

Reçu le 16/03/2026

Accepté le 06/04/2026

Intégrer l'IA dans l'enseignement des langues : enjeux pédagogiques, éthiques et perspectives d'une pédagogie critique et collaborative : Entretien avec Christian Puren, Professeur émérite spécialisé en didactique des langues et des cultures

Integrating AI into Language Education: Pedagogical and Ethical Challenges and the Prospects of a Critical and Collaborative Pedagogy: An Interview with Christian Puren, Emeritus Professor Specializing in Language and Culture Didactics

El-Mehdi SOLTANI
Université de khemis Miliana –Algérie
mehdi.soltani@univ-dbk.m.dz

Résumé

A travers cet échange, Christian Puren explique que l'arrivée de l'intelligence artificielle générative dans l'enseignement des langues ne modifie pas automatiquement les finalités de l'école. Celles-ci restent centrées sur la formation de citoyens autonomes, critiques et responsables. Selon lui, un véritable changement de paradigme éducatif ne se produit que lorsque les pratiques pédagogiques se transforment durablement. Dans la perspective actionnelle, l'apprenant doit demeurer un acteur social engagé dans des activités collectives. Toutefois, l'usage de l'IA peut entraîner certains risques, comme une technicisation excessive de l'apprentissage et une dépendance aux outils numériques.

Pour limiter ces risques, Puren préconise une intégration mesurée et contrôlée de l'IA, principalement utilisée pour la révision, la correction et l'accompagnement des productions des élèves. Il propose un modèle d'intégration combinant manuel scolaire et IA afin d'enrichir les pratiques pédagogiques sans remplacer l'enseignant. L'entretien aborde également les inégalités de performance des systèmes d'IA selon les langues et suggère le développement d'IA adaptées aux contextes éducatifs nationaux. Enfin, il souligne la nécessité de redéfinir le contrat didactique, de clarifier les responsabilités des acteurs éducatifs et de privilégier une intégration progressive, éthique et centrée sur les interactions humaines et la formation des enseignants.

Mots-clés : IA générative ; didactique des langues ; perspective actionnelle ; innovation pédagogique ; équité linguistique ; plurilinguisme ; éthique éducative.

Abstract

Through this exchange, Christian Puren explains that the emergence of generative artificial intelligence in language education does not automatically change the fundamental aims of schooling. These aims remain focused on educating autonomous, critical, and responsible citizens. According to him, a true shift in the educational paradigm occurs only when teaching practices undergo lasting transformation. Within the action-oriented approach, the learner should remain a social actor engaged in collective activities. However, the use of AI may involve certain risks, such as the excessive technicization of learning and a growing dependence on digital tools.

To limit these risks, Puren advocates a measured and carefully controlled integration of AI, mainly used for revising, correcting, and supporting students' productions. He proposes a model that combines textbooks and AI in order to enrich teaching practices without replacing the teacher. The interview also addresses inequalities in the performance of AI systems across languages and suggests developing AI tools adapted to national educational contexts. Finally, he emphasizes the need to redefine the didactic contract, clarify the responsibilities of educational stakeholders, and promote a gradual, ethical integration centered on human interaction and teacher training.

Keywords: generative AI; language education; action-oriented approach; pedagogical innovation; linguistic equity; plurilingualism; educational ethics.

Introduction : présentation de l'auteur et du contexte de l'entretien

Le Professeur Christian Puren est l'une des figures majeures de la didactique des langues en Europe. Spécialiste reconnu de l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues et de la réflexion sur les approches pédagogiques contemporaines, il a consacré une grande partie de ses travaux à l'analyse critique des évolutions méthodologiques en didactique du français langue étrangère et des langues-cultures. Ses recherches portent notamment sur la perspective actionnelle, l'évolution des paradigmes didactiques et les transformations de l'enseignement des langues dans des contextes éducatifs en mutation.

Dans ses travaux, Christian Puren montre que les innovations pédagogiques et technologiques ne sont jamais neutres : elles transforment à la fois les pratiques pédagogiques, les objectifs éducatifs et la conception même de l'apprentissage. À ce titre, la question de l'intelligence artificielle générative constitue aujourd'hui un enjeu majeur pour les systèmes éducatifs. L'apparition d'outils conversationnels fondés sur l'IA, tels que ChatGPT, a profondément modifié les conditions d'accès à l'information et de production des connaissances, soulevant de nombreuses interrogations concernant l'apprentissage, l'évaluation et le rôle des enseignants.



L'entretien présenté ici s'inscrit précisément dans ce contexte de transformation numérique de l'éducation. Il propose une réflexion approfondie sur les implications pédagogiques, didactiques et institutionnelles de l'intelligence artificielle dans l'enseignement des langues et des cultures. Les questions posées au professeur Puren abordent plusieurs dimensions essentielles : la possible mutation des paradigmes éducatifs, l'impact de l'IA sur la créativité et la

production langagière, les enjeux d'équité linguistique dans des contextes plurilingues, la redéfinition du contrat didactique, ainsi que les transformations des pratiques d'évaluation et de formation des enseignants.

