

Université de Tartu  
Institut des langues et des cultures étrangères  
Département d'études romanes

**Aija Sprivul-Dautancourt**

**SOUTENIR UN USAGE RESPONSABLE ET CRÉATIF DE  
L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE GÉNÉRATIVE DANS  
L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS AU NIVEAU DÉBUTANT : UNE  
RECHERCHE-ACTION DANS UN LYCÉE ESTONIEN PARTICIPANT AU  
PROGRAMME TI-HÜPE**

Mémoire de Master

Sous la direction de  
Anu Treikelder

Tartu 2026

## Table des matières

|                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| Introduction .....                                                           | 4  |
| 1. Cadre théorique .....                                                     | 7  |
| 1.1. Autonomie de l'apprenant .....                                          | 7  |
| 1.2. Motivation dans l'apprentissage des langues .....                       | 8  |
| 1.3. Intelligence artificielle dans l'éducation .....                        | 9  |
| 1.4. Littératie en intelligence artificielle .....                           | 10 |
| 2. Contexte de la recherche et méthodologie .....                            | 12 |
| 2.1. Contexte éducatif.....                                                  | 12 |
| 2.2. Présentation des élèves .....                                           | 12 |
| 2.3. Contexte pédagogique .....                                              | 13 |
| 2.4. Description du dispositif .....                                         | 14 |
| 2.5. Recueil et analyse des données .....                                    | 16 |
| 2.6. Considérations éthiques et limites .....                                | 16 |
| 3. Analyse et discussion des résultats .....                                 | 17 |
| 3.1. Représentations et usages initiaux de l'intelligence artificielle ..... | 17 |
| 3.2. Tâche 1 : création d'une fiche de travail avec ChatGPT .....            | 18 |
| 3.3. Tâche 2 : création d'une chanson avec ChatGPT et Suno.....              | 21 |
| 3.4. Tâche 3 : utilisation de ChatGPT comme outil d'entraînement .....       | 25 |
| 3.5. Évolution des perceptions et des usages après le dispositif .....       | 28 |
| 3.6. Synthèse : autonomie, motivation et littératie en IA .....              | 31 |
| Conclusion .....                                                             | 34 |
| Bibliographie.....                                                           | 36 |
| Résumé.....                                                                  | 38 |
| Annexes.....                                                                 | 39 |
| Annexe 1. Questionnaire initial.....                                         | 39 |
| Annexe 2. Consigne de la tâche 1 .....                                       | 41 |
| Annexe 3. Consigne de la tâche 2 .....                                       | 43 |
| Annexe 4. Consigne de la tâche 3 .....                                       | 45 |
| Annexe 5. Journal de bord.....                                               | 47 |
| Annexe 6. Questionnaire final.....                                           | 48 |

|                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------|----|
| Annexe 7. Exemples de fiches de travail analysées dans la tâche 1..... | 51 |
| Annexe 8. Synthèse des fiches de travail .....                         | 66 |
| Annexe 9. Synthèse des chansons .....                                  | 67 |
| Annexe 10. Formulaire de consentement .....                            | 68 |
| Annotation.....                                                        | 69 |
| Lihtlitsents.....                                                      | 70 |

## Introduction

L'intelligence artificielle (IA) est désormais présente dans la vie quotidienne et dans le monde éducatif. Dans ce travail, je m'intéresse plus particulièrement à l'IA générative<sup>1</sup>, notamment à des outils tels que ChatGPT.

Au cours des années 2025 et 2026, en tant qu'enseignante et étudiante, j'ai pu observer l'évolution rapide de ces outils et leur intégration progressive dans différents contextes éducatifs. J'ai notamment eu l'opportunité d'être au cœur de ces transformations grâce au programme national estonien TI-hüpe (littéralement Saut-IA), lancé dans mon établissement au début de l'année scolaire 2025/2026 pour les élèves de lycée et les enseignants. Ce programme a favorisé l'intégration de l'IA générative dans l'enseignement des langues, notamment dans le cadre du développement des compétences numériques des élèves.

Dans ce contexte, des groupes de travail (*õpiringid*) et des formations consacrés à l'IA ont été organisés dans mon établissement. En tant qu'animatrice de l'un de ces groupes, j'ai pu approfondir mes connaissances dans ce domaine. Par ailleurs, j'ai participé à un atelier de formation sur l'utilisation de l'IA générative dans l'enseignement-apprentissage proposé par l'Institut français d'Estonie. Intitulé « Enseigner et apprendre le FLE avec l'IA générative », cet atelier a été animé par Tony Tricot, ingénieur pédagogique et formateur à l'Alliance française. J'ai également participé à l'école d'hiver du programme de formation des enseignants de l'Université de Tartu, consacrée principalement à l'utilisation des outils d'IA générative (tels que ChatGPT et Copilot) dans le travail enseignant.

Ces expériences ont progressivement orienté ma réflexion vers la place de l'IA dans l'apprentissage des langues et vers les conditions nécessaires à son intégration pédagogique. Parallèlement, je constate que l'IA est de plus en plus présente dans la vie des élèves et qu'elle fait désormais partie de leurs pratiques quotidiennes.

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, ces outils offrent de nouvelles possibilités pour soutenir l'apprentissage, notamment grâce à l'accès à des ressources variées et à la personnalisation des activités.

Cependant, l'utilisation de ces outils soulève également des enjeux pédagogiques importants. Je me suis notamment interrogée sur la manière d'éviter un usage passif ou purement utilitaire de l'IA.

En effet, certains élèves utilisent l'IA pour réaliser des tâches à leur place, sans s'engager dans le processus d'apprentissage. Par exemple, au lieu de déduire eux-mêmes une règle grammaticale à partir d'un exemple, ils peuvent demander à l'IA de résoudre l'exercice en fournissant les consignes et le matériel pédagogique. Bien que

---

<sup>1</sup> L'intelligence artificielle générative désigne des systèmes capables de produire de nouveaux contenus (textes, images, sons) à partir de données d'entraînement, en réponse à des instructions formulées par l'utilisateur (UNESCO, 2023).

la réponse obtenue puisse être correcte, ce type d'usage ne favorise pas la compréhension ni l'apprentissage. De même, lors d'activités de production écrite, certains élèves ont recours à des outils de traduction ou à l'intelligence artificielle pour produire un texte sans passer par un processus de réflexion linguistique, ce qui limite le développement réel de leurs compétences. Ces pratiques peuvent alors conduire à une forme de dépendance à l'IA ainsi qu'à une illusion de maîtrise, les élèves ayant l'impression de réussir sans réellement apprendre.

Les échanges menés dans le cadre des groupes de travail entre enseignants ont confirmé ces constats. Les enseignants ont exprimé des préoccupations similaires, notamment le risque d'un usage de l'IA centré sur l'exécution des tâches plutôt que sur l'apprentissage. Ils ont également insisté sur la nécessité de définir un cadre clair d'utilisation, incluant des règles liées à l'honnêteté académique et à la citation des sources, ainsi que sur l'importance de développer chez les élèves une capacité à analyser de manière critique les réponses générées par l'IA. Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant apparaît essentiel, notamment pour guider les élèves dans l'utilisation de ces outils et concevoir des activités qui encouragent la réflexion, l'autonomie et un usage plus conscient de l'IA. Ces constats mettent en évidence la nécessité de développer chez les élèves non seulement des compétences linguistiques, mais aussi une capacité à utiliser l'IA de manière réfléchie et critique.

Dans ce contexte, j'ai jugé nécessaire d'analyser comment les élèves débutants utilisent l'IA et comment ils comprennent son fonctionnement et ses limites. Je m'intéresse également à la manière dont des activités pédagogiques guidées peuvent contribuer à développer un usage plus conscient, réfléchi et créatif de ces outils. Dans une perspective de recherche-action, l'enjeu n'est donc pas seulement de constater que l'IA peut soutenir certains apprentissages, mais d'observer comment des activités guidées peuvent contribuer concrètement au développement des compétences des élèves, notamment en matière de formulation de prompts, de réflexion sur leurs démarches d'apprentissage et d'évaluation critique des réponses générées.

Cette problématique apparaît particulièrement pertinente dans le contexte scolaire, où les enseignants jouent un rôle essentiel dans l'accompagnement des élèves vers un usage critique et responsable des outils numériques.

Dans mon établissement, le développement des compétences d'apprentissage et des compétences numériques occupe une place importante. Même si les élèves concernés par cette recherche suivent le programme national estonien du lycée, certaines orientations liées à l'Organisation du Baccalauréat International<sup>2</sup> (IB), notamment

---

<sup>2</sup> L'Organisation du Baccalauréat International est une organisation éducative internationale qui propose différents programmes d'enseignement, notamment le Programme primaire (PYP), le Programme d'éducation intermédiaire (MYP) et le Programme du diplôme (DP). Ces programmes mettent l'accent sur le développement global de l'élève, l'ouverture internationale, la réflexion et l'autonomie.

l'autonomie, la réflexion et la responsabilité, restent présentes dans leur parcours scolaire et dans les supports utilisés en cours de français.

Dans ce cadre, l'intégration de l'IA dans l'enseignement des langues s'inscrit dans une continuité logique, tout en posant de nouveaux défis en termes d'accompagnement des élèves vers un usage réfléchi et critique de ces outils.

Ce travail, qui s'appuie sur une étude menée auprès d'élèves de 10<sup>e</sup> classe, débutants en français (niveau A1), dans un lycée estonien participant au programme national TI-hüpe, s'inscrit également dans une réflexion plus large sur l'évolution des pratiques pédagogiques à l'ère de l'IA. Il vise ainsi à mettre en relation les pratiques de classe et les concepts théoriques liés à l'autonomie, à la motivation et à la littératie en IA.

L'objectif de ce mémoire est donc d'analyser l'usage de l'IA générative par des élèves débutants en français et de proposer des pistes pédagogiques favorisant un usage plus conscient et créatif de ces outils dans l'apprentissage du FLE.

La question de recherche principale est la suivante :

Comment une recherche-action menée en classe de français langue étrangère (niveau A1) peut-elle contribuer à analyser et à développer un usage plus conscient, réfléchi et créatif de l'intelligence artificielle chez des élèves de lycée ?

Dans ce travail, j'adopte une démarche de recherche-action, qui me permet d'observer les usages réels de l'IA et d'expérimenter des pratiques pédagogiques adaptées dans ma propre classe. Dans la rédaction de ce mémoire, des outils d'IA générative, notamment ChatGPT, ont été utilisés comme outils d'accompagnement. Ils ont servi principalement à préciser la structure du travail, à reformuler certains passages, à améliorer la qualité linguistique du texte et à organiser certaines données d'analyse. Les choix théoriques, méthodologiques et interprétatifs, ainsi que la sélection finale des formulations retenues, relèvent de ma responsabilité. Les données des élèves ont été anonymisées avant toute utilisation dans le cadre de ce travail.

Ce mémoire est structuré en trois parties. Dans un premier temps, le cadre théorique présente les notions clés liées à l'autonomie de l'apprenant, à la motivation et à la littératie en intelligence artificielle, qui constituent les fondements de la démarche pédagogique adoptée dans cette recherche. Dans un deuxième temps, le contexte de la recherche et le dispositif pédagogique sont décrits, suivis de la présentation de la méthodologie. Enfin, les résultats sont présentés et discutés, avant une conclusion qui propose une synthèse des principaux apports du travail ainsi que des pistes de réflexion pour la pratique pédagogique.

# 1. Cadre théorique

## 1.1. Autonomie de l'apprenant

L'autonomie de l'apprenant constitue un concept central en didactique des langues. Selon Henri Holec (1981), elle se définit comme la capacité de l'apprenant à prendre en charge son propre apprentissage, notamment en définissant ses objectifs, en choisissant ses stratégies et en évaluant ses progrès. Dans cette perspective, l'apprenant n'est pas un simple récepteur de connaissances, mais un acteur impliqué dans un processus actif de construction du savoir.

Cette conception est étroitement liée à la notion d'agentivité, qui met l'accent sur le rôle actif de l'apprenant dans son propre apprentissage. Les travaux de John O'Reilly et Emmanuel O'Grady (2024) soulignent l'importance de reconnaître la voix des élèves et leur participation dans les processus éducatifs. L'apprentissage peut ainsi être compris comme un processus dans lequel les apprenants prennent des décisions, s'engagent dans des tâches signifiantes, c'est-à-dire ayant du sens et une finalité pour les apprenants, et contribuent activement à la construction de leur parcours d'apprentissage. Dans la perspective de l'approche actionnelle du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), l'apprenant est en effet considéré comme un acteur social engagé dans des tâches ayant un sens et une finalité, ce qui implique des choix, des stratégies et une réflexion sur ses actions (Conseil de l'Europe, 2018).

Dans le domaine de l'apprentissage des langues, cette dimension est particulièrement importante, car elle suppose que les élèves ne se contentent pas d'exécuter des tâches, mais qu'ils développent une compréhension des contenus et des stratégies d'apprentissage. L'autonomie et l'agentivité se manifestent notamment à travers la capacité à réfléchir sur ses propres productions, à ajuster ses démarches et à s'engager de manière consciente dans les activités proposées.

Par ailleurs, des travaux en psychologie de l'éducation, notamment ceux de Grete Arro (2018), montrent que l'apprentissage efficace repose sur un effort cognitif réel. Comme le souligne Arro (2018), les stratégies d'apprentissage qui semblent les plus faciles et les plus fluides ne sont pas nécessairement les plus efficaces. Au contraire, un certain niveau de difficulté et d'effort favorise une compréhension plus profonde et un apprentissage durable. Dans cette perspective, produire des réponses sans mobiliser ses connaissances peut conduire à une illusion de maîtrise, sans véritable apprentissage.

Ces éléments sont particulièrement pertinents dans le contexte de l'utilisation de l'IA dans l'apprentissage des langues. En effet, ces outils peuvent, d'une part, soutenir l'autonomie des apprenants en leur permettant de personnaliser leurs activités, d'expérimenter différentes stratégies et d'interagir de manière autonome avec des ressources linguistiques (Kohnke et al., 2023). D'autre part, ils peuvent également

limiter l'agentivité des élèves s'ils sont utilisés de manière passive, en remplaçant le processus de réflexion et en réduisant l'effort cognitif.

Ainsi, le développement de l'autonomie et de l'agentivité apparaît comme un enjeu central dans l'intégration pédagogique de l'IA. Il ne s'agit donc pas uniquement d'utiliser ces outils, mais de permettre aux apprenants de les mobiliser de manière réfléchie, critique et consciente, afin qu'ils contribuent réellement à l'apprentissage.

## **1.2. Motivation dans l'apprentissage des langues**

La motivation constitue un facteur déterminant dans l'apprentissage des langues étrangères, car elle influence directement l'engagement, la persévérance et la participation des apprenants. Les apprenants motivés sont, de ce fait, plus susceptibles de s'impliquer activement, d'expérimenter différentes stratégies et de développer leurs compétences linguistiques sur le long terme.

Dans ce contexte, l'intégration de l'IA dans l'apprentissage des langues peut contribuer à renforcer la motivation des élèves. Les outils d'IA conversationnelle, tels que ChatGPT, offrent en effet des possibilités d'interaction immédiate, de retour instantané et de personnalisation des activités, ce qui peut renforcer l'engagement des apprenants (Kohnke et al., 2023). De plus, certaines études montrent que ces outils sont perçus comme motivants par les élèves, notamment en raison de leur accessibilité et de leur capacité à s'adapter aux besoins individuels (Karataş et al., 2024). Par ailleurs, dans certains cas, ils peuvent également être perçus comme un environnement d'apprentissage moins jugeant, ce qui favorise la participation des élèves (Anjum et al., 2024).

Cependant, ces effets positifs ne sont pas automatiques et dépendent fortement de la manière dont l'IA est utilisée dans le cadre pédagogique. Lorsqu'elle est mobilisée comme un simple outil de production de réponses, l'IA peut limiter l'engagement cognitif des apprenants, notamment si son utilisation ne favorise pas la réflexion (Kohnke et al., 2023). À l'inverse, l'élève risque de se concentrer sur le résultat plutôt que sur le processus d'apprentissage.

Les recherches en psychologie de l'éducation soulignent par ailleurs que la motivation est étroitement liée à l'effort cognitif. Comme le montre Arro (2018), les situations d'apprentissage qui demandent un certain niveau d'effort sont souvent plus efficaces pour favoriser une compréhension durable, même si elles sont perçues comme plus exigeantes. À l'inverse, des tâches perçues comme faciles peuvent donner une impression de maîtrise sans réellement soutenir l'apprentissage.

Dans le contexte de l'IA, cette tension apparaît particulièrement marquée. D'une part, l'IA peut rendre l'apprentissage plus attractif et accessible, en proposant des interactions variées et en réduisant certaines difficultés. D'autre part, elle peut diminuer l'effort cognitif si elle remplace les processus de réflexion, ce qui peut affaiblir la motivation à long terme (Kohnke et al., 2023 ; Arro, 2018).

Ainsi, le rôle de l'enseignant apparaît d'autant plus essentiel pour orienter l'utilisation de l'IA vers des pratiques pédagogiques favorisant un engagement actif des élèves. Il s'agit notamment de concevoir des activités qui mobilisent la réflexion, encourageant la participation, tout en permettant aux apprenants de rester acteurs de leur apprentissage.

