

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

INTELLIGENCE ARTIFICIELLE ET REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES : LE CAS DES
ENSEIGNANTS DES ÉCOLES DE LANGUES PRIVÉES AU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE DE LA
MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ELHAM AFANDI

AOÛT 2025

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

RÉSUMÉ

Ce mémoire s'inscrit dans le contexte actuel de transformation numérique de l'enseignement, en mettant l'accent sur l'intégration de l'intelligence artificielle (IA) dans l'enseignement des langues secondes au Québec. L'objectif principal est de comprendre comment les enseignants perçoivent l'IA, quelles représentations professionnelles ils construisent autour de cette technologie et comment ces représentations sont influencées par des facteurs comme l'expérience, l'insécurité linguistique et l'anxiété langagière.

Pour ce faire, une démarche qualitative a été privilégiée, reposant sur des entretiens semi-dirigés avec dix enseignants de langues secondes. L'analyse des discours a permis de dégager des profils variés de représentation, allant de l'ouverture enthousiaste à la prudence, voire à la méfiance. Il apparaît que les enseignants qui manifestent une insécurité linguistique plus marquée perçoivent souvent l'IA comme une menace ou un facteur de déstabilisation, tandis que ceux qui ont une vision plus assurée de leur compétence linguistique se montrent plus disposés à explorer les possibilités offertes par l'IA, notamment pour la personnalisation de l'enseignement et l'optimisation du temps de travail.

Ce mémoire met en lumière le besoin d'un accompagnement ciblé pour répondre aux préoccupations des enseignants ainsi qu'une meilleure reconnaissance de leurs représentations professionnelles afin de faciliter une intégration pédagogique pertinente et

équitable de l'intelligence artificielle dans le domaine des langues secondes.

Mots clés : intelligence artificielle, enseignement des langues secondes, représentations professionnelles, insécurité linguistique, anxiété langagière.

ABSTRACT

This thesis is situated within the current context of the digital transformation of education, with an emphasis on the integration of artificial intelligence (AI) in second language (L2) teaching in Quebec. The main objective is to understand how teachers perceive AI, what professional representations they construct around this technology, and how these representations are influenced by factors such as teaching experience, linguistic insecurity, and language anxiety.

To this end, a qualitative approach was chosen, based on semi-structured interviews with ten second language teachers. The analysis of their discourse revealed diverse representation profiles, ranging from enthusiastic openness to caution, and even mistrust. It appears that teachers who display higher levels of linguistic insecurity often perceive AI as a threat or destabilizing factor, while those who have a more confident view of their linguistic competence are more inclined to explore the possibilities offered by AI, particularly for the personalization of teaching and the optimization of workload.

This thesis highlights the need for targeted support to address teachers' concerns, as well as greater recognition of their professional representations, in order to facilitate a pedagogically relevant and equitable integration of artificial intelligence into second language teaching.

Keywords: Artificial intelligence, second language teaching, professional

representations, linguistic insecurity, language anxiety.

TABLE DES MATIÈRES

	Pages
RÉSUMÉ	II
ABSTRACT.....	IV
TABLE DES MATIÈRES	VI
PAGES.....	VI
LISTE DES TABLEAUX.....	VIII
REMERCIEMENTS	X
INTRODUCTION	1
1 CHAPITRE I- PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE.....	4
1.2 L'IA GÉNÉRATIF	5
1.3 L'IA EN ÉDUCATION.....	6
1.4 LES CHANGEMENTS EN ÉDUCATION.....	8
1.5 L'IA EN ENSEIGNEMENT DES LANGUES SECONDES/ÉTRANGÈRES	10
1.6 LES ENSEIGNANTS DE L2/LÉ DES ÉCOLES DES LANGUES PRIVÉES	11
1.7 ANXIÉTÉ ET LES ENSEIGNANTS DE L2/LÉ.....	15
1.8 PROBLÈME DE RECHERCHE	16
2 CHAPITRE II-CADRE CONCEPTUEL.....	19
2.1 REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES	19
2.1.1 Définition, structure et composition des représentations professionnelles	20
2.1.2 Rôles et fonctions des représentations professionnelles.....	21
2.2 L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE ET L'ANXIÉTÉ LANGAGIÈRE.....	22
2.2.1 L'insécurité linguistique	23
2.2.2 L'anxiété langagière	23
2.2.3 Différences et interactions	24
2.2.4 Impact de l'IA sur l'insécurité linguistique et l'anxiété langagière	24
2.3 LES RELATIONS ENTRE LES CONCEPTS	25
2.3.1 Les représentations professionnelles et l'intelligence artificielle.....	25
2.3.2 Les représentations professionnelles et l'insécurité linguistique	26
2.3.3 L'insécurité linguistique et l'intelligence artificielle.....	27
2.3.4 Relation RP-AL-changement de contexte par intégration de l'IA.....	28
2.4 OBJECTIFS DE RECHERCHE.....	29
3 CHAPITRE III – MÉTHODOLOGIE	31
3.1 TYPE DE RECHERCHE	31
3.2 POPULATION VISÉE	32
3.2.1 Critères de sélection des participants	33
3.3 CONSENTEMENT	34
3.4 INSTRUMENTS.....	34
3.4.1 L'entretien semi-dirigé.....	36
3.4.2 Le questionnaire.....	37
3.5 VALIDITÉ DE L'OUTIL DE COLLECTE DE DONNÉES: ENTRETIEN ET QUESTIONNAIRE	39
3.6 DÉROULEMENT	40

3.7	CERTIFICAT ÉTHIQUE.....	41
3.8	TRAITEMENT DES DONNÉES	41
3.9	ANALYSE DES DONNÉES	42
4	CHAPITRE IV- RÉSULTATS.....	45
4.1	DESCRIPTION DES PARTICIPANTS À L'ÉTUDE ET ANALYSE DES CARACTÉRISTIQUES SOCIODÉMOGRAPHIQUES.....	45
4.2	REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS DE LANGUES SECONDES CONCERNANT L'IMPLÉMENTATION DE L'IA DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES.....	47
4.2.1	<i>Analyse des représentations professionnelles et préoccupations des enseignants de L2 à l'égard de l'IA</i>	49
4.2.2	<i>Préoccupations spécifiques liées à l'IA</i>	51
4.3	IDENTIFIER LE NIVEAU D'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE DES ENSEIGNANTS DE LANGUES SECONDES 52	
4.3.1	<i>Familiarité avec l'IA</i>	55
4.3.2	<i>Rôle de l'expérience et de la familiarité avec l'IA.....</i>	56
4.3.3	<i>Représentations professionnelles des enseignants en fonction des variables.....</i>	57
4.3.4	<i>Influence de l'âge et de l'expérience professionnelle sur les représentations professionnelles face à l'IA</i>	58
4.3.5	<i>Effet du statut linguistique (natif ou non natif) sur les représentations professionnelles liées à l'IA</i>	59
4.3.6	<i>Variations des représentations professionnelles face à l'IA selon le genre</i>	59
4.3.7	<i>Adoption et usages de l'IA : influence croisée des facteurs personnels et professionnels</i>	60
4.4	RELATIONS ENTRE L'INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE ET LES REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES SUR L'IMPLANTATION DE L'IA	61
5	CHAPITRE V- CONCLUSION	64
5.1	RÉSULTATS DE RECHERCHE ET RÉPONSES AUX OBJECTIFS	64
5.2	LIMITES DE L'ÉTUDE.....	65
5.3	PISTES DE RECHERCHE FUTURES.....	66
	BIBLIOGRAPHIE	68
	ANNEXE I.....	73
	ANNEXE II.....	77

