

Reçu le :09/03/2026

Accepté le :21/04/2026

**Le pouvoir socialisateur de l'intelligence artificielle chez les étudiants de
langue française**
**The socializing power of artificial intelligence among French language
students**

Abla TAGUIDA^{1*}, Dikra Mammeri²

¹Université Chadli Bendjedid El Tarf, Algérie, a.taguida@univ-eltarf.dz
Laboratoire DLCNT

²Université Chadli Bendjedid El Tarf, Algérie, dikramam25@gmail.com

Résumé

Ayant conscience des enjeux liés aux développements technologiques continus en matière d'intelligence artificielle et de la place que celle-ci ne cesse de gagner dans le processus de socialisation des langues étrangères, cette étude exploratoire cherche à examiner les perceptions linguistiques des étudiants de français à l'égard du pouvoir socialisateur de l'IA et de sa fonction comme levier de renforcement de leurs compétences langagières plurilingues.

Cette contribution propose un aperçu des représentations sociolinguistiques produites par l'intégration de l'IA en abordant des questionnements liés à l'extension des contextes socialisateurs traditionnels. À travers une analyse qualitative d'entretiens semi-directifs auprès de dix étudiantes de langue française inscrites à l'université Chadli Bendjedid, El Tarf, il s'avère que les représentations des sujets varient en fonction du mode et des contextes socialisateurs en langue française.

Mots-clés : l'intelligence artificielle, la socialisation langagière, la compétence plurilingue, un passeur de langue, analyse qualitative

Abstract

Aware of the challenges linked to continuous technological developments in artificial intelligence and its ever-increasing role in the process of foreign language socialization, this exploratory study seeks to examine the linguistic perceptions of French language students regarding the socializing power of AI and its function as a lever for strengthening their multilingual language skills.

This contribution offers an overview of the sociolinguistic representations produced by the integration of AI by addressing questions related to the expansion of traditional socializing contexts. Through a qualitative analysis of semi-structured interviews with ten French language students enrolled at Chadli Bendjedid University, El Tarf, it appears that speakers' representations vary according to the mode and context of socialization in French.

¹ * Auteur correspondant

Keywords : artificial intelligence, language socialization, multilingual competence, a language mediator, qualitative analysis

Introduction

Face à l'ascension des systèmes numériques qui connaissent, depuis des années, une intégration significative de l'intelligence artificielle, les locuteurs se trouvent aujourd'hui impliqués dans de nouveaux contextes socialisateurs des langues, venant s'intercaler parmi les conditions de socialisation traditionnellement connues telles que la famille, l'école, le milieu social etc. L'accès facile à ce type de systèmes de technologie éducative tend à révolutionner les rapports des locuteurs aux langues. Cette thématique véhicule un intérêt capital pour le contexte universitaire, admis comme un terrain synchronisant l'intelligence artificielle (IA) et la pratique de la langue française.

En ce qui concerne l'actualité de la recherche au sujet de la place de l'IA dans le contexte universitaire et malgré la progression des travaux, il demeure encore des aspects non déterminés que cette étude vise à observer. En effet, alors que la plupart des problématiques se concentrent sur l'impact de l'IA dans l'enseignement/apprentissage du FLE, rares sont celles qui considèrent les représentations linguistiques des étudiants au sujet du rôle de l'intelligence artificielle dans le processus de socialisation en langue française.

C'est pourquoi, dans une perspective se dirigeant dans le sens d'un décloisennement disciplinaire, nous envisageons une étude exploratoire qui se situe entre la sociolinguistique et la didactique du fle, portant sur les perceptions des étudiants de langue française concernant le rôle socialisateur de l'IA.

Cette contribution consiste principalement à répondre aux questions suivantes :

- Comment les étudiants de français perçoivent-ils le rôle de l'IA ?
- Selon les étudiants, en quoi consiste le pouvoir socialisateur de l'IA ?
- Quelles sont les variables qui régissent les rapports des étudiants à l'IA ?

Afin de garantir la rigueur de notre démarche, nous formulons les hypothèses suivantes:

- Les étudiants possèdent des représentations variées au sujet du rôle de l'IA.
- À l'âge adulte, l'IA possède un pouvoir socialisateur dans le perfectionnement de la compétence langagière plurilingue des étudiants.
- Le rapport de chaque étudiant à l'IA varie en fonction de son mode de socialisation en langue française. La démarche méthodologique retenue pour répondre à cette problématique consiste à réaliser une préenquête par entretiens semi-directifs auprès de dix étudiantes inscrites aux départements de français, à l'université Chadli Bendjedid El Tarf. Une analyse qualitative des données recueillies permet de mettre la lumière sur les représentations de ces locutrices au sujet du rôle socialisateur de l'IA.

Dans notre texte, des éléments déterminants seront associés, le premier visera à contextualiser notre étude et à définir certaines notions opératoires. Le deuxième viendra

détailler notre démarche méthodologique, quant au dernier élément, il consistera à la présentation des résultats de l'analyse des données.

1. CONTEXTUALISATION ET CONCEPTUALISATION DE LA RECHERCHE

1.1. Les contextes socialisateurs

Emile Durkheim (1911) figure parmi les premiers à avoir adopté le concept de socialisation. Dans sa vision, l'enfant se présente comme un être fortement influençable. Cet être est facilement malléable par le pouvoir des agents socialisateurs tels que les parents et les premières expériences disposant d'une influence considérable. Le processus de socialisation renvoie donc à un mouvement guidé qui permet à l'enfant de s'approprier un « rôle utile », qu'exige de lui la société d'appartenance.

Dans des travaux plus récents, le processus de socialisation langagière est présenté comme un domaine d'étude qui s'intéresse à l'évolution des compétences interactionnelles des sujets novices à communiquer et à utiliser la langue d'une manière adaptée; (Lambert, 2021). Ce processus qui débute et se poursuit tout au long de la vie se réalise à l'aide de différentes instances. Ces instances englobent d'une part des réseaux qui assurent une première socialisation, incluant le cadre familial et scolaire et d'une autre part, des réseaux socialisateurs tardifs qui désignent à l'enfance le cercles d'amis et par la suite des réseaux professionnels ou socio-politiques d'activité. Cela implique qu'en assimilant des règles et des codes propres à la conduite dans un groupe social ou au sein d'une communauté, on s'approprie également les représentations et les idées partagées de son ère à l'aide du langage constituant le moyen symbolique qui construit les perceptions. (Neyrand, 2013, p.99)

En revanche, le processus de socialisation de l'enfant se distingue en plusieurs types. Pour commencer, la socialisation manifeste qui correspond à une démarche éducative préméditée par l'adulte. C'est le cas d'un ensemble de stratégies entreprises par les parents ou l'école. À l'inverse, nous mentionnons également la socialisation latente qui s'accomplit par une influence diffuse et non planifiée, notamment à travers des gestes habituels que les adultes entreprennent au quotidien. Il y a également la socialisation qui se fait par imitation des adultes en suivant certaines instructions et la socialisation par interaction quand le comportement des locuteurs se fait en fonction des autres et de leurs réactions. (Castrà, Michel, 2018, p.97)

Au delà des instances de socialisation communément connues, cette étude vise à décrire le rôle socialisateur de l'intelligence artificielle, appréhendée comme un acteur actif dans l'évolution du processus de socialisation langagière du locuteur.