### **1.3. Intelligence artificielle dans l'éducation**

L'intégration de l'IA dans le domaine éducatif s'est fortement développée au cours des dernières années, notamment avec l'apparition d'outils d'IA générative accessibles au grand public. Parmi ceux-ci, les agents conversationnels tels que ChatGPT, lancé le 30 novembre 2022, occupent une place particulière, en raison de leur capacité à simuler des interactions linguistiques et à produire des contenus variés.

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, ces outils offrent de nouvelles possibilités pédagogiques. Ils permettent notamment de générer des textes, de proposer des exercices, de fournir des explications linguistiques ainsi que de simuler des interactions en langue cible. Selon Kohnke et al. (2023), ces outils constituent des ressources polyvalentes, capables de soutenir différentes dimensions de l'apprentissage, telles que la compréhension, la production et la pratique de la langue. Ils offrent également la possibilité d'un retour immédiat et d'une certaine adaptation aux besoins des apprenants.

Par ailleurs, certaines recherches empiriques montrent que l'IA peut favoriser l'engagement des apprenants lorsqu'elle est utilisée comme support interactif dans des activités d'apprentissage (Karataş et al., 2024). L'IA peut ainsi contribuer à diversifier les pratiques pédagogiques et à proposer des formes d'apprentissage plus flexibles (Karataş et al., 2024 ; Kohnke et al., 2023).

Néanmoins, l'utilisation de l'IA dans l'apprentissage des langues soulève également des limites importantes. Les réponses générées par ces outils peuvent être imprécises ou incorrectes, et leur caractère convaincant peut conduire les apprenants à les accepter sans vérification. De plus, ces outils peuvent être utilisés de manière inappropriée, notamment lorsque les élèves s'appuient sur eux pour produire des réponses sans s'engager dans un processus de réflexion.

Ces constats montrent que l'efficacité de l'IA dépend largement de la manière dont elle est intégrée dans les pratiques pédagogiques. Comme le soulignent Kohnke et al. (2023), son utilisation nécessite le développement de compétences spécifiques, tant chez les enseignants que chez les apprenants, notamment en matière de compréhension, d'évaluation critique et d'usage éthique de l'IA.

Dans le contexte estonien, ces enjeux sont également pris en compte dans le cadre du programme TI-hüpe, qui vise à accompagner l'intégration de l'IA dans l'éducation et à soutenir le développement des compétences nécessaires à son utilisation réfléchie (TI-hüpe, 2024). Au sein de mon établissement, ces orientations se traduisent par une attention particulière portée au développement des compétences numériques et des

compétences d'apprentissage des élèves, qui sont abordées de manière systématique et intégrée dans les différentes disciplines.

Dans cette perspective, il apparaît que l'IA ne peut être réduite à un simple outil technique, mais constitue un élément à intégrer dans un cadre pédagogique structuré, dans lequel le rôle de l'enseignant reste central pour orienter les usages et soutenir l'apprentissage.

#### **1.4. Littératie en intelligence artificielle**

L'intégration de l'IA dans l'éducation implique non seulement l'utilisation d'outils numériques, mais aussi le développement de compétences spécifiques permettant de les mobiliser de manière pertinente. Dans ce contexte, la notion de littératie en IA apparaît comme un élément central, tant pour les enseignants que pour les apprenants.

La littératie en IA peut être comprise comme un ensemble de connaissances, de compétences et d'attitudes permettant d'utiliser ces outils de manière critique, responsable et efficace (Kohnke et al., 2023 ; TI-hüpe, 2024). Dans le domaine de l'apprentissage des langues, elle implique notamment la capacité à comprendre le fonctionnement général des outils d'IA, à formuler des demandes pertinentes (par exemple à travers les prompts), ainsi qu'à évaluer la qualité et la fiabilité des réponses obtenues.

Selon Kohnke et al. (2023), l'utilisation des agents conversationnels nécessite le développement de compétences numériques spécifiques, incluant la capacité à interagir avec ces outils, à exploiter leurs possibilités pédagogiques et à en comprendre les limites. Ces auteurs soulignent également l'importance d'une utilisation éthique de ces technologies, notamment en ce qui concerne la fiabilité des contenus et les questions liées à l'honnêteté académique.

Dans le contexte éducatif estonien, ces enjeux sont également mis en avant dans les orientations nationales liées à l'intégration de l'IA dans l'éducation. Le programme TI-hüpe insiste sur la nécessité d'accompagner les élèves dans le développement d'une utilisation réfléchie de l'IA, en mettant l'accent sur la compréhension des outils, la capacité à en évaluer les résultats et la prise en compte des enjeux éthiques (TI-hüpe, 2024). De même, les recommandations du ministère estonien de l'Éducation et de la Recherche (Haridus- ja Teadusministeerium, 2024) soulignent que l'école joue un rôle essentiel dans la formation des élèves à un usage responsable des technologies numériques.

Dès lors, la littératie en IA ne se limite pas à des compétences techniques, mais elle implique une capacité d'évaluation critique face aux outils. Les apprenants doivent être capables de questionner les réponses générées, d'en identifier les limites et de les utiliser comme un support à l'apprentissage plutôt que comme un substitut à leur propre réflexion.

Cette dimension s'avère particulièrement importante dans le contexte de l'apprentissage des langues, où le processus d'apprentissage repose sur l'engagement

actif de l'apprenant. Dans ce cadre, l'utilisation de l'IA peut soutenir l'apprentissage lorsqu'elle est intégrée dans des activités favorisant la réflexion, mais elle peut également le freiner lorsqu'elle remplace le processus d'élaboration des connaissances.

La littératie en intelligence artificielle s'inscrit ainsi dans une perspective plus large des compétences développées dans l'apprentissage des langues. Le CECRL met en effet l'accent sur l'importance des stratégies, de la réflexion et des compétences transversales mobilisées par l'apprenant, ce qui inclut une posture critique face aux outils et aux contenus utilisés (Conseil de l'Europe, 2018).

Dans cette perspective, le développement de la littératie en intelligence artificielle apparaît comme une condition essentielle pour que ces outils puissent contribuer de manière positive à l'apprentissage. Il ne s'agit pas seulement de savoir utiliser l'IA, mais de comprendre comment et dans quelles conditions son utilisation peut soutenir un apprentissage réel et durable.

## **2. Contexte de la recherche et méthodologie**

### **2.1. Contexte éducatif**

La présente recherche s'inscrit dans le contexte du système éducatif estonien, où certaines disciplines, telles que les mathématiques, l'estonien et l'anglais, occupent une place centrale, notamment en tant qu'épreuves d'examen. Les langues étrangères font néanmoins partie du parcours scolaire, dans un contexte d'enseignement multilingue.

Dans ce cadre, les élèves sont amenés à apprendre plusieurs langues étrangères au cours de leur scolarité. Le français langue étrangère peut être étudié à différents niveaux du cursus, selon le parcours choisi par les élèves.

Dans ce contexte, le programme national TI-hüpe constitue un élément important du cadre éducatif de la recherche, car il accompagne l'introduction de l'IA dans les établissements scolaires estoniens. Dans mon établissement, cette orientation s'inscrit dans un travail plus large sur les compétences numériques et les compétences d'apprentissage, développées de manière transversale dans les différentes disciplines. Les compétences numériques sont notamment travaillées autour de plusieurs domaines, tels que la littératie de l'information et des données, la communication en ligne, la création de contenus numériques, la sécurité et la résolution de problèmes.

### **2.2. Présentation des élèves**

La recherche a été menée auprès de deux groupes d'élèves de 10<sup>e</sup> classe, âgés d'environ 15 à 16 ans et débutants en français langue étrangère (niveau A1). Tous les élèves disposent d'une expérience préalable dans l'apprentissage des langues, notamment à travers l'anglais, qui constitue leur première langue étrangère (LV1). Toutefois, le français représente pour la grande majorité d'entre eux une langue entièrement nouvelle.

Le premier groupe était composé de dix élèves étudiant le français comme LV2 (langue B). Ils ont commencé l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère au cours de la scolarité obligatoire, le plus souvent le russe ou l'allemand, mais ont choisi de remplacer cette langue par le français au début du lycée. Ils possèdent ainsi une certaine expérience de l'apprentissage des langues étrangères, bien que celle-ci ne concerne pas le français.

Le second groupe comptait sept élèves étudiant le français comme LV3 (langue C), dans le cadre d'un cours optionnel ; six d'entre eux ont participé à la recherche. Pour ces élèves, le français constitue une troisième langue étrangère, après l'anglais (LV1) et une deuxième langue (le plus souvent le russe ou l'allemand).

Les élèves des deux groupes suivent trois cours de français de 45 minutes par semaine. Néanmoins, le contexte d'apprentissage diffère en partie entre les deux groupes. Alors que le premier groupe s'inscrit dans un parcours de langue obligatoire, le second groupe a choisi le français comme matière optionnelle. Dès lors, le choix de cette

langue peut s'inscrire soit dans une démarche de remplacement d'une langue précédente, soit dans une démarche volontaire d'apprentissage supplémentaire, ce qui peut influencer leur engagement dans les activités proposées.

### **2.3. Contexte pédagogique**

Le dispositif pédagogique mis en place dans le cadre de cette recherche s'inscrit dans l'enseignement du français langue étrangère au niveau débutant (A1). Les activités proposées aux élèves reposent sur des thèmes correspondant aux contenus du programme, notamment la description physique, le caractère, les vêtements ainsi que l'expression des goûts. Ces thèmes ont été choisis en raison de leur pertinence pour des apprenants débutants et de leur potentiel à mobiliser des compétences de production et de compréhension.

L'enseignement s'appuie sur le manuel *Panorama francophone 1* (Bourdais & Finnie 2019), conçu pour un public de grands adolescents. Ce manuel propose une diversité de supports et de types de textes, ainsi que des thématiques proches des centres d'intérêt des élèves, telles que l'identité, les relations sociales ou la vie quotidienne. Il intègre également une dimension interculturelle en présentant différents espaces francophones. Ces éléments permettent de contextualiser l'apprentissage et de favoriser une communication authentique, même à un niveau débutant.

Les activités pédagogiques s'inscrivent notamment autour du chapitre « Tu es comment ? », consacré à la description de soi et des autres. Toutefois, les deux groupes d'élèves ne se trouvent pas au même stade d'apprentissage. Au moment de la mise en place des activités, le premier groupe avait suivi environ 50 cours de français, tandis que le second groupe en avait suivi environ 20. Par conséquent, les activités ont été conçues de manière suffisamment ouverte pour permettre une adaptation aux différents niveaux et pour tenir compte de l'avancement propre à chaque groupe. Cette différence s'explique également par le fait que les deux groupes n'avaient pas atteint les mêmes contenus du manuel au moment de l'expérimentation, le second groupe travaillant encore sur les premières thématiques d'autoprésentation (chapitre « Je me présente »), tandis que le premier groupe avait déjà entamé le chapitre suivant (« Tu es comment ? »).

Dans ce contexte, l'objectif n'était pas uniquement de travailler des contenus linguistiques, mais également de développer chez les élèves une approche plus active et réfléchie de l'apprentissage. Les activités ont ainsi été conçues de manière à encourager la participation, la réflexion et l'implication des apprenants.

Par ailleurs, l'IA a été intégrée comme un outil d'apprentissage au sein de ces activités. Elle n'a pas été utilisée comme une source de réponses toutes faites, mais comme un support permettant aux élèves d'explorer la langue, de tester des formulations et de réfléchir à leurs productions. L'accent a été mis sur le rôle actif des élèves, notamment à travers la formulation de demandes (prompts), l'analyse des réponses générées et l'évaluation de leur pertinence.

Dans cette perspective, les activités visaient à créer des situations dans lesquelles les élèves restent engagés dans le processus d'apprentissage, tout en développant leur capacité à utiliser l'IA de manière réfléchie.

## **2.4. Description du dispositif**

Le dispositif mis en place dans le cadre de cette recherche s'inscrit dans une démarche de recherche-action et s'est déroulé sur une période d'environ deux mois, entre janvier et mars 2026. Il comprenait une phase initiale de recueil de données à travers un questionnaire préalable, suivie de trois tâches pédagogiques intégrant l'IA, ainsi qu'un questionnaire final permettant d'observer l'évolution des usages et des perceptions des élèves.

Il convient de préciser que les élèves avaient déjà eu un premier contact avec l'IA avant le début de l'expérimentation, notamment à travers des séances d'initiation à l'utilisation de ChatGPT et dans le cadre d'activités proposées au niveau de l'établissement dans le programme TI-hüpe. Il s'agissait toutefois principalement d'un premier contact encadré dans le contexte scolaire ; les expériences personnelles antérieures des élèves avec l'IA étaient variables et ont été examinées plus précisément dans le questionnaire initial. Ce contexte préalable a permis d'éviter une phase de découverte totale des outils et de se concentrer davantage sur leur usage pédagogique. Dans le cadre de cette recherche, les élèves ont utilisé la version de ChatGPT mise à disposition par le programme national TI-hüpe. L'interface et certaines fonctionnalités de l'outil ont évolué au cours de l'expérimentation, ce qui a pu influencer les modalités d'utilisation, notamment lors de la troisième tâche.

Le dispositif repose sur la mise en œuvre de trois activités principales, conçues de manière progressive afin d'accompagner les élèves dans l'utilisation de l'IA.

La première activité consistait à créer une fiche de travail destinée à un camarade, à l'aide de ChatGPT. Les élèves devaient choisir eux-mêmes les contenus linguistiques à réviser (vocabulaire, structures grammaticales, etc.) et formuler des demandes adaptées afin de générer des exercices pertinents. Ils étaient également invités à tester leur propre fiche et à la mettre en forme sous forme de document structuré (par exemple dans Word, Google Docs ou Canva), ce qui impliquait une réflexion sur la présentation et l'organisation des contenus. Cette tâche visait ainsi à encourager une utilisation active et réfléchie de l'IA, en mettant l'accent sur la formulation des prompts en estonien et sur la réflexion pédagogique.

La deuxième activité reposait sur la création d'une chanson à l'aide de l'outil Suno, à partir de paroles générées avec ChatGPT. L'objectif était de mobiliser le vocabulaire lié à la description physique et au caractère dans un contexte créatif et motivant. Cette activité permettait aux élèves d'expérimenter l'IA comme outil de production et de soutien à l'expression, tout en les amenant à réfléchir à la qualité et à la pertinence des contenus générés.

La troisième activité consistait en un travail d'apprentissage autonome, dans lequel les élèves devaient combiner différents supports, notamment le manuel, des exercices en ligne et l'IA, afin de consolider leurs compétences en description. L'utilisation de l'IA s'inscrivait ici dans une logique d'entraînement et de réflexion : les élèves étaient encouragés à répondre eux-mêmes aux exercices avant de consulter les réponses, à analyser les propositions de l'outil et à demander des explications plutôt que des réponses directes. Au moment de cette activité, les élèves devaient utiliser la fonction d'apprentissage disponible dans l'interface de ChatGPT. Cette fonctionnalité a toutefois évolué peu après l'activité, ce qui limite la possibilité de reproduire exactement les mêmes conditions d'utilisation.

Dans l'ensemble du dispositif, l'IA a été utilisée comme un support à l'apprentissage et non comme une source de réponses toutes faites. Les élèves ont été encouragés à adopter un rôle actif, notamment en formulant des demandes, en testant différentes stratégies et en évaluant la pertinence des réponses générées.

Chaque activité était également accompagnée d'un journal de bord, que les élèves étaient invités à compléter pendant ou après leur travail.

Enfin, le rôle de l'enseignante dans ce dispositif a consisté principalement à concevoir les activités, à formuler les consignes et à encadrer leur mise en œuvre, tout en laissant aux élèves une certaine autonomie dans leur réalisation. Les activités n'ont pas toutes été réalisées dans les mêmes conditions : certaines ont eu lieu en classe, où l'enseignante pouvait observer le déroulement du travail, tandis que d'autres ont été effectuées en autonomie, sous forme de travail individuel en dehors de la classe. Plus précisément, le groupe LV2 a réalisé la deuxième tâche, consacrée à la création d'une chanson avec Suno, en classe pour les élèves présents, tandis que le groupe LV3 a réalisé la troisième tâche, consacrée à l'utilisation de ChatGPT comme outil d'entraînement, en classe ; les autres activités ont été réalisées en autonomie. Dans les cas où le travail était réalisé en dehors de la classe, l'observation directe du processus était plus limitée et les journaux de bord ont joué un rôle particulièrement important pour documenter l'expérience des élèves.

Les productions réalisées dans le cadre des tâches ont été utilisées à la fois comme supports pédagogiques et comme données pour l'analyse de la recherche. Pour la première tâche, les élèves du groupe LV3 ont pu résoudre les fiches de travail créées par leurs camarades et les commenter oralement en classe. Dans le groupe LV2, les fiches n'ont pas pu être exploitées en classe faute de temps et ont donc été utilisées uniquement à des fins d'analyse. Pour la deuxième tâche, quelques chansons créées avec Suno ont été écoutées et commentées en classe ; les élèves pouvaient également écouter les chansons de leurs camarades dans l'environnement scolaire Tera s'ils le souhaitaient. Ces productions n'ont toutefois pas fait l'objet d'une évaluation formelle par les pairs. Le retour recueilli repose donc principalement sur les journaux de bord, les questionnaires et l'analyse des productions par l'enseignante-chercheuse.