Cet échange prend également en compte les réalités éducatives de contextes multilingues, notamment dans des pays où plusieurs langues coexistent dans le système éducatif. Dans ces contextes, l'intégration de l'IA soulève des questions d'équité, de représentativité linguistique et d'accès aux ressources numériques.

Les quatorze questions qui structurent cet entretien visent ainsi à explorer les tensions entre innovation technologique et finalités éducatives. Elles interrogent le rôle que peuvent jouer les institutions scolaires, les enseignants et les chercheurs dans la construction d'une intégration critique et responsable de l'intelligence artificielle dans l'éducation. L'objectif n'est pas seulement d'évaluer les potentialités pédagogiques de ces technologies, mais aussi de réfléchir aux conditions nécessaires pour qu'elles contribuent réellement à une éducation démocratique, inclusive et émancipatrice.

El-Mehdi SOLTANI : *Dans votre lecture historique des méthodologies d'enseignement des langues, vous montrez que les innovations techniques et pédagogiques ne sont jamais neutres : elles reconfigurent à la fois les finalités de l'école et les formats d'enseignement. Dans cette perspective, où situez-vous l'essor de l'IA générative : s'agit-il d'un simple outil au service des pratiques existantes, ou d'une rupture susceptible d'installer un nouveau « régime » didactique ? Autrement dit, quels signes concrets permettraient d'identifier un véritable changement de paradigme, et à quelles conditions l'institution scolaire peut-elle préserver sa capacité à définir et contrôler ses finalités éducatives ?*

Christian Puren : Les *finalités* de l'école restent relativement stables, parce qu'elles sont liées à des valeurs fondamentales partagées dans la société. J'ai coutume de les synthétiser, en me référant à celles actuellement en vigueur en Europe, comme la formation d'un citoyen à la

fois critique et responsable, autonome et solidaire. Ces qualités que l'éducation s'efforce de transmettre aux élèves sont en tension, et selon la conception normative que l'on a de la société, l'une des qualités peut être privilégiée par rapport à l'autre au sein de chaque couple. Les grandes institutions internationales telles que l'UNESCO, l'OCDE et le Conseil de l'Europe, les regroupent aujourd'hui très souvent sous le thème de la « citoyenneté démocratique ».

Ce qui est en relation avec les innovations techniques et pédagogiques, et l'organisation concrète de l'enseignement, ce sont plutôt les objectifs sociaux et les situations d'usage au service desquels ces innovations doivent être mises en œuvre. En langue étrangère, par exemple, ces objectifs ont été successivement les suivants : découvrir la culture étrangère en classe, savoir communiquer avec l'autre dans son pays, puis savoir vivre et agir avec l'autre dans les sociétés multilingues et multiculturelles.

Il est sans doute un peu tôt pour pouvoir repérer des modifications de paradigmes en cours – l'irruption de la version grand public de ChatGPT s'est produite en novembre 2022, il y a à peine plus de trois ans !... -, mais ce que l'on peut observer dès à présent dans les rapports des grandes institutions internationales citées précédemment, c'est l'intégration de la problématique de l'IA dans le cadre des mêmes valeurs fondamentales, la conception de l'IA comme un outil forcément au service de ces mêmes valeurs : la nouvelle « citoyenneté numérique » fait partie de la « citoyenneté démocratique ». Les valeurs fondamentales ne se modifient pas, mais certaines prennent plus d'importance en fonction des nouveaux enjeux, comme l'éthique personnelle, et d'autres viennent s'ajouter, comme la responsabilité écologique (l'usage de l'IA étant très consommateur de ressources).

Il faut noter aussi – c'est une idée qui apparaît dans plusieurs de mes articles (cf. par ex. l'article 2026b)* –, qu'une innovation, et même une accumulation d'innovations, ne provoquent pas forcément du changement : l'innovation est locale, ponctuelle, et se déroule dans les conditions optimales des expérimentations, alors que le changement est généralisé et pérenne : il produit une modification durable dans les pratiques « ordinaires » d'un grand nombre d'enseignants. Cela s'est produit à chaque innovation technologique par le passé, et cela se reproduira sans doute avec l'IA.

El-Mehdi SOLTANI : La perspective actionnelle conçoit l'apprenant comme un acteur social engagé dans des actions collectives porteuses de sens. Dès lors, comment cette dynamique se transforme-t-elle lorsque l'IA intervient dans la production langagière en proposant formulations et contenus ? N'y a-t-il pas un risque de réduire l'apprentissage à l'exécution de tâches techniques au détriment d'un véritable agir social, et comment éviter qu'une participation seulement apparente ne se substitue à une action authentique soutenue — mais non simulée — par l'outil ?

* Les codes de mes publications citées ici donnent leur adresse sur mon site personnel en appliquant le modèle suivant : 2026b ➔ <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2026b/>. Toutes mes publications concernant l'IA en didactique des langues-cultures sont regroupées avec leurs titres et leurs résumés dans la rubrique « Intelligence artificielle » de la section « Bibliographies » de mon site : <https://www.christianpuren.com/bibliographies/intelligence-artificielle/>.