1.2. La nature interdisciplinaire de l'intelligence artificielle éducative

L'intelligence artificielle (l'IA) joue, depuis de nombreuses années, un rôle remarquable dans divers secteurs socioéconomiques. Son intégration dans le contexte universitaire sous la désignation d'« intelligence artificielle éducative » (IAE) a entraîné un intérêt particulier, en raison des différentes possibilités qu'elle offre (Qotb, H, 2025, p.1).

Mais avant d'aborder les différentes fonctions de l'IAE, il est important de rendre compte de sa nature interdisciplinaire, du rapport qu'elle entretient avec les langues et de son rôle dans le développement d'une compétence plurilingue.

S'intéresser à l'intelligence artificielle éducative revient à admettre sa nature complexe, Humble et Mozeliéus attribuent un intérêt particulier à l'aspect interdisciplinaire de l'IAE en la présentant de la manière suivante: « un domaine interdisciplinaire intégrant la psychologie, la linguistique, les neurosciences, l'éducation, l'anthropologie et la sociologie dans le but de créer

des outils puissants pour l'éducation et de mieux comprendre le phénomène d'apprentissage. » (2019, p. 1)

De ce fait, cette particularité interdisciplinaire de l'IAE nous conduit également à interroger un certain nombre de ses dimensions, à savoir, sociolinguistique, psychologique et didactique. Dans notre étude, chacun de ces entrelacs relève d'un axe d'analyse : la sociolinguistique pour la description du pouvoir socialisateur de l'IAE, la psychologie pour appréhender les représentations sociolinguistiques et la didactique pour déterminer les compétences langagières développées par l'IAE.

1.3. La force de l'intelligence artificielle dans la formation en langue française

Bien que ce ne soit pas notre objet d'étude principal, force est de constater qu'au cours des dernières années, le champ d'étude de l'enseignement/apprentissage de la langue française a été révolutionné par l'intégration de méthodes inédites qui reposent sur la technologie innovante telle que l'IA. Dès lors, un grand nombre de chercheurs se sont focalisés sur les apports de l'IA, soulignant les opportunités qu'elle offre dans ce domaine.

L'Intelligence Artificielle (IA) a émergé comme une force transformatrice dans divers secteurs, y compris l'éducation, où elle joue un rôle pivot dans l'apprentissage des langues. Les plateformes d'apprentissage des langues alimentées par l'IA tirent parti des technologies de pointe pour offrir des expériences d'apprentissage personnalisées et efficaces, révolutionnant les méthodes traditionnelles d'éducation linguistique. Ces plateformes apportent un ensemble d'avantages et de limitations qui redessinent le paysage de l'apprentissage des langues. (Udeh, V-G, 2024, P.280)

En ce qui concerne les champs d'études françaises, l'IA offre des instruments particuliers pour perfectionner l'acquisition linguistique. La technologie d'identification vocale aide à renforcer la pratique de l'oral et les ressources communicatives chez les apprenants. (Gelin, 2022).

Ainsi, tout en soulevant des enjeux d'ordre déontologique, l'emploi de l'Intelligence Artificielle (IA) présente un grand nombre de privilèges pour l'enseignement de la langue française, aussi bien pour les formateurs que pour les apprenants. La fonction de l'IA dans la formation langagière est passée du simple approvisionnement d'outils supplémentaires à devenir une constituante capitale des méthodes d'enseignement. Cette évolution touche les approches pédagogiques, l'implication des universitaires, la formation sur mesure ainsi que l'évaluation des habiletés langagières. (Udeh, op. cit, p.285)

Néanmoins, l'afflux de ces instruments à usage pédagogique et le fort engouement de la population universitaire pour l'IA, n'est pas sans conséquences. Ce phénomène engage des représentations et des attitudes de la part des pédagogues et des étudiants.

1.4. Les représentations engendrées par l'IA

Comme nous l'avons précisé auparavant, l'aspect majeur de cette étude concerne beaucoup plus les perceptions liées à l'usage de l'intelligence artificielle. La dimension que nous voulons observer tourne autour des représentations sociales (RS) qui renvoient à un aspect de savoir, construit et partagé au niveau d'un groupe social, possédant un objectif fonctionnel et contribuant à l'élaboration d'une réalité partagée à un groupe collectif. (Jodelet, 1989, p. 36).

Selon l'auteur, il s'agit donc d'un aspect commun qui se caractérise par une dimension sociale, façonnée et répartie en fonction des expériences individuelles, des connaissances, des savoirs ainsi que des formes d'idées recueillies et transférées par le biais de la formation, la culture et l'interaction sociale. Les représentations sociales véhiculent également un objectif pratique

d'aménagement, de contrôle de l'entourage et de positionnement des actes. Elles contribuent à l'installation d'une image de la réalité socialement partagée.

Ainsi, comme tout phénomène nouveau et surgissant, l'intelligence artificielle va être intégrée, par les représentations sociales, dans des ordres de raisonnement abordables, définissables et communs à une communauté sociale.

Par ailleurs, les représentations sociales disposent de diverses fonctions, les rendant fortement opérationnelles dans l'observation des conduites en milieu universitaire. Abric (1994) en désigne trois. La première fonction des RS, dite « du savoir », dans la mesure où elles aident les locuteurs à organiser leurs idées à propos d'un sujet. La deuxième fonction indiquée par « la fonction d'orientation », car les RS contribuent à diriger les attitudes et les conduites en définissant des moyens d'action face à l'élément en question. Quant à la dernière fonction désignée par « fonction d'identité », en référence au rôle des RS dans le fondement de l'identité sociale et l'encrage du locuteur dans un groupe social.

Le fait d'apposer ce modèle de représentations sociales à l'observation des rapports qu'entretiennent les locuteurs avec l'IA est susceptible de nous aider à saisir leur vision du pouvoir socialisateur de ces outils. Cependant, au delà des points de vue personnels des étudiants, cette étude appelle surtout à mettre l'accent sur des perceptions communes et souvent répandues.

2. LES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES ET LE PROTOCOLE D'ENQUÊTE

Dans le cadre de cette étude, notre réflexion requiert l'élaboration d'un protocole d'enquête sociolinguistique, visant à appréhender les perceptions des étudiants au sujet du rôle socialisateur des outils de l'intelligence artificielle. À cet égard, nous avons décidé de travailler par entretiens semi-directifs auprès de dix étudiantes inscrites dans le département de français à l'université Chadli Bendjedid, El Tarf. Le choix d'un échantillon féminin s'est imposé à nous en raison de la quasi-absence de l'échantillon masculin parmi les étudiants de ce département.