## **2.5. Recueil et analyse des données**

Les données ont été recueillies à partir de plusieurs sources complémentaires, permettant de croiser les informations et d'obtenir une vision plus nuancée des pratiques des élèves. Tout d'abord, deux questionnaires, administrés avant et après le dispositif, ont permis d'analyser les représentations, les usages et les attitudes des élèves vis-à-vis de l'IA.

Ensuite, les journaux de bord complétés après les activités ont permis de documenter plus précisément le processus de travail des élèves : formulation des prompts, ajustements éventuels, perception de l'utilité des réponses générées, difficultés rencontrées et apprentissages déclarés. Leur remplissage n'a pas été systématique pour tous les élèves, ce qui constitue une limite des données recueillies ; ils offrent néanmoins un aperçu pertinent du rapport des élèves aux outils utilisés.

Enfin, les productions réalisées dans le cadre des activités ont également été prises en compte. Il s'agit notamment des fiches de travail créées par les élèves, des chansons générées à l'aide de l'IA et des réponses produites lors des activités d'entraînement. L'analyse de ces productions ne visait pas à évaluer leur qualité linguistique de manière normative, mais à observer comment les élèves mobilisent l'IA, dans quelle mesure ils respectent les consignes et comment ils s'engagent dans le processus d'apprentissage.

L'ensemble de ces données a fait l'objet d'une analyse qualitative. Les réponses aux questionnaires et aux journaux de bord ont été examinées afin d'identifier des tendances dans les usages et les perceptions des élèves, tandis que les productions ont permis d'observer concrètement leurs pratiques. Cette approche permet ainsi une triangulation des données, renforçant la validité de l'analyse.

## **2.6. Considérations éthiques et limites**

La recherche a été menée dans le respect des principes éthiques liés à la collecte et à l'analyse de données en contexte éducatif. Les élèves et leurs parents ont été informés du cadre de la recherche et de l'utilisation de leurs productions à des fins d'analyse. Les données recueillies ont été traitées de manière anonyme, afin de garantir la confidentialité des participants.

Par ailleurs, certaines limites doivent être prises en compte. Tout d'abord, le nombre relativement restreint de participants ne permet pas de généraliser les résultats à un ensemble plus large d'apprenants. Ensuite, comme certaines activités ont été réalisées en autonomie, en dehors de la classe, l'observation directe du processus de travail des élèves est restée limitée. De plus, le remplissage irrégulier des journaux de bord a entraîné des lacunes dans certaines données.

Enfin, les outils d'IA utilisés ont évolué au cours de la période d'expérimentation, ce qui a pu influencer les conditions d'utilisation et les résultats observés. Malgré ces limites, les données recueillies permettent d'apporter un éclairage pertinent sur les usages de l'IA dans l'apprentissage du français langue étrangère.

### **3. Analyse et discussion des résultats**

#### **3.1. Représentations et usages initiaux de l'intelligence artificielle**

Les résultats du questionnaire initial (annexe 1) montrent que l'IA faisait déjà partie des pratiques des élèves avant le début du dispositif. Comme indiqué dans la présentation des participants, la recherche concernait 16 élèves au total, répartis en deux groupes. Toutefois, 15 élèves ont répondu au questionnaire initial ; un élève du groupe LV2 n'a donc pas fourni de réponse à cette première étape. Tous les répondants déclaraient avoir déjà utilisé un outil d'IA (15 sur 15). L'outil le plus fréquemment mentionné était ChatGPT, cité par tous les élèves. Certains élèves ont également mentionné d'autres outils, notamment Google Gemini (4 élèves), Copilot (1 élève), Canva (1 élève) et DeepSeek (1 élève). Il convient toutefois de rappeler que la question était orientée vers l'IA générative, puisque les exemples proposés étaient ChatGPT, Copilot et Google Gemini. Les réponses ne permettent donc pas d'exclure l'usage d'autres formes d'IA, telles que les traducteurs automatiques, les correcteurs grammaticaux, les outils de résumé intégrés aux moteurs de recherche ou encore les systèmes de recommandation, que les élèves ne reconnaissent pas toujours comme relevant de l'IA.

Les contextes d'utilisation mentionnés par les élèves montrent que l'IA était principalement associée au travail scolaire. Tous les élèves ont indiqué l'avoir utilisée pour effectuer des devoirs. Les autres usages les plus fréquents concernaient la recherche d'idées (12 élèves), rédaction de résumés (11 élèves), la traduction (10 élèves) et l'apprentissage des langues (10 élèves). Ces résultats montrent que les élèves utilisaient déjà l'IA de manière régulière, mais surtout comme un outil pratique permettant de faciliter, d'accélérer ou de soutenir la réalisation de certaines tâches.

Les réponses ouvertes confirment cette tendance. Plusieurs élèves décrivent un usage orienté vers l'obtention d'aide immédiate : poser une question, demander une explication, traduire un mot ou un texte, résumer un contenu ou vérifier une réponse. Certains usages restent très utilitaires, par exemple lorsqu'un élève explique qu'il donne à l'IA une tâche à faire. D'autres réponses montrent cependant une utilisation plus proche de l'apprentissage : demander des exercices, faire vérifier une production écrite, élargir le vocabulaire ou demander des explications grammaticales. Ainsi, les usages initiaux de l'IA ne sont pas homogènes : ils vont d'une aide ponctuelle à une utilisation plus active comme support d'entraînement.

En ce qui concerne l'apprentissage des langues, la majorité des élèves considère que l'IA peut aider à apprendre une langue étrangère (13 sur 15). Les explications données mettent surtout en avant la possibilité de traduire, de créer des exercices, d'obtenir des explications, de faire corriger un texte ou de pratiquer le vocabulaire. Certains élèves mentionnent également la possibilité de dialoguer avec l'IA dans une langue étrangère ou de préciser leur niveau pour obtenir une aide adaptée. Cette perception est particulièrement importante pour le présent travail, car elle montre que les élèves ne

voient pas seulement l'IA comme un outil de production de réponses, mais aussi comme un outil potentiel d'apprentissage.

Une différence descriptive peut être observée entre les deux groupes. Dans le groupe LV2, tous les élèves ayant répondu au questionnaire estiment que l'IA peut aider à apprendre une langue étrangère (9 sur 9), tandis que dans le groupe LV3, quatre élèves sur six répondent positivement et deux déclarent ne pas savoir. Cette différence doit être interprétée avec prudence en raison du faible nombre de participants, mais elle peut indiquer que les élèves ne se situent pas exactement au même point de départ dans leur rapport à l'IA comme outil d'apprentissage linguistique. En revanche, dans les deux groupes, ChatGPT était déjà connu et utilisé, ce qui montre que l'enjeu du dispositif n'était pas de découvrir l'existence de l'IA, mais plutôt d'apprendre à l'utiliser de manière plus consciente et réfléchie.

Les élèves identifient également plusieurs limites ou risques. Les réponses mentionnent notamment la possibilité d'obtenir des informations inexactes, le risque de dépendance ou d'usage inapproprié, ainsi que le fait que certains élèves peuvent utiliser l'IA pour effectuer le travail à leur place. Ces préoccupations rejoignent les enjeux présentés dans le cadre théorique, notamment la nécessité de développer une posture critique face aux réponses générées par l'IA. Elles confirment aussi la pertinence du dispositif mis en place : il ne s'agissait pas simplement d'encourager l'utilisation de l'IA, mais de travailler avec les élèves sur les conditions d'un usage plus réfléchi, plus autonome et plus responsable.

Enfin, les attentes formulées par les élèves à propos des activités en cours de français montrent une orientation plutôt positive. Plusieurs élèves attendent des activités liées au vocabulaire, à la grammaire, à la traduction, aux jeux, aux exercices ou à la possibilité de s'entraîner de manière plus interactive. Certains formulent des attentes générales, comme le souhait que les activités soient amusantes ou utiles pour leur progression. Ces réponses montrent que les élèves abordaient le dispositif avec une certaine curiosité, mais aussi avec des attentes très concrètes liées à leur apprentissage du français.

### **3.2. Tâche 1 : création d'une fiche de travail avec ChatGPT**

La première activité consistait à créer, à l'aide de ChatGPT, une fiche de travail destinée à un camarade. Cette tâche avait un double objectif. D'une part, elle permettait aux élèves de réviser des contenus linguistiques déjà travaillés en classe, d'autre part, elle visait à les amener à utiliser l'IA comme un outil de conception, de sélection et de vérification. Les élèves devaient choisir eux-mêmes les contenus à réviser, formuler une demande à ChatGPT, adapter le résultat obtenu, puis mettre en forme la fiche dans un autre environnement numérique, par exemple Word, Google Docs ou Canva. Ils devaient également tester leur propre fiche et y ajouter un corrigé.

Les journaux de bord montrent que les élèves ont généralement compris l'objectif de la tâche. Les thèmes choisis correspondent aux contenus travaillés avant les vacances

ou au début du chapitre suivant : les nombres, les salutations, les verbes *être* et *avoir*, les verbes réguliers en -er, la famille, les animaux ou encore la description physique. Cette diversité est cohérente avec le contexte pédagogique, puisque les deux groupes n'en étaient pas exactement au même point dans le manuel au moment de l'expérimentation. Les élèves du groupe LV2 avaient déjà abordé davantage de contenus que ceux du groupe LV3, ce qui explique en partie la variété des thèmes choisis.

La formulation des prompts révèle cependant des niveaux d'autonomie variables. Certains élèves ont formulé des demandes assez précises, en indiquant le niveau, le thème, le public visé ou le type d'exercices souhaité. D'autres se sont davantage appuyés sur la consigne fournie par l'enseignante, ce qui montre que la capacité à construire un prompt autonome était encore en développement. Plusieurs élèves ont néanmoins indiqué dans leur journal que ChatGPT leur avait posé des questions de clarification avant de générer la fiche. Cet élément est important, car il montre que la tâche ne consistait pas seulement à obtenir un résultat immédiat, mais pouvait devenir une interaction progressive entre l'élève et l'outil.

L'analyse des productions finales confirme que les élèves ne se sont pas limités à copier une réponse de ChatGPT. La plupart ont transformé le contenu généré en une fiche de travail structurée, avec des consignes, des espaces de réponse et, dans de nombreux cas, un corrigé. Les productions sont assez variées : certaines fiches sont centrées sur un objectif très précis, par exemple les nombres de 1 à 20, tandis que d'autres combinent plusieurs contenus linguistiques. Une fiche de révision réunit par exemple les salutations, les verbes *être* et *avoir*, le vocabulaire des animaux et une courte tâche d'écriture, avec un corrigé final (voir annexe 7.1, fiche LV2-07). Une autre fiche combine les nombres, les verbes, le vocabulaire de la famille et un dialogue à compléter (voir annexe 7.2, fiche LV3-04).

Afin de compléter les données issues des journaux de bord, les productions finales des élèves ont été examinées selon plusieurs critères. Cette analyse permet d'observer non seulement la manière dont les élèves décrivent leur interaction avec l'IA, mais aussi la façon dont ils ont transformé les réponses obtenues en supports pédagogiques concrets.

**Tableau 1. Analyse des fiches de travail produites dans la tâche 1**

| <b>Critère observé</b>  | <b>Constat principal</b>                                                                                                                   | <b>Exemple / remarque</b>                                                                           |
|-------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Choix du contenu</b> | Les élèves ont choisi des contenus liés aux thèmes déjà travaillés : nombres, salutations, famille, animaux, verbes, description physique. | Une fiche combine les nombres, les verbes, la famille et un dialogue (voir annexe 8, fiche LV3-04). |

|                              |                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                    |
|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Adaptation au niveau</b>  | Les fiches sont généralement adaptées à des débutants, avec des consignes simples et souvent bilingues.                                               | Plusieurs fiches utilisent l'estonien pour clarifier les consignes, par exemple dans les exercices sur la famille et les possessifs (voir annexe 8, fiche LV3-05). |
| <b>Variété des exercices</b> | Les productions comprennent des exercices de correspondance, de traduction, de complétion, de choix multiple, de conjugaison et de production courte. | Une fiche sur la famille combine vocabulaire, adjectifs possessifs, <i>être/avoir</i> , dialogue et écriture courte (voir annexe 8, fiche LV3-05).                 |
| <b>Mise en forme</b>         | La majorité des élèves ont transformé le contenu en fiche de travail structurée ; certaines productions incluent aussi des éléments visuels.          | Une fiche sur les animaux présente une mise en page visuelle avec images et sections distinctes (voir annexe 8, fiche LV3-01).                                     |
| <b>Présence du corrigé</b>   | La plupart des fiches comportent un corrigé, mais pas toutes.                                                                                         | LV2-03 présente une fiche sans corrigé (voir annexe 8, fiche LV2-03).                                                                                              |
| <b>Évaluation critique</b>   | Les élèves ont parfois vérifié ou modifié les réponses générées, mais leur niveau linguistique limitait la correction fiable.                         | L'exemple de <i>la mouton</i> montre une tentative de correction qui reste incorrecte (voir annexe 8, fiche LV3-01).                                               |
| <b>Limites observées</b>     | Certaines fiches contiennent des erreurs ou incohérences linguistiques, ce qui montre que l'usage de l'IA nécessite un accompagnement.                | On trouve par exemple « Is a les cheveux blonds » et « Il porta des lunettes » dans une fiche sur la description physique (voir annexe 8, fiche LV2-06).           |

Ces observations montrent que la tâche a conduit les élèves à dépasser une utilisation purement réceptive de l'IA. Dans la majorité des cas, ils ont dû sélectionner un contenu, organiser les exercices, prévoir un corrigé et mettre en forme le document. La dimension de mise en page est importante : elle montre que le résultat final ne pouvait pas être entièrement délégué à ChatGPT. Les élèves devaient transformer le contenu généré en un support réellement utilisable par un camarade. Le commentaire d'un élève du groupe LV3, qui explique ne pas avoir réussi à faire tenir toutes les activités sur une seule page A4 sans rendre le texte trop petit, montre d'ailleurs que certains ont pris des décisions conscientes concernant la lisibilité et la présentation du document.

Cependant, l'analyse des productions met également en évidence les limites de cette autonomie. La présence d'un corrigé ne signifie pas nécessairement que le contenu a été vérifié de manière fiable. Certaines fiches contiennent des erreurs linguistiques ou des incohérences entre l'exercice et le corrigé. L'exemple du mot *mouton* est particulièrement révélateur : dans une fiche sur les animaux, l'élève a indiqué dans son journal avoir repéré un problème d'article, mais la fiche conserve la forme incorrecte *la mouton* au lieu de *le mouton* (voir annexe 7.3, fiche LV3-01). Ce cas montre que l'élève adopte bien une posture de vérification, mais que son niveau de langue ne lui permet pas encore toujours de corriger correctement l'erreur. De même, certaines erreurs visibles dans une fiche sur la description physique, comme « Is a les cheveux blonds » ou « Il porta des lunettes », suggèrent que les réponses générées ou recopiées n'ont pas toujours été suffisamment contrôlées (voir annexe 8, fiche LV2-06).

La tâche met donc en évidence une tension centrale de l'usage pédagogique de l'IA. D'un côté, ChatGPT a permis aux élèves de produire rapidement des supports de révision variés et souvent adaptés au niveau A1. De l'autre, l'activité montre que l'utilisation active de l'IA ne garantit pas automatiquement une utilisation critique. Cette observation rejoint les limites déjà évoquées dans le cadre théorique : les outils conversationnels peuvent soutenir la création de matériel et l'adaptation au niveau des apprenants, mais leurs réponses doivent être vérifiées, car elles peuvent contenir des erreurs ou être acceptées trop rapidement par les élèves.

Enfin, cette première activité a favorisé une forme d'agentivité chez les élèves. Ils ont choisi un objectif, formulé une demande, adapté une production, organisé un document et, dans la plupart des cas, ajouté un corrigé. Elle a donc permis de travailler simultanément des compétences linguistiques, numériques et réflexives. Néanmoins, les résultats montrent aussi que les élèves débutants ont besoin d'un cadre explicite pour apprendre à évaluer la fiabilité des contenus générés. La tâche a ainsi constitué une première étape vers une utilisation plus consciente de l'IA, mais elle a également montré que la littératie en IA ne se développe pas uniquement par l'usage de l'outil : elle nécessite un accompagnement pédagogique.

Une synthèse détaillée des productions analysées est présentée en annexe 8.

### **3.3. Tâche 2 : création d'une chanson avec ChatGPT et Suno**

La deuxième activité consistait à créer une chanson à l'aide de ChatGPT et de Suno afin de soutenir l'apprentissage de la description physique en français. Contrairement à la première tâche, qui visait la création d'un support de révision pour un camarade, cette activité était davantage orientée vers un usage personnel et créatif de l'IA. Les élèves devaient d'abord utiliser ChatGPT pour générer des paroles adaptées à leur niveau, puis les transférer dans Suno afin de produire une chanson. La consigne donnée aux élèves était volontairement assez ouverte : elle indiquait l'objectif général de l'activité, mais les élèves devaient eux-mêmes identifier les éléments linguistiques nécessaires, par exemple le vocabulaire lié au corps, aux cheveux, aux yeux, aux

adjectifs de description, à la négation ou encore à un contexte particulier comme les célébrités.

