

## Rencontrer l'Autre de la perspective actionnelle via l'intelligence artificielle\* Yapay zekâ aracılığıyla eylem odaklı yaklaşımın Öteki'siyle buluşmak

Gönderim Tarihi / Received: 05.01.2024

Kabul Tarihi / Accepted: 30.04.2024

Doi: [10.31795/baunsobed.1414369](https://doi.org/10.31795/baunsobed.1414369)

Oğuz İbrahim DÜNDAR\*\*1

Cihan AYDOĞU<sup>2</sup>

**RESUMÉ:** Cette présente recherche représente l'une des trois axes de recherche de la thèse de doctorat intitulée : « Création D'un Agent Conversationnel Pour Une Classe De Français Langue Étrangère : Les Apports Et Les Limites ». Nous avons par le biais de cet axe observé si un changement important se présente avec l'utilisation des Agents Conversationnels dans l'apprentissage du FLE pour la notion de l'Autre, notion assez centrale dans le cadre de la perspective actionnelle. Nous avons aussi exposé, dans cet article, les avis des apprenants concernant l'utilisation des Agents Conversationnels en question. Nous avons, dans cette optique, créé au total huit Agents Conversationnels basés sur la logique d'arbre décisionnel comprenant les objectifs relatifs à l'expression écrite du niveau visé, du niveau B1+, tiré du volume complémentaire du CECRL (2020). Nous avons fait appel à la méthode descriptive qualitative pour parvenir aux objectifs de cette recherche. La recherche a été réalisée pendant le semestre de printemps de l'année académique 2021-2022 et a été limitée au niveau B1+ avec 12 apprenants qui ont choisi le cours d'expression écrite le deuxième semestre de la première année de licence du Département Français Langue Etrangère de la Faculté de Pédagogie de l'Université Anadolu. Selon les résultats de la recherche, nous pouvons constater que la grande majorité des apprenants ont été satisfaits de l'utilisation de l'Intelligence Artificielle dans leurs cours et que la sensation de réalité, plus précisément, de la présence de correspondance avec l'Autre, donc un francophone dans notre cas, a été assez forte pour pouvoir assurer un certain aspect naturel de la conversation.

**Mots-clés:** Agent conversationnel, FLE, Intelligence artificielle, L'Autre, TICE.

**ABSTRACT:** This research represents one of the three research axes of the doctoral thesis entitled “The Creation Of Chatbots For A French Foreign Language Class: Contributions And Limitations”. Through this axis, we observed whether a significant change occurs with the use of Chatbots in the learning of French as a Foreign Language, particularly in relation to the concept of the linguistic other, a central notion within the framework of the action-oriented approach. In this article, we also presented the opinions of the learners regarding the use of the mentioned Chatbots. We created a total of eight Chatbots based on decision tree logic, incorporating objectives related to written expression at the targeted level—specifically, level B1+ derived from the complementary volume of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) (2020). A descriptive qualitative study was employed to achieve the objectives of this research. To carry out our research, we implemented the development research method. The study took place during the spring semester of the academic year 2021-2022 and was limited to level B1+, involving 12 learners who chose the written expression course in the second semester of the first year of the Bachelor's program in the Department of French as a Foreign Language at the Faculty of Education of Anadolu University. According to the research results, we can observe that the vast majority of learners were satisfied with the use of Artificial Intelligence, specifically Chatbots, in their courses. The sense of reality, particularly the perception of correspondence with the Other, a francophone in our case, was strong enough to ensure a certain natural aspect of the conversation.

**Keywords:** Artificial intelligence, Chatbots, FFL, ICTE, Linguistic Other.

\* Cet article fait partie d'une thèse de doctorat rédigée par le premier auteur sous la direction du deuxième auteur.

\*\* Sorumlu Yazar / Corresponding Author

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Anadolu Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, [oidundar@anadolu.edu.tr](mailto:oidundar@anadolu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-9574-6125>

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi [caydogdu@anadolu.edu.tr](mailto:caydogdu@anadolu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0002-1065-8581>

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### Literature review

The action-oriented approach, advocated by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), considers the learner as a social actor who must be able to accomplish tasks in real life. It differs from the communicative approach, which focused on learning communication, by emphasizing action and interaction. In the action-oriented approach, language is no longer a simple tool for communication, but a means of acting. The tasks proposed to learners must be authentic, that is, they must correspond to situations that they could encounter in real life. They must also be complex, that is, they must require the learner to use a variety of linguistic and communicative skills. The action-oriented approach has important implications for the practice of foreign language teaching. It requires teachers to create a classroom environment that fosters interaction and learning by doing.

### Methodology

A descriptive qualitative study was conducted to evaluate the integration of Chatbots (CBs) in French as a foreign language (FLE) classes. The study was conducted during the spring semester of 2022, with a group of B1+ level learners.

The CBs were designed using decision tree logic and included objectives related to written expression. They were accessible to learners via a website and blog, as well as a mobile app.

The following research questions were asked as part of the study: Can CBs help to address the limited presence of the linguistic other?; What are learners' opinions of using CBs?

### Findings and discussion

Towards the end of the semester, where the research was conducted, a group discussion was held with the learners. The strengths and weaknesses of learning with artificial intelligence (AI) were deliberated, emphasizing the effective use of technology in the classroom and the diversity of selected topics.

Some learners compared the AI approach, to a traditional written expression course, highlighting the active aspect of employing technological means. The experience of writing emails instead of letters was perceived as contemporary and more practical.

Learner feedback underscored the significance of diverse topics, steering clear of monotony and fostering heightened interest. The use of technology was commended for its productive and higher-quality aspects, providing varied possibilities such as online self-correcting exercises.

Certain learners expressed reservations regarding the "human/robot" aspect of AI, but the majority appreciated the proximity to the human voice and simulated reality. Improvement suggestions were put forth, including the incorporation of voice messaging and the ability to write separately on the same subject.

Learners expressed a favorable inclination towards the ongoing use of AI in education, emphasizing its effectiveness, enhanced motivation, and articulating their desire to involve this technology in their future courses as French as a Foreign Language instructors. Despite some reservations, the overall conclusion is positive regarding the impact of AI on the learning of written expression in the French as a foreign language context.

In examining the presence of the linguistic Other within the framework of action-oriented approach, a division emerged in the comments, with some considering the machine akin to the "human voice" and others holding the opposite view. The learners' impressions of AI ranged from a simulated experience of the "as if" scenario to a sense of reality. Although actual action within the action-oriented approach was not present at this stage, as elucidated earlier citing Rosen's works, the objective cannot be an absolute transition to action without adequate preparation based on the situation, topic, or language proficiency level.

The learners' opinions on the use of AI, constituted the focus of our final research question. The majority of learners expressed satisfaction with the integration of AI into their courses. Their evaluations

highlighted several topics, including the effective use of technology in the classroom, punctuality, and the diversity of selected subjects.

Learners overwhelmingly appreciated the use of AI in FFL courses for written expression, finding it more suited to contemporary reality. The use of AC fostered a self-corrective attitude among learners, serving as a guide in their learning processes. The study revealed the feasibility of creating a realistic illusion, the presence of mutual support among learners during AC use, effective remote implementation, and the motivating influence of freedom of choice. Additionally, the study highlighted the impact of AI on learner autonomy, particularly in writing strategies, emphasizing the importance of planning and the role of AI guidance in enhancing control strategies in writing.

### **Results and recommendations**

The results of the study show that CBs are an effective pedagogical tool for teaching French as a foreign language. Learners appreciated the freedom of choice offered by CBs, as well as the opportunity to interact with a virtual partner.