Christian PUREN : Ce risque est réel, dans des termes très bien posés dans cette question. Ce risque existait déjà : lorsque les élèves rédigeaient eux-mêmes chez eux la production terminale d'un projet, ils pouvaient le faire en réalité comme un simple exercice de production écrite scolaire dans lequel ils n'investissaient pas réellement. Mais la production finale d'un projet se rédige en principe en classe, par groupes : si l'enseignant veut éviter ce risque, il suffit que les élèves n'aient pas accès en classe à un système d'IA. Ou que l'IA, comme le font certains enseignants, ne soit utilisée qu'après coup, comme un correcteur orthographique, syntaxique et lexical, sur un texte qui a préalablement été communiqué à l'enseignant, pour qu'ensuite il y ait réflexion commune sur les corrections proposées, et au besoin reformulation par les élèves. Dans une telle procédure, le recours à l'IA par les élèves peut être fait sans problème à la maison, ou par groupes en classe si on y dispose d'assez d'ordinateurs connectés. La perspective actionnelle vise la formation au travail commun et à la solidarité collective, et c'est donc cette dernière solution qui apparaît comme la plus cohérente.

El-Mehdi SOLTANI : *Des travaux récents mettent en évidence une tension entre créativité et standardisation, ainsi qu'entre inclusion et normalisation dans l'usage éducatif des IA génératives. Comment ces dynamiques s'articulent-elles avec votre réflexion critique sur les normes et votre attention à la diversité des pratiques langagières ? Quels effets ces outils peuvent-ils avoir sur la variation, l'appropriation et la créativité scolaire, et comment influencent-ils la conception du « bon langage » à l'école ?*

Christian PUREN : Je n'ai pas fait de recherche sur l'impact que pourrait avoir l'IA sur la « diversité des pratiques langagières » et son impact sur le « bon langage » à l'école. Ce serait de toutes manières une recherche de linguiste. En tant que didacticien, je me suis intéressé pour ma part à la diversité des méthodes d'enseignement et à la variation des méthodes d'apprentissage. À ce titre, j'ai noté depuis longtemps que la complexité de l'action sociale – ce n'est pas qu'un simple échange communicatif – exigeait de mobiliser toutes les méthodologies disponibles, globalement ou par composants (cf. par ex. 2020f, 2022g). Dans mes toutes dernières publications, j'ai présenté un « modèle d'intégration manuel-IA » dans lequel l'IA est mobilisée pour proposer de la « méthodologie augmentée » (cf. 2025k) à partir de modèles didactiques qu'on lui a fournis, et qui sont précisément des synthèses des traitements différents mis en œuvre dans différentes méthodologies (cf. 2025l, 2025m). L'IA est alors utilisée comme un outil au service de la variation méthodologique, elle-même utilisée au service de la « différenciation méthodologique des apprentissages » en tant que forme particulière de mise en œuvre de ladite « pédagogie différenciée ».

El-Mehdi SOLTANI : *Dans un contexte mondial marqué par le plurilinguisme, les IA génératives se présentent comme multilingues, tout en offrant des performances inégales selon les langues. Comment peut-on alors définir une équité linguistique réellement opérationnelle en éducation, en termes de qualité, d'accès, de représentativité et de droits ? Quels critères concrets devraient être retenus — fidélité sémantique, respect des registres et des dialectes, prise en compte des dimensions culturelles, des genres discursifs et de l'oralité — pour garantir un traitement véritablement équitable des langues ?*

Christian Puren : C'est une question très intéressante, mais elle relève de recherches et propositions de type sociolinguistique au service de décisions officielles relevant elles-mêmes de la politique linguistique du pays. Autant dire qu'en tant que didacticien français, je ne suis pas et ne serai jamais compétent pour répondre à cette question dans une revue algérienne. Ce que je peux dire de manière générale, en tant que didacticien précisément « généraliste », c'est que cette question du « traitement véritablement équitable des langues » se pose depuis longtemps dans le système éducatif d'un pays multilingue tel que l'Algérie. Et que je comprends très bien que vous vous posiez cette question, parce qu'effectivement, les meilleures performances de l'IA dans certaines langues nationales et étrangères par rapport à d'autres est susceptible de gêner cette recherche d'équité. Cela devrait inciter les responsables éducatifs à se lancer dans la production d'IA spécialisées de manière à assurer cette équité entre les langues (cf. ma réponse à la question suivante) ?