LISTE DES TABLEAUX

	Pages
TABLEAU 3-1 CORRESPONDANCE ENTRE OBJECTIFS DE RECHERCHE ET INSTRUMENTS DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNÉES.....	35
TABLEAU 4-1. IDENTIFICATION DES PARTICIPANTS	47
TABLEAU 4-2 REPRÉSENTATIONS PROFESSIONNELLES ET PRÉOCCUPATIONS DES ENSEIGNANTS DE L2 À L'ÉGARD DE L'IA	48
TABLEAU 4-3 STATUT DE LOCUTEUR, FAMILIARITÉ AVEC L'IA ET INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE	53
TABLEAU 4-4 ÂGE, EXPÉRIENCE EN ENSEIGNEMENT, FAMILIARITÉ AVEC L'IA ET INSÉCURITÉ LINGUISTIQUE	57

À mes parents et à Mme Mariane Gazaille : que ce mémoire témoigne de ma reconnaissance et soit, à sa manière, une réponse à votre confiance, à votre patience et à l'élan que vous m'avez donné, même dans mes moments de doute.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier chaleureusement tous les enseignants qui ont participé aux entretiens. Sans leur collaboration, il aurait été impossible de rédiger ce mémoire et d'atteindre mes objectifs de recherche. Merci pour leur patience et le temps qu'ils m'ont accordé.

Je remercie également ma directrice de recherche, Mme Mariane Gazaille, pour son aide précieuse dans la rédaction de chaque phrase de ce mémoire. Depuis quatre ans, je vis loin de ma famille, mais elle a été comme une mère pour moi à l'université. J'ai commencé de zéro. Ma chère professeure, vous êtes la personne la plus patiente et professionnelle que j'aie rencontrée dans ma vie. Vos commentaires et votre soutien ont toujours été justes et pertinents. Je suis très chanceuse de vous avoir eue comme guide durant ma maîtrise.

Je souhaite aussi remercier mes parents pour leur soutien inconditionnel et leur générosité. Maman, Papa, je n'oublierai jamais que vous avez vendu votre appartement pour que je puisse réaliser mon rêve.

Je remercie mon copain, qui est toujours à mes côtés. Il m'encourage et partage toutes ses idées avec moi.

Enfin, je remercie toutes les personnes qui m'ont accompagnée et encouragée tout au long de la rédaction de ce mémoire.

INTRODUCTION

Ces dernières années, de nombreux changements technologiques ont transformé toutes les sphères de l'activité humaine. Par exemple, les téléphones intelligents, les réseaux sociaux et les assistants virtuels comme Siri ou Alexa ont modifié notre manière de communiquer et d'interagir. L'usage quotidien des technologies s'est d'ailleurs intensifié depuis la pandémie de COVID-19. Plusieurs entreprises ont adopté des outils de communication en ligne, tels que Zoom ou Skype, afin de permettre le télétravail.

Parmi les domaines technologiques ayant connu un essor rapide, l'intelligence artificielle (IA) occupe une place importante. Elle est désormais présente dans des secteurs variés comme la médecine, la finance ou l'automobile. Par exemple, dans le domaine automobile, le développement de véhicules autonomes est en cours, tandis que dans le secteur financier, des algorithmes d'IA sont utilisés pour analyser les données et soutenir la prise de décision.

Dans certains cas, l'IA collabore avec les humains, alors que dans d'autres, elle peut les remplacer. En ce qui concerne l'apprentissage des langues secondes et étrangères, des applications comme Duolingo ont gagné en popularité en permettant aux apprenants de progresser de manière autonome. L'IA y est utilisée pour évaluer le niveau de compétence de l'utilisateur et adapter les exercices à ses besoins. Cette évolution soulève plusieurs questions quant à l'avenir de l'enseignement des langues : la demande pour les

cours traditionnels pourrait-elle diminuer ? Ou bien l'intégration de l'IA en classe pourrait-elle transformer les pratiques pédagogiques des enseignants ?

Ces réflexions font écho à mon propre parcours. En arrivant à Montréal, j'ai commencé à travailler dans une école de langues en tant qu'enseignante de français langue seconde et étrangère. Au fil de mon expérience, j'ai échangé avec plusieurs enseignants venus de différents pays. Dans leur pays d'origine, ils enseignaient au primaire ou au secondaire, mais, une fois au Canada, ils n'ont pas pu poursuivre leur carrière dans le même domaine. Les raisons évoquées sont nombreuses : port du hijab, difficulté à obtenir un brevet d'enseignement, différences entre les systèmes éducatifs, etc.

Par conséquent, plusieurs de ces enseignants se sont tournés vers l'enseignement des langues dans des écoles privées ou communautaires, souvent pour un salaire modeste, autour de 20 \$ de l'heure. Même des enseignants venus de France font face à des obstacles similaires.

C'est dans ce contexte que ce mémoire trouve son origine. Il vise à explorer les perceptions, les insécurités et les défis vécus par les enseignants de langues secondes et étrangères, dans un monde où l'intelligence artificielle transforme peu à peu le paysage de l'enseignement.

1 CHAPITRE I- PROBLÉMATIQUE

Le présent chapitre vise à inscrire cette recherche dans son contexte théorique et professionnel, en lien avec l'émergence de l'intelligence artificielle (IA) dans le domaine de l'éducation et plus particulièrement dans l'enseignement des langues secondes (L2/LÉ). Dans un contexte marqué par l'accélération technologique et la généralisation des outils numériques – notamment depuis la pandémie de COVID-19 –, les technologies d'IA, et en particulier les technologies génératives, prennent une place croissante dans les pratiques pédagogiques. À travers une progression structurée, ce chapitre présente d'abord les fondements et les avancées récentes de l'IA, en insistant sur les technologies génératives et leur rôle croissant dans les outils de traitement automatique des langues et leurs fonctions potentielles en classe de langue. Ensuite, il examine les applications concrètes de l'IA en contexte éducatif, ainsi que les défis émotionnels et professionnels qu'elle peut engendrer pour les enseignants, notamment en ce qui concerne leurs représentations professionnelles et leur niveau d'insécurité linguistique et leur anxiété langagière. Enfin, ce chapitre met en lumière la spécificité du milieu des écoles de langues privées et les profils variés des enseignants qui y travaillent, afin de mieux cerner la problématique centrale de cette recherche, soit : la manière dont les enseignants de langues secondes se représentent l'implantation de l'IA dans leurs pratiques d'enseignement, et les répercussions possibles sur leur identité professionnelle.

1.1 L'intelligence artificielle

L'IA est un domaine multidisciplinaire qui vise à comprendre la nature de l'intelligence humaine en développant des programmes informatiques capables de la reproduire (Bonnet, 1984). De nombreuses activités telles que l'apprentissage des langues, la rédaction de textes, la programmation informatique ou la conduite de véhicules peuvent être considérées comme nécessitant une forme d'intelligence. Aujourd'hui, certains programmes informatiques sont en mesure de réaliser ces tâches humaines, ce qui correspond à ce que l'on s'appelle l'IA (Seren et Ersin, 2021). En traitement automatique du langage naturel, l'IA utilise des techniques de *Machine Learning* et d'apprentissage *Deep learning* (Keezhatta, 2019). Le *Machine Learning* permet de traiter les données structurées à l'aide d'applications d'apprentissage et de test, en mobilisant des algorithmes, des classificateurs et des indicateurs de prédiction. Il s'est révélé utile pour la prédiction, la recherche universelle et la récupération d'informations, la vérification de la conformité, l'aide à la prise de décision ainsi que pour une meilleure présentation des informations (Jordan et Mitchell, 2015).

