

Enseigner les langues au niveau primaire à l'ère de l'IA : potentiel et mise en œuvre

**Considération de l'application de leçons de
langues étrangères (Lx) au cycle 2 conçues
avec l'aide de l'intelligence artificielle
généralive (IAG)**

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Gaëtan Bovard
Sous la direction de : Daniel Bosmans
La Chaux-de-Fonds, avril 2026

Remerciements

J'aimerais tout d'abord remercier chaleureusement mon directeur de mémoire, Monsieur Daniel Bosmans, qui m'a accompagné durant toutes les étapes de création de ce travail. Ses conseils avisés et ses réponses éclairées m'ont été d'une aide précieuse et son accompagnement agréable m'a permis d'avancer sereinement dans la réalisation de ce travail.

Je souhaite également remercier les enseignantes volontaires qui se sont intéressées à mes recherches et m'ont accueilli dans leur classe pour appliquer les leçons réalisées durant mes observations. Après celles-ci, elles m'ont aussi accordé du temps pour me donner leur avis sur cette expérience à travers un entretien très enrichissant et cordial. Un grand merci est adressé aux élèves de leur classe ainsi qu'à leurs parents, qui ont accepté de participer aux leçons observées et à la récolte de réponses anonymes à un questionnaire.

Je tiens enfin à exprimer ma profonde gratitude à ma conjointe Amandine ainsi qu'à toutes les personnes, famille et amis, qui m'ont entouré et apporté un soutien précieux et infaillible durant toute la réalisation de ce travail ainsi que lors de sa relecture.

Résumé

Ce mémoire traite de la question de l'implication de l'intelligence artificielle dans le contexte de cours de langues étrangères au niveau primaire. Ce thème d'actualité présente de nombreuses interrogations auxquelles ce travail cherche à répondre : Est-ce que l'éducation primaire va, elle aussi, être bouleversée par l'IA ? Comment adapter son enseignement à une nouvelle ère ? Quels sont les défis et les opportunités de cette démarche ? L'application de l'IA au niveau primaire est délicate, puisque les élèves sont relativement peu autonomes et équipés numériquement. L'utilisation de l'IA pour la conception de séquences d'apprentissage à ce niveau est-elle alors pertinente ?

Pour tenter de répondre à ces questions, ce travail discute des apports de la recherche concernant le sujet de l'IA et de son application pour l'apprentissage de langues étrangères. La méthodologie appliquée pour récolter des données et répondre aux interrogations soulevées est conçue en s'inspirant de ces lectures pour soutenir les élèves dans leur apprentissage de manière optimale. En conséquence, un court dispositif d'enseignement de langue étrangère avec l'aide de l'IA a été conçu, puis son application en classe a été observée et analysée. Les élèves ont répondu à un questionnaire et les enseignants menant les cours ont participé à un entretien afin de recueillir leur avis, pour mettre en lumière les avantages, inconvénients et pistes d'amélioration de ce processus et savoir s'il vaut la peine de s'intéresser à cette nouvelle offre dans ce contexte.

Cinq mots-clés

Intelligence artificielle (IA)
Langues étrangères (Lx)
Enseignement primaire
Outil numérique
Planification de leçons

Liste des figures

Fig. 1 : Extraits de l'enquête de Trestini et al. (2025)

Fig. 2 : Besoins des enseignants pour intégrer l'IA

Fig. 3 : Evolution du nombre de publications identifiées par Razouki et al. (2025)

Fig. 4 : Dimensions du processus éducatif influençables par l'IA

Fig. 5 : Question 1

Fig. 6 : Question 2

Fig. 7 : Question 4

Fig. 8 : Question 5

Fig. 9 : Question 9

Fig. 10 : Question 6

Fig. 11 : Question 8

Liste des tableaux

Tableau 1 : Etudes de la production de contenu par IA en Lx

Tableau 2 : Déroulement des leçons observées

Liste des annexes

Annexe 1 : Prompt utilisé pour la création du contenu des leçons

Annexe 2 : Matériel conçu pour les leçons avec l'aide de l'IA

Annexe 2.1 : Prompts « prêts à l'emploi » générés par l'IA pour usage associé aux leçons conçues

Annexe 3 : Entretien avec l'enseignante de la leçon observée 1

Annexe 4 : Entretien avec l'enseignante de la leçon observée 2

Annexe 5 : Données des questionnaires administrés aux élèves

Sommaire

Remerciements.....	- 1 -
Résumé	- 2 -
Liste des figures.....	- 3 -
Liste des tableaux	- 3 -
Liste des annexes	- 3 -
Sommaire	1
Introduction	2
1. Problématique.....	4
1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche	4
1.2. État des connaissances théoriques	10
1.3. Questions de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche	17
2. Méthodologie.....	19
2.1. Fondements méthodologiques.....	19
2.2. Nature du corpus	20
2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données.....	24
3. Présentation et interprétation des résultats	26
3.1. Présentation de la démarche de création de leçons.....	26
3.2. Présentation des résultats : observations des leçons	28
3.3. Présentation des résultats : entretiens avec les enseignants	32
3.4. Présentation des résultats : questionnaires aux élèves	36
3.5. Discussion des résultats.....	39
Conclusion.....	41
Références bibliographiques	42
Annexes	45
Annexe 1 : Prompt utilisé pour la création du contenu des leçons	45
Annexe 2 : Matériel conçu pour les leçons avec l'aide de l'IA.....	46
Annexe 2.1 : Prompts « prêts à l'emploi » générés par l'IA pour usage associé aux leçons conçues	55
Annexe 3 : Entretien avec l'enseignante de la leçon observée 1.....	59
Annexe 4 : Entretien avec l'enseignante de la leçon observée 2.....	67
Annexe 5 : Données des questionnaires administrés aux élèves	76

Introduction

L'évolution des technologies numériques est très rapide et elle exerce une influence dans une variété de pratiques sociales, culturelles et professionnelles. Le domaine de l'éducation est lui aussi impacté et transformé par cette vague technologique. Parmi ces évolutions, l'émergence de l'intelligence artificielle générative (IAG) suscite un intérêt puissant. Depuis que le grand public dispose de cet outil numérique, capable de produire du texte, des images et bien plus encore, notamment des supports pédagogiques à partir de simples consignes, ces technologies intéressent et interrogent les enseignants et leurs pratiques ainsi que les modalités d'apprentissage appliquées. L'IAG crée de nombreuses opportunités, mais aussi des inquiétudes et des questionnements.

Dans le domaine de l'enseignement de langues étrangères (Lx), l'IAG est particulièrement intéressante. En effet, elle permet de générer avec une rapidité déconcertante des contenus variés et nombreux, de proposer des activités adaptées au niveau des élèves, ou encore de servir en tant que support facilitant lors de la planification et conception de séquences d'enseignement. Dans un contexte où les tâches des enseignants¹ sont de plus en plus diversifiées (différenciation, intégration du numérique dans l'enseignement, diversification des pratiques, ...), cet outil semble être particulièrement pertinent. Cependant, son intégration dans les pratiques n'est pas évidente et soulève des questionnements : est-ce pertinent, quels sont les avantages réels des apprenants, comment s'en servir comme soutien au travail de l'enseignant sans modifier profondément son rôle ?

Ces questions sont encore plus nombreuses et intégrées dans le contexte de l'enseignement au niveau primaire, car à ce niveau, les élèves ne disposent pas d'autant d'autonomie et d'accès aux outils numériques, et ont des besoins pédagogiques particuliers. L'utilisation de l'IAG dans une classe de ce niveau interroge. Il s'agit de se demander si elle peut être mobilisée de manière pertinente dans la conception de séquences d'enseignement adaptées à ce public et dans quelles conditions l'utilisation de cet outil peut être bénéfique.

Alors que l'UNESCO et la CIIP encouragent le développement de compétences numériques et une intégration cohérente et profondément réfléchie des technologies dans les pratiques pédagogiques, les enseignants ne peuvent pas s'y atteler dans la précipitation. Certains ignorent ou craignent, d'autres essaient, et ces évolutions sont peu à peu prises en compte afin que le corps enseignant s'adapte et développe des pratiques innovantes permettant aux élèves de s'outiller pour évoluer dans un environnement de plus en plus marqué par le numérique. Ainsi, l'IAG pourrait être un outil soutenant certains aspects du travail de l'enseignant, notamment pour la conception de séquences d'enseignement.

C'est dans ce contexte que ce travail a été réalisé, portant sur l'utilisation de l'IAG dans la conception de séquences d'enseignement de Lx au niveau primaire, plus spécifiquement au cycle 2. L'objectif est d'explorer la mise en œuvre de leçons conçues à l'aide de l'IAG et d'analyser ce processus du point de vue de l'enseignant principalement, mais aussi des

¹ Ce travail n'utilise pas de formulation inclusives ou épiciènes pour des raisons d'allègement de syntaxe et dans le but d'assurer davantage de clarté et de privilégier des propos plus concis et lisibles. Le terme « enseignants » comprend donc ici les personnes de tout genre confondu exerçant cette profession.

élèves. Ainsi, la pertinence de cette démarche sera questionnée en mettant en évidence les avantages, inconvénients et pistes d'amélioration possibles.

Pour ce faire, une démarche en plusieurs étapes a été élaborée. Tout d'abord, un état des connaissances théoriques permet d'ancrer les enjeux de l'utilisation de l'IAG dans l'éducation et ses applications potentielles dans l'enseignement de langues étrangères au niveau primaire. Ensuite, un dispositif de récolte de données permettra d'analyser la mise en œuvre de leçons conçues avec l'aide de l'IAG. L'analyse de ces données, issues d'observations, d'entretiens et de questionnaires, et leur mise en lien avec la littérature permet d'identifier les apports, limites et améliorations potentielles de l'utilisation de l'IAG dans ce contexte.

Ainsi, ce mémoire propose d'explorer les possibilités offertes par l'IAG dans le contexte encore relativement peu étudié qu'est celui de l'enseignement primaire. Il s'agit de prendre une posture d'exploration et de critique pour mieux comprendre les enjeux liés à l'intégration de l'IAG dans les pratiques enseignantes pour contribuer à une réflexion plus large sur la relation entre l'IAG et la pédagogie actuelle.

1. Problématique

Ce premier chapitre a pour but de présenter l'utilisation de l'IAG dans la conception de leçons de langues étrangères, mais aussi de se plonger dans la littérature concernant cette thématique, en relevant les points importants et en discutant certains éléments relevés. Cela permettra de cerner le problème concerné dans ses différents aspects plus précisément. Tout d'abord, un bref portrait de l'IA sera présenté, puis nous nous plongerons dans le problème par étapes, en considérant tout d'abord l'utilisation de l'IAG dans l'enseignement, puis plus particulièrement pour l'enseignement de langues étrangères, cela à travers plusieurs points de vue. De cette manière, il sera possible de définir un cadre, d'explicitier les raisons de cette étude, et finalement de formuler sa question de recherche et ses objectifs.

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

L'histoire de l'IA démarre en 1950, quand Alan Turing propose son test évaluant si une machine peut se faire passer pour un humain dans une conversation. C'est le point de départ des réflexions sur l'intelligence des machines. Le terme d'« intelligence artificielle » (IA) est introduit en 1956 lors de la conférence de Dartmouth, et les chercheurs rêvent alors de créer des systèmes ayant la capacité de simuler des processus cognitifs humains comme l'apprentissage ou encore la résolution de problèmes. En 1960, des systèmes comme ELIZA se développent. Il s'agit de robots conversationnels limités, des systèmes interactifs humanisés.

Lorsqu'Internet se démocratise, le terme de Big Data voit le jour, désignant le volume gigantesque de données variées, générées et traitées à grande vitesse, créant un ensemble de données dépassant les capacités des outils de gestion de données connus jusqu'à lors. Cela révolutionne la manière dont les entreprises agissent et innovent. Dans les années 2010, le *deep learning* (apprentissage profond) permet à l'IA de connaître une nouvelle révolution grâce à ces données et à une puissance de calcul augmentée. Les modèles d'IA se multiplient, se diversifient, et se spécialisent. En novembre 2022, ChatGPT est mis à disposition gratuitement par OpenAI. C'est ainsi que le monde prend conscience de la puissance de ces technologies, qui préoccupent et fascinent, qui « redéfinissent notre rapport à l'écriture et à la communication » (Marchal et Phoungsub, 2025, p.32).

Popenici et Kerr (2017, p.4) définissent l'intelligence artificielle (IA) comme « des systèmes informatiques capables de s'engager dans des processus de type humain tels que l'apprentissage, l'adaptation, la synthèse, l'autocorrection et l'utilisation de données pour des tâches de traitement complexe ». Cette définition permet de « dépasser l'opposition entre l'intelligence humaine et l'IA et d'envisager des interactions complexes entre les deux » (Romero et al., 2023, p.83).

Il est important de s'intéresser à la manière dont l'IA et son utilisation se développent et des avantages et inconvénients liés, notamment dans le domaine de l'enseignement, qui est un des piliers de la société démocratique et qui forme les citoyens de demain. Cristol (2024, p.46) souligne qu'il faut se méfier de « la croyance qu'un cerveau augmenté implique forcément un humain grandi. Est-ce automatique ? Rien n'est moins sûr, tellement la technoférence nous détourne de nos activités sociales pour nous garder collé à des écrans. » La technoférence désigne l'« interruption de communication interpersonnelle causée par l'attention portée aux

appareils technologiques personnels plutôt qu'à un interlocuteur » (Cristol, 2024, p.131). Quelle place donner à l'IA en classe, et pourquoi lui en donner une ? Est-ce nécessaire ? Quels avantages et inconvénients cela pose-t-il ?

En premier lieu, une description du contexte général, technologique et pédagogique dans lequel la question de l'intégration de l'IA s'impose. Razouki, et al. (2025) ont identifié dans la base de données SCOPUS pas moins de 1248 articles concernant l'IA dans l'éducation entre 2018 et 2024 et révélé un intérêt académique très fort, lié à un potentiel immense dans la relation IA-enseignement. Une étude de la Walton Family Foundation indique qu'en 2023, 51% des enseignants américains utilisaient ChatGPT, et parmi eux, 60% l'utilisaient pour la planification de leçons et la génération d'idées créatives pour leur classe. Il est possible que ces chiffres aient déjà augmenté et augmentent encore dans le futur. D'autres études sont analysées dans les pages suivantes, ce qui donne l'occasion d'effleurer le potentiel que cette technologie pourrait avoir de modifier le contexte d'enseignement. Un bref portrait de la relation entre l'IA et l'enseignement est établi, puis les intérêts et potentiels dangers de son intégration sont décrits, dans l'enseignement en général, mais aussi plus particulièrement dans l'enseignement des langues étrangères.

1.1.1. Raison d'être de l'étude

L'époque que nous vivons est bousculée par l'évolution intense de la technologie, et notamment de l'IA. Il est important de suivre cette évolution dans tous les domaines, y compris l'éducation, où l'IA transforme peu à peu la manière de travailler et d'apprendre. « Depuis plusieurs décennies, en éducation, le développement de l'apprentissage adaptatif est corrélé à celui des technologies en général » (Miras & al., 2019, p.2). Pour préparer élèves et enseignants au contexte nouveau de l'IA, l'UNESCO a donc publié des recommandations et des référentiels de compétences spécifiques concernant l'IA dans l'éducation, soulignant 5 compétences clés à développer chez les enseignants. Les voici :

- Un état d'esprit axé sur l'humain
- Des principes et une utilisation éthique et responsable de l'IA
- L'apprentissage de techniques et applications de l'IA
- Une pédagogie avec l'IA permettant des méthodes innovantes
- Envisager l'IA pour le développement professionnel

Il est pertinent d'expérimenter l'IA en classe – y compris au niveau primaire – puisque « L'UNESCO recommande d'inscrire les référentiels de compétences en IA pour les élèves et les enseignants dans une stratégie complète de renforcement des capacités en matière d'IA à tous les niveaux de l'éducation » (UNESCO, 2024).

Ces dernières années, les moyens numériques s'intègrent de plus en plus dans l'enseignement, et c'est aussi le cas en Suisse romande. Dans son plan pour l'éducation numérique, le Plan d'Études Romand (PER) conçu par la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique (CIIP) missionne en effet les enseignants d'accompagner « les élèves dans la compréhension des implications du numérique dans le monde qui les entoure, en particulier quant à la création et la transmission de nouveaux savoirs » afin de les doter « d'une culture numérique », soulignant l'importance de ces compétences pour l'éducation à la citoyenneté. Il y est indiqué que l'école est « directement concernée par des modalités de

création et de diffusion des savoirs liés au numérique ». Les améliorations pédagogiques numériques sont par ailleurs encouragées. (CIIP, 2024). Dans sa brochure concernant les langues, le PER recommande d'« utiliser selon des programmes adaptés à l'âge des élèves et pour toutes les langues enseignées, les instruments audiovisuels et informatiques courants et, dans la mesure du possible, les mettre à disposition des élèves pour des activités d'apprentissage (dès le cycle 1) » (CIIP, 2010).

Selon les recommandations de l'UNESCO et les directives du PER, il est donc important, en tant qu'enseignant, de se tenir informé des avancées technologiques, de les prendre en compte et de les impliquer dans la conception d'un apprentissage, pour proposer un enseignement idéal et permettre aux élèves d'apprendre et d'évoluer dans la réalité technologique contemporaine. C'est dans cet esprit que cette recherche se propose d'expérimenter et d'analyser le champ des possibles concernant la relation entre l'IA et l'enseignement de langues étrangères.

1.1.2. Présentation du problème

Depuis quelques années, l'IA provoque de nombreux changements dans tous les domaines, et celui de l'éducation est évidemment lui aussi sujet à cette révolution technologique. L'IA semble prometteuse pour l'apprentissage et c'est pourquoi de plus en plus de chercheurs, enseignants et étudiants s'intéressent à son intégration dans l'apprentissage. Des études montrent des augmentations claires de motivation chez les participants utilisant des technologies pour atteindre leurs buts d'apprentissages (Panagiotidis et al., 2023) et bénéficiant des avantages de ces technologies émergentes. L'IA est un outil très innovant et à la disposition de tous, offrant des possibilités et des applications multiples et qui ne cessent de croître. Quelles sont les possibilités d'application de cet outil dans les écoles ? En prenant l'exemple de la production traditionnelle de contenu pour les moyens d'enseignement de langues étrangères, qui est très longue et fastidieuse, mais aussi chère (location des studios ; engagement de personnes bilingues pour produire du contenu oral, d'artistes pour illustrer, modifications et retouches par la suite, ...), on réalise que ce travail peut aujourd'hui être produit par une IA, avec davantage de possibilités et de personnalisation, cela plus rapidement et avec moins de contraintes.

Un bon moyen de se rendre compte de l'impact de cette nouveauté technologique dans le domaine de l'apprentissage est de s'intéresser aux études concernant l'IA dans l'éducation. Comme mentionné précédemment, Razouki, et al. (2025) ont réalisé une revue systématique de la littérature avec la méthode PRISMA (acronyme pour *Preferred Reporting Items for Systemic Reviews and Meta-Analyses*, une des normes de réalisation de revue systématique de la littérature les plus importantes, qui ne sera pas détaillée ici). Ils ont identifié 1248 articles dans le domaine de l'IA en éducation entre 2018 et 2024 dans la base de données Scopus (en ne retenant que des articles en anglais et ayant été cités 20 fois ou plus). Durant cette période, les publications liées à la fois à l'IA et aux enseignants / apprenants / savoir ont augmenté respectivement de 60,69%, 72,42% et 64,75% en moyenne chaque année, révélant un intérêt réel des chercheurs pour l'intégration de l'IA dans l'éducation. « Cela indique non seulement un intérêt académique accru, mais aussi un potentiel immense pour l'IA qui pourrait façonner l'avenir de l'éducation en rendant les systèmes éducatifs plus efficaces, inclusifs et adaptatifs. » (Razouki & al., 2025, p.5). Il est intéressant, en tant qu'enseignant, d'explorer les

possibilités d'utilisation dans l'enseignement, pour pouvoir éventuellement les intégrer dans sa pratique et partager les meilleures alternatives à la communauté enseignante qui s'intéresse de plus en plus à la question.

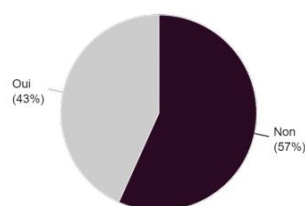
En effet, comme mentionné plus tôt, une étude de la Walton Family Foundation datant de mars 2023 révèle que parmi les plus de 1000 enseignants étasuniens interrogés, 51% déclarent utiliser ChatGPT, dont 40% de manière hebdomadaire et 10% quotidiennement. En ce qui concerne les buts d'utilisation, 30% s'en servent à des fins de planification de leçons et 30% pour trouver des idées créatives pour leur classe. L'IA semble susciter un réel intérêt puisque 88% des enseignants s'en étant servi indiquent un impact positif. Par ailleurs, 73% d'entre eux déclarent que ChatGPT pourrait aider leurs étudiants à apprendre davantage (*Teachers and students embrace ChatGPT for Education, 2023*). Qu'en-est-il alors de l'utilisation en Suisse romande de nos jours ?

En se rapprochant d'une réponse à cette question, tant temporellement que spatialement, l'intérêt peut se porter sur Constantinou (2024), qui a mené une enquête sur 121 enseignants dans le système éducatif chypriote hellénophone pour découvrir leur avis sur l'IA. 27,5% d'entre eux ont déclaré avoir utilisé une IA pour leurs cours, contre 28,3% qui ne l'ont pas fait. La technologie intéresse étant donné que 44,2% n'y ont pas recours, mais envisagent de s'en servir à l'avenir. « Ces données montrent un intérêt croissant pour l'intégration de l'intelligence artificielle à l'éducation, même si à l'heure actuelle son utilisation est encore relativement restreinte » (Constantinou, 2024, p.177).

Pour s'intéresser à une zone géographique et linguistique plus proche de la Suisse romande, une enquête sur les usages des IA génératives (IAG) tel que ChatGPT a été menée en décembre 2024 et janvier 2025 en France, dans la région académique Grand Est. Cette sélection d'extraits de statistiques de l'enquête de Trestini et al. (2025) sur un échantillon de 1663 enseignants et consultable à la Fig. 1 semble indiquer un intérêt de l'IA dans l'éducation moins prononcé qu'aux Etats-Unis mais tout de même présent :

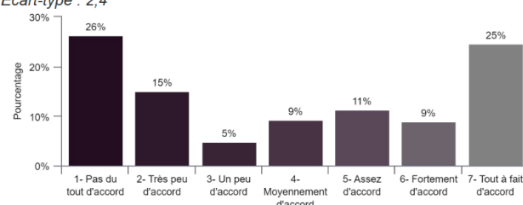
Fig. 1 : Extraits de l'enquête de Trestini et al.

UE1. Avez-vous déjà utilisé des IA génératives ?



IU. J'ai l'intention d'utiliser les IA génératives au cours des prochains mois.

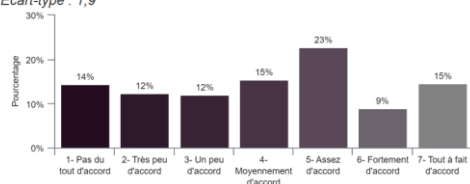
Moyenne : 3,9
Ecart-type : 2,4



PE1. Je pense que les IA génératives me seraient utiles dans mon travail.

Moyenne : 4,0

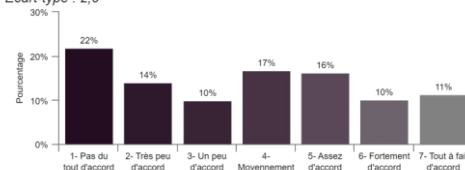
Ecart-type : 1,9



EE6. Pour mieux apprendre aujourd'hui, il est nécessaire de renforcer ses compétences dans l'usage des IAG.

Moyenne : 3,7

Ecart-type : 2,0



Bien que ChatGPT ait été ouvert à tous en fin 2022, 57% des enseignants sondés n'ont toujours pas utilisé d'IA en fin 2024. Cela dit, on perçoit un certain intérêt : en cumulant les réponses 4 à 7 (représentant un intérêt moyen à très fort), 54% des participants envisagent de s'en servir prochainement, et 62% des enseignants pensent que l'IA représente un intérêt pour leur profession. Enfin, 54% considèrent que les IAG telles que ChatGPT sont nécessaires pour un apprentissage plus efficace de nos jours.

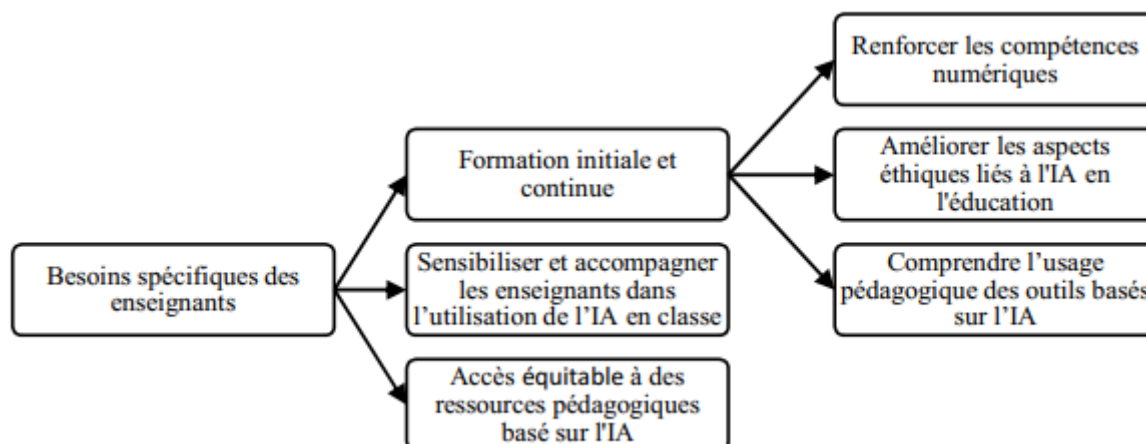
Allesant et al. (2025) constatent qu'en France, les IAG sont davantage utilisées pour accompagner les gestes enseignants du second degré, « présentées par des spécialistes, pour des spécialistes, issus du côté technique : informaticiens, ingénieurs, professeurs du secondaire ou d'université ». Or, les élèves du primaire ont beaucoup de spécificités à prendre en compte, et la connaissance de l'IA est « capitale pour leur carrière professionnelle, tout en réduisant la fracture numérique, quel que soit leur milieu d'origine » (p.22). Le système éducatif suisse romand est équivalent et il semble relativement logique de considérer que la situation y est relativement identique.

Bien que les études dans le domaine de l'IA et de l'éducation se multiplient, il reste encore très difficile de trouver des auteurs qui s'intéressent à cette thématique pour un niveau scolaire primaire. En effet, la grande majorité des études se concentrent sur des apprenants d'âge adulte et/ou des plateformes interactives d'apprentissage autonome. Qu'en est-il des apprenants moins âgés, moins autonomes, moins équipés numériquement ? Les possibilités d'intégration de l'IA pour l'apprentissage des langues étrangères au niveau primaire restent encore à explorer.

Les chercheurs se penchant sur le sujet de l'IA dans l'enseignement soulignent une entrave à la réalisation de ce processus : le manque de connaissance du personnel enseignant. Allesant et al. (2025, p. 25-26) révèlent une méfiance de la part des enseignants français à l'égard de l'IA, ce qui souligne la nécessité « d'accompagner l'intégration des IA dans les pratiques éducatives par des formations ciblées, entre compétences techniques et réflexion critique sur les enjeux liés à leur usage ». Il en va de même pour les enseignants sondés par Constantinou (2024, p.178-179), qui considèrent qu'« une utilisation efficace de l'intelligence artificielle dans l'enseignement requiert la mise en place de diverses formes de soutien, comme des programmes de formation continue permettant de suivre les avancées technologiques et d'optimiser la pratique ». La revue systématique de 2012 articles de Salas-Pilco et al. (2022) souligne que l'utilisation efficace de l'IA pour soutenir l'apprentissage « nécessite de renforcer les compétences numériques des enseignants lors de formations initiales et continues, et de les préparer à intégrer ces outils dans leur pratique éducative » (Razouki & al., 2025, p.8).

Razouki et al. (2025, p.13) relèvent les besoins des enseignants pour intégrer l'IA dans leur pratique pédagogique qui peuvent être consultés dans la Fig.2 :

Fig.2 : Besoins des enseignants pour intégrer l'IA



La méfiance des enseignants face à l'IA s'explique aussi par la dimension éthique de son intégration pédagogique. Profiter des avantages de l'IA est compréhensible, mais l'enseignement est encadré par des règles de confidentialité, d'équité, d'inclusion, sans parler de la peur de remplacer l'humain. (Constantinou, 2024, p.179). Inclure une technologie nouvelle dans ce cadre peut décourager. L'utilisation d'une énorme masse de données et la production par des entreprises privées inquiète aussi. De plus, l'IA est consommatrice d'une quantité importante de ressources énergétiques et « soulève des questions sur l'impact carbone du numérique dont il est prévu un triplement d'ici à 2050 » (Cristol, 2024, p.34). La revue systémique de Salas-Pilco et al. (2022) « met également en lumière des préoccupations éthiques comme la protection de la vie privée et la manipulation des données collectées par l'IA » (Razouki & al., 2025, p.8). Cette méfiance pourrait être amoindrie par des formations approfondies. Tedre et al. (2021) insiste aussi sur la nécessité d'inclure l'éthique dans le processus et appelle à « une éducation équilibrée, préparant les élèves aux enjeux éthiques et sociétaux de l'IA » (Razouki & al., 2025, p.9). La formation des élèves aux technologies et à leurs usages éthiques passe en effet tout d'abord par une sensibilisation de la part des enseignants, qui doivent être outillés adéquatement grâce à des formations.

