S., & Huang, R. (2025). Investigating the effect of artificial intelligence in education (AIED) on learning achievement: A meta-analysis and research synthesis. <i>Information Development</i> , 02666669241304407.

13.	Van Poucke, M. (2024). ChatGPT, the perfect virtual teaching assistant? Ideological bias in learner-chatbot interactions. <i>Computers and Composition</i> , 73, 102871.
14.	Wang, L., Bhanushali, T., Huang, Z., Yang, J., Badami, S., & Hightow-Weidman, L. (2025). Evaluating Generative AI in Mental Health: Systematic Review of Capabilities and Limitations. <i>JMIR mental health</i> , 12(1), e70014.
Thème 6: Communication Interculturelle et Enseignement de la Culture	
No	Auteur(s)
1.	Aslım-Yetiş, V., & Elibol, H. (2014). L'interculturalité à travers les méthodes de français «Latitudes 1/2» et «Alter Ego 1/2». <i>Synergies Turquie</i> , 7, 179-200.
2.	Aycan, A. (2019). Problématique D'Évaluation Numérique En Didactique De Langue Étrangère (Doctoral dissertation, Marmara Universitesi (Turkey)).
3.	Baylon, C. et Mignot, X.(2005). La communication.
4.	Beacco, J. C. (2005). Languages and language repertoires: Plurilingualism as a way of life in Europe. Strasbourg, France: Council of Europe.
5.	Byram, M. (1989). <i>Cultural Studies in Foreign Language Education</i> . Clevedon, Avon: Multilingual Matters.
6.	Byram, M. (1997). "Cultural awareness" as vocabulary learning. <i>Language learning journal</i> , 16(1), 51-57.
7.	Byram, M. (1997). <i>Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence</i> . Clevedon: Multilingual Matters.
8.	Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). <i>Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers</i> . Strasbourg: Council of Europe.
9.	Chang, H. J. (2023). The effect of AI chatbot-based tourism English instruction on intercultural communicative competence. <i>Journal of English Teaching through Movies and Media</i> , 24(2), 15-30.
10.	Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001). <i>Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment</i> . Cambridge University Press.
11.	Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Culture in second language teaching and learning. <i>Cultural Mirrors: Materials and Methods in the EFL Classroom</i> , 196-219.
12.	Council of Europe. Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001). <i>Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment</i> . Cambridge University Press.
13.	Dündar, O. İ., & Aydoğu, C. (2024). Rencontrer l'Autre de la perspective actionnelle via l'intelligence artificielle. <i>Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi</i> , 27(51), 1-16.
14.	Eren, Ö. (2023). The explanatory power of intercultural communicative competence among EFL teacher candidates. <i>Ege Eğitim Dergisi</i> , 24(1), 29-38.
15.	Güvenç, B. (1997). <i>Kültürün ABC'si [ABC of culture]</i> . Yapi Kredi Yayinlari.

16. Hua, Z., Dai, D. W., Brandt, A., Chen, G., Ferri, G., Hazel, S., ... & Suzuki, S. (2025). Exploring AI for intercultural communication: open conversation. <i>Applied Linguistics Review</i> , 16(2), 809-824.
17. Kramsch, C. (2013). Culture in foreign language teaching. <i>Iranian journal of language teaching research</i> , 1(1), 57-78.
18. Kula, O. B. (2012). Almanya'da Türk kültürü: çok-kültürlülük ve kültürlerarası eğitim. İstanbul Bilgi üniversitesi.
19. Shadiev, R., Feng, Y., Zhussupova, R., & Huang, Y. M. (2024). Intercultural competence development through a tele-collaborative project supported by speech-enabled corrective feedback technology. <i>Journal of Computer Assisted Learning</i> , 40(2), 697-714.
20. Sun, L. (2025). Enhancing intercultural competence of Chinese English majors through AI-enabled Collaborative Online International Learning (COIL) in the digital era. <i>Education and Information Technologies</i> , 30(6), 7995-8027.
21. Taubayev, Z., Sultan, Y., & Dautova, G. (2025). The role of artificial intelligence in forming stereotypes in intercultural communication. <i>Вестник евразийского гуманитарного института</i> , (1), 185-195.
22. Von Esch, K. S., Motha, S., & Kubota, R. (2020). Race and language teaching. <i>Language Teaching</i> , 53(4), 391-421.
23. Wang, X., Shadiev, R., Sintawati, W., & Shen, S. (2025). A comparative study on the impact of four different SVVR-supported intercultural learning environments on learners' intercultural competence and learning engagement. <i>Interactive Learning Environments</i> , 33(4), 2887-2913.
24. Aslım-Yetiş, V., & Elibol, H. (2014). L'interculturalité à travers les méthodes de français «Latitudes 1/2» et «Alter Ego 1/2». <i>Synergies Turquie</i> , 7, 179-200.
25. Zarate, G. (1995). Représentations de l'étranger et didactique des langues. (No Title).
26. Zenginaloğlu, K. (2025). Yapay zekâ destekli etkinliklerin kültürlerarası farkındalık, Fransızca yazma becerisi ve akademik başarıya etkisi [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]