Le *Deep Learning*, quant à lui, est davantage orienté vers l'extraction d'inférences complexes et l'amélioration des approches de traitement du langage. Il peut être appliqué à différentes tâches la classification, la représentation des connaissances, l'exploration d'arguments, l'extraction d'informations, la récupération d'informations, la construction d'ontologies et le multilinguisme (Yao et Huang, 2019).

En traitement automatique du langage naturel, les applications de *Machine learning* peuvent être utilisées pour détecter automatiquement la langue d'un texte en se basant sur des indicateurs linguistiques, tels que le choix des mots, les structures

grammaticales ou la ponctuation. De leur côté, les systèmes de *Deep learning* permettent d'analyser les émotions exprimées dans un texte en tenant compte des choix lexicaux, des structures syntaxiques et des modèles de tonalité. Ces informations peuvent ensuite servir à concevoir des agents conversationnels (chatbots)¹ plus efficaces et plus empathiques. Que ce soit dans l'enseignement des langues ou dans d'autres domaines disciplinaires, il est probable que l'éducation sera profondément transformée par ces avancées technologiques.

1.2 L'IA génératif

L'IA a connu une croissance exponentielle au cours des dernières décennies, transformant divers domaines de la société (Russell et Norvig, 2020). Dans le domaine spécifique du traitement automatique des langues (TAL), l'IA a joué un rôle crucial en permettant le développement de technologies linguistiques avancées (Sagot, 2019). Une étape essentielle dans le développement du TAL est la collecte et l'organisation de vastes corpus de données linguistiques (Bird, Klein, et Loper, 2009). Ces ressources servent de base pour entraîner les modèles d'IA générative utilisés dans le TAL (Sagot, 2019). L'IA générative désigne une technologie capable de produire différents types de contenus, comme du texte, des images, des sons et des données synthétiques. Grâce à des avancées comme les réseaux antagonistes génératifs (GANs) et les transformeurs, elle peut produire des résultats authentiques et variés. Bien que cette technologie soit encore en cours de développement, elle promet de transformer de nombreux domaines, notamment le

¹ Chatbots : Les chatbots ou agents conversationnels en français sont des programmes informatiques pour mettre une conversation avec des humains. Ils utilisent dans des applications de service client, des plateformes de messagerie et des sites web pour répondre aux questions et aux demandes des utilisateurs de manière automatisée.

divertissement, l'éducation et les affaires, tout en soulevant des préoccupations croissantes liées aux deepfakes et à la cybersécurité (Lawton, s.d.).

Parmi les modèles les plus connus, les systèmes pré-entraînés comme ChatGPT sont devenus des outils incontournables dans le domaine du TAL (Radford et al., 2019). Ces modèles s'appuient des algorithmes complexes pour générer du texte de manière contextuelle, et offrent d'excellentes performances dans des tâches comme la traduction automatique et la génération de résumés. L'apparition des transformateurs – ou modèles d'IA qui se basent principalement sur des mécanismes d'attention pour analyser et produire du texte de manière contextuelle – a révolutionné le traitement des langues en permettant une meilleure appréhension de la syntaxe (Vaswani et al., 2017). En particulier, les mécanismes d'attention multi-têtes, qui sont une composante essentielle des transformateurs dans le domaine du TAL, au cœur des transformateurs, permettent de capter les relations complexes entre les éléments d'une séquence linguistique.

Cependant malgré les progrès réalisés, les modèles d'IA en TAL sont encore loin d'atteindre une véritable compréhension du langage humain (Sagot, 2019).

En somme, l'intégration de l'IA dans le TAL a ouvert de perspectives passionnantes, mais cela soulève également d'importants défis technologiques, éthiques et sociaux (Gorinski et Briscoe, 2020).

1.3 L'IA en éducation

En éducation, l'IA est utilisée dans de nombreuses applications, telles que les systèmes d'enseignement personnalisé, les environnements d'entretien intelligent, l'apprentissage collectif et individuel, la gestion des dossiers étudiants, les évaluations et

l'analyse orthographique (Seren et Ozcan, 2021). Pikhart (2020) identifie trois aspects clés de l'intégration de l'IA en contexte éducatif : (1) l'utilisation du Big Data et l'exploration de données pour extraire des informations utiles et créer des profils d'apprenants, (2) l'informatisation de l'éducation, qui implique l'application de l'IA à toutes les plateformes éducatives et canaux de vente, et (3) l'apprentissage personnalisé basé sur le profil de l'apprenant.

Le premier aspect, l'utilisation du Big Data et de l'exploration de données, est essentiel pour permettre aux enseignants de mieux comprendre les besoins et les intérêts des étudiants et de leur offrir ainsi un accompagnement adapté. Les algorithmes d'apprentissage automatique peuvent analyser ces données de manière efficace et créer des profils d'apprenants précis et individualisés (Thille, 2016). L'apprentissage personnalisé basé sur ces profils de l'apprenant assure que chaque étudiant bénéficie d'un enseignement adapté à ses besoins et ses préférences (Kovacic et al., 2017).

De plus, l'IA peut être intégrée à différents formats de formation, tels que la formation en présentiel assistée avec l'IA, la formation en présentiel avec l'IA et la formation à distance incluant des modules IA ou encore la simulation d'apprentissage par l'IA (Seren et Ersin, 2021). En contexte d'enseignement à distance, l'IA facilite la personnalisation des parcours en fonction du niveau de compétence, du style cognitif et des préférences des étudiants. Elle peut aussi fournir des rétroactions immédiates, des évaluations automatisées et un suivi en temps réel pour renforcer la compréhension et les compétences (Lei et al., 2020).

En résumé, l'IA a le potentiel de transformer profondément l'éducation en

favorisant un apprentissage individualisé, en automatisant certaines tâches pour les enseignants administratives ou pédagogiques, et en soutenant des interventions précoces favorisant la réussite étudiante. Les différentes applications et possibilités d'utilisation de l'IA peuvent aider les enseignants et les apprenants à maximiser leur temps et leur efficacité tout en garantissant un apprentissage personnalisé et efficace. Toutefois, l'IA ne peut remplacer la dimension humaine de l'enseignement. Le rôle des enseignants demeure fondamental : ils suscitent la motivation, établissent un lien affectif, encouragent les efforts et fournissent des rétroactions nuancées. Par conséquent, l'IA devrait être considérée comme un outil complémentaire venant enrichir la pratique enseignante, sans s'y substituer.

1.4 Les changements en éducation

Au cours des dernières décennies, le système éducatif a connu de nombreuses transformations liées à l'évolution des programmes, à l'accroissement des contenus à enseigner ainsi qu'aux avancées technologiques. Ces bouleversements peuvent provoquer chez les enseignants un sentiment de mécontentement, une démotivation ou encore une forme de mal-être professionnel (Silva et Herdeiro, 2014). Si l'absence de changement peut susciter un certain ennui chez certains enseignants, d'autres peuvent éprouver des résistances face aux réformes, en raison de leur personnalité ou de leurs émotions (Lison et De Ketele, 2007). Les changements imposés peuvent ainsi générer des émotions négatives et entrer en conflit avec les croyances et représentations professionnelles des enseignants. Lorsque ces représentations ne concordent pas avec les orientations prescrites par les instances décisionnelles, cela peut constituer un frein majeur à l'implantation du changement dans les pratiques éducatives (Lison et De Ketele, 2007).

