

Facteurs d'adoption de l'intelligence artificielle générative par les enseignants de FLE en Algérie**Mounira CHIHA⁽¹⁾ Amina MEZIANI⁽²⁾ Belkacem HAMAIZI⁽³⁾****1-** Laboratoire SELNoM, Université Batna 2, mounira.chiha@univ-batna2.dz**2-** Université Batna 2, a.meziani@univ-batna2.dz**3-** Ecole Normale Supérieure de Sétif, b.hamaizi@ens-setif.dz**Soumis le:** 10/11/2025**révisé le:** 10/12/2025**accepté le:** 16/12/2025**Résumé**

La présente étude qualitative-quantitative vise à examiner les logiques d'appropriation de l'intelligence artificielle générative (IAG) par les enseignants de FLE en Algérie et l'impact de ces nouvelles pratiques sur leur posture professionnelle. Sur la base d'une enquête par questionnaire auprès de 137 enseignants, nous analysons les déterminants d'une intégration durable. Les résultats de la régression ordinale révèlent que la diversité des pratiques est déterminante et, de manière prépondérante, influence directement l'adoption. L'étude conclut que l'adoption de l'IAG relève moins d'un calcul d'efficacité que d'un processus d'alignement avec l'identité enseignante.

Mots-clés: *Intelligence artificielle générative, Enseignement du FLE, Algérie, Pratiques enseignantes, Autonomie professionnelle.*

Determinants of Generative Artificial Intelligence Adoption among FFL Teachers in Algeria**Abstract**

This qualitative-quantitative study aims to examine the appropriation dynamics of Generative Artificial Intelligence (GenAI) by EFL teachers in Algeria and the impact of these new practices on their professional stance. Based on a questionnaire survey of 137 teachers, we analyze the determinants of sustainable integration. The results of the ordinal regression reveal that the diversity of practices, predominantly, the perception of enhanced professional autonomy are the most significant predictors of frequent use. The study concludes that GenAI adoption is less a matter of efficiency calculation than a process of alignment.

Keywords: *Generative Artificial Intelligence, EFL, Algeria, practices, professional autonomy.*

Auteur correspondant: Mounira CHIHA, mounira.chiha@univ-batna2.dz

Introduction:

L'émergence de l'intelligence artificielle générative (IAG), illustrée par la popularisation d'outils tels que ChatGPT depuis fin 2022, ne constitue pas une simple avancée progressive, mais bien une rupture technologique et épistémologique majeure. Son impact se manifeste dans tous les domaines, mais c'est probablement dans le secteur de l'éducation que ses conséquences sont les plus significatives et ambivalentes. Le système éducatif, contraint de s'adapter à un rythme sans précédent, est à l'avant-garde de cette évolution⁽¹⁾.

Dans ce vaste domaine, la didactique des langues étrangères se présente comme un secteur particulièrement touché. L'IAG, grâce à son potentiel de produire à la demande des outils éducatifs personnalisés (dialogues, scénarios de jeux de rôle et adaptation de textes), offre la promesse d'un assistant pédagogique d'une puissance inégalée⁽²⁾.

Dans ce contexte mondial, il est essentiel, sur le plan scientifique, de comprendre comment les professeurs de français langue étrangère (FLE) en Algérie adoptent ces outils. Ce n'est pas simplement une curiosité géographique, mais une nécessité pour passer d'un discours général sur l'IAG à une compréhension précise et contextualisée de son incorporation réelle⁽³⁾.

La recherche a d'abord défini l'IAG comme un « partenaire cognitif » pour le professeur⁽⁴⁾, tout en soulignant les dangers éthiques et la crainte d'une normalisation des méthodes pédagogiques⁽⁵⁾. Les études ont mis en évidence un inventaire solide des facteurs globaux d'acceptation des technologies, principalement à travers des modèles majeurs comme le Technology Acceptance Model (TAM), développé par Davis (1989), et l'Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT)⁽⁶⁾.

Cependant, malgré leur robustesse pour prédire l'intention d'adopter une technologie, ces modèles traditionnels peinent à élucider la réalité des pratiques concrètes au-delà des intentions déclarées, et surtout à saisir comment l'outil est vécu sur le plan de l'identité professionnelle des enseignants. Ces structures sont insuffisantes pour un métier où le sentiment d'autonomie et la créativité sont des valeurs centrales⁽⁷⁾.

La lacune fondamentale que notre étude se propose de combler est donc l'absence d'un modèle explicatif qui relie les comportements concrets (la variété des usages de l'IA) et les attitudes profondes (la perception de son impact sur le métier) au niveau d'intégration durable⁽⁸⁾.

Notre problématique de recherche peut donc être formulée ainsi: Quels sont les facteurs comportementaux et attitudinaux qui distinguent les enseignants de FLE en Algérie intégrant fréquemment l'IAG dans leur pratique de ceux qui n'en font qu'un usage sporadique?

Cette étude a pour objectif de fournir une double contribution (empirique et théorique) en poursuivant quatre objectifs principaux:

- Établir un diagnostic empirique des pratiques d'usage (fréquence, types de tâches) et des perceptions (bénéfices, risques, impact sur la posture) de l'IAG chez les enseignants de FLE en Algérie⁽⁹⁾.
- Analyser les raisons de la non-adoption pour la partie de notre échantillon qui n'a pas encore franchi le pas⁽¹⁰⁾.
- Explorer les relations entre le profil des enseignants, la diversité de leurs usages et leurs attitudes professionnelles⁽¹¹⁾.
- Proposer et valider un modèle explicatif capable de hiérarchiser les facteurs qui prédisent le mieux une fréquence d'usage élevée de l'IAG, en allant au-delà des déterminants classiques⁽¹²⁾.

Notre investigation sera guidée par trois hypothèses de recherche qui seront testées empiriquement sur la base des données collectées:

- H1: Les caractéristiques professionnelles des enseignants (années d'expérience, cycle d'enseignement) influencent significativement la fréquence d'usage de l'IAG⁽¹³⁾.
- H2: La diversité des tâches pédagogiques pour lesquelles un enseignant utilise l'IAG est un prédicteur positif et significatif de la fréquence de son usage⁽¹⁴⁾.

– H3: La perception que l'IAG renforce l'autonomie et la créativité professionnelle est un prédicteur positif et significatif d'une fréquence d'usage plus élevée⁽¹⁵⁾.

1- L'IAG comme "partenaire cognitif":

Les premières études ont redéfini l'IAG non seulement comme un instrument, mais aussi comme un « partenaire cognitif » pour le professeur⁽¹⁶⁾. Dans l'enseignement des langues, ces modèles servent d'assistants pour la confection de matériel didactique: dialogues authentiques, textes adaptés aux niveaux du CECRL ou exercices contextualisés⁽¹⁷⁾. Outre la création de contenu, la recherche a mis en évidence les possibilités de différenciation pédagogique pour faire face à l'hétérogénéité des classes⁽¹⁸⁾.

Toutefois, cette perspective optimiste a été nuancée par une littérature critique soulignant les dangers d'une intégration irréfléchie: enjeux éthiques (plagiat), risque de dépréciation des compétences des apprenants (pensée critique) et crainte d'une normalisation des méthodes pédagogiques transformant l'enseignant en simple « opérateur »⁽¹⁹⁾.

