

Reçu le 19 mars 2026

Accepté le 27 mars 2026

**« PERSONNALISER UN COURS, C'EST FAIRE DU SUR-MESURE » :
UNE AUTO-ETHNOGRAPHIE DE L'INTÉGRATION DE CHATGPT
DANS LA CONCEPTION D'ACTIVITÉS EN FRANÇAIS LANGUE
SECONDE AUPRÈS D'UNE APPRENANTE ADULTE**

Karine Esther Manga À Nyam Onana¹

Doctorante en sciences de l'éducation, Université de Montréal, Canada

Résumé

Cet article examine la manière dont j'ai utilisé ChatGPT pour adapter un plan de cours aux besoins d'une apprenante adulte en français langue seconde. Dans un contexte marqué par l'essor des outils d'intelligence artificielle générative, cette étude propose une réflexion située sur mon expérience de conception d'activités pédagogiques avec ChatGPT. En mobilisant une démarche auto-ethnographique, je retrace les raisons qui m'ont conduite à explorer cet outil afin de concevoir des activités en lien avec les intérêts et les besoins d'une apprenante. Cette auto-ethnographie montre que l'utilisation de ChatGPT peut soutenir la motivation et l'engagement d'une apprenante à travers diverses activités de compréhension, de production écrite, de discussions thématiques et de comparaisons culturelles perçues comme pertinentes. Elle met également en évidence les défis liés à l'ajustement des propositions générées par l'intelligence artificielle aux objectifs pédagogiques et au contexte d'apprentissage. Bien que les résultats reposent sur une expérience d'enseignement spécifique et ne visent pas à être généralisés, ils illustrent le rôle central de l'enseignant dans l'analyse, la sélection et la contextualisation des suggestions produites par ChatGPT. L'article propose ainsi des pistes pour une utilisation critique et réfléchie de cet outil dans la conception d'activités pédagogiques destinées à des apprenants adultes.

Mots-clés : ChatGPT, intelligence artificielle générative, auto-ethnographie, motivation, activités pédagogiques

Abstract

This article examines how I used ChatGPT to tailor a lesson plan to the needs of an adult learner of French as a second language. In a context marked by the rise of generative artificial intelligence tools, this study offers a reflection on my experience designing educational activities with ChatGPT. By adopting an autoethnographic approach, I trace the reasons that led me to explore this tool to design activities aligned with the learner's interests and needs. This autoethnography shows that the use of ChatGPT can support a learner's motivation and engagement through various comprehension activities, writing tasks, thematic discussions, and cultural comparisons perceived as relevant. It also highlights the challenges involved in

¹ onanakarine@gmail.com

adjusting AI-generated suggestions to educational objectives and the learning context. While the results are based on a specific teaching experience and are not intended to be generalized, they illustrate the central role of the teacher in analyzing, selecting, and contextualizing ChatGPT's suggestions. The article thus proposes avenues for the critical and thoughtful use of this tool in the design of educational activities for adult learners.

Keywords : ChatGPT, generative artificial intelligence, autoethnography, motivation, learning activities

Introduction

« Every teacher wants to know which method works best » (Van den Branden, 2022, p. 1). Cette observation d'une étudiante de doctorat adressée à son directeur de thèse suggère que les enseignants cherchent constamment des activités pertinentes susceptibles de susciter l'engagement des apprenants et de soutenir leur acquisition de la langue seconde. L'émergence des outils d'intelligence artificielle générative, et notamment le lancement de ChatGPT à la fin de l'année 2022, élargit les possibilités des enseignants, qui utilisent de plus en plus les technologies numériques afin de concevoir, d'adapter, de contextualiser des activités et, parfois, de fournir des rétroactions immédiates (Bender et al., 2021 ; Li et al., 2024 ; Lee et al., 2026).

Toutefois, ces avancées technologiques divisent les didacticiens sur plusieurs plans pédagogiques et éthiques. Kuddus (2022) indique, par exemple, que les outils d'intelligence artificielle générative constituent des supports d'accompagnement prometteurs permettant de développer diverses compétences en communication orale, écrite et en prononciation. En revanche, Bender et al. (2021), Kasneci et al. (2023), de même que Stahl et Eke (2024), estiment qu'ils sont potentiellement problématiques en raison des risques liés à une mauvaise interprétation des données générées, aux enjeux d'ordre éthique ainsi qu'à une formation souvent limitée des utilisateurs. Cette divergence de positions donne le ton à la pluralité des recherches consacrées à l'utilisation de l'intelligence artificielle générative en éducation, de manière générale, et en didactique des langues, plus particulièrement.

Bien que la littérature scientifique témoigne d'une évolution progressive des études exploratoires vers des recherches plus systématiques et empiriques (Li et al., 2026), et malgré les appels à davantage de réflexivité dans les recherches en technologies éducatives (Hou, 2025), les études mobilisant les expériences individuelles des enseignants comme matériau de recherche demeurent encore relativement limitées. Cette situation apparaît particulièrement marquée dans le contexte de l'apprentissage des adultes, où les dispositifs de formation sont souvent caractérisés par des contraintes de temps et par la nécessité d'adapter rapidement les contenus aux besoins spécifiques des apprenants (Mardani et al., 2024).