El-Mehdi Soltani : *De nombreuses langues dites « à faibles ressources » sont aujourd'hui menacées d'invisibilisation numérique, alors même que les technologies linguistiques laissent espérer des dynamiques de revitalisation. Comment concilier cette promesse de visibilité avec le risque d'une marginalisation accrue dans les environnements numériques dominés par quelques langues ? Quel rôle l'école et l'université peuvent-elles jouer — notamment à travers la constitution de corpus, la production de ressources et l'élaboration de politiques linguistiques — pour soutenir une véritable inclusion numérique de ces langues ?*

Christian Puren : Cette question recoupe la précédente, en suggérant en outre des solutions. À la suite de mes travaux récents, je suis arrivé à la conclusion, dans mon domaine de recherche, la didactique des langues-cultures, que les responsables éducatifs nationaux doivent, en collaboration en particulier avec des didacticiens, pédagogues, philosophes, sociologues, linguistes et sociolinguistes, construire des IA dites « spécialisées », c'est-à-dire conçues pour une famille de tâches bien définie, avec des données métier spécifiques, comme il en existe déjà dans des domaines tels que l'aide au diagnostic médical, l'analyse et l'aide à la rédaction de documents juridiques, la traduction. C'est une telle « spécialisation » que j'ai visé dans mes travaux avec la fourniture à des systèmes d'IA généralistes tels que ChatGPT, Perplexity et Claude, de modèles d'analyse et d'élaboration didactique (cf. 2015l, tableau 4 p. 45). Mais il s'agit d'une spécialisation très modeste et limitée à l'élaboration ponctuelle de variations méthodologiques. Un système d'IA ou plusieurs systèmes plus ou moins spécialisés adossés à des banques de données constituées par tous les acteurs précédemment nommés seraient autrement plus puissants. Un seul pour toutes les langues enseignées, nationales et étrangères, impulserait peut-être enfin une généralisation dans ce domaine de l'interdisciplinarité (cf. 2026a). Pris en charge par l'institution éducative et fonctionnant sous sa responsabilité, ces IA spécialisées résoudraient aussi certains problèmes auxquels se heurtent jusqu'à présent les enseignants, tels que la protection des données des élèves, le manque de fiabilité de certains résultats... et le manque de traitement équitable entre les langues.

El-Mehdi Soltani : *Lorsque l'IA intervient dans la production scolaire, en proposant des plans, des reformulations, des exemples ou des corrections, comment redéfinir le contrat*

didactique et clarifier les responsabilités respectives de l'élève, de l'enseignant et de l'institution ? Quelles exigences de transparence devraient encadrer ces usages, et comment distinguer ce qui relève encore d'un apprentissage authentiquement construit par l'élève de ce qui résulte d'une assistance technologique ?

Christian PUREN : Concernant la première question, de nombreuses publications proposent déjà des réponses. Par exemple, les rapports que l'UNESCO publie régulièrement abordent tous cette question, et on trouve en ligne des comptes-rendus d'enseignants effectivement confrontés à la nécessaire redéfinition du contrat didactique. Le ministère français de l'Éducation a publié en 2024 un « Cadre d'usage de l'IA en éducation », et je sais qu'un document de ce type est actuellement en préparation en Algérie. Du moment qu'il s'agit, comme vous l'écrivez, de « clarifier les responsabilités respectives de l'élève, de l'enseignant et de l'institution », les pédagogues et didacticiens algériens ne peuvent intervenir qu'en aval de ce texte, pour tirer dans leur domaine les implications des orientations officielles (sur ce principe appliqué aux recherches en sociolinguistique, cf. 2018g).

Ici aussi, je vais rester dans les domaines de la didactique et celui de la pédagogie, souvent étroitement liés. Si effectivement, comme je le crois moi aussi, il y aura une « nécessaire redéfinition du contrat didactique », les potentialités de l'IA que vous citez affecteront le contrat pédagogique tel qu'il devra être non seulement géré par l'enseignant, mais également négocié avec les élèves, parce qu'il y aura forcément des évolutions à prévoir dans ce contrat en fonction des usages de l'IA sur le terrain. Certains grands principes resteront les mêmes – ceux que l'institution aura décidés –, mais la gestion des pratiques de l'IA par les élèves en classe demandera de la part des enseignants une formation à un type de pédagogie qui n'est pas encore dans leur formation initiale ni continue, et qui n'est pas forcément dans leur culture personnelle ni même dans celle de l'institution scolaire, à savoir la pédagogie de contrat. On la retrouve, dans mes travaux récents sur l'IA, dans l'idée de « co-gouvernance » des ressources didactiques par l'enseignant et les élèves (cf. 2025d, 2025g, 2025i), dont précisément, dans mon « modèle d'intégration manuel-IA », les ressources méthodologiques produites par l'IA.

El-Mehdi SOLTANI : *L'essor des IA génératives promet un soutien à l'apprentissage individualisé, mais il soulève aussi le risque d'une délégation excessive de l'effort cognitif. Comment faire en sorte que ces outils renforcent l'autonomie intellectuelle plutôt qu'ils n'installent une dépendance ? Quels dispositifs pédagogiques– comparaison de productions, explicitation des choix, critique argumentée des réponses – peuvent véritablement former le jugement ? L'enjeu est de transformer l'IA en appui réflexif plutôt qu'en substitut à la pensée.*

Christian PUREN : Avec « l'apprentissage individualisé », vous reprenez une des orientations massivement présentes dans toute la littérature concernant l'IA en éducation que j'ai pu lire depuis le début de l'année 2023, rapports d'institutions internationales, textes officiels français, articles de chercheurs et enseignants compris. Or il faut affirmer fortement :

– qu'il n'y a pas d'autonomie intellectuelle qui soit individuelle : l'autonomie personnelle se conquiert à la fois contre les autres et avec les autres ;

- que la mission de l'Éducation nationale n'est pas de rajouter encore en classe plus de temps d'écran et plus d'usage individuel de l'IA, comme c'est le cas chez les jeunes en dehors de l'école, au risque d'aggraver encore cette dépendance à l'IA et cette réduction de la réflexion personnelle que vous dénoncez justement ; mais il faut développer parallèlement la réduction de la réflexion et de l'action collectives indispensables à l'exercice concret de la citoyenneté démocratique ;
- que si l'institution scolaire et ses enseignants veulent rester fidèles à leurs valeurs, c'est au contraire massivement au service de l'enseignement-apprentissage collectif que l'IA doit être mis, l'exercice de la solidarité se portant sur la différenciation des apprentissages.