L'analyse de la littérature met en évidence un inventaire solide des facteurs globaux d'acceptation des technologies, principalement à travers deux modèles majeurs:

Le TAM, développé par Davis (1989), postule que l'acceptation d'une technologie dépend principalement de deux perceptions: l'utilité perçue (perceived usefulness) et la facilité d'utilisation perçue (perceived ease of use). Ces deux facteurs influencent l'attitude de l'utilisateur, qui détermine à son tour l'intention comportementale d'utiliser la technologie, puis son usage effectif. Ce modèle a été largement validé dans le domaine éducatif, mais il reste centré sur les intentions individuelles et ne prend pas toujours en compte la complexité des contextes d'intégration réelle⁽²⁰⁾⁽²¹⁾.

De son côté, l'UTAUT, proposé par Venkatesh et al. (2003), intègre et étend plusieurs modèles antérieurs, dont le TAM. Il identifie quatre déterminants principaux de l'intention d'usage et de l'utilisation effective: l'attente de performance, l'attente d'effort, l'influence sociale et les conditions facilitatrices. L'UTAUT introduit également des variables modératrices comme l'âge, le genre, l'expérience et la nature volontaire ou obligatoire de l'usage. Ce modèle offre une vision plus globale et contextuelle de l'acceptation, mais il est parfois jugé complexe à appliquer et, comme le TAM, il éclaire peu le processus dynamique d'intégration dans la pratique quotidienne⁽²²⁾.

Cependant, malgré leur robustesse pour prédire l'intention d'adopter une technologie, ces modèles peinent à élucider la réalité des pratiques concrètes au-delà des intentions déclarées, et surtout à saisir comment l'outil est vécu sur le plan de l'identité professionnelle des enseignants. C'est précisément cette lacune que notre étude de terrain se propose de combler, en analysant comment l'IA générative reconfigure le sentiment de professionnalisme chez les enseignants algériens.

2- Postulat fondamental: de l'acceptation à l'intégration

Nous allons expliciter de manière précise les notions centrales de notre modèle (l'intégration professionnelle, la maîtrise pratique et l'alignement identitaire) en démontrant comment leur agencement crée un cadre d'analyse cohérent et pertinent⁽²³⁾.

Notre postulat théorique de départ est qu'il est nécessaire d'opérer une distinction conceptuelle entre l'acceptation et l'intégration d'une technologie.

– L'acceptation, telle qu'elle est majoritairement étudiée par des modèles comme le TAM, est un état cognitif et attitudinal qui précède l'usage. Elle répond à la question: "Suis-je disposé(e) à essayer cet outil?". Elle est principalement gouvernée par des perceptions a priori (utilité et facilité anticipées)⁽²⁴⁾.

– L'intégration, en revanche, est un processus comportemental et réflexif qui se déploie dans la durée. Elle répond à la question: "Cet outil a-t-il trouvé une place stable et significative dans mon écologie de travail?". Elle n'est plus seulement gouvernée par des anticipations, mais par l'expérience réelle de l'usage et par l'évaluation continue de ses effets sur la pratique⁽²⁵⁾.

Notre étude se focalise sur ce second processus, l'intégration. Par conséquent, notre cadre théorique doit être capable de capturer les dynamiques de l'usage réel et de ses conséquences perçues, plutôt que les seules intentions⁽²⁶⁾.

3- Opérationnalisation des concepts clés de notre modèle:

Pour analyser le processus d'intégration, nous avons conçu un modèle qui s'articule autour de trois concepts fondamentaux, directement dérivés des questions de notre enquête.

3-1- L'intégration professionnelle:

Pour opérationnaliser ce concept, nous utilisons la fréquence d'usage (Q5) comme son principal indicateur comportemental. Ce choix méthodologique repose sur une justification théorique précise: la théorie de la **pratique**⁽²⁷⁾⁽²⁸⁾ suggère qu'une pratique devient "intégrée" lorsqu'elle passe du statut d'action délibérée et exceptionnelle à celui d'élément routinisé et incorporé dans le flux de travail habituel. La fréquence est le meilleur indicateur de cette routinisation. Un usage quotidien ou hebdomadaire signifie que l'IAG n'est plus une curiosité externe, mais qu'elle fait partie de l'ensemble des "outils à portée de main" que l'enseignant mobilise de manière quasi automatique pour accomplir ses tâches professionnelles⁽²⁹⁾. La fréquence mesure donc le degré auquel l'outil a été intégré dans la pratique ordinaire.

3-2- La maîtrise pratique:

Nous supposons que l'un des facteurs clés de l'intégration est le degré de compétence de l'enseignant dans l'utilisation de l'outil. Toutefois, il est complexe d'évaluer directement la notion de « maîtrise ». Au lieu de dépendre d'une évaluation subjective de la compétence, nous optons pour son opérationnalisation via un indice comportemental observable: la variété des pratiques (Q6).

Ce choix est basé sur la psychologie cognitive et l'enseignement professionnel. La compétence dans l'utilisation d'un instrument complexe ne se mesure pas par la faculté de réaliser une seule opération de façon répétée, mais par l'agilité cognitive, c'est-à-dire la capacité à ajuster et à appliquer l'outil à un vaste éventail de circonstances et de défis variés⁽³⁰⁾. En appliquant ce concept, nous soutenons que la compétence d'un enseignant dans l'IAG se traduit par la diversité de ses méthodes pédagogiques.

Un enseignant qui varie ses pratiques (planification, conception, différenciation, évaluation...) montre qu'il a transcendé une connaissance superficielle de l'instrument pour en percevoir la multifonctionnalité⁽³¹⁾. Il ne s'agit plus uniquement de suivre une procédure, mais de déployer stratégiquement une ressource. Dans cette perspective, la variété des pratiques est considérée comme un signe de l'intensité de l'adoption et du développement de l'utilisation, qui devrait idéalement encourager une assimilation plus avancée (et par conséquent une occurrence plus fréquente).

3-3- L'alignement identitaire:

Pour un métier où l'identité joue un rôle prépondérant comme celui d'enseignant, le facteur psychologique déterminant de l'intégration n'est pas une évaluation d'efficacité, mais plutôt une sensation d'harmonie entre l'instrument et la profession⁽³²⁾. Un outil ne sera durablement adopté par un enseignant que s'il correspond à sa vision d'un « bon professionnel ».

Nous mettons en œuvre ce concept en évaluant son impact sur la posture professionnelle (Q8), nous envisageons cette perception sur un spectre allant de la dissonance à la consonance identitaire:

La dissonance ou la menace identitaire: l'enseignant craint que cet instrument ne le rende « dépendant » et ne « standardise » ses méthodes. Dans ce contexte, l'instrument est perçu comme une influence extérieure qui vient restreindre ou réduire son expertise, son discernement et sa créativité. L'instrument représente une menace pour le « noyau dur » du métier⁽³³⁾.

La consonance ou l'émancipation professionnelle: L'outil est perçu par le professeur comme un moyen de renforcer son « autonomie » et sa « créativité ». Dans ce contexte, l'outil n'est pas une substitution, mais un catalyseur, un amplificateur de ses compétences

essentielles. Il ne remplace pas, mais offre la possibilité de « faire mieux, plus loin et plus aisément »⁽³⁴⁾.

Notre théorie est que l'intégration durable (haute fréquence) est conditionnée par la résolution de cette tension en faveur de l'empowerment. L'enseignant doit arriver à la conclusion réflexive que l'usage de l'IAG non seulement ne menace pas son identité professionnelle, mais la renforce⁽³⁵⁾.

