

Vol. 17, No. 1
pp. 377-409
Spring 2026

Received: 31 August 2024
Received in revised form: 2 November 2024
Accepted: 16 November 2024

Amélioration de la communication orale des apprenants de langues étrangères en Iran: rôle de l'intelligence artificielle dans la création d'interactions vérisimilitudinaires et l'adaptation culturelle

Roghaye Sayahi¹ & Nosrat Hejazi^{2*} 

Résumé

Cet article examine le rôle de l'intelligence artificielle (IA) dans l'amélioration de la compétence orale chez les apprenants de français langue étrangère (FLE) en Iran. Il s'interroge sur la manière dont l'IA peut contribuer, de manière efficace et contextualisée, au développement de cette compétence dans un environnement culturellement spécifique.

L'étude repose sur une enquête menée auprès de 20 apprenants de FLE en Iran. La collecte de données s'est effectuée à travers un questionnaire ciblant leurs compétences orales, leur expérience d'usage de l'IA et leur perception de l'adéquation culturelle des contenus générés. L'analyse des données mobilise une approche mixte (quantitative via SPSS et qualitative) et un cadre théorique pluridisciplinaire.

Ce cadre s'appuie sur la théorie de la compétence communicative de Dell Hymes, la théorie de l'adaptation culturelle de Kim et Hall, les approches discursives-pragmatiques de John Searle et surtout sur la théorie du carré tensif de Fontanille.

Les résultats indiquent que l'IA permet d'améliorer la prononciation et la fluidité, encourage l'usage des expressions idiomatiques françaises et développe la souplesse linguistique. Par la création d'environnements vérisimilitudinaires (contextes

¹ Doctorant en français, Tarbiat Modares Université, Téhéran, Iran

² Corresponding Author: Professeur adjoint, Département de français, Tarbiat Modares Université, Téhéran, Iran; Email: nos_hej@modares.ac.ir, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5217-027X>

d'interaction réalistes et culturellement cohérents) et des retours personnalisés en temps réel, l'IA favorise un apprentissage actif et individualisé. Toutefois, certaines limites subsistent : la difficulté à reproduire les dimensions émotionnelles, gestuelles et implicites des interactions humaines, ainsi qu'à intégrer la diversité dialectale régionale.

Mots-clés : communication orale, intelligence artificielle (IA), interaction vérisimilitudinaires, carré tensif, compétence communicative

1. Introduction

À l'ère de la mondialisation et de l'intensification des échanges interculturels, l'apprentissage des langues étrangères est reconnu comme une compétence clé dans le développement des communications transfrontalières (Crystal, 2003). Parmi les différentes composantes de cet apprentissage, la compétence d'expression orale joue un rôle fondamental dans l'établissement d'interactions efficaces. En effet, les compétences orales influencent de manière significative la vie sociale et professionnelle des individus dans leurs activités quotidiennes (Krashen, 1982). Dans un monde marqué par l'expansion des interactions internationales, la capacité à communiquer dans une langue étrangère offre non seulement davantage d'opportunités professionnelles aux apprenants, mais renforce également leur confiance en soi et leurs aptitudes cognitives.

Avec l'essor des technologies innovantes, notamment de l'intelligence artificielle, le paysage de l'enseignement des langues connaît des transformations majeures. Les outils basés sur l'IA, en proposant des environnements interactifs et simulés, permettent aux apprenants de s'exercer à l'oral dans un espace sécurisé, dépourvu de jugement. Ces environnements offrent aussi de nouvelles possibilités de personnalisation, de pratique continue et de rétroaction instantanée. Cela revêt une importance particulière pour les apprenants de langues étrangères en Iran, confrontés à des défis tels que les différences culturelles, l'anxiété liée à la parole et un accès limité aux occasions d'interactions authentiques. Selon un rapport de l'UNESCO (2022), l'utilisation des technologies de l'IA dans l'éducation est encore en développement, face à des obstacles liés aux ressources technologiques et à l'infrastructure, ce qui rend l'intégration de ces outils encore plus cruciale pour améliorer l'engagement et la pratique langagière. Ce rapport aborde notamment les défis et la progression de l'intégration des technologies éducatives dans différents pays, y compris des contextes comme celui de l'Iran, en mettant en évidence les obstacles liés aux infrastructures et aux ressources.

Ainsi, dans l'étude de Moazzeni Limoudehi et Mazandarani (2021), l'anxiété orale est identifiée comme un obstacle majeur à l'apprentissage de l'anglais chez les apprenants iraniens. L'un des principaux freins à l'apprentissage des langues dans des

contextes non natifs réside dans le choc culturel, qui peut engendrer des malentendus, de l'anxiété ou une incapacité à utiliser la langue de manière efficace. Putigny (2023) et Łuszczzyńska (2016) soulignent également, dans leur analyse, l'impact du contexte culturel et des valeurs sociales sur l'anxiété linguistique.

Malgré les efforts considérables déployés dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, la compétence d'expression orale demeure l'une des compétences les plus problématiques pour les apprenants de langues étrangères en Iran.

De nombreuses études ont montré que cette compétence est influencée par un ensemble de facteurs individuels, pédagogiques et culturels.

Premièrement, l'anxiété liée à la parole constitue l'un des principaux obstacles à la performance linguistique des apprenants ; en effet, de nombreux étudiants, en contexte de classe ou dans des situations réelles, éprouvent des blocages ou évitent de parler par peur de faire des erreurs ou d'être jugés négativement (Sadighi & Dastpak 2017 ; Izadi & Zare 2016 ; Moazzeni Limoudehi & Mazandarani, 2021).

Deuxièmement, le manque d'opportunités d'interactions réelles dans l'environnement éducatif – notamment dans des contextes non francophones comme l'Iran – fait que les apprenants ne disposent pas d'assez de possibilités de pratiquer la langue de manière concrète, ce qui les empêche de transférer efficacement leurs compétences linguistiques en situations authentiques. Par exemple, en Iran, de nombreux étudiants en langues étrangères n'ont pas accès à des locuteurs natifs ou à des contextes d'immersion, limitant ainsi leur capacité à engager des conversations spontanées et naturelles (Ferdowsi & Razmi 2024 ; Kasbi & Elahi Shirvan 2017).

Troisièmement, les croyances culturelles des enseignants et le système éducatif traditionnel, souvent axés de manière excessive sur la grammaire et la traduction, ont conduit à la négligence des dimensions communicatives et culturelles dans l'enseignement. Pourtant, ces dimensions jouent un rôle fondamental dans le développement de la compétence communicationnelle des apprenants (Yousefi Azarfam & Baki 2012).

L'ensemble de ces facteurs montre que l'amélioration de la compétence d'expression orale nécessite une révision des méthodes d'enseignement, une

attention accrue aux dimensions psychologiques, ainsi que la création d'opportunités d'interactions plus authentiques au sein du processus d'apprentissage. Cela soulève toutefois une question essentielle : ces technologies peuvent-elles réellement contribuer de manière efficace au renforcement de l'expression orale des apprenants dans le contexte éducatif iranien ? Et si oui, quels sont les mécanismes par lesquels cette influence positive s'exerce ?

Sur cette base, la question principale a été déclinée en deux sous-questions majeures:

- Comment l'usage d'outils basés sur l'intelligence artificielle peut-il influencer le processus d'apprentissage de l'expression orale en langue étrangère ?
- Quel est l'impact de l'intelligence artificielle sur l'amélioration des compétences d'expression orale des apprenants de langues étrangères en Iran ?

Les hypothèses correspondantes à chacune de ces deux questions sont les suivantes :

- L'usage continu de chatbots et de systèmes de reconnaissance vocale offre aux apprenants un environnement vérisimilitudinaire personnalisé, simulant des situations réelles et fournissant des retours immédiats qui renforcent la prononciation, la fluidité et les compétences orales.
- L'interaction continue avec les technologies basées sur l'intelligence artificielle, en réduisant l'anxiété liée au jugement d'autrui, favorise une plus grande motivation et une meilleure confiance en soi chez les apprenants, qui obtiennent ainsi de meilleurs résultats dans leurs productions orales.

Pour tester ces hypothèses, la méthodologie de la recherche a été conçue selon une approche de type étude de terrain et enquête quantitative à visée exploratoire. Dans ce cadre, un questionnaire a été distribué à 20 apprenants de langues étrangères en Iran. Bien que ce nombre puisse sembler limité, il a été choisi délibérément afin de garantir une approche qualitative approfondie et ciblée. La sélection s'est concentrée sur un échantillon homogène, comprenant des jeunes âgés de 19 à 25 ans – une tranche d'âge représentant la génération Y, souvent plus ouverte et réceptive aux outils technologiques comme l'IA. Issus d'un contexte académique intermédiaire, ces étudiants de cinquième semestre de licence (niveau A2 ou début B1) à l'université de

Téhéran ont commencé l'apprentissage du français depuis zéro dans un cadre universitaire. Cette situation permet d'observer de près les effets sur un public débutant, auquel il est demandé de remplir un questionnaire en français. La taille réduite de l'échantillon facilite aussi des analyses plus détaillées, permettant de mieux comprendre les processus pédagogiques et les perceptions individuelles, tout en servant de pionnier pour des recherches futures à plus grande échelle.