Dans cette perspective, une question centrale demeure : comment les enseignants peuvent-ils mobiliser ChatGPT de manière critique et adaptée aux besoins des apprenants ? Afin d'apporter des éléments de réponse à cette question, cet article propose une analyse auto-ethnographique de l'utilisation de ChatGPT dans la conception d'activités destinées à une apprenante adulte en français langue seconde. Plus précisément, il s'appuie sur une expérience personnelle d'enseignement permettant d'examiner comment l'intelligence artificielle générative peut soutenir la conception d'activités pédagogiques et favoriser l'engagement d'une apprenante dans son processus d'apprentissage.

Il convient toutefois de préciser que cette auto-ethnographie repose sur une expérience pédagogique spécifique et ne vise pas à produire des résultats généralisables. Elle propose plutôt une réflexion située permettant d'illustrer le rôle central de l'enseignant dans l'analyse, l'adaptation et la contextualisation des suggestions générées par l'intelligence artificielle. En d'autres termes, l'objectif de cet article est de mieux comprendre les conditions d'utilisation de ChatGPT pour la création d'activités pédagogiques dans un contexte authentique d'apprentissage en ligne.

Pour ce faire, je commence par définir brièvement l'autoethnographie comme une démarche méthodologique originale permettant de raconter une expérience personnelle à la première personne du singulier. Je présente ensuite le contexte ayant conduit à l'utilisation de ChatGPT dans mes plans de cours ; j'examine également les enjeux et les défis liés à son utilisation dans la conception de mes activités pédagogiques. Enfin, je propose des pistes pour une intégration critique et réfléchie de l'intelligence artificielle générative dans la conception d'activités adaptées aux besoins des apprenants adultes.

L'AUTO-ETHNOGRAPHIE COMME DÉMARCHE DE RECHERCHE

S'il est un concept qui rassemble les différents auteurs travaillant sur l'auto-ethnographie, c'est bien celui de la réflexivité, c'est-à-dire la volonté de partager une expérience personnelle et de l'analyser de manière critique afin de contribuer à la production de connaissances scientifiques (Ellis & Bochner, 2000). Dans cette perspective, Dubé (2016) décrit l'auto-ethnographie comme une méthode de recherche qualitative dans laquelle le chercheur mobilise son propre récit tout en tenant compte de ses interactions avec les autres dans des contextes sociaux et culturels spécifiques.

Rondeau (2011) souligne que cette démarche s'appuie sur l'expérience vécue d'un chercheur et prend souvent la forme d'un récit proche de l'autobiographie, mettant en évidence différentes couches de conscience reliant l'expérience personnelle aux dimensions culturelles et sociales. De leur côté, Ellis et al. (2011) soutiennent que l'auto-ethnographie peut favoriser des transformations personnelles et sociales, notamment parce que ce type d'écriture rend la recherche plus accessible à un public plus large et diversifié que celui des travaux académiques traditionnels. Comme le rappelle McIlveen (2008) :

[A] Autoethnography is a reflexive means by which the researcher-practitioner consciously embeds himself or herself in theory and practice, and by way of an intimate autobiographic account, explicates a phenomenon under investigation or intervention. Autoethnography is presented as a vehicle to operationalize social constructionist research and practice that aims to establish trustworthiness and authenticity (p.13).

L'auto-ethnographie est aujourd'hui largement reconnue comme une approche méthodologique légitime en sciences sociales, permettant d'explorer des phénomènes à partir de l'expérience vécue du chercheur tout en articulant celle-ci à des dimensions culturelles et sociales plus larges (Chang, 2008 ; Ellis et al., 2011). Afin d'illustrer les principales caractéristiques conceptuelles de cette approche, j'ai réalisé un nuage de mots à partir des notions récurrentes identifiées dans la revue de littérature consacrée à l'auto-ethnographie.



Figure 1 : Mots-clés associés à l'auto-ethnographie

Le développement d'une auto-ethnographie s'apparente, à quelques différences près, à celui d'une recherche classique, dans laquelle le chercheur doit produire des données, les traiter et les analyser (Dubé, 2016). La principale différence avec les recherches traditionnelles réside notamment dans la nature des données personnelles et situées collectées, ainsi que dans le style d'analyse adopté. Rondeau (2011) évoque ainsi une position subjective à la première personne afin de rendre compte du caractère singulier d'une recherche dans laquelle l'auteur peut utiliser le pronom « je », habituellement évité dans les écrits scientifiques.

Les étapes de déroulement d'une auto-ethnographie semblent en outre plus flexibles que celles des recherches traditionnelles. Selon certains chercheurs, il est en effet possible de combiner le traitement et l'analyse dans une seule phase dite « d'écriture » (Rondeau, 2011). La production de données consiste alors à collecter toute information permettant de construire du sens autour d'un événement. Cela peut impliquer l'exploration de souvenirs, la collecte de supports visuels ou audio, ainsi que la prise de notes réflexives, parfois sous la forme d'un journal (Boufoy-Bastick, 2004 ; Mao et al., 2024).

Le chercheur peut organiser sa collecte en fonction de différents éléments, tels que des moments clés significatifs, des sources de données distinctes, des récits rétrospectifs ou des notes de terrain (Rondeau, 2011 ; Tahari, 2021 ; Dubé, 2016). Le récit constitue un condensé d'histoires surgissant dans la rédaction sous forme de souvenirs, tandis que les notes de terrain correspondent davantage à une description plus distanciée et analytique de pratiques ou d'événements observés.