La dimension émotionnelle du travail enseignant constitue un facteur déterminant de la performance et du bien-être professionnel. Plusieurs études ont montré que les émotions ressenties par les enseignants sont étroitement liées à leur environnement de travail ainsi qu'à la qualité de leurs interactions avec les élèves (Frenzel et al., 2009). Ces émotions influencent leur manière d'enseigner, leur posture professionnelle et leur engagement envers leur métier (Silva, 2007, p. 159). Elles peuvent entraîner des ajustements importants dans leurs pratiques pédagogiques, d'autant que les transformations du système éducatif ont un impact significatif sur l'état émotionnel des enseignants et leur rapport au travail. Il est donc essentiel de tenir compte de ces dimensions affectives lors de la planification et de l'implantation de tout changement dans l'éducation.

L'IA dans le milieu scolaire représente, à ce titre, un bouleversement majeur. Ce phénomène peut susciter une anxiété particulière chez les enseignants de L2/LÉ, pour qui la maîtrise linguistique constitue une compétence centrale. En effet, l'idée que l'IA puisse démontrer une meilleure connaissance de la langue cible que l'enseignant lui-même peut générer un sentiment d'insécurité, voire une remise en question identitaire

Dans ce contexte, l'intégration de l'IA en éducation constitue un changement profond, en particulier pour les enseignants de L2/LÉ, qui peuvent ressentir une anxiété marquée face à une technologie perçue comme potentiellement plus compétente qu'eux dans la langue cible. Il apparaît dès lors indispensable de prendre en considération les émotions, les croyances et les représentations professionnelles des enseignants dans la planification et la mise en œuvre de tels changements.

1.5 L'IA en enseignement des langues secondes/étrangères

Dans l'apprentissage d'une LÉ, les étudiants disposent rarement d'occasions authentiques de communiquer avec des locuteurs natifs en dehors de la classe de langue. Plusieurs plateformes et outils technologiques peuvent cependant aider les apprenants de langues à améliorer leurs compétences linguistiques en LÉ de manière autonome. En 2020, Dizon et Tang ont mené une étude sur l'utilisation d'Alexa auprès d'apprenants japonais de l'anglais, LÉ. Les chercheurs ont constaté que cet outil permettait aux étudiants de pratiquer et d'améliorer leur compréhension orale ainsi que leur expression en dehors de la salle de classe. Bien qu'il y ait eu quelques problèmes techniques et de compréhension, la majorité des apprenants étaient satisfaits de l'utilisation d'Alexa comme support à l'apprentissage ou aux devoirs à réaliser pour leur cours de langue. En outre, certaines personnes éprouvant de l'anxiété à parler à d'autres dans la langue cible préféreraient utiliser l'IA pour développer leurs compétences orales (Dizon et Tang, 2020 ; Gazaille, Léon, L. Nolin, et Gendron Perraud, 2022). L'IA est donc un outil intéressant et utile pour l'apprentissage autonome des langues. Cependant, l'interaction avec un locuteur humain reste encore idéale pour les apprenants de LÉ (Dizon et Tang, 2020 ; Gazaille, Léon, L. Nolin, et Gendron Perraud, 2022).

Underwood (2021) s'intéresse aux avantages et aux inconvénients de l'utilisation de l'IA dans l'apprentissage des langues. Parmi les avantages, cet auteur souligne l'interaction motivante entre la machine et les apprenants de langues ainsi que la capacité de l'IA à répondre à des questions factuelles dont les enseignants ne connaîtraient pas la réponse. L'IA peut également servir de ressources pour soutenir le travail de groupe et les conversations entre les apprenants. Lorsqu'ils commettent des erreurs, l'IA les amène à

réfléchir à l'exactitude de leur propre discours et de celui de leurs pairs. Ce type de tâches incite les élèves à produire et à entendre la langue cible, ce qui peut les encourager à la pratiquer entre eux et à améliorer ainsi leur maîtrise (Underwood, 2021).

Cependant, les machines ne possèdent pas la même flexibilité que les humains pour répondre à l'ensemble des questions. Par exemple, elles peuvent se limiter à des réponses du type « je ne sais pas », ce qui peut rapidement devenir lassant et démotivant pour les apprenants. Par ailleurs, l'utilisation de l'IA peut générer de l'anxiété chez certains enseignants de langues secondes ou étrangères, qui craignent d'être remplacés par des machines, surtout lorsque les robots adoptent une apparence de plus en plus humaine (Gardner, 2020).

Les défis liés à l'intégration de l'IA dans l'enseignement des L2 et LÉ ne concernent pas uniquement les aspects technologiques et pédagogiques. Ils s'inscrivent également dans un contexte socio-professionnel marqué par la diversité croissante des apprenants, la précarité de certains statuts enseignants et les enjeux de reconnaissance professionnelle. Ces dimensions prennent une importance particulière dans les écoles de langues privées, où l'hétérogénéité des profils d'enseignants et des apprenants exige une adaptation constante des pratiques.

1.6 Les enseignants de L2/LÉ des écoles des langues privées

Alors que la migration mondiale diversifie de plus en plus la population des salles de classe, une préoccupation croissante émerge quant au manque de réussite scolaire chez les élèves issus de groupes minoritaires vivant dans la pauvreté, immigrants ou réfugiés

ainsi que chez les locuteurs de langues minoritaires. Ces apprenants sont souvent marginalisés, ce qui les prive d'un accès équitable aux ressources sociales et matérielles nécessaires à l'acquisition des compétences linguistiques et littéraires favorisant une participation active et complète au sein des environnements scolaires et communautaires (Cummins, 2000; UNESCO, 2017).

En intégrant des méthodes pédagogiques innovantes et interactives, les enseignants cherchent à favoriser l'engagement des élèves et à renforcer leur compréhension linguistique (Freeman et Johnson, 2005; Wallace, 1995). Ils adaptent également leur enseignement en fonction des besoins individuels de chaque élève, favorisant ainsi une approche individualisée de l'apprentissage (Miller, 2006). Leur engagement envers l'excellence pédagogique et leur passion pour l'enseignement sont des éléments clés dans la création de parcours linguistiques réussis pour les élèves quel que soit leur âge, leur niveau ou leur origine (Freeman et Johnson, 2005; Miller, 2006).

Les enseignants de LS et LÉ des écoles de langues privées jouent un rôle crucial dans la formation linguistique des élèves (Hawkins et Norton, sous presse). Il existe plusieurs écoles de langues privées au Québec (p. ex., Berlitz, BLI, LPS, École internationale de langues YMCA), où des apprenants en grande majorité internationaux viennent apprendre le français ou l'anglais avec, pour une partie d'entre eux du moins, l'intention d'immigrer au Québec. Ces écoles promeuvent « l'enseignement de la langue, de la sensibilisation culturelle et des compétences en communication » (Berlitz, 2025) par le recours à une « méthode immersive » (Berlitz, 2025) en « se concentr[a]nt sur le développement des quatre compétences linguistiques principales : parler, lire, écouter et écrire avec l'utilisation correcte des structures grammaticales, du vocabulaire et de la

phonétique » (BLI, n.d.). Les écoles de langues privées offrent des cours de langues variées pour enfants, adolescents ou adultes, en individuel ou en petits groupes, « à des fins générales, académiques, commerciales ou d'examen » (BLI, n.d.). De fait, nombre de ces écoles sont reconnues comme centres officiels ou accrédités pour la préparation aux examens d'évaluation linguistique en français ou en anglais (p. ex., TOEIC, TFI, TEF, TEFAQ, DELE, DALF)². Ces accréditations revêtent une importance réelle, lesdits tests pouvant être utilisés lors d'une demande de citoyenneté canadienne (ex. : TEF) ou pour le Certificat de sélection du Québec (ex. : TEFAQ). Bref, force est de reconnaître que les écoles de langues privées et que les enseignants de L2/LÉ desdites écoles contribuent de manière significative à la promotion de l'apprentissage des langues (Hawkins et Norton, sous presse).