Pour résumer, l'intégration de l'IA dans le domaine de l'éducation est prometteuse et serait à même d'améliorer l'enseignement-apprentissage. Elle engendre cependant des défis importants à prendre en compte « pour assurer une adoption réussie et éthique de cette technologie » (Constantinou, 2024, p.181). L'implication du personnel enseignant et sa formation rigoureuse et éthique sur le sujet est nécessaire pour profiter des bénéfices tout en minimisant le potentiel de risques et problèmes engendrés.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

En ce qui concerne l'intégration de l'IA dans l'éducation, les domaines d'intérêt sont multiples : il est pertinent de prendre le point de vue de l'enseignant, mais l'élève peut lui aussi profiter des mêmes possibilités. Dans quelle(s) branche(s) la mettre à contribution : mathématiques, biologie, arts, langues, droit, économie, santé, informatique, sciences humaines, ou autre... ?

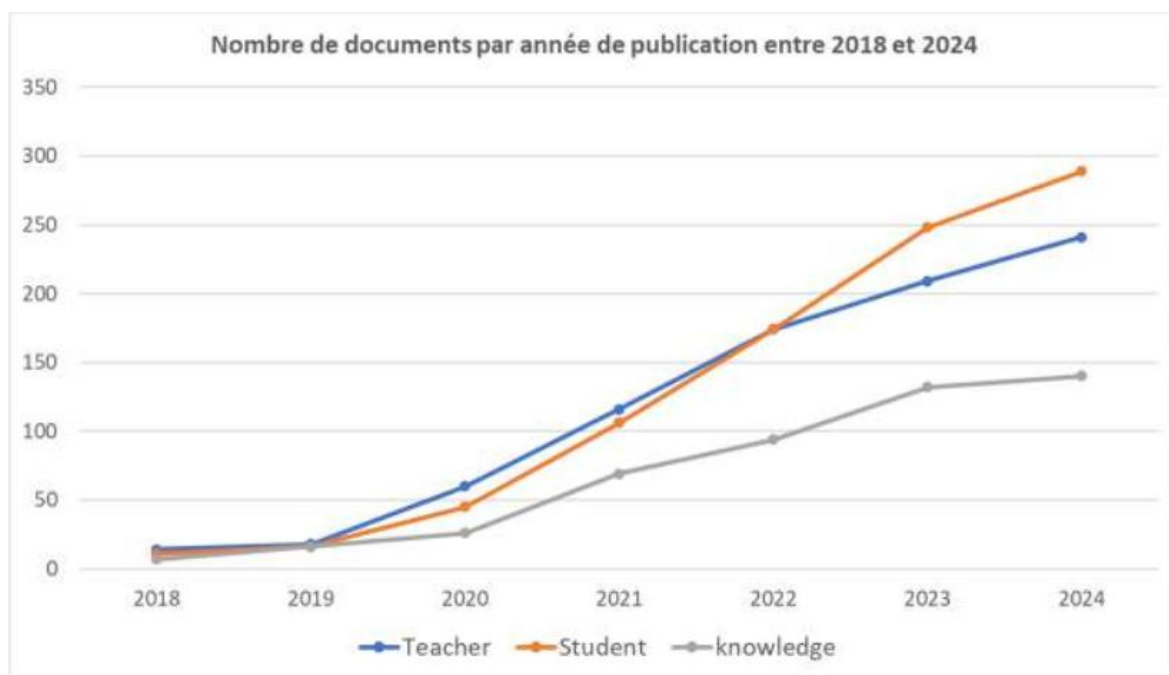
De même, l'IA peut bénéficier à tous les niveaux de l'enseignement : primaire, secondaire ou supérieur.

Les domaines d'étude sont nombreux et vastes, il est donc nécessaire de limiter le domaine étudié. Le manque d'études concernant l'application de l'IA au niveau primaire a déjà été relevé plus haut. De plus, relativement peu de recherches s'intéressent à l'usage d'IAG dans l'enseignement-apprentissage de langues étrangères, comme le souligne Dündar (2024, p.64). Ces deux constats motivent le choix de délimiter cette étude uniquement sur l'intégration de l'IA dans l'enseignement-apprentissage de langues étrangères au niveau primaire.

1.2. État des connaissances théoriques

Le thème de l'implication de l'IA au sein de l'éducation est un sujet qui évolue beaucoup et à très grande vitesse. D'après Miras et al. (2019, p.2), « même si l'introduction des techniques d'IA dans les environnements informatiques pour l'apprentissage humain (EIAH) pour proposer des systèmes adaptatifs a fait l'objet de nombreux travaux, l'étude de son impact dans l'apprentissage des langues spécifiquement reste plus rare ». Cela dit, depuis 2019, d'autres se sont intéressés à la question de l'IA dans l'enseignement. En effet, comme mentionné précédemment, Razouki et al. (2025) ont réalisé une revue systémique de la littérature à ce sujet révélant un vif intérêt de la communauté, consultable à la Fig. 3 :

Fig. 3 : Evolution du nombre de publications identifiées par Razouki et al.



La production de contenu par IA au sein de cours de Lx a déjà fait l'objet d'études. En voici quelques exemples (Tableau 1) :

Tableau 1 : Etudes de la production de contenu par IA en Lx

Auteur	Pays	But	Niveau
Benelimam (2024)	Libye	Etude : Rôles et possibilités d'usage de l'IA dans l'enseignement et l'apprentissage de Lx	Non spécifié, plutôt orienté secondaire / supérieur
Çobanoğulları (2024)	Turquie	Revue de littérature : Utilisation de ChatGPT pour l'acquisition de Lx	Non spécifié
Dündar (2024)	Turquie	Etude : Possibilités d'utilisation de ChatGPT dans l'apprentissage de Lx et illustrations selon niveaux langagiers du CECRL	Non spécifié, adaptation à plusieurs niveaux langagiers
Hong (2023)	Chine	Etude : Possibilités d'usage de ChatGPT pour les apprenants et les enseignants de Lx	Non spécifié, plutôt orienté supérieur
Law (2024)	Chine	Revue de la littérature : Etat de la recherche concernant les IAG dans l'enseignement de Lx	Non spécifié
Marchal & Phoungsub (2025)	Thaïlande	Recherche : Usage des IAG pour production écrite en français langue étrangère (FLE)	Supérieur
Mavropoulou (2023)	Grèce	Etude de cas : IAG et enseignement du FLE à des fins spécifiques	Post-secondaire (18 à 56 ans)
Roussel & Ochoa (2025)	France	Expérimentation : IAG pour révision d'une production écrite en allemand langue étrangère	Supérieur
...	...	...	...

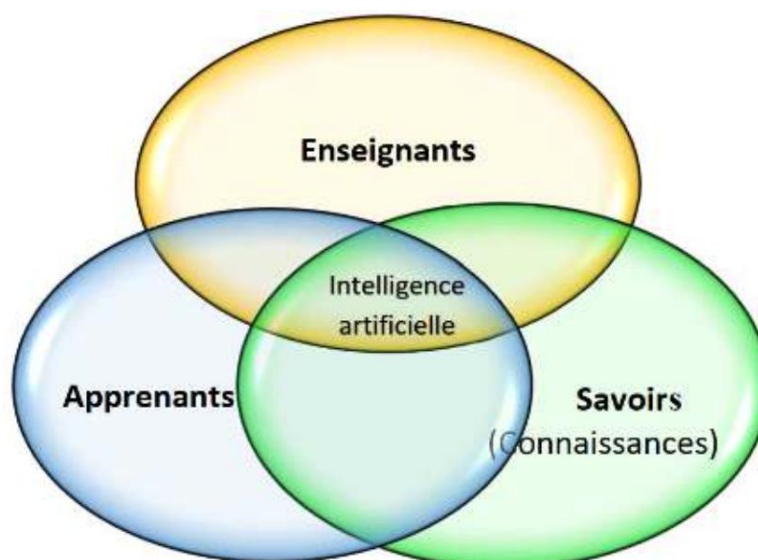
Ces sources décrivent et analysent les avantages, inconvénients et défis potentiels de l'usage d'IA au sein d'enseignement de langues étrangères. Plusieurs possibilités d'utilisation sont décrites, ainsi que leurs apports et enjeux. Des méthodologies pertinentes et inspirantes ont

été mises en place, détaillant différentes manières d'impliquer l'IA dans la conception de leçons de Lx et les résultats qui en découlent.

Un problème subsiste : ces sources prennent rarement le degré d'enseignement primaire en compte et les implications qu'il engendre : autonomie réduite, accès à des plateformes parfois restreint, nécessité d'adaptations pédagogiques, et autre. Ces spécificités sont à prendre en compte pour créer une méthodologie adéquate et adaptée à expérimenter sur le terrain en enseignement au niveau primaire.

En reprenant le triangle pédagogique – composé de trois éléments, l'enseignant, les élèves et le savoir – qui permet de représenter la situation pédagogique, Razouki et al. (2025, p. 7) propose le modèle consultable à la Fig.4, permettant d'analyser les « trois grandes dimensions du processus éducatif susceptibles d'être influencées par l'IA » :

Fig. 4 : Dimensions du processus éducatif influençables par l'IA



Les impacts de l'IA seront analysés pour chacune de ces dimensions, avant de s'intéresser aux potentiels inconvénients et défis que l'IA implique lorsqu'elle est intégrée à l'enseignement.

1.2.1. Possibilités et avantages de l'IA pour l'enseignant de Lx

Parmi les avantages potentiels que l'IA offrirait à l'enseignant, on retrouve entre autres l'automatisation des tâches administratives, qui réduirait considérablement sa charge, l'utilisation éventuelle de chatbots (robots conversationnels) par les élèves pour répondre à leurs questions, engendrant un gain de temps qui permet un soutien direct aux élèves, la personnalisation de l'enseignement ou encore la conception de supports d'apprentissage. L'IA a aussi la possibilité d'analyser l'apprentissage (learning analysis ; AL) pour adapter le contenu proposé au niveau. (Razouki & al., 2025, p.12). Bien que cela paraisse fictionnel, certains enseignants craignent même que les apports de l'IA aux apprenants soient tels que la présence de l'enseignant ne soit plus nécessaire. Par conséquent, il est du devoir de l'enseignant de s'adapter à ces nouvelles méthodes d'apprentissage.

L'IA « a le potentiel de redéfinir le rôle des enseignants en faisant d'eux des facilitateurs d'apprentissage, aptes à fournir un soutien plus personnalisé et interactif » (Constantinou, 2024, p.178). Elle peut donner la possibilité de concevoir et « orchestrer des environnements d'apprentissage plus dynamiques » (Razouki & al., 2025, p.12). Cela peut engendrer un meilleur engagement des élèves et un apprentissage plus efficace. L'IAG peut être vue comme un outil permettant une innovation pédagogique, permettant de compenser des lacunes, « de créer des contenus inattendus ou d'encourager des approches d'apprentissage inédites », ce qui encourage la créativité et accélère l'apprentissage. De plus, la différenciation, l'inclusion et l'individualisation permettent un accompagnement adapté à chacun, « souvent nécessaire face à l'hétérogénéité des classes » (Marchal & Phoungsub, p.34).

Dündar (2024, p.68) a demandé à ChatGPT comment l'utiliser au sein d'un cours de Lx. Parmi les possibilités exposées, on peut citer :

- Pratique de la conversation écrite
- Correction
- Enrichissement du vocabulaire
- Compréhension écrite
- Jeux de rôles et simulations écrites
- Pratique de l'expression écrite et préparation aux examens
- Activités de traduction
- Exercices de grammaire et de conjugaison
- Explication grammaticale

Il est cependant important de mentionner le fait que certaines de ces activités ne sont pas adaptées, ou tout du moins pas transférables directement, aux méthodes actuelles d'enseignement de langues étrangères qui valorisent l'approche actionnelle, l'utilisation importante de la langue-cible ou encore l'apprentissage en contexte, par exemple. Il serait pertinent d'examiner la contribution individuelle de ces possibilités, mais aussi en synergie (Benelimam, 2024, p.245-246).

Au-delà des compétences d'écriture et des chatbots, l'IAG offre un grand panel de possibilités créatives. « Les enseignants peuvent également utiliser des outils d'intelligence artificielle pour créer des contenus pédagogiques interactifs et attractifs, tels que des tests, des jeux éducatifs, et des activités de révision » (Constantinou, 2024, p.178). C'est dans l'optique d'explorer ces possibilités au sein de leçons au niveau primaire (Cycle 2) que ce travail est réalisé. Pour la création de contenu pédagogique interactif et attractif, une multitude d'outils d'IAG sont pertinents. Midjourney permet la création d'images grâce à un *input* (une donnée) sous forme de texte (Cristol, 2024, p.48). DALL-E3 le permet également, et on peut encore citer parmi d'autres les IA Wordwall, LLaMA-2, Google Bard (devenue Google Gemini en 2024), Claude 2, Gen2 et Deepseek Coder permettant grand nombre d'activités variées plus ou moins spécialisées (Bidan & Lebraty, 2024, p.345).

Mavropoulou (2023) propose une étude de cas examinant la manière dont un professeur de langue étrangère utilise OpenAI-ChatGPT et Google Gemini pour proposer du matériel linguistique pour enseigner le FLE à des fins spécifiques. Ses résultats indiquent que les IA sont « utiles pour répondre aux questions des enseignants de français concernant la création

d'objets d'apprentissage [...] En outre, le temps nécessaire à la recherche et au développement de matériel pédagogique et d'exercices a été réduit de manière significative » (p.68-69).

1.2.2. Possibilités et avantages de l'IA pour l'apprenant de Lx

L'attrait principal de l'IA est d'offrir une solution rapide et personnalisée pour la rédaction, la reformulation ou encore la traduction. Evidemment, pour améliorer ses compétences, l'apprenant ne doit pas considérer l'IA comme un outil réalisant la tâche à sa place, mais comme une source d'aide, un outil supplémentaire sur lequel s'appuyer. « En demandant à une IA d'améliorer le texte écrit initialement par l'étudiant, une spirale d'apprentissage, que ce soit au niveau du style ou du vocabulaire peut naître » (Bidan & Lebraty, 2024, p.347). L'IA a les avantages d'accéder à l'enseignement personnalisé et adapté aux besoins en tout moment et tout lieu, avec un engagement et une motivation accrue, avec l'éventualité d'une pratique indépendante et la possibilité de recevoir immédiatement des retours correctifs concernant ses erreurs. (Benelimam, 2024, p.246-247). Cela permet à l'apprenant de bénéficier d'une assistance précieuse, grâce à des suggestions immédiates concernant les divers aspects de l'écrit, l'IA aide les « apprenants à perfectionner leur écriture, en leur offrant un outil complémentaire pour améliorer la précision et la fluidité de leurs productions écrites » (Marchal & Phoungsub, p.33-34). Les fonctionnalités de ChatGPT permettent selon Dündar (2024, p.73) de bénéficier d'un soutien personnalisé et individualisé avec les mêmes possibilités que celles des enseignants (voir 1.2.1.). En fait, beaucoup des avantages de l'enseignant se retrouvent chez l'apprenant, car l'IA est accessible à tous, ce qui crée une égalité nouvelle dans l'enseignement pouvant redéfinir le rôle de ses deux acteurs. Cet environnement virtuel fourni par l'IA offre des opportunités d'interaction et de pratique avec des avantages directs et personnalisés. De plus, « la manipulation de l'IA par les étudiants les préparera aux évolutions du marché du travail » (Bidan & Lebraty, 2024, p.347). Cependant, il est important de souligner que seuls quelques inputs sont possibles chaque jour sans abonnement, ce qui limite l'usage et amplifie des différences déjà existantes entre les élèves issus de familles disposant d'un capital économique et ceux pour qui ça n'est pas le cas.

Les *Massive Open Online Courses* (MOOC) offrent la liberté aux apprenants de choisir ce qu'ils veulent apprendre, où et quand ils le souhaitent, au rythme qui leur convient. Beaucoup de MOOC fonctionnent avec l'aide de l'IA, qui peut par ailleurs aussi proposer des séquences d'exercices pour l'apprenant. De même, les Learning Management System (LMS), des plateformes de formation ouverte à distance avec suivi des données individuelles d'apprentissage et tutorat, « offrent des activités pédagogiques de difficultés croissantes, ordonnancées dans un programme visant des objectifs pédagogiques précis » (Cristol, 2024, p.49). Ces approches sont semblables à la plateforme FRELLO dont Miras et al. (2019) étudient les impacts de la personnalisation par IA de parcours d'apprentissages de FLE pour des apprenants adultes de niveaux A1 et A2 via la plateforme FRELLO, ce qui permet « une pédagogie différenciée qui optimise l'intervention en présentiel ». L'inconvénient de ces méthodes est que l'apprentissage est centré sur l'apprenant autonome uniquement en pleine autonomie, ce qui n'est pas adapté à un enseignement de Lx au sein de classe de niveau primaire.

Dündar (2024, p.73) a testé la capacité de compréhension de l'IA pour une question mal orthographiée. L'IAG semble comprendre, et corrige les erreurs, « ce qui peut faciliter l'interaction avec les utilisateurs, même s'ils commettent des fautes de frappe ou des erreurs orthographiques ». Cela peut être un réel avantage pour des apprenant de niveau primaire, mais peut mener à questionner la vision de l'importance d'une orthographe exempte de fautes à leurs yeux.

1.2.3. Impacts de l'IAG sur la transmission de savoir

Les sections précédentes présentent déjà par beaucoup de facettes un impact de l'IA sur la transmission de savoir. Les approches adaptatives et l'accès à l'IA par tous redéfinissent le rôle des enseignants et des apprenants, laissant davantage de place à l'autonomie, à la créativité, offrant des retours personnalisés et directs. Cela souligne « le potentiel de l'IA pour transformer l'éducation grâce à des approches personnalisées et adaptatives » (Razouki & al, 2025, p.11).

Comme dit précédemment, la manière dont l'IA s'intègre à l'enseignement doit être régulée et les enseignants doivent suivre des formations sur l'utilisation et l'éthique de l'IA en enseignement afin d'avoir les clés pour comprendre comment agir. Les revues systémiques et recherches dans le domaine soulignent fréquemment cette nécessité.

De plus, le niveau d'intégration d'IA en classe peut aussi pousser les enseignants à devoir enseigner la manière de comprendre et utiliser l'IA. « Tout se passe comme si le savoir dire, description verbale de l'œuvre attendue, prenait l'ascendant sur le savoir-faire, réalisation manuelle concrète. Et si la maîtrise de la langue de l'IA devenait un savoir-faire essentiel ? » (Cristol, 2024, p.25). Que l'on soit d'accord avec cette opinion ou non, il est du devoir de l'école de former les futurs citoyens. Il semble donc de plus en plus pertinent, voire urgent, de former enseignants et apprenants au futur qui se rapproche dans un monde de plus en plus digitalisé et où l'IA est appelée à prendre une place importante. Cette recherche n'est cependant qu'une infime partie de la tâche que cela représente.

1.2.4. Inconvénients et défis de l'intégration de l'IAG aux cours de Lx

Comme cela a déjà été discuté lors de la présentation du problème, l'intégration de l'IA dans l'enseignement est source de nombreux défis, mais aussi de méfiance, qui rend difficile l'adoption de l'IA. Les enjeux éthiques concernant la vie privée et les biais des IAG sont importants, mais l'obstacle principal est le manque de compétences numériques, « qui empêche une intégration efficace des technologies IA dans les pratiques pédagogiques ». Il y a une nécessité de former le personnel aux usages et à l'éthique de l'IAG pour profiter de ses avantages et pouvoir les appliquer dans les meilleures conditions, car le manque de compréhension et de confiance freine les enseignants, qui ont besoin de soutien (Razouki & al., 2025, p.12).

Benelimam (2024) évoque les aspects négatifs de l'IA : « la complexité de la compréhension et de l'interprétation de certains contextes constitue une limite essentielle de l'IA » (p.248). L'absence de l'aspect humain dans le processus d'apprentissage et la difficulté de l'IA à saisir des subtilités linguistiques telles que l'ironie, le sarcasme et le langage figuratif sont aussi des difficultés à mettre en lumière. C'est pour cette raison que Benelimam conseille d'utiliser l'IA

« comme un outil supplémentaire plutôt que comme un substitut complet aux méthodes traditionnelles d'apprentissage des langues afin de résoudre ces limites » (p.249). Il s'agit d'un défi technologique important qui remet en question les pratiques éducatives traditionnelles, « pour les adapter à un monde en mutation rapide, tout en préservant l'essence de l'apprentissage humain » (Marchal & Phoungsub, 2025, p.58). Il s'agit de faire une place aux IAG, tout en restant conscient qu'elle n'est pas là pour remplacer le rôle de l'enseignant, mais est un outil à disposition, qui mène à des approches de l'enseignement différentes. Mavropoulou rappelle l'importance de « prendre en compte les rôles distincts des enseignants et des apprenants dans l'utilisation de l'IA dans le domaine de l'éducation au sens large » (2023, p.69). De plus, comme le précise Benelimam (2024), « l'intelligence artificielle ne peut pas complètement substituer le rôle des enseignants humains, surtout en ce qui concerne la maîtrise de la langue et la communication interpersonnelle » (p.244). C'est pourquoi il est important de combiner l'exploitation de l'IA avec la présence d'enseignants de langues étrangères formés à son utilisation pour « pouvoir pleinement exploiter son potentiel pour proposer des expériences d'apprentissage personnalisées et efficaces » (p.244).

Bidan et Lebraty (2024, p.348) nomment 4 limites potentielles à l'utilisation de ChatGPT :

- Etudiants non technophiles ayant du mal à utiliser l'outil avec fluidité et réduisant l'efficacité (dans le cas où l'apprenant doit manipuler un outil informatique) ;
- Etudiants nécessitant un encadrement spécifique, comme un besoin éducatif particulier ou des troubles d'apprentissage demandant un encadrement plus personnalisé que celui de l'IA ;
- Sujets complexes nécessitant une interaction humaine, dans le cas de situations émotionnellement chargées ou très complexes, l'interaction humaine et l'empathie sont nécessaires à un apprentissage efficace ;
- Barrière linguistique si la langue maternelle n'est pas prise en charge par l'outil, les connaissances relatives d'autres langues peuvent être un frein à la communication et à la compréhension.

Comme le relève Constantinou (2024, p.178), la qualité de la connexion Internet peut limiter l'usage efficace d'IA. Il en va de même pour le manque de supports en classe, mais aussi la question d'un abonnement. La fiabilité des informations et certaines inexactitudes peuvent induire en erreur. « De plus, il est noté que certaines activités générées par ces outils sont inadaptées au niveau réel des apprenants et cela en dépit des indications spécifiques sur les compétences requises. » (Constantinou, 2024, p.178). Il convient donc de rester prudent sur le contenu généré, son adaptabilité au public d'étudiants cible et son application sur le terrain.

Il convient de se demander si les avantages perçus en sont toujours réellement. « Bien que l'IAG puisse améliorer la structuration des écrits, elle soulève des questions sur l'autonomie, la créativité et les compétences des étudiants » (Marchal & Phoungsub, 2025, p.25). Ces capacités peuvent potentiellement être développées en travaillant en lien avec l'IAG, mais il est pertinent de se demander jusqu'à quel point cela est possible lorsque ce processus est appliqué à des élèves de niveau primaire, dotés de compétences moindres et d'une autonomie réduite face à des tâches complexes. Quoi qu'il en soit, l'objectif doit toujours être de maximiser les apprentissages, le savoir et les compétences des apprenants.

Enfin, Roussel et Ochoa (2025) étudient la différence d'apprentissage avec IA selon les capacités a priori des apprenants et s'intéressent au paradoxe « *The rich get richer* » (*les riches s'enrichissent*). En effet, il faut se demander à quel point l'apprenant doit maîtriser la Lx pour bénéficier de l'IA ou non : « aide-t-elle alors à apprendre la langue, ou la maîtrise de la L2 est-elle un prérequis pour apprendre encore davantage grâce à l'IA ? » (p.15). Cette nouvelle palette d'outils est-elle donc pertinente à utiliser dans le contexte primaire, dans lequel les élèves sont très souvent encore au début de leur apprentissage de langues étrangères ? A quel point, comment ? Faut-il encore envisager des ajustements ? Quels sont les avis d'enseignants professionnels lors de l'utilisation en classe de contenu créé et/ou assisté par IA ?

1.3. Questions de recherche et objectifs (ou hypothèses) de recherche

Après avoir décrit l'importance de ce thème, les défis et débats qu'il suscite, et fait un bref état des lieux des recherches, il est temps de formuler des questions de recherche cohérentes et fondées sur ces savoirs.

1.3.1. Identification de la question de recherche

En tant qu'enseignant au niveau primaire, il semble intéressant de s'informer sur les possibilités et les meilleures alternatives de production de contenu personnalisé pour ses élèves. L'une des nouvelles possibilités est l'IA. Découvrir et apprivoiser cet outil pourrait permettre de proposer du contenu nouveau, adapté voire surprenant aux élèves, ce qui pourrait renforcer l'implication et par conséquent l'apprentissage des apprenants.

La population cible des expériences de cette étude est constituée d'enfants suisses romands de cycle 2, soit de 8 à 12 ans approximativement. Ces enfants ne disposent pas toujours de leur propre support numérique, que ce soit en classe ou à la maison, et n'ont pas tous les compétences nécessaires pour les utiliser correctement. La question de recherche et les interventions conçues seront donc impactées par ces conditions particulières et certains avantages a priori de l'IA seront peut-être laissés de côté ou modifiés (autonomie, accès en tout temps et tout lieu, ...). La méthodologie se concentrera par ailleurs sur l'application en classe uniquement, et il sera important de se demander si l'élève sera impliqué dans l'utilisation de matériel informatique et confronté à une IA, ou s'il sera seulement mis en action dans une tâche conçue par l'IA mais adaptée à une utilisation sans matériel informatique. L'IA offre un grand panel de possibilités, mais aussi de contraintes. L'utiliser dans le cadre de la planification et mise en œuvre de leçons en langues étrangères mène à choisir parmi cette offre : il convient de réfléchir aux choix les plus judicieux à faire pour assister d'une manière optimale les élèves dans leurs apprentissages.

La question de recherche est la suivante :

Comment utiliser l'intelligence artificielle générative (IAG) dans la conception de l'enseignement des langues étrangères (Lx) au niveau primaire ?

Plusieurs sous-questions de recherche pouvant nourrir cette question principale apparaissent alors :

- **Comment utiliser l'IAG en tant qu'outil producteur de contenu ?**
- **Comment utiliser l'IAG en cours de Lx ?**
- **Comment utiliser l'IAG en école primaire ?**
- **Quels avantages et inconvénients apporte une telle approche ?**

La méthodologie établie cherchera à apporter des réponses à ces questions en documentant le processus d'élaboration de contenu adapté et en évaluant son application en classe primaire lors de leçons d'apprentissage de Lx.

1.3.2. Objectifs (ou hypothèses) de recherche

Cette étude a pour but d'expérimenter, pour explorer les possibilités de productions de l'IAG au niveau primaire, plus spécifiquement en cours de Lx, et d'évaluer ses potentiels avantages et inconvénients. La littérature décrit des avantages nombreux pour les enseignants comme pour les apprenants. Cela dit, le niveau primaire n'a pas beaucoup été documenté. Le but principal est donc d'évaluer si les avantages de l'intégration de l'IA à l'enseignement sont transposables au niveau primaire. Les écoles suisses romandes disposent déjà de matériels pertinents pour l'apprentissage de Lx. L'IA a-t-elle une place dans cette branche de l'enseignement primaire ?

Il est certain que les applications de l'IA devront être adaptées pour correspondre au degré, les élèves de 8 à 12 ans étant encore en cours d'acquisition de nombre de compétences utiles essentielles à un apprentissage autonome et efficace. Il est aussi très probable que la posture des enseignants comme des élèves soit altérée, puisque l'IA en classe appelle à redéfinir le rôle de ses acteurs. Le ressenti des enseignants et celui des élèves seraient des informations importantes à recueillir pour définir quelles altération ce processus pourrait causer.

2. Méthodologie

Ce travail a mis en place un dispositif d'enseignement expérimental afin de la tester. Ce processus a été effectué en plusieurs étapes présentées dans les sous-chapitres suivants. Ci-dessous, les fondements méthodologiques, la méthode de récolte de données et leur analyse ainsi que le profil des participants sont détaillés.

2.1. Fondements méthodologiques

Cette recherche a pour but de mener une exploration des possibilités d'utiliser l'IA dans la conception de leçons de Lx de manière adaptée à un enseignement en classe de cycle 2. C'est dans cette perspective que les bases méthodologiques de ce travail ont été choisies, afin de répondre de manière appropriée à la question de recherche. Il existe une variété d'approches méthodologiques et de types et de démarches de recherches, et les choix à faire sont orientés par des choix liés au problème présenté précédemment.

2.1.1. Paradigme constructiviste et position épistémologique interprétative

Dans le cadre d'une recherche, deux paradigmes principaux peuvent être envisagés : le positivisme et le constructivisme. Le premier se base sur un processus de déduction en analysant un objet de manière statistique, mesurable, en tirant des données interprétables et en généralisant des résultats. Le second s'intéresse plutôt à la compréhension en profondeur de phénomènes en analysant leurs constructions et représentations par les individus. Il cherche à souligner les interactions significatives et leurs conséquences pour tirer des conclusions et arriver à une compréhension plus claire des dynamiques sociales (Denzin & Lincoln, 2011). Cette étude s'inscrit donc dans un paradigme constructiviste, ou même socio-constructiviste, puisque l'usage des IA dans la conception de l'enseignement n'est pas une donnée objective en soi, mais plutôt une construction sociale qui trouve son sens dans l'utilisation que chaque enseignant fait de l'outil. Ce travail s'inscrit aussi dans une position épistémologique interprétative, puisqu'il repose sur des observations, des discours, des représentations et expériences, qui ont été interprétées pour en tirer du sens.