Le traitement et l'analyse ne suivent pas non plus un processus figé (Chang, 2008). Ils peuvent être réalisés à l'aide de logiciels d'analyse qualitative ou de manière manuelle. De manière générale, l'analyse implique des allers-retours entre le corpus et les questionnements du chercheur relatifs à son expérience. Tahari (2021) précise que cette analyse suppose des étapes de relecture répétée, de réflexion et de redécouverte. Il s'agit d'un exercice réflexif pouvant s'avérer à la fois enrichissant et exigeant, dans la mesure où il confronte le chercheur à ses réalités, ses échecs, ses peurs et ses aspirations, parfois implicites.

Plusieurs chercheurs rapportent que leur engagement dans l’auto-ethnographie s’est parfois produit de manière inattendue. Certains évoquent notamment des échanges avec leur direction de recherche qui les ont amenés à repenser leur identité scientifique, à modifier leur posture et à reformuler leur questionnement (Dubé, 2016 ; Hou, 2022). Dans mon cas, c’est en consultant

les axes de publication d'un article scientifique, qui invitaient les auteurs à partager leur expérience personnelle, que l'idée d'explorer ma propre pratique s'est imposée.

Dans ce contexte, je suis retournée dans mes conversations avec ChatGPT datant de 2025, année au cours de laquelle j'ai commencé à utiliser cet outil pour concevoir certaines activités pédagogiques. J'ai également réexaminé le cahier de l'apprenante, relu mes notes pédagogiques ainsi que différentes traces relatives aux activités réalisées en classe. Ces documents ont constitué le corpus mobilisé pour la rédaction du récit rétrospectif servant de base à l'analyse auto-ethnographique.

À partir de ce corpus, ma démarche analytique et interprétative s'est inspirée de celle proposée par Tahari (2021). Elle consiste notamment en des lectures successives et répétées du corpus ainsi qu'en un travail de mise en relation entre les expériences relatées, les notes pédagogiques et les cadres théoriques mobilisés dans la littérature sur l'auto-ethnographie et l'usage de l'intelligence artificielle en éducation.

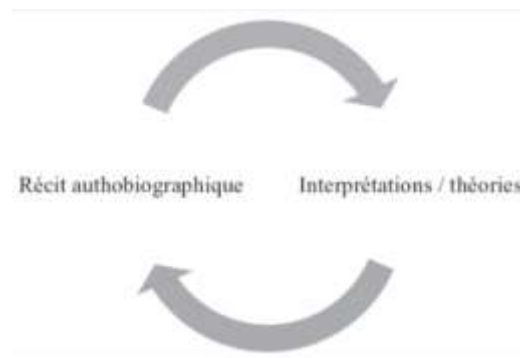


Figure 2 : processus d'interprétation auto-ethnographique (reproduit sans autorisation)

La section suivante revient plus en détail sur les raisons qui m'ont conduite à utiliser ChatGPT et sur la manière dont cet outil a soutenu la conception d'activités pédagogiques pour ma classe de français.

IA GÉNÉRATIVE ET CONCEPTION D'ACTIVITÉS PERSONNALISÉES

Dans la continuité de la démarche auto-ethnographique présentée précédemment, je reviens ici sur un épisode survenu à la fin d'une séance de cours en 2025. Avant d'en présenter le déroulement, il convient de préciser que cette analyse ne repose pas sur des données recueillies directement auprès d'un participant humain. Plus précisément, les données mobilisées proviennent de mes traces narratives personnelles, de notes pédagogiques informelles et de souvenirs professionnels reconstruits dans le cadre d'un récit rétrospectif, conformément aux pratiques de recherche auto-ethnographique qui reposent sur l'examen réflexif de l'expérience vécue par le chercheur-enseignant (Ellis et al., 2011).

L'épisode relaté s'inscrit dans un contexte d'enseignement individuel en ligne, réalisé à l'aide de la plateforme Zoom. Depuis la pandémie de COVID-19, l'enseignement à distance s'est largement développé dans les contextes éducatifs et constitue désormais une modalité d'apprentissage fréquente, notamment dans la formation des adultes (Rapanta et al., 2020 ; Hodges et al., 2020). Les plateformes de visioconférence comme Zoom permettent de maintenir des interactions synchrones entre enseignants et apprenants et de reproduire, dans une certaine mesure, les dynamiques d'échanges présentes en présentiel (Martin & Parker, 2014). Dans le

domaine de la didactique des langues, plusieurs recherches soulignent que les environnements d'apprentissage en ligne peuvent soutenir le développement des compétences linguistiques lorsqu'ils favorisent l'interaction, la rétroaction et l'engagement actif des apprenants (Hampel & Stickler, 2012 ; Blake, 2016).

C'est dans ce contexte pédagogique que mon utilisation régulière de ChatGPT a véritablement commencé en septembre 2025. À la fin d'un cours, alors que je félicitais mon apprenante pour ses progrès, elle m'a confié qu'elle comprenait désormais plus facilement les informations du *Journal en français facile* de RFI. Elle attribuait cette progression aux activités de rédaction proposées les mois précédents et a exprimé le souhait de multiplier ce type d'activités en classe afin de pouvoir réfléchir aux structures linguistiques à voix haute et bénéficier de rétroactions immédiates pendant nos échanges.