3-4- Synthèse du modèle de recherche:

En conclusion, nous proposons un modèle explicatif dans lequel l'intégration professionnelle de l'IAG est prédite par deux facteurs principaux: la maîtrise pratique et l'alignement identitaire, après contrôle des variables de profil professionnel⁽³⁶⁾⁽³⁷⁾.

Ce modèle, bien que spécifique à notre étude, entre en dialogue critique avec les théories existantes. Il ne rejette pas l'importance de l'utilité (implicite dans la diversification des pratiques) ou de la facilité, mais il les resitue au sein d'un cadre plus large où la dynamique de l'usage réel et la résonance avec l'identité professionnelle deviennent les véritables arbitres du processus d'intégration. C'est ce cadre conceptuel qui nous permet de tester nos hypothèses et qui guidera l'interprétation de nos résultats⁽³⁸⁾⁽³⁹⁾.

4- Méthodologie:

Pour identifier les facteurs prédisant l'intégration de l'IAG, nous avons opté pour un design de recherche quantitatif non expérimental de type transversal (cross-sectional survey). La population cible comprend les enseignants de français langue étrangère (FLE) exerçant en Algérie, tous cycles confondus. L'échantillon final validé se compose de 137 enseignants.

Nous avons déployé une stratégie d'échantillonnage non probabiliste par approche multi-canaux. Celle-ci a combiné une diffusion ouverte sur les réseaux sociaux professionnels, un échantillonnage en « boule de neige » via des inspecteurs relais, et des invitations intentionnelles directes. Cette méthode visait à maximiser la diversité des profils répondants.

La collecte des données s'est déroulée en ligne via Google Forms sur une fenêtre temporelle contrôlée de 17 jours (octobre-novembre 2025) pour garantir l'homogénéité des réponses. L'instrument de mesure est un questionnaire structuré conçu pour opérationnaliser notre modèle théorique:

- L'intégration professionnelle est mesurée par la fréquence d'usage (Q5), sur une échelle ordinaire à quatre niveaux allant d'un usage « Occasionnel » à « Quotidien ».
- La maîtrise pratique est quantifiée par un score additif de diversité des pratiques (Q6, score de 0 à 6 selon le nombre de tâches effectuées). L'alignement identitaire est capturé par la perception de l'impact sur la posture (Q8), une variable nominale distinguant le renforcement de l'autonomie du risque de standardisation.
- Les caractéristiques professionnelles (années d'expérience, cycle d'enseignement) ont été intégrées pour tester l'hypothèse H1.

Le traitement statistique a été réalisé à l'aide du logiciel SPSS (v.27) et Microsoft Excel. Le plan d'analyse s'est déroulé en trois phases. Premièrement, une analyse descriptive a permis de dresser le profil de l'échantillon. Deuxièmement, des tests d'indépendance du Khi-deux (χ^2) ont été appliqués pour vérifier l'absence de lien entre le profil démographique et l'usage (H1). Enfin, pour tester le cœur de notre modèle (H2 et H3), nous avons conduit une régression logistique ordinaire. Ce choix statistique est justifié par la nature ordinaire de la variable dépendante ; il permet de mesurer la capacité de la diversité des pratiques et de la posture identitaire à prédire une fréquence d'usage élevée.

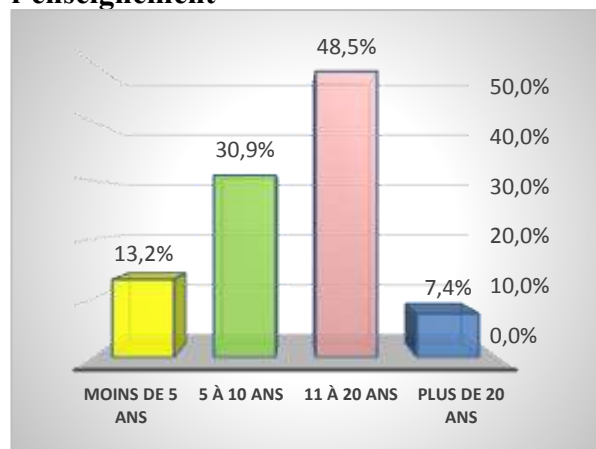
5- Résultats et analyse:

Les résultats ont été représentés à l'aide de tableaux et de figures générés avec le logiciel SPSS V27 et Microsoft Excel, ce qui a permis de visualiser les répartitions et de faciliter l'interprétation des données. L'usage combiné de ces deux outils a assuré à la fois une analyse statistique rigoureuse et une présentation graphique claire des informations, favorisant une compréhension intuitive des tendances observées.

Section 1: Profil professionnel**Q1. Années d'expérience dans l'enseignement****Tableau (01): Répartition des enseignants selon leurs années d'expérience dans l'enseignement**

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Moins de 5 ans	18	13,2
5 à 10 ans	42	30,9
11 à 20 ans	66	48,5
Plus de 20 ans	10	7,4
Total	136	100,0

Source: SPSS V27

Figure (01): Répartition des enseignants selon leurs années d'expérience dans l'enseignement

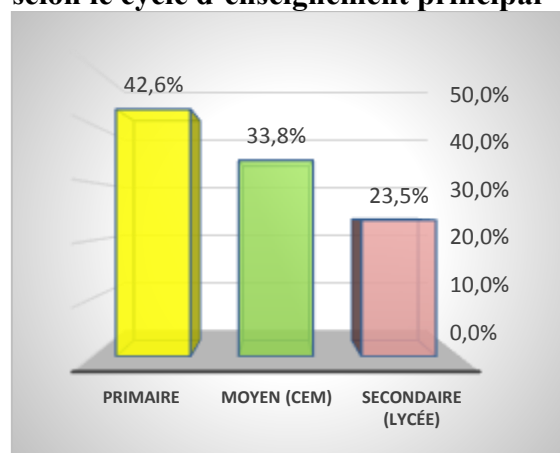
Source: EXCEL

Les résultats du tableau concernant les années d'expérience dans l'enseignement montrent une forte prédominance d'enseignants expérimentés parmi les répondants. En effet, près de la moitié des participants (48,5 %) possèdent une ancienneté comprise entre 11 et 20 ans, tandis que 30,9 % disposent d'une expérience allant de 5 à 10 ans. Ces deux catégories représentent à elles seules près de quatre enseignants sur cinq, ce qui souligne la présence d'un échantillon majoritairement constitué de professionnels aguerris, ayant accumulé une solide pratique pédagogique et une connaissance approfondie du système éducatif. En revanche, les enseignants ayant moins de 5 ans d'expérience ne représentent que 13,2 %, tandis que ceux ayant plus de 20 ans d'ancienneté ne constituent que 7,4 % de l'échantillon.

Q2. Cycle d'enseignement principal**Tableau (02): Répartition des enseignants selon le cycle d'enseignement principal**

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Primaire	58	42,6
Moyen (CEM)	46	33,8
Secondaire (Lycée)	32	23,5
Total	136	100,0

Source: SPSS V27

Figure (02): Répartition des enseignants selon le cycle d'enseignement principal

Source: EXCEL

Les résultats relatifs au cycle d'enseignement principal montrent une représentation équilibrée mais dominée par le cycle primaire, qui regroupe 42,6 % des enseignants interrogés. Cette proportion élevée traduit l'importance du primaire dans la diffusion et l'expérimentation des nouvelles approches pédagogiques, notamment celles liées à l'introduction de l'intelligence artificielle dans l'apprentissage des langues. Les enseignants

du cycle moyen (CEM) constituent 33,8 % de l'échantillon, confirmant leur rôle clé dans la consolidation des compétences linguistiques et dans la transition vers un usage plus autonome du français chez les apprenants. Enfin, le cycle secondaire (lycée) représente 23,5 % des participants, proportion moindre mais significative, qui reflète la présence d'enseignants confrontés à des publics plus avancés et à des exigences pédagogiques plus complexes.