Cette étude cherche aussi à trouver une réponse à un problème concret : comment améliorer la conception de séquences d'enseignement avec l'IA, et ce dans un cadre peu étudié : l'enseignement d'une Lx au niveau primaire. Il s'agit donc d'une recherche appliquée et exploratoire. Elle est aussi évaluative, puisque pour ce faire, la mise en place d'un dispositif est évaluée pour déterminer son efficacité et sa pertinence.

2.1.2. Etude de cas exploratoire et approche qualitative

Pour répondre aux questions de recherche mentionnées plus haut, ce qui paraît le plus convenable est une étude de cas exploratoire, pour décrire et comprendre les tenants et aboutissants de l'intégration de l'IA à la conception de leçons Lx au sein d'une classe primaire et potentiellement donner des pistes à des enseignants et chercheurs motivés. La nouveauté du phénomène et l'absence d'informations précises et actuelles justifie cette intervention exploratoire. Par conséquent, et afin de rendre compte de la manière dont un dispositif créé par IA est perçu en cours de Lx au cycle 2, la méthode qualitative semble la plus appropriée, car elle rend compte de « la lecture que les gens font de leur réalité » (Giroux & Tremblay,

2002, p.23). Un entretien mené avec les enseignants réalisant les leçons en classe a permis de comprendre la perception du dispositif et de mieux saisir la relation entre l'IA et l'apprentissage de la langue chez l'élève du cycle 2. Des observations de ces leçons ont mis en lumière des avantages et problèmes éventuels rencontrés. Afin d'avoir un point de vue plus diversifié, les élèves ont aussi donné un retour sur leur vécu à travers un court questionnaire. Il s'agit d'un élément quantitatif minime permettant de recueillir des impressions d'un autre acteur concerné par le dispositif. Le nombre restreint de participants au questionnaire, inférieur à 100, ne permet par ailleurs pas vraiment de considérer ces données comme quantitatives, mais elles sont traitées numériquement pour soutenir les données qualitatives des autres outils.

2.1.3. Démarche inductive et abductive et enjeux de la recherche

L'approche inductive part d'un savoir spécifique pour passer vers une idée plus générale (Blais & Martineau, 2006). Cette démarche met en œuvre concrètement ce qu'elle étudie, l'observe et l'analyse pour en dégager des informations concernant l'IAG dans l'enseignement primaire de Lx. Il s'agit donc d'une démarche inductive, mais aussi abductive, puisque les résultats observés ont aussi été mis en relation avec les éléments théoriques examinés dans la problématique de ce travail afin d'en interpréter les résultats.

L'enjeu de cette recherche expérimentale est avant tout pratique. En effet, elle propose un modèle, utilisable par les enseignants, concernant la manière de concevoir une séquence dans l'optique d'enseigner une Lx au niveau primaire avec l'assistance d'IAG. Mais cette recherche a aussi pour enjeu de contribuer à une réflexion scientifique globale autour de la relation entre l'IAG et la didactique des langues.

2.2. Nature du corpus

La démarche entreprise pour la collecte de données utilisées pour répondre aux questions de recherche est présentée ci-dessous.

2.2.1. Collecte de données

Pour réaliser ce travail, l'objectif est donc de concevoir avec l'aide de l'IAG une séquence d'enseignement de Lx adaptée au cycle 2, et de la faire réaliser sur le terrain pour observer et analyser le déroulement des leçons. Afin de récolter davantage de données, il est nécessaire de prendre en compte le point de vue des enseignants, qui comparent cette séquence avec les méthodes habituelles qu'ils utilisent pour enseigner la Lx. L'opinion des élèves est aussi étudiée au moyen d'un questionnaire de satisfaction.

Pour que cette étude de cas obtienne des résultats satisfaisants et comparables, il a semblé important d'effectuer le processus au moins 2 fois, pour mettre en relation les observations. Afin de ne pas saturer les informations récoltées et de permettre au chercheur de mener à bien son projet dans le cadre de temps à disposition, il est important de limiter le nombre d'observations.

Ainsi, une séquence d'enseignement de l'anglais en tant que Lx de 2 leçons a été conçue avec l'aide de l'IA, en prenant comme référence le PER et le Moyen d'Enseignement Romand (MER) dont disposent les enseignants lors des leçons qu'ils enseignent habituellement. Cette

séquence est conçue dans le but d'être adaptée et adaptable au degré et aux connaissances des élèves de la classe, ainsi qu'au calendrier général des enseignants participants. Par la suite, la réalisation de ces leçons a été l'objet d'une récolte de données à deux reprises et en contexte différent au moyen de 3 méthodes :

- Une observation directe sur le terrain pour documenter des moments pertinents résultant du processus ;
- Un entretien semi-directif avec un guide d'entretien a été mené avec les enseignants afin de récolter leur avis concernant les avantages et inconvénients potentiels de l'IAG dans le dispositif d'apprentissage conçu ;
- Un court questionnaire rempli par les élèves au terme de la séquence pour récolter leurs impressions concernant ces leçons en comparaison avec le contenu dont ils ont l'habitude

L'observation directe s'est déroulée durant l'ensemble des leçons dispensées utilisant le contenu conçu avec l'aide de l'IAG, au sein de 2 classes différentes, c'est-à-dire durant 2 périodes de 45 minutes. Cela a permis de relever un maximum d'événements significatifs liés au contenu des leçons et à sa nature, en se concentrant principalement sur les gestes de l'enseignant et ses interactions avec les élèves. Comme le dit Van Campenhoudt (2017, p.248), « le champ d'observation du chercheur est a priori infini et ne dépend en définitive que des objectifs de son travail ». Ainsi, il est nécessaire de structurer et de limiter l'observation. Pour ce faire, un instrument d'observation sous la forme de grille systématique permettant de faciliter l'observation a été rempli. Cet outil permet de centrer l'attention du chercheur-observateur et « de standardiser au maximum celle-ci indépendamment des circonstances » (Martineau, 2005, p.11). Ces observations permettent d'avoir un retour direct des événements concernant l'application d'une telle séquence en observant le comportement de l'enseignant. Les observations récoltées dans chacune des classes ont été mises en relation et analysées pour constater des points communs et des divergences et ainsi donner de la significativité et du sens aux événements. Le chercheur était présent sur le terrain en tant qu'observateur uniquement et s'est efforcé de limiter les influences comportementales de sa présence sur les acteurs présents afin d'éviter de modifier le milieu observé en interagissant au minimum et en se positionnant dans le dos des élèves pour se faire oublier. Cette présence pouvant tout de même impacter l'étude, elle a été prise en compte lors de l'analyse de données afin de présenter une analyse la plus objective possible. Afin de compléter la récolte de données, l'observation et l'entretien ont été conçus conjointement (Van Campenhoudt, 2017, p.246).

Les entretiens semi-directifs ont été faits après la réalisation des leçons et leur observation. Durant ceux-ci, une discussion a eu lieu avec chacun des enseignants autour du déroulement des leçons et dirigée par un guide d'entretien constitué de questions liées à la recherche, constituant un fil rouge aux entretiens. Comme le dit Van Campenhoudt (2017, p.242), lors d'un entretien semi-directif, le chercheur doit « recentrer l'entretien sur les objectifs chaque fois qu'il s'en écarte et poser les questions auxquelles l'interviewé ne vient pas par lui-même, au moment le plus approprié et de manière aussi naturelle que possible ». Ces discussions étaient donc relativement ouvertes et ont permis aux enseignants de s'exprimer librement tout en ayant des intentions claires amenées par le chercheur si la discussion n'a pas naturellement touché à ces sujets. Cela permet une récolte fiable et efficace des données. De plus, l'absence de questions trop précises permet d'éviter des biais et assure la liberté

d'expression des enseignants interviewés, ce qui leur donne l'occasion d'accentuer le sens qu'ils donnent aux événements, leurs représentations sociales et mentales ou encore leurs croyances et valeurs. Le chercheur doit cependant toujours garder son objectif en tête, car l'entretien n'est pas une conversation banale, mais il est rigoureux, vise à obtenir des données fiables, et peut faire émerger des variables nouvelles qu'il faut avoir la flexibilité de prendre en compte (Romelaer, 2005, p.134).

L'analyse postérieure des entretiens demande au chercheur de comparer et analyser les données récoltées dans le guide d'entretien, ce qui est facilité puisque l'outil est le même pour les 2 entretiens. Cette méthode est particulièrement adaptée pour la reconstitution de processus d'action, d'expériences et d'événements passés qui sont étudiés dans cette démarche expérimentale (Van Campenhoudt, 2017, p.244).

Le questionnaire rempli au terme de la séquence par les élèves ayant suivi les leçons est un élément de récolte secondaire et permet de donner un aperçu du vécu des élèves et de leur point de vue concernant le contenu qui leur a été présenté. Ces données peuvent être mises en relation avec les observations faites et les propos tenus lors des entretiens, pour consolider certains points, les confirmer, réfuter ou nuancer. Il semble important de prendre en compte les trois dimensions du processus éducatif influençables par l'IA (cf. Fig. 4), à savoir l'enseignant, le savoir et l'apprenant. C'est la raison pour laquelle cette troisième méthode de récolte de données esquissant l'opinion de l'apprenant est appliquée. Ce questionnaire est conçu pour être rempli rapidement et facilement par les élèves, ainsi, la majorité des questions sont de type fermé ou à choix multiple. La majorité des données sont quantitatives, et donc numérisables pour être représentées sous la forme de diagramme et tableaux lors de l'analyse (Fortin & Gagnon, 2022). Pour permettre aux élèves une certaine liberté de préciser leur impression, un nombre restreint de questions sont ouvertes, laissant aux élèves la liberté de s'exprimer avec davantage de précision et sont donc qualitatives. L'ensemble des données du questionnaire permettent d'esquisser une vision de la séquence par les élèves et peuvent être pertinentes en étant mises en relation avec les données observées et issues des entretiens.

Comme le dit Droz (1984, p.13), «la pertinence d'observations ne réside nullement dans leur contenu manifeste ou latent, mais bien plus dans l'exploitation qu'en fait le rapporteur ». C'est pourquoi l'ensemble des éléments significatifs tirés des différentes méthodes de récolte de données est questionné et mis en relation avec la littérature, dans le but d'obtenir des réponses aux questions de recherche formulées.

2.2.2. Procédure et protocole de recherche

Cette recherche et sa récolte de données se réfère au Code d'éthique de la recherche pour les Hautes écoles pédagogiques (2002) et s'engage à respecter ses principes.

Les enseignants volontaires ont été recherchés via un réseau de connaissances ainsi qu'au moyen d'un mail envoyé à plusieurs secrétariats de cercles scolaires de la région de Neuchâtel. Les enseignants ayant répondu positivement ont ensuite été contacté par message afin de déterminer leur intérêt. Il a été clairement expliqué le but de la recherche, les méthodes de recueil des données et leur aspect confidentiel et exclusif à cette recherche, et il a été souligné que les participants seront anonymisés. Le consentement éclairé à la participation a été réitéré au début de l'entretien.

Les parents des élèves des classes participantes ont reçu un document via le système de communication du cercle scolaire. Ainsi, le but de la démarche et du questionnaire a été présenté afin d'obtenir le consentement éclairé des parents, rappelant ici aussi la nature anonyme, confidentielle et exclusive des données récoltées. Il a été précisé que la participation au questionnaire est volontaire et que les élèves ne subiraient aucune pression ou conséquence négative en cas de non-participation au questionnaire.

2.2.3. Choix des participants

Les participants sélectionnés pour récolter les données sont des enseignantes d'école primaire au cycle 2, dans la Suisse romande, plus précisément dans le canton de Neuchâtel et ayant accepté de participer à la démarche en réalisant la courte séquence d'enseignement en anglais conçue avec l'assistance de l'IAG dans le cadre de cette étude. Après avoir trouvé deux participants volontaires motivés et exerçant dans le même degré, il a été discuté du contenu des leçons et de la date de réalisation du dispositif, pour que le contenu convienne au calendrier annuel des enseignants et soit adapté à la matière enseignée à cette période.

- La première enseignante a terminé sa formation il y a moins de 5 ans. Depuis, elle enseigne dans le collège où elle a été observée. Elle a une classe de 16 élèves de 8^e année. Quatre d'entre eux étaient en classe-ressource et l'un d'eux était malade, il y avait donc 11 élèves présents en classe lors des 2 périodes observées. Aucun d'entre eux n'est bilingue. Il s'agit d'une classe semi-flexible, relativement habituée à travailler en autonomie et par ateliers selon le fonctionnement établi par l'enseignante. Les tables sont disposées en « U » ouvert face au tableau, le regroupement de début de leçon se fait à l'intérieur du « U ». Une mezzanine et des espaces aménagés permettent aux élèves de disposer de l'espace comme ils le souhaitent lors des moments où ils ne doivent pas être à leur table. Lors de la leçon observée, le thème traité avait été débuté récemment, quelques leçons auparavant. La leçon a eu lieu le mercredi 7 janvier 2026, la semaine de la rentrée des vacances d'hiver.
- La seconde enseignante a elle aussi terminé sa formation il y a environ 5 ans et travaille depuis dans le collège où elle a été observée. Elle a été formée à la HEP BEJUNE en bilingue et maîtrise très bien l'anglais. Elle a une classe de 8^e année avec 18 élèves, dont 3 sont bilingues anglais ou presque. Chacun d'entre eux était présent lors de la matinée observée, le 14 janvier 2026, une semaine après la première observation. Les tables sont disposées en rang alignés face au tableau. Lors de la leçon observée, le thème de l'unité 3 venait d'être terminé et les élèves avaient commencé l'étude de l'unité 4.

2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

Ci-dessous, le traitement des données, leur tri et leur organisation sont détaillés.

2.3.1. Traitement des données

« Comme la prise de notes au moment même n'est pas toujours possible ni souhaitable, la seule option consiste à transcrire les comportements observés immédiatement après l'observation » (Van Campenhoudt, 2017, p.251). C'est la raison pour laquelle, à l'issue des leçons, les grilles d'observation ont été complétées et relues pour s'assurer de ne pas laisser passer d'éléments importants et faire une première organisation des données récoltées durant les événements. Les observations des leçons n'ont pas été filmées pour ne pas occasionner une génération trop importante de données nécessitant un temps de traitement très important, et aussi pour éviter d'impacter davantage le déroulement des leçons avec la présence de caméra. Un tableau thématique a été créé afin d'organiser les éléments significatifs observés, comme l'attitude des élèves, les gestes des enseignants, le déroulement des leçons, et autre.

Après cela, l'analyse des entretiens a été réalisée. Les enregistrements de chaque entretien ont été retranscrits en utilisant l'outil *Turboscribe*, qui permet la retranscription rapide d'un fichier audio au moyen de l'intelligence artificielle. Cela permet de simplifier la transcription préliminaire à l'analyse et l'interprétation des données. Le contenu retranscrit a été relu et corrigé en écoutant les enregistrements, et pour une facilitation de la lecture, des règles de transcription ont été appliquées :

- Les lignes ont été numérotées,
- Les propos du chercheur et des interviewés suivent une initiale attribuée,
- Les questions posées ont été écrites en gras pour être distinguées,
- Des éléments parasites ont été supprimés,
- Certains éléments oraux ont été textualisés (rires, ...) pour l'analyse plus précise des intentions des interviewés,
- Les noms mentionnés ont été anonymisés.

Cette étape permet aussi au chercheur d'indiquer des informations précieuses perçues dans l'audio et écrite dans le guide d'entretien, concernant le langage implicite des enseignants (nuances, posture, trait d'humour et autre). Le fait de pouvoir enregistrer l'entretien permet donc un traitement efficace des données récoltées.

Ensuite, les données des questionnaires remplis sur papier par les élèves ont été numérisées sur Google Forms avec une numérotation de chaque réponse donnée, pour permettre une analyse informatique, organisée et simplifiée des données question par question et pour permettre la création de données graphiques, pourcentages et autre en ce qui concerne les données quantitatives.

2.3.2. Méthodes d'analyse

Après le traitement des données récoltées commence l'étape d'analyse. L'analyse des données s'est faite de manière thématique : « L'analyste va faire appel, pour résumer et traiter son corpus, à des dénominations que l'on appelle les « thèmes ». Il s'agit, en somme, à l'aide

des thèmes, de répondre petit à petit à la question générique type, rencontrée dans divers projets d'analyse » (Mucchielli et Paillé, 2010, p.161). Cela consiste à lire le corpus de données pour le résumer et le traiter de manière méthodique et logique.

Dans les retranscriptions des entretiens, une annotation en couleur est faite pour mettre en lumière des éléments significatifs importants à lier avec des thématiques, ce qui simplifie leur création, organise les données et réduit leur ampleur. C'est en fonction du contenu des entretiens que les thématiques sont faites. Cette méthode d'organisation par couleur et thématique est aussi appliquée aux données issues de l'observation. Les données significatives extraites sont organisées au sein de tableaux contenant la thématique et les données ainsi que l'outil dont elles proviennent. L'entretien et son analyse de contenu s'articulent avec l'observation, car leur complémentarité permet d'investiguer en profondeur l'objet étudié, offrant un degré de validité satisfaisant s'ils sont conçus avec précautions et lucidité (Van Campenhoudt, 2017, p. 252). Ainsi, les données sont présentées de manière organisée, claire, concise, et facilitant la comparaison, que ce soit d'entretien à entretien, d'observation à observation, ou encore d'observation à entretien et inversement. On s'intéresse alors à un contenu global et analysé dans l'ensemble des sources : « l'analyse thématique défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème. Elle ignore ainsi la cohérence singulière de l'entretien, et cherche une cohérence thématique inter-entretiens » (Blanchet & Gotman, 2005, p.98). Ainsi, des relations peuvent être établies, mettant en lumière des corrélations ou des contradictions. Les données des questionnaires sont liées aux thématiques concernées pour étayer le propos et faire avancer la réflexion.

L'analyse peut être décrite en plusieurs étapes :

- Une analyse simple et descriptive des données significatives repérées,
- Une analyse complexe et explicative, mettant en relation des éléments pertinents issus de l'analyse des données pour interpréter le contenu et le mettre en relation avec la littérature.

Cette analyse poursuit l'objectif de répondre aux questions de recherche formulées. Elle met ainsi en lumière les avantages et inconvénients de la mise en place de la démarche expérimentale testée, en comparaison avec la méthode habituelle d'enseignement des Lx au niveau primaire et spécifie les contraintes et particularités liées au contexte scolaire primaire et à la mise en place d'une séquence conçue avec l'aide de l'IA au sein de ce contexte.

3. Présentation et interprétation des résultats

Cette section présente les résultats de cette recherche et leur analyse. Dans des soucis d'organisation et de clarté des informations, les résultats des différentes méthodes d'analyse sont présentés séparément en commençant par la production des leçons étudiées. Ensuite seront présentées les données issues des leçons observées, puis des entretiens menés avec les enseignants les ayant réalisées, puis enfin des questionnaires remplis par les élèves. Dans chacune de ces sections, les données seront mises en lien avec les éléments théoriques étudiés dans la partie problématique de ce travail. Les éléments qui ressortent de l'analyse seront discutés dans une synthèse comparative des résultats en fin de chapitre.

3.1. Présentation de la démarche de création de leçons

Le matériel a été conçu dans le but d'être utilisé durant 2 leçons d'anglais en tant que Lx dans une classe de 8^e durant lesquelles le chercheur observe et récolte des données sans intervenir. Ce matériel a été créé avec la version premium à l'essai de l'outil MagicSchool IA, une plateforme d'intelligence artificielle conçue spécifiquement pour le domaine de l'éducation. Elle s'appuie principalement sur des modèles d'IA et des systèmes de traitement du langage naturel comme GPT-4o d'OpenAI, Claude d'Anthropic et Gemini de Google. La plateforme intègre aussi des sources éducatives à jour pour tendre vers des résultats pertinents dans un but d'éducation ainsi que des filtres de sécurité et des outils pédagogiques pour être utilisée dans les écoles. MagicSchool ne crée pas d'images ni d'audios. Les images ont donc été conçues avec des version premium à l'essai d'Adobe Firefly, CanvaAI et Chat GPT. Le script de l'audio a été placé dans le site Speechgen.io pour produire 4 audios qui ont ensuite été associés pour n'en former qu'un. Les apprentissages de grammaire et de vocabulaire visés dans l'unité 3 du MER d'anglais de 8^e année ont été définis comme objectif pour la conception de ces leçons.

En annexe 1, le prompt utilisé pour la création du contenu est consultable. En réponse à ce prompt, MagicSchool a demandé quelques clarifications puis a commencé à produire le contenu brut. L'IA a proposé un plan détaillé et minuté des leçons avec 5 fiches-élève, des scripts audios pour la création d'un audio, des propositions de descriptions à utiliser pour la création d'images et une proposition de 8 prompts à utiliser lors des leçons. Ces productions brutes ont dû être retravaillées et mises en page par la suite pour arriver aux produits finis. D'autres échanges brefs ont eu lieu pour donner des clarifications à l'IA concernant la demande et en obtenir concernant le contenu créé, ou compléter des éléments qui n'étaient pas suffisants.

L'entièreté du processus a été relativement long (environ 6 heures au total), notamment la création d'images et la mise en page des fiches. L'IA a par ailleurs créé une quantité importante de contenu et il était compliqué durant le processus de comprendre facilement ce qui correspond à quel élément et à quel moment de la leçon, tant les informations étaient nombreuses. Face à cette manœuvre importante, il convient de se demander quelles sont les valeurs ajoutées, si le prompt initial aurait pu être amélioré et si le jeu en vaut la chandelle. Ce sentiment vécu de processus compliqué s'explique certainement, en partie en tout cas, par le fait que le chercheur n'ait pas suivi de formation sur le sujet et n'ai jamais ou presque réalisé

de production similaire avec l'aide de l'IA. Il semble pertinent d'émettre l'hypothèse qu'avec davantage d'expérience et de connaissances, ce processus peut être moins fastidieux.

A l'issue de la phase de production, le matériel, consultable en annexe 2, est constitué de :

- **Plan détaillé** : présence d'objectifs, matériel, puis déroulement minuté avec contenu détaillé consignes, exemples. Ce plan a été retravaillé par la suite pour être compréhensible plus facilement par les enseignants. La leçon commence par une amorce et une révision de grammaire, puis du vocabulaire. Ensuite, un exercice d'écoute est proposé, puis des consignes données pour un moment d'ateliers en tournus, dont 2 ateliers sont proposés sur un support numérique pour une discussion avec un chatbot. Après, une fiche de production écrite est proposée. Le contenu à aborder est dense.
- **Fiche 1** : Fiche de révision de vocabulaire supposée être réalisée individuellement après un moment d'amorce et de révision de grammaire oral collectif.
- **Fiche 2** : Support pour une activité de compréhension orale supposée être réalisée individuellement après la fiche 1. Les images sont générées par IA.
- **Fiche 3** : Des cartes à découper à utiliser en groupe lors de la phase d'atelier pour un jeu de roleplay encourageant la production orale.
- **Fiche 4** : Fiche de production écrite à propos de la famille de l'élève. Supposé être réalisé individuellement après la phase d'ateliers.
- **Fiche 5** : Jeu de l'oie, de révision du vocabulaire et de grammaire, encourageant la production orale. Il est supposé être utilisé en groupe lors de la phase d'ateliers.
- **Prompts pour utilisation en classe** : Une courte section contenant des conseils d'utilisation et une procédure opérationnelle éthique à respecter précède les prompts. Ils sont écrits en anglais, suivis d'indication concernant leur but et à qui ils s'adressent. Un exemple d'échange avec le chatbot est présenté. Certains des prompts sont destinés à de la répétition, de la correction, de l'écoute, de l'imitation de prononciation, de la production de contenu destiné à l'enseignant, ... Les visées et destinataires sont variés et les informations ne sont pas toujours claires.

Il est pertinent de souligner le fait que lors de la conception de leçons, l'IAG de MagicSchool a d'elle-même proposé d'intégrer l'utilisation de prompts par les élèves lors d'une partie de l'apprentissage, à savoir lors de la phase d'ateliers suivant une phase d'enseignement plus traditionnel, avec 2 ateliers sur 4 nécessitant l'utilisation d'un prompt lors de discussion écrite avec une IAG. Ainsi, pour réduire les limites des usages de l'IAG dans l'enseignement de Lx, elle est servie « comme un outil supplémentaire plutôt que comme un substitut complet aux méthodes traditionnelles d'apprentissage des langues afin de résoudre ces limites » (Benelimam, 2024, p.249). L'IA étant utilisée par les élèves, un apprentissage d'éducation numérique est réalisé, ce qui les prépare dans une certaine mesure aux évolutions du marché du travail (Bidan & Lebraty, 2024, p.347). La connaissance de l'IA est décrite comme « capitale pour leur carrière professionnelle, tout en réduisant la fracture numérique, quel que soit leur milieu d'origine » (Allesant et al., 2025, p.22).

3.2. Présentation des résultats : observations des leçons

Les leçons ont été observées en début janvier 2026, dans 2 classes de 8^e année du canton de Neuchâtel dans des conditions relativement différentes, qu'il semble pertinent de mettre en lumière avant de présenter les résultats observés :

- La première a eu lieu dans une classe constituée normalement de 16 élèves, avec 1 élève absent et 4 élèves en classe-ressource. Ces élèves ont été décrits comme une partie de ceux ayant le plus de difficultés. La double-leçon observée a donc été réalisée avec un échantillon de 11 élèves dont les élèves les moins performants ont été soustraits sous l'influence de conditions indépendantes à la recherche menée. Le jour de l'observation, le thème 3 avait été débuté depuis peu. Il s'agit d'une classe semi-flexible, habituée au travail en ateliers. Les élèves se sont montrés calmes et investis.
- La seconde a eu lieu dans une classe constituée de 18 élèves dont 3 sont bilingues anglais. Lors des leçons observées, ces élèves ont réalisé les mêmes activités, et étaient une ressource supplémentaire pour les autres élèves. Les élèves étaient tous présents. Le jour de l'observation, le thème 3 avait déjà été étudié, terminé et évalué avec une production orale. Il s'agit d'une classe qui n'a jamais ou presque travaillé en ateliers en Lx lors des dernières années, ce qui a certainement impacté en partie le déroulement des leçons et le comportement de l'enseignante lors de la phase d'ateliers conçue. Les élèves se sont montrés plus énergiques que ceux de la première classe, mais tout de même motivés et investis dans l'apprentissage.

Les leçons se sont déroulées de manière similaire, en suivant majoritairement le plan minuté. Quelques jours plus tôt, il a été expliqué aux enseignantes que le déroulement détaillé des leçons est une base et qu'elles étaient libres, si souhaité, d'ajuster des éléments, d'en supprimer, de modifier l'ordre des activités, et de réaliser toute modification leur semblant pertinente. Ci-dessous, le Tableau 2 présente le déroulement résumé des leçons :

Tableau 2 : Déroulement des leçons observées

Moment	Observation 1	Observation 2
Amorce	Durée : 8' Elèves calmes, présents en classe quelques minutes avant le début de la leçon et déjà disponibles. Début de la leçon légèrement anticipé. Regroupement, rappel de la notion <i>like +ing</i> vue précédemment de manière participative avec des questions. Explication de la notion <i>can</i> . Utilisation du beamer pour des questions de contenu et d'organisation. Pas d'activité de mime . Langage principalement en anglais	Durée : 13' Elèves agités, prenant du temps à arriver en classe et se rendre disponible pour le début de la leçon, puis activités administratives sans lien avec la recherche. Début de la leçon retardé de 7 minutes environ. Amorce collective, chacun à sa place, rappel de la grammaire de manière participative avec des questions. Concentration sur la grammaire <i>can</i> .

		Activité de révision de grammaire et de vocabulaire avec du mime d'activité par 2 : <i>You can swim</i>. Langage principalement en anglais
Fiche 1	Durée : 11' Pas besoin d'écrire + relier Enseignante observe, répond aux questions, gère le temps pour les phases (réalisation individuelle, correction par 2, correction collective, expression orale) Pas de correction de la mauvaise grammaire orale lors de la correction Elèves calmes et impliqués Langage anglais et français	Durée : 14' Respecte la consigne : écrire + relier (certains élèves se plaignent) Enseignante observe, répond aux questions, gère le temps pour les phases (réalisation individuelle, correction par 2, correction collective, expression orale) Correction de la mauvaise prononciation orale lors de la correction Elèves moyennement investis Langage anglais et français
Fiche 2	Durée : 12' Double-écoute sans pause Elèves : implication et tentative sans plainte malgré la difficulté observée de l'audio Enseignante mène une correction orale uniquement. Ne dispose pas du corrigé, n'a pas la réponse et le signale aux élèves lorsqu'une réponse n'est pas claire lors de la correction Langage anglais reformulé en français lors des consignes, puis français et anglais lors de la correction	Durée : 16' Double-écoute sans pause Elèves : Plainte de la difficulté de l'audio, implication moyenne dans l'exercice Enseignante prépare la correction au tableau noir durant la phase de mise en commun par 2, se rend indisponible pour répondre aux questions un moment. Corrige le premier portrait avec un support visuel au tableau puis corrige le reste oralement. Langage anglais majoritairement
Consigne ateliers	Durée : 10' Regroupement pour les consignes, aide d'un support visuel via le beamer Utilisation du matériel pour présenter les fiches 3 et 5 Utilisation du beamer pour présenter l'utilisation du prompt IA dans les 2 ateliers concernés avec implication des élèves pour exemples de questions Rappel des possibilités de références et indication du temps par tournus.	Durée : 9' Utilisation du matériel pour présenter les fiches 3 et 5 Utilisation du beamer pour présenter l'utilisation du prompt IA dans les 2 ateliers concernés avec implication des élèves pour exemples de questions Répartition en groupes tirés au hasard. 2 des 3 élèves bilingues placés dans le même groupe.