L'expertise et le dévouement des enseignants des écoles de langues privées contribuent à créer un environnement d'apprentissage stimulant et enrichissant (Hawkins et Norton, sous presse). La plupart du temps les enseignants des écoles de langues privées sont des enseignants à statut précaire et les défis auxquels ils peuvent être confrontés sont

² TOEIC : test standardisé évaluant l'anglais professionnel dans un contexte international.

TFI : Test de français international

TEF : Test d'évaluation de français

TEFAQ : test évaluant le niveau de français pour l'immigration au Québec

DELE : diplôme officiel attestant le niveau de français langue étrangère.

DALF : diplôme officiel certifiant un niveau avancé en français langue étrangère.

nombreux, leurs profils professionnels se révélant multiples et variés.

L'expertise et le dévouement des enseignants des écoles de langues privées contribuent à créer un environnement d'apprentissage stimulant et enrichissant (Hawkins et Norton, sous presse). La plupart du temps les enseignants des écoles de langues privées sont des enseignants à statut précaire et les défis auxquels ils peuvent être confrontés sont nombreux, leurs profils professionnels se révélant multiples et variés.

Par exemple, certains enseignants sont des locuteurs natifs non formés, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas suivi de formation spécialisée pour devenir enseignants d'une langue seconde ou étrangère. D'autres sont des locuteurs non natifs ayant été formés à l'étranger, mais dont la formation en enseignement n'est pas reconnue au Québec. Les enseignants natifs non formés peuvent néanmoins bénéficier d'une crédibilité qu'ils n'auraient pas nécessairement dans leur propre pays, même s'ils sont parfois moins qualifiés ou expérimentés que leurs homologues non natifs.

Les enseignants natifs qui n'ont pas suivi de formation formelle en enseignement des langues peuvent tout de même bénéficier d'une crédibilité qu'ils n'auraient pas nécessairement dans leur propre pays, même s'ils peuvent être moins qualifiés et expérimentés que les enseignants non natifs. Alors qu'ils étaient perçus comme des professionnels compétents et expérimentés dans leur pays d'origine, ils peuvent désormais ressentir des sentiments d'anxiété et d'inadéquation (Richards, 2008). Par ailleurs, un locuteur peut se voir attribuer une certaine crédibilité pour enseigner une L2 ou une LÉ du seul fait de sa maîtrise de la langue orale, et ainsi endosser une identité à laquelle il n'a pas véritablement droit, phénomène décrit comme le « syndrome du locuteur natif en tant

qu'expert enseignant » (Nazzari et al., 2023). Quant aux enseignants en poste ou aux futurs enseignants de L2 non natifs, ils peuvent se sentir désavantagés par rapport à leurs homologues de langue maternelle.

Ces défis soulignent l'importance d'une sensibilisation accrue à la diversité linguistique et culturelle dans les programmes de formation des enseignants ainsi que la nécessité de reconnaître et de valoriser la contribution de tous les enseignants à la promotion de l'apprentissage des langues.

1.7 Anxiété et les enseignants de L2/LÉ

Enseigner est une profession comportant une bonne dose d'anxiété (Badrinathan, 2020). Il existe trois sources principales d'anxiété chez tous les enseignants, et ce qu'importe le niveau auquel d'aucun enseigne : 1) difficulté à contrôler la classe, 2) la peur de faire des erreurs et 3) la difficulté à utiliser le temps de manière appropriée (Han et Tulgar, 2019). Plusieurs éléments, dont l'âge, l'expérience, être natifs ou non-natifs de la langue qu'ils enseignent peuvent affecter l'anxiété des enseignants de L2/L3 (Horwitz, 1996). Ainsi, les enseignants plus jeunes ressentent plus d'anxiété que les autres enseignants et les enseignants d'expérience en ressentent moins que les autres (Badrinathan, 2020). Les enseignants de L2/LÉ non natifs ressentiraient aussi davantage d'anxiété que leurs collègues natifs (Badrinathan, 2020). En fait, comparativement aux enseignants de L2/LÉ natifs, les enseignants non natifs craignent de commettre des erreurs sur le plan de la langue cible, c'est-à-dire, la discipline ou la langue qu'ils enseignent, ou ils se sentent limités sur le plan du vocabulaire (Horwitz, 1996).

Une autre source d'anxiété importante chez les enseignants de L2/LÉ est la crainte de

l'évaluation négative par les autres. Dans cette situation, les enseignants de L2/LÉ non natifs ressentent de l'insécurité linguistique surtout devant les natifs, car se comparant à ces derniers (Badrinathan, 2020). Cela peut arriver lorsque les locuteurs non natifs comparent leurs capacités linguistiques (p. ex., capacités phonétiques et syntaxiques) à celles de natifs ou à ce qu'ils considèrent comme la forme correcte de la langue cible (Horwitz, 1996). Horwitz (1996) évoque également que cette situation anxiogène est plus fréquente chez les perfectionnistes qui se fixent un haut niveau de performance, ce qui aboutit à un niveau d'anxiété plus important pour ces derniers.

Bref, l'anxiété est un phénomène commun connu chez les enseignants. Les sources d'anxiété les plus fréquentes comprennent la difficulté à contrôler la classe, la peur de faire des erreurs et la difficulté à utiliser le temps de manière appropriée. Contrairement aux enseignants d'autres disciplines, le statut de locuteur natif ou non-natif peut également influencer le niveau d'anxiété ressenti par les enseignants de L2/LÉ. L'anxiété des enseignants de langues est un phénomène qui peut avoir des conséquences négatives sur leur santé mentale, leur bien-être et leur efficacité professionnelle.

1.8 Problème de recherche

L'intégration de l'IA en éducation est à nos portes, faisant miroiter la possibilité d'augmenter l'efficacité de l'enseignement. Les changements en éducation sont généralement sources de résistance de la part des enseignants, alors que la réussite de ces changements repose sur leur adhésion. L'implantation de l'IA en enseignement des L2 ou LÉ représente un changement de contexte potentiellement important et anxiogène pour l'enseignant de L2/L3, et ce, particulièrement pour les enseignants non natifs de la langue cible qu'ils enseignent.

Si, d'une part, l'IA peut se révéler un outil d'enseignement-apprentissage intéressant et performant sur le plan de la justesse du vocabulaire et des connaissances culturelles générales, son implantation en classe de L2 peut, d'autre part, amener les enseignants à se questionner sur leurs compétences à enseigner la langue cible. En outre, le recours à l'IA en classe de L2 peut susciter de l'anxiété chez les enseignants, qui craignent d'être remplacés par des machines (Gardner, 2020).

Ces appréhensions peuvent être exacerbées par la précarité d'emploi et les caractéristiques professionnelles des enseignants de L2/LÉ des écoles de langues privées, souvent marquées par des statuts temporaires, une diversité de parcours de formation et une reconnaissance professionnelle limitée.