GENİŞLETİLMİŞ ÖZ

Dil ve kültür arasındaki ayrılmaz ilişki, çağdaş yabancı dil pedagojisinin temel taşlarından biridir. Michael Byram'ın da ifade ettiği gibi, bir dili öğrenmek aynı zamanda o dilin kültürünü ve sosyal kodlarını anlamayı gerektirir. Geleneksel sınıf ortamlarında kültür aktarımı genellikle ders kitaplarındaki statik metinlerle veya öğretmenin tek taraflı bilgi aktarımıyla sınırlı kalmakta, bu da öğrencileri pasif alıcılar konumuna düşürmektedir. 21. yüzyılın teknolojik gelişmeleri, özellikle de Üretken Yapay Zeka (GenAI) araçlarının (ChatGPT, Gemini, Claude, DeepSeek vb.) ortaya çıkışı, dil eğitiminde eylemsel yaklaşımı (perspective actionnelle) desteklemek adına benzersiz fırsatlar sunmaktadır. Ancak mevcut literatür incelendiğinde, yapay zekanın daha çok dilsel performans ve verimlilik odaklı kullanıldığı, kültürlerarası yetkinliğin geliştirilmesindeki rolünün ise henüz yeterince keşfedilmediği görülmektedir.

Problem Durumu

Michael Byram'ın (1989) “dil öğrenenlerin aynı zamanda hedef kültürü ve sosyal kodları da kazandıklarını” savunan kuramından yola çıkarak, yabancı dil öğretiminde dilsel ve kültürel gelişim süreçlerinin birbirini tamamlayan iki temel eksen olduğu kabul edilmektedir. Ancak geleneksel sınıf ortamlarındaki kültür öğretimi, sıklıkla ders kitaplarında yer alan statik metinler ve öğretmen merkezli tek taraflı aktarımlarla sınırlı kalmakta; bu durum öğrencileri eylemsel iletişim ortamından uzaklaştırarak pasif alıcı konumuna düşürmektedir.

21. yüzyılın getirdiği teknolojik olanaklar, özellikle ChatGPT, Gemini, Claude ve DeepSeek gibi Üretken Yapay Zekâ (GenAI) araçları, dil eğitiminde eylemsel yaklaşımı desteklemek adına yenilikçi fırsatlar sunmaktadır. Ancak güncel literatür incelendiğinde, yapay zekânın dil eğitiminde çoğunlukla dil bilgisi ve sözcüksel verimlilik odaklı kullanıldığı; kültürlerarası ve sosyo-pragmatik yeterlik boyutunun ise ihmal edildiği anlaşılmaktadır (Garzon vd., 2025). Garzon vd. (2025) tarafından yapılan sistematik derleme, dil eğitiminde YZ araştırmalarının yalnızca %3.2'sinin “kültürel farkındalık” konusuna odaklandığını ortaya koyarak alanyazındaki bu büyük boşluğu belgelemektedir. Ayrıca, bu büyük dil modelleri (LLM) ağırlıklı olarak Batılı/Anglosakson veri setleriyle eğitildiklerinden, Fransız kurumsal kültürünün nüanslarında yetersiz kalmakta, aşırı uzlaşmacı ve İngilizce merkezli dilsel kalıpları üretmektedirler. Bu durum, yapay zekânın öğretmen rehberliğinde (hibrit arabuluculuk) nasıl bir pedagojik kaldıraç olarak kullanılabileceğinin ve eleştirel YZ okuryazarlığının nasıl geliştirileceğinin araştırılmasını zorunlu kılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, yabancı dil olarak Fransızca (FLE) kültür öğretiminde yapay zekânın öğretmen rehberliğinde kullanımını (hibrit arabuluculuk) Byram'ın Kültürlerarası İletişimsel Yeti (ICC) modeline dayandırarak incelemek ve sınıf içi eylem araştırması üzerinden somut, uygulanabilir bir pedagojik çerçeve önermektir. Bu doğrultuda, hibrit ortamda öğretmen, öğrenen ve yapay zekânın rolleri nasıl tanımlanacağı; yapay zekânın ders planlarına nasıl entegre edileceği ve bu entegrasyonun sunduğu avantaj ile sınırlılıkların neler olduğu sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma, nitel araştırma desenlerinden sınıf içi eylem araştırması (action research) modeliyle yürütülmüştür. Çalışma iki aşamalı bir yöntem üzerine kurgulanmıştır : a) Yapay zekâ ve dil/kültür öğretimine odaklanan 113 bilimsel çalışmanın betimsel tematik analizi ; b) Sınıf içi uygulama ve eylem araştırması. Örneklem grubunu, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Mütercim-Tercümanlık Fransızca bölümünde hazırlık eğitimi alan ve amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş A2 seviyesindeki 30 hazırlık sınıfı öğrencisi (15 çift) oluşturmaktadır.