Il est important de souligner également que nous présentons ce nombre d'entretiens à titre indicatif, dans le cadre d'une étude exploratoire (une préenquête), visant à la préparation d'une enquête avec un échantillon plus élargi.

Par ailleurs, les enquêtées qui figurent dans le tableau ci-dessous sont présentées avec des pseudonymes (sujet 1, sujet 2...).

Le tableau comporte aussi des informations en rapport avec l'âge des sujets, leur niveau d'instruction à l'université et le mode qui leur a permis de se socialiser en langue française. On distingue d'une part le mode précoce qui renvoie aux étudiantes qui ont été socialisées en langue française d'une manière naturelle, au sein de leur réseau familial et d'une autre part le mode de socialisation primaire correspondant aux étudiantes ayant connu cette langue par le biais d'un contexte académique ou scolaire.

Tableau 1 : les sujets d'enquête

	Âge	Niveau	Mode de socialisation
Sujet 1	35 ans	Master 1	Précoce
Sujet 2	26 ans	Master 1	Précoce

Sujet 3	23 ans	Master 2	Primaire
Sujet 4	20 ans	3 ^{ème} LMD	Précoce
Sujet 5	23 ans	Master 2	Précoce
Sujet 6	23 ans	Master 2	Primaire
Sujet 7	23 ans	Master 2	Primaire
Sujet 8	23 ans	Master 2	Primaire
Sujet 9	23 ans	3 ^{ème} LMD	Primaire
Sujet 10	23 ans	Master 2	Primaire

2.1. La grille d'entretien

Dans le but de recueillir les perceptions des étudiants au sujet du pouvoir socialisateur de l'intelligence artificielle, nous avons élaboré le guide d'entretien suivant:

- Dans quel(s) contexte(s) avez-vous appris la langue française ?
- Quels sont vos rapports avec cette langue ?
- Comment jugez-vous votre niveau en français ?
- Faites-vous appel à l'intelligence artificielle pour améliorer votre niveau en français ? Si c'est le cas, dans quelles situations ?
- En dehors des contenus pédagogiques, l'IA vous aide-t-elle dans l'amélioration de votre pratique quotidienne du français ?
- Pouvez-vous indiquer quelques exemples d'outils IA qui vous ont aidée dans l'amélioration de la langue française ?
- Selon vous, quel aspect de vos pratiques du français a été le plus perfectionné par l'IA ?
- Jugez-vous que l'IA aide à renforcer votre confiance et vos rapports quant à la pratique de la langue française ?
- Quelle est votre opinion sur le pouvoir socialisateur de l'IA (son rôle dans l'acquisition du français) ?
- Jugez-vous que l'IA puisse constituer un passeur de langue à l'image de l'école, les parents ? Expliquez.

Il convient à noter aussi que tous les entretiens ont été enregistrés au sein de l'université, à l'aide d'un téléphone portable et ont duré entre dix à 15 minutes.

À la suite de l'enregistrement des entretiens, nous avons entamé la transcription textuelle (mot pour mot) de ces derniers. Le corpus réalisé a nécessité également la suppression de certains éléments parasites, tels que les répétitions, les hésitations et les pauses qui n'apportent aucun intérêt à notre analyse.

Pour finir, nous avons procédé au codage du corpus afin de faciliter la lecture des données. Cette dernière phase consiste à attribuer un code à chaque entretien ex: (E1/S1/ Ex1) qui fait référence au premier entretien/ sujet 1/premier extrait.

2.2. L'analyse thématique des entretiens

Arrivée à la fin de la réalisation et de la transcription des entretiens, nous optons pour une analyse thématique centrée sur l'interprétation de certains extraits sélectionnés en fonction d'axes thématiques préalablement établis dans la grille d'entretien ci-dessus. De plus, nous envisageons de consolider cette première lecture élémentaire par une lecture plus approfondie des données, appuyée par des indices discursifs significatifs avec une illustration théorique.

Néanmoins, il est nécessaire de préciser que cette préenquête qui se base sur une étude de cas, emploie une démarche d'analyse exclusivement qualitative sans aucune donnée statistique.

3. LE PARCOURS DES LOCUTEURS AVEC LA LANGUE FRANÇAISE

En entamant l'analyse des réponses des enquêtées et en examinant la reconstitution de leur histoire avec la langue française, on ne manque pas de relever une forte hétérogénéité dans les parcours de socialisation. Cette diversité est en particulier visible à travers les discours sur les premiers contextes socialisateurs au sein desquels elles ont été mises en contact avec la langue française. Cela peut s'expliquer par différentes variations telles que la tranche d'âge des enquêtés, leurs parcours formatifs ou encore leur environnement socio-culturel.

Ainsi, l'analyse des contextes socialisateurs va nous aider à considérer le rapport qui existe entre le parcours d'appropriation de la langue française et le degré de recours des étudiants aux outils de l'IA.

3.1. Les premiers contextes socialisateurs

Les premiers extraits des locutrices indiquent que les agents socialisateurs incluent, pour certaines, le réseau familial, pour d'autres l'école et pour le reste d'entre elles, d'autres types de contextes académiques. Des étudiantes ont également mentionné les médias et le milieu environnant comme passeurs de langues.

Sur ce point, on peut d'ores et déjà distinguer deux modes de socialisation des enquêtées (tableau 1), le premier est « précoce » qui concerne les étudiantes qui ont été en contact avec le français avant l'intégration de l'école. Quant au second mode désigné par « primaire », il renvoie aux sujets dont la socialisation en langue française s'est faite principalement à l'école, vers la troisième année primaire.

À cet égard, comme il est illustré dans les récits déclaratifs des sujets 1, 2, 4 et 5 qui figurent dans le tableau 2, les enquêtées mentionnent, les conditions dans lesquelles elles se sont socialisées en langue française.

Tableau 2 : Les contextes socialisateurs

	Réponses des enquêtés
Sujet 1	<i>En ce qui concerne le français je l'ai appris dans deux contextes principaux d'abord à la maison avec mes parents et mes proches depuis mon plus jeune âge puis de manière plus structurée à l'école (E1/S1/ Ex1).</i>
Sujet 2	<i>J'ai appris la langue française à la maison grâce à ma mère hum ainsi qu'à travers les dessins</i>

	<i>animés alors quand j'étais enfant je regardais et j'écoutais les chansons cela m'a permis d'avoir un premier contact avec la langue dès mon jeune âge (E2/S2/ Ex1).</i>
Sujet 4	<i>Le contact avec la langue française s'est fait naturellement dès mon plus jeune âge surtout avec les dessins animés les chaînes pour enfants les films voilà donc j'ai également toujours vécu dans un milieu où on parlait couramment en français et cela a énormément renforcé ma formation (E4/S4/ Ex1).</i>
Sujet 5	<i>Et bien j'ai connu la langue française dans plusieurs situations d'abord avec ma famille donc le français était parlé par ma mère mon frère aîné et ça m'a aidée à apprendre cette langue dès l'enfance après j'ai continué normalement avec les cours à l'école au primaire au cem et au lycée et à l'université (E5/S5/ Ex1).</i>

Les réponses des quatre locutrices indiquent d'abord que leur appropriation de la langue française s'est faite bien avant l'intégration de l'école. Les formules qu'elles emploient pour évoquer le moment de leur socialisation en langue française (*depuis mon plus jeune âge, enfant, tout d'abord, dès mon enfance*), permettent à la fois de situer la période de leur premier contact avec cette langue et de catégoriser également le mode de socialisation qu'elles ont eu et qu'on peut désigner par « une socialisation précoce ».