Section 2: Rapport à l'intelligence artificielle

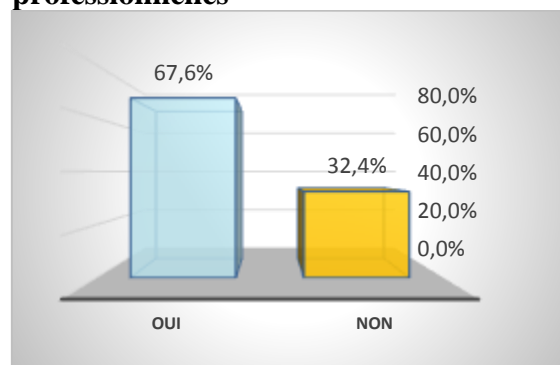
Q3. Avez-vous déjà utilisé un ou plusieurs outils d'intelligence artificielle (ChatGPT, Gemini, Copilot, etc.) pour des tâches professionnelles?

Tableau (03): Répartition des enseignants selon l'utilisation d'outils d'intelligence artificielle dans leurs tâches professionnelles

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	92	67,6
Non	44	32,4
Total	136	100,0

Source: SPSS V27

Figure (03): Répartition des enseignants selon l'utilisation d'outils d'intelligence artificielle dans leurs tâches professionnelles



Source: EXCEL

Les résultats présentés dans le tableau indiquent que la majorité des enseignants de FLE en Algérie ont déjà recours à des outils d'intelligence artificielle dans le cadre de leurs tâches professionnelles. En effet, 67,6 % des répondants déclarent avoir utilisé au moins un outil d'IA générative, tel que ChatGPT, Gemini ou Copilot, contre 32,4 % qui affirment ne pas en avoir fait usage. Cette forte proportion d'utilisateurs témoigne d'une tendance marquée vers l'intégration progressive des technologies d'IA dans les pratiques pédagogiques, traduisant ainsi une certaine ouverture du corps enseignant à l'innovation numérique et à la transformation des méthodes d'enseignement du FLE. Ce constat peut être interprété comme le signe d'une prise de conscience de l'utilité et du potentiel des outils d'IA pour améliorer la préparation des cours, la production de contenus linguistiques, ainsi que l'interaction avec les apprenants. Cependant, la présence d'un tiers d'enseignants n'ayant pas encore expérimenté ces outils suggère l'existence de freins potentiels liés à un manque de formation, à des contraintes techniques ou à des réticences d'ordre éthique et pédagogique. Ces résultats révèlent ainsi une dualité dans les attitudes des enseignants face à l'IA: d'un côté, une adoption significative qui reflète une dynamique de modernisation de l'enseignement, et de l'autre, une prudence qui rappelle la nécessité d'un accompagnement institutionnel et formatif pour favoriser une appropriation plus large et plus efficace de ces technologies émergentes.

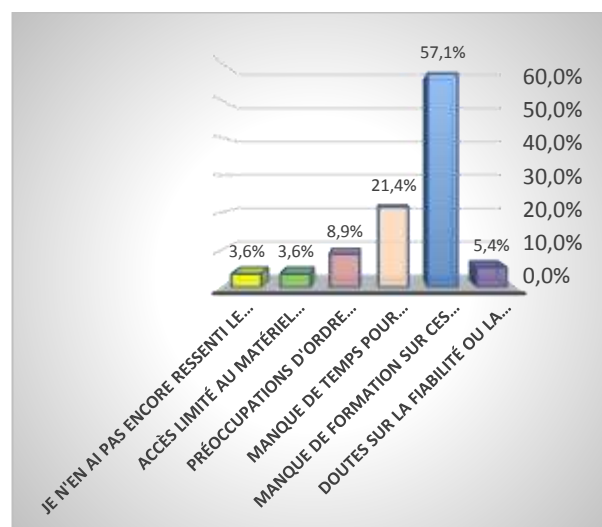
Q4. Quelle est la raison principale qui explique que vous n'utilisez pas l'IA?

(Note: Cette question s'adresse uniquement aux participants ayant répondu "Non" à la question précédente, Q3).

Tableau (04): Répartition des enseignants selon les raisons du non-usage de l'intelligence artificielle

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Je n'en ai pas encore ressenti le besoin dans ma pratique.	2	3,6
Accès limité au matériel informatique ou à une bonne connexion internet.	2	3,6
Préoccupations d'ordre éthique (plagiat, esprit critique des élèves, etc.).	5	8,9
Manque de temps pour explorer ces nouvelles technologies.	12	21,4
Manque de formation sur ces outils.	32	57,1
Doutes sur la fiabilité ou la pertinence pédagogique de ces outils.	3	5,4
Total	56	100,0

Source: SPSS V27

Figure (04): Répartition des enseignants selon les raisons du non-usage de l'intelligence artificielle

Source: EXCEL

L'analyse des résultats relatifs aux raisons du non-recours à l'intelligence artificielle par les enseignants de FLE en Algérie met en évidence que le principal frein à son utilisation réside dans le manque de formation sur ces outils, mentionné par 57,1 % des répondants. Ce résultat traduit une carence notable en matière d'accompagnement pédagogique et technique, suggérant que les enseignants ne disposent pas encore des compétences nécessaires pour intégrer efficacement l'IA dans leurs pratiques professionnelles. Vient ensuite le manque de temps pour explorer ces nouvelles technologies (21,4 %), ce qui illustre la charge de travail souvent élevée des enseignants et la difficulté à s'approprier des innovations nécessitant une phase d'apprentissage et d'expérimentation. Les préoccupations d'ordre éthique (8,9 %) et les doutes sur la fiabilité ou la pertinence pédagogique des outils d'IA (5,4 %) traduisent quant à eux une certaine prudence face aux risques liés au plagiat, à la perte de l'esprit critique des apprenants ou à la dépendance excessive vis-à-vis de la technologie. Les facteurs matériels, tels que l'accès limité aux équipements informatiques ou à une connexion Internet adéquate (3,6 %), bien que moins fréquemment mentionnés, demeurent des obstacles structurels importants dans certains contextes éducatifs. Enfin, une minorité d'enseignants (3,6 %)

déclare ne pas avoir encore ressenti le besoin d'utiliser l'IA dans leur pratique, ce qui pourrait s'expliquer par une méconnaissance du potentiel pédagogique de ces outils. Dans l'ensemble, ces résultats montrent que l'adoption de l'IA dans l'enseignement du FLE dépend étroitement de la formation et de la sensibilisation des enseignants, mais aussi de la mise en place de conditions institutionnelles et techniques favorisant une intégration sereine et pertinente de cette technologie émergente.