Ce besoin concret m'a amenée à réévaluer mon matériel d'enseignement et à repenser certaines de mes pratiques pédagogiques. Après plus de trois années d'apprentissage du français langue seconde, mon apprenante avait atteint un niveau lui permettant d'aller au-delà du manuel utilisé en classe. Le matériel pédagogique ne me semblait plus répondre pleinement à ses besoins. Je souhaitais pourtant enrichir son expérience d'apprentissage et maintenir la motivation intrinsèque (Ryan & Deci, 2000) qui la caractérisait. En effet, elle apprenait le français avant tout par intérêt personnel pour la langue et la culture françaises et non en raison d'exigences externes. Son engagement dans l'apprentissage reposait donc principalement sur des facteurs internes, tels que la curiosité culturelle et le plaisir d'apprendre.

Je me suis ainsi résolue à lui proposer des activités davantage ancrées dans ses intérêts personnels. Connaissant sa passion pour l'art et la culture ainsi que la diversité de ses expériences professionnelles, je me suis interrogée sur les moyens de relier plus étroitement l'apprentissage du français à sa trajectoire personnelle, une approche reconnue pour favoriser la motivation et l'engagement des apprenants (Dörnyei & Ushioda, 2011). Cette réflexion s'inscrit dans les travaux sur la motivation en didactique des langues qui soulignent l'importance de relier les activités pédagogiques aux intérêts des apprenants (Lambert & Zhang, 2019), à leurs expériences personnelles et à leur identité (Lamb et al., 2019) afin de soutenir leur engagement dans l'apprentissage.

L'idée d'un journal de souvenirs m'est alors venue. Cette activité devait permettre à l'apprenante de mobiliser ses expériences personnelles pour la production écrite et la discussion orale. Toutefois, je ne savais pas comment structurer efficacement cette activité dans le temps limité de nos rencontres, soit deux heures de cours hebdomadaires en ligne. C'est à ce moment que j'ai décidé d'explorer les possibilités offertes par ChatGPT.

Certaines propositions générées par l'outil me semblaient toutefois peu pertinentes, tandis que d'autres apparaissaient intéressantes, mais inadaptées à notre contexte d'apprentissage. J'ai donc sélectionné et transformé certaines suggestions afin de les aligner à la fois sur les intérêts de l'apprenante et sur les objectifs pédagogiques du cours. Les activités conçues combinaient compréhension écrite, discussions thématiques et rédaction personnelle, incluant notamment des lectures culturelles, des comparaisons interculturelles et de courtes activités d'écriture.

Sur le plan pratique, ChatGPT a proposé différentes pistes d'écriture générale permettant à l'apprenante de réfléchir à divers moments de sa vie personnelle et professionnelle. Certaines

suggestions consistaient à décrire un souvenir marquant, très souvent en lien avec les mêmes œuvres d'art, à raconter une expérience culturelle significative ou à comparer différentes traditions artistiques rencontrées au cours de ses voyages. Comme mentionné précédemment, ces propositions étaient parfois très générales, utilisaient les mêmes scénarios et les mêmes supports. Les ajustements apportés ont permis de cibler des œuvres d'art spécifiques, d'intégrer la pratique de structures linguistiques sélectionnées, par exemple les temps du passé, les indicateurs de comparaison, l'utilisation des adjectifs, l'argumentation et l'expression d'opinion.

Afin de favoriser la participation active de l'apprenante pendant les séances en ligne, j'ai également créé de courtes activités interactives destinées à renforcer la prise de parole et les discussions. Par exemple, l'apprenante devait tirer une carte contenant une consigne orale et répondre spontanément à la question proposée. Ce type d'activité permettait de réemployer les acquis linguistiques en fin de leçon tout en maintenant un climat d'échange dynamique, élément souvent identifié comme essentiel dans les environnements d'apprentissage synchrones en ligne (Hampel & Stickler, 2012)

ENJEUX ET DÉFIS DE L'UTILISATION DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE

Dès la première mise en œuvre des activités, mon apprenante a manifesté des signes d'engagement affectif positif : « Oh, j'aime ça », « Oh, c'est intéressant, j'apprends beaucoup ». Ces réactions spontanées traduisaient un intérêt immédiat pour les activités proposées et semblaient indiquer que celles-ci répondaient à ses attentes. Elle a ensuite paraphrasé un conseil provenant de l'un de ses partenaires d'affaires : « Lorsque nous présentons des œuvres d'art aux clients, nous ciblons leurs intérêts pour susciter l'achat. ». Cette remarque, formulée dans un contexte professionnel, illustre de manière intéressante le parallèle qu'elle établissait entre ses propres pratiques dans le domaine artistique et les activités pédagogiques proposées en classe.

Ces observations suggèrent que la personnalisation des activités pédagogiques peut renforcer la pertinence perçue des tâches proposées et, par conséquent, soutenir l'engagement et la motivation des apprenants (Dörnyei & Ushioda, 2011 ; Lamb et al., 2019 ; Lambert & Zhang, 2019). Lorsque les activités résonnent avec les intérêts et les expériences des apprenants, celles-ci deviennent plus significatives et favorisent une participation active au processus d'apprentissage. Dans le contexte de l'apprentissage des adultes, cette perception de pertinence joue un rôle particulièrement important, puisque les apprenants adultes ont tendance à s'engager davantage dans des activités qui résonnent avec leurs expériences, leurs objectifs personnels et leurs intérêts professionnels (Knowles et al., 2015). Cette dimension apparaît d'autant plus importante dans les contextes d'apprentissage individualisé, où la relation pédagogique permet d'ajuster plus finement les contenus aux besoins spécifiques de l'apprenant