L'analyse, menée à la fois de manière quantitative et qualitative, a porté sur des aspects tels que l'impact de l'intelligence artificielle sur l'amélioration de la fluidité orale, la reproduction d'interactions culturelles liées à la langue persane, ainsi que la réduction de l'anxiété communicationnelle chez les apprenants.

2. Antécédent de la recherche

Ces dernières années, l'intelligence artificielle (IA) s'est imposée comme un outil pédagogique innovant dans l'enseignement des langues en Iran, notamment pour les apprenants de langues étrangères (Baharloo & Miyan Baghi, 2024). Des recherches récentes en contexte iranien confirment que l'IA améliore significativement la fluidité orale des apprenants EFL. Des études montrent que les outils basés sur l'IA, tels que la traduction automatique et les systèmes interactifs, améliorent significativement les compétences écrites et orales (Clifford et al., 2013 ; Godwin-Jones, 2018 ; Mananay, 2024), en facilitant les interactions linguistiques et culturelles (Kukulska-Hulme, 2020) et en exposant les apprenants à une diversité de modèles langagiers contextualisés.

Les recherches antérieures convergent pour montrer que l'intelligence artificielle (IA) constitue un levier pédagogique majeur dans l'enseignement des langues, en particulier pour le développement de l'expression orale. Les travaux sur les chatbots et la reconnaissance vocale (Peterson, 2013 ; Xu & Wang, 2023 ; Wang & Vasquez, 2012) mettent en évidence leur capacité à réduire l'anxiété sociale et à fournir des rétroactions immédiates, améliorant ainsi la prononciation et la fluidité (Siahpoosh & Pazhouhesh, 2025 ; Xodabande et al., 2025). En Iran, les interventions d'IA ciblées sur la prononciation ont démontré une réduction notable de l'anxiété linguistique chez les

apprenants débutants. De même, les modèles TDS¹ (Rastgari et al. 2022), centrés sur des structures syntaxiques simples, soulignent l'importance de la répétition et de la clarté pour renforcer la motivation des apprenants débutants. Pareillement, l'investigation d'Ahyarudin et Jamilah (2024) portant sur les tâches pédagogiques basées sur l'IA (AI-IT) dans le cadre d'une approche par les genres a affirmé un impact globalement positif et significatif sur les compétences orales des étudiants.

Au-delà des aspects techniques, plusieurs auteurs (Muñoz-Basols & Fuertes Gutiérrez, 2025 ; Ruggia, 2019) insistent sur le rôle des enseignants comme médiateurs culturels et sur la nécessité d'une intégration éthique et contextualisée de l'IA. Ces travaux montrent que l'efficacité des outils ne repose pas uniquement sur la technologie, mais sur leur capacité à créer des interactions crédibles et culturellement pertinentes (Fathi et al., 2025). Les chatbots conversationnels d'IA favorisent un espace sécurisé pour la pratique orale, réduisant l'anxiété et renforçant la confiance. Les méta-analyses récentes (Zhang, 2025) confirment ce potentiel, en soulignant que les chatbots offrent des environnements interactifs susceptibles de réduire l'anxiété linguistique et d'améliorer simultanément les compétences orales et écrites.

L'antécédent de ces recherches met en avant que l'utilisation réfléchie de l'intelligence artificielle (IA) dans l'enseignement, en particulier pour développer les compétences orales, peut considérablement améliorer la maîtrise linguistique et l'intégration culturelle des apprenants. Toutefois, bien que de nombreuses recherches internationales existent sur le sujet, leurs résultats ne peuvent pas être appliqués directement au contexte éducatif iranien sans une adaptation préalable, en raison des différences culturelles, technologiques et pédagogiques. Par exemple, dans de nombreux pays occidentaux, l'accès à des dispositifs de reconnaissance vocale dans un environnement éducatif est courant, alors qu'en Iran, la disponibilité limitée de ces technologies, combinée à des différences culturelles dans la manière de communiquer oralement, rend leur utilisation plus complexe. Par rapport aux recherches antérieures, la présente étude se distingue par deux éléments majeurs.

1 TDS= (*Training for Simple Structures*) ces modèles axés sur les structures syntaxiques simples (*Training for Simple Structures* sont conçus pour faciliter l'apprentissage progressif d'une langue étrangère, tout en mettant l'accent sur la répétition, la clarté et la rétroaction immédiate, afin de renforcer la motivation et l'engagement des apprenants débutants.

Premièrement, elle s'efforce d'examiner simultanément l'influence des facteurs culturels, psychologiques et technologiques dans le processus d'apprentissage de l'expression orale, en s'appuyant sur un cadre d'analyse des interactions verbales. Deuxièmement, elle adopte une approche méthodologique mixte, combinant des outils quantitatifs et qualitatifs, afin de fournir une compréhension plus nuancée des interactions entre les apprenants et les outils d'intelligence artificielle. Ainsi, cette recherche vise à répondre de manière plus ciblée aux besoins réels des apprenants iraniens confrontés aux technologies éducatives émergentes.

3. Cadre théorique

La compétence en expression orale dépasse la simple capacité à parler ou écouter: elle requiert une compréhension des dimensions sociales et culturelles de la langue. Elle se développe par une pratique régulière, en contexte réel ou simulé, renforçant à la fois les compétences linguistiques, socioculturelles et même technologiques (Canale & Swain, 1980 ; Danesi, 2024).

Dans cette perspective, Hymes (1972) rappelle que la maîtrise d'une langue consiste avant tout à savoir l'utiliser dans des contextes sociaux, ce qui fonde la notion de compétence communicative. Canale & Swain (1980) prolongent cette conception en distinguant quatre composantes – linguistique, sociolinguistique, discursive et stratégique – qui permettent d'évaluer de manière fine l'impact des technologies d'IA sur l'expression orale. Dans notre problématique, ces composantes servent de grille pour analyser si les chatbots et systèmes de reconnaissance vocale améliorent non seulement la prononciation et la fluidité (dimension linguistique), mais aussi la capacité à interagir dans des contextes culturels et pragmatiques (dimensions sociolinguistique et stratégique).

Cette conception rejoint la pragmatique des actes de langage de Searle (1969), qui distingue les actes locutoires, illocutoires et perlocutoires. Parler, c'est accomplir une action sociale (demander, promettre, refuser, conseiller) et non simplement énoncer des phrases. Les systèmes interactifs basés sur l'intelligence artificielle, tels que les chatbots, offrent aujourd'hui des environnements dynamiques où les apprenants peuvent s'exercer à produire ces actes de langage dans des contextes simulés. Grâce à

leur capacité à interpréter l'intention communicative et à adapter leurs réponses, ces outils renforcent la compétence illocutoire, c'est-à-dire l'aptitude à utiliser la langue de manière fonctionnelle et appropriée. En simulant des échanges contextualisés – comme formuler une plainte, faire une demande polie ou négocier un compromis –, l'IA aide ainsi les apprenants à intérioriser les usages pragmatiques de la langue, tout en leur fournissant un feedback immédiat et personnalisé. Cela rejoint notre hypothèse sur les « interactions vérisimilitudinaires » dans la mesure où l'IA ne se limiterait pas à reproduire des phrases ; elle simulerait des actions sociales, ce qui permet aux apprenants iraniens de développer une compétence pragmatique essentielle.

Par ailleurs, la langue étant étroitement liée à la culture (Kramsch, 1998), apprendre une langue implique une appropriation de ses référents culturels et symboliques. L'intelligence artificielle, bien qu'utile sur le plan fonctionnel, ne transmet ni l'épaisseur émotionnelle ni les expériences vécues qu'offre une immersion culturelle (Helm, 2015 ; O'Dowd, 2018). Seules des activités humaines et sociales encadrées par des enseignants permettent cette médiation interculturelle (Ma & Yang, 2025).