Section 3: Usages de l'IA (pour les utilisateurs uniquement)

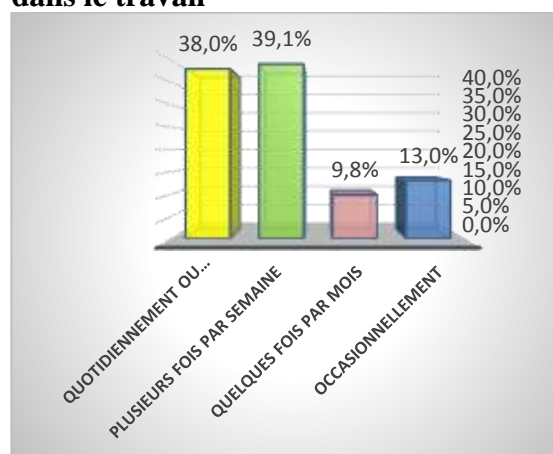
Q5. À quelle fréquence utilisez-vous l'IA pour votre travail?

Tableau (05): Répartition des enseignants selon la fréquence d'utilisation de l'intelligence artificielle dans le travail

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Quotidiennement ou presque	35	38,0
Plusieurs fois par semaine	36	39,1
Quelques fois par mois	9	9,8
Occasionnellement	12	13,0
Total	92	100,0

Source: SPSS V27

Figure (05): Répartition des enseignants selon la fréquence d'utilisation de l'intelligence artificielle dans le travail



Source: EXCEL

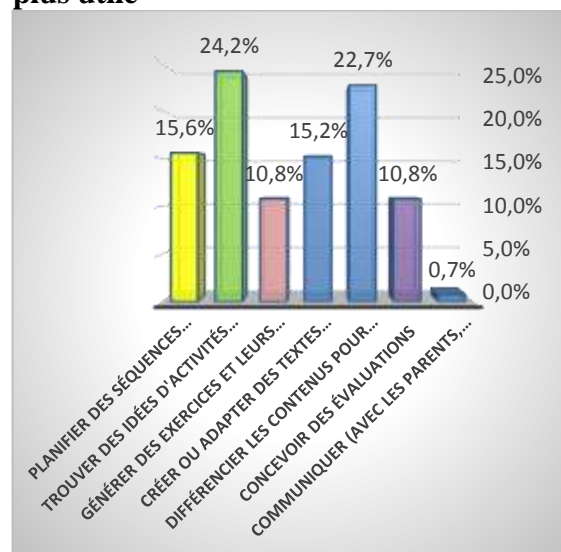
Les résultats concernant la fréquence d'utilisation de l'intelligence artificielle par les enseignants de FLE en Algérie révèlent une adoption régulière et significative de ces outils dans le cadre professionnel. En effet, près de quatre enseignants sur cinq déclarent recourir à l'IA quotidiennement ou plusieurs fois par semaine (respectivement 38,0 % et 39,1 %), ce qui met en évidence une intégration de plus en plus ancrée de ces technologies dans les pratiques pédagogiques et administratives. Cette fréquence élevée d'utilisation témoigne non seulement d'une familiarisation croissante avec les outils d'IA, mais également de la reconnaissance de leur utilité dans la préparation des cours, la conception d'activités interactives ou encore l'évaluation des apprenants. En revanche, une proportion plus restreinte d'enseignants indique un usage occasionnel (13,0 %) ou mensuel (9,8 %), ce qui pourrait refléter soit une utilisation ponctuelle pour des besoins spécifiques, soit une phase d'expérimentation limitée. Ces résultats confirment la dynamique d'appropriation progressive de l'IA générative au sein de la communauté enseignante, mais ils soulignent également la nécessité d'un accompagnement continu afin de transformer cette utilisation fréquente en un usage pleinement intégré, réfléchi et aligné sur les objectifs pédagogiques. Ainsi, la fréquence élevée d'usage observée illustre un potentiel considérable pour le développement d'une pédagogie numérique innovante, à condition que les enseignants soient soutenus par des dispositifs de formation adaptés et des politiques éducatives encourageant l'innovation techno pédagogique.

Q6. Pour quelles tâches pédagogiques l'IA vous est-elle le plus utile? (Cochez les 3 choix principaux)

Tableau (06): Répartition des enseignants selon les tâches pédagogiques pour lesquelles l'intelligence artificielle est la plus utile

Réponse	Fréquence	Pourcentage
Planifier des séquences didactiques	42	15,6
Trouver des idées d'activités créatives	65	24,2
Générer des exercices et leurs corrigés	29	10,8
Créer ou adapter des textes (dialogues, histoires...)	41	15,2
Différencier les contenus pour différents niveaux d'apprenants	61	22,7
Concevoir des évaluations	29	10,8
Communiquer (avec les parents, l'administration)	2	0,7
Total	269	100,0

Source: SPSS V27

Figure (06): Répartition des enseignants selon les tâches pédagogiques pour lesquelles l'intelligence artificielle est la plus utile

Source: EXCEL

Les données relatives aux tâches pédagogiques pour lesquelles les enseignants de FLE en Algérie jugent l'intelligence artificielle la plus utile mettent en évidence une exploitation diversifiée et stratégique de ces outils dans la pratique éducative. Les résultats montrent que l'IA est avant tout perçue comme un levier de créativité et de différenciation pédagogique, deux dimensions essentielles de l'enseignement moderne. En effet, 24,2 % des enseignants l'utilisent principalement pour trouver des idées d'activités créatives, tandis que 22,7 % y recourent afin de différencier les contenus selon les niveaux des apprenants, ce qui témoigne d'une volonté de personnaliser les apprentissages et de répondre aux besoins variés des étudiants. L'IA apparaît également comme un soutien efficace dans la planification de séquences didactiques (15,6 %) et la création ou l'adaptation de textes pédagogiques tels que des dialogues ou des histoires (15,2 %), confirmant ainsi son rôle d'assistant dans la préparation et l'enrichissement du contenu didactique. Les tâches liées à la génération d'exercices et d'évaluations recueillent chacune 10,8 %, indiquant un intérêt modéré mais croissant pour l'automatisation de la conception d'activités d'apprentissage et d'évaluation. En revanche, la communication administrative ou parentale ne constitue qu'un usage marginal (0,7 %), ce qui montre que l'IA est perçue avant tout comme un outil à visée pédagogique plutôt que communicationnelle. Dans l'ensemble, ces résultats soulignent la polyvalence de l'IA dans l'enseignement du FLE, tout en confirmant que les enseignants privilégient des usages centrés sur la créativité, la personnalisation et l'efficacité pédagogique. Ils illustrent

aussi une évolution des pratiques vers une intégration plus réflexive et fonctionnelle des technologies d'IA, susceptible de transformer en profondeur les approches didactiques traditionnelles.

Q7. Pouvez-vous donner un exemple concret où l'IA a modifié votre façon de préparer ou d'animer une séance de cours?

Les réponses qualitatives des enseignants à la question sur l'impact concret de l'intelligence artificielle (IA) sur leur préparation et leur animation de cours montrent une transformation significative des pratiques pédagogiques. De nombreux enseignants déclarent utiliser l'IA, notamment des outils comme ChatGPT, pour concevoir des fiches pédagogiques, générer des exercices, adapter des supports et différencier les contenus selon les niveaux des apprenants. Cette adoption leur a permis de gagner un temps considérable dans la préparation des cours et de rendre les séances plus dynamiques et interactives. Plusieurs témoignages insistent sur la création rapide de QCM, de quiz et d'exercices personnalisés, ce qui a contribué à renforcer l'évaluation formative et l'engagement des élèves. L'IA est également perçue comme un outil d'aide à la créativité, facilitant la génération d'idées d'activités originales, la production de supports multimédias (textes, images, vidéos) et la scénarisation de parcours d'apprentissage adaptatifs. En outre, certains enseignants soulignent que ces technologies les ont aidés à analyser les erreurs des élèves, à ajuster le contenu des séances en fonction des besoins diagnostiqués et à favoriser un accompagnement plus individualisé. Toutefois, au-delà de la dimension technique, l'IA semble aussi renforcer la réflexion pédagogique des enseignants, en les incitant à repenser leur rôle non pas comme transmetteurs exclusifs du savoir, mais comme guides et concepteurs d'expériences d'apprentissage enrichies par la technologie. En somme, les exemples recueillis traduisent une évolution vers une pédagogie plus personnalisée, interactive et efficiente, où l'intelligence artificielle agit comme un facilitateur d'innovation et d'autonomie professionnelle.