Ce mode de socialisation est assuré, dans le cas de nos premiers sujets enquêtés principalement par des agents appartenant au réseau familial. Ce milieu inclut, les parents, la fratrie et d'autres personnes indiquées comme proches des locutrices. Ces agents disposent ainsi d'un pouvoir socialisateur principal et initial.

Néanmoins, même si les discours déclaratifs semblent similaires, on doit souligner que la socialisation précoce n'est pas « latente » (par une influence diffuse et non-planifiée) pour tous les sujets. En effet, les discours (E2/S2/ Ex1), (E4/S4/ Ex1) qui supposent un contact naturel avec la langue française (*naturellement*), sont contredits par une précision faisant allusion à la présence de moyens socialisateurs mobilisés par la famille tels que les programmes audio-visuels. Ce type de socialisation est donc « manifeste », planifiée et volontaire. (Castrat, Michel, 2018, 97).

Partant de ces premiers éléments d'analyse et en nous basant sur la fonction « d'identité » des représentations sociales, susmentionnée dans la première partie de notre texte (Abric, 1994), nous pouvons indiquer que les enquêtées cherchent, à travers leurs discours, à s'identifier comme membre d'un groupe social spécifique, celui des Algériens qui ont grandi dans un environnement bilingue.

De même, tel qu'il figure dans les réponses des enquêtées, la continuité de leur socialisation en langue française est également assurée par le réseau scolaire qui a permis de leur transmettre les normes académiques de cette langue et de développer leurs compétences langagières. Durkheim (1922) était d'ailleurs l'un des premiers à définir la fonction

socialisatrice de l'école. Dans le cas de ces quatre enquêtées, l'école vient ainsi compléter le rôle socialisateur du réseau familial.

À l'opposé de cette première catégorie, les sujets 3, 6, 7 et 9 déclarent le réseau scolaire comme l'unique contexte initiateur qui leur a permis la socialisation en langue française.

Sujet 6 : *Pour moi le français je l'ai connu depuis l'école primaire jusqu'à l'université (E6/S6/ Ex1).*

Sujet 7 : *Alors oui j'ai commencé à apprendre la langue française dès l'école c'est-à-dire l'école primaire puis bien sur au moyen et puis au lycée voilà (E7/S7/ Ex1).*

Sujet 8 : *Mon histoire avec la langue française a commencé au début à l'école oui donc principalement avec les cours de français je l'ai appris aussi par les médias comme les films et les dessins animés (E8/S8/ Ex1).*

Sujet 9 : *Vers l'âge de huit ans j'ai commencé à apprendre le français à l'école primaire et ça a continué jusqu'à maintenant à l'université (E9/S9/ Ex1).*

Dans les propos des informatrices, on peut identifier des expressions qui indiquent que leur première socialisation en langue française s'est faite principalement dans un cadre académique (*depuis l'école primaire, j'ai commencé à apprendre dès l'école, principalement avec les cours de français*). Ce type de socialisation est exclusivement manifeste car il correspond à une démarche volontaire et planifiée imposée par l'école à travers des programmes et des manuels etc. (Castru, Michel, op. cit, p.97)

Par conséquent, le réseau scolaire constitue, dans ce cas, le contexte socialisateur principal et initial. Le mode de socialisation de cette deuxième catégorie d'enquêtées n'est pas précoce, on choisit donc de le désigner par « primaire » (tableau 1) car la socialisation ne s'est accomplie qu'environ à l'âge de huit ans.

Toujours dans des conditions académiques, la dernière enquêtée (10) évoque le centre culturel français comme le contexte socialisateur ayant été à l'origine de son premier contact avec la langue française. Ce mode de socialisation peut être également qualifié de « primaire », vu que le contact initial de cette locutrice avec la langue française s'est fait à l'âge de sept ans, c'est-à-dire environ une année après son intégration de l'école.

Qu'elles soient mises en contact avec la langue française à travers le mode de socialisation précoce ou primaire, les enquêtées ont toutes continué leur parcours socialisateur au sein du réseau scolaire puis universitaire.

Dès lors, en raison de l'essor technologique et de la formation qu'elles suivent actuellement au sein du réseau universitaire, les étudiantes sont de plus en plus initiées aux outils de l'intelligence artificielle qui constituent, pour elles, un espace éducatif supplémentaire, mais énormément différent des contextes classiques comme la famille et l'école.

4. TYPES DE RECOURS DES ÉTUDIANTS À L'IA

Pour revenir à l'objectif principal de notre étude qui cherche à définir la nature des rapports des étudiants avec les outils de l'intelligence artificielle, nous avons tout d'abord questionné les locutrices sur les types de recours qu'elles faisaient de ces outils et les fonctions qu'elles leurs attribuaient.

Il semble ainsi que les locutrices ont une prise de conscience des enjeux liés à l'emploi des outils de l'IA. Cette fonction des représentations sociales désignée par la fonction

« d'orientation » (Abric, 1993) aide justement à orienter les attitudes et les conduites en définissant des moyens d'action face à l'emploi de l'IA.

En somme, il en ressort des réponses des enquêtées une forte utilisation des outils de l'IA, en particulier dans les activités liées à leur formation universitaire.

4.1. Les fonctions de l'IA dans la formation universitaire

À l'unanimité, tous les sujets ont déclaré faire appel aux outils de l'intelligence artificielle dans le cadre de leur formation universitaire de futures enseignantes de français.

Ces discours viennent corroborer les études qui ont attesté du rôle de l'IA dans l'acquisition d'une langue. Ses outils tirent parti des dernières technologies afin de fournir des possibilités d'apprentissage opérantes et personnalisées, révolutionnant les méthodes classiques de l'enseignement. (Udeh, V-G, 2024, p. 280)

La première enquêtée par exemple utilise le complément « *de temps en temps* » pour définir le degré de son utilisation de l'IA qui se fait, selon elle, d'une manière occasionnelle. Quant aux fonctions qu'elle lui attribue, elles divergent selon le contexte dans lequel elle se trouve insérée.

Sujet 1 : *Alors oui il m'arrive d'utiliser l'intelligence artificielle de temps en temps pour améliorer mon niveau en français que ce soit dans le cadre d'une recherche à l'université par exemple quand j'ai un doute sur une orthographe ou une conjugaison aussi quand je cherche à reformuler une phrase ou bien dans le cadre du travail lors de la rédaction de rapports ou des procès verbaux (E1/S1/ Ex2).*

La fonction initiale que la première locutrice attribue à l'IA est liée au contexte d'apprentissage, c'est-à-dire, à l'université. Cette fonction se traduit par le rôle de ces outils dans le perfectionnement des différentes compétences langagières de la locutrice en langue française (orthographe, conjugaison, structure grammaticale et lexicale et la paraphrase des énoncés) (Udeh, op. cit, p. 280). Cependant, sa réponse laisse entendre qu'elle en fait un usage modéré (de temps en temps).