Les journaux de bord montrent que tous les élèves ayant répondu ont utilisé ChatGPT pour générer les paroles et ont ensuite produit une chanson avec Suno. L'activité a donc été bien comprise sur le plan technique. En revanche, la manière dont les élèves ont formulé leur premier prompt varie fortement. Certains prompts étaient relativement précis : plusieurs élèves ont indiqué le niveau attendu, souvent A1 ou A2, le thème de la description physique et l'objectif d'apprentissage. Par exemple, certains ont demandé une chanson en français pour débutants, destinée à apprendre à décrire l'apparence, avec du vocabulaire sur les cheveux, les yeux, la taille ou le visage. D'autres prompts étaient plus généraux, voire proches de la consigne donnée par l'enseignante. Cela montre que la capacité à transformer une consigne pédagogique en demande personnelle adressée à l'IA restait inégalement développée.

Cette variation est particulièrement intéressante, car elle correspond précisément à l'un des objectifs de la tâche. Il ne s'agissait pas simplement de copier une consigne dans ChatGPT, mais de réfléchir à ce dont l'élève avait besoin pour apprendre. Plusieurs réponses montrent que cette démarche a été comprise. Un élève explique par exemple qu'il a voulu préciser le niveau et les contenus nécessaires pour obtenir une chanson adaptée à son apprentissage. Un autre indique qu'il a formulé un prompt détaillé pour que les paroles correspondent à son niveau et puissent être utilisées dans Suno. À l'inverse, un élève du groupe LV2 explique avoir d'abord copié toute la consigne dans ChatGPT, puis avoir constaté que la réponse obtenue n'était pas vraiment adaptée, car le texte contenait trop d'éléments différents. Ce cas montre que la quantité d'informations donnée à l'IA ne garantit pas nécessairement la pertinence du résultat : le prompt doit aussi être structuré et orienté vers un objectif clair.

L'analyse des journaux met également en évidence l'importance de l'itération. Plusieurs élèves ont modifié ou précisé leur demande après une première réponse jugée insuffisante. Les modifications portent tantôt sur le contenu linguistique, tantôt sur la forme de la chanson. Un élève du groupe LV2 a par exemple demandé à ChatGPT d'élargir le vocabulaire, car la première version reposait sur un lexique trop restreint. Un autre a demandé d'ajouter la négation et de transformer la chanson pour qu'elle décrive un homme. Un élève a demandé à supprimer la numérotation des couplets afin que les paroles soient mieux adaptées à Suno, tandis qu'un autre a demandé une nouvelle version avec des lignes plus longues, car la première proposition lui paraissait trop courte. Ces exemples montrent que plusieurs élèves ne se sont pas contentés de la première réponse générée, mais ont évalué le résultat et l'ont ajusté selon leur objectif.

L'analyse des paroles produites confirme que la plupart des chansons correspondent globalement à la consigne. Les textes contiennent fréquemment du vocabulaire lié à la taille, aux cheveux, aux yeux, au visage et à l'apparence générale. Plusieurs chansons utilisent des structures simples adaptées au niveau débutant, par exemple il est grand, elle est petite, il a les cheveux blonds, elle a les yeux bleus ou encore je ne suis pas

grande. La négation apparaît également dans plusieurs productions, notamment dans des formulations comme *je ne suis pas grande*, *il n'est pas très grand* ou *elle n'est pas vieille*. Dans certains cas, les élèves ont intégré un contexte plus concret, par exemple une célébrité ou un personnage connu. On trouve ainsi des chansons portant sur Anne Hathaway, Leonardo DiCaprio, Donald Trump ou des footballeurs. Ce recours à des références connues semble avoir permis de rendre l'activité plus personnelle et plus motivante.

Cependant, les paroles montrent aussi certaines limites. Dans plusieurs chansons, le vocabulaire reste répétitif : certaines productions enchaînent des adjectifs et des structures descriptives sans véritable progression. D'autres chansons contiennent davantage de vocabulaire que prévu, ce qu'un élève du groupe LV3 mentionne dans son journal en expliquant qu'il a dû chercher la signification de certains mots. Ce point est important, car il montre que l'IA peut produire un texte apparemment adapté, mais qui dépasse ponctuellement le niveau réel de l'apprenant. De plus, certaines chansons sont linguistiquement correctes dans l'ensemble, mais leur intérêt pédagogique dépend de la manière dont l'élève les utilise ensuite : écouter une chanson produite par l'IA ne suffit pas nécessairement à apprendre, sauf si l'élève réécoute, répète, repère le vocabulaire et réfléchit aux structures utilisées.

**Tableau 2. Analyse de la tâche 2 : création d'une chanson avec ChatGPT et Suno**

| Critère observé                 | Constat principal                                                                        | Exemple / remarque                                                                                                                                           |
|---------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Précision du prompt             | Les prompts varient entre des consignes précises et des demandes très générales.         | Certains élèves indiquent le niveau A1/A2, le thème, le vocabulaire souhaité et l'objectif d'apprentissage.                                                  |
| Reformulation du prompt         | Plusieurs élèves ont modifié leur demande après une première réponse jugée insuffisante. | Des élèves demandent d'élargir le vocabulaire, d'ajouter la négation, de modifier le sujet ou d'allonger les lignes.                                         |
| Correspondance avec la consigne | La plupart des paroles portent bien sur la description physique.                         | Les chansons contiennent des structures comme <i>il est grand</i> , <i>elle est petite</i> , <i>il a les cheveux blonds</i> , <i>elle a les yeux bleus</i> . |
| Présence de la négation         | La négation apparaît dans plusieurs productions, mais pas toujours de manière centrale.  | On trouve par exemple <i>je ne suis pas grande</i> , <i>il n'est pas très grand</i> , <i>elle n'est pas vieille</i> .                                        |
| Adaptation au niveau            | Les paroles sont généralement simples, mais                                              | Un élève indique avoir dû chercher certains mots, car la chanson                                                                                             |

|                                |                                                                                                                 |                                                                                                                 |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                | certaines contiennent plus de vocabulaire que prévu.                                                            | contenait plus de vocabulaire qu'il ne l'aurait souhaité.                                                       |
| Créativité et personnalisation | Plusieurs chansons intègrent un contexte concret, par exemple une célébrité, un ami ou une personne imaginaire. | Certains élèves choisissent Anne Hathaway, Leonardo DiCaprio, Donald Trump ou des footballeurs.                 |
| Expérience avec Suno           | La majorité des élèves décrivent Suno comme un outil nouveau, facile ou intéressant.                            | Plusieurs élèves indiquent avoir appris à créer une chanson avec l'IA.                                          |
| Apprentissage déclaré          | Les élèves mentionnent à la fois des apprentissages linguistiques et des apprentissages liés à l'IA.            | Vocabulaire, prononciation, description physique, formulation de prompts, utilisation de Suno.                  |
| Limites observées              | L'activité peut attirer l'attention vers l'outil lui-même plutôt que vers le contenu linguistique.              | Certains élèves insistent surtout sur la découverte de Suno, tandis que d'autres doutent de son utilité future. |

Les réponses concernant l'expérience avec Suno montrent que l'activité a généralement été perçue comme motivante ou intéressante. Plusieurs élèves indiquent qu'ils utilisaient Suno pour la première fois et décrivent l'expérience comme nouvelle, simple ou surprenante. Certains soulignent l'intérêt de l'outil pour travailler la prononciation, car la chanson permet d'entendre les mots en français et de les répéter. D'autres mentionnent surtout la découverte d'un nouvel outil d'IA capable de générer une chanson à partir d'un texte. Cette dimension de découverte technologique a probablement contribué à l'engagement des élèves, mais elle comporte aussi une limite : l'attention peut se déplacer de l'apprentissage linguistique vers l'aspect ludique ou technique de l'outil.

Les apprentissages déclarés par les élèves relèvent de deux catégories principales. D'une part, plusieurs élèves mentionnent des apprentissages linguistiques : vocabulaire de la description physique, prononciation ou mémorisation de structures simples. D'autre part, les élèves mentionnent des apprentissages liés à l'utilisation de l'IA : écrire un prompt plus précis, adapter une réponse, utiliser Suno ou comprendre comment transformer des paroles générées par ChatGPT en chanson. Ainsi, cette tâche a permis de travailler simultanément la motivation, la créativité et la littératie en IA.

La comparaison entre les deux groupes doit rester prudente, en raison du faible nombre de participants, notamment dans le groupe LV3. Néanmoins, quelques tendances peuvent être observées. Dans le groupe LV2, plusieurs élèves formulent des prompts relativement détaillés et modifient la réponse initiale lorsque celle-ci ne correspond pas à leurs attentes. Les productions incluent souvent des descriptions plus développées ou des contextes précis, comme des célébrités ou des personnages connus. Dans le groupe LV3, les prompts sont parfois plus simples, mais plusieurs élèves précisent également le niveau, l'objectif d'apprentissage et la volonté de travailler la prononciation. Dans les deux groupes, l'activité semble donc avoir favorisé une implication active, même si le degré de précision dans la formulation et dans l'évaluation des réponses varie selon les élèves.

En somme, cette deuxième tâche montre que l'IA peut constituer un support motivant pour l'apprentissage du français lorsqu'elle est intégrée dans une activité créative. La création d'une chanson a permis aux élèves de manipuler le vocabulaire de la description physique dans un format différent des exercices traditionnels. Toutefois, l'activité confirme également que l'usage créatif de l'IA ne garantit pas automatiquement un apprentissage approfondi. Pour que l'activité soit réellement formatrice, il est nécessaire que les élèves réfléchissent au contenu généré, évaluent son adéquation à leur niveau et l'utilisent activement pour s'entraîner. Dans cette perspective, la tâche a constitué une étape importante dans le développement d'un usage plus conscient de l'IA, tout en mettant en évidence la nécessité d'un accompagnement pédagogique.

### **3.4. Tâche 3 : utilisation de ChatGPT comme outil d'entraînement**

La troisième activité visait à utiliser ChatGPT comme outil d'entraînement linguistique, en particulier à travers la fonction d'apprentissage disponible dans l'interface de l'outil au moment de l'expérimentation. Contrairement aux deux premières tâches, qui aboutissaient à une production concrète — une fiche de travail ou une chanson — cette activité était davantage centrée sur le processus d'apprentissage lui-même. Les élèves devaient choisir un thème à consolider, formuler une demande adaptée à leur niveau et utiliser l'IA pour s'entraîner, en privilégiant les explications, les exercices et la réflexion plutôt que l'obtention immédiate de réponses.

Les réponses au journal de bord montrent que les élèves ont majoritairement choisi des thèmes directement liés au contenu travaillé en classe : adjectifs pour décrire l'apparence physique et le caractère, formes masculines et féminines, phrases négatives, traduction de phrases simples ou vocabulaire de la description. Certains élèves ont formulé des prompts relativement précis, en indiquant leur niveau, le type d'exercice souhaité ou la compétence à travailler. Par exemple, plusieurs élèves ont demandé des exercices adaptés au niveau A1 ou A1-A2, portant sur la description physique, les adjectifs ou la négation. D'autres ont formulé des demandes plus générales, par exemple en demandant simplement à ChatGPT de les aider à mieux apprendre les adjectifs déjà vus en classe.

L'intérêt principal de cette tâche réside dans le fait que plusieurs élèves ont utilisé l'IA non pas seulement pour recevoir une réponse, mais pour s'entraîner. Certains ont demandé des exercices de transformation, de traduction ou de révision, tandis que d'autres ont poursuivi l'échange avec ChatGPT en répondant aux questions posées par l'outil. Un élève indique par exemple que l'IA ne lui a pas donné immédiatement la réponse correcte, mais l'a aidé à comprendre ses erreurs. Un autre écrit que ChatGPT lui a donné des indices pour trouver lui-même l'antonyme d'un adjectif. Ces exemples montrent que, dans certains cas, l'outil a fonctionné comme un partenaire d'entraînement plutôt que comme un simple fournisseur de réponses.

L'activité a également favorisé une certaine prise de conscience concernant la formulation des prompts. Plusieurs élèves mentionnent avoir compris qu'un prompt plus précis permet d'obtenir des exercices plus adaptés. Un élève du groupe LV3 écrit ainsi qu'il doit « écrire une consigne plus précise », après avoir constaté que les phrases proposées étaient trop simples. Un autre élève explique qu'il a précisé le niveau et les types d'exercices afin d'obtenir une réponse correspondant mieux à ses besoins. Ces éléments rejoignent les résultats des tâches précédentes : la qualité de l'interaction avec l'IA dépend fortement de la précision de la demande initiale et de la capacité de l'élève à ajuster cette demande au cours de l'échange.

Cependant, les réponses montrent aussi les limites de cette activité. Tous les élèves ne semblent pas avoir utilisé l'outil avec le même degré d'autonomie ou de réflexion. Certains n'ont pas modifié leur prompt, car la première réponse leur semblait suffisante. Dans d'autres cas, l'élève a continué la conversation sans nécessairement reformuler explicitement sa demande. Par ailleurs, plusieurs élèves indiquent ne pas avoir remarqué d'erreurs, ce qui peut signifier que les réponses étaient adaptées, mais aussi que les élèves, en tant que débutants, n'étaient pas toujours en mesure d'évaluer la fiabilité linguistique des propositions de l'IA. Un élève remarque néanmoins des problèmes de traduction pour certains adjectifs, tandis qu'un autre mentionne des fautes d'orthographe corrigées ensuite par ChatGPT.

Un point particulièrement important concerne l'expérience avec la fonction d'apprentissage. Plusieurs élèves déclarent avoir découvert cette possibilité pendant l'activité. Pour certains, cette fonction a été perçue positivement, car elle ne donnait pas directement la réponse, mais guidait l'élève dans son raisonnement. Cela correspond à l'objectif pédagogique de la tâche : encourager un usage actif de l'IA, dans lequel l'élève reste engagé dans le processus d'apprentissage. Toutefois, l'expérience n'a pas été entièrement homogène. Une élève du groupe LV3 explique que la fonction posait parfois les mêmes questions de manière répétitive et qu'elle préférait utiliser ChatGPT dans sa version classique, jugée plus efficace pour créer des exercices. Cette remarque montre que l'efficacité pédagogique de l'outil dépend non seulement de la consigne donnée, mais aussi du fonctionnement concret de l'interface utilisée.

**Tableau 3. Analyse de la tâche 3 : utilisation de ChatGPT comme outil d'entraînement**

| Critère observé                             | Constat principal                                                                                                                 | Exemple / remarque                                                                                       |
|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Choix du contenu                            | Les élèves ont choisi des thèmes liés aux contenus travaillés : adjectifs, description physique, caractère, négation, traduction. | Les thèmes les plus fréquents concernent les adjectifs et la description de l'apparence ou du caractère. |
| Précision du prompt                         | Plusieurs élèves indiquent le niveau, le type d'exercice ou l'objectif d'apprentissage.                                           | Certains prompts précisent le niveau A1/A1-A2 et demandent des exercices adaptés.                        |
| Type d'usage                                | L'IA est utilisée pour générer des exercices, poser des questions, corriger ou expliquer.                                         | Certains élèves demandent des exercices de transformation, de traduction ou de révision.                 |
| Rôle actif de l'élève                       | Plusieurs élèves répondent aux exercices avant de recevoir ou vérifier la réponse.                                                | L'IA est parfois décrite comme un outil qui guide l'élève au lieu de donner immédiatement la solution.   |
| Reformulation du prompt                     | Environ la moitié des élèves modifient ou développent leur demande.                                                               | Certains ajoutent des précisions sur le niveau, la difficulté ou le type d'exercice souhaité.            |
| Évaluation critique                         | Les erreurs remarquées sont peu nombreuses, mais certains élèves signalent des problèmes de traduction ou d'orthographe.          | Cela montre que la vérification reste difficile pour des débutants.                                      |
| Expérience avec la fonction d'apprentissage | Plusieurs élèves découvrent la fonction et la jugent utile, car elle favorise l'explication.                                      | Certains apprécient le fait que l'outil ne donne pas tout de suite la bonne réponse.                     |
| Limites observées                           | L'outil peut répéter certaines questions ou proposer des exercices trop simples.                                                  | Une élève préfère la version classique de ChatGPT, jugée plus utile pour créer des exercices.            |
| Lien avec la littérature en IA              | La tâche favorise la prise de conscience de l'importance d'un prompt précis et d'une vérification des réponses.                   | Dans le questionnaire final, plusieurs élèves disent reformuler leur demande ou vérifier ailleurs.       |

Les réponses au questionnaire final permettent de mettre ces observations en relation avec l'évolution générale des usages déclarés par les élèves. Plusieurs élèves indiquent notamment avoir mieux compris l'importance d'un prompt précis, de la reformulation et de la vérification des réponses. Ces éléments confirment que la troisième tâche s'inscrit dans une évolution plus large vers un usage plus réfléchi de l'IA, analysée plus en détail dans la section suivante.