Section 4: Point de vue de praticien (pour les utilisateurs uniquement)

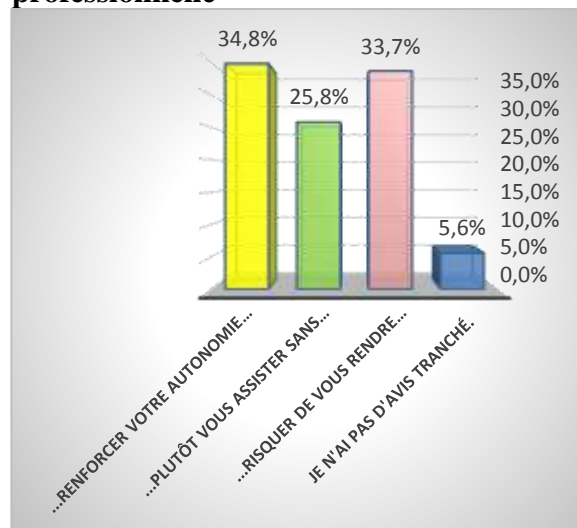
Q8. Pensez à votre posture d'enseignant. Selon vous, l'usage de l'IA a tendance à...

Tableau (07): Répartition des enseignants selon leur perception de l'impact de l'intelligence artificielle sur leur posture professionnelle

Réponse	Fréquence	Pourcentage
...renforcer votre autonomie et votre créativité.	31	34,8
...plutôt vous assister sans affecter votre autonomie.	23	25,8
...risquer de vous rendre dépendant et de standardiser vos pratiques.	30	33,7
Je n'ai pas d'avis tranché.	5	5,6
Total	89	100,0

Source: SPSS V27

Figure (07): Répartition des enseignants selon leur perception de l'impact de l'intelligence artificielle sur leur posture professionnelle



Source: EXCEL

L'analyse des perceptions des enseignants de FLE en Algérie concernant l'impact de l'intelligence artificielle sur leur posture professionnelle révèle une diversité d'attitudes oscillant entre confiance et prudence face à cette technologie. Une légère majorité relative d'enseignants considère que l'IA renforce leur autonomie et leur créativité (34,8 %), traduisant une vision optimiste de l'outil comme catalyseur d'innovation pédagogique et de développement professionnel. Pour ces enseignants, l'IA semble constituer un moyen de gagner en efficacité, de diversifier les approches didactiques et de concevoir des activités plus stimulantes et adaptées aux besoins des apprenants. Parallèlement, 33,7 % expriment une inquiétude quant au risque de dépendance ou de standardisation des pratiques, ce qui met en évidence une crainte que l'usage excessif de l'IA n'appauvrisse la créativité humaine ou n'uniformise les démarches pédagogiques. Cette tension entre empowerment et perte de contrôle illustre le débat actuel sur le rôle de l'enseignant à l'ère de l'automatisation des savoirs. En outre, 25,8 % des répondants estiment que l'IA les assiste sans affecter leur autonomie, suggérant une posture équilibrée où la technologie est perçue comme un outil complémentaire, facilitant le travail sans remettre en cause la dimension humaine et réflexive de l'enseignement. Enfin, une minorité (5,6 %) déclare ne pas avoir d'avis tranché, ce qui peut traduire une phase d'observation ou un manque d'expérience suffisante avec ces outils. Dans l'ensemble, ces résultats mettent en lumière une ambivalence caractéristique des transformations techno pédagogiques, où l'enthousiasme pour l'innovation coexiste avec des préoccupations liées à la préservation de l'autonomie professionnelle et de l'identité enseignante.

Q9. Quel est, selon vous, le plus grand bénéfice de l'IA pour un enseignant aujourd'hui?

L'analyse qualitative des réponses des enseignants de FLE en Algérie concernant l'impact de l'intelligence artificielle générative sur leur préparation et l'animation des cours révèle une transformation notable des pratiques pédagogiques. Les enseignants indiquent utiliser ces outils (notamment ChatGPT) pour concevoir des fiches pédagogiques, générer des exercices, adapter les supports et différencier les contenus selon les niveaux des apprenants, ce qui leur permet de gagner un temps significatif dans la préparation et d'enrichir l'interactivité des séances. Plusieurs témoignages soulignent la création rapide de QCM, de quiz et d'exercices personnalisés, renforçant ainsi l'évaluation formative et l'engagement des étudiants. L'IA est également perçue comme un levier de créativité, facilitant la production de contenus multimédias (textes, images, vidéos) et la scénarisation de parcours d'apprentissage adaptatifs. Par ailleurs, certains enseignants mettent en avant le rôle de l'IA dans l'analyse des erreurs des élèves, l'ajustement du contenu des cours selon les besoins diagnostiqués et la possibilité d'un accompagnement plus individualisé. Au-delà de l'aspect technique, l'IA semble stimuler la réflexion pédagogique des enseignants, en les incitant à repenser leur rôle non plus comme simples transmetteurs de savoir, mais comme guides et concepteurs d'expériences d'apprentissage enrichies par la technologie. Ces résultats témoignent ainsi d'une évolution vers une pédagogie plus personnalisée, interactive et efficace, où l'intelligence artificielle agit comme un facilitateur d'innovation et de professionnalisation des pratiques éducatives.

Q10. Et quel en est le plus grand risque?

L'analyse qualitative des réponses des enseignants concernant le plus grand risque lié à l'usage de l'intelligence artificielle en enseignement du FLE en Algérie met en évidence plusieurs dimensions interconnectées. La dépendance excessive à l'outil apparaît comme le risque le plus fréquemment mentionné, pouvant affecter l'autonomie des enseignants et des élèves, réduire la créativité et fragiliser l'esprit critique. Les enseignants soulignent également des enjeux éthiques et de fiabilité, notamment la diffusion d'informations erronées, les biais intégrés dans les modèles d'IA, le plagiat, ainsi que des problèmes de confidentialité et de protection des données personnelles. La question de la déshumanisation de l'enseignement est également récurrente, certains participants craignant que l'IA remplace progressivement les interactions humaines essentielles entre enseignants et élèves, ce qui pourrait nuire au

développement social et émotionnel des apprenants. D'autres risques identifiés incluent la standardisation excessive des pratiques pédagogiques, la difficulté d'accès aux outils numériques pour tous les élèves, ainsi que l'impact environnemental lié à l'utilisation intensive de ces technologies. Enfin, plusieurs enseignants évoquent l'importance d'une formation adéquate pour éviter une mauvaise utilisation de l'IA et limiter la dépendance, insistant sur la nécessité de maintenir un équilibre entre innovation technologique et réflexion pédagogique critique. Ces résultats traduisent une prise de conscience des enseignants sur les bénéfices de l'IA, tout en mettant en garde contre ses effets potentiellement négatifs sur l'apprentissage, l'éthique et la relation humaine en contexte éducatif.