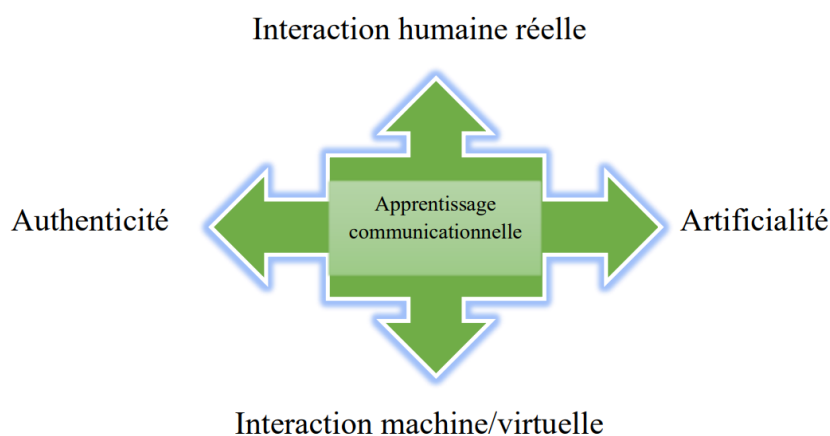
Ces préoccupations vont de pair avec la théorie de l'adaptation culturelle d'Edward Hall (1976) et de Young Yun Kim (2001). Alors que Hall retient l'idée que toute communication est profondément culturelle et repose sur des règles implicites que l'on ne peut décoder qu'à travers une immersion interculturelle qui se manifeste par les dimensions proxémique, chronémique et kinésique, Yun Kim _ en soulignant des facteurs macro-environnementaux (institutions, culture dominante) et micro-individuels (personnalité, prédispositions ethniques) dans le rythme et le succès de l'adaptation _ décrit l'apprentissage culturel et linguistique comme un processus de stress, d'adaptation et de croissance. Kim souligne que ce cycle stress-adaptation-croissance se poursuit tant que l'individu est engagé dans les interactions culturelles, avec une tendance globale à une diminution progressive de l'intensité du stress et à une augmentation de la facilité d'adaptation. Dans ce contexte, les systèmes interactifs basés sur l'intelligence artificielle constituent un outil précieux pour soutenir ce processus. En vérisimulant des situations interculturelles authentiques et en adaptant les réponses en fonction du style communicatif attendu (communication directe ou indirecte, degré de politesse, proxémie, etc.), ces technologies, nous

pouvons le prétendre, offrent aux apprenants des environnements d'apprentissage riches où ils peuvent expérimenter, s'ajuster et affiner leur comportement langagier. De plus, l'IA permet de répéter des scénarios culturellement situés sans les risques sociaux associés aux erreurs, facilitant ainsi une forme d'« acculturation graduelle et sécurisée ». En ce sens, les systèmes d'IA ne se contentent pas de renforcer les compétences linguistiques, mais contribuent activement au développement de la compétence interculturelle orale, en cohérence avec les principes de Hall et Kim. Or, dans le contexte de l'enseignement des langues étrangères en Iran, la tentative d'intégrer les nouvelles technologies aux théories linguistiques soulève des questions importantes sur la nature de l'apprentissage, l'interaction humaine et le rôle de la technologie. Il est probable, tel que nous l'avons formulé dans notre hypothèse, que l'IA peut soutenir l'adaptation culturelle en simulant des scénarios interculturels, mais qu'elle doit être intégrée dans un cadre pédagogique où l'enseignant reste garant de l'authenticité culturelle.

De même, l'introduction de technologies basées sur l'intelligence artificielle dans l'enseignement des langues, a entraîné une transformation des concepts tels que « réalité », « interaction » et « authenticité culturelle ». Cette situation, notamment du point de vue de l'analyse sémiotique et discursive, peut être bien analysée à travers le modèle du « carré de tension » ou du « schéma de tension » de Fontanille, un modèle qui permet de représenter les conflits sémantiques entre les dichotomies de valeurs dans un texte ou un phénomène (Perusset, 2022).

Figure 1

Carré tensif d'apprentissage des interactions humaines vs des interactions virtuelles



Tel qu'il est schématisé ci-dessus, l'un des principaux conflits se manifeste entre l'interaction humaine réelle et l'interaction pseudo-réelle avec la machine. Cette opposition constitue la base de la tension principale et peut être illustrée du point de vue des quatre cases de la Fontanille comme suit :

- Interaction humaine réelle (+) : Indique des situations dans lesquelles l'apprenant pratique la langue dans des contextes socioculturels réels, accompagnés d'une expérience émotionnelle et sociale.
- Interaction machine/virtuelle (-) : Indique des exercices qui se déroulent dans des environnements virtuels par l'intelligence artificielle, tels que les *chatbots*, les environnements simulés et les logiciels de parole.
- Authenticité : Valeur sémantique ou état souhaitable associé à la présence d'éléments culturels, émotionnels et humains dans l'apprentissage des langues.
- Artificialité : Situation dans laquelle les interactions linguistiques manquent de profondeur culturelle ou de dimensions non verbales, bien qu'elles puissent être linguistiquement correctes.

Selon cette structure, la principale tension se situe entre « l'authenticité de l'interaction humaine » et « l'efficacité de l'interaction avec la machine ». C'est là que le carré tensif entre les interactions humaines et les interactions avec la machine prend toute son importance. Ce diagramme montre clairement que si les interactions avec la machine peuvent améliorer l'efficacité, le contrôle et la personnalisation, les interactions humaines restent essentielles pour développer les compétences interpersonnelles, la sensibilité culturelle et l'empathie.

À cet égard, le carré tensif entre les interactions humaines et les interactions machine fournit un cadre conceptuel pour comprendre la tension entre expériences réelles et interactions vérismulées. Ce carré, basé sur l'approche du sens en action, montre que, bien que les interactions machine puissent accroître les possibilités de pratique du langage, elles sont limitées dans la représentation des dimensions dynamiques du sens, du contexte et de l'intention du locuteur. Les technologies d'IA, tout en offrant des situations pratiques variées, ne peuvent pas transmettre toutes les dimensions culturelles, émotionnelles et sociales de la langue. Par conséquent, l'«

authenticité » de l'enseignement des langues risque d'être « artificialisée ». L'équilibre dans cette tension réside dans le fait que l'enseignant et l'apprenant tirent profit d'une combinaison intelligente des deux pôles, plutôt que d'en choisir un seul. L'idéal est de trouver un juste milieu permettant à l'enseignant d'utiliser la technologie comme un outil complémentaire sans pour autant négliger l'expérience humaine. Autrement dit, « combiner l'interaction humaine et l'interaction avec la machine » peut équilibrer la tension sémantique existante et conduire à un apprentissage efficace et multidimensionnel. Par conséquent, un enseignement efficace des langues nécessite que les environnements d'apprentissage soient conçus pour recréer des interactions réelles et culturelles parallèlement aux interactions virtuelles. Concevoir des activités d'apprentissage qui exploitent simultanément la puissance de traitement et la rétroaction rapide de l'IA, tout en offrant des opportunités d'interactions humaines significatives, pourrait être la clé du succès dans l'avenir de l'apprentissage des langues. Cette idée avait été préalablement mise en avant par Warschauer & Healey (1998), indiquant que la technologie peut soutenir l'apprentissage, mais qu'elle ne peut recréer la complexité des dynamiques sociales propres à la communication réelle. Ce constat paraît directement nourrir notre hypothèse: l'IA peut améliorer l'expression orale en Iran, mais seulement si elle est articulée avec des interactions humaines qui préservent l'authenticité et la profondeur culturelle.

Pour établir un équilibre efficace dans l'apprentissage des langues en Iran, il est essentiel de combiner judicieusement l'interaction humaine authentique, centrée sur le contexte, les émotions et la culture, avec l'utilisation stratégique des technologies d'IA pour la pratique autonome. En encadrant cette utilisation par la supervision et la réflexion critique, on peut maximiser les bénéfices de chaque approche tout en préservant l'authenticité et la dimension vivante de la langue, évitant ainsi une « artificialisation » excessive de l'apprentissage.

Appliqué à l'enseignement des langues étrangères en Iran, ce cadre théorique, qui articule les apports de Hymes (compétence communicative), Searle (pragmatique), Hall et Kim (adaptation culturelle) et surtout Greimas et Fontanille (carré tensif) avec les potentialités de l'intelligence artificielle, offre à la fois un instrument d'analyse

plus précis des performances apprenantes et une plateforme novatrice pour repenser l'écosystème éducatif linguistique en contexte non natif.

3. Méthode de recherche

Dans le cadre de cette étude, nous souhaitons étudier les effets possibles des nouvelles technologies, notamment de l'intelligence artificielle, sur l'autonomisation de l'expression orale des apprenants en langues dans le contexte éducatif iranien. C'est pourquoi nous avons préparé un questionnaire et l'avons distribué à 20 apprenants. Ce questionnaire a été conçu dans un format ouvert (non-Likert) et fermé (sous forme d'échelles de Likert). Dans la première partie, nous nous penchons sur des questions générales et ouvertes concernant l'utilisation des capacités et des aptitudes de l'IA par les apprenants en langues. Dans la deuxième partie, nous approfondissons nos questions sur les composantes efficaces du renforcement des compétences orales de manière plus spécialisée (reconnaissance et compréhension de l'IA, reconnaissance de l'IA dans les situations linguistiques, éthique de l'IA dans les applications culturelles et éducatives, conception de parcours d'apprentissage basés sur l'IA, etc.). À cet égard, nous utiliserons de manière combinée des questionnaires standards utilisés par d'autres chercheurs dans leurs recherches. Nous analyserons ensuite le cas des questions ouvertes (non-Likert) et analyserons quantitativement les données collectées.