However, the study also highlighted some challenges to using CBs in FFL instruction. It is important to provide a written presentation of CB use to facilitate learner understanding. It is also important to ensure that CBs are free of technical errors to maintain the illusion of reality.

The results of the study showed that CBs can be an effective tool for addressing the lack of native speaker presence in FFL classes. Learners reported that they appreciated the opportunity to practice their written expression in an authentic environment.

## Introduction

L'utilisation des moyens technologiques pour des fins pédagogiques, se manifestant dans les classes de langues depuis les années 60 avec l'avènement de la méthode audio-orale, a pris largement sa place en étant jusqu'à nos jours discutés sous plusieurs aspects pour différents domaines de l'apprentissage. Avec le changement de paradigme résultant de l'intégration des outils technologiques dans notre vie de tous les jours, l'impact de ceux-ci sur l'apprentissage en a été évidemment assez puissant. L'apprentissage change de forme pour ne plus rester ni individuel ni interne mais se transforme de façon intégrée et liée aux moyens technologiques disposés. Par conséquent, la question du comment et pourquoi intégrer les moyens technologiques présents dans notre vie de tous les jours à l'enseignement s'impose. La question devient davantage problématique avec l'ajout d'une autre question : est-ce utile de les intégrer ?

Cette demande d'intégration, puisant sa légitimité de l'importance de l'inclusion massive de la technologie dans toutes ses formes dans nos vies, se justifie aussi dans le cadre des approches d'enseignement. Surtout avec l'avènement de la perspective actionnelle prônée depuis 2001 dans l'apprentissage des langues étrangères dont l'objectif principal est « de former un acteur social » (Puren, 2002 : 60) ; un acteur social qui agit, co-agit avec l'Autre. Avec un changement d'agir de référence, « communiquer avec les autres mais aussi (...) agir avec les autres » (Dündar, 2021, p. 210), la division se concrétise en deux formes d'exécution : préparer l'apprenant à agir dans le contexte de la classe (Aydoğu et Dündar, 2020, p. 78) (ce qui existait déjà) et faire agir directement l'apprenant (le changement est bel et bien clair à ce point). En vue de ce que nous venons de dire, une difficulté essentielle apparaît dans l'apprentissage des langues étrangères, du français dans notre cas, dans les pays assez loin du bain linguistique de la langue apprise : celle de la présence de l'Autre, de celui avec lequel l'apprenant est censé agir. Certes, l'action, dans la classe réalisée par et avec les apprenants, est et restera sûrement utilisable mais n'y a-t-il pas d'autres moyens ayant le potentiel de faire sortir l'apprenant de la limite de l'action avec celui qui n'en sait pas plus que lui ? À ce point-là, parmi plusieurs choix qui se présentent, nous voyons une nécessité imminente d'étudier la voie technologique. Plus précisément, celle de l'utilisation des agents conversationnels - celle-ci se montrant efficace dans plusieurs travaux (Goda et al., 2014 ; Ahmad, 2019 ; Kim, 2019 ; Jeong 2019 ; Tu, 2020 ; Smutny et Schreiberova, 2020) sur différents aspects de l'apprentissage (Heller et al., 2005 ; Shawar, 2017 ; Haristiani et al., 2019 ; Pereira et al., 2019 ; Gonda et Chu, 2019 ; Nghi, Phuc et Thang, 2019 ; Chen, Vicki Widarso et Sutrisno, 2020 ; Cheng, et al., 2020 ; Ouatu et Gifu 2021) que ce soit pour remédier à ce manque de représentant de la langue cible avec lequel l'apprenant est censé agir ou en tant qu'aide à l'apprentissage ou autres aspects que nous exposerons en détail plus bas.

## Littérature relative

La perspective actionnelle (désormais PA), prônée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues qui se présente comme une « base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, [de cours], etc. » (CECRL, 2001 : 9), depuis sa publication datant de 2001, pris la place première dans l'apprentissage des langues étrangères.

La perspective en question, n'est pas – comme il en était le cas dans les successions de méthodologies – une réaction aux approches précédentes mais un apport dans l'optique de combler les lacunes de celles-ci. La PA établie « une continuité avec la méthodologie communicative et fonctionnelle » (Rosen, 2009 : 36) en ne déclarant aucune rupture avec les approches/méthodologies/méthodes précédentes ; « le Cadre, lui, n'instaure aucune rupture » (Richer, 2009 : 17). Plus précisément, il est possible de dire que la PA a repris certaines notions de l'approche communicative pour en ajouter d'autres. La notion clé comprise dans ces ajouts serait sûrement celle de l'acteur social et d'agir social, car justement, la PA « propose de former un acteur social » (Puren, 2002 : 60).

La langue dans cette perspective de type actionnel n'est plus considérée en tant que moyen de communication comme il en était le cas dans l'approche communicative avec laquelle « on n'apprenait plus la langue, on apprenait la communication » (Bourguignon, 2006 : 59), mais comme un moyen d'agir individuel à travers un agir social, donc une coaction avec l'Autre, son coactionnaire. Selon Bento (2013 : 4), l'action, dont nous en faisons référence ici, donc dans le sens de la PA, est l'ensemble des « actions

langagières et extra- langagières, des actions authentiques, des actions présentant une résolution de problème et des co-actions ou communic-actions » (Bento, 2013 : 4).

En effet, cette perspective de type actionnel est marquée par un changement d'agir de référence de l'approche communicative (l'agir sur) laissant sa place depuis l'avènement de celle-ci à l'agir avec qui se concrétise dans l'enseignement par une action réalisée dans une situation idéale avec l'utilisateur natif de la langue étrangère : « l'agir de référence annoncé dans ce texte du CECRL est l'action sociale, c'est-à-dire un agir avec l'autre » (Puren, 2006 : 37). Certes, l'idéal marqué par une ambition d'action où l'apprenant apprend en réalisant serait un objectif à se fixer mais la réalité ne se présente pas toujours autant réalisable que prévue. Dans le cas des pays assez lointains des pays francophones, l'apprentissage tissé à travers une action commune se limite en la seule action commune à l'intérieur de la classe, avec peu d'aléas, proche d'une simulation demandant à faire comme si. Sans laisser de côté la séparation de Rosen en trois des tâches réalisées par les apprenants : « les tâches pédagogiques de pré-communication (...) les tâches pédagogiques de communication (...) [et] les tâches qui sont proches de la vie réelle (Rosen, 2006 : n.p., cité par Tigchelaar, 2015 : 11) », nous pouvons dire que la pierre angulaire de cette perspective en question est formée par les tâches qui sont proches de la vie réelle, réalisées avec une (des) autre(s) personne(s), sortant en dehors de la limite de la classe de langue. Mais qu'en est-il dans la pratique ? Les manuels de FLE sont majoritairement composés d'exercices demandant une coaction seulement à l'intérieur de la classe, c'est-à-dire avec des apprenants de leurs niveaux ne sachant pas plus de ce qu'ils savent de la langue cible. Ce qui nous amène, en tout, à nous interroger sur la place de l'Autre extrêmement limitée dans un apprentissage loin du bain linguistique. Un exemple assez explicatif, de peur que l'idée reçue soit une nécessité absolue de natif à l'intérieur de la classe serait celle de la réservation d'hôtel où le réceptionniste et le client ne sont pas d'autres personnes que les apprenants changeant de rôle et répétant leurs rôles avec des dialogues préconstruits.