Bien que l'intelligence artificielle générative soit de plus en plus mobilisée pour soutenir la conception d'activités pédagogiques, son utilisation nécessite un travail d'adaptation important de la part de l'enseignant. Dans mon expérience, les propositions générées par ChatGPT ne correspondaient pas toujours aux objectifs pédagogiques ni aux caractéristiques du contexte d'apprentissage. Certaines activités proposées semblaient intéressantes sur le plan thématique, mais demeuraient trop générales ou insuffisamment adaptées au niveau linguistique de l'apprenante. Ce constat rejoint les observations formulées dans la littérature récente, qui

souligne que les productions des modèles de langage peuvent parfois manquer de précision pédagogique ou de contextualisation (Kasneci et al., 2023).

Ces limites rejoignent les analyses de plusieurs travaux récents qui mettent en évidence que, malgré son potentiel pour les enseignements, l'intelligence artificielle générative nécessite une supervision humaine constante ainsi qu'une réflexion critique afin d'assurer la pertinence des choix pédagogiques et la fiabilité des contenus produits (Giannakos et al., 2025 ; Monib et al., 2024). En d'autres termes, ces outils ne peuvent être envisagés comme des substituts à l'expertise pédagogique de l'enseignant, mais plutôt comme des ressources complémentaires susceptibles d'alimenter le processus de conception d'activités ou de matériel pédagogique.

Par ailleurs, les suggestions produites par l'outil présentaient souvent un caractère parfois décousu, qui peut être assimilé à un désalignement pédagogique². Celles qui semblaient intéressantes sur le plan thématique demeuraient parfois inadaptées au niveau linguistique de l'apprenante. À l'inverse, certaines tâches relativement pertinentes ne tenaient pas toujours compte du temps limité de nos rencontres ni de l'équilibre souhaité entre la production écrite et les interactions orales, un aspect pourtant essentiel dans l'apprentissage des langues (Reinders & Chong, 2023).

Une fois de plus, ces propositions nécessitent un travail d'adaptation pédagogique. Dans ce processus, j'ai mobilisé mon expérience d'enseignante, ma sensibilité pédagogique, mon esprit critique et ma créativité afin d'adapter les activités au contexte d'apprentissage et aux besoins spécifiques de l'apprenante. Comme le soulignent Mishra et Koehler (2006), l'intégration des technologies en éducation repose largement sur l'expertise de l'enseignant, qui évalue la pertinence des activités proposées, les ajuste aux besoins des apprenants, avant de les intégrer dans une séquence pédagogique cohérente.

Cette expérience met ainsi en évidence le rôle central de l'enseignant dans le processus d'intégration des technologies numériques à la conception des activités pédagogiques. L'utilisation de l'intelligence artificielle générative ne remplace pas le travail pédagogique, mais transforme plutôt certaines étapes de la conception des activités, en offrant des pistes de réflexion ou des idées initiales qui doivent ensuite être analysées et adaptées. Dans cette perspective, l'enseignant agit comme un médiateur pédagogique, chargé de contextualiser et d'interpréter les suggestions produites par l'outil afin de les rendre pertinentes dans une situation d'apprentissage donnée.

L'ensemble de ces observations suggère que l'intelligence artificielle générative peut constituer un soutien pertinent à la conception d'activités pédagogiques personnalisées, à condition qu'elle soit mobilisée de manière critique et réfléchie. Son potentiel réside notamment dans sa capacité à proposer rapidement une diversité d'idées pédagogiques, mais son efficacité dépend largement de la manière dont ses propositions sont analysées et intégrées par l'enseignant. À partir de cette expérience, il est possible de dégager plusieurs enseignements susceptibles

² Il peut être compris comme un défaut de cohérence entre les objectifs d'apprentissage et les activités d'enseignement (Biggs, 2012), ou, plus largement, comme une rupture de cohérence curriculaire, laquelle renvoie à une articulation insuffisante des contenus et des approches au sein d'un programme de formation (Van den Akker, 2009)

d'éclairer l'utilisation de ces outils dans l'enseignement des langues auprès d'apprenants adultes.

ENSEIGNEMENTS ET IMPLICATIONS PÉDAGOGIQUES

L'expérience relatée dans la section précédente met en évidence plusieurs enseignements concernant l'utilisation de l'intelligence artificielle générative dans la conception d'activités pédagogiques en classe de langue. Un premier enseignement concerne le rôle que ces outils peuvent jouer comme soutien à la réflexion pédagogique. En proposant rapidement une diversité de pistes d'activités, ChatGPT peut servir de source d'inspiration et élargir le répertoire pédagogique de l'enseignant. Dans le cadre de cette analyse, ChatGPT a notamment permis de générer différentes idées de tâches d'écriture, de thèmes de discussion ou encore de courtes activités de lecture liées à l'art et à la culture. Ces propositions ont ensuite servi de point de départ pour élaborer des activités adaptées au niveau linguistique et aux intérêts de l'apprenante.