La population statistique de cette étude était constituée d'apprenants universitaires de langue française âgés de 19 à 25 ans, inscrits en licence (cinquième cycle universitaire), possédant un niveau linguistique compris entre A2 et début B1 selon le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Ces apprenants suivaient des cours de langue dans un contexte universitaire iranien; ce qui leur donnait une expérience directe de l'apprentissage structuré tout en explorant potentiellement l'usage complémentaire des outils d'intelligence artificielle.

Étant donné la nature exploratoire et qualitative de certains aspects de cette recherche, ainsi que l'objectif spécifique d'analyser les perceptions profondes et les expériences vécues par les apprenants avec l'IA, un échantillon relativement restreint

($n = 20$) a été sélectionné. Cet effectif réduit s'explique notamment par le choix d'un échantillonnage intentionnel et ciblé, visant à inclure des participants ayant une exposition active ou potentielle aux outils d'IA dans leur apprentissage linguistique.

Bien que cet effectif ne permette pas une généralisation large des résultats au-delà du contexte étudié, il offre néanmoins une richesse qualitative significative, permettant d'approfondir les dynamiques subjectives, cognitives et affectives liées à l'utilisation de l'intelligence artificielle dans le développement des compétences orales. En outre, ce type d'échantillon est couramment utilisé dans les études pilotes ou dans les recherches interprétatives, où l'accent est mis sur la densité des données plutôt que sur leur représentativité statistique.

L'approche méthodologique de cette étude repose sur une méthode mixte convergente parallèle (*concurrent triangulation design*), combinant des données quantitatives et qualitatives afin d'explorer de façon complète l'impact de l'intelligence artificielle sur le développement des compétences orales en contexte éducatif iranien.

D'une part, une approche quantitative a été utilisée via un questionnaire Likert composé de 39 items. Les données ont été analysées statistiquement à l'aide du test t et de l'alpha de Cronbach ($\alpha = 0,978$), révélant une perception globalement positive quant à l'utilité de l'IA dans l'apprentissage oral.

D'autre part, une analyse qualitative a été menée à partir des réponses ouvertes des participants. Elle a permis d'explorer leurs motivations, expériences vécues, préoccupations éthiques et tensions ressenties entre interaction humaine et simulation IA. Cette synergie entre les deux types de données a permis non seulement de valider les résultats, mais aussi de nuancer les perceptions exprimées et surtout d'approfondir la compréhension du phénomène. En croisant ces perspectives, l'étude montre que si les apprenants sont généralement ouverts à l'usage de l'IA, leur acceptation reste souvent conditionnelle, marquée par des réserves sur la fiabilité, l'authenticité et la perte potentielle de l'interaction humaine.

Les réponses ont été recueillies sur une échelle de Likert à 5 points, allant de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (tout à fait d'accord). Pour chaque participant, une note

globale a été calculée en faisant la moyenne des réponses aux 39 items, permettant d'évaluer l'attitude générale vis-à-vis de l'utilisation de l'intelligence artificielle dans l'apprentissage oral.

En ce qui concerne les données qualitatives, issues des réponses ouvertes du questionnaire, une analyse thématique a été effectuée. L'objectif était double : il consiste d'abord à identifier, organiser et offrir une interprétation des motifs thématiques présents dans les récits des participants. Deuxièmement, ces mesures garantissent la rigueur, la validité et la reproductibilité des résultats tant quantitatifs que qualitatifs.

4. Résultats

Dans ce qui suit, nous reflétons en premier lieu, les questionnaires que nous avons distribués parmi les enquêtés, puis nous passerons à la vérification des constatations à partir des données collectées.

Questionnaire 1

1. Depuis combien de temps apprenez-vous des langues étrangères (une ou plusieurs) ?
2. Quelles langues apprenez-vous ?
3. À quel niveau apprenez-vous les langues étrangères ? (Sélectionnez toutes les réponses appropriées) - Niveau débutant (A1) - Niveau élémentaire (A2) - Niveau intermédiaire (B1) - Niveau avancé (B2) - Niveau avancé (C1) - Niveau avancé (C2)
4. Sur quel domaine de la langue étrangère vous concentrez-vous ? (Sélectionnez toutes les réponses appropriées) - Compétences en écoute - Compétences en expression orale - Compétences en écriture - Compétences en lecture - Prononciation - Grammaire
5. Avez-vous déjà utilisé des outils d'IA pour apprendre une langue ? - Oui

- Non
6. Si oui, à quelles fins avez-vous utilisé ces outils d'IA ? - Pour exercer votre écoute - Pour exercer votre expression orale - Pour exercer votre écriture - Pour exercer votre lecture - Pour apprendre la prononciation correcte - Pour apprendre la grammaire - Pour enrichir votre vocabulaire Autre:
7. Quels outils avez-vous utilisés pour apprendre une langue ? Veuillez les énumérer ci-dessous.
8. Lequel de ces outils trouvez-vous le plus utile ? Veuillez expliquer pourquoi.
9. Pouvez-vous partager quelques idées sur la façon dont vous utilisez les outils d'IA pour l'apprentissage des langues ?
10. Veuillez décrire les problèmes et les défis que vous avez rencontrés lors de l'utilisation d'outils d'IA pour l'apprentissage des langues.
11. Même si vous n'avez pas encore utilisé d'outils d'IA, pouvez-vous imaginer les utiliser pour améliorer votre apprentissage des langues ?
12. Avez-vous des inquiétudes quant à l'utilisation de l'IA dans l'apprentissage des langues ? Si oui, veuillez les expliquer brièvement.

Questionnaire 2

Application de l'intelligence artificielle aux exercices de parole (extrait de Ng et al. 2022)

1. Je peux utiliser des programmes d'IA pour m'entraîner à parler dans des situations du quotidien.
2. Je peux utiliser des outils d'IA pour rendre la pratique orale plus engageante et accessible.
3. Je peux utiliser efficacement l'IA pour atteindre mes objectifs d'expression orale dans la langue étrangère cible.
4. Je peux utiliser des programmes d'IA pour m'entraîner à parler dans des situations du quotidien.
5. Je peux utiliser des outils d'IA pour rendre la pratique orale plus engageante et accessible.
6. Je peux utiliser efficacement l'IA pour atteindre mon objectif d'expression orale dans la langue étrangère cible.

Comprendre et utiliser l'intelligence artificielle dans l'apprentissage des langues (tiré de Ng et al. 2022).

1. Je comprends les concepts fondamentaux liés à l'application de l'intelligence artificielle à l'apprentissage des langues.
2. Je sais ce qu'est l'intelligence artificielle et comment elle est utilisée dans l'enseignement des langues.
3. Je peux évaluer les avantages et les limites de l'utilisation de l'intelligence artificielle pour améliorer les compétences orales.
4. Je peux analyser les avantages et les risques potentiels de l'utilisation de l'IA dans la pratique orale.
5. Je peux imaginer de nouvelles façons dont l'IA peut contribuer à la pratique orale en langues

étrangères.
6. Je peux visualiser les applications futures possibles de l'IA dans l'apprentissage des langues et l'adaptation culturelle.

Reconnaissance par intelligence artificielle dans les situations linguistiques (Long et Magerko, 2020) ; (Wang et al., 2022)

1. Je peux savoir si je m'entraîne à parler avec un programme basé sur l'IA.
2. Je peux faire la distinction entre les outils d'apprentissage traditionnels et les outils de parole basés sur l'IA.
3. Je peux savoir si j'interagis avec un vrai humain ou une IA.

Éthique de l'intelligence artificielle dans les applications culturelles et éducatives (Adapté de Ng et al. 2022)

1. Je peux évaluer l'impact de l'utilisation de l'IA sur l'authenticité culturelle de l'apprentissage des langues.
2. Je peux prendre en compte les considérations éthiques lors de l'utilisation de contenu généré par l'IA.
3. Je peux examiner les applications de l'IA en termes d'implications culturelles et sociales.
4. Je crois que l'utilisation des outils d'IA doit se faire de manière juste et responsable et ne doit pas altérer ou manipuler de manière inappropriée les résultats d'apprentissage.
5. Je m'efforce d'utiliser les outils d'IA d'une manière qui contribue réellement à améliorer mes compétences linguistiques, plutôt que de simplement obtenir des résultats plus rapides ou irréalistes.
6. En utilisant des outils d'IA pour l'apprentissage des langues, je veille à maintenir l'originalité de mes propres efforts et j'utilise les outils comme un complément au progrès naturel.