Dans l'ensemble, cette troisième tâche apparaît comme celle qui se rapproche le plus directement de l'objectif d'un usage réflexif de l'IA pour apprendre. Elle a permis aux élèves de choisir un objet d'apprentissage, de demander des exercices adaptés, de répondre eux-mêmes aux questions et, dans certains cas, de recevoir des explications sur leurs erreurs. Elle montre néanmoins que cet usage ne va pas de soi : certains élèves restent davantage dans une logique de production ou de vérification rapide, tandis que d'autres parviennent à utiliser l'outil comme un véritable support d'entraînement.

Ainsi, la tâche confirme que l'IA peut soutenir l'autonomie de l'apprenant, mais seulement lorsque l'activité est structurée de manière à maintenir l'élève actif dans le processus d'apprentissage.

### **3.5. Évolution des perceptions et des usages après le dispositif**

Le questionnaire final (annexe 6) permet d'observer l'évolution des usages et des représentations des élèves après les trois activités intégrant l'IA. Le questionnaire initial comportait 15 réponses, tandis que le questionnaire final en comporte 16. Une comparaison individuelle est possible pour 15 élèves ; un élève du groupe LV2 a répondu uniquement au questionnaire final. L'analyse qui suit repose donc à la fois sur une comparaison descriptive globale et sur l'observation des trajectoires individuelles lorsque cela est possible.

Les résultats montrent d'abord que l'IA est restée présente dans les pratiques des élèves tout au long du dispositif. Dans le questionnaire final, tous les répondants déclarent avoir utilisé l'IA dans le cadre des activités menées en cours de français. Comme dans le questionnaire initial, ChatGPT reste l'outil central, mais les élèves mentionnent également Suno, utilisé dans le cadre de la deuxième tâche. Cette continuité confirme que l'enjeu du dispositif n'était pas de faire découvrir l'existence de l'IA, puisque les élèves l'utilisaient déjà auparavant, mais de faire évoluer cet usage vers des pratiques plus conscientes, plus liées à l'apprentissage et plus réflexives.

La comparaison individuelle des réponses montre que l'évolution reste modérée, mais visible. Parmi les 15 élèves pour lesquels les deux questionnaires peuvent être comparés, 12 déclarent que leur manière d'utiliser l'IA a « un peu » changé. De plus, 13 élèves estiment savoir formuler un prompt plus clair ou plus précis qu'au début du dispositif, et 12 indiquent avoir appris quelque chose sur le fonctionnement ou les limites de l'IA. Ces résultats suggèrent que le dispositif n'a pas transformé radicalement les pratiques, ce qui est cohérent avec sa durée limitée, mais qu'il a contribué à une prise de conscience progressive, notamment autour de la précision des demandes et de la nécessité de vérifier les réponses générées.

Les explications données par les élèves confirment cette évolution. Plusieurs indiquent qu'ils donnent désormais plus d'informations dès le premier prompt, qu'ils précisent davantage le niveau, le type d'exercice souhaité ou l'objectif de la demande. Certains expliquent également qu'ils reformulent leur prompt lorsque la réponse ne correspond pas à leurs attentes. Cette évolution rejoint les observations faites dans les trois tâches : la qualité de la réponse obtenue dépend largement de la clarté de la demande et de la capacité de l'élève à ajuster son interaction avec l'outil. Ainsi, l'un des apprentissages les plus visibles du dispositif concerne la formulation des prompts.

Les usages mentionnés dans le questionnaire final sont également davantage orientés vers l'entraînement linguistique. Les élèves déclarent utiliser l'IA principalement pour réviser le vocabulaire, comprendre la grammaire, vérifier des productions, obtenir des explications ou créer des exercices. Par rapport au questionnaire initial, où l'IA était

souvent associée à des usages pratiques tels que les devoirs scolaires, la traduction, les résumés ou la recherche d'idées, les réponses finales montrent une orientation plus nette vers l'apprentissage. L'IA apparaît moins seulement comme un outil permettant de gagner du temps, et davantage comme un support d'entraînement ou d'explication.

Le questionnaire final montre aussi le développement d'une posture plus critique, même si celle-ci reste encore en construction. Parmi les 15 élèves ayant répondu aux deux questionnaires, 12 déclarent avoir appris quelque chose sur le fonctionnement ou les limites de l'IA. Plusieurs réponses mentionnent que les informations générées ne sont pas toujours exactes et qu'il ne faut pas accepter les réponses sans vérification. Lorsqu'une réponse de l'IA est incorrecte ou peu claire, les élèves déclarent majoritairement qu'ils reformulent leur demande ; plusieurs ajoutent qu'ils vérifient l'information ailleurs ou demandent à quelqu'un. Cette évolution est importante, car elle montre que les élèves commencent à percevoir l'IA non comme une source définitive, mais comme un outil dont les réponses doivent être questionnées.

La comparaison entre les deux groupes doit rester prudente, en raison du faible nombre de participants, notamment dans le groupe LV3. Quelques différences descriptives peuvent néanmoins être relevées. Dans le groupe LV2, tous les élèves comparables considéraient déjà au départ que l'IA pouvait aider à apprendre une langue étrangère. Dans le groupe LV3, deux élèves sur six se déclaraient au contraire incertains. Après le dispositif, les deux groupes montrent une évolution vers une utilisation plus consciente, mais les élèves du groupe LV3 restent plus prudents quant à la poursuite de l'utilisation de l'IA pour apprendre le français. Cette différence peut être liée au statut optionnel du cours, au nombre plus réduit d'heures de français déjà suivies ou simplement à des profils individuels différents.

Les réponses concernant les activités jugées les plus utiles montrent également une certaine diversité. Plusieurs élèves mentionnent la création de fiches de travail ou d'exercices, d'autres retiennent le mode d'apprentissage, les explications grammaticales, les jeux de vocabulaire ou encore la création de chanson. Cette diversité suggère que les élèves n'ont pas tous bénéficié des mêmes types d'activités. Certains semblent avoir été davantage soutenus par des tâches structurées et répétitives, comme les fiches de travail ou les exercices générés, tandis que d'autres ont été plus sensibles à des activités créatives, comme la chanson. Ce résultat rejoint l'idée que l'IA peut soutenir l'apprentissage de manières différentes selon les besoins, les préférences et le rapport des élèves à la langue.

Enfin, les réponses concernant la poursuite de l'utilisation de l'IA en français restent globalement positives, mais nuancées. Dans l'ensemble du questionnaire final, huit élèves répondent qu'ils souhaitent continuer à utiliser l'IA pour apprendre le français, six répondent « peut-être », un répond « non » et un autre exprime une position plutôt réservée. Les élèves favorables mettent en avant l'aide rapide, les explications, la possibilité de s'entraîner et la création d'exercices personnalisés. Les réponses plus prudentes rappellent cependant que l'IA ne remplace pas nécessairement les formes

plus traditionnelles d'apprentissage et qu'elle peut être utile seulement de manière ponctuelle ou complémentaire.

**Tableau 4. Évolution des perceptions et des usages de l'IA après le dispositif**

| Aspect observé                                       | Résultat principal                                                                                                                                   | Interprétation                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Données comparables                                  | 15 élèves peuvent être comparés individuellement entre le questionnaire initial et final ; un élève LV2 a répondu uniquement au questionnaire final. | La comparaison est plus précise que la simple comparaison globale, mais elle reste descriptive.                                             |
| Utilisation de l'IA pendant le dispositif            | 16 élèves sur 16 déclarent avoir utilisé l'IA dans les activités de français.                                                                        | L'IA était présente dans l'ensemble du dispositif ; l'enjeu portait donc sur la qualité de l'usage plutôt que sur la découverte de l'outil. |
| Évolution de l'usage                                 | 12 élèves sur 15 comparables indiquent que leur usage a « un peu » changé.                                                                           | L'évolution est modérée, mais plusieurs élèves décrivent un usage plus orienté vers l'apprentissage.                                        |
| Usages actuels pour apprendre le français            | Les usages les plus fréquents concernent le vocabulaire, la grammaire, la vérification, les explications et la création d'exercices.                 | L'IA est davantage décrite comme un outil d'entraînement et d'explication.                                                                  |
| Capacité à formuler un prompt                        | 13 élèves sur 15 comparables estiment savoir formuler un prompt plus clair ou plus précis qu'au début.                                               | La précision du prompt apparaît comme l'un des apprentissages les plus visibles du dispositif.                                              |
| Apprentissage sur les limites de l'IA                | 12 élèves sur 15 comparables déclarent avoir appris quelque chose sur le fonctionnement ou les limites de l'IA.                                      | Plusieurs élèves mentionnent la nécessité de ne pas faire confiance aveuglément aux réponses.                                               |
| Réaction face à une réponse incorrecte ou peu claire | La majorité reformule sa demande ; plusieurs élèves vérifient aussi ailleurs ou demandent à quelqu'un.                                               | Les élèves développent des stratégies de vérification et d'ajustement.                                                                      |
| Différence entre les groupes                         | Le groupe LV2 était déjà plus affirmatif au départ sur l'utilité de l'IA pour apprendre une langue ; le groupe LV3 reste plus prudent à la fin.      | Cette différence doit être interprétée avec prudence, mais elle peut refléter des profils d'apprenants différents.                          |
| Activité jugée la plus utile                         | Les réponses sont variées : fiches de travail, exercices, mode d'apprentissage, explications, chanson, jeux de vocabulaire.                          | Les bénéfices perçus dépendent des profils, des besoins et des préférences des élèves.                                                      |
| Volonté de continuer                                 | 8 élèves répondent oui, 6 peut-être, 1 non et 1 exprime une position plutôt réservée.                                                                | L'attitude reste globalement positive, mais l'IA est plutôt envisagée comme un outil complémentaire.                                        |

Dans l'ensemble, le questionnaire final montre une évolution modérée mais réelle. Les élèves n'ont pas radicalement transformé leur rapport à l'IA, mais plusieurs indices montrent un déplacement vers un usage plus réfléchi : meilleure précision des prompts, recours à l'IA pour créer des exercices ou obtenir des explications, attention accrue aux erreurs possibles et volonté de vérifier les réponses. Ces résultats suggèrent que les activités guidées peuvent contribuer au développement de la littératie en IA, à condition que l'utilisation de l'outil soit accompagnée par des consignes explicites et par des moments de réflexion.

### **3.6. Synthèse : autonomie, motivation et littératie en IA**

L'ensemble des données recueillies permet de répondre à la question centrale de cette recherche, à savoir comment une recherche-action menée en classe de FLE peut contribuer à analyser et à développer un usage plus conscient, réfléchi et créatif de l'IA chez des élèves débutants. Les résultats montrent que les activités proposées n'ont pas transformé radicalement les pratiques des élèves, mais qu'elles ont permis de faire évoluer leur rapport à l'IA de manière progressive. Cette évolution se manifeste principalement dans trois domaines : l'autonomie des apprenants, leur motivation et le développement d'une littératie en IA.

Tout d'abord, les activités ont favorisé une certaine autonomie et une forme d'agentivité chez les élèves. Dans les trois tâches, les élèves n'étaient pas uniquement placés dans une position de réception : ils devaient choisir un contenu à travailler, formuler une demande, évaluer une réponse ou adapter un résultat à leur objectif. La première tâche, consacrée à la création d'une fiche de travail, a particulièrement mis en évidence cette dimension. Les élèves devaient décider quels contenus réviser, transformer la réponse de ChatGPT en document utilisable et, dans la plupart des cas, ajouter un corrigé. La tâche ne consistait donc pas seulement à obtenir un produit généré par l'IA, mais à prendre des décisions sur le contenu, la forme et l'utilité pédagogique de la production.

Cette autonomie reste cependant partielle. Les résultats montrent que les élèves débutants ne disposent pas toujours des connaissances linguistiques nécessaires pour évaluer correctement les réponses générées par l'IA. Certaines erreurs repérées dans les productions, comme l'usage incorrect de l'article ou des formes erronées dans les descriptions physiques, montrent que les élèves peuvent tenter de vérifier les réponses sans parvenir à les corriger de manière fiable. Ainsi, l'IA peut soutenir l'autonomie, mais elle ne remplace pas les connaissances linguistiques ni l'accompagnement de l'enseignant. L'autonomie observée doit donc être comprise comme une autonomie en développement, qui nécessite un cadre pédagogique explicite.

La deuxième dimension importante concerne la motivation. Les activités, en particulier la création d'une chanson avec ChatGPT et Suno, ont permis d'introduire une dimension créative dans l'apprentissage du français. Plusieurs élèves ont perçu cette tâche comme intéressante, nouvelle ou amusante. Le fait de créer une chanson à partir du vocabulaire de la description physique a permis de travailler la langue dans

un format différent des exercices traditionnels. Pour certains élèves, cette activité a également soutenu la mémorisation ou la prononciation, car la chanson rendait les mots plus faciles à entendre et à répéter.

Cependant, la motivation liée à l'usage de l'IA doit être interprétée avec prudence. Une activité créative peut susciter l'intérêt des élèves, mais cet intérêt ne garantit pas automatiquement un apprentissage approfondi. Dans certains cas, l'attention des élèves semble davantage portée sur l'outil lui-même que sur les contenus linguistiques. Les résultats confirment donc la tension déjà évoquée dans le cadre théorique : l'IA peut rendre l'apprentissage plus attractif, mais elle doit être intégrée dans une activité structurée pour que l'engagement des élèves reste orienté vers l'apprentissage de la langue.

Le troisième apport du dispositif concerne le développement de la littératie en IA. Les résultats des journaux de bord et du questionnaire final montrent que plusieurs élèves ont pris conscience de l'importance d'un prompt précis. Ils indiquent avoir appris à donner davantage de contexte, à préciser le niveau, à demander un type d'exercice particulier ou à reformuler leur demande lorsque la réponse n'était pas satisfaisante. Cette évolution apparaît dans les trois tâches, mais elle est particulièrement visible dans la troisième activité, où l'IA était utilisée comme outil d'entraînement. Dans cette tâche, plusieurs élèves ont demandé des exercices, des explications ou des indices, plutôt que des réponses immédiates.

Par ailleurs, les élèves semblent avoir développé une attitude un peu plus critique face aux réponses de l'IA. Le questionnaire final montre que plusieurs élèves déclarent vouloir reformuler leur demande, vérifier ailleurs ou demander à quelqu'un lorsqu'une réponse n'est pas claire ou semble incorrecte. Cela constitue un résultat important, car il montre que l'IA n'est plus seulement perçue comme une source de réponses, mais comme un outil avec lequel il faut interagir, questionner et vérifier. Néanmoins, cette posture critique reste fragile. Les élèves reconnaissent parfois la nécessité de vérifier, mais leurs productions montrent que cette vérification n'est pas toujours efficace. La littératie en IA apparaît donc comme une compétence en construction.

Ces résultats soulignent également le rôle central de l'enseignant. Les activités n'auraient probablement pas conduit aux mêmes apprentissages si les élèves avaient simplement été invités à utiliser ChatGPT librement. Les consignes, les journaux de bord, les objectifs définis et les moments de réflexion ont permis de guider l'usage de l'IA vers un travail plus conscient. L'enseignant joue ainsi un rôle de médiateur : il ne s'agit pas seulement d'autoriser ou d'interdire l'IA, mais de créer des situations dans lesquelles les élèves apprennent à l'utiliser comme un support à leur réflexion et non comme un substitut à leur propre travail.

En somme, cette recherche-action montre que l'intégration de l'IA générative dans une classe de FLE débutante peut soutenir l'apprentissage à condition d'être accompagnée par un cadre pédagogique clair. Les activités proposées ont permis aux élèves de manipuler la langue, de créer des supports, de s'entraîner et de réfléchir à leurs

interactions avec l'IA. Elles ont également mis en évidence des limites importantes, notamment la difficulté à vérifier les contenus générés et le risque d'un usage superficiel ou trop utilitaire. Ainsi, l'IA peut contribuer au développement de l'autonomie, de la motivation et de la littératie en IA, mais seulement si son usage est explicitement orienté vers le processus d'apprentissage.

## Conclusion

Ce mémoire avait pour objectif d'analyser l'usage de l'IA générative par des élèves débutants en français langue étrangère et de proposer des pistes pédagogiques favorisant un usage plus conscient, réfléchi et créatif de ces outils dans l'apprentissage du FLE. La recherche a été menée dans le cadre d'une recherche-action auprès d'élèves de 10<sup>e</sup> classe, dans un lycée estonien participant au programme national TI-hüpe. Le dispositif pédagogique reposait sur trois activités intégrant l'IA : la création d'une fiche de travail avec ChatGPT, la création d'une chanson avec ChatGPT et Suno, ainsi que l'utilisation de ChatGPT comme outil d'entraînement.

Les résultats montrent tout d'abord que les élèves utilisaient déjà l'IA avant le début du dispositif, principalement dans une logique pratique et utilitaire : traduction, devoirs scolaires, recherche d'idées ou résumé. L'enjeu n'était donc pas de leur faire découvrir ces outils, mais de les amener à les utiliser autrement, dans une perspective davantage orientée vers l'apprentissage. Les activités proposées ont permis de déplacer progressivement l'usage de l'IA vers des pratiques plus actives, dans lesquelles les élèves devaient formuler des demandes, analyser les réponses obtenues, adapter les productions et réfléchir à leur propre manière d'apprendre.