Cette fonction de génération et d'organisation d'idées à des fins pédagogiques constitue l'un des apports les plus fréquemment soulignés dans la littérature sur l'intelligence artificielle en éducation. Zawacki-Richter et al. (2019) montrent par exemple que ces technologies peuvent soutenir les enseignants dans la génération de nouvelles idées pédagogiques et l'exploration de stratégies didactiques variées. Dans la même perspective, Kasneci et al. (2023) soulignent que les outils d'intelligence artificielle générative peuvent faciliter la personnalisation des activités d'apprentissage et contribuer à la planification de certaines séquences pédagogiques.

Un deuxième enseignement concerne l'importance de l'analyse et de la contextualisation des propositions générées. Dans l'expérience présentée ici, les suggestions produites par ChatGPT ont réellement été perçues comme pertinentes lorsqu'elles ont été adaptées aux intérêts personnels et aux expériences de l'apprenante. Par exemple, certaines propositions ont été reformulées afin d'intégrer des activités de narration liées à des souvenirs de voyages en lien avec les membres de la famille de l'apprenante ou à des expériences professionnelles significatives. D'autres ont été transformées en discussions thématiques permettant à l'apprenante de comparer différentes traditions artistiques ou d'exprimer son opinion sur des œuvres culturelles. Ce travail d'adaptation a contribué à renforcer la pertinence perçue des activités proposées.

Ces observations rejoignent les travaux en didactique des langues qui soulignent l'importance de relier les tâches d'apprentissage aux expériences et aux intérêts des apprenants. Lambert et Zhang (2019) ainsi que Reeve (2016) montrent que les apprenants s'engagent davantage dans des activités qui résonnent avec leur vécu et leurs centres d'intérêt. En didactique des langues, ce lien entre la pertinence des tâches, l'engagement et la motivation a également été mis en évidence par Dörnyei et Ushioda (2011).

Enfin, l'expérience présentée dans cet article met en évidence le rôle central de l'enseignant dans l'utilisation pédagogique de l'intelligence artificielle générative. Les propositions produites par ces outils, comme ChatGPT par exemple, ne constituent pas des activités prêtes à l'emploi, mais plutôt des ressources initiales qui doivent être analysées, sélectionnées et transformées. L'enseignant intervient ainsi comme médiateur entre les suggestions générées par l'outil et leur mise en œuvre dans la classe. Ce processus implique notamment l'adaptation

des activités, au niveau linguistique des apprenants, leur intégration dans une séquence pédagogique cohérente et leur alignement avec les objectifs d'apprentissage.

Dans cette perspective, l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'enseignement des langues ne remet pas en question le rôle de l'enseignant, mais met au contraire en évidence l'importance de son expertise pédagogique. Comme le soulignent Mishra et Koehler (2006), l'utilisation pertinente des technologies éducatives repose largement sur la capacité des enseignants à articuler connaissances pédagogiques, disciplinaires et technologiques.

Afin de synthétiser les enseignements tirés de cette expérience, la figure 3 propose un modèle simplifié du processus d'utilisation de l'intelligence artificielle générative dans la conception d'activités pédagogiques personnalisées.

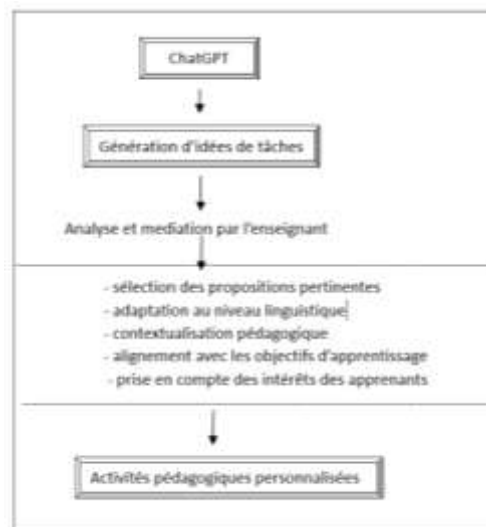


Figure 3 : Modèle de l'utilisation de l'intelligence artificielle générative pour la conception d'activités personnalisées.

La figure 3 illustre le rôle que peut jouer l'intelligence artificielle générative dans le processus de conception pédagogique. Comme le montre le schéma, ChatGPT intervient principalement dans la phase initiale de planification des activités en facilitant la génération rapide d'idées de tâches. Toutefois, ces propositions constituent seulement un point de départ dans le processus de création d'activités pédagogiques.

Le modèle met en évidence le rôle central de la médiation pédagogique assurée par l'enseignant. Celui-ci analyse les propositions générées, sélectionne celles qui semblent pertinentes et les adapte aux caractéristiques du contexte d'apprentissage. Ce travail implique notamment l'ajustement des activités au niveau linguistique des apprenants, leur contextualisation pédagogique et leur alignement avec les objectifs d'apprentissage.

Ce processus de transformation permet de convertir des suggestions générales en activités pédagogiques personnalisées, adaptées aux besoins et aux intérêts des apprenants. La figure montre ainsi que l'intelligence artificielle générative agit principalement comme un outil de soutien à la réflexion pédagogique, tandis que l'enseignant demeure au centre du processus de conception des activités.

LIMITES DE L'ANALYSE ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE

Bien que cette analyse réflexive apporte un éclairage sur l'utilisation de l'intelligence artificielle générative dans la conception d'activités pédagogiques, certaines limites doivent être prises en considération. Tout d'abord, l'analyse repose sur une démarche auto-ethnographique centrée sur une expérience d'enseignement spécifique impliquant une seule apprenante adulte. Les observations présentées dans cette analyse ne visent donc pas à produire des résultats généralisables à l'ensemble des contextes d'enseignement des langues, mais plutôt à offrir une compréhension située d'une pratique pédagogique particulière.