En outre, le rôle de l'IA dans la formation universitaire est indiqué par la deuxième locutrice qui déclare au cours de l'extrait suivant:

Sujet 2: *Oui j'utilise l'intelligence artificielle pour améliorer mon français c'est-à-dire surtout pour comprendre certaines notions corriger mes erreurs et bien sur améliorer mes productions écrites (...) l'IA m'a surtout aidée à améliorer la qualité de mon écriture et à structurer mes idées (E2/S2/ Ex2).*

Cet extrait vient aussi rejoindre l'idée de (Udeh, op.cit. p 280) au sujet de l'apport linguistique de l'IA. Par ailleurs, en utilisant des expressions comme « *améliorer mes productions écrites* » et « *améliorer la qualité de mon écriture* », la locutrice laisse entendre qu'elle attribue à l'IA un rôle déterminant dans l'amélioration de ses compétences linguistiques à l'écrit.

Sujet 3 : *Bien sûr que oui j'utilise beaucoup les outils de l'IA beaucoup plus pour corriger mes fautes et oui alors je l'utilise beaucoup pour reformuler mes phrases surtout quand je suis obligée d'écrire des travaux demandés ou pour écrire correctement des emails par exemple (...) J'utilise aussi Chatgpt pour reformuler certaines phrases et Google traduction pour voilà pour bien sur vérifier mes traductions (E3/S3/ Ex2).*

Le rôle de l'IA dans le développement des compétences linguistiques est également mentionné par la troisième locutrice. Cependant, contrairement à l'extrait (E1/S1/ Ex2) de la première étudiante qui fait occasionnellement appel à l'IA, les indices discursifs (*beaucoup, beaucoup plus, je l'utilise beaucoup*) qui apparaissent dans la réplique (E3/S3/ Ex2) révèlent un usage plus significatif de ces outils.

Des réponses similaires ont été relevées chez le reste de nos étudiantes. En effet, elles ont toutes confirmé le recours aux outils de l'IA, notamment pour l'amélioration de leur compétence écrite, la correction orthographique, la structure grammaticale, la paraphrase et la rédaction des emails.

Cependant la place de l'IA ne se réduit pas à l'usage académique, elle dispose de plusieurs fonctions.

4.2. La place de l'IA dans les réseaux d'activités quotidiennes

Les discours recueillis au sujet des différentes possibilités d'utilisation offertes par l'IA rejoignent un grand nombre de réflexions épistémologiques qui ont abordé l'originalité de ses outils et les opportunités qu'ils offrent.

L'originalité de l'IA réside dans la diversité des champs de son application. En effet, étant une technologie extrêmement performante, elle s'implante dans tous les domaines notamment celui de la santé, de la sécurité, du commerce et de l'éducation. Ce dernier bénéficie de la multiplication de ses applications selon une démarche multidisciplinaire visant l'apprentissage individualisé et personnalisé, la motivation de l'apprenant, l'interactivité et l'autonomisation. (Daroui, M, 2025, p.3)

L'idée de l'auteure est illustrée (E1/S1/ Ex3) évoquant un second rôle de l'IA en relation avec la profession de l'enquêtée. Effectivement, en raison de son statut d'ingénieur et du métier qu'elle exerce, elle emploie ces outils dans le cadre d'activités professionnelles menées en parallèle avec ses études (ex :la résolution de certains problèmes de terrain et l'élaboration de PV).

Sujet 1: *Alors aussi comme je suis ingénieur en génie civil et je travaille dans un bureau d'études je dois souvent superviser des chantiers de construction et je fais appel à l'IA de temps en temps lors de la rédaction de procès-verbaux de rapports etc surtout lorsque je souhaite obtenir plus d'informations et davantage de détails sur des problèmes techniques rencontrés sur le terrain (E1/S1/ Ex3).*

Les propos avancés par la locutrice nous conduisent à penser que les outils de l'IA ne se limitent pas au contexte universitaire et éducatif, ils sont utilisés en fonction du statut social de l'individu et des réseaux d'activité dans lesquels il est engagé.

Toujours en dehors du contexte académique, une autre locutrice (n°5) souligne les différents apports des outils de l'IA au cours des activités de la vie quotidienne.

Sujet 5 : *Je fais appel à l'IA également pour m'aider donc l'IA peut m'aider dans ma pratique quotidienne du français quand je dois écrire ou corriger des sms aussi mes échanges sur les réseaux et par exemple pour mieux saisir certaines expressions (E5/S5/ Ex3).*

Comme susmentionné, les apports des instruments de l'IA ne se limitent pas uniquement à l'usage académique ou universitaire, ils accompagnent également les étudiants au cours de leurs différentes activités et pratiques quotidiennes. L'enquêtée n°5 évoque les apports de ces outils technologiques qui lui servent de soutien au cours de diverses situations communicatives, en particulier pour ses échanges sur les réseaux sociaux, la correction de ses sms et dans la compréhension de certaines expressions.

Sujet 7 : *Bien sûr l'IA m'aide à pratiquer le français au quotidien même en dehors de l'école oui par exemple des fois je peux discuter avec elle je peux aussi lui poser plusieurs questions en rapport avec le français ou même lui demander de me donner des phrases exemples (E7/S7/ Ex3).*

Sujet 8 : *Oui pour moi et bien l'IA Je l'utilise aussi pour des échanges informels comme par exemple pour trouver les bons termes quand je me trouve dans une situation réelle de conversation c'est-à-dire pour communiquer ou également pour une meilleure formulation des messages à envoyer en langue française (E8/S8/ Ex3).*

De leur côté, les locutrices 7 et 8 indiquent, par l'emploi d'indices discursifs tels qu'*au quotidien, même en dehors de l'école, aussi pour des échanges informels, une situation réelle de conversation...*, leur recours constant à l'IA, même en dehors du cadre académique. Ce constat nous conduit à compter ces outils parmi les instruments éducatifs qui disposent d'une place remarquable, intervenant au cours de différents contextes communicatifs de l'activités quotidiennes des locuteurs. Cette fonction communicative est donc en rapport avec la dimension informelle de la pratique de la langue française.

À cet effet, Hani Qotb précise que certains outils de d'IA sont multifonctionnels et pourraient ainsi être catégorisés dans plusieurs classes, c'est l'exemple, des chatbots (ex : ChatGPT, Gemini, etc.) qui sont capables d'interagir avec l'apprenant et, de remplir plusieurs tâches. (Qotb, H, 2025, p. 46)

Force est de constater également que l'âge et le parcours formatif déterminent les domaines de recours à l'IA. Alors que la plupart des locutrices indiquent employer cet outil pour développer leurs compétences linguistiques en langue française, la première enquêtée indique faire appel à l'IA pour d'autres usages liés à son statut socioprofessionnel.