C'est pourquoi le modèle d'intégration de l'IA en classe de langue que je propose est un modèle limité d'usage de l'IA en classe. Il s'agit d'un modèle d'intégration manuel-IA, parce que les manuels sont des outils collectifs. Il se trouve aussi que les manuels sont encore indispensables à l'immense majorité des enseignants et des apprenants ; qu'ils servent de référence commune constante pour le contrat officiel d'enseignement-apprentissage ; et que les systèmes d'IA ne sont pas encore en mesure de remplacer les enseignants dans l'élaboration d'unités didactiques abouties, et moins encore dans la gestion des progressions langagières annuelles : le pourraient-ils, que cela exigerait, pour que les enseignants les contrôlent et valident leurs propositions, qu'ils aient une formation équivalente à celle d'auteurs de manuel professionnels.

El-Mehdi SOLTANI : *Alors que les élèves peuvent désormais dialoguer directement avec des systèmes d'IA, le rôle traditionnel de l'enseignant se trouve redéfini. Ne s'agit-il plus seulement de transmettre des savoirs, mais d'orchestrer des situations d'apprentissage, de guider l'analyse critique et d'assurer une médiation éthique ? Comment articuler scénarisation pédagogique, étayage méthodologique et travail sur les genres discursifs et les sources ?*

Christian PUREN : Je pense que cette question est un bon exemple de fausse rupture. L'un des rôles traditionnels de l'enseignant, qui est de dialoguer réellement avec les élèves et faire dialoguer les élèves entre eux sur de vrais enjeux, est justement revalorisé par rapport à ces faux dialogues possibles entre les élèves et l'IA. C'est la chance qu'ont les élèves en classe, de pouvoir développer des relations humaines, et de même il y a d'autres choses plus intéressantes à faire en classe non seulement que d'ajouter encore du temps d'écran et du travail individuel en classe, mais que de réduire du temps d'échanges entre humains au profit d'échanges entre les élèves et un dispositif technique. L'un des thèmes récurrents dans les récentes publications internationales, en particulier de l'UNESCO, qui a bien repéré ce risque, est la « centration sur l'humain ». Par rapport aux dialogues entre élèves de l'approche communicative qui sont au service de la communication humaine, même simulée, et par rapport à ceux de la perspective actionnelle, qui sont au service de l'action collective, une centration sur la technologie de la part des enseignants et des élèves constituerait clairement une régression didactique et pédagogique.

Les enseignants sont déjà habitués à la gestion de l'artificiel en classe de langue : les manuels sont déjà des artefacts technologiques, avec des textes fabriqués ou authentiques mais

didactisés, des exercices de langue, des explications grammaticales, lexicales, culturelles, etc. C'est pourquoi le dernier article que j'ai écrit propose de replacer la question de l'intelligence artificielle dans la question plus générale, et déjà connue, de l'intelligence didactique de l'artificiel (cf. 2026d).

El-Mehdi SOLTANI : *L'évaluation centrée sur le produit final est fragilisée par la possibilité d'un recours invisible à l'IA. Comment repenser l'évaluation pour valoriser le cheminement intellectuel plutôt que le seul résultat ? Faut-il accorder une place centrale aux traces de processus - journaux de bord, versions successives, décisions argumentées - et à la qualité de l'interaction avec l'outil ?*

Christian PUREN : Je suis d'accord avec votre constat initial et votre conclusion finale dans votre question ci-dessus, et je partage cette idée essentielle, que l'on retrouve dans toutes les publications sur l'évaluation à l'ère de l'IA, selon laquelle il faut passer forcément d'une évaluation produit à une évaluation processus à partir du moment où les élèves ont accès à cette technologie. Les différentes techniques que vous signalez ne doivent pas être considérées seulement dans le cadre des évaluations : elles font partie intégrante de la préparation des élèves à la vie citoyenne.

Il y a là sans doute, avec la pédagogie de contrat que j'ai citée précédemment, une autre évolution pédagogique et didactique rendue nécessaire par l'intégration même limitée et contrôlée de l'IA dans l'éducation : il s'agit de briser enfin le carcan de l'évaluation individuelle sommative et notée, pour ouvrir plus largement à des formes d'évaluation formative, et d'auto-évaluation non seulement individuelle mais collective. Cela heurte des cultures bien enracinées dans beaucoup de sociétés : les relations administration-enseignants et enseignants-élèves sont forcément influencées par les relations hiérarchiques au sein de la société.