L'intégration de l'IA en éducation représente une avancée majeure avec le potentiel d'améliorer l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage des langues secondes (Seren et Ozcan, 2021). Cependant, toute innovation pédagogique implique des ajustements et peut susciter une résistance de la part des enseignants, dont l'adhésion est essentielle à la réussite de ces changements (Fullan, 2016).

L'implantation de l'IA en enseignement des langues secondes constitue un changement significatif qui peut générer des inquiétudes et de l'anxiété, notamment chez les enseignants non natifs (Gardner, 2020). En effet, bien que l'IA puisse être un outil d'appui pédagogique offrant une précision lexicale et une meilleure connaissance culturelle (Underwood, 2021), elle peut aussi remettre en question les compétences linguistiques et pédagogiques des enseignants de L2 (Gardner, 2020). Certains peuvent craindre que leur rôle soit diminué par l'IA ou se sentir insécurisés quant à leur propre

niveau de compétence dans la langue cible et dans l'enseignement de celle-ci (Gardner, 2020).

D'autre part, les enseignants de L2 dans les écoles privées constituent une catégorie souvent négligée en termes de formation et de reconnaissance professionnelle. Pourtant, ces écoles jouent un rôle important dans la formation linguistique des apprenants adultes et des immigrants. Or, plusieurs recherches montrent que les enseignants de L2 non natifs sont plus susceptibles d'éprouver des doutes quant à leurs compétences linguistiques et pédagogiques, ce qui peut renforcer leur insécurité professionnelle et leur rapport aux nouvelles technologies (Freeman et Johnson, 2005; Miller, 2006; Richards, 2008).

Face à la perspective de changement et aux investissements importants en ressources humaines et financières qui y sont associés, il est crucial de comprendre comment les enseignants de L2 perçoivent l'IA et son intégration dans leur enseignement (Seren & Ozcan, 2021). Les représentations professionnelles (RP) des enseignants sont des éléments clés pour comprendre leurs réactions et leurs comportements dans un contexte professionnel donné (Bardin, 2007). Contextualisées à l'enseignement des L2, les RP sont des sources de savoirs professionnels qui orientent les choix, l'action et les décisions pédagogiques des enseignants.

Aussi, pour une implantation réussie de l'IA en classe de L2, il importe de s'intéresser de plus près au rapport qu'entretiennent les enseignants de L2 à l'égard de l'IA. Ainsi, il est pertinent de se demander : « Comment les enseignants de L2 se représentent-ils l'IA et son implantation dans la classe de L2 ? »

2 CHAPITRE II-CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre aborde les concepts essentiels liés aux représentations professionnelles (RP), à l'insécurité linguistique et à l'anxiété langagière chez les enseignants de langue seconde. Il s'appuie sur les théories existantes pour examiner les liens entre ces notions et l'introduction de l'IA dans le contexte de l'enseignement des langues secondes ou étrangères. Ce cadre conceptuel aide à comprendre comment les RP influencent l'acceptation ou le rejet de l'IA par les enseignants, tout en explorant les effets de l'insécurité linguistique et de l'anxiété sur leur perception de cette technologie. Ce cadre fournit les fondements théoriques nécessaires pour analyser les questions de recherche du mémoire.

2.1 Représentations professionnelles

Dans les années 1960, Serge Moscovici introduisait le concept de représentation dans le cadre de ses travaux sur la psychologie sociale des groupes et des minorités. Plusieurs se sont depuis intéressés au concept de représentation sociale (p. ex., Abric, 2001). Contextualisé au domaine du travail, le concept de représentation prend l'appellation de RP. Les sous-sections suivantes présentent le concept de RP à l'étude. Dans un premier temps sont définies les RP. Suivent ensuite la description de la structure et, contextualisé au champ de l'enseignement des L2, les fonctions des représentation professionnelle (RP).

2.1.1 Définition, structure et composition des représentations professionnelles

« Les représentations professionnelles sont des représentations sociales élaborées dans l'action et la communication professionnelles (interagir ou interréagir) et sont spécifiées par les contextes, les acteurs appartenant à des groupes et les objets pertinents et utiles pour l'exercice des activités professionnelles » (Blin, 1997, p. 80).

Les RP peuvent porter sur plusieurs dimensions ou éléments significatifs du contexte professionnel, tels que le soi professionnel, la profession, l'organisation, le client ou l'usager. Chaque élément de la RP peut inclure des éléments cognitifs, affectifs et comportementaux, qui se construisent à partir des expériences personnelles, de la socialisation professionnelle, de la formation, de l'interaction avec les pairs et les hiérarchies, de la communication médiatique (Dubar, 1992 ; Falzon, 2012).

Les éléments organisateurs et périphériques d'une représentation professionnelle peuvent être comparés aux éléments centraux et périphériques d'une représentation sociale, comme proposé dans la théorie d'Abric³. Une représentation sociale est « un ensemble organisé et structuré d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes, elle constitue un système sociocognitif particulier composé de deux sous-systèmes en interaction : un système central (ou noyau central) et un système périphérique » (Abric, 2001, p. 82). En lien, les éléments centraux d'une RP constitueront les éléments

³ **Théorie du noyau central d'Abric** : Cette théorie, développée par Jean-Claude Abric, postule que toute représentation sociale s'organise autour d'un noyau central composé d'éléments stables, fortement liés à l'histoire et aux valeurs du groupe. Ce noyau central structure la représentation et lui donne sens. Autour de lui gravitent des éléments périphériques, plus flexibles, qui permettent l'adaptation de la représentation aux contextes et aux expériences individuelles (Abric, 1994 ; 2001).

organismes stables de ladite RP et ils seront considérés comme essentiels à la profession et non négociables. Offrant une certaine flexibilité, les éléments périphériques, ou éléments périphériques instables, permettront de distinguer ou d'expliquer les variations de RP entretenues par différentes personnes occupant la même profession sans pour autant remettre en cause leur appartenance à ladite profession (Moerman, 2011). L'importance des RP dans la pratique professionnelle est soulignée par Osterman et Kottkamp (2004) et Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy (2001).

2.1.2 Rôles et fonctions des représentations professionnelles

Les RP influencent la manière dont les professionnels perçoivent leur rôle, leur identité et leur pratique ainsi que leurs relations avec les autres professionnels, les clients, les patients, les usagers. Dans le contexte de l'enseignement, les RP affecteront ainsi les relations des enseignants avec les élèves et avec les autres professionnels de l'enseignement. Les RP des enseignants jouent un rôle crucial dans leur pratique pédagogique, dans leur efficacité en classe et en matière d'évaluation des élèves (Osterman et Kottkamp, 2004). En outre, les RP des enseignants de langues peuvent avoir une influence significative sur leur engagement professionnel, leur créativité pédagogique et les résultats de leurs élèves (Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001). Le rôle et les fonctions des RP jouent un rôle essentiel dans la construction de l'identité professionnelle des individus et des groupes, la régulation de l'activité professionnelle et la prise de décision. En comprenant et en tenant compte des RP des enseignants, il est possible de mieux anticiper les enjeux et les défis liés à l'introduction de l'IA, et ainsi développer des stratégies et des mesures d'accompagnement appropriées pour une intégration réussie de l'IA dans les pratiques professionnelles (Osterman et Kottkamp, 2004; Tschannen-Moran

et Woolfolk Hoy, 2001). L'application de l'IA dans les professions a démontré qu'elle peut améliorer la précision et l'efficacité des décisions prises par les professionnels (Jordan et Mitchell, 2015). Cependant, il est essentiel de reconnaître les risques associés à une surdépendance à l'IA et de souligner l'importance de maintenir une expertise professionnelle afin de prendre des décisions informées (Yao et Huang, 2019).