Pour finir, en plus des différentes possibilités préalablement définies de l'IA, nous avons également relevé un rapport entre ces outils et l'insécurité linguistique de certaines étudiantes.

4.3. L'IA et l'insécurité linguistique

L'insécurité linguistique apparaît généralement à travers les discours épilinguistiques des sujets parlants. Ce type d'attitude est visible dans des contextes de socialisation langagière. En effet, au cours du processus de socialisation scolaire ou universitaire, les locuteurs peuvent, dans certains cas, développer des attitudes négatives vis-à-vis de la langue cible. Ces attitudes se traduisent généralement par un sentiment d'insécurité linguistique qui vient de leur confrontation à la forme normée de cette langue. (Francard, 1993, p.13)

Pour définir l'insécurité linguistique, Calvet, 1999, p. 82 indique également que toute langue véhicule un certain nombre de perceptions exprimées ou non-exprimées, justifiant la relation des locuteurs à cette langue qui se manifeste soit par un attachement ou au contraire par un rejet.

Le sentiment d'insécurité linguistique apparaît comme lié à la perception, par un (groupe de) locuteur(s), de l'illégitimité de son discours en regard des modèles normatifs à l'aune desquels, dans cette situation, sont évalués les usages; et partant, à la peur que ce discours ne le délégitime à son tour, ne le discrédite, ne le prive de l'identité, à laquelle il aspire, de membre de la communauté qui véhicule ce modèle normatif. (Bretegnier, 2002, p. 9)

À cet égard, afin de mesurer les apports des outils de l'IA et un éventuel sentiment d'insécurité linguistique, nous avons interrogé les enquêtées sur les changements constatés dans leurs rapports à la langue française. Leurs réponses figurent dans le tableau suivant.

Tableau 3 : L'IA et l'insécurité linguistique

	Réponses des enquêtés
--	-----------------------

Sujet 1	<i>Oui je pense que l'IA peut renforcer ma confiance dans la pratique du français car alors premièrement elle me permet de corriger mes fautes et d'améliorer mes phrases avant de les envoyer par exemple je peux lui demander de vérifier mon orthographe la grammaire ou de reformuler un texte pour qu'il soit plus clair et plus naturel cela me rassure et me rend plus sûre de moi à l'écrit elle m'aide également à enrichir mon vocabulaire et à mieux comprendre certaines règles avec le temps je repère plus facilement mes erreurs et je constate mes progrès. (E1/S1/ Ex4).</i>
Sujet 3	<i>Oui bien sûr parce que le fait qu'il me corrige mes erreurs avant de parler ou même avant d'écrire bien je me sens plus rassurée (E3/S3/ Ex4).</i>
Sujet 4	<i>Quand j'utilise l'IA voilà enfin j'ai plus confiance en moi (hhh) parce qu'elle me permet de corriger mes erreurs et de m'améliorer alors ça me donne plus de sécurité lorsque j'écris ou je parle en français (E4/S4/ Ex4).</i>
Sujet 7	<i>Alors voilà je pense que l'IA m'aide vraiment à avoir plus de confiance en français par exemple quand je fais des erreurs à l'écrit ou quand je ne trouve pas les mots justes l'IA me propose de corrections et alors bien sur ça me permet de pratiquer sans peur et de me sentir plus à l'aise (E7/S7/ Ex4).</i>

Bourdieu présente, dans son ouvrage, certains signes de l'insécurité linguistique. Il souligne qu'elle se manifeste de différentes manières, par un certain malaise de ses propres pratiques pouvant révéler les attitudes linguistiques d'un locuteur, en particulier à travers des formes d'hésitations ou d'autocorrections (Bourdieu, 1982, p. 38).

Le fait que les étudiantes évoquent, unanimement, une importante transition dans leurs rapports à la langue française n'exclut pas totalement le sentiment d'insécurité linguistique. Au contraire, le fait qu'elles insistent sur le recours à l'IA par besoin de se faire corriger et de vérifier leurs pratiques (les hypercorrections, les hésitations), démontre un certain sentiment d'insécurité linguistique. On retient par exemple des verbes employés dans l'extrait (E1/S1/ Ex4), tels que **renforcer** ma confiance, permet de **corriger** mes fautes, **vérifier** mon orthographe, cela me **rassure** ...Ce besoin émane également d'une volonté de leur part d'atteindre une forme normée de la langue. Ces discours correspondent à un des signes de l'insécurité linguistique qui est « la manifestation d'une quête non réussie de légitimité. » (Francard, 1993, p.13)

Cependant, les sujets font allusion à une certaine transition dans leurs rapports à la langue qui se manifeste par exemple à travers l'emploi de superlatifs dans leurs discours déclaratifs tels que *plus sûre, plus rassurée, plus confiance, plus à l'aise* etc. Ces formules pourraient indiquer certes un passage d'un état d'insécurité à un état de sécurité linguistique, mais cela reste une hypothèse à approfondir par une observation directe envisageable à l'avenir.

Par ailleurs, on peut tout de même affirmer à ce niveau que ces signes discursifs indiquent clairement une évolution significative dans les rapports des enquêtées à la langue française qui sont devenus, grâce à l'IA, plus favorables.

En l'occurrence, ces résultats qui admettent une fonction éducative et communicative aux outils de l'IA, nous autorisent à supposer que l'intelligence artificielle figure aussi parmi les agents socialisateurs en langue française.

4.4. Le pouvoir socialisateur de l'IA

Si on se réfère à une vision plus étendue de (Duranti, Ochs & Schieffelin, 2012) de la socialisation qui inclut les adolescents et les adultes à travers des situations plus hétérogènes, on peut conclure que cette réflexion contribue fortement à l'analyse sociolinguistique des processus de reconstitution et de mutation culturelle, sociale et langagière. (Lambert, 2021, p.3)

Cette vision vient consolider notre perception selon laquelle le processus de socialisation de l'individu continue à l'âge adulte dans des contextes variés et par le biais de différents agents socialisateurs.

Dans ce sens, il convient de souligner qu'une grande partie de notre population s'accorde à attribuer à l'intelligence artificielle une fonction éducative du fait qu'elle participe à l'appropriation de la langue française.

Cependant, les étudiantes précisent à l'unanimité que le pouvoir éducatif ne peut pas égaler celui des parents ou celui de l'école. Les extraits suivants indiquent clairement cette vision.