Avant de revenir sur la place de l'Autre dans l'apprentissage des langues étrangères, du FLE dans notre cas, nous devons attirer l'attention sur le fait que l'appellation perspective marquant un changement majeur et un écart entre les méthodologies et l'approche précédente. Nous pouvons clairement voir l'idée des concepteurs à travers cette épellation : l'objectif n'est plus de voir les choses sous un paradigme mais présenter une perspective à travers laquelle une construction pédagogique pourra s'organiser à des fins d'apprentissage. Il ne serait en aucun cas faux de dire donc que l'apport principal de ce changement serait celui de l'inclusion des moyens dispensables pour un apprentissage des langues étrangères. Et un des moyens utiles, voire indispensables à présent, serait l'usage des moyens technologiques que ce soit en présentiel ou en dehors de la salle de classe, c'est-à-dire dans le cas d'un apprentissage à distance. Une des nouvelles technologies restant à être abordée, explorée serait celle des Chatbot ou Agent conversationnel présents depuis déjà plus de 40 ans avec la création d'ELIZA en 1966 par Joseph Weizenbaum mais peu présente dans les travaux relatifs à l'apprentissage des langues étrangères alors que les limites géographiques s'anéantissent non pas physiquement mais en pratique dans le monde numérique.

Il ne serait pas faux de dire que les agents conversationnels (désormais AC) peuvent être plus présents dans l'apprentissage des langues étrangères avec leurs potentiels de non pas prendre la place de l'Autre mais de combler le manque présent sans rentrer dans le cadre de la simulation avec une spécialité prometteuse, celle de l'intelligence artificielle. Celui-ci, comme nous venons de le dire, ne peut probablement pas, pour l'instant prendre la place d'un être humain mais mérite définitivement d'être étudié dans le cadre de l'apprentissage du français langue étrangère.

### **Méthode**

Nous avons fait appel à la méthode descriptive qualitative cette recherche. Nous avons utilisé nos notes de terrain et avons réalisé une discussion de groupe en tant que support à notre analyse dans l'optique d'avoir une vue générale sur l'intégration des AC dans les classes de FLE.

Les notes de terrain qui ont « l'objectif de se souvenir des événements, quelle que soit la nature des événements (Baribeau, 2005 : 109) » nous ont été utiles dans le cadre où le nombre de cours dans lesquels ont été utilisés les AC était assez élevés (huit cours au total) pour que nous puissions nous



rappeler en détail des événements qui sont survenus lors des cours. Plus précisément, nous avons pris des notes descriptives concernant « les données de recherche, les observations ; la description de faits, d'événements, la consignation de conversations, etc. (ibid. : 109) » pendant la recherche. Nous avons aussi fait usage d'une discussion de groupe pour la collecte des données avec laquelle nous avons pu avoir une vue générale sur les points forts et faibles des AC.

La recherche a été réalisée pendant le semestre de printemps de l'année 2022 et est limitée au niveau B1+. Le choix de niveau s'explique par le fait que le niveau B1+ correspondant à « un degré élevé du Niveau Seuil (CECRL, 2001, p. 33) » soit au niveau de « l'utilisateur indépendant (ibid., p. 25) » accompli (niveau B2) de la langue et le passage de scripteur de « texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui (l)'intéressent personnellement (ibid., p. 26) » au scripteur de « texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances (ibid., p. 27) » et que le potentiel de l'utilisation des AC avec un environnement de communication dans de différentes circonstances avec différents individus crée numériquement à toutes les possibilités de se montrer efficace à ce niveau.

L'objectif général de la recherche est celui de voir si un apport considérable se présente avec l'utilisation d'un AC dans l'objectif de combler le manque de présence de représentant de la langue cible dans les classes de langue de français dans les pays où cet apprentissage se réalise sous un éloignement géographique du bain linguistique.

Nous avons créé au total huit AC basés sur la logique d'arbre décisionnel comprenant les objectifs relatifs à l'expression écrite du niveau visé, du niveau B1+ tiré du volume complémentaire du CECRL (2020). Pour assurer l'accès des apprenants à ces AC pendant et en dehors des cours nous avons créé un site Internet et un blog où l'apprenant pouvait choisir l'AC selon la semaine de cours. Pendant l'intervention, nous nous sommes rendu compte que certaines fois les tâches ou les auto-évaluations n'étaient pas accomplies/remplies et que l'apprenant déclarait la/les avoir oubliée(s). Pour cela nous avons conçu une application mobile qui demandait à l'apprenant, pour chaque AC, s'il avait fini la conversation, s'il avait envoyé / posté la tâche et s'il avait rempli l'auto-évaluation. L'enseignant/chercheur dans ce cours n'avait que le simple rôle d'accompagnateur dans le cas où l'apprenant en avait besoin. Les cours, pendant le semestre entier étaient basés sur la non-intervention de l'enseignant : les apprenants commençaient et finissaient le cours via une conversation écrite avec une intelligence artificielle (désormais IA).

Ainsi, les questions de recherches seront les suivantes :

1. Les AC peuvent-ils venir en aide à la présence limitée de l'Autre ?
2. Quelles sont les opinions des apprenants concernant l'usage des AC ?

## **Analyse des données**

### ***Les notes de terrain***

Pendant le premier cours, réalisé via l'AC, nous avons remarqué que certains apprenants ont eu du mal à comprendre la dynamique de la conversation avec l'IA. A ce point-là, même si la présentation de l'AC avait été faite oralement, nous avons vu la nécessité de préparer une mini présentation écrite qui a comblé ce manque. Une autre remarque serait que la grande majorité des apprenants était curieuse par rapport à cette nouveauté ; ce qui est totalement compréhensible dans le cadre où c'était la première fois qu'ils utilisaient un agent conversationnel en classe. Il faudrait aussi noter que la communication entre les apprenants, malgré le silence dû à la curiosité et l'aspect individuel de la conversation, était tout de même présente ; les apprenants qui avaient du mal à comprendre certaines phrases ou ne maîtrisaient pas totalement l'aspect technique, demandaient des recommandations à leurs camarades de classes. La possibilité de travail de groupe que nous n'avions pas prévu s'est mise en place de facto : un des apprenants n'a pas pu continuer à la conversation à cause de sa faible batterie et a continué (après permission) avec un autre apprenant à converser avec l'AC. Nous avons observé que l'entre-aide pourrait être bénéfique dans ce cas car d'un côté l'apprenant apprend avec sa conversation avec l'AC mais apprend aussi par le biais d'une entre-aide. La seule critique négative apportée par les apprenants, lors de cette première utilisation était l'absence d'un dictionnaire interne. Les critiques positives étaient : je comprends ce qu'il me dit, ça me motive, enfin un exercice de mon niveau, ni en dessous, ni en

dessous et j'ai à un moment oublié que c'était vous (le chercheur) qui aviez préparé cette conversation, j'ai cru que j'étais en train d'écrire à un français.

Pendant le deuxième cours, les apprenants étaient plus sociaux, avaient moins de doutes pour coopérer en se posant entre eux des questions telles : comment dire ..., sur quel choix tu as cliqué etc. Ce qui nous montre la présence d'une certaine aisance d'utilisation. Les apprenants, dès leur deuxième cours, ont pu orienter leur attention vers la question de ce qu'ils peuvent écrire, plutôt que de se focaliser uniquement sur la manière de l'utiliser. La critique positive, exprimée par plusieurs apprenants dans de différents moments de la conversation, a été celle de la liberté de choix. Ce qui nous laisse penser que cette liberté de choix en question est assez importante pour les apprenants car la quasi-totalité des apprenants a, au moins une fois, mentionné l'apport de cette liberté de choix à leurs motivations.