Dans le domaine de l'éducation, les RP des enseignants de français langue étrangère (FLE) jouent un rôle essentiel dans la compréhension de leur pratique pédagogique et de leur utilisation de l'innovation technologique (Moerman, 2017). Les RP influencent les croyances, les attitudes et les perceptions des enseignants envers l'utilisation de la technologie en classe, y compris l'intégration de l'IA (Dizon et Tang, 2020). Une meilleure compréhension des RP des enseignants permettra de mieux appréhender leurs besoins, leurs préoccupations et leurs attentes en matière d'intégration de l'IA dans l'enseignement du FLE. Cette compréhension des RP facilite la conception de stratégies et de formations adaptées pour soutenir efficacement les enseignants dans l'incorporation réussie de l'IA dans leurs pratiques pédagogiques.

2.2 L'insécurité linguistique et l'anxiété langagière

L'intégration des innovations pédagogiques et technologiques, comme l'IA, influence profondément le vécu professionnel des enseignants de langues secondes. Parmi les répercussions possibles, deux dimensions psychosociales retiennent particulièrement l'attention : l'insécurité linguistique et l'anxiété langagière. Bien que ces concepts soient liés, ils renvoient à des réalités distinctes qu'il importe de distinguer afin d'éviter toute confusion dans l'analyse (Dewaele, 2013 ; MacIntyre, 2017). Leur clarification permet de mieux comprendre les mécanismes par lesquels les transformations technopédagogiques

peuvent agir, soit comme amplificateurs de vulnérabilités, soit comme leviers de développement professionnel.

2.2.1 L'insécurité linguistique

L'insécurité linguistique se définit comme un sentiment négatif ou une évaluation défavorable de sa propre compétence linguistique ou de sa variété de langue, souvent en comparaison avec une norme jugée légitime (Bucci et Baxter, 1984; Francard, 1993; Labrie, 2010). Chez les enseignants de langues, elle peut se manifester par :

- un malaise lors d'explications grammaticales ou de réponses spontanées en classe ;
- un inconfort lors d'interactions formelles avec collègues ou supérieurs ;
- des stratégies d'évitement, comme la réduction des interactions ou la limitation des sujets abordés (Cajolet-Latanier et Martel, 1995; Roussi, 2009).

L'insécurité linguistique ne relève pas uniquement d'un déficit de compétence objective : elle s'ancre également dans une dimension identitaire, influençant la confiance en soi, l'image professionnelle et l'engagement pédagogique (Taylor, 2016).

2.2.2 L'anxiété langagière

L'anxiété langagière correspond à une réaction émotionnelle négative déclenchée par l'utilisation d'une langue dans des situations précises, souvent en contexte d'enseignement ou d'apprentissage (Horwitz, Horwitz et Cope, 1986 ; MacIntyre et Gardner, 1991). Elle se distingue de l'insécurité linguistique par son caractère ponctuel et situationnel : elle survient dans des moments spécifiques tels qu'une prise de parole improvisée, l'évaluation de la compétence par autrui ou l'utilisation d'une nouvelle technologie. Chez les enseignants de langues, l'anxiété langagière peut être nourrie par :

- la crainte de commettre des erreurs devant les apprenants ;

- la pression d’enseigner de manière fluide et experte ;
- la perception des outils numériques, dont l’IA, comme complexes ou menaçants pour leur légitimité professionnelle (Seren et Ersin, 2021).

2.2.3 *Différences et interactions*

L’insécurité linguistique constitue une perception globale et durable de sa compétence linguistique, liée à une comparaison avec une norme (Francard, 1993; Labrie, 2010). L’anxiété langagière représente une réaction émotionnelle immédiate, déclenchée par une situation précise (Horwitz et al., 1986). Ces deux phénomènes interagissent, et une forte insécurité linguistique peut accroître la probabilité de ressentir de l’anxiété langagière dans des situations exigeantes sur le plan linguistique (MacIntyre, 1999; Dewaele, 2013).

2.2.4 *Impact de l’IA sur l’insécurité linguistique et l’anxiété langagière*

L’IA transforme les pratiques pédagogiques et redéfinit les attentes professionnelles. Son effet sur l’insécurité linguistique et l’anxiété langagière peut être ambivalent.

Facteur amplificateur. Les performances linguistiques élevées des modèles de type Large Language Models (LLM) peuvent créer un sentiment de décalage, surtout chez les enseignants qui comparent leur précision et leur richesse linguistique à celles de ces outils. Cette comparaison peut renforcer la perception d’une insuffisance personnelle, susciter la crainte d’une perte de contrôle pédagogique ou alimenter une dévalorisation professionnelle (Underwood, 2021; Gardner, 2020).

Facteur réducteur. L’IA peut aussi servir de ressource pédagogique, en offrant des exemples contextualisés, des corrections automatisées ou un soutien à la préparation de contenus. Ces apports peuvent contribuer à renforcer la confiance linguistique et à

diminuer les tensions émotionnelles associées à l'enseignement (Zou, Huang et Xie, 2023).

Pour que l'IA soit perçue comme un allié plutôt qu'une source de vulnérabilité, son intégration doit être accompagnée :

- de formations ciblées adaptées aux profils des enseignants ;
- d'une progression graduelle dans l'usage ;
- d'un accompagnement continu favorisant la compétence techno-pédagogique (Seren et Ersin, 2021 ; Underwood, 2021).

2.3 Les relations entre les concepts

Les concepts de RP, d'insécurité linguistique et d'anxiété langagière sont étroitement liés et se rejoignent dans la pratique pédagogique des enseignants de L2. L'arrivée de l'IA vient renforcer ces liens en influençant non seulement la perception que les enseignants ont de leur rôle mais aussi leur confiance linguistique.

2.3.1 Les représentations professionnelles et l'intelligence artificielle

Un changement d'environnement professionnel important comme l'introduction de l'IA dans la classe de L2/LÉ influencera les représentations, les décisions et les comportements des enseignants dans la classe ainsi que l'utilisation (ou non) de l'IA à des fins pédagogiques (Osterman et Kottkamp, 2004; Tschannen-Moran et Woolfolk Hoy, 2001). Les changements dans les RP peuvent aussi résulter de l'expérience directe avec l'IA, de l'observation des effets de son utilisation ou même de la perception sociale de cette technologie. Les RP entretenues par les enseignants joueront un rôle déterminant dans la perception et l'acceptation de l'IA dans le milieu professionnel (Underwood, 2021) de par

leur capacité à influencer la façon dont les individus appréhenderont cette technologie émergente et décideront de l'adopter ou non. En contrepartie, les RP pourront être modifiées par l'introduction ou l'utilisation de l'IA dans l'environnement de travail (Keezhatta, 2019; Seren et Ersin, 2021).

Il est essentiel de prendre en compte les RP lors de l'introduction de technologies telles que l'intelligence artificielle (IA) afin d'assurer une adoption réussie et effective de ces nouvelles technologies (Gardner, 2020). Comprendre comment les RP peuvent être modifiées nécessite de prendre en compte les interactions avec l'IA, les changements dans les tâches professionnelles, les normes et les valeurs professionnelles ainsi que les politiques organisationnelles (Underwood, 2021). En comprenant les RP des enseignants de L2/LÉ vis-à-vis de l'IA, il est possible de mieux répondre à leurs besoins et leurs préoccupations et d'ainsi favoriser une acceptation et une utilisation optimales de l'IA dans leur pratique professionnelle (Gardner, 2020).