	Répartition en groupes préparés au préalable Élèves n'ont pas de questions. Langage français dans les consignes, anglais dans les exemples	Élèves pose une question concernant la fiche 3 mais n'est pas entendu. Langage français dans les consignes, anglais dans les exemples
Pause	A lieu après le premier tournus d'ateliers. Enseignante vérifie la suite de la leçon	A lieu lors de la correction de la fiche 2. Enseignante vérifie la suite de la leçon, me confie son stress concernant la démonstration d'utilisation de prompt qui va suivre.
Ateliers	Durée : 35' en 4 tournus (9+8+9+9) Choix d'utiliser les prompts 1 et 4 relativement peu influencé. Support informatique : 2 ordinateurs. Élèves : répartis en groupes de 2 ou 3. Participe assez peu à l'atelier fiche 3, pose souvent des questions la concernant. Très impliqués lors des ateliers sur les prompts. Posent des questions à l'IA qui répond et pose une nouvelle question, mais celle-ci n'est jamais vraiment prise en compte malgré des suggestions de l'enseignante. Les élèves règlent eux-mêmes un problème informatique. Enseignante observe, propose de l'aide, écoute et anime l'atelier sur la fiche 3, vérifie la suite de la leçon sur le programme, passe du temps sur son ordinateur personnel, réinitialise les prompts entre chaque tournus, passe auprès de chaque groupe pour vérifier le bon fonctionnement, répond à des questions de vocabulaire Langage français pour la gestion de classe, anglais pour répondre à des questions de voc ou exemplifier	Durée : 28' en 4 tournus (8+9+6+5) Enseignante a demandé de préparer les prompts souhaités aux ordinateurs au préalable. Préparation des prompts 1 à 4. Support informatique : 2 ordinateurs. Élèves répartis en groupes de 4 à 5. Moyennement impliqués et actifs lors des ateliers, notamment sur les fiches 3 et 5. Vers la fin de la leçon, surpris du temps qui passe vite. Plaintes au sein de certains groupes lors du travail sur ordinateur en groupe. Réparation d'un problème informatique autonome. Agitation globale importante. Discussion entre 2 groupes sur des ateliers différents Réparation d'un problème informatique par le chercheur. Enseignante vérifie le bon fonctionnement des ateliers aux ordinateurs puis des ateliers aux fiches 3 et 5. Lors d'un tournus, mobilise les élèves bilingues pour donner des explications et exemples aux groupes aux ordinateurs pendant qu'elle

		explique les fiches 3 et 5. Doit recadrer des débordements sur des questions absurdes sur l'ordinateur. Se concentre davantage sur fiches 3 et 5 en fin de leçon. De manière générale, observe, anime, gère le temps, répond à des questions, ajuste les disfonctionnements. Règle un problème informatique entre 2 tournus. Langage français pour la gestion de classe, anglais pour répondre à des questions de voc ou exemplifier
Fiche 4	Choix de ne pas la réaliser par manque de temps, décision de la travailler plus tard dans l'unité 3.	Choix de ne pas la réaliser par manque de temps.
Fin de leçon	Durée : 7' Complétion du questionnaire par les élèves et rangement	Durée : 5' Complétion du questionnaire par les élèves et rangement

Voici quelques points communs jugés pertinents observés lors des 2 leçons :

- La fiche 4 (production écrite) n'a été réalisée par aucune des enseignantes.
- L'usage de l'anglais et du français a été similaire lors de toute l'observation, à l'exception de la correction lors de l'exercice de prononciation à l'issue de la fiche 1.
- Les 2 enseignantes ont choisi de suivre globalement le minutage proposé par l'IA.
- Malgré des difficultés de compréhension, les 2 enseignantes ont décidé de passer l'audio de la fiche 2 à 2 reprises sans pauses.
- La phase de consigne des ateliers a été très similaire durant les 2 leçons.
- Lors de la phase d'ateliers, les 2 enseignantes ont adopté des postures et stratégies similaires : vérification du fonctionnement des ateliers, puis disponibilité pour des questions et concentration sur les ateliers ne nécessitant pas l'ordinateur.
- Lors des 2 leçons, un groupe d'élève a rencontré un problème informatique et l'a réglé de lui-même.
- Les élèves ont été davantage impliqués lors des ateliers sur support informatique que lors des ateliers de jeu

Les observations menées indiquent que l'IA a permis d'« orchestrer des environnements d'apprentissage plus dynamiques » (Razouki & al., 2025, p.12), notamment au moyen de l'usage d'ateliers sous forme de jeu de société, jeu de rôle et discussion avec des chatbots, mais aussi de mime lors de la première partie de la leçon.

Voici quelques éléments différents entre les 2 leçons observées jugés pertinents à mentionner :

- La réalité du terrain et du contexte a provoqué un changement principal sur le déroulement de la leçon : la leçon observée 1 a débuté plus rapidement, certaines activités de la première moitié ont été plus rapides et ainsi le temps dédié aux ateliers a été plus long et réparti de manière plus uniforme. La leçon observée 2 a pris du retard au démarrage et la première partie avant les ateliers a pris plus de temps, les élèves étant globalement moins disponibles et moins habitué au fonctionnement par ateliers. De ce fait, le temps dédié aux ateliers a été réduit dans la leçon observée 2.
- L'activité de réactivation de grammaire / vocabulaire par du mime et de la description proposée en amorce par l'IA n'a pas été réalisée lors de la leçon observée 1.
- Les choix de mise en valeur lors des rappels de grammaire sont différents. Ils reflètent l'avancement différent dans les apprentissages de l'unité 3.
- L'enseignante 1 a pris davantage de libertés (choix de modification de consigne, suppression du mime, présentation de son incompréhension à la correction de la fiche 2, choix des prompts à utiliser).
- Les groupes d'élèves moins nombreux ont eu davantage d'implication lors de la phase d'ateliers
- Les conditions de la classe étant différentes, les moments de plénum étaient différents (regroupement durant la leçon observée 1, chacun à sa place durant la leçon observée 2). Le contexte global, plus facile durant la leçon observée 1, semble avoir permis une meilleure réalisation de la leçon, tant pour l'enseignante qu'au niveau des élèves.

3.3. Présentation des résultats : entretiens avec les enseignants

L'entretien mené avec l'enseignante de la première leçon observée (enseignante 1) a duré 30 minutes et est consultable dans son entièreté en annexe 3. Le deuxième entretien mené avec l'enseignante 2 a duré 32 minutes et est consultable en annexe 4 de ce travail. Les données ont été réparties en 8 thèmes correspondant à la structure du guide d'entretien. Les éléments les plus pertinents de ces thèmes seront présentés dans cette section en suivant l'ordre dans lequel l'entretien s'est globalement déroulé :

- Enseignement de l'anglais
- Utilisation de l'IAG
- Perception des leçons conçues
- Points positifs des leçons
- Points négatifs des leçons
- Perception des élèves
- Posture de l'enseignant.e
- Futur de l'enseignement des Lx

Enseignement de l'anglais : Les enseignantes ont deux points en commun : elles enseignent l'anglais depuis 3 à 5 ans environ dans plusieurs classes, utilisent toutes les deux le MER et le complètent avec d'autres ressources (Cambridge, *Je progresse en anglais*, ressources personnelles). Plusieurs conditions rendant l'enseignement de l'anglais difficile ont été évoquée : D'après l'enseignante 1, la plateforme pour accéder aux MER semble éparpillée : « *Je n'ai pas trop bien compris où il y avait les ressources. Il y a un peu des affaires*

à droite et à gauche et ça ne facilite pas l'enseignement de l'anglais, je trouve. » L'enseignante 2 pointe les conditions temporelles : *« Je trouve que deux (périodes) par semaine, ce n'est pas assez pour qu'ils progressent bien comme il faut »*. Cet écueil est renforcé par le fait que des ressources supplémentaires soient mobilisées. L'enseignante 2 indique qu'il lui manque donc du temps supplémentaire pour faire davantage parler ses élèves. Concernant la production orale, l'enseignante 1 mentionne le jeu comme tremplin à la production orale en anglais car il atténue la pression engendrée par ce processus.

Utilisation des IAG : Les 2 enseignantes s'en servent parfois, mais dans d'autres matières : mathématiques, sciences, français, ... Elles utilisent l'IAG pour la production de contenu et d'idées utilisées en classe par la suite. L'enseignante 2 s'en sert aussi parfois pour synthétiser et résumer du contenu de manière concise et adaptée aux enfants, mais aussi parfois pour gagner du temps, comme la formation à l'IA dans son école l'y a encouragé : *« On a eu une formation aussi sur ça, donc l'IA en entreprise. Et en fait, en gros, l'école nous a un petit peu, d'une certaine façon, encouragé à l'utiliser si ça peut nous soulager de certaines choses. »* Elle considère depuis de l'utiliser pour réaliser les synthèses des bulletins. L'usage de l'IAG par l'enseignante 2 met en lumière les avantages potentiels mentionnés au point 1.2.1 de ce travail : l'automatisation de tâches administratives et la réduction de charges y étant associées, le gain de temps lors de réponses à des questions d'élèves, et la conception de supports d'apprentissages (Razouki & al., 2025, p.12). Elle considère cependant que l'IAG n'est pas adaptée aux élèves, parce qu'il peut y avoir des dérives. L'enseignante 1, elle, trouve que l'IA peut être adapté à l'âge des élèves, mais dans certaines conditions : *« Il faut juste un peu leur expliquer comment ça s'utilise, qu'il faut faire attention de rester anonyme et puis de ne pas... Je ne sais pas, on discute aussi en MIU de l'intelligence artificielle, de ses impacts quand même écologiques, ... »*. Comme elle le souligne, il semble pertinent d'enseigner l'usage de l'IAG aux élèves : *« Ce serait bête de cacher ces ressources qui vont être amenées à utiliser. Par contre, je pense qu'il faut leur apprendre à l'utiliser intelligemment. »*. Ce discours entre en résonance avec la dimension éthique nécessaire lors de l'éducation à l'usage de l'IA décrit plus tôt : *« une éducation équilibrée, préparant les élèves aux enjeux éthiques et sociétaux de l'IA »* (Razouki & al., 2025, p.9).

Perception des leçons conçues : L'enseignante 1 indique qu'elle ne savait pas à quoi s'attendre. Les points qu'elle relève sont le fait que les leçons étaient bien conçues et adaptées aux élèves, mais la densité importante des leçons conçues par l'IAG, supposées être réparties en 2 périodes, est trop ambitieuse. Elle avait de l'appréhension concernant l'usage d'IAG par les élèves : *« J'avais peur pour les prompts, qu'ils ne comprennent rien et qu'ils ne sachent pas. Mais en fait, ils avaient déjà utilisé. Donc, ils ont réussi assez facilement à se débrouiller »*. L'enseignante 2 avait elle aussi des appréhensions : *« Justement, comme ça allait être différent des habitudes, est-ce qu'ils n'allaient pas peut-être être différents, un peu plus dispersés ? »*. Elle souligne aussi le fait qu'une leçon que l'on n'a pas conçue par soi-même est plus compliquée à mener : *« Vu que tu n'as pas toi-même cherché les trucs, c'est un peu plus compliqué de comprendre, d'être sûre de ce qu'on fait. »*. Les 2 enseignantes ont indiqué que la conception de leçons en anglais par IA peut créer du contenu adapté et générer des idées pertinentes, mais ne semblaient pas totalement convaincues. L'enseignante 1 pense que les MER et l'imagination suffisent déjà : *« Oui, je pense que ça peut apporter quelque chose de plus. Alors, des fois, pas tout le temps parce que les MER ils sont assez suffisants. Si t'as un peu d'imagination, ça suffit. »*. L'enseignante 2 rappelle que l'IAG produit aussi des

erreurs et pense plutôt s'en servir pour des inspirations en gardant la main sur l'ensemble : *« Quand on a eu notre formation, ils nous ont expliqué que sur une info factuelle, il peut y avoir jusqu'à 50% d'erreurs. [...] mais je vais m'inspirer de ce qu'il me donne, mais je ne vais pas le faire entièrement »*. Ce discours illustre la nécessité d'employer l'IAG « comme un outil supplémentaire plutôt que comme un substitut complet aux méthodes traditionnelles d'apprentissage des langues afin de résoudre ces limites » (Benelimam, 2024, p.249).

Points positifs des leçons : La variété et la structure des leçons conçues avec l'aide de l'IAG ont été mentionnées par les 2 enseignantes, tout comme le fait de placer les élèves dans une situation d'apprenant ludique lors de la phase d'ateliers. L'enseignante 1 dit : *« en fait là ils ont travaillé et ils ne se sont pas rendu compte qu'ils travaillaient »*. L'autonomie et l'indépendance des élèves lors des ateliers face aux prompts a aussi été saluée par les enseignantes, qui ont pu en profiter pour se concentrer davantage sur les ateliers des fiches 3 et 5 avec production orale. *« C'est deux groupes dont je ne devais pas vraiment m'occuper. Au pire, s'ils ne répondaient pas directement aux questions, ou alors ils ne posaient pas des questions pile-poil dans le mille, ils étaient quand même en train d'interagir avec un prompt en anglais. [...] Ça m'a laissé plus de temps pour les deux autres groupes »*. Il s'agit ici de l'un des avantages de l'IA (voir 1.2.1), l'utilisation de chatbots par les élèves pour répondre à leurs questions engendrant un gain de temps qui permet un soutien direct à ses élèves. Ici, l'IA a directement impacté les postures des élèves comme des enseignantes, laissant davantage de place à l'autonomie. L'enseignante 1 compte reprendre les ateliers lors de futures leçons lors de l'unité 3, et l'enseignante 2 a été inspirée par les ateliers et pense en inclure davantage dans sa future pratique en Lx.

Points négatifs des leçons : Les 2 enseignantes ont relevé 2 points négatifs communs : les problèmes informatiques pouvant être engendrés lors de l'utilisation de l'IA en ateliers, qu'il faut anticiper lors de la préparation. L'enseignante 1 pointe le fait que ces leçons prennent du temps à préparer : *« Tu dois mettre en place les ordi, tu dois t'assurer que... que tu aies le matériel. Voilà. Ça demande du temps, de la mise en place... de la confiance aussi à tes élèves, une mise en place aussi en classe qui permet d'avoir des ateliers »*. L'enseignante 1 a aussi mentionné les restrictions de l'IA : demande d'abonnement / connexion, réduction des questions et de la vitesse de traitement après un moment, tout cela prenant du temps durant la leçon et générant de la frustration chez les élèves. L'attente provoquée par les ateliers et la nécessité de s'assurer que tout fonctionne avant de pouvoir réellement commencer l'activité a été souligné par les 2 enseignantes. L'audio, trop rapide, robotique, et moins naturel, est un point négatif mentionné par l'enseignante 2. Comme points d'amélioration, l'enseignante 1 propose de disposer de davantage d'ordinateurs, et de réaliser ces leçons en co-enseignement : *« Je pense que là, ça aurait pu être chouette si on avait été deux, que l'un gère plutôt les prompts et qu'on puisse aussi les changer au bout d'un certain temps. Puis l'autre, binôme puisse gérer les autres élèves. »*. Un autre point négatif qui n'a été mentionné par aucune des enseignantes est lié à la manière dont les élèves se servaient de l'IA. Ils ont eu des discussions écrites directes avec le chatbot, mais les observations montrent qu'ils ne prenaient pas en compte les réponses de l'IA, n'entrant pas dans un réel processus d'échange complet et limitant la réception des corrections et retours de l'IAG pour les apprenants. Or, l'IA peut grandement enrichir les productions écrites, en lui demandant « d'améliorer le texte écrit initialement par l'étudiant, une spirale d'apprentissage, que ce soit au niveau du style ou du vocabulaire peut naître » (Bidan & Lebraty, 2024, p.347). Ainsi, les apprenants auraient pu

« perfectionner leur écriture, en leur offrant un outil complémentaire pour améliorer la précision et la fluidité de leurs productions écrites » (Marchal & Phoungsub, p.33-34). Cette démarche n'a pas été proposée par l'IA lors de la conception de la leçon, et n'a pas été mise à l'œuvre lors des leçons, soit par méconnaissance de la démarche, les conditions ayant été jugées comme inadéquates par les enseignantes, ou le niveau des élèves en anglais ne le permettant pas. D'autres raisons pourraient encore expliquer ce manquement.

Perception des élèves : Les enseignantes des 2 leçons ont perçu les élèves comme heureux de faire une leçon différente, et il semble qu'ils aient apprécié le fait qu'elles soient liées à l'IA. L'enseignante 1 dit : « *En fait, même le terme IA, ils ont l'impression que c'est une tellement grosse nouveauté, que c'est trop bien. Et du coup, ils étaient tous emballés* ». Elle a aussi perçu un changement de motivation selon l'atelier auquel les élèves étaient. Les ateliers à l'ordinateur étaient plus motivants : « *Selon l'atelier aussi, ça changeait. Ils restaient motivés pendant les jeux de rôle et puis le jeu de plateau. Mais c'est vrai qu'il n'y a pas eu de moment de blanc ou de latence à l'ordinateur* ». L'enseignante 2 n'a pas l'habitude de travailler en ateliers et c'est aussi ce changement qu'elle a perçu comme positif auprès des élèves. Dans l'ensemble, elle est satisfaite, bien que la leçon ait été différente : « *J'ai l'impression qu'ils étaient un peu agités parce que c'était différent, parce que c'était cool. Mais globalement, je dirais qu'ils ont tous participé, même ceux qui ont plus de peine* ». Les 2 enseignantes ont trouvé que les leçons proposées étaient adaptées au niveau des élèves, bien que trop fournies et impossible à réaliser totalement en 2 périodes. Rappelons que Constantinou (2024) note que « certaines activités générées par ces outils sont inadéquates au niveau réel des apprenants et cela en dépit des indications spécifiques sur les compétences requises. » (p.178). Lors de cette leçon, c'est l'écueil temporel ou l'importance du contenu proposé par l'IA qui a généré une certaine inadaptabilité, mais le contenu en tant que tel s'est révélé être adapté.

Posture de l'enseignant.e : La posture des enseignantes est restée semblable à leur habitude lors de la première partie du cours, mais elle a changé lors de la phase d'ateliers. L'enseignante 1 a décrit un léger changement par rapport à son habitude, ayant le sentiment de devoir être plus alerte : « *ça nécessite de circuler, de s'assurer que je ne sais pas... qu'ils ne fassent pas n'importe quoi à l'ordi. Tu es quand même vigilant pendant ces leçons* ». Si elle avait fait la leçon elle-même, elle aurait séquencé les 2 phases sur 2 leçons différentes et n'aurait réalisé que les ateliers ce jour-là. Des référents numériques sont présents dans son cercle et proposent des cours sur l'intégration de l'IA dans l'enseignement, c'est la ressource vers laquelle elle se tournerait si elle voulait se mettre dans une posture de création de leçon assistée par IAG. L'enseignante 2 a ressenti sa posture désorientée du fait que l'organisation de la leçon ne venait pas d'elle. Elle ne pense pas insérer l'IA dans la conception de ses leçons car elle est satisfaite avec sa méthode actuelle. Si elle voulait s'informer à ce sujet, elle questionnerait certains de ses collègues qui ont davantage d'expérience sur ce sujet. Les 2 enseignantes étudiées ont donc « diverses formes de soutien » permettant « une utilisation efficace de l'intelligence artificielle dans l'enseignement » (Allesant et al., 2025, p.25-26).

Futur de l'enseignement des Lx : L'enseignante 1 ne pense pas que l'enseignement de l'anglais va drastiquement changer, hormis peut-être un choix à faire entre l'allemand et l'anglais durant la scolarité. Elle aimerait que la didactique de l'anglais se concentre encore davantage sur les besoins et envies des élèves, afin de leur faire comprendre que l'anglais est

utile et important, en favorisant une approche ludique, interactive. Elle dit : « *Vraiment qu'ils puissent apprendre les chansons, c'est quoi leurs paroles, doubler des films, faire des trucs drôles. Que l'anglais, ça soit une branche fun à même titre que la gym et qu'ils aiment faire l'anglais. Pas que ça prenne la même tournure triste que l'allemand (rire). Avec tout mon respect pour cette langue, ce serait très triste quoi !* ». L'enseignante 2 pense qu'il serait judicieux que les MER, la CIIP ou Cambridge conçoivent un chatbot officiel pour un usage en classe favorisant les interactions en anglais : « *Par exemple qu'ils aient ça sur le site du moyen où ils peuvent accéder. Ils peuvent avoir un petit chatbot et ils vont discuter leur truc, ça les corrige, etc. Mais qui est uniquement destiné à l'anglais. [...]* C'est vraiment un truc un peu officiel de l'école, pour que ce soit un peu plus accepté par les parents. ». L'enseignante 1, elle, ne voit pas un rôle important de l'IA dans le futur de l'enseignement de l'anglais. Elle craint que l'IA empêche la progression du potentiel des enfants : « *C'est un peu le biais qui me fait peur avec l'IA, c'est qu'en fait, ils remplacent tout par l'IA et qu'ils sachent plus chercher d'eux-mêmes. [...]* ils font plus ces efforts de réflexion-là... qu'on se gaffe qu'ils n'outrepassent pas tout par flemme ». Comme mentionné préalablement, l'usage de l'IAG questionne, car elle peut s'avérer très utile et avoir des aspects positifs, mais c'est immanquablement qu'elle « soulève des questions sur l'autonomie, la créativité et les compétences des étudiants » (Marchal & Phoungsub, 2025, p.25).

3.4. Présentation des résultats : questionnaires aux élèves

Les questionnaires ont été remplis par les élèves au terme des leçons observées. Les données en provenant permettent d'établir un portrait résumé de leur vision et vécu de ces leçons, les éléments qu'ils ont trouvé positifs et négatifs. Dans des soucis de synthèse, les données présentées dans cette section contiennent les données des réponses des élèves des 2 classes observées rassemblées. La majorité du temps, les 29 élèves interrogés ont répondu, mais sur certaines questions, le nombre de répondants descend à 28 ou 27 répondants. La totalité des réponses peut être consultée en annexe 5, y compris les réponses segmentées par classe observée. De manière générale, l'apprentissage de Lx semble être apprécié, comme le montrent les graphiques ci-dessous (Fig. 5, Fig. 6 et Fig. 7) :

Fig. 5 : Question 1



Fig. 6 : Question 2

J'aime ... les leçons d'anglais en général
29 réponses

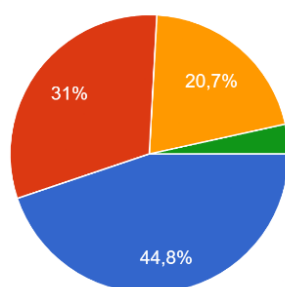
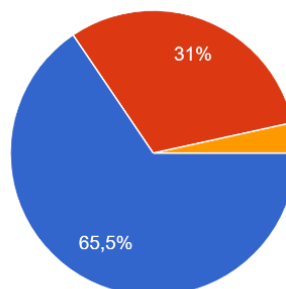


Fig. 7 : Question 4

J'ai ... aimé les 2 dernières leçons d'anglais
29 réponses



Par ailleurs, la comparaison entre les Fig. 7 et 8 indique que les leçons observées ont beaucoup plu aux élèves, davantage que les leçons habituelles. Le niveau des leçons conçues avec l'aide de l'IA semblent être adaptées au niveau des leçons proposées habituellement, comme le montre la Fig. 8 ci-dessous. Cela dit, l'hypothèse d'un biais impactant les réponses à cette question n'est pas à exclure, car peut-être que les élèves ont pu penser qu'en enseignant la leçon, il serait possible qu'ils en aient davantage de similaire dans le futur, et que la leçon observée a été appréciée. Cette hypothèse pourrait aussi être applicable à la Fig. 9 ci-dessous, indiquant que les leçons ont semblé intéressantes, voire très intéressantes, à plus de 65% des élèves.

Fig. 8 : Question 5

J'ai trouvé qu'elles étaient ... plus difficiles
29 réponses

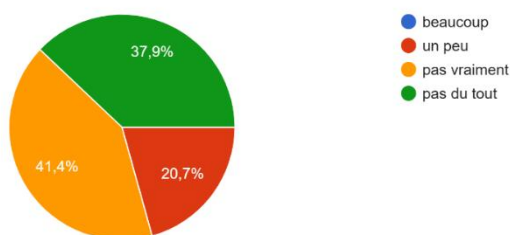
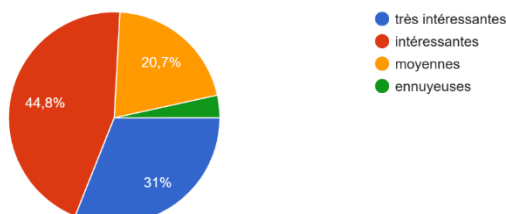


Fig. 9 : Question 9

Ces leçons m'ont semblé ...
29 réponses



Les Fig. 10 et Fig. 11 ci-dessous permettent aux élèves d'autoévaluer leurs apprentissages et leur production orale perçue lors des leçons observées. D'après les élèves, elles semblent efficaces pour l'apprentissage de l'anglais et sa production orale.

Fig. 10 : Question 6

Les activités de ces leçons m'aident ... à mieux apprendre l'anglais
29 réponses

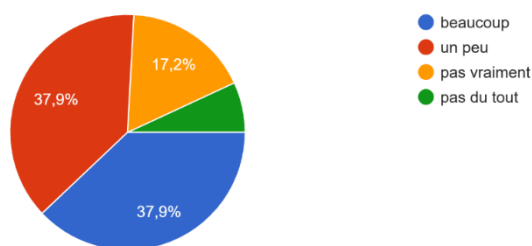
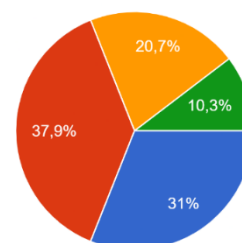


Fig. 11 : Question 8

J'ai ... eu envie de parler anglais pendant les leçons
29 réponses



de favoriser la répétition de leçons semblables ;

- 4 élèves (14,3%) ont répondu « fier(e) » ;
- 3 élèves (10,7%) ont répondu « bien » ;
- 1 élève (3,6%) a répondu « stressé(e) » ;
- 5 élèves (18%) ont répondu « autre ». Parmi les réponses à développer « autre », les réponses étaient : « heureux » (2) ; « excité » (1) ; « normal » (1) ; « amusé de faire autre chose » (1).
- 1 réponse vide

Les 28 réponses (1 réponse vide) à la question descriptive « Pendant ces leçons, j'ai préféré... » permet d'avoir un aperçu des points positifs perçus par les élèves. Les ateliers ont été mentionnés dans l'ensemble des réponses (100%). Cette méthode de travail semble être grandement appréciée par les élèves questionnés. Parmi les ateliers, certains répondants ont indiqué ce qu'ils ont le plus apprécié :

- 5 élèves ont mentionné les jeux, soit la fiche 3 (roleplay et production orale en groupe liée aux thématiques de grammaire et vocabulaire) et la fiche 5 (jeu de l'oie et production orale en groupe liée aux thématiques de grammaire et vocabulaire) ;
- 18 élèves ont mentionné les ateliers à l'ordinateur avec interaction avec IA (prompts 1 et 4) ;
- 5 élèves ont parlé des ateliers dans leur ensemble.
- 1 réponse vide

La leçon a globalement été appréciée dans son ensemble. Le point le moins apprécié est la fiche 2 (fiche 2). Les 26 réponses (3 réponses vides) à la question descriptive « Pendant ces leçons, je n'ai pas aimé ... » indiquent que les points négatifs perçus par les élèves sont les suivants :

- 11 élèves ont répondu « rien » ;

- 6 élèves ont mentionné l'exercice d'écoute, dont la moitié ont dit que c'était à cause de la vitesse ;
- 3 réponses vides
- 2 élèves ont mentionné la fiche 1 ;
- 2 élèves ont mentionné le jeu avec les cartes (fiche 3) ;
- 1 élève a mentionné le jeu de l'oie (fiche 5) ;
- 1 élève a mentionné les jeux en général ;
- 1 élève a mentionné le moment théorique ;
- 1 élève a mentionné le fait que les roades d'ateliers étaient courtes ;
- 1 élève a répondu « Je ne sais pas. ».

La question « Autre chose que j'aimerais dire ... » a été ignorée par 13 participants. Parmi les 17 réponses données, voilà une sélection des réponses jugées les plus pertinentes :

- « J'ai bien aimé votre cours et de travailler avec l'agence artificielle c'est une bonne idée »
- « Je ne comprenais pas tout le temps les consignes mais c'était chouette et ça serait cool de refaire »
- « J'aimerais avoir plus souvent des leçons avec l'intelligence artificielle ça aide beaucoup »
- « C'était différent »
- « C'est cool quand on peut faire des jeux en anglais »
- « Que les cours d'anglais soient cool comme ça tout le temps, même si je suis forte en anglais »
- « Bah c'était bien et j'ai trouvé que ça a passé très vite »

On peut constater dans ces réponses que les élèves ont semblé intéressé par l'usage d'IAG et ont apprécié l'expérience, car le contenu proposé était différent de ce dont ils ont l'habitude et ludique.

3.5. Discussion des résultats

L'un des éléments principaux observés en analysant les résultats obtenus est l'inadaptation de l'utilisation de l'IA dans la conception de ces leçons par rapport à la réalité de l'enseignement. En effet, bien que la production des leçons avec l'aide de l'outil d'IAG MagicSchool ait abouti à une leçon cohérente, adaptée, variée et structurée, son application n'a pu être menée à terme lors d'aucune des observations menées. La contrainte du temps a poussé les enseignantes à abandonner l'exercice de production écrite (fiche 4). Cela indique que l'IAG, bien qu'elle soit très pertinente pour la création d'activités et la proposition d'idées créatives, ne dispose pas précisément des connaissances du terrain et de la finesse de l'analyse d'un contexte pour estimer le temps de réalisation des activités dans une classe avec suffisamment de précision.