Je dois vous dire, comme remarque finale à ce point 9, que je n'aurais pas utilisé personnellement l'expression « qualité de l'interaction avec l'outil ». Cela revient en effet, au moins dans l'esprit de certains lecteurs, à prêter une certaine « qualité » aux productions de l'IA, alors qu'elles ne sont que simulées par des algorithmes travaillant à partir d'une masse de données anonymes, qu'elles sont non pensées (l'IA n'a pas de conscience), non intentionnelles, et de ce fait non responsables, toutes qualités qui sont le propre des interventions et interaction humaines.

El-Mehdi SOLTANI : *Face aux usages scolaires de l'IA, les institutions oscillent entre interdiction et intégration. Une prohibition stricte est-elle tenable à long terme, ou convient-il de privilégier un encadrement explicite et formateur ? Quelles règles simples et équitables peuvent garantir l'intégrité académique tout en reconnaissant les potentialités pédagogiques de l'outil ?*

Christian PUREN : Là encore, votre constat est exact, comme les termes de la problématique et de l'enjeu que vous en déduisez. J'ai lu comme vous certainement beaucoup de propositions. Mais je pense *a priori*, en tant que didacticien, qu'en ce domaine comme dans tous les autres de ma discipline, il ne peut y avoir de règles simples, parce qu'elles sont

forcément contextuelles et que non seulement les contextes diffèrent d'un pays à l'autre, d'un niveau d'études à l'autre, d'un type d'institution à un autre, etc., mais que les mêmes contextes évoluent constamment dans chaque classe si le processus éducatif est effectif. On retrouve là l'idée fondamentale de centration sur le processus, et non sur le produit. Je ne vois en cet instant, pour répondre à votre question, qu'une métarègle – on appelle aussi cela un « principe » –, et c'est que les règles doivent perdre progressivement de leur pertinence au cours du processus d'autonomisation et de responsabilisation individuelles et collectives des élèves. Les sanctions doivent certes être « proportionnées », mais leur métarègle « respect de la proportion » ne peut pas être la même pour une triche à un devoir de contrôle continu d'un élève de 12-13 ans à l'entrée du collège, et une triche à un concours universitaire, ou encore au début de l'installation de la règle et à un moment où elle a été intégrée et qu'elle était respectée jusque-là par tous.

Mais surtout, il faut interroger la notion de « triche » à l'école par rapport à l'usage que les élèves auront à faire de l'IA au cours de leur vie sociale et professionnelle. J'ai adoré ces deux questions provocatrices citées dans un article sur l'IA en éducation : « L'utilisation de l'IA [par les élèves] est-elle une tricherie ? En quoi est-ce différent de l'utilisation de lunettes pour mieux lire ou d'une brouette pour transporter des objets ? ». Pour une raison évidente de cohérence – ce serait une autre métarègle – il faut à tout prix éviter d'avoir à sanctionner chez les élèves des usages de l'IA qui sont semblables à ceux auxquels il faut les former pour plus tard, et faire en sorte que son usage soit toujours celui qui leur permet, pour filer les mêmes exemples, de mieux apprendre et de mieux avancer en portant la charge de l'apprentissage.

El-Mehdi SOLTANI : L'intégration de l'IA en éducation risque d'amplifier les inégalités liées aux infrastructures, aux équipements et à la formation. Comment éviter que ces technologies ne deviennent un nouveau facteur d'exclusion scolaire et sociale ? Quels dispositifs hybrides ou à faible exigence technique peuvent être envisagés dans des contextes de connectivité limitée ? Les choix pédagogiques doivent-ils être repensés lorsque l'accès aux outils demeure intermittent ou inégalement réparti ?

Christian PUREN : Puisque j'ai parlé plus haut à deux reprises de « métarègle », en voici une autre, qui m'a convaincu dès que je l'ai lue : ne pas donner ou laisser faire par les élèves une activité qu'ils peuvent réaliser eux-mêmes sans IA. J'ajouterai simplement, pour une question de cohérence didactique, que les activités assistées par l'IA peuvent être réalisées avec le même niveau d'étayage que les autres types d'activité : le principe du travail des élèves dans leur « zone proximale de développement » s'applique aussi aux activités assistées par l'IA, qui doivent être assistées également par l'enseignant pour qu'il y ait progrès des élèves.

Le travail avec l'IA suppose une connexion en temps réel. Le modèle que je propose est un modèle d'activités collectives en classe, ce qui permet d'éviter en grande partie la question de l'exclusion sociale. Il est non seulement possible, mais demandé, que les élèves soient par groupes devant un seul ordinateur, ce qui facilite déjà l'équipement de la salle. Mais on peut envisager d'autres dispositifs plus économes, et qui auront aussi l'avantage d'être plus « frugaux » en termes de consommation énergétique. Les requêtes à l'IA, et la réception des réponses, peuvent se faire sur un tableau électronique, dès le départ, ou au moment de la reprise des travaux des élèves. L'enseignant peut recueillir les requêtes collectives sur papier

pour les soumettre ensuite à l'IA en salle des professeurs, voire chez lui, etc. Les choix pédagogiques n'ont pas à être « repensés » en fonction des conditions de travail : ils doivent être conçus dès le départ en fonction de ces conditions (cf. plus bas le dernier paragraphe de ma réponse à la question 14).