Uygulama kapsamında, Fransız kurumsal kültüründeki resmi yazışma kodlarına uygun “şikâyet ve iade” (se plainte et demander un remboursement) senaryosuna dayalı 50 dakikalık bir eylem araştırması dersi tasarlanmıştır. Veriler; 15 öğrenci çiftinin YZ ile gerçekleştirdiği yazılı sohbet transkriptleri, araştırmacı-öğretmen gözlem notları ve ders sonrasında öğrencilerin el yazısıyla kâğıt üzerinde ürettiği 30 fiziksel şikâyet e-postası olmak üzere üçlü veri çeşitlemesi (triangulation) yöntemiyle toplanmıştır. Toplanan nitel veriler, Braun ve Clarke'ın (2006) 6 aşamalı tümevarımsal tematik analiz protokolüne göre kodlanmıştır. Nitel güvenirlik için iki bağımsız kodlayıcı arasındaki uyum Cohen's Kappa katsayısıyla test edilmiş ve $k = 0.82$ değeri hesaplanmıştır.

Bulgular ve Sonuç

Elde edilen ampirik bulgular, yapay zekânın otonom bir “öğretmen” olamayacağını, ancak öğretmen müdahalesiyle şekillenen “hibrit arabuluculuk” modelinin öğrencilerin hem pragmatik

hem de kültürel gelişimlerinde güçlü bir kaldıraç olduğunu kanıtlamıştır. Uygulamanın başlangıcında öğrencilerin %65'i YZ ile girdikleri etkileşimde kaba veya doğrudan emir kipleri (ör. Je veux mon argent) kullanmıştır. Ancak öğretmen müdahalesi ve iskele kurma (scaffolding) süreci sonrasında öğrencilerin %85'i Fransız sosyo-kültürel normlarına uygun nezaket koşul kipini (conditionnel de politesse : je souhaiterais, il serait possible) ve resmiyet sınırlarını koruyan vouvoiment (sizli-bizli hitap) yapısını başarıyla yazılı üretimlerine entegre etmiştir. Ayrıca öğrenci çiftlerinin %66.6'sı (15 çiftten 10'u), başlangıçta iadeye direnç göstermesi için programlanmış olan YZ satıcı profilini sosyo-kültürel müzakere stratejileriyle ikna ederek tam iade almayı başarmıştır.

Araştırma, yapay zekânın İngilizce veri setlerinden kaynaklanan “anglosentrik” yapısının ve kullanıcıyı memnun etmeye yönelik “aşırı uzlaşmacı” yapısının öğretmen rehberliğinde sınıf içinde tartışılmasının, öğrencilerde Eleştirel Yapay Zekâ Okuryazarlığı (Critical AI Literacy) becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Kramsch'ın (1993) “üçüncü alan” kuramı bağlamında yapay zekâ, öğrencilere gerçek yaşamın bir simülasyonunu sunarak hata yapma korkusu olmaksızın sosyo-pragmatik yeterliklerini test edebilecekleri güvenli bir laboratuvar sunmaktadır.