La première activité a mis en évidence le potentiel de l'IA comme outil de conception de matériel pédagogique. En créant une fiche de travail destinée à un camarade, les élèves ont dû choisir des contenus à réviser, transformer les propositions de ChatGPT en support structuré et, dans la plupart des cas, ajouter un corrigé. Cette tâche a favorisé une forme d'agentivité, mais elle a également montré les limites de la vérification autonome : certaines productions contenaient des erreurs ou des incohérences que les élèves n'avaient pas toujours repérées.

La deuxième activité, centrée sur la création d'une chanson avec ChatGPT et Suno, a montré que l'IA peut soutenir la motivation et la créativité. Les élèves ont pu travailler le vocabulaire de la description physique dans un format différent des exercices traditionnels. Toutefois, cette activité a également montré que l'intérêt pour l'outil ne garantit pas automatiquement un apprentissage linguistique approfondi. Pour que l'activité soit réellement formatrice, il est nécessaire que les élèves soient amenés à réfléchir au contenu généré, à son adéquation au niveau visé et à son utilité pour leur propre apprentissage.

La troisième activité, qui consistait à utiliser ChatGPT comme outil d'entraînement, s'est rapprochée le plus directement de l'objectif d'un usage réflexif de l'IA. Plusieurs élèves ont utilisé l'outil pour demander des exercices, des explications ou des indices, plutôt que pour obtenir uniquement des réponses. Cette tâche a ainsi permis d'observer une évolution vers un usage plus actif et plus conscient de l'IA, même si cette évolution reste inégale selon les élèves.

La comparaison entre le questionnaire initial et le questionnaire final montre une évolution modérée mais réelle. Plusieurs élèves déclarent mieux comprendre

l'importance d'un prompt précis, savoir reformuler leur demande et être davantage conscients des limites des réponses générées par l'IA. Cette évolution ne signifie pas que les élèves sont devenus pleinement autonomes ou capables d'évaluer toutes les réponses de l'IA de manière fiable. Elle montre plutôt que des activités guidées peuvent créer des conditions favorables au développement progressif d'une littératie en IA.

Ainsi, la recherche permet de répondre à la question posée au début du mémoire : une recherche-action menée en classe de FLE peut contribuer à analyser et à développer un usage plus conscient, réfléchi et créatif de l'IA lorsque les activités proposées ne se limitent pas à l'utilisation de l'outil, mais invitent les élèves à formuler, tester, modifier et évaluer leurs interactions avec celui-ci. Le rôle de l'enseignant apparaît alors essentiel. Il ne s'agit pas seulement d'autoriser ou d'interdire l'IA, mais de concevoir des situations pédagogiques dans lesquelles l'IA devient un support à la réflexion et à l'apprentissage, et non un substitut au travail de l'élève.

Cette recherche présente néanmoins certaines limites. Le nombre de participants était restreint et les deux groupes n'avaient pas exactement le même parcours ni le même volume de cours de français déjà suivis. De plus, certaines activités ont été réalisées en autonomie, ce qui a limité l'observation directe du processus de travail des élèves. Les journaux de bord n'ont pas non plus été remplis de manière systématique par tous les élèves. Enfin, les outils d'IA utilisés ont évolué au cours de l'expérimentation, ce qui a pu influencer les conditions d'utilisation.

Malgré ces limites, ce travail met en évidence plusieurs pistes utiles pour la pratique pédagogique. L'intégration de l'IA dans l'enseignement du FLE semble pertinente lorsqu'elle est accompagnée de consignes claires, d'objectifs linguistiques précis et de moments de réflexion. Les activités les plus intéressantes ne sont pas nécessairement celles où l'IA produit le résultat final, mais celles où l'élève doit interagir avec l'outil, évaluer ses réponses et transformer le résultat obtenu en fonction d'un objectif d'apprentissage. Dans cette perspective, l'IA générative peut devenir un outil au service de l'autonomie, de la motivation et de la littératie numérique, à condition que son usage reste guidé, critique et intégré dans une démarche pédagogique réfléchie.

Pour prolonger cette recherche, il serait pertinent d'observer l'évolution des usages de l'IA sur une période plus longue et auprès d'un plus grand nombre d'élèves. Il serait également intéressant d'analyser plus précisément la manière dont les élèves développent leurs compétences de vérification et d'évaluation des réponses générées. Enfin, de futures recherches pourraient comparer différents types d'activités intégrant l'IA afin de mieux comprendre lesquelles soutiennent le plus efficacement l'apprentissage linguistique et l'autonomie des apprenants.

## Bibliographie

- ANJUM, F. ; RAHEEM, B. R. ; GHAFAR, Z. N. 2024. « The impact of ChatGPT on enhancing students' motivation and learning engagement in second language acquisition : Insights from students », in *Journal of e-Learning Research*, 3(2), p. 1–11. DOI : 10.33422/jelr.v3i2.679
- ARRO, G. 2018. « Õppimine on tõhus siis, kui see nõuab pingutust », in *ERR Novaator*. En ligne <https://novaator.err.ee/859516/oppimine-on-tohus-siis-kui-see-nouab-pingutust>. Consulté le 28 avril 2026.
- ARRO, G. 2025. « Tehisaru hariduses – võimalus teha midagi toredat või vastupidi », in *ERR*. En ligne <https://www.err.ee/1609702749/grete-arro-tehisaru-hariduses-voimalus-teha-midagi-toredat-voi-vastupidi>. Consulté le 28 avril 2026.
- BOURDAIS, D. ; FINNIE, S. 2019. *Panorama francophone 1 Coursebook with Digital Access : French ab initio for the IB Diploma*. 2e éd. Cambridge : Cambridge University Press.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. En ligne <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire/16807875d5>. Consulté le 24 avril 2026.
- HARIDUS- JA TEADUSMINISTEERIUM. 2024. « Tehisaru koolis ». En ligne <https://www.hm.ee/tehisaru-koolis>. Consulté le 24 avril 2026.
- HARIDUS- JA TEADUSMINISTEERIUM. 2025. « President Karis : tehisarust ei saa hariduses enam mööda vaadata ». En ligne <https://www.hm.ee/uudised/president-karis-tehisarust-ei-saa-hariduses-enam-mooda-vaadata>. Consulté le 22 avril 2026.
- KARATAŞ, F. ; ABEDI, F. Y. ; OZEK GUNYEL, F. ; KARADENIZ, D. ; KUZGUN, Y. 2024. « Incorporating AI in foreign language education : An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners », in *Education and Information Technologies*, 29, p. 19343–19366. DOI : 10.1007/s10639-024-12574-6
- KOHNKE, L. ; MOORHOUSE, B. L. ; ZOU, D. 2023. « ChatGPT for language teaching and learning », in *RELC Journal*, 54(2), p. 537–550. DOI : 10.1177/00336882231162868
- O'REILLY, J. ; O'GRADY, E. 2024. « Our voice really matters : Understanding and enacting authentic student voice through a negotiated integrated curriculum », in *Education 3–13*, 52(6), p. 811–829. DOI : 10.1080/03004279.2024.2331954
- TI-HÜPE. 2024. « Miks on oluline, et õpetajatel on tehisaru kirjaoskus ? ». En ligne <https://tihupe.ee/miks-on-oluline-et-opetajatel-on-ti-kirjaoskus/>. Consulté le 24 avril 2026.

UNESCO. 2023. *Guidance for generative AI in education and research*. En ligne  
<https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research>.  
Consulté le 24 avril 2026.

## Résumé

### **Generatiivse tehisintellekti vastutustundliku ja loova kasutamise toetamine algtaseme prantsuse keele õppes: tegevusuuring TI-hüppe programmis osalevas Eesti gümnaasiumis**

Magistritöö käsitleb generatiivse tehisintellekti kasutamist algtaseme prantsuse keele õppes gümnaasiumiastmes. Töö eesmärk on analüüsida, kuidas õppijad kasutavad tehisintellekti õppimise toetamiseks ning kuidas juhendatud õppetegevused võivad toetada vastutustundlikumat, teadlikumat ja loovamat tehisintellekti kasutust.

Uurimus viidi läbi tegevusuuringuna ühes Eesti gümnaasiumis, mis osaleb riiklikus TI-hüppe programmis. Uuringus osalesid 10. klassi õpilased, kes õppisid prantsuse keelt A1-tasemel. Tegevusuuring toimus 2026. aasta esimesel kahel kuul ning hõlmas eelküsitlust, kolme tehisintellekti kasutavat õppetegevust ja järelküsitlust. Õpilased kasutasid peamiselt TI-hüppe ChatGPT-d ning ühes tegevuses ka Sunot. Õppetegevuste käigus koostasid nad ChatGPT abil kordava töölehe, loid ChatGPT ja Suno abil prantsuskeelse laulu ning kasutasid ChatGPT-d õppimise ja harjutamise vahendina.

Andmeid koguti õpilaste küsimustike, õpipäevikute ja valminud tööde põhjal. Analüüs keskendus sellele, kuidas õpilased sõnastasid viipasid, hindasid tehisintellekti vastuseid, kohandasid saadud tulemusi ning mõtestasid oma õppimist. Eraldi vaadeldi ka seda, kuidas muutusid õpilaste arusaamad ja hoiakud tehisintellekti kasutamise suhtes enne ja pärast õppetegevusi.

Tulemused näitasid, et õpilased olid tehisintellekti juba enne uuringut kasutanud, kuid peamiselt praktilistel eesmärkidel, näiteks tõlkimiseks, ideede leidmiseks või koolitööde tegemiseks. Juhendatud tegevused aitasid neil liikuda teadlikuma kasutuse suunas: mitmed õpilased õppisid viipasid täpsemalt sõnastama, vajaduse korral neid muutma ning tehisintellekti vastuseid kriitilisemalt hindama. Samas ilmnes, et algajatel õppijatel on keeruline kõiki tehisintellekti loodud keelelisi vigu märgata ja parandada.

Uurimus näitab, et tegevusuuringu peamine väärtus seisnes õpilaste teadlikuma tehisintellekti kasutuse kujundamises. Juhendatud tegevuste kaudu arenes õpilaste viibakirjutamisoskus: nad õppisid oma eesmärgi täpsemalt sõnastama, vajaduse korral vastuseid suunama ning saadud tulemusi kriitilisemalt hindama. Samuti suurenes nende teadlikkus sellest, et tehisintellekti vastuseid tuleb kontrollida ning et tööriista kasutamine ei asenda õppija enda mõttetööd. Seega võib generatiivne tehisintellekt toetada õppija autonoomiat, motivatsiooni ja tehisintellekti kirjaoskuse arengut juhul, kui selle kasutamine on seotud selgete õpieesmärkide, õpetajapoolse juhendamise ja refleksiooniga.

## Annexes

### Annexe 1. Questionnaire initial

#### Questionnaire initial sur l'utilisation de l'intelligence artificielle dans l'apprentissage des langues

Algküsitus – tehisintellekti (TI) kasutamine keelte õppimisel

##### 1. Kas oled varem kasutanud tehisintellekti?

(As-tu déjà utilisé l'intelligence artificielle ?)

☐ jah (oui) ☐ ei (non)

Kui jah, siis millist või milliseid? (nt ChatGPT, Copilot, Google Gemini, muu)

(Si oui, laquelle ou lesquelles ? (par ex. ChatGPT, Copilot, Google Gemini, autre))

##### 2. Millistes olukordades oled tehisintellekti kasutanud?

(võid valida mitu vastust)

(Dans quels contextes as-tu utilisé l'intelligence artificielle ? (tu peux cocher plusieurs réponses))

☐ koolitööd (devoirs scolaires)

☐ tõlkimine (traduction)

☐ kokkuvõtete tegemine (résumés)

☐ ideede otsimine (recherche d'idées)

☐ keeleõpe (apprentissage des langues)

☐ autre (muu) : \_\_\_\_\_

Selgita lühidalt, kuidas sa tehisintellekti kasutasid.

(Explique brièvement comment tu as utilisé l'intelligence artificielle.)

##### 3. Kas sinu arvates võib tehisintellekt aidata võõrkeele õppimisel?

(Penses-tu que l'intelligence artificielle peut aider à apprendre une langue étrangère ?)

☐ jah (oui) ☐ ei (non) ☐ ei oska öelda (je ne sais pas)

Selgita lähemalt.

(Explique davantage.)

##### 4. Kas oled kasutanud tehisintellekti prantsuse keele või mõne muu keele õppimiseks?

(As-tu utilisé l'intelligence artificielle pour apprendre le français ou une autre langue ?)

☐ jah (oui) ☐ ei (non)

Kui jah, siis milleks täpsemalt?

(Si oui, pour quoi exactement ?)

**5. Mis tundub sinu jaoks tehisintellekti kasutamisel koolis keeruline, murettekitav või probleemne?**

(Qu'est-ce qui te semble difficile, inquiétant ou problématique dans l'utilisation de l'intelligence artificielle à l'école ?)

**6. Milline on sinu arvates hea ja sobiv tehisintellekti kasutamine koolis?**

(Selon toi, qu'est-ce qu'un bon usage de l'intelligence artificielle à l'école ?)

**7. Mida ootad tehisintellekti kasutavatest tegevustest prantsuse keele tunnis?**

(Qu'attends-tu des activités utilisant l'intelligence artificielle en cours de français ?)

## **Annexe 2. Consigne de la tâche 1**

### **Consigne de la tâche 1 : création d'une fiche de travail**

#### **Kordava töölehe loomine klassikaaslasele**

**Eesmärk:** luua klassikaaslastele tööleht, mis aitaks meelde tuletada enne jõuluvaheaega õpitut.

→ Vali esmalt, mis oskuseid soovid arendada: sõnavara, grammatilisi struktuure või lugemisoskust, kirjutamist jms.

→ Vali arendatav sõnavara/struktuurid (nt viimati võetud neljalt õpikulehelt).

→ Konsulteeri ChatGPT-ga (selgita, mida teha plaanid, kirjelda olukorda – kes töölehte kasutama hakkab, mida ta sellega selgeks peaks saama jne; lase ChatGPT-l sulle lisaküsimusi esitada enne, kui ta midagi genereerima hakkab).

→ Kopeeri sobivaks tehtud väljund ja kujunda A4 formaadis tööleht Wordis, Google Docsis või Canvas (lisa ka temaatiline pilt!).

→ Kontrolliks lahenda oma tööleht ka ise läbi (õiged vastused lisa järgmisele lehele).

→ Postita töö või töö link Terasse.

**NB! Täida tehtu kohta kindlasti päevik (vali ise, millist infot ja kui ulatuslikult jagad). [Link Google Formsi küsimustikule]**

#### **Traduction en français**

**Objectif :** créer une fiche de travail pour les camarades de classe afin de réviser les contenus étudiés avant les vacances de Noël.

→ Choisis d'abord les compétences que tu souhaites développer : vocabulaire, structures grammaticales, compréhension écrite, production écrite, etc.

→ Choisis le vocabulaire ou les structures à travailler (par exemple celles étudiées dans les quatre dernières pages du manuel).

→ Consulte ChatGPT : explique ce que tu veux faire, décris la situation (qui va utiliser la fiche, quels objectifs d'apprentissage elle doit permettre d'atteindre, etc.) et laisse ChatGPT te poser des questions avant de générer un contenu.

→ Copie le contenu adapté et mets-le en forme sous la forme d'une fiche A4 dans Word, Google Docs ou Canva (ajoute également une image thématique).

→ Pour vérification, fais toi-même la fiche et ajoute les réponses correctes sur la page suivante.

→ Publie la fiche ou le lien vers celle-ci dans Tera.

**NB : Remplis obligatoirement le journal de bord concernant cette activité (tu peux choisir quelles informations partager et dans quelle mesure). [Le lien du questionnaire dans Google Forms]**

### Annexe 3. Consigne de la tâche 2

#### Consigne de la tâche 2 : création d'une chanson avec ChatGPT et Suno

**Ülesanne:** loo AI abil enda tarbeks laul, mis aitaks sul täna prantsuse keeles harjutada suuliselt välimuse kirjeldamist.

1. Kasuta ChatGPT abi, et luua laul, mis sisaldab sinule suulise keele õppimiseks vajalikke elemente (nt välimuse kirjeldamiseks erinevaid omadussõnu nii keha kui ka juuste, silmade jm kohta, samuti eitust ja konteksti, nt kuulsused).

NB! Ole viiba kirjeldamisel täpne ja kirjelda detailselt, mida vajad. Näiteks milleks kavatsed laulu kasutada, mis keeles see peab olema ja mis tasemel õppijatele see on mõeldud. Vaata kindlasti tulemus üle ning vajadusel täpsusta ja lase parandada.

2. Lase Sunol luua neile laulusõnadele muusika (vali ise stiil jms).
3. NB! Tasuta saad luua iga päev vaid ühe laulu, seega vali hoolikalt, millistele sõnadele laulu koostada.
4. Tee enda tänase TI-kogemuse kohta päevikusissekanne (nii põhjalik kui soovid) [Link Google Forms'i küsimustikule]
5. Kõige lõpuks postita enda laulu link ka Terasse teistele kuulamiseks.