Le troisième cours : À partir de ce cours les apprenants n'ont plus demandé aucune explication sur l'utilisation des AC, ni même avec lequel ils devraient commencer. Les apprenants avaient déjà commencé à travailler avec lorsque le chercheur venait d'entrer en salle de cours. La concentration était haute, les apprenants avertissaient les autres apprenants lorsqu'ils parlaient entre eux de sujet non-relatif au cours. Le plus intéressant avait été de constater qu'ils ne définissaient plus l'AC comme une machine mais comme un être à part entière avec lequel ils conversaient : Yamina (prénom du caractère fictif de l'AC) m'a dit que..., elle est..., Yamina veut que je ... etc.

Le quatrième cours, nous a démontré l'importance de l'attention qui doit être prêtée à l'aspect technique d'un AC. A un moment de la conversation le chercheur ayant oublié de lier certaines des réponses à la logique de décision, certains apprenants ont eu du mal à continuer à converser pendant un certain moment. Même si l'arbre décisionnel a été rectifié par le chercheur de la façon la plus immédiate, les huit, neuf minutes perdues lors de la connexion au serveur, de l'identification de la faute ; la rectification a fait perdre l'illusion de la réalité de la conversation et a causé une baisse observable dans leurs motivations. L'aspect positif, malgré tout, a été d'observer que les apprenants n'ayant pas encore fini la conversation continuaient à écrire même à la fin du cours alors qu'ils auraient pu finir la conversation à tout autre moment. Une critique négative à prendre en compte a été la comparaison des apprenants par rapport aux trois premières conversations qu'ils avaient eues avec les AC. Cet AC était, selon plusieurs apprenants, doté d'une conversation plus artificielle, la sensation de réalité était moins présente.

La liberté de choix, encore une fois, était au centre de l'attention des apprenants pendant le cinquième cours, puisque c'était à eux de choisir un court métrage (parmi les chaînes YouTube proposées pour ne pas les laisser sans repère) qu'ils devaient commenter selon les règles de commentaire cinématographique présentées pendant leurs conversations avec l'AC. La seule critique apportée par les apprenants a été celle de la longueur de la tâche car certains des apprenants ont dû visionner plusieurs fois le même court-métrage pour le comprendre.

Le cours suivant, le manque de référent culturel sur le sujet de légendes urbaines a été un obstacle observable. Les légendes urbaines, tels vous pouvez avaler 4 araignées dans votre sommeil n'ayant aucune base mais tout de même connues par plusieurs n'ont pas d'équivalentes dans la culture turque. Les apprenants, en grande majorité, ont choisi des sujets religieux ou des superstitions pour réaliser cette tâche alors que le sujet était celle de la présentation des légendes urbaines turques à un francophone, l'IA de l'AC dans notre cas.

Le sujet de conversation du septième cours, réalisé avec l'AC a été critiqué par plusieurs apprenants d'être démoralisant. Le sujet étant l'aide à un couple, à un homme qui : demande une deuxième chance / doit accepter avec maturité la fin de sa relation amoureuse selon les choix des apprenants avec la demande de consolation / d'aide à la réparation de la relation amoureuse ou autre possibilité. Le fait que les apprenants répondant à ces questions avaient entre 18 et 23 ans (période assez sensible sur le sujet des relations amoureuses), le fait qu'ils soient démoralisés est assez compréhensible. Malgré cela, ce sujet correspond complètement à la logique voulue installée par le chercheur car la majorité des manuels de FLE destinée aux adolescents/ jeunes adultes se concentre sur le lexique relatif pour commencer à une relation. Ce qui ne reflète qu'une moitié de la vie réelle. Une faute mineure réalisée par le chercheur

était relative au message WhatsApp fictif. Un des apprenants a remarqué que les messages fictifs, dans ce service de messagerie devaient être alignés à la gauche de l'écran pour être reçus alors qu'ils étaient alignés à la droite dans la conversation de l'AC ; qu'ils seraient donc des messages envoyés et non pas reçus. Certains apprenants, qui n'étaient pas présents physiquement en cours ont demandé, pendant ce cours, des questions via un service de messagerie à leurs camarades de classe et au chercheur ; ce qui nous démontre la possibilité d'utilisation à distance de l'AC en cas de besoin.

Le dernier cours, réalisé via l'AC a été le plus apprécié par les apprenants avec une liberté absolue dans la création de conte avec la guidance de l'AC. Le choix présenté par l'AC pour, même la victoire des mauvais, a apporté une motivation observable. Le chercheur a aussi observé que les apprenants s'entre-demandaient si leurs camarades de classe avaient lu le conte qu'ils avaient écrit (la tâche donc), ce qui démontre clairement l'appropriation de la production.

Pour résumer nous pouvons dire que (qu') :

- Une mini présentation écrite de l'utilisation de l'AC s'est montrée nécessaire même si une utilisation intuitive pour la généralité est présente.
- L'illusion du réel est possible dès lors qu'aucune faute technique n'est présente.
- L'entre-aide entre les apprenants est présente dans l'utilisation des AC.
- L'utilisation de l'AC à distance s'est montrée possible et efficace.
- La liberté de choix est extrêmement motivante pour les apprenants.
- Le choix des sujets doit être fait avec la prise en compte du bagage culturel des apprenants.

### *Discussion de groupe*

Dans la discussion de groupe réalisée pendant le dernier cours du semestre où la recherche a été effectuée et qui a duré 36 minutes et 28 secondes au total avec la participation de dix apprenants, nous avons vu que les points forts et faibles de l'AC, selon leurs appréciations, portent sur plusieurs points que les plus mentionnés seraient l'utilisation efficace de la technologie en classe, la ponctualité et la diversité des sujets choisis. Pour assurer l'anonymats des participants ils ont été appelé K1, K2, K3 etc. Comme nous pouvons le voir, K7 en comparant un cours d'expression écrite classique, se focalise sur l'utilisation active des moyens technologiques dont nous nous sommes servis pendant le semestre :

K7 : ... lorsque nous parlons de la leçon d'écriture (cours d'expression écrite), nous pensons simplement à écrire un essai ou transférer quelque chose directement sur un morceau de papier, mais dans cette leçon, nous avons fait des affiches, regardé des films, écrit nos commentaires, appris la critique de film en utilisant la technologie. Ce qui a sorti cette leçon de l'ordinaire...

Encore une fois nous voyons une comparaison qui aboutit sur l'aspect contemporain de l'AC :

K3 : On nous donnait généralement un sujet dans la leçon d'écriture et nous écrivions généralement quelque chose sur ce sujet...

K3 : ... c'est une application à jour... c'est un apprentissage plus actif.

Ici, nous voyons l'importance du changement des moyens utilisés pour aboutir au même résultat : correspondre. Ce témoignage est donc significatif dans la comparaison des moyens classiques (écrire une lettre pour correspondre) et des moyens plus contemporains (écrire un mail pour correspondre).

Certes, le résultat sera semblable mais le fait que les apprenants ne fassent semblant d'écrire un mail leur donne une satisfaction observable :

K12 : Ce semestre, nous avons écrit des e-mails au lieu de lettres, par exemple. La dernière date où j'ai envoyé une lettre je devais avoir, je ne sais pas, 7 ans ? Si j'ai besoin de contacter quelqu'un en ce moment, j'envoie un e-mail car c'est quelque chose de plus actuel, de plus moderne et de plus utile. Franchement, je suis content que nous ayons écrit des e-mails au lieu de lettres dans ce cours.