C'est la raison pour laquelle les enseignantes ont émis l'importance de s'impliquer humainement dans la conception des leçons. L'IA a été décrite comme un outil pertinent pour la production d'idées inspirantes, mais chacune des enseignantes semble dire qu'il faut rester à la tête de la conception des leçons et ne pas trop impliquer l'IAG. De plus, il a été souligné que l'appropriation d'une leçon générée par IA n'est pas évidente, car les points de repères

sont perdus et le contenu élaboré est très vaste. Ces conditions ont par ailleurs été un réel obstacle lors de la conception des leçons, lorsque le contenu généré par le chercheur a été traité durant un processus complexe et relativement fastidieux. L'importance de l'analyse a priori et de la mise en place préalable aux leçons a aussi été soulignée.

Cela dit, la proposition de MagicSchool de réaliser un temps de travail en ateliers employant des jeux et des dialogues des élèves avec des prompts sur une IAG a grandement impacté la posture des enseignantes et l'autonomie des élèves. Les données récoltées confirment que l'utilisation de chatbots lors de ces moments a permis de libérer du temps aux enseignantes, leur permettant d'accompagner plus efficacement les autres ateliers. Cependant, l'usage réel de chatbots par les élèves est questionnant. La motivation des élèves face à la nouveauté technologique a été mise en évidence, mais le potentiel n'a pas été pleinement exploité, car ils ne sont pas rentrés pleinement en dialogue avec l'IAG, ce qui n'a pas permis aux retours de l'IAG d'être bénéfique et ainsi d'entrer dans une forme de spirale d'apprentissage renforçant les capacités des élèves en anglais grâce à l'intégration des retours reçus. Cela met en évidence que la présence de l'IAG en classe ne peut garantir une plus-value maximale. Pour minimiser ce problème, il conviendrait, dans une classe où une telle méthode est fréquente, de faire conscientiser aux élèves avec insistance que ces dialogues peuvent apporter beaucoup plus s'ils sont menés plus loin.

Les recherches soulignent les aspects positifs que pourrait avoir l'application de l'IAG dans l'enseignement de Lx. Plusieurs menaces y sont aussi liées. Qu'en sera-t-il du futur de l'enseignement des Lx ? La suggestion de l'une des enseignantes de mettre en place des outils de chatbots conçus par un organe officiel tel que Cambridge ou la CIIP expressément dans l'optique de soutenir l'apprentissage des élèves semble pertinente, mais il est primordial que les enseignants soient au bénéfice de formations pour permettre aux élèves de tous niveaux, y compris primaire, de profiter pleinement et de manière réfléchie, éthique et responsable des avantages potentiels de l'IAG.

Pour évoluer dans ce sens, des formations et des ressources doivent être mise à disposition des enseignants. Apparemment, le service de l'enseignement va dans ce sens, puisque les enseignantes interrogées disposaient chacune de ressources / formations concernant l'utilisation d'IAG. La motivation des élèves a été très grande face aux ateliers numériques et ludiques, qu'ils ont grandement apprécié comme les données l'indiquent, mais il semble pertinent de se demander si cela est lié au fait que ce dispositif soit à leurs yeux nouveau et spécial par rapport aux exercices traditionnels, ou si c'est l'enthousiasme est intrinsèquement lié au dispositif et ne risque pas de s'atténuer au fil du temps. La motivation est-elle durable ou temporaire ? Une fois ces outils banalisés, seraient-ils aussi efficaces et appréciés ? Les formations des enseignants à l'utilisation de l'IAG et à l'enseignement en classe pour accompagner les élèves à l'utiliser de manière efficiente semble être importante pour tirer pleinement bénéfice du dispositif, d'autant plus au niveau primaire, car les élèves sont moins autonomes et ont certainement moins été confrontés et habitués à l'utilisation d'IAG.

Conclusion

A l'issue de ce travail, il est nécessaire de souligner l'importance de la formation à l'utilisation de l'IAG chez les enseignants. Comme les recherches à ce sujet le relèvent, l'IA ne doit pas remplacer l'enseignant, mais être perçue comme un outil de plus à utiliser en classe ou lors de préparations. C'est de cette manière qu'il peut aboutir à un enseignement plus performant prenant avantage de ses possibilités et laissant de côté les aspects négatifs de l'utilisation de l'IAG en enseignement. Comme cela a été mis en évidence par d'autres chercheurs et évoqué par les enseignantes lors des entretiens, les outils d'IAG doivent être utilisés par le corps enseignant de manière cohérente et productive. Beaucoup d'idées peuvent être générées, mais l'enseignement reste profondément social. Le contexte d'une classe est très riche et les professionnels de l'enseignement sont capables d'en tirer les informations pertinentes pour soutenir l'apprentissage des apprenants. L'IAG devrait donc être envisagée comme une opportunité, une inspiration, un outil et non pas comme un potentiel de remplacement total si l'objectif poursuivi est l'apprentissage optimal. Cela implique un nécessaire changement de posture, tant chez l'enseignant que chez l'apprenant, pour tirer pleinement bénéfice de ces dispositifs.

Les résultats de cette recherche ne sont que le produit de l'analyse qualitative d'une démarche heuristique. Cela signifie que ces résultats sont issus de l'observation d'une unique méthode expérimentale menée sur un corpus réduit et étant influencé par son contexte. Il est important de rappeler, notamment, que les deux classes observées sont différentes en plusieurs points et que les caractéristiques du terrain entraînent certainement des biais et impacts sur les données, analyses et résultats qui en sont tirés. Pour généraliser ces résultats, il semble pertinent de mener davantage de recherches semblables pour déterminer la manière dont l'IAG s'articule avec l'enseignement de Lx au niveau primaire avec davantage de précision. Une piste à explorer serait la production de leçons inspirées par l'IA en utilisant la méthode *think aloud protocols* (protocole de pensée à voix haute) ayant l'avantage de permettre l'étude approfondie de la conception des leçons par le chercheur lui-même dans son processus, comme le proposent Van Someren et al. (1994). Il semble aussi important de récolter des données quantitatives concernant l'utilisation de l'IAG par les enseignants et apprenants en Suisse afin de déterminer l'ampleur de ce phénomène dans le pays. Cela permettrait par ailleurs de repérer des enseignants enthousiastes ou experts sur le sujet et d'envisager des récoltes de données qualitatives variées en apportant leurs connaissances au centre de la question.

Ce travail permettra d'envisager l'usage de l'IAG de manière réfléchie lors de conceptions futures de leçons, en envisageant l'éventualité de faire participer les élèves à des dialogues avec des chatbots pour consolider leurs compétences langagières. Il est important de doser l'usage, de ne pas aller trop loin, afin de profiter des avantages de l'usage de l'IAG sans incorporer des défauts. Les idées proposées sont inspirantes, peuvent être insérées au sein de leçons, mais sans en faire trop et avec prudence, pour garantir des effets bénéfiques et sensibiliser les élèves à un usage correct et réfléchi de l'IAG.

Il ne faut pas non plus que ça devienne des assistés de l'IA, mais qu'ils se servent de l'IA à bon escient. Je pense que ça peut être utile, vraiment. Et mettre en garde aussi des limites de l'IA [...]. C'est un peu le biais qui me fait peur avec l'IA, c'est qu'en fait, ils remplacent tout par l'IA et qu'ils sachent plus chercher d'eux-mêmes.

Enseignante 1, 2026.

Références bibliographiques

- Allesant, H., Badache, I., & Impedovo, M. (2025). Découverte de l'intelligence artificielle par des directeurs et directrices d'école primaire: une étude de cas dans deux circonscriptions marseillaises. In *1er Workshop en Intelligence Artificielle générative et ÉDUcation: Enjeux, Défis et Perspectives de Recherche 2025 (IA-ÉDU@ CORIA-TALN2025)*, 20ème Conférence en Recherche d'Information et Applications (CORIA) 32ème Conférence sur le Traitement Automatique des Langues Naturelles (TALN) (pp. 21-28).
- Benelimam, G. (2024). L'intelligence artificielle et ses apports dans l'enseignement des langues étrangères. *Faculty of languages Journal*, 1(29), 240-252. <https://uot.edu.ly/journals/index.php/flj/article/view/1071/799>
- Bidan, M., & Lebraty, J. F. (2024). Chapitre 23. Enseignants-chercheurs et ChatGPT4: un chapitre récuratif. In *Pratiques pédagogiques innovantes* (pp. 343-355). EMS Éditions.
- Blais, M. & Martineau, S. (2006). *L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes*. Recherches qualitatives.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2005). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Armand Colin.
- Conférence des directeurs des Hautes Écoles Pédagogiques (CDHEP). (2002). *Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles Pédagogiques*. Neuchâtel: CIIP.
- Conférence Intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2010). *Langues*. Plan d'études romand. <https://portail.ciip.ch/per/domains/1>
- Conférence Intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin CIIP). (2024). *Éducation numérique*. Plan d'études romand. <https://portail.ciip.ch/per/domains/8>
- Collin S., & Marceau E. (2021). L'intelligence artificielle en éducation : Enjeux de justice. *Formation et profession*, 29(2), pp.1-4. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.a230>
- Constantinou, G. (2024). L'intelligence artificielle dans le système éducatif chypriote hellénophone: avis des enseignants du primaire au supérieur. *Langues & Cultures*, 5(2), 168-186.
- Cristol, D. (2024). *Apprendre à l'ère de l'intelligence artificielle*. ESF Sciences humaines.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. sage.
- DNE-TN2 (2023). Intelligence artificielle et éducation : apports de la recherche et enjeux pour les politiques publiques. *Éducation, numérique et recherche*, pp.1-40. <https://doi.org/10.58079/o3a9>
- Droz, R. (1984). Observations sur l'observation. In M.-P. Michiels-Philippe (Ed.), *L'observation* (pp. 7-30). Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

- Dündar, O. İ. (2024). Utilisation Potentielle De Chatgpt Dans L'apprentissage Des Langues Etrangères: Exploration Des Possibilités Selon Les Niveaux Langagiers Du CECRL. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 63-75
- Fortin, M., Gagnon J. (2022), *Fondements et étapes du processus de recherche*. Chenelière Education.
- Giroux, S. & Tremblay, G. (2002). *Méthodologie des sciences humaines*. Saint-Laurent : Renouveau pédagogique.
- Marchal, B., & Phoungsub, M. (2025). L'Intelligence Artificielle Générative dans l'enseignement du FLE en Asie du Sud-Est: défis éthiques vers une rédaction créative computationnelle.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation: enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, 2, 5-17.
- Mavropoulou, E. (2023). Exploitation de l'intelligence artificielle dans l'enseignement du français langue étrangère sur objectifs spécifiques : une étude de cas. *Revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations*, 2(8), 63-70. <https://www.ziglobitha.org/wp-content/uploads/2023/12/05-Art.-Eleni-MAVROPOULOU-2-pp.63-70.pdf>
- Miras, G., Lefevre, M., Arbach, N., Rapilly, L., Dumarski, T. (2019, 25 octobre). *Apports d'un outil d'intelligence artificielle à l'enseignement-apprentissage des langues* [Conférence]. Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, à Paris. <https://shs.hal.science/halshs-02332916/document>
- Mucchielli, A. & Paillé, P. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Deuxième édition. Paris : Armand Colin.
- Panagiotidis, P., Krystalli, P., Arvanitis, P. (2023). Technology as a Motivational Factor in Foreign Language Learning. *European Journal of Education*, 6(1), pp.69-84. <https://doi.org/10.26417/ejed.v1i3.p43-52>
- Popenici S. A. D., & Kerr S. (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 12(1), 22. <https://doi.org/10.1186/s41039-017-0062-8>
- Razouki, H., Cherradi, B., Hair, A., & Razouki, A. (2025). L'impact de l'intelligence artificielle sur l'enseignement et l'apprentissage: Enjeux et perspectives. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 214, p. 01010). EDP Sciences.
- Romelaer, P. (2005). Chapitre 4. L'entretien de recherche. *Méthodes & recherches*, 101-137.
- Roussel, S., & Ochoa, M. (2025). « Peux-tu rendre mon texte plus allemand ? » – Écrire en langue seconde avec l'intelligence artificielle. *A/sic*, 28(1), pp.1-22. <https://doi.org/10.4000/13cv6>

- Salas-Pilco, S. Z., Xiao, K., & Hu, X. (2022). Artificial intelligence and learning analytics in teacher education: A systematic review. *Education sciences*, 12(8), 569.
- Teachers and students embrace ChatGPT for Education*. (2023, 1 mars). Walton Family Foundation. <https://www.waltonfamilyfoundation.org/learning/teachers-and-students-embrace-chatgpt-for-education>
- Tedre, M., Toivonen, T., Kahila, J., Vartiainen, H., Valtonen, T., Jormanainen, I., & Pears, A. (2021). Teaching machine learning in K–12 classroom: Pedagogical and technological trajectories for artificial intelligence education. *IEEE access*, 9, 110558-110572.
- Trestini, M., Magot, C. A., Zeyringer, M., Plateau, J. F., Frisch, M., Connan, P. Y., ... & Deas, D. (2025). *Résultats de l'enquête enseignants élèves sur les usages et non-usages des IAG dans la Région académique Grand-Est* (Doctoral dissertation, GTnum IA2GE de la Direction du numérique éducatif du MENESR).
- UNESCO (2024, septembre 03). *Ce qu'il faut savoir sur les nouveaux référentiels de compétences en IA de l'UNESCO pour les élèves et les enseignants*. UNESCO. <https://www.unesco.org/fr/articles/ce-quil-faut-savoir-sur-les-nouveaux-referentiels-de-competences-en-ia-de-lunesco-pour-les-eleves-et?hub=32618> consulté le 28.08.25
- Van Campenhoudt, L., Marquet, J., & Quivy, R. (2017). Manuel de recherche en sciences sociales: Vol. 5e éd.
- Van Someren, M. W., Barnard, Y. F., & Sandberg, J. A. (1994). The think aloud method: a practical approach to modelling cognitive processes. *London: AcademicPress*, 11(6). https://pure.uva.nl/ws/files/716505/149552_Think_aloud_method.pdf

Annexes

Annexe 1 : Prompt utilisé pour la création du contenu des leçons

« J'aimerais utiliser l'IA pour l'apprentissage de l'anglais en tant que langue étrangère au niveau primaire. Je vais faire 2 leçons de 45 minutes à des élèves d'une classe de 11-12 ans. Ils apprennent l'anglais depuis un an et ont un niveau A1.2. La leçon est donnée en anglais et en français. Ces leçons auront pour objectif de travailler la grammaire "can/can't" pour exprimer des capacités, demandes et permissions. Un travail sur les verbes "like/love/hate"+-ing est aussi effectué. Les verbes utilisés sont "cook, dance, draw, juggle, play badminton, play the drums, ride a bike, sing, skateboard, swim". Le thème général de l'unité est la famille et du vocabulaire associé y est travaillé. Le but est que les élèves apprennent à parler de ce qu'ils aiment faire, à faire des demandes et de demander des permissions, et à parler de ce qu'ils savent faire. J'aimerais que les élèves soient engagés dans des activités d'écoute, de lecture, de conversation, d'expression continue et d'écriture. J'aimerais que ces activités soient originales, ludiques et adaptées aux élèves de ma classe. Il faudrait aussi intégrer dans le vocabulaire travaillé les pays suivants : Argentine, Autriche, Brésil, Canada, Suisse, USA ainsi que les langages suivants : anglais, français, allemand, italien, portugais, espagnol. Des noms d'instruments doivent aussi apparaître (cello, trumpet, double bass, drum, flute, trumpet, triangle, tuba, violin, ...). J'aimerais que tu produises le matériel pour l'élève et pour l'enseignant pour ces 2 périodes de 45 minutes. Il faut que l'IA soit utilisée de manière innovante et pertinente. J'aimerais des fichiers PDF. Ce sont 2 classes d'environ 18 élèves qui auront ces leçons. Produis les consignes en français + anglais. S'il y a des travaux en groupe, crée-les comme tu penses que ça correspond le mieux. »

En réponse à ce prompt, l'IA a demandé quelques clarifications puis a commencé à produire le contenu brut, qui a été retravaillé par la suite pour arriver aux produits finis. D'autres échanges brefs ont eu lieu pour donner des clarifications à l'IA concernant la demande et en obtenir concernant le contenu créé, ou compléter des éléments qui n'étaient pas suffisants.

Annexe 2 : Matériel conçu pour les leçons avec l'aide de l'IA

Plans détaillés

Leçon 1 + 2

Objectifs :

- Comprendre et produire des phrases avec can / can't pour capacités.
- Exprimer goûts avec like/love/hate + -ing (présentation).
- Vocabulaire actions + pays/langues/instruments (réactivation).
- Consolidation: demandes/permissions (Can I...? Yes/No), production continue (short paragraph), expression de goûts + comparaison des langues/pays/instruments.

Matériel :

- Fiche 1 (vocabulaire illustré), Fiche 2 (listening), Fiche 3 (role-play cards), Fiche 4 (writing), Fiche 5 en format A3 1x (game board)
- Audio pour la fiche 2
- Tablettes/ordinateurs pour l'IA et casque audio avec micro, connexion internet stable, enregistreur ou tablette par paire si possible
- Prompts IA
- dés à 4 faces, pions

Déroulement :

0:00–0:05 — Accueil et mise en train (5 min)

- FR : « Bonjour ! Today we will talk about abilities and likes. »
- Activité : questions rapides en chœur + gestes (p. ex. "Can you swim?" "Do you like dancing?" "Can you ride a bike?") — réponses par geste (pouce en haut/bas) et réponses orales courtes.

0:05–0:12 — Mini-leçon : can / can't (7 min)

- Présentation concrète en anglais : modèles au tableau (« I can swim. I can't juggle. Can you draw ? Yes I can/ No I can't »).
- Drill choral (call-and-response) et bank de gestes/mimes : l'enseignant dit la phrase (I can cook) et le mime, puis les élèves font de même en mimant et répétant en chœur. Répéter avec chaque action du vocabulaire. Ensuite, rapide jeu de vérification par paires (mime & devine).

0:12–0:20 — Activation du vocabulaire (Fiche 1) — individuel puis en binôme (8 min)

- Phase individuelle : étiqueter les images (cook, dance, draw, etc.) sur la fiche (3–4 min).
- Phase en binôme : comparer les réponses et formuler 2 phrases chacun : "I can ____." / "I can't ____." (3–4 min).

0:20–0:30 — Activité d'écoute (Fiche 2) (10 min)

- Ecoute de l'audio à 2 reprises.

- Les élèves complètent les profils, entourent Can/Can't et écrivent l'action aimée.
- Correction rapide en binômes puis collective, 1–2 élèves expliquent à voix haute.

0:30–0:38 — Démonstration IA + préparation des groupes (8 min)

- Démo live d'un prompt (ex. Prompt 1 — family member) sur tablette (1 min).
- Explication des rotations : séparation de la classe en 4 groupes. Rotation en ateliers :
 - Fiche 3 – role play
 - Fiche 5 – Jeu
 - Prompts IA
 - Prompts IA
- Distribution des cartes rôles (Fiche 3), du matériel pour le jeu (Fiche 5) et des tablettes/ordinateurs pour la première rotation.

0:38–0:45 — Rotation 1 :

- Groupe 1 fait le jeu de role-play présenté (fiche 3) par duo et enregistre un court audio si possible pour évaluation formative et formatrice.
- Groupe 2 joue au jeu (Fiche 5)
- Groupe 3 et 4 utilisent les tablettes : sous-groupes de 2 interagissent avec le chatbot (Plutôt Prompt 1 ou 4), pratiquent "Can you...?" et "Do you like...?"

0:45–0:50 — Courte pause (5 min)

- Étirements, eau. Rappel des consignes pour la deuxième partie (English only lors des activités, anonymisation des enregistrements).

0:50–0:58 — Rotation 2 :

- Groupe 4 fait le jeu de role-play présenté (fiche 3) par duo et enregistre un court audio si possible pour évaluation formative et formatrice.
- Groupe 1 joue au jeu (Fiche 5)
- Groupes 2 et 3 utilisent les tablettes comme ci-dessus.

0:58–1:06 — Rotation 3 :

- Groupe 3 fait le jeu de role-play présenté (fiche 3) par duo et enregistre un court audio si possible pour évaluation formative et formatrice.
- Groupe 4 joue au jeu (Fiche 5)
- Groupes 1 et 2 utilisent les tablettes comme ci-dessus.

1:06–1:12 — Rotation 4 :

- Groupe 2 fait le jeu de role-play présenté (fiche 3) par duo et enregistre un court audio si possible pour évaluation formative et formatrice.
- Groupe 3 joue au jeu (Fiche 5)

- Groupes 4 et 1 utilisent les tablettes comme ci-dessus.

1:12-1:20 — Tâche d'écriture (Fiche 4) — production courte (8 min)

- Consigne : écrire 3-4 phrases avec au moins un can/can't et un like/love/hate + -ing.
- Utilisation possible du Prompt 2 (correcteur) sur tablette pour feedback rapide (sous supervision).
- L'enseignant circule et collecte les productions.

1:20-1:25 — Retour pair-à-pair et correction rapide (5 min)

- Les élèves complètent le court questionnaire concernant la leçon d'anglais vécue.

1:25-1:30 — Ticket de sortie & mini test post (5 min)

- Comme ticket de sortie, les élèves écrivent une phrase à l'arrière du questionnaire en utilisant les verbes like ... +ing et can/can't L'enseignant collecte.

Les pages suivantes de l'annexe contiennent les 5 fiches conçues en se basant sur la création de l'IA et les prompts générés par l'IA pour un usage associé aux leçons. Pour des raisons de commodité, les fiches 3 et 5 ont été préparées en 1 exemplaire par le chercheur. Elles ont été plastifiées et découpées et le matériel nécessaire pour la fiche 5 a été fourni (pions, dé à 4 faces).

Fiche 1 – Actions vocabulary

Match the verbs to the pictures. Write the verb under each picture. Then write I can / I can't + verb.

Relie le verbe à l'image. Écris le verbe sous chaque image. Puis écris 'I can / I can't + verb'.



play badminton

ride a bike



juggle

skateboard



cook

dance



draw

play the drums



swim

sing



I can _____

I can't _____

I can _____

I can't _____

I can _____

I can't _____

I can _____

I can't _____

I can _____

I can't _____

Fiche 2 – Listening : Family abilities

Listen. circle the boxes: Can / Can't. Write the action the person likes.

Écoute. Entoure Can ou Can't. Ecris l'action que la personne aime.

Name : Anna Country : _____

- cook [Can] [Can't]
- swim [Can] [Can't]
- draw [Can] [Can't]
- juggle [Can] [Can't]



He/she likes : _____

Name : _____ Country : Brazil

- dance [Can] [Can't]
- ride a bike [Can] [Can't]
- play badminton [Can] [Can't]
- play the drums [Can] [Can't]



He/she likes : _____

Name : _____ Country : _____

- play the cello [Can] [Can't]
- cook [Can] [Can't]
- skate / skateboard [Can] [Can't]
- swim [Can] [Can't]



He/she likes : _____

Name: Luca Country : _____

- play the trumpet [Can] [Can't]
- sing [Can] [Can't]
- juggle [Can] [Can't]
- play football [Can] [Can't]



He/she likes : _____

Lien pour accéder à l'audio de la fiche 2 (créé à l'aide d'un texte conçu par l'IA pour être placé dans un synthétiseur vocal) :

<https://ladigitale.dev/digirecord/#/r/69a89e70b0c73>



Fiche 3 – Role-play : Family members

Cut cards. Use in pairs. One is 'Parent', one is 'Child'. Use questions with Can / Can I and say what you like.

Découpe. En binôme (un parent, un enfant), posez des questions avec Can / Can I et dites ce que vous aimez.

Role: Parent (mom/dad) Country: Canada Language: English Instrument: drums Abilities: I can cook. I can play the drums. I can't juggle. Likes: I love singing. I like cooking. Help: • Ask me: "Can you cook?" • Say: "I can play the drums." • Ask permission: "Can I try the drums?"	Role: Aunt Country: Brazil Language: Portuguese Instrument: trumpet Abilities: I can dance. I can ride a bike. I can't play the cello. Likes: I love dancing. I don't like playing the trumpet. Help: • Ask me: "Can you dance?" • Say: "I love dancing." • Ask permission: "Can I dance with you?"
Role: Grandad Country: Austria Language: German Instrument: violin Abilities: I can play the violin. I can cook. I can't skateboard. Likes: I like playing music. I hate skateboarding. Help: • Ask me: "Can you cook?" • Say: "I like playing music." • Ask permission: "Can I try your violin?"	Role: Sister Country: Argentina Language: Spanish Instrument: cello Abilities: I can swim. I can ride a bike. I can't play the trumpet. Likes: I love swimming. I like the cello. Help: • Ask me: "Can you swim?" • Say: "I love swimming." • Ask permission: "Can I come to the pool?"
Role: Brother Country: Brazil Language: Portuguese Instrument: double bass Abilities: I can draw. I can juggle. I can't play badminton well. Likes: I like swimming. I hate skateboarding. Help: • Ask me: "Can you draw?" • Say: "I can juggle." • Ask permission: "Can I see your drawing?"	Role: Cousin Country: Switzerland Language: French Instrument: flute Abilities: I can play the flute. I can skateboard. I can't swim. Likes: I like playing music. I love skateboarding. Help: • Ask me: "Can you play the flute?" • Say: "I love skateboarding." • Ask permission: "Can I try your skateboard?"
Role: Grandma Country: USA Language: English Instrument: triangle Abilities: I can sing. I can dance. I can't ride a bike. Likes: I like singing. I love listening to the cello. Help: • Ask me: "Can you sing?" • Say: "I can play the triangle." • Ask permission: "Can I sing with you?"	Role: Friend Country: England Language: English / French Instrument: - Abilities: I can play badminton. I can juggle. I can't play an instrument. Likes: I like playing badminton. I love music. Help: • Ask me: "Can you play badminton?" • Say: "I like playing badminton." • Ask permission: "Can I listen your music?"

Fiche 4 – My family and me

Write 6–8 sentences: say what you can do, what you like doing, ask for permission once. Use can/can't and like/love/hate + -ing.

Écris 6–8 phrases : dis ce que tu sais faire, ce que tu aimes, demande une permission une fois. Utilise can/can't et like/love/hate + -ing.

I can _____

My sister can _____

I like _____

Can I _____

In my family, we play _____

My favourite country is _____ because _____



Fiche 5 – Family Festival Game

Play in teams of 4. Roll a die, move, answer the question on the square. Correct = +1 point. Use English only.

Jouez en équipe de 4. Lancez le dé, avancez, répondez à la case. Correct = +1 point. Parlez en anglais.

Par équipe de 2, lancer le dé et avancer le pion. Suivez les instructions de la case. Bonne réponse : +1 point. Mauvaise réponse : pas de point. L'équipe ayant le + de points à la fin gagne.

END	Free choice: Pick any activity and say "I like ____-ing."	Challenge: Make a short sentence: "My family can ____."	Instrument name: Name a wind instrument.	Flag question: Which country has maple leaf flag?
Permission card: Ask and get permission.	Speed round: Name 3 actions in 10 seconds.	Language match: Which language is spoken in Argentina?	Opinion: "I hate ____-ing." Say why.	Duo task: Team performs a short dialogue using can/can't.
Instrument sound: Mime playing an instrument; team guesses which one.	Country match: Which country speaks German?	Like challenge: Say 2 things you like doing.	Role-play: One student asks, one answers: "Can you play the drums?"	Quick answer Can/Can't "Can you skateboard?"
START Mime an action. Say "I can ____."	Ask permission: "Can I ____?"	Say: "I love ____-ing." (use a verb from the vocabulary)	Country match: Name the language spoken in Brazil.	Instrument name: Name a string instrument.

Annexe 2.1 : Prompts « prêts à l'emploi » générés par l'IA pour usage associé aux leçons conçues

Conçus pour usage en tablette/PC avec chatbot en classe. Chaque prompt inclut rôle, consignes de sécurité et output attendu.

Conseils d'utilisation générale (2–3 lignes)

- Limiter chaque groupe à 3–5 minutes par prompt, prévoir rotation et supervision.
- Demander aux élèves d'utiliser des pseudonymes (no full names) et n'autoriser que le texte/phrases courtes.
- Le professeur collecte 1 ou 2 dialogues par groupe (audio ou capture écran anonymisée) pour l'analyse formative.

Procédure opérationnelle simple :

1. Vérifier que l'IA choisie est autorisée et conforme à la politique de l'école.
2. Préparer les tablettes / ordinateurs : connecter, brancher le casque, ouvrir l'interface, charger les prompts dans des onglets prêts.
3. Rappeler règles de confidentialité et durée d'utilisation.
4. Lancer les rotations : chronomètre visible, enseignant surveille.
5. Collecter enregistrements anonymes si demandés, puis supprimer/transférer selon protocole.

Prompt 1 — Chatbot = "Family member" (speaking practice)

- EN prompt (teacher copy-paste in chatbot):
 - You are 'Aunt Maria', a friendly family member from Brazil who speaks simple English for 11–12 year-olds students speaking English as a foreign language. Answer in short sentences (max 2 lines). The student will ask about abilities using 'Can you...?' and about likes using 'Do you like...?'. Always reply with a clear "Yes, I can." / "No, I can't." or "Yes, I like." / "No, I don't." and add one short hobby sentence using like/love/hate + -ing. Keep vocabulary simple and positive.
- Who: pairs or small groups (questioner + role-player uses chatbot).
- Purpose: modelled realistic replies for oral repetition and comprehension.

Exemple d'échange :

Student: "Can you dance?"

Chatbot: "Yes, I can. I dance every Sunday. I love dancing."

Student: "Do you like swimming?"

Chatbot: "No, I don't. I prefer dancing."

Prompt 2 — Corrector for short sentences (writing/speaking feedback)

- EN prompt (teacher copy-paste in chatbot):
 - You are a polite correction assistant for beginner learners. The student will paste one or two short English sentences about abilities or likes (max 25 words). Correct grammar and word order only: show the corrected sentence, highlight the change in one short note, and give one simple model sentence the student can copy. Keep feedback encouraging and very short.
- Who: individual students (after writing Fiche 4 or recording).
- Purpose: rapid, actionable corrections to improve accuracy.