Conception des parcours d'apprentissage basés sur l'IA (Auto-efficacité en IA, adapté de Ng et al. 2022)

1. Je peux utiliser l'intelligence artificielle pour améliorer mes compétences orales en langues étrangères et l'utiliser pour améliorer ma prononciation et ma fluidité.
2. Je peux utiliser des outils d'intelligence artificielle pour pratiquer et apprendre une langue étrangère dans différentes situations culturelles et sociales en Iran.
3. Je peux utiliser l'intelligence artificielle pour mieux m'adapter aux différents accents et dialectes de la langue persane afin d'améliorer mon apprentissage des langues étrangères en Iran.
4. Je peux choisir les bons outils pour personnaliser ma pratique orale grâce à l'intelligence artificielle.

Résolution de problèmes à l'aide de l'intelligence artificielle dans les tâches de parole (Ajzen, 1985)¹

¹ Les items de questionnaire présentés ici s'inspirent du construit de contrôle comportemental perçu développé par Ajzen dans le cadre de la théorie du comportement planifié (Ajzen, 1985). Bien que l'ouvrage original d'Ajzen n'aborde ni l'intelligence artificielle ni les tâches de parole, les items proposés visent à opérationnaliser ce cadre théorique dans le contexte contemporain de la

1. Je peux résoudre les problèmes rencontrés en m'exerçant à parler avec l'IA.
2. Je peux gérer seul les problèmes techniques ou de communication lorsque j'utilise l'IA.
3. Je peux effectuer des tâches vocales complexes avec l'aide de l'intelligence artificielle, comme tenir des conversations fluides ou utiliser des idiomes locaux dans une langue étrangère.

Apprentissage et adaptation aux changements de l'intelligence artificielle ; Carolus et al. 2022, Cetindamar et al, 2022) ; (Dai et al., 2022)

1. Je peux me tenir au courant des nouveaux outils d'IA pour m'entraîner à l'expression orale.
2. Malgré le développement rapide de l'IA, je peux me tenir au courant des informations dans le domaine de l'apprentissage des langues.
3. Je peux suivre les innovations en IA qui améliorent efficacement les compétences orales.

La littératie persuasive dans le domaine de l'intelligence artificielle (Carolus et al. 2022)

1. Je comprends comment l'IA peut influencer mon style de parole ou mon choix de vocabulaire.
2. Je peux éviter de trop me fier aux suggestions de l'IA dans les conversations.
3. Je peux reconnaître si l'IA a influencé ma façon de m'exprimer dans une langue étrangère.

Régulation des émotions pendant la pratique communicative grâce à l'intelligence artificielle (Carolus et al. 2022)

1. Je peux contrôler des émotions telles que l'anxiété ou la frustration lorsque j'utilise l'IA pour m'entraîner à l'oral.
2. Je peux gérer de manière constructive les commentaires difficiles de l'IA.
3. Je peux gérer des émotions positives telles que l'excitation ou l'excès de confiance lorsque j'utilise l'IA.
4. En utilisant l'IA pour m'entraîner à parler, je suis capable de gérer et de réduire les émotions telles que l'anxiété et la frustration que je peux ressentir dans les situations où j'interagis avec des humains.
5. M'entraîner à parler avec l'IA augmente ma confiance dans les conversations linguistiques, car je peux parler sans craindre le jugement des autres.
6. Comme l'IA ne juge jamais, je peux facilement avoir une conversation sans me soucier de mon accent et ne pas me concentrer sur les problèmes d'accent dans une langue étrangère.

5. Analyses et Discussion

A- Analyse de l'étude de cas avec des questions ouvertes (non-Likert)

Dans la première partie du questionnaire, onze questions non-Likert ont été

communication médiée par l'IA. La référence à Ajzen (1985) renvoie donc au fondement théorique, et non à une formulation textuelle reprise mot pour mot.

élaborées avec des objectifs contextuels, comportementaux et qualitatifs afin de broser un tableau plus approfondi de l'expérience vécue des apprenants en langues en interaction avec l'IA. L'analyse du contenu des réponses montre que les participants ont abordé le processus d'apprentissage des langues et l'exposition aux nouvelles technologies avec des motivations, des expériences et des préoccupations diverses.

Un point notable des données est l'âge moyen relativement élevé d'apprentissage d'une deuxième langue (13,4 ans). Cela pourrait s'expliquer par la politique éducative iranienne, qui débute souvent l'enseignement formel d'une langue étrangère au collège ou au lycée. Le retard dans l'apprentissage des langues peut avoir un impact direct sur la confiance des apprenants à l'oral, car la plupart des répondants ont identifié les compétences orales comme la partie la plus difficile du processus d'apprentissage.

L'analyse des expériences des anciens apprenants en langues montre que plus de 90 % d'entre eux connaissaient déjà un outil d'IA, comme *ChatGPT*, *Mondly* ou *Duolingo*. Cela témoigne d'un état d'esprit relativement prêt et réceptif à l'utilisation de l'IA dans le processus d'apprentissage.

À cet égard, la réaction initiale de la majorité des participants à l'utilisation de cette technologie a été positive, marquée par la curiosité et l'enthousiasme. Cependant, il existe un net écart entre l'intérêt initial et la confiance totale dans les performances des outils d'IA. Les réponses aux questions sur les préoccupations et les inquiétudes révèlent clairement une tension fondamentale : interaction pseudo-réaliste avec la machine versus interaction humaine réelle. Ce contraste est un concept clé dans l'analyse des tensions de cette étude. Les apprenants ont souligné l'incertitude des réponses de l'IA, le manque de retour humain et la possibilité d'une dépendance excessive à la technologie. Ces préoccupations prennent des dimensions éthiques, éducatives, voire identitaires, notamment lorsque les interactions éducatives perdent leur dimension humaine.

D'autre part, les réponses à la question concernant les caractéristiques souhaitables d'un outil d'IA pédagogique indiquent que les apprenants en langues recherchent des outils dotés de capacités de correction précises, d'une interaction naturelle, d'une flexibilité du sujet et d'une conception conviviale. Ces exigences reflètent, plus que tout, le désir de l'IA d'imiter un coach humain ; au cœur de son action se trouve la

demande de reproduire la qualité de la communication humaine dans un format machine.

Globalement, l'analyse qualitative des données de cette section montre que la rencontre des apprenants en langues avec l'intelligence artificielle est complexe, duale et tendue. D'un côté, ils sont confrontés à l'attrait, à la facilité et à l'efficacité potentielle des outils, et de l'autre, à l'ambiguïté, à la méfiance et aux préoccupations communicationnelles et humaines.

B- Analyse quantitative

Dans cette section, les données quantitatives d'un questionnaire comportant 39 items basés sur une échelle de Likert en 5 points (de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ») ont été analysées. L'objectif principal de cette analyse était d'étudier l'attitude des apprenants de langues envers l'utilisation de l'intelligence artificielle pour améliorer leurs compétences en expression orale. La population statistique est composée de 20 apprenants de langues étrangères non universitaires en Iran.

1. Statistiques descriptives des items

Pour chaque item, la moyenne et l'écart type ont été calculés. Le tableau suivant présente les résultats complets des 39 items :

Tableau analytique des items (Q1–Q39)

Numéro	Intitulé de l'item (questions)	Moyenne	Écart-type
Q1	Reconnaissance de l'interaction humaine par opposition à l'IA	4.74	0.63
Q2	Sentiment de contrôle lors de l'utilisation des outils d'IA	4.42	0.78
Q3	Utilisabilité de l'IA dans des situations quotidiennes	4.47	0.69
Q4	Meilleure compréhension des accents grâce à l'IA	4.26	0.81
Q5	Confiance accrue lors des conversations assistées par l'IA	4.47	1.12
Q6	Utilisation efficace de l'IA à des fins orales	4.37	0.83
Q7	Augmentation du vocabulaire utile par l'entraînement avec l'IA	4.11	0.77
Q8	Capacité à s'exercer efficacement avec l'IA	4.37	0.83
Q9	Meilleure compréhension des discours culturels grâce à l'IA	4.0	0.76
Q10	Apprentissage d'expressions locales via l'IA	4.05	0.89
Q11	Sentiment de contrôle lors de l'entraînement avec l'IA	4.32	0.85
Q12	Utilisation d'applications d'IA pour s'exercer à l'oral	4.47	0.69
Q13	Expérience d'émotions positives lors de l'utilisation de l'IA	4.42	1.12
Q14	Faire face aux défis liés à l'IA dans les conversations	4.37	0.76