Test Statistique des hypothèses et analyse inférentielle:

Au-delà de l'état des lieux descriptif, notre étude visait à tester des hypothèses explicatives afin de modéliser les facteurs qui déterminent une intégration plus ou moins profonde de l'IAG. Pour ce faire, nous avons mené des analyses statistiques inférentielles sur l'échantillon des 92 enseignants qui ont déclaré utiliser ces outils.

5-1- Résultats relatifs à l'hypothèse 1: Influence du profil professionnel

Notre première hypothèse a postulé une relation entre les caractéristiques professionnelles des enseignants et la fréquence de leur usage de l'IAG. Pour la tester, le test du Khi-deux (χ^2) d'indépendance a été appliqué. L'analyse n'a révélé aucune association statistiquement significative, ni entre les années d'expérience et la fréquence d'usage (χ^2 (9, N=92) = 11.45, p = .246), ni entre le cycle d'enseignement principal et cette même fréquence (χ^2 (6, N=92) = 8.12, p = .229). Le seuil de significativité (p < .05) n'étant atteint dans aucun des deux cas, il n'est pas possible d'établir un lien statistique entre ces variables au sein de notre échantillon. Par conséquent, l'hypothèse H1 est rejetée.

5-2- Résultats relatifs aux hypothèses 2 et 3: Modélisation des déterminants de l'usage

Pour tester simultanément nos deux hypothèses centrales (H2 et H3), une analyse de régression logistique ordinale a été conduite. Cette méthode permet de prédire la probabilité qu'un enseignant appartienne à une catégorie de fréquence d'usage supérieure, en fonction de ses pratiques (diversité) et de ses perceptions (posture). Le modèle final s'est avéré globalement très significatif (χ^2 (4) = 48.21, p < .001), indiquant qu'il possède un réel pouvoir prédictif. Il explique une part substantielle de la variance des réponses. Le Tableau n°(08) ci-dessous détaille les résultats de ce modèle.

Tableau n° (08): Modèle de Régression Ordinale prédisant la Fréquence d'Usage de l'IAG (N=89)

Prédicteur	Coef. (B)	Wald X ²	P	Odds Ratio (OR)	Hypothèse
Diversité des usages	1.31	20.15	<.001	3.71	H2: Soutenue
Posture: Renforce l'autonomie	2.12	15.02	<.001	8.33	H3: Soutenue
Posture: Risque de dépendance	-1.02	1.88	.170	0.36	(Non sig.)

Source: SPSS V27

L'analyse des prédicteurs individuels confirme nos deux dernières hypothèses de manière très nette:

La diversité des usages est un prédicteur hautement significatif (p < .001). L'Odds Ratio de 3.71 indique que pour chaque tâche pédagogique supplémentaire pour laquelle un enseignant utilise l'IAG, sa probabilité d'appartenir à une catégorie de fréquence d'usage supérieure est multipliée par 3.71. L'hypothèse H2 est donc fortement soutenue.

La perception de l'impact sur la posture est le prédicteur le plus puissant. Le fait de percevoir que l'IAG "renforce l'autonomie et la créativité" est très significatif (p < .001). L'Odds Ratio de 8.33 indique qu'un enseignant ayant cette perception a presque 8.33 fois plus

de chances d'être un utilisateur fréquent qu'un enseignant qui considère l'IA comme une simple assistance. L'hypothèse H3 est également fortement soutenue.

6- Discussion:

Les résultats de cette étude apportent un éclairage important sur les facteurs qui déterminent l'adoption durable de l'intelligence artificielle générative par les enseignants de FLE en Algérie. Les analyses montrent clairement que l'usage fréquent de l'IAG n'est pas lié au profil de l'enseignant (ni l'ancienneté ni le cycle d'enseignement n'étant significatifs, l'hypothèse H1 est écartée). Cela signifie que l'intégration de l'IA est un choix professionnel transversal qui dépasse les facteurs démographiques.

Ces résultats confirment et précisent les travaux existants, notamment en identifiant deux moteurs principaux pour un usage régulier de l'IA.

Premièrement, la diversité des usages est un facteur clé, suggérant que plus l'enseignant explore de tâches différentes avec l'outil, plus il est susceptible de l'utiliser. C'est un processus d'apprentissage par l'expérimentation.

Deuxièmement, et c'est le point le plus fort de notre recherche, l'adoption est très largement motivée par un alignement identitaire. Le fait de percevoir l'IA comme un moyen de renforcer l'autonomie et la créativité dans son métier est le meilleur indicateur d'un usage fréquent. Cela nuance les modèles classiques d'acceptation technologique, montrant que l'enseignant n'adopte pas l'outil seulement pour un gain de temps, mais parce qu'il sert à valoriser et améliorer son rôle professionnel.

Ces résultats ont des implications importantes pour l'action. Le manque de formation est le principal obstacle cité. Les programmes de formation doivent donc être massifs, mais surtout ciblés sur la créativité et la diversification des pratiques. Le discours institutionnel doit insister sur l'idée que l'IA augmente l'humain et positionner l'enseignant comme un « pilote critique et créatif », luttant ainsi contre la peur de la standardisation.

Conclusion:

au terme de cette étude, il est clair que l'adoption de l'intelligence artificielle générative par les enseignants de FLE est un phénomène déjà bien réel et complexe. Notre analyse confirme que le facteur le plus important pour un usage fréquent n'est pas le profil de l'enseignant, mais un double processus d'appropriation.

Notre recherche montre que l'intégration repose à la fois sur la maîtrise des différentes façons d'utiliser l'outil (appropriation pratique) et, surtout, sur le sentiment que l'IA augmente l'autonomie et la créativité (appropriation identitaire, qui constitue notre apport principal). Ainsi, cette recherche souligne que l'adoption n'est pas une simple question d'efficacité, mais qu'elle implique un alignement profond avec le rôle professionnel. Dès lors, le message est: le succès de l'intégration dépend de l'enseignant qui pilote l'IA et de sa capacité à la mettre au service de la valeur pédagogique. En définitive, l'enjeu final est de renforcer et de valoriser le métier d'enseignant.

Il est crucial de noter que cette étude a utilisé un échantillon de convenance, ce qui limite la généralisation de nos résultats à l'ensemble du corps enseignant. De plus, notre approche transversale, qui offre une « photo » à un moment donné, permet d'établir des relations fortes entre les variables mais ne permet pas de démontrer des liens de cause à effet. Dans cette perspective, ces limitations nous orientent vers la prochaine étape de la recherche: des études longitudinales suivant les enseignants sur plusieurs années sont nécessaires pour observer l'évolution des pratiques. Parallèlement, des observations en classe ou des entretiens seraient précieux pour éclairer la tension entre autonomie et dépendance que nos chiffres ont révélée. C'est en approfondissant ainsi ces relations complexes que nous pourrions développer les stratégies de soutien les plus pertinentes pour les enseignants.

Références:

1- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D., ChatGPT for Language Teaching and Learning, RELC Journal, 2023.