L'accent, comme nous pouvons le voir de ce témoignage, est aussi bien sur l'utilisation des moyens technologiques que sur les apports de celle-ci : la multitude de possibilité d'utilisation de la langue ; que ce soit avec des exercices autocorrectifs en ligne ou la possibilité d'ajout d'images, de texte etc. Deux adjectifs attirent à ce point-là notre attention : productive et meilleure qualité.



K11 : En plus de K12, on a préparé une affiche, fait une critique, fait des exercices sur le sujet, on a fait beaucoup d'exercices, donc c'était une période plus productive avec une meilleure qualité.

Il serait évident de se demander si le passage de la lettre au mail était la différence majeure selon les apprenants.

K1 : Ce n'est pas comme si nous écrivions un e-mail au lieu d'une lettre, ce n'est qu'un de ces changements et le changement le plus simple, je pense que les autres changements sont plus importants, écrire sous forme d'e-mail n'est qu'un détail à mon avis.

Comme nous pouvons le voir, ce passage est considéré comme une des améliorations pour retrouver encore une fois une comparaison entre un cours classique d'expression écrite et celui réalisé via une Intelligence Artificielle. Cette fois-ci avec des remarques plus fortes que les précédentes :

K1 : Je ne le compare même pas au cours d'écriture classique.

K12 : J'ai trouvé le cours très productif car je pense que les outils technologiques sont utilisés de manière adéquate et appropriée, ils ne sont pas disponibles dans la plupart des cours.

En ce qui concerne la diversité des sujets, nous voyons aussi des remarques fortes sur le sujet. Ces deux remarques sont intéressantes pour voir à quel point les apprenants veulent avoir des sujets différents, plus à jour :

K6 : J'en avais très marre d'écrire les mêmes sujets

K7 : (je pensais) qu'il devrait y avoir quelque chose de différent (dans les cours d'expression écrite) et ces activités m'ont donné une grande satisfaction à cet égard.

Certes, les autres cours d'expression écrite qu'ont reçus les apprenants étaient basés sur un manuel destiné à cette capacité. Mais ce commentaire nous montre que les apprenants ne prêtent pas suffisamment d'attention aux premières parties des cours d'expression écrite préparant l'apprenant à écrire, présentes dans chaque manuel destiné à cette fin.

K3 : (dans les autres cours d'expression écrite) on nous donnait généralement un sujet dans la leçon d'écriture et nous écrivions généralement quelque chose sur ce sujet.

Cela dit, nous pouvons voir que l'attitude de certains, tant qu'ils ne le sont pas obligés, sera de laisser de côté la partie préparation à l'écriture :

K1 : L'introduction au sujet est un peu trop longue, et dans la première leçon, par exemple, ça m'a pris 40 minutes. Par exemple, je ne peux pas commencer l'e-mail que je vais écrire parce que je réponds à des questions.

Nous pouvons voir que cet apprenant possède un réflexe très commun, celui de commencer directement, sans préparation à la tâche dans l'objectif de la finir le plus vite possible. L'AC est aussi effectif à ce point précis. Tant que la conversation n'est pas finie avec l'interlocuteur fictif (L'IA) l'apprenant ne peut commencer à la tâche (écrire le mail dans ce cas). Cependant, certains des apprenants sont tout de même conscients de l'apport de cette préparation à l'écrit :

K5 : ... en une heure j'apprends déjà tout ce qu'il faut pour écrire... Je veux dire, il y a le Chat juste là-bas !

Les autres remarques provenant des apprenants à propos de la ponctualité et de la multitude des sujets sont :

K11 : Je pense que c'était très bien que les sujets sélectionnés soient des sujets qui ont attiré notre attention et ce soient des sujets qui nous ont amené à la recherche.

K3 : Je veux dire... nous avons un sujet différent pour chaque semaine.

K12 : (les sujets) d'écriture étaient plus adaptés pour l'année 2022.

K7 : ...ce sont les sujets bien choisis qui nous ont poussés à effectuer des recherches et j'ai en fait appris des choses que je pensais savoir.

K11 : ...regarder un papier blanc ordinaire et essayer de penser à quelque chose... c'était difficile et les choses sont devenues ennuyeuses au bout d'un moment, mais comme nous sommes dans un processus plus actif (ce semestre), je pense que cela augmente la capacité de se concentrer.

Cette dernière remarque nous démontre à quel point l'utilisation des moyens technologiques, la multitude et la ponctualité des sujets choisis différencient les points de vue des apprenants : « nous sommes dans un processus plus actif », « cela augmente la capacité de se concentrer ».

Une autre partie des commentaires ont porté sur le sentiment « humain / robot » de l'IA. À propos, nous voyons une séparation des commentaires en deux blocs : ceux qui ont considéré la machine proche de la « voix humaine » et l'inverse.

K2 : Je comprends en fin de compte que c'est un robot.

K11 : Il y avait des Français à qui j'ai parlé, leurs discours (francophone / IA) étaient similaires, ils n'écrivaient pas des choses très différentes.

K7 : J'ai parlé avec plusieurs Français ou Canadiens avec différentes applications après avoir fini la classe préparatoire. J'ai ressenti le même sentiment.

Ici, nous pouvons aussi voir l'effet de la connaissance en personne de celle qui avait préparée l'AC. Le chercheur et le professeur du cours étant la même personne, dans notre cas, un des apprenants a eu cette remarque :

K1 : Certaines parties étaient très réalistes, mais je les ai lues avec votre voix, parce que je savais que vous les aviez écrites mais si quelqu'un d'autre les avait préparées (le Chatbot) j'aurais plus l'impression du réel.

Même si d'autres acceptent en fin de compte qu'un objectif pédagogique doit y être inclus, ils restent tout de même indécis sur le sujet de l'illusion de la réalité :

K5 : Les conversations avant d'aborder le premier sujet, tout en essayant d'entrer dans le sujet, tout en nous disant quelque chose, tout en parlant, étaient réelles, par exemple : « Tu sais, nous avons rompu ». C'était très réaliste, mais quand nous sommes arrivés à un point, ce qu'il voulait de nous, c'était nous aider. Mais que pouvait-il faire de plus après ce moment-là ?

Avec tout de même une expression qui nous intéresse :

K5 : Les phrases classiques « j'espère que tu vas bien, ça fait longtemps qu'on ne s'est pas vu », c'était comme si on se parlait nous-même. Mais avec le Chatbot c'est comme s'il y avait une personne de l'autre côté dans le Chatbot.

Nous pouvons clairement voir l'impression de l'apprenant vis-à-vis l'IA et le passage du « faire comme si » à l'impression de réalité. Évidemment, « l'agir avec » de la perspective actionnelle n'est pas présente à ce stade-là mais tel que nous l'avons exposé plus haut en citant les travaux de Rosen, l'objectif ne peut être un passage absolu à l'action sans préparation à celle-ci selon la situation, le sujet ou le niveau langagier. L'AC se présente donc comme une passerelle entre l'enseignement des capacités langagières ou autres, dans la formation de l'acteur social apte à communiquer de façon efficace. Situation à ne pas confondre avec une simulation de la réalité en classe, tel le célèbre jeu de rôle présent dans presque tous les manuels : « le marché aux puces », jeu de rôle dans lequel les apprenants à tour de rôle deviennent vendeur ou acheteur en se préparant à l'avance pour répéter des phrases sans aléas. Ici, justement l'AC, ni complètement réelle (c'est une intelligence mais artificielle quand même) mais qui agit comme un francophone, en ajoutant des aléas, en guidant une conversation à laquelle l'apprenant ne peut se préparer d'avance ; ni complètement artificielle par le fait que même si tous les aspects de la vie réelle ne peut être incluse (du moins pour l'instant) à une IA, elle est celle qui se rapproche le plus de la vie réelle, donc aux conditions de l'action que doit mener l'apprenant, l'acteur social censé prendre en main son apprentissage. De plus le changement de centration a été intéressant à observer :

K5 : Nous ne parlons pas avec un enseignant qui évalue « bien ou mal », mais avec un Français avec lequel on apprend en écrivant.