Numéro	Intitulé de l'item (questions)	Moyenne	Écart-type
Q15	Flexibilité linguistique dans l'interaction avec l'IA	4.16	0.93
Q16	Apprentissage à partir du retour immédiat de l'IA	4.26	0.76
Q17	Analyse des avantages et des risques de l'IA	3.84	1.07
Q18	Compréhension du style de discours de l'IA	4.42	0.84
Q19	Utiliser l'IA pour améliorer la prononciation	4.37	0.76
Q20	Utilisation de l'IA pour des conversations simulées	4.26	0.81
Q21	Simulation de situations réelles avec l'IA	4.31	0.95
Q22	Volonté de continuer à utiliser l'IA	4.47	0.77
Q23	Confiance dans la précision des réponses de l'IA	4.26	0.66
Q24	Impact de l'IA sur la confiance en soi à l'oral	4.37	0.76
Q25	Comparer l'IA à un enseignant humain	4.0	0.89
Q26	Besoins en formation à l'utilisation de l'IA	4.0	0.84
Q27	Réduction de l'anxiété lors de l'entraînement avec l'IA	4.26	0.73
Q28	Augmentation de la conscience linguistique avec l'IA	4.26	0.85
Q29	Amélioration de la compréhension auditive grâce à l'IA	4.11	0.87
Q30	Personnalisation des exercices d'IA	4.21	0.87
Q31	Motivation accrue par l'interaction avec l'IA	4.26	0.81
Q32	Être à jour sur les évolutions de l'IA	4.53	0.73
Q33	Familiarisation avec les innovations de l'IA	4.47	0.72
Q34	Connaissance des limites de l'IA	4.16	0.96
Q35	Adaptabilité aux nouveaux outils d'IA	4.42	0.85
Q36	Fréquence d'utilisation quotidienne de l'IA	4.05	0.93
Q37	Accessibilité des outils d'IA	4.26	0.74
Q38	Vitesse d'apprentissage <i>via</i> l'IA	4.11	0.77
Q39	Renforcement des compétences orales avec l'IA	4.37	0.82

2. Test de t pour un échantillon unique

Pour examiner la significativité de la différence entre la moyenne des items et la valeur théorique (la constante 3), un test t à un échantillon unique a été effectué.

Voici le résultat pour chaque item recensé :

Numéro	Intitulé de l'item (français)	Valeur t	Valeur p
Q1	Reconnaissance de l'interaction humaine par opposition à l'IA	16,73	0,0000
Q2	Sentiment de contrôle lors de l'utilisation des outils d'IA	10,51	0,0000
Q3	Utilisabilité de l'IA dans des situations quotidiennes	9,22	0,0000
Q4	Meilleure compréhension des accents grâce à l'IA	6,87	0,0000
Q5	Confiance accrue lors des conversations assistées par l'IA	7,63	0,0000

Numéro	Intitulé de l'item (français)	Valeur t	Valeur p
Q6	Utilisation efficace de l'IA à des fins orales	9,12	0,0000
Q7	Augmentation du vocabulaire utile par l'entraînement avec l'IA	6,42	0,0000
Q8	Capacité à s'exercer efficacement avec l'IA	8,57	0,0000
Q9	Meilleure compréhension des discours culturels grâce à l'IA	5,87	0,0000
Q10	Apprentissage d'expressions locales <i>via</i> l'IA	5,24	0,0000
Q11	Sentiment de contrôle lors de l'entraînement avec l'IA	7,43	0,0000
Q12	Utilisation de programmes d'IA pour la pratique orale	9,22	0,0000
Q13	Ressenti d'émotions positives lors de l'utilisation de l'IA	7,63	0,0000
Q14	Affronter les défis de l'IA dans une conversation	6,70	0,0000
Q15	Flexibilité linguistique dans l'interaction avec l'IA	5,51	0,0000
Q16	Apprentissage grâce aux retours immédiats de l'IA	7,21	0,0000
Q17	Analyse des bénéfices et risques de l'IA	3,44	0,0029
Q18	Compréhension du style de discours de l'IA	8,06	0,0000
Q19	Utilisation de l'IA pour améliorer la prononciation	6,70	0,0000
Q20	Utilisation de l'IA pour des conversations simulées	6,87	0,0000
Q21	Simulation de situations réelles avec l'IA	7,34	0,0000
Q22	Volonté de continuer à utiliser l'IA	8,43	0,0000
Q23	Confiance dans la précision des réponses de l'IA	9,03	0,0000
Q24	Impact de l'IA sur la confiance en soi à l'oral	6,70	0,0000
Q25	Comparaison de l'IA avec un enseignant humain	5,02	0,0000
Q26	Besoin de formation à l'utilisation de l'IA	5,07	0,0000
Q27	Réduction de l'anxiété lors de l'entraînement avec l'IA	7,31	0,0000
Q28	Renforcement de la conscience linguistique grâce à l'IA	6,87	0,0000
Q29	Amélioration de la compréhension orale avec l'IA	5,44	0,0000
Q30	Personnalisation des exercices d'IA	6,32	0,0000
Q31	Augmentation de la motivation par l'interaction avec l'IA	6,87	0,0000
Q32	Être à jour sur les évolutions de l'IA	10,40	0,0000
Q33	Familiarisation avec les innovations de l'IA	8,31	0,0000
Q34	Conscience des limites de l'IA	5,06	0,0000
Q35	Adaptabilité aux nouveaux outils d'IA	8,06	0,0000
Q36	Fréquence d'utilisation quotidienne de l'IA	5,14	0,0000
Q37	Accessibilité des outils d'IA	7,31	0,0000
Q38	Vitesse d'apprentissage grâce à l'IA	6,42	0,0000
Q39	Renforcement de l'aptitude à la conversation avec l'IA	8,57	0,0000

Comme, il est indiqué dans la table, étant donné que la différence entre la moyenne observée et la valeur hypothétique est importante, tous les résultats peuvent être interprétés comme "significatifs" ; ce qui signifie que pour chaque item, la moyenne observée est significativement différente de la valeur théorique de 3.

3. Fiabilité de l'instrument (Alpha de Cronbach)

Pour évaluer la cohérence interne des items, le test de l'Alpha de Cronbach a été utilisé. La valeur obtenue était $\alpha = 0,978$, ce qui indique une fiabilité très élevée et appropriée de l'instrument. Cette valeur est largement supérieure au seuil conventionnel de 0,7.

6. Discussion des résultats

Les résultats quantitatifs de la présente recherche confirment l'efficacité de l'intelligence artificielle dans le renforcement de la compétence orale des apprenants en langue. Les données indiquent que les apprenants se sentent non seulement à l'aise avec les outils d'intelligence artificielle, mais qu'ils les considèrent également comme un facteur efficace dans l'amélioration de leurs interactions verbales. La forte cohérence interne du questionnaire renforce la validité de l'analyse et ouvre la voie à des recherches qualitatives complémentaires.

Afin de dépasser une lecture isolée des items, nous avons regroupé les résultats dans les catégories thématiques préétablies du questionnaire, ce qui permet de relier directement les données aux dimensions théoriques de l'étude.

- *Interaction orale et simulation de situations quotidiennes* (Q1–Q6, Q12, Q20–Q21, Q39) : Les apprenants ont jugé l'IA utile pour pratiquer l'oral dans des contextes quotidiens, simuler des conversations et renforcer leur aptitude à la communication. Ces résultats confirment l'hypothèse d'une amélioration de la fluidité et de la confiance grâce aux interactions vérismulées.

- *Prononciation et fluidité* (Q4, Q19, Q24, Q27) : Les données montrent une perception positive de l'IA pour améliorer la prononciation et réduire l'anxiété orale. Cela rejoint la théorie des actes de langage de Searle, où l'IA aide l'apprenant à produire

des énoncés fonctionnels et appropriés.

- *Adaptation culturelle et conscience interculturelle* (Q9–Q10, Q25, Q28–Q29): Les apprenants reconnaissent que l'IA peut faciliter l'exposition à des discours culturels et à des expressions locales, mais ils soulignent aussi ses limites par rapport à un enseignant humain. Ces résultats s'inscrivent dans la perspective de Hall et Kim, qui décrivent l'adaptation culturelle comme un processus graduel de sensibilisation aux codes implicites.

- *Éthique et formation* (Q17, Q26, Q30, Q34) : Les réponses révèlent une conscience des risques et un besoin de formation ciblée pour utiliser l'IA de manière responsable. Cela confirme la remarque du réviseur sur la nécessité d'une formation préalable, et rejoint les travaux de Byram et Kramsch sur la médiation culturelle.

- *Motivation et émotions* (Q5, Q13, Q31, Q36–Q38) : Les apprenants ont exprimé une augmentation de la motivation et des émotions positives lors de l'utilisation de l'IA, mais aussi des réserves liées à la dépendance et à la fiabilité. Ces résultats éclairent la tension sémiotique entre authenticité et artificialité, conceptualisée par Fontanille.

- *Innovation et adaptabilité* (Q32–Q35) : Les participants se disent capables de suivre les évolutions de l'IA et de s'adapter aux nouveaux outils. Cela montre une ouverture vers l'avenir et confirme que l'IA est perçue comme un catalyseur d'expériences langagières, plutôt qu'un simple outil mécanique.