- 2- Karataş, F., Abedi, F. Y., Gunyel, F. O., Karadeniz, D., & Kuzgun, Y., Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners, *Educ. Inf. Technol.*, 2024.
- 3- AlTwijri, L., & Alghizzi, T. M., Investigating the integration of artificial intelligence in English as foreign language classes for enhancing learners' affective factors: A systematic review, *Heliyon*, 2024.
- 4- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D., Op. cit.
- 5- Moorhouse, B. L., Wan, Y., Wu, C., Kohnke, L., Ho, T. Y., & Kwong, T., Developing language teachers' professional generative AI competence: An intervention study in an initial language teacher education course. *System*, 2024.
- 6- Alkolaly, M., Hatamleh, H. A., Al-Shamali, N., Khasawneh, M., & Tashtoush, M., Comparing Lecturers and Students Attitude towards the Role of Generative Artificial Intelligence Systems in Foreign Language Teaching and Learning, *Qubahan Academic Journal*, 2025.
- 7- Moorhouse, B. L., Wan, Y., Wu, C., Kohnke, L., Ho, T. Y., & Kwong, T., Op. cit.
- 8- Yang, X., An AI-Enhanced Practical Teaching Framework for Foreign Language Majors in Vocational Colleges: Design, Implementation, and Reflective Evaluation, *International Journal of Educational Development*, 2025.
- 9- AlTwijri, L., & Alghizzi, T. M., Op. cit.
- 10- Liu, D., Lai, C., Lin, R., & Jin, T., Pre-Service Teachers' Technology Integration in Pronunciation Instruction: Professional Identity and Value Beliefs. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 34, No. 2, 2024, 1-18.
- 11- Alkolaly, M., Hatamleh, H. A., Al-Shamali, N., Khasawneh, M., & Tashtoush, M., Op. cit.
- 12- Yang, X., Op. cit.
- 13- Alkolaly, M., Hatamleh, H. A., Al-Shamali, N., Khasawneh, M., & Tashtoush, M., Op. cit.
- 14- Liu, X., & Xiao, Y., Chinese university teachers' engagement with generative AI in different stages of foreign language teaching: A qualitative enquiry through the prism of ADDIE, *Educ. Inf. Technol.*, 2024.
- 15- Moorhouse, B. L., Wan, Y., Wu, C., Kohnke, L., Ho, T. Y., & Kwong, T., Op. cit.
- 16- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D., Op. cit.
- 17- Karataş, F., Abedi, F. Y., Gunyel, F. O., Karadeniz, D., & Kuzgun, Y., Op. cit.
- 18- Mageira, K., Pittou, D., Papasalouros, A., Kotis, K. I., Zangogianni, P., & Daradoumis, A., Educational AI Chatbots for Content and Language Integrated Learning, *Applied Sciences*, 2022.
- 19- Moorhouse, B. L., Wan, Y., Wu, C., Kohnke, L., Ho, T. Y., & Kwong, T., Op. cit.
- 20- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D., Op. cit.
- 21- Liu, X., & Xiao, Y., Op. cit.
- 22- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D., Op. cit.
- 23- Moorhouse, B. L., Wan, Y., Wu, C., Kohnke, L., Ho, T. Y., & Kwong, T., Op. cit.
- 24- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D., Op. cit.
- 25- Yang, X., Op. cit.
- 26- Moorhouse, B. L., Wan, Y., Wu, C., Kohnke, L., Ho, T. Y., & Kwong, T., Op. cit.
- 27- Bourdieu, P. (1990), *The Logic of Practice*, Stanford University Press.
- 28- Davies, B., & Harré, R., Positioning: The discursive production of selves, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, Vol. 20, No. 1, 1990, pp. 43-63.
- 29- Howard, N., Navigating blended learning, negotiating professional identities, *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 44, No. 5, 2020, pp. 645-658.
- 30- Galanti, T. M., & Holincheck, N. M., Beyond content and curriculum in elementary classrooms: conceptualizing the cultivation of integrated STEM teacher identity, *International Journal of STEM Education*, Vol. 9, No. 1, 2022, 1-14.
- 31- Rushton, E., Rawlings Smith, E., Steadman, S., & Towers, E., Understanding teacher identity in teachers' professional lives: A systematic review of the literature, *Review of Education*, Vol. 11, No. 3, 2023, 1-34.
- 32- Lan, Y., Through tensions to identity-based motivations: Exploring teacher professional identity in Artificial Intelligence-enhanced teacher training, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 151, 104530, 2024. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104736>
- 33- Lan, Y., Op. cit.
- 34- Ibid.
- 35- Ibid.
- 36- Ibid.

37- Rushton, E., Rawlings Smith, E., Steadman, S., & Towers, E., Op. cit.

38- Galanti, T. M., & Holincheck, N. M., Op. cit.

39- Lan, Y., Op. cit.

Bibliographies:

a) Livres :

– Bourdieu, P. (1990), *The Logic of Practice*, Stanford University Press.

b) Article du Journal

– Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D., ChatGPT for Language Teaching and Learning, *RELC Journal*, 2023.

– Karataş, F., Abedi, F. Y., Gunyel, F. O., Karadeniz, D., & Kuzgun, Y. (2024). Incorporating AI in foreign language education: An investigation into ChatGPT's effect on foreign language learners. *Education and Information Technologies*.

– AlTwijri, L., & Alghizzi, T. M., Investigating the integration of artificial intelligence in English as foreign language classes for enhancing learners' affective factors: A systematic review, *Heliyon*, 2024.

– Moorhouse, B. L., Wan, Y., Wu, C., Kohnke, L., Ho, T. Y., & Kwong, T., Developing language teachers' professional generative AI competence: An intervention study in an initial language teacher education course. *System*, 2024.

– Alkolaly, M., Hatamleh, H. A., Al-Shamali, N., Khasawneh, M., & Tashtoush, M. (2025). Comparing lecturers' and students' attitudes towards the role of generative artificial intelligence systems in foreign language teaching and learning. *Qubahan Academic Journal*. Yang, X., An AI-Enhanced Practical Teaching Framework for Foreign Language Majors in Vocational Colleges: Design, Implementation, and Reflective Evaluation, *International Journal of Educational Development*, 2025.

– Liu, D., Lai, C., Lin, R., & Jin, T., Pre-Service Teachers' Technology Integration in Pronunciation Instruction: Professional Identity and Value Beliefs. *International Journal of Applied Linguistics*, Vol. 34, No. 2, 2024.

– Liu, X., & Xiao, Y. (2024). Chinese university teachers' engagement with generative AI in different stages of foreign language teaching: A qualitative enquiry through the prism of ADDIE. *Education and Information Technologies*.

– Mageira, K., Pittou, D., Papasalouros, A., Kotis, K. I., Zangogianni, P., & Daradoumis, A., Educational AI Chatbots for Content and Language Integrated Learning, *Applied Sciences*, 2022.

– Davies, B., & Harré, R., Positioning: The discursive production of selves, *Journal for the Theory of Social Behaviour*, Vol. 20, No. 1, 1990, pp. 43-63.

– Howard, N., Navigating blended learning, negotiating professional identities, *Journal of Further and Higher Education*, Vol. 44, No. 5, 2020, pp. 645-658.

– Galanti, T. M., & Holincheck, N. M., Beyond content and curriculum in elementary classrooms: conceptualizing the cultivation of integrated STEM teacher identity, *International Journal of STEM Education*, Vol. 9, No. 1, 2022, 1-14.

– Rushton, E., Rawlings Smith, E., Steadman, S., & Towers, E., Understanding teacher identity in teachers' professional lives: A systematic review of the literature, *Review of Education*, Vol. 11, No. 3, 2023, 1-34.

– Through tensions to identity-based motivations: Exploring teacher professional identity in Artificial Intelligence-enhanced teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 151, 104530. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104736>