Toutefois, l'intérêt de cette approche réside précisément dans la possibilité de documenter de manière détaillée le processus réflexif par lequel un enseignant mobilise un outil technologique dans la conception de ses activités pédagogiques. En mettant en lumière les décisions, les ajustements et les transformations qui accompagnent l'utilisation de ChatGPT, cette analyse permet de mieux comprendre les conditions dans lesquelles les outils d'intelligence artificielle générative peuvent être intégrés dans les pratiques d'enseignement.

Une autre limite concerne la nature des données mobilisées dans l'analyse. Le récit repose principalement sur des traces narratives et sur une reconstruction rétrospective de l'expérience pédagogique. Bien que ce type de données soit caractéristique des recherches auto-ethnographiques, il pourrait être complété, dans des recherches futures, par d'autres sources d'information telles que des observations de classe, des entretiens avec les apprenants ou encore l'analyse de productions écrites réalisées dans le cadre des activités pédagogiques.

Ces limites ouvrent plusieurs pistes pour les recherches futures. Il serait notamment pertinent d'examiner l'utilisation de l'intelligence artificielle générative dans des contextes d'enseignement variés, impliquant plusieurs apprenants et différents niveaux linguistiques. Des études comparatives pourraient également analyser la manière dont différents enseignants mobilisent ces outils dans la conception de leurs activités pédagogiques. Les résultats présentés doivent également être interprétés à la lumière de l'évolution rapide des modèles d'intelligence artificielle générative.

Enfin, les recherches futures pourraient s'intéresser plus spécifiquement à l'impact de ces technologies sur la motivation et l'engagement des apprenants dans l'apprentissage des langues. Une meilleure compréhension de ces dynamiques permettrait d'identifier les conditions dans lesquelles l'intelligence artificielle générative peut véritablement soutenir des pratiques pédagogiques favorisant l'apprentissage et l'autonomie des apprenants.

Conclusion :

À partir d'une démarche auto-ethnographique, cet article examine la manière dont un outil d'intelligence artificielle générative peut soutenir la conception d'activités pédagogiques personnalisées en classe de langue. L'expérience décrite montre que l'utilisation de ChatGPT peut faciliter la génération d'idées et stimuler la créativité de l'enseignant dans la conception de tâches adaptées aux intérêts des apprenants.

L'analyse met toutefois en évidence que les propositions générées par l'intelligence artificielle ne peuvent être utilisées telles quelles dans un contexte d'enseignement réel. Elles nécessitent un travail d'analyse critique, de contextualisation pédagogique, de sélection et d'adaptation afin

d’être alignées sur les objectifs pédagogiques, les contraintes du contexte d’apprentissage et les besoins spécifiques des apprenants. Dans cette perspective, l’expertise pédagogique de l’enseignant demeure essentielle pour interpréter les suggestions proposées, les transformer et les intégrer de manière cohérente dans une séquence d’apprentissage.

Cet article invite ainsi à envisager l’intelligence artificielle générative non pas comme un substitut à l’enseignant, mais comme un outil susceptible d’enrichir la réflexion pédagogique et de soutenir la conception d’activités contextualisées. Utilisée de manière critique et réfléchie, elle peut contribuer à diversifier les approches didactiques et à favoriser la création d’activités davantage alignées sur les besoins et les intérêts des apprenants adultes. Ces résultats ouvrent également des pistes de réflexion pour les recherches futures portant sur l’intégration de l’intelligence artificielle dans les pratiques pédagogiques en didactique des langues.

Bibliographie

- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). *On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, 610–623. <https://doi.org/10.1145/3442188.3445922>
- Biggs, J. (2012). Enhancing learning through constructive alignment. In J. R. Kirby & M. J. Lawson (Eds.), *Enhancing the quality of learning* (1st ed., pp. 117–136). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139048224.009>
- Boufof-Bastick, B. (2004). Auto-interviewing, auto-ethnography and critical incident methodology for eliciting a self-conceptualized worldview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 5(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-5.1.651>
- Chang, H. (2008). *Autoethnography as method*. Left Coast Press.
- Chiu, T. K. F., Ahmad, Z., Ismailov, M., & Sanusi, I. T. (2024). What are artificial intelligence literacy and competency? A comprehensive framework to support them. *Computers and Education Open*, 6, 100171. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100171>
- Dörnyei, Z., & Csizér, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203–229. <https://doi.org/10.1191/136216898668159830>
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833750>
- Dubé, G. (2016). L’autoethnographie : Une méthode de recherche inclusive. *Présences : revue transdisciplinaire d’étude des pratiques psychosociales*, 9, 1–20.
- Ellis, C., Adams, T. E., & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 12(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>
- Ellis, C., & Bochner, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 733–768). SAGE.

Giannakos, M., Azevedo, R., Brusilovsky, P., Cukurova, M., Dimitriadis, Y., Hernandez-Leo, D., Järvelä, S., Mavrikis, M., & Rienties, B. (2025). The promise and challenges of generative AI in education. *Behaviour & Information Technology*, 44(11), 2518–2544. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2024.2394886>

Hampel, R., & Stickler, U. (2012). The use of videoconferencing to support multimodal interaction in an online language classroom. *ReCALL*, 24(2), 116–137. <https://doi.org/10.1017/S095834401200002X>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, M. (2024). The difference between emergency remote teaching and online learning. In *Handbook of research in online learning: Insights and advances* (pp. 511–522). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004702813_021

Hou, Y. (2025). Thinking with ChatGPT: An autoethnographic inquiry into epistemic transformation in higher education. *Artificial Intelligence in Educational Research*, 2, 31–42. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17764013>

Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge University Press.