Exemple d'échange

Student input: "I can to swim and I like sing."

Chatbot correction: "Corrected: I can swim and I like singing."

Note: "Removed 'to' after 'can' and changed 'sing' → 'singing'."

Model: "I can swim and I like singing."

Prompt 3 — Listening quiz generator & player

- EN prompt (teacher copy-paste in chatbot):
 - Act as a slow listening quiz reader. Create and read aloud four very short profiles (1–2 sentences each) about people (name, country, two abilities and one like). After reading all profiles slowly, ask 4 multiple-choice questions (A/B) about abilities or likes. Speak clearly and insert a 3-second pause after each sentence. Keep language simple for A1–A2 pupils.
- Who: teacher or tablet per group.
- Purpose: automated listening input + instant MCQ check.

Exemple d'échange (chatbot reads; pupils answer) :

Chatbot (reads): "My name is Anna. I am from Canada. I can swim. I can draw. I like singing."
(pause) ...

Chatbot (question): "Who can draw? A) Anna B) Mateo"

Student types: "A"

Chatbot: "Correct — Anna can draw."

Prompt 4 — Permissions role-play assistant

- EN prompt (teacher copy-paste in chatbot):
 - You are "Dad", a short-role assistant for permission practice. When a student asks "Can I...?" reply with "Yes, you can" or "No, you can't" and give one simple reason (one short sentence). Then ask a follow-up question the student should answer (e.g., "Why do you want to do that?"). Keep replies brief and in simple English.

- Who: pairs; one pupil asks, chatbot replies as family member.
- Purpose: authentic practice of "Can I...?" + follow-up conversational turn.

Exemple d'échange

Student: "Can I play the drums?"

Chatbot: "Yes, you can, but please be quiet after 9 pm. Why do you want to play?"

Student: "I want to practice a song."

Chatbot: "Okay. Practice for 10 minutes."

Prompt 5 — Pronunciation model (TTS) for a sentence

- EN prompt (teacher copy-paste in chatbot):
 - You are a pronunciation model. The student will type one short sentence. Read it aloud clearly and slowly twice, with natural stress and pauses suitable for A1–A2 learners. Use neutral accent (teacher may specify British or American: add 'Use British accent' or 'Use American accent'). Do not add extra content.
- Who: individual students using headphones/tablet.
- Purpose: model accurate pronunciation for imitation.

Exemple d'échange

Student types: "I can ride a bike."

Chatbot (audio): (1) "I can ride a bike." (slow) (2) "I can ride a bike." (slightly faster)

Prompt 6 — Quiz/cards generator for class game

- EN prompt (teacher copy-paste in chatbot):
 - You are a classroom quiz card generator. Create 12 short question cards in English for a board game. Each card must be one short sentence using either can/can't or like/love/hate + -ing, and include one simple cultural fact about a target country, language or instrument. Output the 12 cards as a numbered list, each on one line, concise and simple.
- Who: teacher to generate fresh cards on the fly.
- Purpose: produce an instant deck matched to student level.

Exemple de sortie (extrait)

1. "Can you swim?"
2. "I love dancing."
3. "In Brazil people speak Portuguese."
... (teacher prints and cuts)

Prompt 7 — Cultural connector (mini-lesson sentences)

- EN prompt (teacher copy-paste in chatbot):
 - Provide six short simple sentences (one per target country) connecting a country, its main language, and an instrument. Use very simple structure suitable for children: "In [country], people speak [language] and some play the [instrument]." Use the countries: Argentina, Austria, Brazil, Canada, Switzerland, USA. Keep each sentence one short line.
- Who: teacher or students (reading/fill task).
- Purpose: integrate cultural vocabulary into language practice.

Exemple de sortie

"In Argentina people speak Spanish and some play the bandoneon."

"In Austria people speak German and some play the violin."

... (six lines total)

Prompt 8 — Formative writing feedback (short paragraph)

- EN prompt (teacher copy-paste in chatbot):
 - You are a friendly writing tutor for beginners. The student will paste a short paragraph (approx. 3–6 sentences) about abilities and likes. Provide: (1) one positive comment, (2) up to three specific corrections (highlight the exact word/phrase and correction), (3) one short suggestion to improve vocabulary or add a detail. Keep feedback short, clear and encouraging.
- Who: individual students after Fiche 4 writing.
- Purpose: targeted, actionable feedback for rapid improvement.

Exemple d'échange

Student paste: "My family can swim. I like play badminton. Can I play the drum?"

Chatbot feedback:

1. "Good: You used 'My family can...' — nice start!"
2. Corrections: "I like play badminton." → "I like playing badminton." ; "Can I play the drum?" → "Can I play the drums?"
3. Suggestion: "Add a reason: 'I like playing badminton because it's fun.'"

Annexe 3 : Entretien avec l'enseignante de la leçon observée 1

[C.] : Chercheur

[E.] : Enseignante interrogée

[C.] (0:01 - 1:16) Ça a l'air de fonctionner, ok. Déjà, je voulais te remercier pour le temps que tu m'as laissé à disposer... Enfin, que tu m'as offert, en fait. La confiance pour mon mémoire, etc. Vraiment, c'est assez précieux parce que sinon, je ne sais pas comment j'aurais fait. Donc, merci beaucoup. Donc là, on va commencer ce petit entretien. Je te rappelle aussi que tout ça, ce sera anonyme. Et puis, ce sera seulement dans le mémoire. Je dois le rappeler. Donc, voilà. Comme ça, c'est fait.

[C.] Donc là, je vais te poser quelques questions. Tu peux répondre librement. Tu as le droit aussi de ne pas répondre. Ou bien, tu as le droit aussi, si tu as d'autres choses à faire, tu peux couper si ça prend trop long. Donc, vraiment, pas de souci. Sens toi libre, à 100%. Tu me dis s'il y a quelque chose que tu veux préciser d'avant ou d'après. Ou bien si tu ne veux pas répondre à une ou l'autre des questions. Il n'y a vraiment pas de problème. Alors déjà, est-ce que tu peux me parler de ton expérience de l'enseignement de l'anglais ? Comment tu le fais d'habitude ?

[E.] (1:18 - 2:46) Oui. J'enseigne l'anglais depuis trois ans. Là... Comment dire ? Souvent, j'avais plusieurs classes d'anglais vu que mes collègues ne sont pas formés. Et je me suis arrangée tout le temps pour faire en sorte que mes leçons puissent être refaites dans les autres classes. Donc, souvent, ce que je fais, c'est que je projette beaucoup sur le logiciel Classroom Screen pour pouvoir avoir une base que je peux ensuite remodeler. Et je fonctionne souvent, effectivement, par atelier. Toujours par des parties en plénière. Et après, par atelier où ils peuvent retravailler des fiches. Avec cette classe de cette année, en fait, on n'a pas beaucoup fait d'anglais. (rire gêné) C'est malheureux, mais c'est souvent les jeudis où il y a des sorties, théâtre, cirque, etc. Donc, on essaie de refaire un peu pendant le reste de la semaine des rituels pour refaire un peu de vocabulaire, etc. Mais voilà, souvent, j'essaie d'alterner entre des ateliers, des fiches, des moments plénum et des moments où ils font des exposés où ils sont un peu laissés seuls. Parce que les moments plénum, ça ne marche pas très bien avec eux. Ils perdent vite l'attention, ça ne les intéresse pas. J'ai remarqué qu'ils aimaient bien les jeux où les moments où ils parlent vraiment. Même s'ils ne parlent pas tout le temps en anglais. Et c'est un peu le risque qu'on les laisse faire des jeux. N'empêche que quand il y a des questions, des choses dirigées, ils vont plus facilement se prêter aux jeux que tous ensemble.

[C.] (2:48 - 2:59) Et puis, ces leçons que tu donnes habituellement en anglais, j'imagine que tu es satisfaite avec ça puisque ça fait plusieurs années que tu fonctionnes comme ça.

[E.] (3:00 - 3:32) Oui, franchement, j'ai un peu tout essayé. J'ai essayé d'abord que avec les MER. Je trouvais qu'ils sont bien. Mais ils sont un peu à compléter avec les banques de données de jeux qu'il y a dans le guide de l'enseignant. Et puis, en rajoutant des ressources personnelles, ça va bien. Je suis assez satisfaite. Après, le site Cambridge One, il est en rénovation. Je n'ai pas trop bien compris où il y avait les ressources. Il y a un peu des affaires à droite et à gauche et ça ne facilite pas l'enseignement de l'anglais, je trouve.

[C.] (3:35 - 3:57) Donc, tu utilises le MER d'habitude. Tu utilises aussi le matériel supplémentaire de Cambridge. Et tu as du matériel personnel à toi aussi, c'est ça ? OK. Et puis, à quel pourcentage environ tu utilises ces matériels, si tu arrives à estimer ?

[E.] (3:57 - 4:30) Les MER, je dirais à 100 % des leçons. On part tout le temps du MER. Et puis après, les ressources complémentaires, je dirais, je ne sais pas, 50 %. Enfin, pas tout le temps. C'est tout d'un coup, si on veut prolonger une activité, on va prendre une fiche pour les élèves qui sont plus avancés ou aller plus loin. Et puis, matériel personnel, je dirais presque quand même 100 %. Parce qu'il va y avoir tout le temps un atelier où ils vont devoir créer un truc ou un petit jeu d'occupation en attendant, un qui-est-ce en anglais, un petit truc annexe.

[C.] (4:31 - 4:43) OK. Alors maintenant, pour parler un petit peu de l'intelligence artificielle, est-ce que tu as déjà utilisé l'IA pour concevoir des leçons ?

47 **[E.] (4:44 - 5:05)** Pas vraiment pour concevoir, mais pour compléter. Quand il me manquait des
48 informations ou pour faire des devoirs, par exemple. Je vais demander à l'IA de générer 12 calculs
49 mentaux à résoudre en maths ou en français, des listes de mots. J'utilise franchement assez souvent
50 pour... Mais pour moi, pas pour les élèves.

51 **[C.] (5:05 - 5:07) D'accord, pour créer quelque chose.**

52 **[E.] (5:07 - 5:12)** Oui, pour créer des fiches ou pour générer des trucs aléatoires. Franchement, oui.

53 **[C.] (5:13 - 5:16) Et puis, en anglais, tu utilises ou plutôt pas ?**

54 **[E.] (5:16 - 5:29)** Pas vraiment. Ou alors, générer des listes de prénoms aléatoires qu'ils vont devoir
55 épeler ou des trucs comme ça. Ou des listes de questions. Quand même, oui. Mais vraiment, que moi,
56 ensuite, je leur retransmets.

57 **[C.] (5:29 - 5:42) Oui, d'accord. Et puis, est-ce que tu penses qu'intégrer l'intelligence artificielle**
58 **au niveau primaire, donc avec des 7-8, est-ce que tu penses que c'est adapté ?**

59 **[E.] (5:42 - 6:23)** Oui, je pense que c'est adapté. Il faut juste un peu leur expliquer comment ça s'utilise,
60 qu'il faut faire attention de rester anonyme et puis de ne pas... Je ne sais pas, on discute aussi en MIU
61 de l'intelligence artificielle, de ses impacts quand même écologiques, de se gaffer à ne pas écrire plein
62 de fois merci ou bonjour et que ça gaspille plein de ressources. Je pense que oui, il faut juste les
63 informer de comment ça s'emploie. Même leur exposé, ils utilisent tout le temps Ecosia, l'IA d'Ecosia,
64 enfin même ChatGPT. Ce serait bête de cacher ces ressources qui vont être amenées à utiliser. Par
65 contre, je pense qu'il faut leur apprendre à l'utiliser intelligemment.

66 **[C.] (6:25 - 6:33) Est-ce que tu recommanderais l'utilisation de l'IA à d'autres enseignants ? Et si**
67 **oui, pourquoi, ou si non pourquoi ?**

68 **[E.] (6:34 - 7:03)** Oui, à d'autres enseignants, oui. J'ai déjà aussi conseillé quand des collègues
69 demandaient quand tu fais tes devoirs, tu peux faire des listes aléatoires, ce genre de choses. Plusieurs
70 fois, je leur ai recommandé, parce que je trouve que c'est pratique. Et puis, on a eu plusieurs fois ce
71 débat, est-ce que vous autorisez ou pas pour les exposés, et en fait, je trouve que c'est un nouveau
72 moteur de recherche et ça ne serait pas vivre avec son temps de ne pas l'utiliser. Après, avec un cadre
73 sécuritaire assez explicite dès le départ.

74 **[C.] (7:03 - 7:18) Oui, d'accord. Maintenant, pour parler un peu des leçons que je t'ai fournies, à**
75 **quoi est-ce que tu t'attendais de base quand je t'ai annoncé le projet et que tu as accepté de**
76 **participer ?**

77 **[E.] (7:19 - 7:45)** Je pense que je n'avais pas trop compris. Moi, j'avais compris que tu devais, toi,
78 enseigner une leçon dans ma classe. Je n'avais pas trop bien compris (rires). Et après, je ne m'attendais
79 plus à... En fait, je n'avais pas compris forcément que les élèves devraient interagir avec l'IA. Je pensais
80 que ce serait juste une séquence pondue par l'IA et qu'ensuite, il faudrait la mener. Mais là, finalement,
81 c'était un peu un mélange des deux vu que d'après ce que j'ai compris...

82 **[C.] (7:45 - 8:05) En fait, j'ai demandé à l'IA de créer du contenu avec tout un tas de contraintes**
83 **pour que ça corresponde. Et dans ce qu'il a créé, il a proposé d'utiliser de l'IA. Je ne lui ai pas**
84 **explicitement dit "Il faut que tu utilises de l'IA". En fait, j'ai juste créé la leçon et puis il l'a insérée**
85 **dedans.**

86 **[E.] (8:05 - 8:18)** C'est lui qui a fait ça ? C'était assez malin, franchement. Je m'attendais un peu à... Je
87 ne savais pas trop à quoi m'attendre. Après, je sais que l'IA fait des leçons assez bien, mais assez
88 fournies... Enfin...

89 **[C.] (8:19 - 8:20) Il y a beaucoup de choses.**

90 **[E.] (8:21 - 8:58)** Beaucoup ! Pour une heure et demie, c'était intense, franchement. Là, on avait de la
91 chance qu'on ait eu que 11 élèves parce qu'il y avait des absents, des malades et puis que les élèves,
92 quand même, avec pas mal de difficultés, ils étaient en espaces ressources, donc sortis. Il y avait

93 vraiment pas mal d'élèves qui suivaient ici et puis ça a pu fonctionner. Mais je me dis qu'avec un groupe
 94 classe plus grand, seul, c'est dur à gérer. Les ordis plus le chat GPT, c'est nouveau pour eux et tout.
 95 Mais ça a passé ! (rire) Je pense que c'était un peu... Ça passe ou ça casse. Là, c'était le matin. Il y
 96 avait plein de facteurs qui ont fait que ça a bien fonctionné. Honnêtement, c'était chouette.

97 **[C.] (9:01 - 9:08) Est-ce que tu avais des doutes ou bien des appréhensions avant de faire ces**
 98 **leçons ?**

99 **[E.] (9:08 - 9:33)** J'avais peur pour les prompts, qu'ils ne comprennent rien et qu'ils ne sachent pas.
 100 Mais en fait, ils avaient déjà utilisé. Donc, ils ont réussi assez facilement à se débrouiller. Puis aussi
 101 avec les prérequis de l'unité 3, on n'avait pas beaucoup travaillé l'unité 3. Et qu'ils ne comprennent pas
 102 et que ce soit des tâches trop... trop loin de ce qu'ils sont capables de faire. Et en fait, c'était dedans.
 103 C'était franchement adapté.

104 **[C.] (9:39 - 9:54) Est-ce que tu penses que créer des leçons avec l'aide de l'IA, ça a un potentiel**
 105 **bénéfique par rapport à utiliser les MER de manière plus traditionnelle ? Est-ce que tu penses**
 106 **que ça apporterait quelque chose de plus ?**

107 **[E.] (9:54 - 10:13)** Oui, je pense que ça peut apporter quelque chose de plus. Alors, des fois, pas tout
 108 le temps parce que les MER ils sont assez suffisants. Si t'as un peu d'imagination, ça suffit. Mais ça
 109 peut apporter un plus, je ne sais pas, notamment pour faire des audios, pour faire une image ou alors
 110 faire un input ou ce genre de choses.

111 **[C.] (10:25 - 10:38) Si tu devais ressortir quelques points forts ou des avantages des leçons que**
 112 **tu as faites ce matin, qu'est-ce que tu donnerais comme points forts ?**

113 **[E.] (10:39 - 11:19)** Les supports étaient variés. À chaque atelier où ils se rendaient, ils étaient contents.
 114 Il n'y avait pas de fiches. Les fiches, c'est bien, mais c'est vrai qu'en anglais, quand ils font des fiches,
 115 ils sont vite... comme tout, c'est un peu l'effet fiches. Ils ont l'impression que c'est super scolaire. Et en
 116 fait là ils ont travaillé et ils ne se sont pas rendu compte qu'ils travaillaient, ils ont fait des jeux de rôle,
 117 un petit jeu de plateau. Avec l'ordinateur, ils étaient assez autonomes. Au final, ils ne se rendaient même
 118 pas compte qu'ils travaillaient alors qu'ils ont beaucoup drillé ce *can* et *can't*. Le point fort, c'était la
 119 variété des supports.

120 **[C.] (11:25 - 11:31) Ce contenu que je t'ai proposé, est-ce que ça t'aurait inspiré pour des leçons**
 121 **en anglais dans le futur ?**

122 **[E.] (11:31 - 12:00)** Oui, vu qu'ils ont fait les ateliers déjà une fois, ils les connaissent. À mon avis, je
 123 vais les reprendre soit quand ils ont terminé ou pour retravailler un peu ça. Vu qu'ils les connaissent, ça
 124 ira aussi plus vite à introduire. Ce qui a pris du temps, c'est aussi d'expliquer chaque atelier. C'était deux
 125 leçons intenses en contenu. On a fait un point théorie, expliqué les ateliers. Je pense qu'étayer sur trois
 126 leçons aurait été plus agréable, même pour eux. Ils auraient pu faire un peu plus longtemps. Je les
 127 reprendrai.

128 **[C.] (12:04 - 12:14) Est-ce que l'IA t'a facilité des tâches pendant la leçon ? Des choses que tu**
 129 **aurais dû faire pendant la leçon ?**

130 **[E.] (12:15 - 12:49)** Le fait qu'ils étaient à l'ordinateur, c'est deux groupes dont je ne devais pas vraiment
 131 m'occuper. Au pire, s'ils ne répondaient pas directement aux questions, ou alors ils ne posaient pas des
 132 questions pile-poil dans le mille, ils étaient quand même en train d'interagir avec un prompt en anglais.
 133 Ils étaient de toute manière occupés. Ça m'a laissé plus de temps pour les deux autres groupes. Le jeu
 134 de rôle et le jeu de plateau. C'est chouette. Il y a l'effet écran aussi. Dès qu'il y a l'ordinateur, ils vont
 135 être plus obnubilés et moins tentés d'être dissipés sur d'autres choses.

136 **[C.] (12:52 - 13:01) Et puis du coup, après les points positifs, des points négatifs, est-ce que tu**
 137 **aurais des points faibles, des inconvénients ou bien des limites à ces leçons ?**

138 **[E.] (13:01 - 14:52)** Là, pour l'IA que j'ai choisie, j'ai pris ChatGPT, donc je n'ai pas d'abonnement. Au
 139 bout d'un moment, il y a un certain nombre de questions qui vont être réduites, ou ils t'incitent quand
 140 même à te connecter, ou ce genre de choses. Je ne sais pas, peut-être qu'il y a d'autres IA où on peut

141 avoir un plus grand nombre de questions. Au bout d'un moment, ça prend du temps. Voilà, je dirais ça.
142 Et puis, le fait qu'à chaque fois, il fallait recopier, coller le prompt pour les élèves, ça, je pense que ça
143 aurait pu être évité si les élèves savaient utiliser le prompt. Et puis, si j'avais eu plus de temps pour leur
144 expliquer qu'il fallait recommencer un nouveau chat... ça, c'était plus logistique, c'était plus simple. Moi,
145 j'assume cette part de responsabilité-là, qu'eux le fassent. Mais c'était presque... frustrant. Ils arrivaient
146 au tournus, ils voulaient commencer, mais moi, je n'avais pas encore eu le temps de faire. Enfin, c'est
147 des petits ajustements, mais c'est vrai que... Voilà.

148 Et puis, d'avoir peut-être plus d'ordinateurs. Là, ils étaient... Alors, on a eu de la chance parce qu'ils
149 n'étaient pas beaucoup par groupe. Mais... Peut-être d'aller en salle informatique ou d'avoir plus de
150 groupes ou en iPad. Mais... L'iPad, ça veut dire qu'ils doivent apporter leur iPad et puis, c'est un temps
151 de préparation en amont. Ouais. C'est juste ça, quoi. Ça prend vite du temps à préparer, je dirais, à
152 mettre en place. C'est des leçons difficiles à mettre en place si tu es enseignant d'anglais itinérant et
153 que tu arrives dans une classe après la récré de 10 à 12. Ça, c'est des leçons que l'année passée,
154 quand j'avais plusieurs classes, je n'aurais pas forcément pu imaginer mettre en place parce que... Tu
155 dois mettre en place les ordi, tu dois t'assurer que... que tu aies le matériel. Voilà. Ça demande du
156 temps, de la mise en place... de la confiance aussi à tes élèves, une mise en place aussi en classe qui
157 permet d'avoir des ateliers.

158 **[C.] (14:52 - 15:01) Ouais. OK. Et comment on pourrait améliorer ces leçons ?**

159 **[E.] (15:02 - 15:24)** De les faire quand t'es à deux, déjà. Il y a souvent du coenseignement ou de la
160 coprésence en classe. Je pense que là, ça aurait pu être chouette si on avait été deux, que un gère
161 plutôt les prompts et qu'on puisse aussi les changer au bout d'un certain temps. Puis l'autre, binôme
162 puisse gérer les autres élèves. Ça aurait pu être une piste. Ou alors d'avoir plus de temps.

163 **[C.] (15:26 - 15:35) Enfin... Est-ce que tu as eu des difficultés techniques pendant les leçons ?**

164 **[E.] (15:35 - 16:06)** Juste quand il fallait changer le... Remettre un nouveau tchat puis copier-coller le
165 truc. Donc... Mais j'avais un peu anticipé puis j'avais laissé de côté pour copier-coller au cas où il me
166 fermait tous mes onglets. Mais sinon, je crois que... Je crois que ça allait. Enfin, il y a juste au bout d'un
167 moment le ChatGPT qui a dit qu'il fallait ouvrir une nouvelle session. Ça m'a un peu fait stressée. J'avais
168 peur qu'on puisse plus l'utiliser, mais ça a juste réduit la vitesse de recherche. Mais sinon, non.

169 **[C.] (16:06 - 16:10) OK. Donc tu as rouvert un nouvel onglet et puis ça a fonctionné ?**

170 **[E.] (16:10 - 16:15)** Oui, j'ai refait une nouvelle discussion. Et puis simplement, ça n'a pas gardé en
171 mémoire les trucs d'avant.

172 **[C.] (16:16 - 16:30) OK, d'accord. Comment tu dirais que les élèves ont réagi par rapport à ces**
173 **leçons avec l'IA et puis avec le contenu en général ?**

174 **[E.] (16:30 - 17:01)** Ils étaient hyper contents. Je crois qu'ils étaient excités de faire une leçon avec une
175 IA, avec l'ordinateur. Ils étaient... En fait, même le terme IA, ils ont l'impression que c'est une tellement
176 grosse nouveauté, que c'est trop bien. Et du coup, ils étaient tous emballés. Le même exercice sur une
177 fiche ou avec quelqu'un qui aurait répondu en live, ils auraient directement été moins accrochés et
178 emballés. Je pense que ça a eu un effet positif sur eux. Même sur les feuilles, ça se voit. Ils étaient trop
179 contents de remplir le questionnaire. Franchement.

180 **[C.] (17:01 - 17:04) Oui, j'ai regardé tout à l'heure et puis j'ai vu qu'il y avait pas mal de réponses**
181 **assez positives.**

182 **[E.] (17:05 - 17:06)** Franchement, ils sont contents.

183 **[C.] (17:11 - 17:19) Du coup, ça veut dire que t'as perçu des différences de motivation ou de**
184 **participation, ou bien d'attention chez les élèves ?**

185 **[E.] (17:19 - 17:43)** Oui. Selon l'atelier aussi, ça changeait. Ils restaient motivés pendant les jeux de
186 rôle et puis le jeu de plateau. Mais c'est vrai qu'il n'y a pas eu de moment de blanc ou de latence à
187 l'ordinateur. Ils ont directement enchaîné et puis ils se sont organisés entre eux. On fait un tournus,

188 comme ça moi j'ai ce temps, toi aussi. Vraiment, on voyait qu'ils étaient emballés. Les deux autres
189 ateliers aussi, ça reste du jeu, mais moins... Ils arrivent pas à comprendre le dé...

190 **[C.] (17:43 - 17:47) Comme tu disais, c'est moins innovant et du coup ils sont peut-être moins**
191 **preneurs immédiatement.**

192 **[E.] (17:47 - 17:49) Ils prennent du temps à chercher leur carte.**

193 **[C.] (17:49 - 18:03) Enfin, classique ! (rires) S'il y avait un moment à retirer dans la leçon, lequel**
194 **ce serait à ton avis ?**

195 **[E.] (18:03 - 18:04) À enlever, tu dis ?**

196 **[C.] (18:04 - 18:04) Oui, et pourquoi ?**

197 **[E.] (18:05 - 18:30) Je pense la fiche 4 à la fin, qu'on n'a pas eu le temps de faire... Parce que c'est**
198 **dommage de devoir faire ça en vite-fait, puis de recommencer la fois d'après un texte que tu avais**
199 **commencé une fois précédente, c'est pas évident, parce qu'ils savent plus ce qu'ils voulaient dire. Je le**
200 **réutiliserai une prochaine fois comme réactivation de ce qu'ils ont vu. Ça, je dirais que c'était presque**
201 **... trop par rapport au temps qu'il y avait et en vue du questionnaire.**

202 **[C.] (18:31 - 18:36) Justement comme tu disais aussi que ça produit beaucoup, c'est assez dense.**
203 **Oui.**

204 **[E.] (18:38 - 18:41) Oui, ça, c'était presque trop long. On n'a pas eu le temps de faire.**

205 **[C.] (18:44 - 18:54) Est-ce que toi, en tant qu'enseignante, ton rôle, il est différent pendant cette**
206 **leçon de ce matin plutôt que d'habitude ?**

207 **[E.] (18:54 - 19:25) Ben, vu qu'on fonctionne souvent en atelier, ça m'a pas trop... ça m'a pas trop**
208 **changé, mais par rapport à des leçons où on fait vraiment du plénum ou alors qu'ils travaillent avec les**
209 **MER, c'est clair que ça nécessite de circuler, de s'assurer que je ne sais pas... qu'ils ne fassent pas**
210 **n'importe quoi à l'ordi. Tu es quand même vigilant pendant ces leçons. Presque plus que quand ils sont**
211 **en train de faire une fiche puis tu as peut-être vite fait le temps d'aller faire une correction en parallèle.**
212 **Là, non. Tu es tout le temps sollicité.**

213 **[C.] (19:26 - 19:32) Donc, tu as eu des imprévus, des choses que tu as dû régler un peu sur le vif**
214 **?**

215 **[E.] (19:32 - 19:41) D'aller vite vérifier quand est-ce qu'ils s'égarèrent et puis quand ils posaient des**
216 **questions, toujours en anglais, mais un peu n'importe quoi, d'aller rediriger, recentrer, ce genre de**
217 **choses.**

218 **[C.] (19:42 - 19:51) Ok. Et donc, tu t'es sentie un petit peu comme d'habitude finalement pendant**
219 **ces leçons, mais peut-être un petit peu plus à l'affût.**

220 **[E.] (19:51 - 19:52) Ouais, voilà.**

221 **[C.] (19:52 - 20:03) Ok. Et si toi, t'aurais dû faire ces leçons toi-même avec l'IA, tu les aurais fait**
222 **comment, tu penses ?**

223 **[E.] (20:03 - 20:05) Donc là, le même sujet ?**

224 **[C.] (20:05 - 20:06) Ouais.**

225 **[E.] (20:08 - 20:57) Ben, je sais pas. Franchement, je pense que la structure, elle est assez parlante.**
226 **Après, je pense que je n'aurais pas fait forcément l'écoute à ce moment-là. J'aurais fait peut-être plus**
227 **tard, vu qu'ils ne comprenaient pas encore très bien. J'aurais fait, en fait, je pense que les ateliers**
228 **aujourd'hui. Mais j'aurais gardé cette structure. Après, j'aurais pas forcément pensé à avoir un prompt**
229 **avec lequel les élèves discutent. À mon avis, j'aurais cherché des idées d'atelier, mais pas forcément**

230 que les élèves puissent aller à l'ordinateur, vu que j'aurais pas pensé qu'en fait, ça fonctionne bien.
231 Trois élèves à l'ordi, tu te dis quand même des fois, ils vont se fighter, machin. Je pense que j'aurais
232 été plus prudente et j'aurais fait des jeux plus classiques. Mais c'était une bonne idée.

233 **[C.] (20:59 - 21:21) Est-ce que si tu devais te lancer dans un projet de création de leçons avec IA,**
234 **comme du coup, je les ai faites moi, est-ce que t'aurais besoin de ressources, à ton avis, pour**
235 **ça, en particulier, ou bien pas ?**

236 **[E.] (21:22 - 21:46)** J'ai l'impression de connaître d'avoir quelques bases. Après, on a les référents
237 numériques dans nos centres scolaires qui, des fois, font des leçons. Là, on a notre référent numérique
238 qui nous a proposé justement un cours sur comment intégrer l'IA dans notre enseignement. Donc, j'irais
239 suivre ce genre de petits compléments.