Sujet 3 : *À mon avis l'IA est capable c'est-à-dire que ça peut nous aider à pratiquer énormément le français et surtout à nous sentir plus à l'aise avec (...) mais (hum) oui moi je pense que l'IA ne remplace pas vraiment l'école ou les parents mais elle peut être un outil supplémentaire qui facilite l'apprentissage de la langue (E3/S3/ Ex5).*

Sujet 5 : *moi je vois que l'IA a ++ est très importante dans l'apprentissage du français car elle permet aux étudiants de pratiquer la langue à tout moment et de manière autonome (E5/S5/ Ex5).*

Sujet 6 : *Donc oui l'IA joue un rôle++ comment dirais-je (hum) oui très important dans l'acquisition et la pratique du français++ alors oui elle complète l'école mais ne la remplace pas complètement (E6/S6/ Ex53).*

Dans la première partie de notre texte, nous avons évoqué le rôle important de l'IA dans la formation en langue française, en citant les compétences linguistiques que ses outils permettent d'acquérir (Udeh, V-G, 2024, P.280). Si on se réfère aux indices discursifs de ces trois extraits qui décrivent les fonctions de l'IA (*pratiquer, un rôle important dans l'apprentissage du français, manière autonome...*), et si on se réfère à la théorie de Durkheim sur le principe de la socialisation qui passe par l'éducation, on peut accorder à cet outil un pouvoir socialisateur intervenant à l'âge adulte.

Or, si on se réfère à d'autres éléments discursifs des propos de ces trois locutrices (*ne remplace pas vraiment, un outil supplémentaire, mais ne la remplace pas complètement, complète mais...*), on arrive à saisir, malgré tout, une certaine réserve à admettre un rôle socialisateur principal à l'IA. Les enquêtées tendent plutôt à la définir comme étant une instance de socialisation complémentaire.

Sujet 2 : *Alors à mon avis la capacité de l'IA à jouer le rôle de passeur de langue varie selon l'âge et le niveau des apprenants les jeunes enfants ou les débutants nécessitent bien sûr ils nécessitent ce qu'on appelle un accompagnement humain pour l'écrit l'oral la prononciation et l'interaction sociale tandis que les apprenants disons plus avancés*

peuvent utiliser l'IA pour enrichir leur vocabulaire structurer leurs idées et pratiquer à leur rythme (E2/S2/ Ex5).

Le premier extrait relevé (E2/S2/ Ex5) présente un point de vue assez structuré au sujet des instances de socialisations. La locutrice établit une sorte de comparaison des fonctions attribuées aux différentes instances intervenant dans la socialisation de l'individu. Pour elle, les outils de l'intelligence artificielle ne peuvent intervenir qu'à l'âge adulte afin de soutenir le rôle socialisateur des passeurs de langue initiaux tels que la famille et l'école.

Sujet 4 : *Oui c'est vrai à mon avis l'IA peut être une aide précieuse dans l'apprentissage d'une langue surtout pour l'écrit seulement elle ne peut pas remplacer l'école ou les parents car les relations humaines et l'interaction sociale sont essentielles dans l'acquisition linguistique (E4/S4/ Ex6).*

Par ailleurs, l'extrait (E4/S4/ Ex6) se présente sous forme de concession (*oui c'est vrai...seulement*). En effet, l'étudiante admet l'apport de l'IA dans le processus de formation, mais elle tient à définir les limites de celle-ci en distinguant la force de la machine de celle de l'être humain.

Sujet 1: *L'IA m'aide beaucoup à m'entraîner ou à corriger mes erreurs et à gagner en confiance ça c'est vrai mais le véritable apprentissage vient des échanges avec les autres bien sûr l'IA est un outil d'accompagnement et non pas un substitut aux relations humaines elle nous montre le chemin mais c'est à nous de le parcourir (...) je peux ajouter qu'une langue n'est pas seulement un code oui c'est aussi un lien humain quand les parents transmettent la langue ils la transmettent avec tout un univers affectif et culturel tandis que l'école la transmet avec une dimension collective et citoyenne alors oui (hum) je pense que l'IA peut fournir des mots et des règles mais elle ne transmet pas l'âme de la langue elle peut aider à l'apprendre mais pas à la faire vivre dans toute sa richesse humaine (E1/S1/ Ex7).*

Un discours ressemblant est réitéré dans l'extrait (E1/S1/ Ex7) qui aborde des arguments réfutant le pouvoir socialisateur de l'IA. Pour l'étudiante, cet outil technologique représente un simple instrument éducatif qui, en dépit des aides pédagogiques qu'il fournit, se réduit à la dimension normative d'une langue. La socialisation langagière, selon elle, doit passer par l'être humain qui, en plus de l'aspect linguistique, est le seul qui peut assumer la transmission des valeurs socio-culturelles. Cette mission ne peut être assurée qu'au sein du réseau familial, par les parents et ensuite par le biais du réseau scolaire qui lègue aux jeunes enfants toute une éducation à la citoyenneté et la collectivité.

Ces deux extraits illustrent la perception de Udeh qui, en abordant les limites de l'IA, évoque une forte inquiétude au sujet de l'absence d'échange humain. À ce propos, l'auteure certifie que l'acquisition des langues n'est pas basée uniquement sur l'apprentissage des différentes compétences langagières (vocabulaire et de grammaire), elle correspond surtout à un besoin d'intégration socioculturelle et de compétences interactionnelles de la vie quotidienne. Les outils d'IA risquent, selon elle, d'être insuffisamment capables de transmettre les valeurs culturelles des locuteurs natifs (Udeh, op. cit, p. 283).

Ainsi, le croisement des discours déclaratifs avec les propos de l'auteure nous conduit à penser que les outils de l'IA jouent certes un rôle socialisateur notamment dans l'appropriation de certaines compétences langagières, mais cette fonction reste limitée à cet aspect et ne peut donc pas être envisagée comme celle des agents socialisateurs traditionnels.

5. DISCUSSION DES RÉSULTATS

De ce qui précède, nous pouvons constater que les enquêtées possèdent des attitudes qui se situent entre convergence et divergence au sujet des fonctions de l'intelligence artificielle. En effet, en dépit d'un rapprochement constaté dans les discours des enquêtées, on peut noter, tout de même un semblant d'écart concernant la fréquence et les domaines d'emploi de ces outils qui s'explique par le profil sociolinguistique des locuteurs (âge, fonction et parcours formatif) et leurs réseaux d'appartenance.

Dans ce sens, il convient de penser que certaines variations liées à l'âge des locutrices et au mode de socialisation qu'elles ont eu, peuvent définir les domaines de recours à l'IA. En effet, l'usage de ces outils par les étudiantes dont l'âge se situe entre vingt-trois et vingt-six ans se limite au développement de leurs compétences linguistiques en langue française. Quant à l'enquêtée de trente-cinq ans (sujet 1) qui est, en plus de sa formation universitaire, intégrée dans un réseau socioprofessionnel différent, elle fait un second usage de l'IA lié à sa profession. Cette piste d'analyse nous autorise à admettre la nature multifonctionnelle de l'IA évoquée par d'autres chercheurs (Qotb, H, 2025, p. 46).

En plus de ces premiers éléments, nous avons voulu observer le rapport entre l'emploi de l'IA et l'insécurité linguistique des enquêtées. Il s'est avéré qu'en dépit des discours faisant allusion à des rapports évolutifs avec la langue d'étude, certains indices discursifs ont permis de repérer un sentiment d'insécurité linguistique persistant. Ce sentiment est lié en grande partie aux exigences de leur formation en langue française qui constitue, pour elles, la forme légitime qu'elles veulent atteindre (Francard, 1993, p.13). Cependant, cette piste mérite de faire l'objet d'une observation directe que nous souhaitons mener à l'avenir.