Ayant mentionné le fait que la copie exacte de la réalité ne peut pour l'instant être reproduite sans des budgets énormes comme en le possède les entreprises de l'informatiques comme Google, certains apprenants ont attiré l'attention sur les limites de l'utilisation des AC pendant la discussion de groupe :

K5 : ... je me suis ennuyé avec certains Chatbots... je ne pouvais pas choisir ce que je voulais en premier, par exemple, choisir une autre destination qui n'était pas dans les choix... Il n'y avait que 3 options...

Comme nous pouvons le voir, ici l'apprenant est mécontent d'un sujet sur lequel il/elle ne guide de façon absolue. Car l'objectif premier d'utiliser une intelligence artificielle serait de se servir de la liberté qu'elle nous offre. Mais il n'a pas été possible pour le chercheur de créer plus de liberté (pour cet AC) de peur de manque d'encadrement pédagogique. Cela dit, cet encadrement, peut-être un peu strict, se limite pour cet AC comme le précise l'apprenant dans la suite de son commentaire :

K5 : Mais à part ça, les autres Chatbots étaient très actifs et il y avait toujours une réponse du côté opposé. Je produisais quelque chose, mais c'était beaucoup plus fluide parce qu'il y avait quelqu'un qui me dirigeait.

Les apprenants ont aussi commenté le côté technique et ont proposé certaines améliorations. Ici, l'avantage majeur était que l'AC soit créé par le chercheur. Cela dit, dans le cas où il serait utilisé par d'autres enseignants, le plus important serait que les moyens de modification soient sous par l'enseignant(e) :

K11 : Il y avait des problèmes de temps en temps, mais vous avez apporté des modifications à votre système, je ne connais pas les détails, nous en étions conscients au fur et à mesure qu'elles évoluaient.

Un autre problème mineur qu'a rencontré un des apprenants a été celui de l'effacement de la conversation après un certain temps. Ce qui ne devrait pas se réaliser car les conversations sont, même à cette date-là, des mois après avoir été écrites par les apprenants, conservées dans le serveur. Nous nous sommes immédiatement rendus compte que ce n'était pas une faute du système mais une chose à éviter de faire lors de l'utilisation des AC.

K5 : Je me suis rendu compte plus tard que mes conversations étaient supprimées au bout d'un certain temps. Je pense que mon discours était supprimé à chaque fois que je quittais la page, j'ai réalisé la raison plus tard, nous avons compris ensemble que j'ouvrais ma page en mode incognito.

Cette habitude d'ouvrir les pages en mode incognito pour certains apprenants empêche le système d'enregistrer de façon durable la conversation. Juste après cette remarque K11 est intervenu pour dire :

K11 : J'ai quelque idée de développement qui me sont venue à l'esprit à l'instant.

Les idées d'amélioration de développement exprimées par les apprenants étaient :

K11 : Plusieurs personnes peuvent écrire séparément sur le même sujet.

K1 : ... une discussion de groupe, alors ?

K2 : La messagerie vocale peut également être incluse ?

Toutes des idées intéressantes et réalisables. Pourquoi pas ne pas inclure un travail de groupe (avec l'implication de plusieurs caractères fictifs IA) ou une messagerie vocale, largement utilisée pour des conversations de ce genre.

Cependant, même si plusieurs apprenants étaient favorables à l'utilisation des moyens technologiques dans les cours d'expression écrite, un des apprenants n'était pas favorable à l'utilisation intensive de la technologie en classe pour des raisons personnelles et un autre apprenant qui préférait un système hybride :

K11 : Qui apporte un stylo avec eux dans la classe ? Seulement pendant les examens ou parce que les professeurs le veulent.

K7 : On se débarrasse aussi du gaspillage de papier.

K7 : Combien d'années se sont écoulées, 20 années ? Toujours le même style d'éducation, la technologie s'est tellement développée depuis notre enfance, mais cela ne se reflète en aucune façon dans l'éducation, seulement avec le tableau intelligent...

K6 : Si tous les cours étaient comme ça je n'en serais pas content(e), j'aime l'odeur du stylo et du papier.

Nous pouvons donc dire que la grande majorité des apprenants n'a pas eu de difficulté à s'adapter à écrire sur un écran, que certains apprenants (deux apprenants) ont tout de même eu des réflexes personnels sur le sujet. Seul un des apprenants s'est prononcé à propos du manque de feedback :

K6 : Le semestre dernier, j'ai reçu des commentaires, mais ce semestre, je n'ai reçu aucun commentaire. Cela dit, les autres apprenants étaient satisfaits de ce changement :

K7 : Il / elle pouvait demander à n'importe quel professeur ses erreurs.

K11 : Qu'est-ce qu'on a demandé au professeur et il ne nous a pas répondu ?

K5 : Une fois le chat terminé, nous devons vérifier les phrases que nous écrivons sur Internet.

K5 : D'ailleurs, en 1h on apprend déjà tout ce qu'il faut pour écrire, quelle grosse erreur aurait-on pu faire ?

Ce qui nous montre que le changement du correcteur, de l'autorité donc, passant du professeur à l'apprenant, à l'auto-correction peut être problématique chez certains apprenants (deux apprenants) mais assez facile et efficace pour la majorité.

Un autre sujet autour duquel des commentaires ont été émis était celui de l'appropriation de ce moyen technologique par les apprenants.

K1 : Je ne vais absolument pas faire écrire de lettres à mes élèves sur du papier, (j'utiliserai) ce Chatbot, je mettrai à jour certains sujets ... en fonction des conditions de ce jour-là ...

K7 : au lieu de faire un cours magistral au tableau classique vous avez dit : « voici comment faire une critique », ou « faisons une affiche en français » ou « faisons une recherche en français sur Internet, quelles sont les légendes Françaises ? » etc. Quand je serais enseignant... je veux faire des activités similaires après que les élèves ont atteint un certain niveau langagier.

K4 : Je pense aussi que je peux utiliser ce genre de technologie parce que les étudiants auxquels nous allons enseigner seront de la génération suivante, ils seront encore plus impliqués dans la technologie, ils seront constamment engagés, encore plus que nous.

Rappelons que les participants sont des futurs professeurs de FLE. Leurs envies et enthousiasmes envers l'IA et les AC nous montrent leurs considérations envers ce moyen technologique.

Pour finir, nous avons repris, à travers la discussion de groupe, les appréciations générales des apprenants envers les AC :

K10 : Nous sommes très contents de ce cours.

K12 : Je l'ai vue et utilisée (la technologie) dans ce cours de la manière la plus efficace, donc je pense honnêtement que c'est bien.

K3 : Je pense que c'est plus accrocheur parce que c'est un apprentissage plus actif.

K11 : Je pense aussi que le Chatbot est plus efficace.

K11 : ... donc c'était une période plus productive avec une meilleure qualité.

K5 : J'adorais lui parler et j'avais l'impression qu'il y avait quelqu'un devant moi et qu'il se posait des questions sur moi, c'était très réaliste.

K1 : Cela (l'utilisation des AC) a été très productif pour moi aussi.

K1 : Je ne le (ce cours) compare même pas au cours d'écriture classique.