240 **[C.] (21:46 - 22:10) Donc, il y a des ressources à disposition si t'en avais le besoin. Super. Et**
241 **puis, on arrive déjà gentiment à la fin. Comment est-ce que t'imagines le futur de l'enseignement**
242 **de l'anglais ? C'est une question un petit peu vaste et bateau (rires), mais... Qu'est-ce que**
243 **t'imagines ?**

244 **[E.] (22:10 - 23:57)** Je pense qu'il ne va pas beaucoup changer. À mon avis, il y a quand même des
245 bases qu'il faut garder, d'entraîner le voc en classe. Peut-être que ce sera une langue à choix. Ils vont
246 soit choisir l'anglais soit l'allemand. Et puis, du coup, la langue pour laquelle ils ont opté, il faut qu'ils
247 soient investis. À mon avis, ça va rester assez similaire, mais il y aura plus d'ordinateurs, des exercices
248 même. Ils peuvent faire du vocabulaire, s'entraîner. Il y a plein de jeux, là, sur Cambridge One, où ils
249 peuvent compléter des puzzles et tout... Ils aiment bien. Ça, je pense que c'est des choses à garder.
250 faire du voc avec les *Kahoot*, des trucs comme ça. Des choses un peu interactives avec lesquelles ils
251 vont avoir du plaisir. Limiter l'aspect fiche, nyan-nyan, qui, en fait, c'est pour une langue qui est une
252 langue vivante. C'est pas hyper favorable. Vraiment faire des trucs actifs et leur faire se rendre compte
253 que l'anglais, c'est utile. Souvent, ce qu'on leur dit, c'est pas grave si c'est faux, mais ça doit être
254 compréhensible. Il faut qu'ils comprennent que s'ils apprennent l'anglais, c'est pour pouvoir parler cette
255 langue dans un autre pays, un autre endroit. C'est un peu ce qui, des fois, je trouve pas évident avec le
256 MER qui est très... je sais pas... Je parle de ma famille anglaise, je parle de mon école. Des trucs très
257 bateaux. C'est très cantonné, très figé. J'espère que l'avenir des leçons d'anglais, ce sera vraiment
258 aussi se calquer sur les besoins des élèves. Ce que eux, ils aiment. Qu'est-ce qui est... À quoi ça va
259 leur servir, vraiment ? Parce que d'apprendre tout le vocabulaire, des fois, de... Je sais pas. Une trousse.
260 C'est cool au début, mais des fois, c'est un peu redondant. C'est pas hyper intéressant.

261 **[C.] (23:58 - 24:09) Donc, en fait, ça serait d'adapter aux besoins et aux plaisirs. Apprendre avec**
262 **du plaisir et puis donner du sens.**

263 **[E.] (24:11 - 25:02)** Oui, Voilà. En fait, pas que l'anglais tourne comme les leçons d'allemand.
264 Honnêtement, c'est triste à dire, mais les leçons d'allemand, quand les élèves ils sont déjà en 8e, ça
265 fait 3 ans qu'ils ont eu l'allemand, 3 ans qu'ils ont eu le MER ennuyant. Et puis que les enseignants,
266 malheureusement, en allemand, osent peut-être moins qu'en anglais parce que l'allemand, t'es obligé
267 de l'enseigner, l'anglais, t'as le choix. Ça devient gnanngnan. Éviter que l'anglais, justement, prenne cette
268 tournure un peu plate de que j'ai pas le choix, je fais mon exercice dans le *workbook* parce qu'on m'a
269 dit et puis j'ai fini, tiens, une fiche sup. Enfin, voilà, vraiment qu'ils puissent apprendre les chansons,
270 c'est quoi leurs paroles, doubler des films, faire des trucs drôles. Que l'anglais, ça soit une branche fun
271 à même titre que la gym et qu'ils aiment faire l'anglais. Pas que ça prenne une tournure triste de
272 l'allemand (rire). Avec tout mon respect pour cette langue, ce serait très triste quoi !

273 **[C.] (25:05 - 25:12) Donc, pour toi, l'IA n'a pas forcément un rôle important à jouer dans le futur**
274 **de l'anglais enseigné.**

275 **[E.] (25:12 - 25:30)** Non, je pense pas forcément. Après, il faut quand même garder en compte que les
276 élèves, ils vont être capables de... Il faut qu'ils se rappellent comment on écrit des textes. J'ai peur aussi
277 qu'ils écrivent leurs textes avec l'IA, ou ce genre de trucs. Qu'ils puissent l'utiliser intelligemment, mais
278 pas que ce soit...

279 **[C.] (25:30 - 25:31) Un remplacement.**

280 **[E.] (25:32 - 26:19)** Ouais, voilà, qu'ils jugent que par ça. Il faut qu'ils gardent aussi des capacités de
281 chercher les infos d'eux-mêmes. C'est important qu'ils gardent le réflexe de chercher dans le
282 dictionnaire un mot, pas que sur Internet. Il faut pas non plus que ça devienne des assistés de l'IA, mais
283 qu'ils se servent de l'IA à bon escient. Je pense que ça peut être utile, vraiment. Et mettre en garde
284 aussi des limites de l'IA, parce que même avant, je les entendais parler, ils disaient je pourrais faire mes
285 devoirs avec l'IA. Je dis oui, c'est une bonne idée, mais tu peux te corriger, plutôt. C'est un peu le biais
286 qui me fait peur avec l'IA, c'est qu'en fait, ils remplacent tout par l'IA et qu'ils sachent plus chercher
287 d'eux-mêmes. C'est déjà un petit peu le cas actuellement. Quand ils posent des questions, on écrit
288 comment sandwich ? Regarde dans ton dictionnaire, ils font plus ces efforts de réflexion-là... qu'on se
289 gaffe qu'ils n'ouïrent pas tout par flemme.

290 **[C.] (26:22 - 26:32)** Est-ce qu'il y a encore quelque chose que tu voudrais ajouter de ton
291 expérience dans ce projet ?

292 **[E.] (26:32 - 27:36)** J'ai eu du plaisir. Franchement, j'ai trouvé que c'était une bonne leçon
293 d'institutionnalisation. Ils ont vraiment bien pu driller. Alors il faudra évidemment laisser le risque avec
294 des leçons où les élèves sont très libres et puis j'ai pas enregistré ou j'ai pas de traces de... de ce qu'ils
295 ont fait. C'est des leçons qui sont chouettes, mais si on veut avoir un rendu, il faut revenir dessus après
296 pour s'assurer qu'ils aient bien compris. C'est peut-être aussi un risque avec les prompts à l'IA que j'ai
297 pas enregistré vu que j'ai pas fait de session. Je sais pas ce qu'ils ont tapé. Donc s'ils ont tapé n'importe
298 quoi, se gaffer et puis se rappeler qu'il faut rester derrière et puis vérifier après pour s'assurer qu'ils
299 aient bien compris ce que moi je voulais qu'ils comprennent. Comme leçon d'institutionnalisation, intro
300 ou comme ça, c'était hyper bien. Ils ont eu du plaisir. Moi aussi, c'était sympa à enseigner. Et c'était
301 varié. Ils ont fait toutes les compétences demandées. Ils ont produit l'écrit, l'oral. C'était un peu une
302 leçon HEP-friendly. Franchement, elle était bien.

303 **[C.] (27:38 - 27:52)** Super. Merci beaucoup. Et puis est-ce que t'avais encore quelque chose à
304 dire en général par rapport à cet entretien ou bien pour les leçons ... pour le matériel que je t'ai
305 donné ?

306 **[E.] (27:52 - 29:05)** Non, je trouve que le matériel était adapté. Les fiches, les supports, ils étaient aussi
307 bien. Mais il y avait juste la fiche l'écoute, quoi. L'oral, c'était dur, franchement. Les élèves... Déjà, moi,
308 honnêtement, j'ai pas tout compris. La question de qu'est-ce qu'eux, ils aiment, elle était pas forcément
309 tout le temps répondable. Parce que des fois, ils disaient qu'ils arrivaient, mais ils arrivaient pas. Des
310 fois, on devait deviner que vu que je sais pas, Anna aimait le badminton, elle était capable de jouer au
311 badminton. Enfin, il y avait beaucoup d'inférence dans ce texte oral qui était dur. Et puis, dans la
312 consigne, (nom d'élève), il l'a relevé très justement. C'était pas écrit qu'il fallait qu'on complète le pays
313 ou le nom. C'était que écrit qu'il fallait qu'on écrive la personne qu'il aime. Qu'est-ce qu'aime la personne.
314 Et puis, s'ils peuvent ou ils peuvent pas. C'était pas écrit le pays ou le prénom, mais pourtant, c'était
315 des lacunes. Donc, fiches intéressantes et pertinentes, mais l'audio, il était dur et ça allait hyper vite. Et
316 quelques infos manquantes dans l'audio et dans les consignes, du coup. Avant de le faire, on peut pas
317 s'en rendre compte.

318 **[C.] (29:05 - 29:25)** Ouais, c'est ça aussi. En fait, j'aurais pu peut-être en retravaillant plus en
319 profondeur, etc. ... Essayer de gommer ça et puis j'aurais peut-être pu faire un produit plus fini,
320 en fait. Mais l'idée, c'était aussi de voir qu'est-ce que l'IA peut proposer.

321 **[E.] (29:26 - 29:48)** Qu'est-ce qu'il y a aussi comme erreur. Il s'est rendu compte. Il a dit, « c'est quoi la
322 réponse ? » Je sais pas, j'ai pas compris. Ils savent dans quel cadre était faite cette étude aussi. Puis
323 c'est intéressant de voir qu'on peut pas se reposer que sur une IA. Il faut relire, réécouter, faire l'exercice
324 en amont. Parce que sinon, si c'était dans une évaluation, on aurait été plus embêtés. Et là, c'était
325 comique.

326 **[C.] (29:51 - 29:55)** Et puis, t'as encore des questions à me poser ou quelque chose ?

327 **[E.] (29:57 - 29:59)** Non, je crois que ça va. Tu vas compléter tes données avec autre chose que les
328 entretiens ?

329 **[C.] (30:00 - 30:10)** Les entretiens, la façon dont j'ai fait le matériel, les questionnaires des élèves,
330 et les observations, les notes que j'ai prises durant la leçon.

- 331 **[E.] (30:11- 30:13)** Donc c'est qualitatif ?
- 332 **[C.] (30:14- 30:15)** Oui.
- 333 **[E.] (30:15- 30:120)** Ok, trop bien. Tu rends en avril ?
- 334 **[C.] (30:20- 30:22)** Je dois rendre en avril oui. D'ailleurs je t'enverrai les résultats.
- 335 **[E.] (30:22- 30:26)** Oui, je veux bien, ça m'intéresse, je te relis même, volontiers, si tu veux une
336 relecture.
- 337 **[C.] (30:26- 30:32)** Ok, super merci beaucoup, c'est gentil de proposer, merci beaucoup !

Annexe 4 : Entretien avec l'enseignante de la leçon observée 2

[C.] : Chercheur

[E.] : Enseignante interrogée

[C.] (0:00 - 0:43) Est-ce que ça marche ? Oui, ça va. Alors déjà, merci beaucoup pour ta disponibilité et pour avoir accepté de participer. Vraiment, c'est super, merci beaucoup. Comme ça, je pourrai mener à bien mon projet. Ça m'arrange parce que j'ai pas trouvé grand monde non plus, d'ailleurs. Je dois te rappeler que, du coup, cet entretien est anonymisé, que les données sont utilisées que pour mon mémoire et puis voilà. Et voilà, je crois que c'est tout. Alors, pour commencer, est-ce que tu peux me parler de comment t'enseignes l'anglais en général, d'habitude, dans la classe ?

[E.] (0:44 - 2:05) Bon, alors là, ça fait plusieurs années que j'ai plusieurs classes en réalité en anglais, donc je fais un peu toujours les mêmes choses en parallèle. Et de manière générale, on suit vraiment le programme. On suit les unités et ce qu'il y a dedans. Mais par contre, j'ajoute pas mal de choses. Donc, ils ont vraiment à côté... je peux te montrer. On a tous les livres de base et puis j'ai aussi un grand cahier de références où on fait plein de fiches d'explications. J'ai vraiment des copies, c'est pas spécialement moi qui les fais, mais je matche un petit peu ce qui va avec les unités. Donc, on fait vraiment toujours de la théorie dans le cahier. Et puis, j'ai aussi plein d'exercices supplémentaires imprimés dedans. Je ne me limite pas que au moyen. Après, je fais pratiquement tout ce qui est dedans. Je ne fais pas tous les exercices non plus. Je choisis un peu ce qui me paraît le plus pertinent, mais j'en fais aussi beaucoup à côté. Et puis, on a un peu des petits rituels, c'est-à-dire qu'assez régulièrement, je leur demande en début de leçon, en anglais, à chacun, comment ils vont ce jour. Et puis, ils doivent me dire par exemple en anglais ça va bien ou ça va pas bien parce que... Et après, la suite de la justification, ils peuvent la faire en français. Et on fait pareil en allemand d'ailleurs. Mais généralement, je suis vraiment le programme. Et puis, on fait aussi des tests de voc, assez régulièrement. Donc, je le sépare en plus petites parties. Ils ont du voc à apprendre à la maison, du voc qu'on a déjà vu en classe quand même. Et puis, après, on fait des tests. Donc, ils ont des petits tests à huit points.

[C.] (2:13 - 2:15) C'est vraiment des tâches simples de voc.

[E.] (2:15 - 2:24) Oui, c'est ça. C'est vraiment, c'est tout con quoi. Ils ont une petite fiche comme ça, avec juste des mots à traduire, soit des phrases qu'il y en a. Toujours deux à traduire français à anglais et deux anglais à français.

[C.] (2:24 - 2:25) Et après, tu additionnes le tout.

[E.] (2:25 - 3:12) Ça vaut huit points. Au semestre, j'additionne tout. Ça donne une demi-note chez les huitièmes. Et puis, juste une indication chez les sept. Et puis, on fait ça assez régulièrement. Je pense que toutes les deux semaines, ils en ont un. Et puis, de toute façon, j'enlève la pire quand je fais le total. Et puis, ils ont cinq minutes pour la faire. C'est largement suffisant en général. Et voilà, j'évalue l'orthographe en anglais, mais par contre pas en français. Par exemple, je ne sais pas, comment vas-tu ? Ils m'écrivent, au lieu de dire comment vas-tu, ils écrivent ça va. C'est bon, quoi. Ils m'ont montré qu'ils savaient ce que ça voulait dire. Et puis, c'est bon. Donc, c'est juste des petits tests. Juste pour savoir s'ils l'ont appris parce que voilà, on n'a pas assez de périodes. Deux périodes dans la semaine, c'est pas assez pour vraiment bien avoir le voc. Donc, je leur demande de l'apprendre à la maison après qu'on l'ait vu et qu'on ait déjà fait quelques exercices en classe. Puis, on fait juste le petit test parce que sans le petit test, la plupart ne font pas le devoir.

[C.] (3:12 - 3:13) Oui, d'accord, je vois tout à fait.

[E.] (3:14 - 3:21) Les premières années, je ne faisais pas les tests. Et en fait, depuis que je les fais, ils apprennent mieux leur voc. Et ça les aide aussi. Je vois la différence avec les évaluations de fin d'unité.

[C.] (3:21 - 3:22) Oui, ok.

- 45 **[E.] (3:22 - 3:22) Voilà.**
- 46 **[C.] (3:23 - 3:29) Et du coup, d'habitude, les leçons d'anglais, tu trouves qu'elles sont comment**
47 **de ton point de vue à toi ?**
- 48 **[E.] (3:30 - 4:18)** En général, ils aiment bien. Ça suit assez bien. Ils sont assez motivés. Mais il n'y en
49 a pas assez comme pour tout, finalement. Je trouve que deux par semaine, ce n'est pas assez pour
50 qu'ils progressent bien comme il faut. Mais après, justement, je ne donne pratiquement pas de devoir.
51 Le seul devoir que je donne, c'est ... Révision de voc ou alors révision de travaux écrits. De temps en
52 temps, je leur demande de terminer un petit exercice si vraiment on n'a pas eu le temps. Mais c'est
53 vraiment hyper rare. Donc en fait, c'est un peu speed des fois de réussir à tout faire. Surtout que je fais
54 un peu des trucs supplémentaires. Mais en général, ça va assez bien. Mais ce que je trouve qu'il
55 manque, c'est le temps pour pouvoir les faire un peu plus parler. Je trouve que ce qui est compliqué
56 quand on les fait parler un peu plus tout seul, c'est qu'on ne peut pas vérifier tout le monde. On ne sait
57 pas s'ils font l'exercice toujours comme il faut. Et puis voilà, c'est compliqué toujours de pouvoir suivre
58 bien tout le monde.
- 59 **[C.] (4:21 - 4:26) Et donc, du coup, tu utilises les MER. Tu fais tout dans les MER et puis tu as en**
60 **plus du travail.**
- 61 **[E.] (4:26 - 5:05)** Oui, c'est ça. Après, je ne fais pas systématiquement tout, mais je vais toujours faire
62 en tout cas le premier exercice de l'unité pour se mettre dedans. Le petit truc avec le dialogue à lire et
63 les questions réponses. Comme ça, ça, je fais toujours. Mais après, ça, je ne fais pas forcément. Je fais
64 un peu en fin d'unité. S'ils ont de la vente, on peut aller lire ce truc. Je ne fais vraiment pas tout, mais je
65 n'utilise pas mal les deux. Et tout ce qu'on fait là, je les ai aussi dans mon cahier. En gros, mes cahiers,
66 c'est des cahiers de référence pour eux aussi. Donc, s'ils sont absents, ils peuvent venir regarder
67 dedans ce qu'on a fait. C'est vraiment, j'ai les exercices comme ils devraient être chez eux. C'est bien
68 ça. S'ils sont absents, si je dois faire une photocopie en plus parce qu'ils n'ont pas suivi les corrections
69 ou tout, j'ai tout qu'il y a dedans.
- 70 **[C.] (5:06 - 5:15) Voilà. Et donc, si tu devais faire un pourcentage en gros entre le matériel des**
71 **MER et le reste, tu ferais combien ? Grosso modo.**
- 72 **[E.] (5:15 - 5:30)** Trois quarts, un quart, je pense. Trois quarts du MER et puis un quart en plus. Après,
73 tout ce qui est dans la théorie, j'utilise énormément si jamais les trucs, "je progresse". Je ne sais pas si
74 tu connais ... C'est du livre, je ne sais pas, à notre époque, si on avait ...
- 75 **[C.] (5:30 - 5:30) Ah oui, je vois.**
- 76 **[E.] (5:31 - 5:41)** Mais justement, je les ai tous. Et en fait, j'utilise beaucoup. Tous les trucs de théorie,
77 en fait, pratiquement, ils viennent de là. Donc, je leur fais des copies qu'on met dans les cahiers. Et
78 puis, il y a pas mal d'exercices supplémentaires aussi qui viennent de là.
- 79 **[C.] (5:41 - 5:42) En tant que référence, du coup ?**
- 80 **[E.] (5:42 - 5:50)** Oui, c'est ça. Plutôt en tant que référence. Après, il y a aussi des exercices que je tire
81 de là, mais c'est surtout les fiches d'explication que je tire de là. Après, des fois, je les fais moi-même
82 aussi.
- 83 **[C.] (5:50 - 5:59) Et puis, tu me disais avant que tu as fait la HEP en bilingue et du coup, j' imagine**
84 **que tu es à l'aise pour donner les leçons en langue étrangère.**
- 85 **[E.] (5:59 - 6:16)** En fait, c'est les leçons que je préfère donner. En tant qu'élève, j'ai toujours détesté
86 les leçons de langue. Je trouvais que je ne comprenais rien, on ne progressait pas assez bien. Mais à
87 enseigner, c'est ce que je préfère. Dans un monde idéal, je deviens intervenante anglais, allemand, et
88 c'est tout. Pas de titulariat, rien.
- 89 **[C.] (6:18 - 6:25) Pour parler un peu de l'IA maintenant, est-ce que quand tu conçois des leçons,**
90 **tu utilises l'IA, toi ?**

91 **[E.] (6:25 - 7:02)** Ça m'arrive, oui. En langue, je n'avais pas fait, je n'ai pas fait encore. Mais c'est vrai
92 que je l'utilise relativement beaucoup pour les sciences. Parce que les sciences, c'est une classe anima.
93 Je donne des sciences à moitié en allemand, etc. Parfois, on utilise pas mal d'images comme ça en
94 allemand. On traduit 2-3 trucs, on fait la petite description en bas. Et c'est vrai que de temps en temps,
95 mon explication en bas me paraît beaucoup trop compliquée. Donc c'est vrai que des fois, ça m'est
96 arrivé de prendre en photo et de dire écoute, fais moi une petite description de l'image, je copie pas
97 exactement, mais voilà, je prends pas mal.

98 **[C.] (7:02 - 7:04) Pour faire un peu une synthèse, un résumé.**

99 **[E.] (7:05 - 7:49)** Des fois, ils me posent des questions et je ne sais pas comment leur expliquer de
100 façon simple. Des fois, c'est des questions rien à voir aussi. C'est vrai que des fois, je vais utiliser et je
101 me dis, ça permet de simplifier, ça me fait gagner un peu du temps. Et on s'est demandé avec ma
102 collègue justement, si on allait essayer, là maintenant, de faire des synthèses, des bulletins avec. Mais
103 qu'on mentionnerait aussi qu'on a fait la synthèse avec. Parce qu'on a eu une formation aussi sur ça,
104 donc l'IA en entreprise. Et en fait, en gros, l'école nous a un petit peu, d'une certaine façon, encouragé
105 à l'utiliser si ça peut nous soulager de certaines choses. On nous a dit, on doit pas tout faire avec ça,
106 mais si c'est quelque chose qui porte préjudice à personne, qui nous fait gagner du temps à nous et qui
107 reste correct envers tout le monde, ils nous ont pratiquement encouragé à le faire.

108 **[C.] (7:50 - 8:01) Est-ce qu'ils vous ont parlé aussi du côté un peu éthique ? Enfin là, par exemple,**
109 **pour faire les carnets, c'est des données un peu confidentielles, j'imagine. Est-ce que du coup,**
110 **ils vous ont parlé de ça ?**

111 **[E.] (8:01 - 8:46)** Oui, alors ils ont insisté sur le fait de ne jamais entrer aucune donnée sur les élèves.
112 Mais si on veut faire une synthèse par l'IA, les textes qu'on va copier, on doit vraiment absolument
113 supprimer les noms. Il faut faire attention à ce que ça ne réapparaisse pas. ... Mais ouais ... Peut-être
114 pas assez. Mais oui, ils ont quand même assez insisté sur le fait qu'on ne doit pas prendre en photo un
115 travail d'élève avec le prénom et tout, et demander par exemple d'analyser. Si on veut vraiment, par
116 exemple, faire une correction orthographique avec l'IA, soit on le copie nous à la main, enfin on le copie
117 à l'ordi, ou alors c'est les élèves directement qu'on va rédiger sur l'ordinateur, puis on fait comme ça,
118 mais sans prénom. Mais oui, quand même faire assez attention à ça. Et puis, si possible, mentionner
119 ou en tout cas être... Enfin, pas cacher le fait qu'on l'utilise.

120 **[C.] (8:46 - 8:55) Oui, d'accord. Et du coup, j'imagine que tu trouves que c'est adapté au niveau**
121 **primaire, l'utilisation de l'IA ?**

122 **[E.] (8:55 - 9:27)** Oui, alors un peu moins, disons, du point de vue des élèves. Enfin, ça dépend, parce
123 que justement, je pense qu'ils peuvent assez vite partir dans d'autres choses. Mais en tout cas, moi, de
124 mon point de vue, ça m'a quand même pas mal de fois sauvé la vie. Des fois, tu as vraiment un truc où
125 ça prend énormément de temps, puis ça peut être fait rapidement et ça ne change rien au résultat final.
126 Sauf que moi, j'ai gagné trois heures. Après, de toute façon, je n'essaie quand même pas d'utiliser tout
127 le temps, parce qu'il faut quand même un peu continuer, que ça vienne de nous, puis qu'on réfléchisse
128 un peu. Mais justement, de nouveau, pour certains résumés, certaines choses, ça peut être utile.

129 **[C.] (9:30 - 9:43) Alors maintenant, pour parler un peu des leçons que tu as données ce matin,**
130 **c'était quoi tes attentes pour ces leçons, quand tu m'as dit que tu voulais participer, et puis avant**
131 **que je t'envoie les leçons ?**

132 **[E.] (9:43 - 10:17)** Donc à quoi je m'attendais plutôt ? Disons à rien, puis à tout en même temps. C'est
133 vrai que je me suis... Premièrement, quand j'ai reçu le mail, je me suis dit de toute façon, j'ai aussi
134 tellement galéré à trouver des gens. Je me suis dit, je prends, ça correspond. Je donne l'anglais dans
135 une classe, donc c'est bon. Je suis arrivée au bout du mail, j'ai vu ton nom, je me suis dit carrément
136 (rires). Franchement, je me suis dit, je ne sais pas. Je regarderai ce que ça donne. Je ne savais pas
137 trop au départ si c'était toi qui donnais la leçon, moi qui donnais la leçon, comment c'était fait. Je me
138 suis dit, je prends ce qui vient, et puis on verra quoi.

139 **[C.] (10:19 - 10:24) Est-ce que tu avais des doutes, des appréhensions par rapport à ça, à ce**
140 **projet ?**

141 **[E.] (10:26 - 11:06)** Disons, pas la réaction des élèves directement, mais connaissant ma classe, ils
142 aiment bien râler aussi. Donc de temps en temps, tu leur demandes de faire un truc, ils vont te dire, je
143 n'ai pas compris, je n'ai même pas essayé. Ça leur arrive. Donc ça, c'était plutôt le point comme ça.
144 Justement, comme ça allait être différent des habitudes, est-ce qu'ils n'allaient pas peut-être être
145 différents, un peu plus dispersés ? Ils ont été assez dispersés quand même. Mais ça, ils me l'ont dit,
146 c'était quand même assez chouette de pouvoir utiliser l'IA en classe. Autrement, c'est toujours un peu
147 spécial de faire une leçon qu'on n'a pas planifiée soi-même aussi. Ce n'est pas très HEP, ça.

148 **[C.] (11:07 - 11:07) T'inquiète pas.**

149 **[E.] (11:10 - 11:34)** Je fais plus de canevas (rires). J'ai mes planifs qui ressemblent à ça, j'ai mon truc
150 de planif annuel, j'ai ma liste des leçons avec ce que je veux faire à chaque fois, puis je les fais dans
151 l'ordre. C'est-à-dire que quand je fais ma planification, je sais à quoi l'exercice doit mener, donc je ne
152 vais pas m'embêter à l'écrire. Du coup, des fois, quand tu fais une planification, tu te dis que tu es un
153 peu... Vu que tu n'as pas toi-même cherché les trucs, c'est un peu plus compliqué de comprendre,
154 d'être sûre de ce qu'on fait.

155 **[C.] (11:36 - 12:08) C'est un truc qui m'y fait penser, mais j'ai oublié de te le dire au début de**
156 **l'entretien. Si tu veux passer des questions, ou que tu n'es pas à l'aise de répondre, tu me le dis**
157 **et on passe. Ou si tu veux arrêter l'entretien, parce que tu as quelque chose de prévu après, si**
158 **jamais aussi, pas de souci. Est-ce que tu penses que concevoir des leçons avec l'IA, ça peut**
159 **avoir un potentiel bénéfique pour l'apprentissage, pour la leçon en soi ?**

160 **[E.] (12:09 - 12:11)** T'as dit des leçons ou des séquences ?

161 **[C.] (12:11 - 12:13) Pour concevoir des leçons ou des séquences.**

162 **[E.] (12:16 - 13:16)** Oui, mais je ne ferai pas ça qu'avec l'IA. Je ne lui dirai pas, c'est le programme de
163 l'année, fais-moi mon programme, et je suis parfaitement ce qui se passe. On sait qu'il y a un taux
164 d'erreur qui est assez conséquent sur certaines choses. Quand on a eu notre formation, ils nous ont
165 expliqué que sur une info factuelle, il peut y avoir jusqu'à 50% d'erreurs. Quand tu lui demandes, par
166 exemple, qui a marqué le premier goal du dernier match international de la Suisse au foot, 50% de
167 chances qu'il te dise une mauvaise réponse. Je ne me fierai pas que à ça, mais après, je peux avouer
168 que je me permettrais par exemple de dire, j'ai envie de faire ça sur tant de semaines, essayer de me
169 donner une idée, mais je vais m'inspirer de ce qu'il me donne, mais je ne vais pas le faire entièrement.
170 Oui, ça peut être adapté, ça peut faire gagner pas mal de temps, mais je pense que ça vaut la peine de
171 toujours tout vérifier derrière. À mon avis, la vérification prend moins de temps que de demander au
172 départ. Et si elle prend plus de temps, autant faire soi-même derrière, directement.