Ainsi, l'analyse statistique, replacée dans ses catégories thématiques, confirme que l'IA agit comme un facilitateur d'interactions vérisimilitudinaires, tout en soulevant des enjeux éthiques et culturels. Les résultats ne se limitent pas à une efficacité linguistique: ils révèlent une dynamique hybride où l'IA complète l'interaction humaine sans la remplacer, ce qui correspond à la problématique centrale de l'étude.

En parallèle de l'analyse quantitative, une analyse qualitative a été menée à partir des réponses ouvertes des apprenants, d'observations et des enquêtes de terrain. Les données quantitatives ont indiqué que les apprenants n'ont pas seulement jugé l'interaction avec l'intelligence artificielle utile et efficace, mais dans de nombreux cas, ils l'ont considérée comme équivalente, voire supérieure, à l'interaction humaine. Cela révèle une tension sémantique fondamentale entre les deux pôles principaux de leur expérience

d'apprentissage: d'une part, l'interaction humaine réelle, riche en dimensions affectives et culturelles ; d'autre part, l'interaction simulée, quasi réelle, rendue possible par l'intelligence artificielle. Cette opposition peut être analysée à travers le carré sémiotique de la tension chez Greimas, dans lequel l'interaction humaine (S1) et l'interaction machinique (S2) sont en position de contradiction. Cependant, la négation absolue de chacun des pôles ($\neg S1$ et $\neg S2$) constitue elle aussi une source de problématisation. Les données révèlent que les apprenants se sont éloignés d'une approche strictement traditionnelle ($\neg S2$), mais qu'en même temps, ils n'acceptent pas l'intelligence artificielle comme substitut total à l'interaction humaine ($\neg S1$).

Ainsi, leur expérience linguistique se situe dans une position « intermédiaire » et hybride, où l'intelligence artificielle est perçue non pas comme un substitut à l'interaction humaine, mais comme un catalyseur complémentaire. Cette position de tension ouvre la voie à l'émergence d'un espace d'« apprentissage dual et flexible », dans lequel l'apprenant est en mesure d'établir un équilibre significatif entre technologie et expérience humaine.

Les résultats retenus par les analyses qualitatives indiquent également que la compétence communicationnelle dans l'acception hymésienne du terme (1972), c'est-à-dire la capacité de savoir *quand*, *comment* et *avec qui* utiliser telle ou telle forme linguistique dans une situation sociale donnée, dépasse la simple maîtrise des règles grammaticales et inclut la capacité à utiliser la langue de manière socialement appropriée dans des contextes variés. À ce titre, l'IA, à travers des agents conversationnels intelligents, permet de simuler une variété de contextes sociaux réalistes où l'apprenant est invité à mobiliser non seulement sa connaissance linguistique, mais également ses compétences pragmatiques et sociolinguistiques. Ces scénarios simulés offrent des opportunités de pratiquer des situations de communication authentiques, de manière répétée et ajustable, ce qui renforce la maîtrise de la langue dans son usage réel.

D'un autre côté, l'analyse du discours pragmatique, fondée sur la théorie des actes de langage de John Searle (1969), permet d'examiner les compétences des apprenants en termes d'intentionnalité communicative : promettre, demander, refuser, etc. Les systèmes d'IA conçus pour la conversation sont capables de reconnaître ces intentions

et de répondre en conséquence. Ainsi, l'apprenant s'exerce non seulement à produire des phrases grammaticalement correctes, mais surtout à employer la langue de manière fonctionnelle, dans une logique d'échange interactif. Ces interactions vérisimilitudinaires permettent de développer une conscience accrue des nuances pragmatiques et de l'adéquation des énoncés aux intentions communicatives visées.

Enfin, les analyses qualitatives confirment la pertinence de la théorie de l'adaptation culturelle d'Edward Hall (1976), tout en mettant en lumière les dimensions implicites de la communication, telles que la gestion du temps, de l'espace, du silence, et la distinction entre cultures à contexte faible et fort. L'IA peut être conçue pour refléter ces subtilités interculturelles, en exposant les apprenants à divers styles de communication et en favorisant leur sensibilisation aux différences culturelles dans l'interprétation et la production langagière. Toutefois, une limite importante relevée concerne l'absence de signaux non verbaux (tels que le langage corporel), ainsi que la difficulté à distinguer les variations d'accents et de dialectes, ce qui peut nuire à la richesse de la communication orale authentique. Cette lacune souligne la nécessité d'un complément humain ou d'un perfectionnement des systèmes d'IA pour intégrer davantage de dimensions expressives et sociolinguistiques.

L'intégration conjointe de ces trois perspectives affirme une « convergence opératoire » : l'intelligence artificielle ne se contente pas de fournir un entraînement linguistique mécanique, elle est un « catalyseur d'expériences » langagières complètes, où la communication est envisagée à la fois comme un acte linguistique, pragmatique et culturel. Grâce aux vérisimulations interactives, à la personnalisation du feedback et à la diversité des contextes proposés, les apprenants peuvent développer des compétences orales plus riches, plus authentiques et culturellement adaptées.

L'IA agit ainsi comme un facilitateur d'interactions vérisimilitudinaires, c'est-à-dire des situations qui, bien que simulées, reproduisent fidèlement les dynamiques sociales et culturelles du monde réel. Grâce à ces interactions vérisimilitudinaires, l'apprenant peut affiner sa compétence discursive et son intelligence interculturelle, tout en bénéficiant d'une rétroaction personnalisée et contextualisée. Cette immersion permet aux apprenants de s'exercer en toute sécurité, de faire des erreurs, d'ajuster leur comportement communicatif et de progresser vers une maîtrise intégrée de la langue et

de ses usages contextuels.

7. Conclusion

La présente recherche a été menée dans le but d'examiner le rôle de l'intelligence artificielle dans l'amélioration de la compétence orale des apprenants de langue étrangère en Iran. La question principale portait sur la manière dont l'intelligence artificielle peut contribuer au développement des compétences orales de ce groupe. Selon l'hypothèse de recherche, la technologie de l'intelligence artificielle, par la simulation de situations interactionnelles quasi-réelles, est capable de créer un environnement d'apprentissage dynamique et adaptable. Les résultats issus des données du questionnaire, tant dans les volets qualitatifs que quantitatifs, confirment largement cette hypothèse, bien que cette confirmation soit accompagnée de complexités et de tensions significatives.

Dans la partie qualitative, l'analyse des réponses ouvertes des apprenants a révélé qu'ils étaient à la fois attirés par les possibilités interactionnelles flexibles et personnalisées offertes par l'intelligence artificielle, mais qu'ils ressentaient également un vide dû à l'absence d'éléments humains tels que le langage corporel, la compréhension émotionnelle et l'authenticité culturelle. La moyenne relativement élevée de l'âge de début d'apprentissage de la langue (13,4 ans) et la rencontre tardive avec la langue étrangère ont fait de la compétence orale un défi majeur pour la plupart des répondants. Dans ce contexte, l'interaction avec l'intelligence artificielle a joué un rôle efficace en tant qu'espace sécurisé et à faible anxiété pour la pratique de la parole. Toutefois, la tension entre « interaction humaine réelle » et « interaction machinique quasi-réelle » se reflète clairement dans les attitudes : les apprenants ne souhaitent ni l'élimination complète des outils traditionnels, ni considérer l'intelligence artificielle comme un substitut total à la communication humaine.

Dans la partie quantitative, l'analyse des items du questionnaire (avec un coefficient alpha de Cronbach très satisfaisant de 0,978) a montré que la majorité des apprenants a une attitude positive envers l'utilisation de l'intelligence artificielle pour renforcer leur compétence orale. Ils évaluent des outils tels que *ChatGPT*, *Mondly* ou *Duolingo* non seulement comme familiers, mais aussi comme utiles. Ces résultats quantitatifs,

combinés aux analyses qualitatives, reflètent une expérience d'apprentissage « intermédiaire » ; une expérience dans laquelle les apprenants manifestent une préférence pour une intégration hybride des interactions machiniques et humaines.

Néanmoins, l'un des défis courants dans l'utilisation de l'intelligence artificielle pour l'enseignement des langues est la présence d'attentes irréalistes quant aux capacités de cette technologie. Comme l'avertit Danesi (2024), bien que l'intelligence artificielle soit un outil puissant pour l'apprentissage des langues, elle ne peut pas remplacer les compétences humaines. Par exemple, l'affirmation selon laquelle un *chatbot* pourrait transmettre toutes les dimensions culturelles et interculturelles d'une langue nécessite une réévaluation. La compréhension des nuances implicites, des sous-entendus et des non-dits contenus dans des expressions idiomatiques et des contextes sociaux dépasse le simple traitement linguistique et requiert une interaction humaine.