Çalışmanın sonuçları aşağıda belirtilen temel eksenlerde toplanmaktadır:

Öğretmenin Dönüşen Rolü ve Pedagojik Otorite: Araştırma, yapay zekanın öğretmenin yerini alacağı yönündeki kaygıların aksine, öğretmenin rolünün "bilgi aktarıcıdan" "stratejik mentora" evrildiğini kanıtlamıştır. Yapay zekanın sunduğu ham verinin, kültürel bir yetkinliğe dönüşmesi ancak öğretmenin müdahalesi (médiation humaine) ile mümkündür. Öğretmen, YZ'nin ürettiği basmakalıp (stereotipik) ifadeleri sınıfta analiz ederek, öğrencinin bu verilere eleştirel bir gözle bakmasını sağlayan en önemli figürdür.

“Üçüncü Alan” Olarak Yapay Zeka: Uygulama sonuçları, öğrenci ile yapay zeka arasındaki etkileşimin, Kramsch tarafından tanımlanan "üçüncü alan" (third space) benzeri bir güvenli deneme alanı oluşturduğunu göstermiştir. Öğrenciler, hata yapma korkusu yaşamadan Fransız kültüründeki "nezaketle şikayet etme" gibi karmaşık pragmatik süreçleri simüle edebilmiş; YZ'nin bazen dirençli bazen de uzlaşmacı tavrı sayesinde gerçek hayatla uyumlu bir müzakere deneyimi kazanmışlardır.

Pragmatik ve Kültürel Farkındalık: Nitel analizler, öğrencilerin yapay zeka ile etkileşime girdiklerinde, ders kitaplarındaki teorik bilgileri (örneğin conditionnel kullanımı veya vouvoiment kuralı) somut bir amaç doğrultusunda içselleştirdiklerini göstermiştir. Yapay zekanın anlık geri bildirimleri, öğrencinin kültürel normlara uymayan ifadelerini (“C'est nul” gibi kaba ifadelerden “Je voudrais” gibi nazik formlara geçiş) hızla düzeltmesine yardımcı olmuştur.

Teknolojik Sınırlılıkların Pedagojik Fırsata Dönüşmesi: YZ modellerinin çoğunlukla İngilizce veri setleriyle eğitilmiş olması nedeniyle Fransız kültürüne ait nüanslarda bazen yüzeysel kaldığı gözlemlenmiştir. Ancak bu durum araştırmada bir zayıflık olarak değil, öğrencilerin “Eleştirel Yapay Zeka Okuryazarlığı” becerilerini geliştirmek için pedagojik bir fırsat olarak değerlendirilmiştir.

Öneriler

Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda hem uygulayıcılar hem de araştırmacılar için şu somut öneriler sunulmaktadır:

Uygulayıcılar İçin: Yapay zekâyı sınıfa entegre ederken öğrencilere ucu açık yönergeler vermek yerine; rol, bağlam, direnç katsayısı ve kısıtlamaları içeren yapılandırılmış prompt tasarımları kullanılmalıdır. Değerlendirme süreçleri sadece dil bilgisel doğruluğu değil, YZ ile müzakere sürecindeki sosyo-kültürel norm uyumunu ve eleştirel okuryazarlığı da ölçen süreç odaklı rubriklerle yapılmalıdır. YZ'nin ürettiği dilsel sapmalar ve kültürel hatalar tahtaya taşınarak birer öğrenme malzemesi olarak analiz edilmelidir.

Arařtırmacılar İçin: YZ destekli kültür öğretiminin öğrencilerin kltrlerasası duyarlılık düzeyleri üzerindeki uzun vadeli kalıcılığını ölçmek için boylamsal (longitudinal) alıřmalar tasarlanmalıdır. B2 ve C1 gibi ileri düzeylerde, edebi metin analizi veya kültürel metaforların dekonstrksiyonu gibi daha soyut kültürel temalar YZ entegrasyonuyla çalıřılmalıdır. Son olarak, LLM'lerin inglizce merkezli önyargılarını kırmak adına, farklı dillerin veri setleriyle eğitilmiş pedagojik chatbot modelleri geliřtirilmeli ve bunların başarı oranları kıyaslanmalıdır.