El-Mehdi SOLTANI : *L'intégration de l'IA suppose une formation dépassant la simple maîtrise technique pour inclure une compréhension critique des limites, des biais et des enjeux éthiques. Quels contenus devraient structurer cette formation en cohérence avec la didactique des langues et des cultures ? Comment préparer les enseignants à concevoir des tâches actionnelles compatibles avec l'IA et à analyser les biais linguistiques et culturels qu'elle peut véhiculer ?*

Christian PUREN : La formation devra forcément dépasser la formation didactique, parce que l'IA pose dans tous les domaines sociaux des problèmes épistémologiques, éthiques, juridiques et écologiques, qu'il faudra aborder tels qu'ils se présentent en classe, dans les usages concrets de l'IA par les élèves, et aussi dans d'autres types d'enseignement tels que, en France, l'Éducation aux médias et à l'information (EMI) et l'Éducation morale et civique (ECM). Mon « modèle manuel-IA » propose une intégration très limitée et ponctuelle de l'IA aux activités des élèves pour que les enseignants et les élèves s'approprient très progressivement ce nouvel outil technologique. Ils pourront ensuite décider d'en élargir les usages. Dans ma dernière publication sur « Intelligence artificielle et intelligence de l'artificiel » (2026d), je conclus sur les différentes raisons pour lesquelles il me semble que la forme de mise en œuvre de la perspective actionnelle dans les manuels, le « miniprojet », est particulièrement adaptée à une intégration progressive raisonnée – et raisonnable – de l'IA en classe de langue-culture. Mais l'IA peut aussi être utilisée dans une perspective de variation méthodologique, de manière à proposer aux élèves des tâches relevant, au choix de la méthodologie active, de l'approche communicative ou de la perspective actionnelle. S'inspirer des différentes méthodologies disponibles est une forme d'enrichissement méthodologique qui peut d'ailleurs se faire sans recours à l'IA.

El-Mehdi SOLTANI : *Les politiques éducatives promeuvent le plurilinguisme et l'inclusion, alors que les IA dominantes sont majoritairement industrielles et souvent anglocentrées. Comment concilier ces orientations avec les enjeux de souveraineté numérique et de diversité linguistique ? Les États et institutions devraient-ils exiger transparence des modèles, maîtrise des données et soutien actif aux langues locales ?*

Christian PUREN : Les systèmes d'IA peuvent d'ores et déjà être spécialisés à partir de banques de données sélectionnées. Les États et les institutions sont donc d'ores et déjà en mesure, s'ils s'en donnent les moyens, de produire des IA répondant à leurs exigences, ce qui réglerait les problèmes que vous soulevez très justement dans votre question. Cela devrait être une priorité, parce que, comme on le voit bien à l'énoncé de votre question, il s'agit d'un enjeu à la fois politique et éducative.

El-Mehdi SOLTANI : *Dans les années à venir, quelle orientation stratégique adopter : expérimentation encadrée, régulation prudente ou transformation structurelle des curricula et des modes d'évaluation ? Quels garde-fous éthiques et pédagogiques devraient*

être considérés comme non négociables ? Parmi les priorités — formation, équité linguistique, infrastructures, renouvellement des pratiques évaluatives — lesquelles engager en premier afin d'assurer une cohérence durable entre innovation technologique et finalités éducatives ?

Christian PUREN : Les réponses à ces questions seront forcément contextuelles et évolutives, ce qui me met dans l'impossibilité d'y répondre précisément. Je vais me contenter de deux remarques qui me semblent essentielles :

– L'intégration de l'IA en classe de langue-culture doit se faire progressivement, en parallèle avec l'évolution du projet institutionnel, la formation des enseignants et l'installation des moyens techniques nécessaires : la réforme en jeu est de nature systémique, de sorte qu'il n'y a pas de « priorité », toutes ses dimensions devant être pris en compte simultanément.

– L'innovation doit prendre en compte dès le départ les conditions de sa généralisation et pérennisation, pour que les expérimentations puissent dégager des pratiques qui soient immédiatement généralisables et pérennisables. Je renvoie sur ce point les lecteurs à mon article sur un mode de recherche qui prend en compte cette problématique, à savoir la « recherche interventionnelle » (voir mon article 2019c, qui prend précisément l'exemple de la réforme de l'enseignement des langues nationales et étrangères en cours à l'époque en Algérie).

Conclusion

L'entretien avec le professeur Christian Puren offre une réflexion approfondie sur les transformations que l'intelligence artificielle pourrait introduire dans l'enseignement des langues et des cultures. Loin d'adopter une position technophobe ou technophile, l'auteur propose une approche critique et nuancée, centrée sur les finalités fondamentales de l'éducation et sur les conditions nécessaires à une intégration responsable de ces technologies.