L'intelligence artificielle rencontre également des limites majeures dans la simulation des aspects affectifs et non verbaux des interactions humaines. Des facteurs tels que le ton de la voix, les gestes corporels et le contact visuel jouent un rôle crucial dans la communication humaine, dont la reproduction fidèle dans les environnements basés sur l'IA demeure encore difficile (Godwin-Jones, 2018). Sur cette base, nous partageons l'avis de Krashen (1982), selon lequel, malgré les capacités avancées de l'intelligence artificielle en analyse syntaxique et en production orale, cette technologie n'est pas en mesure de comprendre en profondeur les contextes culturels et sociaux de la langue.

Dans ce cadre, il est nécessaire que les recherches futures se dirigent vers la conception de modèles renforçant la capacité de l'IA à interagir avec les réalités culturelles, sociales et éducatives. Danesi (2024) souligne l'importance d'approfondir les recherches dans ce domaine et considère que les avancées de l'intelligence artificielle doivent permettre une compréhension contextuelle plus fine de la langue. Une approche hybride, où l'enseignement oral de la langue progresse simultanément par des exercices automatisés et des interactions humaines, pourrait répondre à ce besoin. La conception d'exercices pédagogiques exposant les apprenants à des expériences réelles et culturelles favorisera non seulement le développement des compétences linguistiques, mais aussi des compétences sociales et émotionnelles.

Bibliographie

- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 11-39). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Ahyarudin, A., & Jamilah, J. (2024). Enhancing students' speaking skills: The impact of AI-based instructional tasks. *Formosa Journal of Social Research*, 3(1), 45–56. DOI: 10.55927/fjsr. v3i9.11506
- Baharloo, A., & Miyan Baghi, A. (2024). The Impact of AI-Assisted Learning on EFL Speaking Skills: A Mixed-Methods Study in the Iranian Context. *Technology Assisted Language Education*, 2(4), 69-96.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Cetindamar, D., Kitto, K., Wu, M., Zhang, Y., Abedin, B., & Knight, S. (2022). Explicating AI literacy of employees at digital workplaces. *IEEE transactions on engineering management*, 71, 810-823.
- Clifford, J., Merschel, L., & Reisinger, D. (2013). Assessment of interactive translation tools in language learning. *CALICO Journal*, 30(1), 26–44.
- Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Dai Y., Chai C.-S., Lin P.-Y., Jong M. S.-Y., Guo Y., Qin J. (2020). Promoting students' well-being by developing their readiness for the artificial intelligence age. *Sustainability*. 12(16):6597. doi: 10.3390/su12166597.
- Danesi, M. (2024). *AI in foreign language learning and teaching: Theory and practice*. Nova Science Publishers.
- Fathi, J., Rahimi, M., & Teo, T. (2025). Applying intelligent personal assistants to develop fluency and comprehensibility, and reduce accentedness in EFL learners: an empirical study of Google Assistant. *Language Teaching Research*, 13621688251317786.

- Ferdowsi, S., & Razmi, M. H. (2024). Anxiety-provoking factors in consecutive interpreting: A qualitative study of Iranian student interpreter trainees. *Asian Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(38). DOI: 10.1186/s40862-024-00260-6
- Fontanille, J., & Zilberberg, C. (1998). *La sémiotique tensive*. Presses Universitaires de France.
- Godwin-Jones, R. (2018). Using mobile technology to develop language skills and cultural understanding. *Language Learning & Technology*, 22(3), 3-17.
- Helm, F. (2015). The practices and challenges of telecollaboration in higher education in Europe. *Language Learning & Technology*, 19. (2), 197–217. <https://doi.org/10125/44405>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125–132.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Izadi, M., & Zare, M. (2016). Reticence in EFL speech production: A study of learners' anxiety and vocabulary knowledge. *Working Papers in Language Pedagogy*, 10. DOI: 10.61425/wplp.2016.10.73.86
- Kasbi, S., & Elahi Shirvan, M. (2017). Ecological understanding of foreign language speaking anxiety: Emerging patterns and dynamic systems. *Asian Journal of Second and Foreign Language Education*, 2(2). DOI: 10.1186/s40862-017-0026-y
- Kim, Y. Y. (2001). *Becoming intercultural: An integrative theory of communication and cross-cultural adaptation*. Sage Publications.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Kukulska-Hulme, A. (2020). Will mobile learning change language learning?

ReCALL, 32(2), 162–178. DOI: 10.1017/S0958344020000157

- Ma, G. & Yang, X. (2025). Fostering Intercultural Competence Through AI-Driven Tools: A Case Study of Linguistic and Cultural Adaptability in Chinese EFL Education. *Digital Technologies Research and Applications*. 4. 158-169. 10.54963/dtra.v4i1.1131.
- Mananay, J. (2024). Integrating Artificial Intelligence (AI) in Language Teaching: Effectiveness, Challenges, and Strategies. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 23. 361-382. 10.26803/ijlter.23.9.19.
- Long, D., & Magerko, B. (2020). *What is AI Literacy? Competencies and Design Considerations*. In *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–16). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Łuszczynska, S. (2016). Revue des recherches empiriques sur l'anxiété langagière et la réussite. *Annales Neophilologiarum*, 10, 21–41. DOI: 10.18276/an.2016.10-02
- Moazzeni Limoudehi, M., & Mazandarani, O. (2021). Anxiety when learning a foreign language: The cases of proficiency and gender. *Language Related Research (Comparative Language and Literature Research)*, 11(60), 605–634. <https://sid.ir/paper/958547/en>.
- Muñoz-Basols, J., & Fuertes Gutiérrez, M. (2025). Opportunities for artificial intelligence (AI) in language teaching and learning. In *Planning, Personalization, Implementation (PPI): Technology-Mediated Language Teaching*. <https://www.researchgate.net/publication/390466448>.
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Su, M. J., Yim, I. H. Y., Qiao, M. S., & Chu, S. K. W. (2022). AI literacy for all. In *AI literacy in K-16 classrooms* (pp. 21-29). Cham: Springer International Publishing.
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of Virtual Exchange*, 1, 1–19. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>.
- Perusset, A. (2022). Éléments de sémiotique catégorielle: Théorie, méthode, schémas

- et pratique. *Actes sémiotiques*, 126, 1–18. DOI: 10.25965/as.7443.
- Peterson, M. (2013). *Computerized games and simulations in CALL*. Routledge.
- Putigny, A. (2023). Foreign language anxiety in education. *JELITA: Journal of English Language Teaching and Instructional Technology*, 5(1), 123–143. DOI: 10.56185/jelita.v5i1.477.
- Rastgari, H., Kamali, M., Nasrollahi, A., & Schulz, P. (2022). Assessing Health Literacy and Communication Skills in Medical Referrals: A Survey Study. *Journal of Health Literacy*, 7(3), 37-52. [10.22038/jhl.2022.64098.1275](https://doi.org/10.22038/jhl.2022.64098.1275)
- Ruggia, S. (2019). Les corpus numériques pour la didactique des langues: de la formation des enseignants à l'élaboration de dispositifs d'apprentissage. *Corpus*. (18). <https://doi.org/10.4000/corpus.8211>
- Sadighi, F., & Dastpak, M. (2017). The sources of foreign language speaking anxiety of Iranian English language learners. *International Journal of Education and Literacy Studies (IJELS)*, 5(4), 111–115. DOI: 10.7575/aiac.ijels.v5n.4p.111
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- Siahpoosh, H., & Pazhouhesh, S. R. (2025). On the effectiveness of Etymological Elaboration mitigated with AI-based instruction on idiom learning of EFL students. *Assessment and Practice in Educational Sciences*, 3(3), 1-11.
- UNESCO. (2022). *Global Education Monitoring Report 2022: Technology in education — A catalyst for transformation*. <https://www.unesco.org/gem-report/en/2022-technology>
- Wang, S., & Vásquez, C. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us? *CALICO Journal*, 29(3), 412–430. DOI: 10.11139/cj.29.3.412-430
- Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31(2), 57–71. DOI: 10.1017/S.
- Xodabande, I., Shiri, S., & Zohrabi, M. (2025). Exploring the impacts of an AI-driven

instructional intervention on Iranian EFL learners' pronunciation skill development. *Discover Education*, 4(1), 307.

Xu, H., & Wang, Y. (2021). AI-enhanced language learning environments: A study of oral practice and anxiety reduction. *Journal of Educational Computing Research*, 59(6), 1092–1113.

Yousefi Azarfam, A. A. & Baki, R. (2012). Exploring Language Anxiety Regarding Speaking Skill in Iranian EFL Learners in an Academic Site in *Malaysia*. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. 1. 153-162. 10.7575/ijalel.v.1n.2p.153.

Zhang, X. (2025). Systematic review and meta-analysis of the relationship between foreign language anxiety and academic achievement in Chinese language learners. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1576224>