Inspiratsiooniks kuula teiste laule või õpetaja loodud näidist.  
[https://www.mureka.ai/fr/song-detail/eH4sz4oUhA7b9xbb6B8Ai?is\\_from\\_share=1](https://www.mureka.ai/fr/song-detail/eH4sz4oUhA7b9xbb6B8Ai?is_from_share=1)

#### Traduction en français

**Tâche :** crée, à l'aide de l'intelligence artificielle, une chanson pour t'aider à pratiquer à l'oral la description physique en français.

1. Utilise ChatGPT pour créer des paroles de chanson contenant des éléments utiles pour ton apprentissage oral (par exemple, des adjectifs pour décrire le corps, les cheveux, les yeux, etc., ainsi que la négation et un contexte, par exemple des célébrités).

NB : Sois précis dans ton prompt et décris en détail ce dont tu as besoin. Par exemple, indique à quoi la chanson va servir, dans quelle langue elle doit être et à quel niveau elle doit correspondre. Vérifie toujours le résultat et, si nécessaire, précise ta demande et fais corriger la réponse.

2. Utilise Suno pour créer la musique à partir des paroles (choisis toi-même le style, etc.).
3. NB : La version gratuite permet de créer seulement une chanson par jour, choisis donc soigneusement les paroles que tu veux utiliser.

4. Rédige une entrée dans ton journal de bord sur ton expérience avec l'IA aujourd'hui (aussi détaillée que tu le souhaites). [Le lien du questionnaire dans Google Forms]
5. Enfin, publie le lien vers ta chanson dans Tera pour que les autres puissent l'écouter.

Pour t'inspirer, écoute les chansons des autres élèves ou l'exemple créé par l'enseignante.

[https://www.mureka.ai/fr/song-detail/eH4sz4oUhA7b9xbb6B8Ai?is\\_from\\_share=1](https://www.mureka.ai/fr/song-detail/eH4sz4oUhA7b9xbb6B8Ai?is_from_share=1)

## **Annexe 4. Consigne de la tâche 3**

### **Consigne de la tâche 3 : utilisation de ChatGPT comme outil d'entraînement**

#### **ChatGPT + menüü kasutamine õppimiseks (õpirežiim)**

1. Vajuta vestlusaknas + märgile.
2. Vali menüüst funktsioon „Õpi”.
3. Kirjuta teema, mida soovid harjutada (nt: omadussõnad – välimus ja iseloom).
4. Kirjuta, mis rollis sa oled.
5. Palu koostada harjutus, nt:

- mees- ja naissoo vormid
- eitavad laused
- välimust ja karakterit kirjeldavate vastandite leidmine
- tõlkimine eesti keelest prantsuse keelde

Vasta küsimustele ise, enne kui vaatad lahendust või palu mitte kohe lahendusi anda.

Kui eksid, palu selgitust, mitte ainult õiget vastust.

„Õpi”-režiim on mõeldud aktiivseks harjutamiseks, mitte valmisvastuste saamiseks!

Anna tagasisidet õpirežiimi kasutamisele: [link Google Forms'i küsimustikule]

NB! Kui harjutasid eri asju, võid täita küsimustiku mitu korda. Sinu tagasiside on väga väärtuslik!

### **Traduction en français**

Utilisation de ChatGPT en mode « apprendre »

1. Clique sur le symbole + dans la fenêtre de discussion.
2. Choisis la fonction « Apprendre » dans le menu.
3. Indique le thème que tu souhaites pratiquer (par exemple : les adjectifs – description physique et caractère).
4. Précise le rôle que tu adoptes.
5. Demande à l'IA de créer un exercice, par exemple :

- formes masculines et féminines
- phrases négatives
- trouver des antonymes pour décrire l'apparence et le caractère
- traductions de l'estonien vers le français

Réponds d'abord aux questions toi-même avant de regarder les réponses, ou demande à ne pas recevoir les solutions immédiatement.

Si tu fais des erreurs, demande une explication et pas seulement la bonne réponse.

Le mode « apprendre » est conçu pour un apprentissage actif, et non pour obtenir des réponses toutes faites.

Donne ton avis sur l'utilisation du mode « apprendre » : [lien vers le questionnaire Google Forms]

NB : Si tu as pratiqué plusieurs thèmes, tu peux remplir le questionnaire plusieurs fois. Ton retour est très précieux.

## **Annexe 5. Journal de bord**

### **Journal de bord commun aux trois tâches**

#### **Päevik - tehisintellekti (TI) kasutamine keelte õppimisel**

**Ülesande teema (lühidalt) :** \_\_\_\_\_

(Tâche (résumé du thème))

#### **1. Minu esmane viip :**

(Mon premier prompt)

#### **2. Miks ma just sellise viiba kirjutasin?**

(Pourquoi ai-je écrit ce prompt ?)

#### **3. Kas TI vastus oli kasulik? Kuidas?**

(La réponse de l'IA était-elle utile ? Comment ?)

#### **4. Kas muutsin viipa? Miks? Kuidas?**

(Ai-je modifié mon prompt ? Pourquoi ? Comment ?)

#### **5. Kas märkasid vigu, ebatäpsusi või kahtlast infot? Too näiteid.**

(Ai-je remarqué des erreurs, des imprécisions ou des informations étranges ?  
Lesquelles ?)

#### **6. Mida ma täna õppisin? (prantsuse keele või TI kohta)**

(Qu'est-ce que j'ai appris aujourd'hui ? (sur le français ou sur l'IA))

#### **Kui soovid midagi lisada :**

(Si tu souhaites ajouter quelque chose)

## Annexe 6. Questionnaire final

### Questionnaire final sur l'utilisation de l'intelligence artificielle dans l'apprentissage du français

Järelküsitlus – tehisintellekti (TI) kasutamine prantsuse keele õppimisel

[Tutvustus] Selle küsimustiku eesmärk on mõista, kuidas sinu tehisintellekti kasutamine on prantsuse keele tundides toimunud tegevuste jooksul muutunud. Õigeid ega valesid vastuseid ei ole. Palun püüa olla põhjalik!

[Introduction] (Ce questionnaire vise à comprendre comment ton utilisation de l'intelligence artificielle a évolué au cours des activités en classe de français. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Merci de répondre de manière détaillée.)

#### 1. Kas sa kasutasid perioodil oktoober 2025 kuni veebruar 2026 prantsuse keele tundides toimunud tegevuste raames tehisintellekti?

(As-tu utilisé l'intelligence artificielle dans le cadre des activités de français entre octobre 2025 et février 2026 ?)

☐ jah (oui) ☐ ei (non)

Kui jah, siis millist või milliseid? (nt ChatGPT, Copilot, Google Gemini, muu)

(Si oui, laquelle ou lesquelles ? (par ex. ChatGPT, Copilot, Google Gemini, autre))

Mida tegid tehisintellekti abil prantsuse keele tundides?

(Qu'as-tu fait avec l'intelligence artificielle pendant les cours de français ?)

Mida tegid tehisintellekti abil prantsuse keele õppimiseks tunniväliselt?

(Qu'as-tu fait avec l'intelligence artificielle pour apprendre le français en dehors des cours ?)

#### 2. Võrreldes projekti algusega, kas sinu tehisintellekti kasutamise viis on muutunud?

(Par rapport au début du projet, ta manière d'utiliser l'intelligence artificielle a-t-elle changé ?)

☐ jah (oui) ☐ veidi (un peu) ☐ ei (non) ☐ muu (autre) : \_\_\_\_\_

Selgita, mis muutus (või miks see ei muutunud)

(Explique ce qui a changé (ou pourquoi cela n'a pas changé))

#### 3. Millisteks ülesanneteks kasutad sa nüüd prantsuse keele õppimiseks tehisintellekti?

(Pour quelles tâches utilises-tu maintenant l'intelligence artificielle pour apprendre le français ?)

☐ sõnavara kordamiseks (pour réviser le vocabulaire)

- ☐ grammatika mõistmiseks (pour comprendre la grammaire)
- ☐ teksti kirjutamiseks (pour écrire des textes)
- ☐ ideede saamiseks (pour trouver des idées)
- ☐ kontrollimiseks (pour vérifier)
- ☐ muu (autre) : \_\_\_\_\_

Palun selgita näidete abil:

(Explique à l'aide d'exemples :)

#### **4. Kas oled õppinud midagi uut tehisintellekti toimimise või piirangute kohta?**

(As-tu appris quelque chose de nouveau sur le fonctionnement ou les limites de l'intelligence artificielle ?)

- ☐ jah (oui) ☐ ei (non) ☐ ei oska öelda (je ne sais pas)

Palun selgita:

(Explique :)

#### **5. Kas tunned, et oskad nüüd selgemat ja täpsemat viipa (prompti ehk päringut) kirjutada kui alguses (võrreldes oktoobriga 2025)?**

(Penses-tu que tu sais maintenant écrire un prompt plus clair et plus précis qu'au début (par rapport à octobre 2025) ?)

- ☐ jah (oui) ☐ pigem jah (plutôt oui) ☐ pigem ei (plutôt non) ☐ ei (non) ☐ muu (autre) : \_\_\_\_\_

Selgita, miks:

(Explique pourquoi :)

#### **6. Mida sa teed, kui tehisintellekti vastus ei ole õige või selge?**

(Que fais-tu si la réponse de l'intelligence artificielle n'est pas correcte ou pas claire ?)

- ☐ Sõnastan oma päringu ümber (je reformule ma demande)
- ☐ Kontrollin mujalt (je vérifie ailleurs)
- ☐ Küsin kelleltki (je demande à quelqu'un)
- ☐ Ma ei tea (je ne sais pas)
- ☐ muu (autre) : \_\_\_\_\_

Palun selgita oma vastust:

(Explique ta réponse :)

#### **7. Milline tehisintellektiga tehtud tegevus aitas sind kõige rohkem prantsuse keele õppimisel?**

(Quelle activité réalisée avec l'intelligence artificielle t'a le plus aidé(e) à apprendre le français ?)

Selgita, miks:

(Explique pourquoi :)

**8. Millised reeglid on sinu arvates olulised, et kasutada tehisintellekti koolis vastutustundlikult?**

(Quelles règles sont importantes selon toi pour utiliser l'intelligence artificielle de manière responsable à l'école ?)

**9. Kas soovid jätkata tehisintellekti kasutamist prantsuse keele õppimiseks?**

(Souhaites-tu continuer à utiliser l'intelligence artificielle pour apprendre le français ?)

☐ jah (oui) ☐ ei (non) ☐ võib-olla (peut-être) ☐ muu (autre) : \_\_\_\_\_

Täpsusta oma vastust:

(Précise ta réponse :)

Juhuks, kui soovid midagi lisada

(Si tu souhaites ajouter quelque chose)

## Annexe 7. Exemples de fiches de travail analysées dans la tâche 1

### Annexe 7.1 Fiche de révision créée par l'élève LV2-07



## TÖÖLEHT

Révision avant les vacances 🌲

10e classe – français (débutants)

---

### 1) Tervitused – sobita (\_\_\_ / \_\_\_)

Ühenda prantsuskeelne tervitus eestikeelse vastega.

1. Bonjour
2. Salut
3. Bonsoir
4. Au revoir

- a) Tšau
  - b) Tere / head päeva
  - c) Head õhtut
  - d) Nägemist
- 

### 2) Être – täida lüngad

Täida sobiva vormiga tegusõnast **être**.

1. Je \_\_\_ élève.
  2. Tu \_\_\_ français ?
  3. Il \_\_\_ à l'école.
  4. Nous \_\_\_ en classe.
  5. Vous \_\_\_ amis.
  6. Elles \_\_\_ contentes.
-

### 3 Avoir – vali õige vastus

Tõmba ring ümber õigele vormile.

1. J' (**ai** / **es** / **a**) un chien.
  2. Tu (**as** / **avons** / **êtes**) un chat.
  3. Il (**a** / **ai** / **ont**) un hamster.
  4. Nous (**avez** / **avons** / **ont**) un lapin.
  5. Vous (**avez** / **ont** / **as**) un animal ?
  6. Elles (**ont** / **a** / **avez**) deux chats.
- 

### 4 Koduloomad – kirjuta prantsuse keeles

Kirjuta prantsusekeelne sõna.

1. koer → \_\_\_\_\_
  2. kass → \_\_\_\_\_
  3. küülik → \_\_\_\_\_
  4. hamster → \_\_\_\_\_
  5. lind → \_\_\_\_\_
- 

### 5 Kirjutamine – mina ja mu loom 🐶🐱

Kirjuta **2–3 lihtsat lauset** prantsuse keeles.

Kasuta:

- tervitust (Bonjour / Salut)
- verbi **être** või **avoir**
- kodulooma

Näide:

*Bonjour ! J'ai un chat. Il est petit.*



## ÕIGED VASTUSED

1–b

2–a

3–c

4–d

Être

suis

es

est

sommes

êtes

sont

Avoir

ai

as

a

avons

avez

ont

Koduloomad

un chien

un chat

un lapin

un hamster

un oiseau

## Prantsuse keel - kordav tööleht

### PRANTSUSE KEEL – KORDAV TÖÖLEHT

#### 1. Les nombres (1–50)

Écris le nombre en français. (Kirjuta number prantsuse keeles.)

12 – \_\_\_\_\_

19 – \_\_\_\_\_

23 – \_\_\_\_\_

30 – \_\_\_\_\_

41 – \_\_\_\_\_

Écris le nombre en chiffres. (Kirjuta number numbritega.)

vingt-deux – \_\_\_\_\_

quatorze – \_\_\_\_\_

trente-cinq – \_\_\_\_\_

cinquante – \_\_\_\_\_

dix-huit – \_\_\_\_\_



#### 2. Les verbes au présent

Complète avec la forme correcte du verbe.

Je \_\_\_\_\_ à Tallinn. (être)

Nous \_\_\_\_\_ français. (parler)

Tu \_\_\_\_\_ une sœur ? (avoir)

Il \_\_\_\_\_ à l'école. (être)

Elles \_\_\_\_\_ deux chats. (avoir)

---

### 3. La famille

Complète avec le mot correct.

Ma mère et mon père sont mes \_\_\_\_\_.

Le frère de ma mère est mon \_\_\_\_\_.

J'ai un frère et une \_\_\_\_\_.

Les enfants de mes parents sont leurs \_\_\_\_\_.

---

### 4. Dialogue

Complète le dialogue.

– Bonjour ! Comment tu t'\_\_\_\_\_ ?

– Je m'appelle Karl. Et toi ?

– Moi, je \_\_\_\_\_ Marie.

– Tu \_\_\_\_\_ quel âge ?

– J'ai \_\_\_\_\_ ans.

Vastused:

douze  
dix-neuf  
vingt-trois  
trente  
quarante et un

22

14

35

50

18

suis  
parlons  
as  
est  
ont

parents  
oncle  
sœur  
enfants

appelles  
suis  
es  
seize

## Les animaux 🐾 – Fiche de révision

Nom : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Associe chaque animal à la bonne traduction en estonien.

- |                     |              |
|---------------------|--------------|
| 1. le chien         | A. lind      |
| 2. le chat          | B. kass      |
| 3. le lapin         | C. jännes    |
| 4. le hamster       | D. koer      |
| 5. l'oiseau         | E. hamster   |
| 6. le poisson rouge | F. kuld kala |



Complète les phrases avec l'article correct (un / une / le / la / l')

1. J'ai \_\_\_\_ chat à la maison.
2. \_\_\_\_ chien est très gentil.
3. Marie a \_\_\_\_ hamster et \_\_\_\_ lapin.
4. C'est \_\_\_\_ oiseau noir.
5. \_\_\_\_ poisson rouge est dans l'aquarium.



Mets les animaux au **pluriel**.

1. le chat:
2. le chien:
3. le lapin:
4. l'oiseau:
5. le hamster:
6. la vache\*:
7. le cheval\*\*:
8. la mouton\*\*\*:
9. la chèvre\*\*\*\*:
10. le cochon\*\*\*\*\*:
11. la poule\*\*\*\*\*:
12. le lion\*\*\*\*\*:



\*Lehm

\*\*\*\*Kits

\*\*\*\*\*Lõvi

\*\*Hobune

\*\*\*\*\*Siga

\*\*\*Lammas

\*\*\*\*\*Kana

# Les animaux 🐾 – Fiche de révision

Nom :

Date :08.01.26

Associe chaque animal à la bonne traduction en estonien.

1. le chien
2. le chat
3. le lapin
4. le hamster
5. l'oiseau
6. le poisson rouge

- A. lind
- B. kass
- C. janes
- D. koer
- E. hamster
- F. kuld kala



Complète les phrases avec l'article correct (un / une / le / la / l')

1. J'ai un chat à la maison.
2. Le chien est très gentil.
3. Marie a un hamster et un lapin.
4. C'est un oiseau noir.
5. Le poisson rouge est dans l'aquarium.



Mets les animaux au pluriel.