173 **[C.] (13:16 - 13:29) Oui, d'accord. Alors, ce serait quoi les points positifs, les points forts des**
174 **leçons que je t'ai données, à ton avis ?**

175 **[E.] (13:31 - 14:23)** Au niveau de la structure, c'était bien, parce qu'on commence toujours par un rappel.
176 On ne les a pas directement jetés dans le bain. Il y a eu un rappel vocabulaire, rappel aussi grammaire
177 pour les questions et les réponses. C'est vrai qu'un truc où j'ai eu un peu plus de peine de mon côté,
178 c'est être devant et mimer, parce que je le fais très peu. J'étais un peu hors de ma zone de confort sur
179 celui-là. Mais après, il y a les exercices, il y a l'exercice écrit, il y a l'exercice où ils discutent, il y avait
180 un peu de tout. Et puis après, les ateliers. C'est un peu moi qui ai moins bien géré le temps au départ,
181 donc on a eu un peu moins de temps pour les ateliers. Mais voilà, je trouve qu'ils se sont plutôt bien mis
182 dedans. Et puis, ils ont aussi un petit peu montré que de temps en temps, il y a des trucs qui ne jouent
183 pas quand ils sont tout seuls à l'ordinateur, parce qu'ils se sont mis à poser des questions qui n'avaient
184 plus rien à voir sur ce qu'il fallait faire. Ils ont demandé à l'ordinateur s'il appréciait Trump. Voilà.

185 **[C.] (14:24 - 14:34) OK. Donc, en fait, tu dirais que ce qui est bien, c'est que c'est varié et qu'il y**
186 **a une bonne structure, un rappel et plusieurs types d'activités.**

187 **[E.] (14:35 - 15:05)** On commence par le rappel un peu plus magistral. Après, le rappel où ils font de
188 leur côté, ils font leur phrase. Ensuite, on les fait intervenir, parce qu'ils doivent donner... Enfin, moi, je
189 leur ai fait à l'oral, du coup, où ils me disent ce qu'ils peuvent faire et ce qu'ils ne savent pas faire. Et
190 puis après, on passe du... C'est à deux, ils corrigent un peu à deux, on corrige ensemble. Donc, oui, ça

191 varie pas mal. Et puis... Justement, c'est chouette pour se remettre dedans, de faire un peu plus de
192 l'enseignement classique avant de passer aux ateliers, plutôt que directement les jeter dans les ateliers.

193 **[C.] (15:05 - 15:11) Oui. OK. Est-ce que ces leçons t'auraient inspiré pour des futures leçons ?**

194 **[E.] (15:11 - 15:28)** Il y a déjà un truc que je vais refaire plus, parce qu'il m'en fait remarquer, c'est les
195 ateliers. J'en fais pas assez. Je fais beaucoup tout le monde la même chose. C'est peut-être des fois
196 pas assez ludique, ce que je fais, je pense. Parce que là, justement, quand je dis qu'on va faire des
197 ateliers, je sais pas si tu les as entendus, mais les ateliers, on n'a jamais fait ça. Ça fait un an et demi
198 que je les ai. Voilà.

199 **[C.] (15:31 - 15:37) Et puis, est-ce que l'IA, pour toi, pour ces leçons-là, est-ce que ça t'a facilité**
200 **des tâches ?**

201 **[E.] (15:40 - 15:57)** Alors... Je saurais pas trop dire, parce que comme c'est plutôt quand même pas
202 mal toi qui as préparé, peut-être que toi, ça t'a facilité de lui demander de faire, par exemple, les images,
203 les fiches et les autres choses. En tout cas, moi, c'était plutôt bien, parce que j'en ai tout fait après.
204 Mais... Ouais.

205 **[C.] (15:58 - 16:02) Toi, tu t'en es pas servi pendant la leçon ? Et puis, pendant que les élèves**
206 **étaient dessus ?**

207 **[E.] (16:02 - 16:29)** Non, parce que j'ai un peu regardé ce qu'ils ont fait, mais c'est vrai que non. Ce qui
208 était pas mal, c'est que justement, ils pouvaient avoir leur petite discussion, puis ça corrigeait leur truc
209 tout seul, à l'ordinateur, et j'ai pas eu forcément besoin d'intervenir. Comme ça, je pouvais peut-être un
210 peu plus être présente pour les deux autres groupes qui faisaient les petites cartes et le jeu. Donc ça,
211 ça pouvait être cool, justement, pendant la leçon. En fait, l'utilisation pendant la leçon, c'est que ils
212 étaient un peu plus indépendants à l'ordinateur. Mais avec ça, il y a le désavantage qu'ils peuvent aussi
213 assez vite dériver sur autre chose.

214 **[C.] (16:31 - 16:47) OK. Merci beaucoup. Et puis du coup, justement, des points faibles, des**
215 **inconvenients où il y a des limites, des leçons... T'as parlé du fait qu'il y aurait des dérives**
216 **pendant les discussions en atelier avec l'IA. Est-ce qu'il y a autre chose ?**

217 **[E.] (16:47 - 17:34)** Là, ce qu'ils m'ont mentionné, ce qu'ils ont pas mal mentionné, je crois, aussi dans
218 le questionnaire, j'ai un peu vu, c'est qu'ils ont trouvé que l'audio allait un peu vite. Et puis, une des
219 élèves a été un peu étonnée de... Enfin, ça parlait de façon robotique, et du coup, justement, elle a
220 trouvé... Enfin, elle m'a fait la remarque que c'était un peu moins naturel que d'habitude. Mais après,
221 les réelles inconvenances, on a bien vérifié ce qu'il y avait avant. Ouais, les seuls inconvenients qu'il
222 peut y avoir, c'est pendant la leçon, vraiment, et c'est surtout, je dirais, à l'utilisation de l'ordinateur. Et
223 ça, c'est pas forcément que lié à l'IA. Si je leur demande d'aller à l'ordinateur pour faire une recherche
224 en sciences, je suis sûre qu'il y a au moins un groupe sur les 5 qui sont en train de faire une recherche
225 totalement autre pour aller voir des images de leur footballeur préféré. Donc, c'est pas directement lié
226 à l'IA. Mais là, ce qui est marrant, c'est que tu peux lui demander pourquoi, et il répond.

227 **[C.] (17:36 - 17:46) OK. Et puis, du coup, est-ce que tu pourrais suggérer des améliorations pour**
228 **ces leçons qui pourraient les améliorer ?**

229 **[E.] (17:49 - 18:12)** Au niveau des premiers exercices, pas spécialement. Ça a plutôt bien été, ils ont
230 plutôt bien compris ce qu'ils avaient à faire. Et puis après, au niveau des ateliers, mais ça, je dirais que
231 ça vient un peu plus de mon côté parce que comme j'ai moins l'habitude de faire des ateliers, ils ont
232 aussi moins l'habitude d'être dispatchés et de devoir changer de groupe et d'être un peu chacun à leur
233 truc, et puis de temps en temps, de devoir un petit peu attendre qu'on vienne vers eux pour expliquer.
234 Mais autrement... Non, pas spécialement.

235 **[C.] (18:13 - 18:13) OK.**

236 **[E.] (18:15 - 18:15)** Je pense pas, je sais pas.

237 **[C.] (18:18 - 18:23) Et puis, est-ce que t'as rencontré des difficultés techniques pendant les**
 238 **leçons ?**

239 **[E.] (18:23 - 19:06)** La gestion du temps. Parce que j'oublie toujours d'activer mon timer, donc
 240 évidemment, je me dis, bon, je sais pas depuis combien de temps ils sont en train de faire leur truc.
 241 Mais ça, c'est pas que pendant ces leçons, c'est vraiment tout le temps que j'ai la peine à gérer mon
 242 temps. Et puis... Bon, après, l'ordinateur qui s'est éteint, il a été rallumé très vite, quoi. Et c'est vrai qu'il
 243 y a eu un des groupes, à un moment donné, ça marchait plus. Ça chargeait, et puis la réponse
 244 apparaissait pas. Mais après, bon, c'était genre 30 secondes avant de changer de groupe, et quand le
 245 groupe suivant est arrivé, ils ont rien dit, donc je pense que ça avait fonctionné d'ici là. Non, je crois que
 246 sinon, le reste, c'est bon. Pour une fois, le beamer fonctionnait comme il faut. Enfin... On a assez
 247 souvent des soucis techniques par ici, mais non, il n'y a pas eu trop, cette fois. Je dirais que non.

248 **[C.] (19:06 - 19:29) Moi, à un moment, je circulais, je regardais un peu ce qu'ils faisaient en atelier,**
 249 **et puis il y avait... Il y a un message qui est apparu sur ChatGPT qui disait qu'il fallait se**
 250 **connecter, ou bien tu pouvais, en petit, c'était écrit, continuer, sans se connecter, donc j'ai**
 251 **pressé ça. Puis il y a un moment où j'ai dû recharger le prompt aussi, parce que les élèves**
 252 **avaient fermé l'onglet.**

253 **[E.] (19:29 - 19:30)** Ouais, c'est juste ça.

254 **[C.] (19:32 - 19:39) En soi, ce ne sont pas des énormes problèmes, mais c'est vrai que c'est des**
 255 **trucs qui peuvent arriver, puis à prendre en compte aussi, si on pense à faire des leçons comme**
 256 **ça.**

257 **[E.] (19:40 - 19:46)** Ouais, et être sûr d'avoir aussi un peu le temps en dispo de notre côté pour eux, s'il
 258 y a un problème comme ça. Pas qu'il y ait un atelier qui demande notre attention permanente.

259 **[C.] (19:52 - 19:57) Comment tu dirais que les élèves ont réagi face au contenu des leçons ?**

260 **[E.] (19:57 - 20:29)** De ce que j'ai un peu compris, ils ont l'air d'avoir trouvé assez rigolo, d'avoir déjà
 261 un truc différent de d'habitude, et de réaliser qu'il y a des images. Ils ont remarqué, ils ont dit que ça se
 262 voyait assez sur les images, ils ont l'œil. Et puis justement, je crois qu'ils ont trouvé assez marrant que
 263 ce soit différent, que ce soit conçu par l'IA, on leur a dit en plus. Je leur avais dit à l'avance que c'était
 264 là-dessus. Et puis, voilà, ils ont... C'est bien aimé. Et puis après, les ateliers, comme ils ne sont pas
 265 d'habitude, c'est forcément plus marrant.

266 **[C.] (20:33 - 20:45) Ok. Et puis, est-ce que tu aurais remarqué des élèves qui se sont comportés**
 267 **différemment des leçons d'habitude en anglais ? Par exemple, plus motivés, plus d'attention, ou**
 268 **bien moins, à l'inverse peut-être ? Je ne sais pas.**

269 **[E.] (20:46 - 21:18)** Les élèves agités et bruyants sont restés agités et bruyants. Certains qui sont
 270 d'habitude calmes ont été un peu agités et bruyants. Par contre, ils ont fait le job. En général, ils ont
 271 plutôt fait... J'ai l'impression qu'ils étaient un peu agités parce que c'était différent, parce que c'était cool.
 272 Mais globalement, je dirais qu'ils ont tous participé, même ceux qui ont plus de peine. A l'ordinateur ils
 273 donnaient des idées, un peu de trucs à demander. Souvent, c'était un peu moins en anglais, ils disaient
 274 en français, puis c'est un peu les autres qui traduisaient la question. Mais en général, j'ai l'impression
 275 que tout le monde a fait l'effort de le faire.

276 **[C.] (21:19 - 21:27) Ok. Est-ce que ton rôle a été influencé pendant ces leçons par rapport à**
 277 **d'habitude ?**

278 **[E.] (21:28 - 21:45)** Un petit peu. D'habitude, je suis hyper au clair sur tout ce que je dois faire vu que
 279 j'ai planifié entièrement mes leçons. Mais là, il y a eu des moments où je me suis dit est-ce que c'est
 280 vraiment ça que je devais faire ? C'est vrai que j'étais un peu plus... Je pense...

281 **[C.] (21:45 - 21:47) Moins, moins en confort.**

282 **[E.] (21:48 - 22:29)** Un petit peu moins dans ma zone de confort où je suis d'habitude avec mes affaires,
 283 je sais où elles sont, je sais ce que j'avais prévu. Après, ils savent aussi que je suis vraiment

284 désorganisée sur certains aspects. Ça arrive hyper régulièrement que je perde ma feuille, par exemple.
285 Ça, ils ont l'habitude, ils connaissent. Je perds ma feuille, je montre un truc au beamer, il n'est pas
286 allumé. Ça, ils ont l'habitude. C'était pas spécifique à cette leçon, de perdre ma feuille et d'être en train
287 de passer dans tous les sens parce que j'ai oublié des trucs n'importe où (rires). C'est vrai que des fois,
288 il y a le truc de venir revérifier si c'était bien ça que je devais faire. En général, en début de leçon, j'ai
289 un peu ma liste de choses à faire et je suis bon.

290 **[C.] (22:30 - 22:38) Est-ce que tu as eu des trucs imprévus que tu as dû ajuster sur le moment**
291 **même, sur le vif ?**

292 **[E.] (22:39 - 23:24)** Ne pas faire la fiche 4. On n'a pas eu le temps. C'est vrai que j'ai un peu débordé
293 sur le début. Une petite improvisation qui venait d'une des élèves bilingues, elle était censée me dire «
294 *I can swim* » et elle nous a dit « *I know how to swim* ». J'ai fait ma petite intervention, c'est encore plus
295 élaboré, mais on rajoute ça. De nouveau, ça peut être perturbant des fois d'avoir un bug sur un truc que
296 tu n'as pas préparé parce que tu te retrouves un peu perdu. Soit il n'y a pas eu d'autre problème, soit je
297 l'ai oublié. Ce n'était pas si conséquent.

298 **[C.] (23:28 - 23:53) Pas de souci si tu n'as pas pu faire la fiche 4 ou s'il y a eu des débordements,**
299 **je t'avais dit au début que c'est le programme, la planification, mais après, tu ajustes selon**
300 **comment tu t'enseignes, donc pas de souci. Toi, tu t'es sentie un peu désorientée, hors de ta**
301 **zone de confort.**

302 **[E.] (23:54 - 24:17)** Pas extrême, ça reste des trucs que je maîtrise à expliquer, et ça reste une unité
303 que j'avais déjà faite. C'est vrai que des fois, je ne savais plus exactement où j'en étais. Mais ça, c'est
304 aussi un petit manque de préparation de ma part.

305 **[C.] (24:18 - 24:30) Justement, comme tu disais, c'est le fait que ce n'est pas toi qui as fait la**
306 **planification, donc tu n'as pas tes repères, tu es peut-être un peu perdue. Tu disais que vous**
307 **avez déjà travaillé l'unité, vous avez déjà fait beaucoup ?**

308 **[E.] (24:30 - 25:33)** En fait, on est déjà à l'unité 4 dans le moyen. Après, celui-là, je dois avouer qu'on
309 l'a un poil survolé, parce que l'unité 3, elle a ce thème principal, c'est justement pouvoir demander
310 l'autorisation et de capacité. J'aime et j'aime pas faire telle chose. Et c'est vrai que généralement, je
311 passe assez vite dessus, parce qu'on apprend à dire ça. Et puis, c'est vrai que ils l'ont assez vite
312 compris. On a fait une petite évaluation orale où en gros, je leur posais... Il y avait 8 questions, ils
313 devaient en tirer 5 au hasard dans un bol, et je leur posais les 5 questions, ce que tu sais jouer d'un
314 instrument de musique, etc. Ils devaient juste me répondre la bonne réponse. C'était moins de la vraie
315 réflexion, c'était pas tellement une tâche complexe. Donc on a déjà un peu évalué ça, et c'est surtout
316 parce que l'unité 4 avec le *Present Continuous*, elle est énorme et très longue. Je survole un tout petit
317 peu la 3 pour me concentrer plus sur la 4.

318 **[C.] (25:34 - 25:39) Et après, tu vas faire une éval que de la 4 ?**

319 **[E.] (25:39 - 25:58)** Je fais quand même 3 et 4. Vu qu'elles vont ensemble, selon le moyen. Il y a juste
320 la 1 et la 2 que je fais séparément parce que c'est le début d'année, comme ça on fait des plus petites.
321 Mais après, la 3 et 4, je les évalue ensemble. Mais comme on a déjà fait un oral sur l'unité 3, il y aura
322 2-3 petits trucs de l'unité 3 mais ce sera principalement la 4.

323 **[C.] (26:05 - 26:13) Si tu avais fait les leçons toi-même, avec l'IA, comment tu aurais fait ?**

324 **[E.] (26:15 - 26:19)** Du début de la planification jusqu'à la leçon ?

325 **[C.] (26:19 - 26:19) Oui.**

326 **[E.] (26:23 - 27:01)** Je prends les objectifs d'apprentissage qui sont mentionnés là-dedans. J'aurais déjà
327 réfléchi à ce que je veux faire. Je l'ai jamais vraiment utilisé pour planifier les leçons donc je ne sais pas
328 trop comment j'aurais fait exactement. Mais je pense que... Je ne sais pas si j'aurais demandé d'abord
329 j'ai envie de te prendre ça invente-moi totalement je regarde et j'ajuste. J'aurais quand même demandé
330 que je voulais au moins des exercices tout type d'exercices. Je ne sais pas trop. Parce que je n'ai jamais
331 fait. Faudrait tester une fois.

332 **[C.] (27:06 - 27:13) Est-ce que tu aurais eu besoin d'infos ou de ressources supplémentaires si**
333 **tu étais dans cette optique ? Si tu veux le faire.**

334 **[E.] (27:14 - 27:42)** Je pense que j'irais me renseigner sur comment les autres font. Parmi les collègues,
335 je sais qu'ils ont déjà discuté s'ils ont déjà testé. Je pense que j'irais demander à quelqu'un qui a déjà
336 fait pour être sûr que ce soit fait comme il faut. Je ne sais pas, peut-être que je testerais aussi que je
337 me rendrais compte que ce n'est pas du tout ce que je voulais. Là j'irais demander si ça donne ce que
338 je voulais. C'est vrai que j'ai tellement l'habitude de ma façon de faire.

339 **[C.] (27:44 - 27:45) Ça marche bien.**

340 **[E.] (27:46 - 28:25)** Oui c'est ça, ça marche bien, ils ont leur cahier, ce qu'ils leur font en général. En
341 tout cas, en langue, je ne suis pas sûre que je l'utiliserais beaucoup. En science, c'est là que j'utiliserais
342 le plus. Éventuellement en français. Ça peut être bête, mais pour des exemples de rédaction. En langue,
343 c'est vrai que j'ai déjà pris mes petites habitudes parce que je fais exactement le même système en
344 allemand. J'utilise aussi à peu près à 3 quarts, 1 quart le moyen et les références. En langue, un peu
345 moins. Mais dans les autres disciplines, je pense quand même vachement plus.

346 **[C.] (28:29 - 28:39) Maintenant, on arrive un peu vers la conclusion. Comment t'imagines le futur**
347 **de l'enseignement de l'anglais d'ici 20 ou 30 ans ?**

348 **[E.] (28:42 - 30:20)** Dans l'idée, ce serait d'avoir un système pour avoir beaucoup plus d'interactions.
349 Ce qui pourrait être bien, ce serait une IA uniquement dédiée à ça. C'est par exemple qu'ils aient ça sur
350 le site du moyen où ils peuvent accéder. Ils peuvent avoir un petit chatbot et ils vont discuter leur truc.
351 Ça les corrige, etc. Mais qui est uniquement destiné à l'anglais. Le problème, c'est que moi, je ne me
352 vois pas dire aux parents d'aller sur ChatGPT et de faire l'exercice. Par contre, si c'est un truc qui est
353 fait par le moyen, qui est uniquement pour ça, là, je ne me verrais plus justement de leur dire écoutez,
354 allez à la maison, entraînez-vous à discuter de ça. Comme ça, ils peuvent choisir. Imaginons, ils doivent
355 discuter de ce qu'ils aiment faire. Il y a une fois, un côté où c'est eux qui posent la question et il y a les
356 réponses qui sont données. Ça les corrige un peu sur ce qu'ils ont dit. Ou alors, à l'inverse, on leur pose
357 des questions et c'est à eux de répondre. Ça, je pense que ça pourrait être vraiment bien. On peut le
358 faire, nous, en classe. Mais si on veut pouvoir les corriger, on doit faire ça individuellement avec chacun
359 d'entre eux. On n'en a pas le temps. On en a 19. Ça prend bien 15 minutes par élève. On n'y arrive pas.
360 Alors qu'avec ça, ils pourraient faire un peu de leur côté. Si vraiment, ils ont encore des questions, on
361 est toujours là pour y répondre. Mais je pense qu'avoir quelque chose qui est, disons, officiel par le
362 moyen, ou en tout cas par le... par Cambridge, ou même par la CIIP. C'est vraiment un truc un peu
363 officiel de l'école, pour que ce soit un peu plus accepté par les parents. Parce que c'est vrai que, comme
364 un peu tout le monde, il y en a quand même pas mal qui sont assez réticents.

365 **[C.] (30:23 - 30:42) Oui, ça se comprend aussi. Ok, super intéressant comme idée ça, l'IA des**
366 **MER un peu officielle. Est-ce qu'il y a encore quelque chose que tu voudrais ajouter ou bien**
367 **clarifier par rapport à ton expérience sur ce projet ? D'ailleurs merci beaucoup encore une fois.**

368 **[E.] (30:42 - 31:18)** Pas de soucis. Je pense un truc qui pourrait être intéressant, mais après ça fait trop
369 beau travail, c'est de, après avoir fait la première leçon, de refaire une autre en ajustant ce qui a peut-
370 être un peu moins bien joué. C'est vrai qu'après l'avoir fait une fois, je pense que j'aurais fait
371 volontairement, j'aurais un peu moins traîné sur le début pour avoir plus de temps pour vraiment bien
372 expliquer les ateliers. C'est vrai que je les ai expliqués vraiment brièvement, et du coup c'était pas clair
373 pour tout le monde. Et puis, c'est quoi la question déjà ?

374 **[C.] (31:19 - 31:20) Justement si tu voulais rajouter quelque chose.**

375 **[E.] (31:25 - 31:38)** Peut-être que j'aurais fait une petite fiche de consignes par atelier. Parce que des
376 fois on leur donne la consigne, ils ont compris sur le moment, puis 20 minutes plus tard ils arrivent à
377 l'atelier et ils ne savent plus quoi faire. Donc ça c'est peut-être le truc que j'aurais rajouté.

378 **[C.] (31:42 - 31:48) Merci. Il y a encore quelque chose que tu voulais rajouter ?**

379 **[E.] (31:50 - 31:51)** Non je crois que c'est tout bon.

380 [C.] (31:51 - 32:00) Et puis est-ce que par rapport à l'entretien en général, ou bien par rapport aux
381 leçons que tu as données, tu voulais encore rajouter quelque chose ?

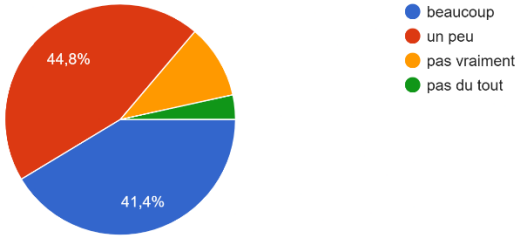
382 [E.] (32:01 - 32:07) Non, c'est tout bon. C'est bizarre d'être du côté de l'interviewée, mais voilà.

383 [C.] (32:08 - 32:16) Merci beaucoup encore une fois pour tout, pour ton temps, pour ta bonne
384 volonté de bien vouloir m'aider. Merci beaucoup.

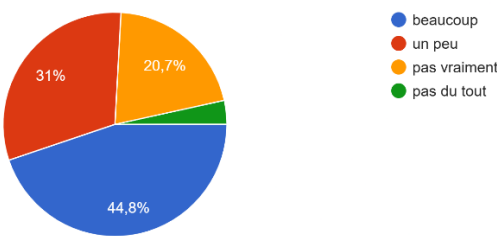
385 [E.] (32:17 - 32:17) Pas de soucis.

Annexe 5 : Données des questionnaires administrés aux élèves

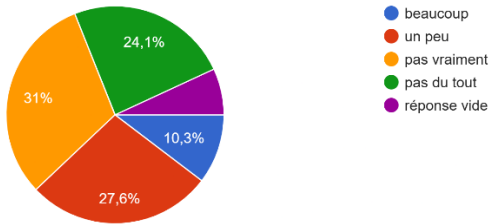
J'aime ... apprendre de nouvelles langues
29 réponses



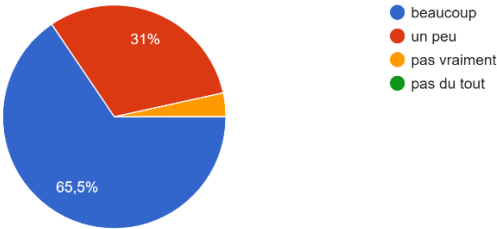
J'aime ... les leçons d'anglais en général
29 réponses



Je parle ou entends ... d'anglais hors de l'école
29 réponses

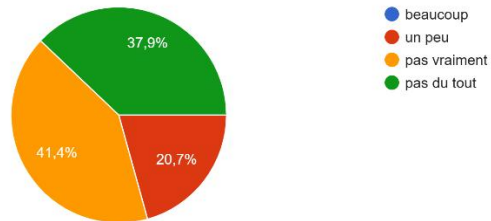


J'ai ... aimé les 2 dernières leçons d'anglais
29 réponses



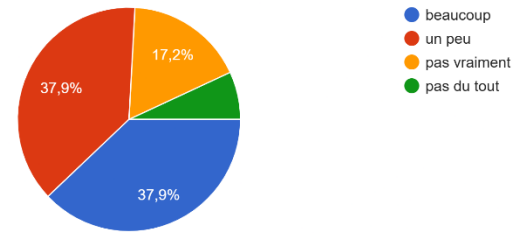
J'ai trouvé qu'elles étaient ... plus difficiles

29 réponses



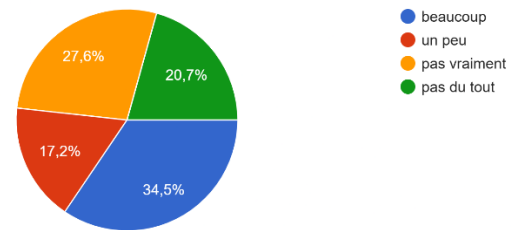
Les activités de ces leçons m'aident ... à mieux apprendre l'anglais

29 réponses



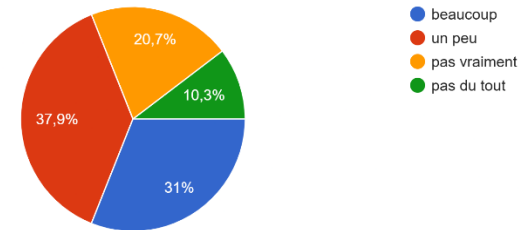
J'ai ... appris de nouveaux mots et expressions en anglais

29 réponses



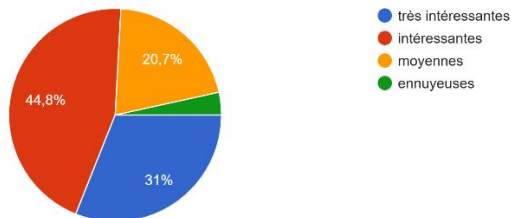
J'ai ... eu envie de parler anglais pendant les leçons

29 réponses



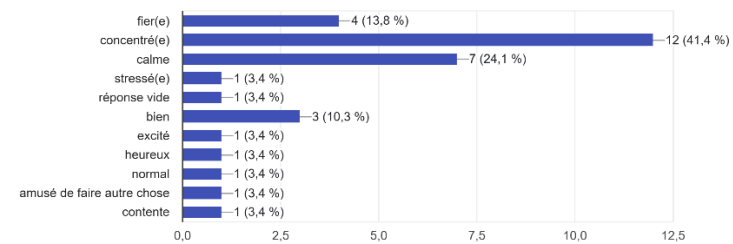
Ces leçons m'ont semblé ...

29 réponses



Pendant la leçon, je me suis senti(e) ...

29 réponses



Pendant ces leçons, j'ai préféré...				
les ateliers avec ChatGPT	Les ateliers, surtout sur l'ordi	aller à l'ordinateur	les ateliers	les questions à ChatGPT
demander des choses à ChatGPT	Les ateliers	l'ordi avec ChatGPT	les jeux avec ChatGPT	les questions à l'ordinateur
les ateliers avec l'ordinateur	Parler au papa sur ChatGPT	poser des questions à ChatGPT !	à l'ordinateur	les jeux
les jeux ils étaient INCROYABLES !!!	poser des questions à l'IA	les ateliers	chatGPT	les jeux de cartes et avec les pions
Les activités	poser des questions à l'IA	utiliser un ordi	les jeux	-
Les exposés et l'AI	Le jeu avec le plateau	l'activité avec ChatGPT on pouvait avoir l'impression de communiquer avec quelqu'un	tout le travail en groupe et avec l'IA	
Pendant ces leçons, je n'ai pas aimé...				
Rien	rien	faire la fiche avec les personnages	rien	les cartes avec les questions
que les tournus étaient pas très longs	l'écoute	le jeu avec les pions	le feuille au début	l'audio (trop rapide)
pas trop aimé la feuille	rien	rien	rien	les jeux
Rien ?!	rien	la théorie	-	rien
Les écoutes	je ne sais pas	-	rien ! j'ai tout aimé.	l'audio était très vite
-	Le jeu avec les cartes. Je n'ai pas compris	l'audio c'était dur	rien	

Autre chose que j'aimerais dire ...				
J'aimerais avoir plus souvent des leçons avec l'intelligence artificielle ça aide beaucoup	-	je me suis bien amusé	-	-
bah c'était bien et j'ai trouvé que ça a passé très vite	Je n'ai rien à dire, le cours était très bien fait et j'ai appris de nouvelles choses	l'anglais c'est trop dur	j'ai bien aimé votre cours et de travailler avec l'agence artificielle c'est une bonne idée	je ne comprenais pas tout le temps les consignes mais c'était chouette et ça serait cool de refaire
j'ai aimé cette leçon	les ateliers étaient bien	c'était intéressant, j'ai beaucoup aimé	-	-
que les cours d'anglais soient cool comme ça tout le temps, même si je suis forte en anglais	c'était différent	-	c'était bien	c'était trop bien
C'est cool quand on peut faire des jeux en anglais	-	-	C'était bien.	-
-	ChatGPT n'aime pas les séries...	-	-	