Pour finir, notre hypothèse au sujet du pouvoir socialisateur des outils de l'IA semble se confirmer aussi bien à travers les discours des locutrices que par la réflexion de Durkheim qui a démontré l'interaction entre l'éducation et la socialisation. Selon cette vision, tout instrument qui participe à l'éducation (la formation) contribue nécessairement au processus de socialisation de l'individu.

Ceci dit, on note que les étudiantes qui ont eu un mode de socialisation précoce (par le biais des parents) ont des perceptions visiblement distinctes de celles ayant reçu une socialisation primaire en langue française. La première catégorie attribuée à l'IA un rôle strictement formel (étude, profession), alors que la seconde catégorie accorde à cet outil un pouvoir éducatif important en rapport avec la fonction communicative qu'il joue au cours des contextes informels (sms, réseaux sociaux etc).

Conclusion :

Arrivée au terme de cette étude qui vise à cerner les perceptions des étudiantes au sujet du pouvoir socialisateur des outils de l'intelligence artificielle, nous avons été, dès le départ, capable de définir deux modes de socialisation. La première catégorie a reçu une socialisation précoce qui renvoie à l'appropriation du français dans le réseau familial d'une manière diffuse ou manifeste. Quant à la seconde catégorie, elle a connu un mode de socialisation primaire qui correspond à l'acquisition du français en contexte scolaire et académique.

L'analyse des discours recueillis nous a permis également d'affirmer l'intérêt de l'intelligence artificielle qui figure parmi les instruments multifonctionnels, disposant d'une place significative au sein de différents contextes d'activités quotidiennes des individus. Non seulement l'intelligence artificielle apparaît comme l'un des outils les plus performants dans l'appropriation des compétences langagières qui aident dans la formation académique en langue

française, elle intervient aussi au cours de différents réseaux d'activités quotidiennes selon le statut des sujets, leurs besoins et leurs profils socio-culturels.

En revanche, nous avons repéré une certaine hétérogénéité d'attitudes concernant les fonctions de ces outils qui s'explique par le mode de socialisation des locutrices et d'autres variables telles que l'âge des enquêtées, leurs réseaux d'activités et leur appartenance sociale.

Par ailleurs, malgré une évolution exprimée par les étudiantes grâce à l'IA, nous avons pu observer certaines manifestations d'insécurité linguistique révélées à travers l'analyse de leurs rapports à la norme.

Pour finir, l'écart constaté dans les perceptions des enquêtées au sujet du pouvoir socialisateur de l'IA nous conduit à établir des pistes pour mettre en lien le mode de socialisation et le type de représentations de ces dernières. En effet, les étudiantes qui ont bénéficié d'un mode de socialisation précoce en langue française accordent à l'IA une fonction strictement normative, alors que celles ayant reçu une socialisation primaire attribuent à cet outil un pouvoir éducatif et socialisateur significatif.

En guise de note finale, il est important de souligner que les aboutissements de cette étude exploratoire nous aident à envisager une recherche plus approfondie qui consiste à élargir l'échantillon et de mener une observation directe au sujet du rapport de l'IA avec l'insécurité linguistique.

Bibliographie

- ABRIC J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, PUF, 304 p.
- BRETEGNIER Aude. & Ledegen, G. (2002). *Sécurité/ insécurité linguistique. Terrains et approches diversifiés, propositions théoriques et méthodologiques*. Paris : L'Harmattan, 343p.
- BOURDIEU Pierre, 1982, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris, Fayard.
- CALVET Louis-Jean, 1999, *Pour une écologie des langues du monde*. Paris, Plon, 304 p.
- CASTRA Michel, 2018, « Socialisation », in Paugam Serge (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que Sais-Je ? », 2^e édition, p. 97.
- COSTE D, MOORE D. & ZARATE G, 2009, *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoire*, Strasbourg, 70 p.
- DAROUÏ Maroua, 2025, « L'intelligence artificielle, un levier de l'enseignement-apprentissage des pratiques de l'écrit », *Multilinguales* [En ligne], 23, en ligne: « Disponible sur : », [<http://journals.openedition.org/multilinguales/14060>], (consulté le 26 février 2026).
- DURANTI A, Ochs E, & Schieffelin B, (dir.) 2012, *The Handbook of Language Socialization*, Oxford, Wiley-Blackwell.
- DURKEIM É, 1911, « L'éducation, sa nature et son rôle », in *éducation et sociologie*, Paris, Alcan, 1922, p. 50-51.
- FRANCARD Michel 1993, avec la collaboration de Geneviève Geron et Régine Wilmet, *L'insécurité linguistique dans les communautés francophones périphériques*, Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 10-12 novembre 1993, Louvain-la-Neuve/Leuven, Institut de linguistique/Peeters, 2 vol.
- GELIN L, 2022, *Reconnaissance automatique de la parole d'enfants apprenant.e.s. Lecteur. Ice. s en salle de classe : modélisation acoustique de phonèmes* (Doctoral dissertation, Université Paul Sabatier-Toulouse III).

HUMBLE N, & Mozelius P, 2019, « Teacher-supported AI or AI-supported teachers ? » in Griffiths P, & Kabir M, N, (Éds.), Proceedings of the European Conference on the impact of Artificial Intelligence and Robotics. p. 157-164).

JODELET, D, 1989, « Représentations sociales : un domaine en expansion », In D. Jodelet (Ed.), Les représentations sociales, Paris, PUF, pp. 47-78.

LAMBERT Patricia, 2021, « Socialisation langagière », dans la revue langage et société, n° 141 (3), 311-314, « Disponible sur : », [<https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2021-HS1-page-311.htm>], (consulté le 28/2/2026).

NEYRAND Gérard, 2013, « La reconfiguration de la socialisation précoce », Dialogue. Familles & couples, n° 200 (2), pp.97-108, « Disponible sur : », [<https://hal.science/hal-04936232v1>], (le 23 février 2026).

QOTB H, 2025, « Apprentissage des langues et intelligence artificielle : le cas de chatgpt en classe de fle », dans la revue Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels, Disponible sur : », [<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928>], (consulté le 2 février 2026).

SABATIER Cécile, 2010, « Plurilinguismes, représentations et identités : des pratiques des locuteurs aux définitions des linguistes » Nouvelles perspectives en sciences sociales, 6(1), 125–161. « Disponible sur : », [<https://doi.org/10.7202/1000485ar>], consulté le 10 janvier 2026.

UDEH Vanessa Georgina, 2024, « L'Impact de l'Intelligence Artificielle sur l'Apprentissage et l'Enseignement des Langues dans les Études Françaises, action Research Journal Indonesia, vol, 6 (4), 277-297, « Disponible sur : », [<https://doi.org/10.61227/arji.v6i4.226>], (consulté le 14 février 2026).