L'une des idées principales qui se dégage de cet échange est que l'IA ne doit pas être considérée comme une rupture radicale capable de remplacer les pratiques pédagogiques existantes. Selon Puren, les innovations technologiques ne produisent pas automatiquement un changement de paradigme éducatif. Pour qu'un véritable changement s'opère, il faut que ces innovations s'inscrivent durablement dans les pratiques pédagogiques quotidiennes et qu'elles soient accompagnées d'une transformation réfléchie des dispositifs d'enseignement.

Un autre point essentiel concerne la place de l'humain dans le processus éducatif. Pour Puren, l'école doit rester un espace privilégié d'interaction humaine, de dialogue et de coopération. L'apprentissage des langues ne peut se réduire à un échange avec des systèmes automatisés, car la communication humaine implique des dimensions sociales, culturelles et éthiques que les technologies ne peuvent reproduire. L'IA doit donc être utilisée comme un outil d'appui, au service du travail collectif et de la réflexion critique, et non comme un substitut à l'intelligence humaine.

L'entretien met également en évidence l'importance de l'équité linguistique dans un contexte mondial marqué par la domination de certaines langues dans les technologies numériques. Les systèmes d'IA actuels offrent des performances très inégales selon les langues, ce qui peut renforcer les déséquilibres linguistiques existants. Dans cette perspective, Puren insiste sur le rôle des institutions éducatives et des États dans le développement de systèmes d'intelligence artificielle adaptés aux contextes linguistiques nationaux et capables de soutenir la diversité linguistique.

Par ailleurs, l'intégration de l'IA dans l'enseignement implique une transformation des pratiques pédagogiques et évaluatives. Les formes traditionnelles d'évaluation, centrées sur le produit final, deviennent insuffisantes lorsque les élèves peuvent recourir à des outils automatisés pour produire des textes ou résoudre des tâches. Il devient alors nécessaire de valoriser davantage les processus d'apprentissage, le raisonnement des élèves et leur capacité à analyser de manière critique les réponses produites par les technologies.

Enfin, Christian Puren souligne que l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'éducation ne peut être efficace que si elle s'inscrit dans une approche globale et progressive. Elle nécessite une formation approfondie des enseignants, une réflexion éthique sur les usages de ces technologies et un cadre institutionnel clair permettant de réguler leur utilisation. Les innovations éducatives doivent être conçues en tenant compte des réalités concrètes des systèmes éducatifs, des infrastructures disponibles et des besoins des apprenants.

En définitive, cet entretien montre que l'intelligence artificielle représente à la fois une opportunité et un défi pour l'enseignement des langues. Son potentiel pédagogique est réel, mais il ne pourra être pleinement exploité que si les institutions éducatives parviennent à encadrer les usages de manière réfléchie, en veillant à préserver les valeurs fondamentales de l'éducation : la formation de citoyens autonomes, critiques, responsables et capables de coopérer dans des sociétés plurilingues et démocratiques.

Bibliographie

- PUREN, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme*. Paris : Didier.
- PUREN, C. (2001). Représentations de l'enseignement/apprentissage de la grammaire en didactique des langues. *Études de linguistique appliquée*, (122), 135-150.
- PUREN, C. (2005). Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures. *Études de linguistique appliquée*, (140), 489-507.
- PUREN, C. (2009). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. In J. M. López & S. Pastor (Eds.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (pp. 123-145). Barcelone : Difusión.
- PUREN, C. (2023). L'« expérientiel » en didactique des langues-cultures : évolution et perspectives. *Cahiers de didactique des langues et des cultures (CDLC)*, (numéro spécial), 45-60.
- SOLTANI, E. M., ABOULWABA, A., & TIMESGUIDA, N. (2020). « L'usage du smartphone dans l'apprentissage de FLE dans le contexte universitaire : cas des étudiants

algériens et tunisiens ». *الذاكرة*, 8(2), 246–261. Ouargla. Disponible sur le lien : <https://asjp.cerist.dz/en/article/115573>

-SOLTANI, E. M. (2020). L'enseignement à distance et l'évaluation des apprenants universitaires à l'ère du confinement : cas de la faculté de droit et des sciences politiques, université de khemis Miliana, Algérie. *Revue Marocaine de l'Évaluation et de la Recherche Educative*, 4(4), 1-14. <https://revues.imist.ma/index.php/RMERE/article/view/23744>

-SOLTANI, E. M. (2025). Regards croisés sur l'intégration des littératies numériques et de l'intelligence artificielle dans l'enseignement des langues à l'université : Entretien avec Ouardia ACI, Professeure des universités en sociodidactique. *Contextes Didactiques, Linguistiques Et Culturels*, 3(1), 391-407. Disponible sur le lien : <https://asjp.cerist.dz/en/article/272711>

-SOLTANI, E. M. (2025). Entretien avec Michel BOIRON, Ex-Directeur général du CAVILAM : La démarche interculturelle permet de découvrir qu'il existe une grande diversité de faits culturels dans une même sphère culturelle. *Langues & Cultures*, 6(1), 508-514. Disponible sur le lien : <https://asjp.cerist.dz/en/article/269538>