K11 : Je pense que nous pouvions nous adapter facilement et être plus motivés.

K1 : En plus d'être pratique, il nous a fait rechercher (à propos des sujets d'écriture)

K2 : J'ai adoré.

K7 : J'ai pu, avec ce cours, voir comment on pouvait avoir des cours en utilisant notre téléphone.

K2 : Je suis sorti (de la classe) et j'ai pu faire la leçon en même temps, cet aspect, cet apport était très important pour moi.

K11 : Je pense / veux utiliser ce système Chatbot lorsque je serais enseignant.

K12 : Je l'ai vue et utilisée (la technologie) dans ce cours de la manière la plus efficace, donc je pense honnêtement que c'est bien.

K7 : Je pense que ce système est très efficace.

Comme nous pouvons le voir, la grande majorité des apprenants est plus que satisfaits de l'utilisation des AC.

Pour conclure, nous pouvons dire que les apprenants sont en grande majorité satisfaits de l'utilisation de ce moyen technologique pour leurs cours d'expression écrite. Ils trouvent ce moyen plus adapté à la réalité contemporaine. La grande majorité n'utilise d'ailleurs plus de stylo ou de papier ; ne s'en servent que parce que « le professeur le veut ». Nous avons aussi observé que les apprenants se sont déclarés être d'avantage motivés lorsque les sujets sur lesquels ils doivent travailler étaient divers. Le sentiment de parler avec un francophone est assez fort chez les apprenants même si certains ont exprimé le fait qu'ils se rendaient compte que c'était une intelligence artificielle. De plus, les apprenants ont en très grande majorité appréciés ce changement et veulent l'utiliser dans leurs cours quand ils seront eux-mêmes des professeurs de FLE. La majorité des apprenants a adopté, avec l'utilisation des AC, une attitude autocorrective et a utilisé l'AC en tant que guide dans leurs apprentissages. Nous pouvons donc dire que l'utilisation des AC, selon l'analyse des commentaires des apprenants dans la discussion de groupe, s'est montrée plus qu'efficace dans le cadre de notre recherche.

### **Conclusion et discussion**

En ce qui concerne la présence de l'Autre dans le sens de la perspective actionnelle, nous avons observé une séparation en deux blocs de commentaires : ceux qui ont considéré la machine proche de la « voix

humaine » et l'inverse. Nous avons vu l'impression de l'apprenant vis-à-vis l'IA et le passage du « faire comme si » à l'impression de réalité. Evidemment, l'agir avec de la perspective actionnelle n'est pas présente à ce stade-là mais tel que nous l'avons exposé plus haut en citant la recherche de Rosen (2009), l'objectif ne peut être un passage absolu à l'action sans préparation à celle-ci selon la situation, le sujet ou le niveau langagier. L'AC se présente donc comme une passerelle entre l'enseignement des capacités, langagières ou autres, dans la formation de l'acteur social apte à communiquer de façon efficace. Ce qui est une situation à ne pas confondre avec une simulation de la réalité en classe tel le célèbre jeu de rôle présent dans presque tous les manuels : le marché aux puces, jeux de rôle dans lequel les apprenants à tour de rôle deviennent vendeur ou acheteur en se préparant à l'avance pour répéter des phrases sans aléas. Ici, justement l'AC, ni complètement réel (c'est une intelligence mais artificielle quand même) mais qui agit comme un francophone, en ajoutant des aléas et en guidant une conversation à laquelle l'apprenant ne peut se préparer d'avance ; ni complètement artificielle par le fait que même si tous les aspects de la vie réelle ne peuvent être inclus (du moins pour l'instant) à une IA, elle est celle qui se rapproche le plus de la vie réelle, donc aux conditions de l'action que doit mener l'apprenant, de l'acteur social censé prendre en main son apprentissage.

La dernière question de recherche était relative aux avis des apprenants en ce qui concerne l'utilisation des AC. La grande majorité des apprenants ont été satisfaits de l'utilisation de l'IA dans leurs cours. Nous avons vu les points forts et faibles de l'AC, selon leurs appréciations qui portent sur plusieurs sujets dont les plus mentionnés seraient l'utilisation efficace de la technologie en classe, la ponctualité et la multitude des sujets choisis. La quasi-totalité des apprenants n'ont pas eu de difficulté à s'adapter à écrire sur un écran. Un autre sujet autour duquel des commentaires ont été émis était celui de l'appropriation de ce moyen technologique par les apprenants. Rappelons que les participants sont des futurs professeurs de FLE. Leurs envies et enthousiasmes envers l'IA et les AC nous montrent leurs considérations envers ce moyen technologique. Nous pouvons aussi ajouter le fait que les apprenants sont en majorité satisfaits de l'utilisation de ce moyen technologique en classe de FLE pour le cours d'expression écrite. Ils trouvent ce moyen plus adapté à la réalité contemporaine. La grande majorité n'utilisent d'ailleurs plus de stylo ou de papier ; ne s'en servent que parce que le professeur le veut. Nous avons aussi observé que les apprenants se sont déclarés être d'avantage motivés au cours lorsque les sujets sur lesquels ils doivent travailler étaient divers. Le sentiment de parler avec un francophone est assez fort chez les apprenants même si certains ont exprimé le fait qu'ils se rendaient compte que c'était une intelligence artificielle. Cependant les apprenants ont apprécié ce changement et veulent l'utiliser dans leurs cours quand ils seront eux-mêmes des professeurs de FLE. Une grande partie des apprenants ont adopté, avec l'utilisation des AC, une attitude autocorrective et ont utilisé l'AC en tant que guide dans leurs apprentissages. Nous pouvons donc dire que l'utilisation des AC, selon l'analyse des commentaires des apprenants dans la discussion de groupe, s'est montrée plus qu'efficace dans le cadre de notre recherche.

Pour résumer et conclure cette partie, nous pouvons donc dire que :

- L'illusion du réel est possible dès lors qu'aucune faute technique n'est présente.
- L'entre-aide entre les apprenants est présente pendant l'utilisation des AC.
- L'utilisation de l'AC à distance s'est montrée possible et efficace.
- La liberté de choix est extrêmement motivante pour les apprenants.
- Le choix des sujets doit être fait avec la prise en compte du bagage culturel des apprenants.
- L'utilisation d'une application mobile rend l'utilisation des AC plus efficace.
- L'IA a des effets considérables sur le sujet de l'autonomie de l'apprenant dans sa généralité, même si, dans certains domaines de l'autonomie, les changements sont moindres.
- L'utilisation des AC a eu un effet important dans l'utilisation des stratégies d'écriture par les apprenants que ce soit avant, pendant ou après l'écriture malgré la présence de certains points qui devraient être révisés pour des utilisations futures.
- La grande majorité des apprenants ont via l'AC appris à préparer un plan et ont pris conscience de l'importance de la préparation de celui-ci.
- Grâce à la guidance de l'IA tout au long de ce semestre les apprenants disent utiliser davantage la stratégie de contrôle de leurs écrits que ce soit par le biais des moyens technologiques ou non.



- La sensation de réalité de la présence de correspondance avec l'Autre, un francophone, a été assez forte pour pouvoir assurer un certain aspect naturel de la conversation.
- Même si tous les aspects de la vie réelle ne peuvent être inclus (du moins pour l'instant) à une Intelligence Artificielle, celle-ci s'est montrée efficace dans le sens où elle est celle qui se rapproche le plus de la vie réelle, donc aux conditions de l'action que doit mener l'apprenant, l'acteur social censé prendre en main son apprentissage.
- La majorité des apprenants ont adopté, avec l'utilisation des AC, une attitude autocorrective et ont utilisé l'AC en tant que guide dans leur apprentissage.