Jeon, J., & Lee, S. (2023). Large language models in education: A focus on the complementary relationship between human teachers and ChatGPT. *Education and Information Technologies*, 28(12), 15873–15892. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11834-1>

Ji, H., Han, I., & Ko, Y. (2023). A systematic review of conversational AI in language education: Focusing on the collaboration with human teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, 55(1), 48–63. <https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2142873>

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., ... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

Knowles, M., Holton, E. F., Robinson, P. A., & Swanson, R. A. (2020). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (9th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429299612>

Kuddus, K. (2022). Artificial intelligence in language learning: Practices and prospects. In *Advanced analytics and deep learning models* (pp. 1–17). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781119792437.ch1>

Lamb, M., Csizér, K., Henry, A., & Ryan, S. (Eds.). (2021). *The Palgrave handbook of motivation for language learning*. Palgrave Macmillan.

Lambert, C., & Zhang, G. (2019). Engagement in the use of English and Chinese as foreign languages: The role of learner-generated content in instructional task design. *The Modern Language Journal*, 103(2), 391–411. <https://doi.org/10.1111/modl.12560>

Lee, S., Choe, H., Zou, D., & Jeon, J. (2026). Generative AI (GenAI) in the language classroom: A systematic review. *Interactive Learning Environments*, 34(1), 335–359. <https://doi.org/10.1080/10494820.2025.2498537>

Li, B., Tan, L., Wang, C., & Lowell, V. (2025). Two years of innovation: A systematic review of empirical generative AI research in language learning and teaching. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 9, 100445. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100445>

Manchón, R., & Larios, J. (2007). Writing-to-learn in instructed language learning contexts. In *Intercultural language use and language learning* (pp. 101–121). https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_6

Mao, J., Romero-Hall, E., & Reeves, T. C. (2024). Autoethnography as a research method for educational technology: A reflective discourse. *Educational Technology Research and Development*, 72(5), 2725–2741. <https://doi.org/10.1007/s11423-023-10281-6>

Mardani, F., Vázquez, N., Rajendrakumar, J., & Saadati, S. (2024). The experience of learning a second language as an adult: A qualitative exploration of motivation and challenges. *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, 5, 16–22. <https://doi.org/10.61838/kman.ijeas.5.2.3>

Martin, F., & Parker, M. (2014). Use of synchronous virtual classrooms: Why, who and how? *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(2), 192–210.

McIlveen, P. (2008). Autoethnography as a method for reflexive research and practice in vocational psychology. *Australian Journal of Career Development*, 17. <https://doi.org/10.1177/103841620801700204>

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>

Monib, W. K., Qazi, A., Apong, R. A., Azizan, M. T., De Silva, L., & Yassin, H. (2024). Generative AI and future education: A review, theoretical validation, and authors' perspective on challenges and solutions. *PeerJ Computer Science*, 10, e2105. <https://doi.org/10.7717/peerj-cs.2105>

Moore, M. (2018). The theory of transactional distance. In *Handbook of distance education* (4th ed., pp. 32–46). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315296135-4>

O'Brien, M. G., Ryan, C., Sénécal, A.-M., & Haggerty, H. (2020). *Faciliter l'apprentissage des langues grâce aux technologies : Une revue de la littérature sur l'apprentissage des langues assisté par ordinateur*. Association canadienne des professeurs de langues secondes. [ACPLS/CASLT](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5639-0_6)

Pan, M., Lai, C., & Guo, K. (2025). Effects of GenAI-empowered interactive support on university EFL students' self-regulated strategy use and engagement in reading. *The Internet and Higher Education*, 65, 100991. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2024.100991>

Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923–945. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00155-y>

Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. In W. C. Liu, J. C. K. Wang, & R. M. Ryan (Eds.), *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 129–152). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_7

Reinders, H., & Chong, S. W. (2023). Computer-assisted language learning as a pedagogical framework. In *The encyclopedia of applied linguistics*. Wiley.
<https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal20473>

Rondeau, K. (2011). L'autoethnographie : Une quête de sens réflexive et conscientisée. *Recherches qualitatives*, 30(2), 48–70. <https://doi.org/10.7202/1084830ar>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Stahl, B., & Eke, D. (2024). The ethics of ChatGPT: Exploring the ethical issues of an emerging technology. *International Journal of Information Management*, 74, 102700.
<https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102700>

Tahari, F. (2021). Conduire une auto-ethnographie en pratique. In *Les docteurs conseillent les doctorants* (pp. 83–89). EMS Éditions.
<https://doi.org/10.3917/ems.baude.2021.01.0083>

Technology and the four skills. (2016). *Language Learning and Technology*, 20, 129–142. <https://doi.org/10.64152/10125/44465>

Van Den Akker, J. (2009). Curriculum design research. In *Design approaches and tools in education and training*. Kluwer Academic Publishers.
https://www.academia.edu/71452264/Curriculum_design_research

Van Den Branden, K. (2022). *How to teach an additional language*. John Benjamins Publishing Company.