1. le chat: les chats
2. le chien: les chiens
3. le lapin: les lapins
4. L'oiseau: les oiseaux
5. le hamster: les hamsters
6. la vache\*: les vaches
7. le cheval\*\*: les chevaux
8. la mouton\*\*\*: les moutons
9. la chèvre\*\*\*\*: les chèvres
10. le cochon\*\*\*\*\*: les cochons
11. la poule\*\*\*\*\*: les poules
12. le lion\*\*\*\*\*: les lions



\*Lehm

\*\*\*\*Kits

\*\*\*\*\*Lõvi

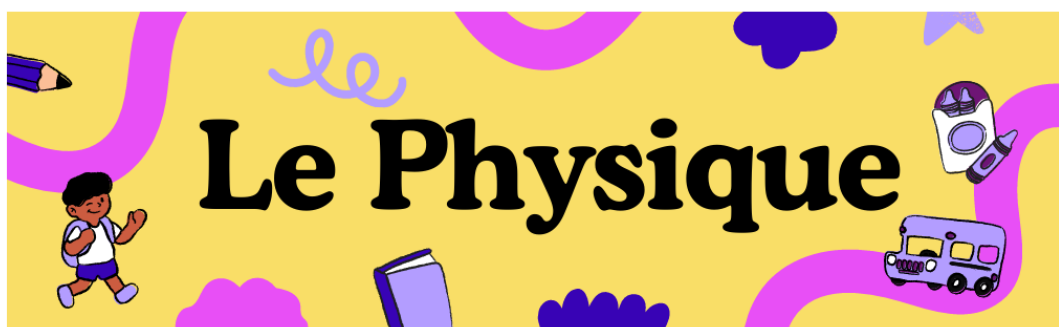
\*\*Hobune

\*\*\*\*\*Siga

\*\*\*Lammas

\*\*\*\*\*Kana

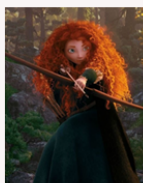
## Annexe 7.4. Fiche de révision créée par l'élève LV2-06



### Traduire des phrases en estonien:

1. Il est grand.
2. Elle est petite.
3. Is a les cheveux blonds.
4. Elle a les yeux verts.
5. Il porta des lunettes.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.



### Décrire la personne:

### Traduire des phrases en francais:

1. Tal on lühikesed hallid juuksed.
2. Tal on pruunid silmad.
3. Ta ei kanna prille.

- 1.
- 2.
- 3.

## **Annexe 7.5. Fiche de révision créée par l'élève LV2-03**

Nom : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

### **Exercice 1. Choisis le bon mot (aime / habite / étudie)**

Complète les phrases avec le bon verbe.

1. Je \_\_\_\_\_ le français.
2. Il \_\_\_\_\_ à Tallinn.
3. Elle \_\_\_\_\_ au lycée.
4. Tu \_\_\_\_\_ la musique.
5. Nous \_\_\_\_\_ en Estonie.
6. Vous \_\_\_\_\_ le français.

### **Exercice 2. Relie le début et la fin de la phrase**

Trace une ligne ou écris la bonne lettre.

1. J'aime            a) à Paris.
2. Il habite        b) le sport.
3. Elle étudie     c) au collège.

### **Exercice 3. Écris des phrases**

Écris une phrase simple avec chaque mot.

1. aime

---

2. habite

---

3. étudie

---

## La famille – être, avoir, adjectifs possessifs

Nom : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_ Classe : \_\_\_\_\_

### 1. Soojendus: pereliikmete sõnavara

Complète avec le mot correct.

Täida õige pereliikme nimetusega.

1. La sœur de ma mère est ma \_\_\_\_\_.
2. Le fils de mes parents est mon \_\_\_\_\_.
3. La mère de mon père est ma \_\_\_\_\_.
4. Le mari de ma mère est mon \_\_\_\_\_.
5. La fille de mon oncle est ma \_\_\_\_\_.



### 2. Omastavad asesõnad

Choisis l'adjectif possessif correct.

Vali õige omastav asesõna.

1. C'est \_\_\_\_\_ mère. (je)
2. Voilà \_\_\_\_\_ frère. (tu)
3. Paul parle avec \_\_\_\_\_ sœur. (il)
4. Nous aimons \_\_\_\_\_ famille. (nous)
5. Vous avez \_\_\_\_\_ parents à Tallinn.
6. Ils visitent \_\_\_\_\_ oncle et \_\_\_\_\_ tante.

### 3. Être ja avoir olevikus

Complète avec la forme correcte de *être* ou *avoir*.

Täida *être* või *avoir* õige vormiga.

1. Ma sœur \_\_\_\_\_ 16 ans.
2. Nous \_\_\_\_\_ une grande famille.
3. Mon père \_\_\_\_\_ professeur.
4. Tu \_\_\_\_\_ deux frères ?
5. Mes grands-parents \_\_\_\_\_ gentils.
6. Je \_\_\_\_\_ une cousine à Paris.

## 4. Dialoog: perekonnast rääkimine

Complète le dialogue.

Täida dialoog.

- Bonjour ! Tu \_\_\_\_\_ des frères ou des sœurs ?
- Oui, j'\_\_\_\_\_ un frère.
- Comment s'appelle \_\_\_\_\_ frère ?
- \_\_\_\_\_ frère s'appelle Thomas. Et toi, \_\_\_\_\_ famille est grande ?
- Oui, nous \_\_\_\_\_ cinq dans la famille.

## 5. Lühike kirjutamine

Présente ta famille en 4–5 phrases.

Tutvusta oma peret 4–5 lausega.

Kasuta:

- vähemalt **2** pereliiget
- vähemalt **2** omastavat asesõna
- tegusõnu **être** ja **avoir**

---

---

---

---

---

---

# Vastused

## 1. Soojendus: pereliikmete sõnavara

1. La sœur de ma mère est ma **tante**.
2. Le fils de mes parents est mon **frère**.
3. La mère de mon père est ma **grand-mère**.
4. Le mari de ma mère est mon **père / beau-père**  
(olenevalt õpetaja soovist võib mõlemat aktsepteerida)
5. La fille de mon oncle est ma **cousine**.

## 2. Omastavad asesõnad

1. C'est **ma** mère.
2. Voilà **ton** frère.
3. Paul parle avec **sa** sœur.
4. Nous aimons **notre** famille.
5. Vous avez **vos** parents à Tallinn.
6. Ils visitent **leur** oncle et **leur** tante.

## 3. Être ja avoir olevikus

1. Ma sœur **a** 16 ans.
2. Nous **avons** une grande famille.
3. Mon père **est** professeur.
4. Tu **as** deux frères ?
5. Mes grands-parents **sont** gentils.
6. Je **ai / j'ai** une cousine à Paris.

## 4. Dialoog

- Bonjour ! Tu **as** des frères ou des sœurs ?
- Oui, j'**ai** un frère.
- Comment s'appelle **ton** frère ?
- **Mon** frère s'appelle Thomas. Et toi, **ta** famille est grande ?
- Oui, nous **sommes** cinq dans la famille.

## Annexe 8. Synthèse des fiches de travail

### Synthèse des fiches de travail produites par les élèves dans la tâche 1

| Code   | Thème principal                                                                                           | Corrigé présent                                      | Mise en forme / support                      | Remarques pour l'analyse                                                                                        |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| LV2-07 | Révision générale : salutations, <i>être</i> , <i>avoir</i> , animaux, écriture courte                    | Oui                                                  | Fiche structurée avec image et corrigé final | Production assez complète ; combine plusieurs types d'exercices adaptés aux débutants.                          |
| LV2-06 | Description physique                                                                                      | Réponses fournies dans Studdium, pas dans le fichier | Fiche visuelle sur une page                  | Présence d'erreurs linguistiques visibles : « Is a les cheveux blonds », « Il porta des lunettes ».             |
| LV2-08 | Nombres de 1 à 20                                                                                         | Oui                                                  | Fiche très simple, exercice unique           | Production très ciblée, mais limitée dans la variété des tâches.                                                |
| LV2-03 | Verbes simples : <i>aime</i> , <i>habite</i> , <i>étudie</i>                                              | Non                                                  | Fiche simple avec trois exercices            | Absence de corrigé ; intéressant pour analyser le respect incomplet de la consigne.                             |
| LV2-09 | Révision générale : salutations, nombres, présentation, <i>être</i> , <i>avoir</i> , verbes en <i>-er</i> | Oui                                                  | Fiche longue avec réponses intégrées         | Production très complète, plusieurs contenus révisés.                                                           |
| LV2-02 | Description physique                                                                                      | Oui                                                  | Fiche structurée en trois exercices          | Inclut un exercice de correction d'erreurs, ce qui est intéressant pour la réflexion linguistique.              |
| LV2-04 | Révision générale : salutations, présentation, nombres, animaux, traduction                               | Oui                                                  | Fiche structurée en une page                 | Incohérence possible entre certaines questions et le corrigé des nombres ; utile pour discuter la vérification. |
| LV2-05 | Description physique                                                                                      | Oui                                                  | Fiche avec image et exercices variés         | Adaptée au thème du chapitre « Tu es comment ? ».                                                               |
| LV2-01 | Nombres et compréhension écrite                                                                           | Oui                                                  | Fiche de révision avec texte court           | Intègre une activité de lecture, au-delà d'exercices mécaniques.                                                |
| LV2-10 | Verbes en <i>-er</i> , <i>être</i> et <i>avoir</i>                                                        | Oui                                                  | Fiche grammaticale structurée                | Production centrée sur la conjugaison, avec corrigé.                                                            |
| LV3-04 | Nombres, verbes, famille, dialogue                                                                        | Oui                                                  | Fiche structurée avec corrigé                | Production assez complète, adaptée à une révision large.                                                        |
| LV3-05 | Famille, possessifs, <i>être/avoir</i> , dialogue, écriture courte                                        | Oui                                                  | Fiche structurée avec consignes bilingues    | Fiche pédagogiquement riche, avec tâche d'écriture personnelle.                                                 |
| LV3-02 | Famille, possessifs, <i>être/avoir</i> , articles                                                         | Oui                                                  | Fiche développée, assez longue               | L'élève signale une difficulté à tenir sur une page A4, ce qui montre une réflexion sur la mise en forme.       |
| LV3-06 | Verbes réguliers en <i>-er</i> et verbe <i>avoir</i>                                                      | Oui                                                  | Deux fiches grammaticales avec corrigé       | Production centrée sur la conjugaison ; assez systématique.                                                     |
| LV3-03 | Famille, verbes, dialogue, questions, mois, nombres                                                       | Oui, dans un fichier séparé                          | Fiche visuelle avec images et corrigé séparé | Production structurée ; corrigé fourni séparément.                                                              |
| LV3-01 | Animaux, articles, pluriel                                                                                | Oui, dans un fichier séparé                          | Fiche visuelle avec images                   | Cas important : l'erreur <i>la mouton</i> est conservée malgré une tentative de correction.                     |

## Annexe 9. Synthèse des chansons

### Synthèse des chansons produites dans la tâche 2

| Code   | Contexte / sujet de la chanson        | Éléments linguistiques présents                              | Modification du prompt                     | Remarques pour l'analyse                                                                            |
|--------|---------------------------------------|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| LV3-01 | Visage / tête                         | Visage, yeux, bouche, nez ; vocabulaire très simple          | Oui, ajustement lié au sujet de la chanson | Chanson simple, proche du niveau A1 ; expérience déjà partiellement familière.                      |
| LV3-02 | Description de soi                    | <i>Je suis</i> , fille, yeux, cheveux, apparence générale    | Non                                        | Prompt assez clair ; l'élève estime que la chanson répond aux besoins.                              |
| LV3-03 | Description générale                  | Grand/petit, cheveux, yeux, adjectifs simples                | Oui, plusieurs variantes demandées         | L'élève copie largement la consigne, mais explore plusieurs résultats.                              |
| LV3-04 | Description physique et prononciation | Taille, apparence, vocabulaire descriptif                    | Non                                        | L'élève souligne l'intérêt pour la prononciation, mais note un vocabulaire parfois trop riche.      |
| LV3-06 | Description simple                    | <i>C'est moi, c'est lui</i> , vocabulaire descriptif de base | Non                                        | Apprentissage déclaré : prononciation, prompt précis, Suno.                                         |
| LV2-01 | Description physique générale         | Visage, sourire, cheveux, yeux                               | Oui                                        | L'élève demande une version plus riche après une première réponse peu satisfaisante.                |
| LV2-02 | Anne Hathaway                         | Grande, élégante, cheveux, yeux                              | Non                                        | Usage d'une célébrité comme contexte ; l'élève est moins convaincu par Suno.                        |
| LV2-03 | Leonardo DiCaprio                     | Homme, acteur, taille, cheveux, yeux, négation               | Oui                                        | Ajout explicite de la négation et modification du sujet.                                            |
| LV2-04 | Donald Trump                          | Homme connu, cheveux, taille, yeux                           | Oui                                        | Cas intéressant : copie initiale de la consigne, puis ajustements à partir d'exemples.              |
| LV2-05 | Homme / femme                         | Grand/petit, jeune, yeux, cheveux                            | Non                                        | Prompt précis sur le niveau et le thème ; l'élève doute de l'utilité personnelle du format chanson. |
| LV2-06 | Description physique générale         | Grand, mince, cheveux blonds, yeux, apparence                | Oui                                        | Demande d'élargissement du vocabulaire ; très bon exemple d'itération.                              |
| LV2-07 | Footballeurs                          | Apparence, comparaison, contexte sportif                     | Non                                        | Contexte personnel, mais engagement déclaré limité.                                                 |
| LV2-08 | Mon ami                               | Grand, gentil, yeux, cheveux                                 | Oui, forme des paroles                     | Ajustement formel pour supprimer la numérotation des couplets.                                      |
| LV2-09 | Mon ami                               | Description générale, cheveux, yeux                          | Oui                                        | L'élève signale une première réponse confuse et affine sa demande.                                  |
| LV2-10 | Description générale                  | Grand, marche lentement, adjectifs descriptifs               | Oui                                        | Demande de lignes plus longues après une première version trop courte.                              |

## **Annexe 10. Formulaire de consentement**

### **Formulaire de consentement relatif à l'utilisation des données anonymes issues du travail scolaire des élèves**

*Le formulaire suivant a été transmis aux parents et aux élèves par l'intermédiaire de la plateforme scolaire Stuudium avant le début de la recherche-action. Le texte est présenté dans sa langue originale, l'estonien.*

**Nõusolekuvorm: õpilaste anonüümsete õppetöö andmete kasutamine magistrیتöös.**

**Saadetud 10.abc klassi lapsevanematele ja õpilastele Stuudiumi kaudu enne tegevusuuringu algust.**

Lugupeetud 10.abc lapsevanemad

Õpin Tartu Ülikoolis võõrkeeleeõpetaja magistriõppes ning koostan magistrیتööd, mis käsitleb tehisintellekti (TI) kasutamist prantsuse keele õppimisel gümnaasiumis. Magistrیتöö viiakse läbi õppetööga seotud tegevusuuringuna ning selle eesmärk on analüüsida, kuidas õpilased kasutavad TI-d õppimise toetamiseks ning kuidas kujuneb teadlik ja vastutustundlik TI kasutus.

Soovin oma magistrیتööks kasutada anonüümseid andmeid, mis kogunevad 2026. aasta jaanuaris tavapärase õppetöö käigus, näiteks:

- õpilaste vastused küsimustikele,
- lühikesed kirjalikud refleksioonid,
- valikuliselt õppetöö käigus loodud näited.

Kõik andmed on anonüümised ning neist ei ole võimalik tuvastada konkreetset õpilast. Õpilaste osalemine õppetöös ei muutu ning andmete kasutamine teadustööks on vabatahtlik.

Kui Te EI SOOVI, et Teie lapse anonüümseid andmeid kasutatakse magistrیتööks, palun andke sellest teada Stuudiumi kaudu hiljemalt 23. jaanuariks.

Teil on õigus oma nõusolek igal ajal tagasi võtta, andes sellest teada Stuudiumi kaudu. Sellisel juhul Teie lapse andmeid magistrیتööks ei kasutata. Kui vastavat teadet ei edastata, loetakse, et olete andmete anonüümse kasutamisega nõus. Küsimuste korral palun võtke minuga ühendust Stuudiumi kaudu.

Lugupidamisega

Aija Sprivul-Dautancourt

## **Annotation**

Ce mémoire porte sur l'utilisation de l'intelligence artificielle générative dans l'apprentissage du français langue étrangère au lycée. L'étude a été menée sous forme de recherche-action auprès d'élèves estoniens de 10<sup>e</sup> classe, débutants en français. Elle s'appuie sur trois activités pédagogiques intégrant ChatGPT et Suno : la création d'une fiche de travail, la création d'une chanson et l'utilisation de ChatGPT comme outil d'entraînement. Les résultats montrent que ces activités peuvent aider les élèves à utiliser l'IA de manière plus consciente, notamment lorsqu'ils formulent, ajustent et évaluent leurs demandes. Le rôle de l'enseignant reste toutefois essentiel pour guider l'usage critique de ces outils.

Mots-clés : intelligence artificielle générative, FLE, littératie en IA, autonomie de l'apprenant, recherche-action

## **Lihtlitsents**

### **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Aija Sprivul-Dautancourt,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Soutenir un usage responsable et créatif de l’intelligence artificielle générative dans l’apprentissage du français au niveau débutant : une recherche-action dans un lycée estonien participant au programme TI-hüpe“, mille juhendaja on Anu Treikelder, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada Tartu Ülikooli digitaalarhiivi kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;
2. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi kaudu Creative Commonsi litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;
3. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile;
4. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Aija Sprivul-Dautancourt

18.05.2026