En vue de nos résultats nous pouvons aussi mentionner la possibilité d'utilisation à distance des AC de façon efficace. Nous pouvons voir que cette possibilité est aussi exprimée par (Heller et al., 2005) dans leur recherche intitulée *Freudbot: An investigation of chatbot technology in distance education* où ils précisent que « les applications de la technologie des Chatbots par des personnes célèbres peuvent être prometteuses en tant qu'outil d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement à distance et en ligne (Heller et al., 2005, p. 3913) ». Même si notre recherche ne se limita pas à un enseignement à distance, elle s'est aussi montrée efficace sur le sujet lors des absences des étudiants en classe pendant le semestre.

En ce qui concerne nos propositions relatives à l'utilisation des Agents Conversationnels « basés sur la logique de l'arbre de décision (...) [où] les actions possibles sont prédéfinies par le concepteur » (Dündar, 2024, p.65), elles seront principalement basées sur les moyens de création et d'utilisation de ceux-ci. A première vue, la création d'AC donc l'utilisation de l'Intelligence Artificielle peut paraître assez compliquée alors qu'elle est en fait assez simple pour tous ceux qui auraient une connaissance moyenne de la technologie : une simple recherche à propos des sites Internet offrant la possibilité de créer des AC sera suffisante. Même si la majorité restent payantes, trouver des versions Open Source est assez facile. L'IA, technologie assez récente, a tous les potentiels de prendre sa place de mérite dans les classes de langues. Cette technologie, d'ores et déjà présente dans notre vie de tous les jours, assurant sa place avec une expansion des domaines auxquels elle se présente, nous laisse penser que vu sa vitesse d'expansion, elle devrait être adaptée et analysée sous plusieurs aspects dans le cadre de l'apprentissage.

Une de nos propositions en ce qui concerne cette application serait d'intégrer les AC dans des applications mobiles puisque ces dernières ont depuis assez de temps pris la place des sites Internet avec leurs spécialités d'être incluses dans l'outil technologique la plus mobile de nos jours : les téléphones portables.

Une autre proposition sur leurs utilisations serait que la permission de changement ou de modification dans l'arbre décisionnel devrait en tout cas être ouverte à l'enseignant qui voudrait utiliser des AC dans ses cours pour pouvoir, justement, avoir la possibilité de changer et/ou de modifier les conditions logiques en cas de besoin.

### **Bibliographie**

- Ahmad, C. (2019). *Intégration d'un Chatbot dans le learning management system Moodle de la HES-SO*. [Travail de Bachelor]. Valais Wallis.
- Aydoğu, C. et Dündar, O. I. (2020). L'utilisation des smartphones dans une classe de français langue étrangère : un exemple d'exploitation. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 41, 75-82.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, 2, 98-114.
- Bento, M. (2013). Pour une définition de l'action dans la perspective actionnelle en France. *Synergies Canada*, 5, 1-6.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'actionnelle: Une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergie Europe*, 1, 58-73.

- Chen, H. L., Vicki Widarso, G. et Sutrisno, H. (2020). A ChatBot for learning Chinese: Learning achievement and technology acceptance. *Journal of Educational Computing Research*, 58(6), 1161-1189.
- Cheng, V. C. W., Lau, V. K. T., Lam, R. W. K., Zhan, T. J., et Chan, P. K. (2020). Improving English phoneme pronunciation with automatic speech recognition using voice Chatbot. L.Lee, L. Hou, F.L.Wang, K.S. Cheung, O. Au, K.C. Li (Eds.) *International Conference on Technology in Education* (88-99). Springer.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.
- Conseil de l'Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Dündar, O. I. (2021). Yabancı dil olarak Fransızca ders kitaplarındaki sesletim alıştırmalarının öğretim yöntemlerine göre gösterdiği değişiklikler (1919-2011). *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 44, 315-324.
- 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.
- Goda, Y., Yamada, M., Matsukawa, H., Hata, K. et Yasunami, S. (2014). Conversation with a chatbot before an online EFL group discussion and the effects on critical thinking. *The journal of information and systems in education*, 13(1), 1-7.
- Gonda, D. E. et Chu, B. (2019). Chatbot as a learning resource? Creating conversational bots as a supplement for teaching assistant training course. Dans *2019 IEEE International Conference on Engineering, Technology and Education (TALE)*. IEEE.
- Haristiani, N., Danuwijaya, A. A., Rifa'i, M. M. et Sarila, H. (2019). Gengobot: A chatbot-based grammar application on mobile instant messaging as language learning medium. *Journal of Engineering Science and Technology*, 14(6), 3158-3173.
- Heller, B., Proctor, M., Mah, D., Jewell, L. et Cheung, B. (2005). Freudbot: An Investigation of Chatbot Technology in Distance Education. P. Kommers et G. Richards (Eds.). *Proceedings of ED-MEDIA 2005-World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*, (3913-3918). Association for the Advancement of Computing in Education.
- Jeong, S. K. (2019). Introduction to popular mobile Chatbot platforms for English learning: Trends and issues. *STEM Journal*, 20(2), 67-90.
- Kim, N. Y. (2019). A study on the use of artificial intelligence chatbots for improving English grammar skills. *Journal of Digital Convergence*, 17(8), 37-46.
- Nghi, T. T., Phuc, T. H. et Thang, N. T. (2019). Applying AI Chatbot for teaching a foreign language: An empirical research. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 8 (12), 897-902.
- Ouatu, B. I. et Gifu, D. (2021). Chatbot, the future of learning?. *Ludic, Co-design and Tools Supporting Smart Learning Ecosystems and Smart Education*, Ó. Mealha, M. Rehm, T. Rebedea (Eds) (263-268). Springer.
- Pereira, J., Fernández-Raga, M., Osuna-Acedo, S., Roura-Redondo, M., Almazán-López, O. et Buldón-Olalla, A. (2019). Promoting learners' voice productions using chatbots as a tool for improving the learning process in a MOOC. *Technology, Knowledge and Learning*, 24(4), 545-565.
- Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: Vers une perspective co-actionnelle-co- culturelle. *Langues modernes*, 96 (3), 55-72.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, 347, 37-40.
- Richer, J. J. (2009). Le Cadre européen, ou l'émergence d'un nouveau paradigme didactique. *Le français dans le monde*, 359, 36-38.
- Rosen, É. (2009). La perspective actionnelle et l'approche par les tâches. *Français dans le monde. Recherches et applications*, 45, 6-14.
- Shawar, B. A. (2017). Integrating CALL systems with chatbots as conversational partners. *Computación y Sistemas*, 21(4), 615-626.
- Smutny, P. et Schreiberova, P. (2020). Chatbots for learning: A review of educational Chatbots for the Facebook Messenger. *Computers & Education*, 151 (5), 1-11.

Tigchelaar, S. M. (2014). La conception d'un manuel de français langue étrangère : quelle (s) entrée (s)?. *Non Plus*, 5, 8-19.

Tu, J. (2020). Learn to speak like a native: AI-powered Chatbot simulating natural conversation for language tutoring. *Journal of Physics: Conference Series* , (1-11). IOP Publishing.

#### **Approbation éthique**

Cette étude a été approuvée par le comité d'éthique de l'Université Anadolu sous le numéro 194198 et à la date du 26.10.2021.

#### **Contribution des auteurs**

Tous les auteurs sus cités ont contribué à la réalisation de cet article.

#### **Conflits d'intérêts**

Les auteurs ne déclarent aucun conflit d'intérêts.