2.3.2 Les représentations professionnelles et l'insécurité linguistique

Les RP peuvent influencer le niveau d'anxiété des enseignants ainsi que leur capacité à faire face aux situations difficiles en classe (Ehrman et Dörnyei, 1998; Yang, 2016). Les RP des enseignants de langues sont intrinsèquement liées à leurs croyances, attitudes, valeurs, comportements et normes professionnelles (Larréché et Valette-Florence, 1998). Bien que la recherche n'ait pas démontré de lien direct entre les RP et l'insécurité linguistique, il est plausible de poser que les locuteurs qui éprouvent de l'insécurité linguistique dans un contexte professionnel spécifique développent des RP négatives ou altérées concernant leur variété de langue ou leur propre langue. Ces RP altérées peuvent renforcer le sentiment d'insécurité linguistique et affecter la confiance en

soi des enseignants dans leur pratique professionnelle.

2.3.3 L'insécurité linguistique et l'intelligence artificielle

L'introduction de l'IA en classe de L2/LÉ peut potentiellement augmenter l'insécurité linguistique des enseignants de langues (Seren et Ersin, 2021). Tout d'abord, les enseignants peuvent ressentir de l'anxiété et une sensation de manque de compétence lorsqu'ils sont confrontés à de nouvelles technologies complexe comme l'IA, dans leur pratique pédagogique. L'incertitude quant à leur maîtrise des outils technologiques et leur capacité à les utiliser de manière efficace peut susciter des sentiments d'insécurité linguistique (Seren et Ersin, 2021).

À nouveau, l'insécurité linguistique réfère aux sentiments négatifs que les individus peuvent éprouver à l'égard de leur variété de langue ou de leur propre langue (Bucci et Baxter, 1984). Lorsqu'ils utilisent l'IA en classe, les enseignants peuvent se comparer à la norme de la langue cible, ce qui peut créer un sentiment d'infériorité et d'insuffisance linguistique. Une insécurité linguistique peut naître de cette comparaison, générant ainsi un sentiment d'infériorité et une perception d'insuffisance linguistique de la part des enseignants non natifs de la L2 ou de la LÉ enseignée. Par conséquent, les enseignants peuvent craindre à la fois de ne pas être à la hauteur des attentes liées à l'utilisation de l'IA et de ne pas être en mesure de fournir une instruction linguistique de qualité (Bucci et Baxter, 1984). Jouant sur les craintes des enseignants et sur leur représentation d'eux-mêmes en tant que locuteur de la langue cible, l'introduction de l'IA en classe de L2/LÉ peut augmenter l'insécurité linguistique des enseignants, qui peuvent ressentir de l'anxiété et un sentiment de manque de compétence non seulement face aux nouvelles technologies mais aussi face à la langue qu'ils enseignent et à leur utilisation de cette dernière. Il importe

de reconnaître ces problématiques et de fournir un soutien approprié aux enseignants pour les aider à surmonter leur insécurité linguistique lors de l'intégration de l'IA dans leur pratique pédagogique (Seren et Ersin, 2021; Bucci et Baxter, 1984).

2.3.4 Relation RP-AL-changement de contexte par intégration de l'IA

L'utilisation de l'IA dans les pratiques professionnelles peut avoir un impact sur les RP des individus et leur efficacité professionnelle (Seren et Ersin, 2021; Keezhatta, 2019; Jordan et Mitchell, 2015). Dans le domaine de l'éducation, les RP des enseignants jouent un rôle essentiel dans l'intégration de l'IA et des innovations technologiques en classe (Moerman, 2017; Dizon et Tang, 2020). Les RP influencent la façon dont les enseignants perçoivent et adoptent ces nouvelles technologies, ainsi que leur volonté d'explorer et d'exploiter leur potentiel dans leurs pratiques pédagogiques. De plus, les RP peuvent également avoir un impact sur le niveau d'anxiété des enseignants et leur capacité à faire face aux difficultés linguistiques en classe (Ehrman et Dörnyei, 1998; Yang, 2016). Lorsqu'ils sont confrontés à des défis linguistiques liés à l'utilisation de l'IA, les enseignants peuvent ressentir de l'insécurité linguistique, ce qui peut influencer leurs RP et renforcer leur sentiment d'insécurité (Bucci et Baxter, 1984; Larréché et Valette-Florence, 1998).

Il apparaît dès lors essentiel de prendre en compte les RP lors de l'introduction de l'IA dans les pratiques professionnelles afin d'assurer une adoption réussie de cette technologie. Comprendre et travailler sur les RP des enseignants peut favoriser une meilleure acceptation et intégration de l'IA, en identifiant les besoins et les préoccupations spécifiques des enseignants, en fournissant un soutien approprié et en favorisant leur confiance dans l'utilisation de l'IA dans leur pratique pédagogique (Gardner, 2020;

Underwood, 2021).

En résumé, l'utilisation de l'IA dans les pratiques professionnelles peut influencer les RP des individus et leur efficacité professionnelle. Dans le domaine de l'éducation, les RP des enseignants jouent un rôle clé dans l'intégration de l'IA en classe. De plus, les RP peuvent influencer le niveau d'anxiété des enseignants et leur capacité à faire face aux difficultés linguistiques. Il est crucial de prendre en compte ces RP lors de l'introduction de l'IA pour une adoption réussie et de fournir un soutien approprié aux enseignants afin de favoriser leur confiance et leur utilisation efficace de l'IA dans leur pratique pédagogique.

2.4 Objectifs de recherche

Cette étude vise à analyser les représentations professionnelles des enseignants de LÉ/L2 d'écoles de langues privées du Québec à l'égard de l'implémentation de l'IA dans l'enseignement des L2 ou LÉ. Plus précisément, les objectifs spécifiques sont les suivants :

1. Identifier les représentations professionnelles des enseignants de L2 concernant l'implémentation de l'IA dans l'enseignement des langues.
2. Identifier le niveau d'insécurité linguistique des enseignants de L2.
3. Explorer les représentations professionnelles des enseignants de langues secondes en fonction de :
 - L'expérience en enseignement des langues secondes;
 - L'âge;
 - Du genre ;

- Du statut de locuteur (natif/non-natif);
 - Du niveau d'insécurité linguistique.
4. Décrire comment l'insécurité linguistique influence les RP des enseignants de langues secondes sur l'implémentation de l'IA en enseignement des langues secondes.

En explorant ces questions, cette étude permettra de mieux comprendre les RP des enseignants de langues secondes et leur relation avec l'utilisation de l'IA en enseignement des L2 ou des LÉ ainsi que l'effet potentiel de l'insécurité linguistique sur la propension à intégrer ou non l'IA dans la classe de LÉ/L2.

3 CHAPITRE III – MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente la méthodologie employée pour répondre aux objectifs spécifiques de la recherche, qui porte sur les représentations professionnelles (RP) et l'insécurité linguistique des enseignants de L2 en contexte d'implantation de l'IA en enseignement. Il est structuré en plusieurs sections. Tout d'abord, nous décrirons le type de recherche retenu. Ensuite, nous préciserons la population cible et les critères de sélection des participants, avant d'aborder les instruments de collecte de données et leur mode d'administration. Enfin, nous détaillerons les considérations éthiques, ainsi que les méthodes de traitement et d'analyse des données. La méthodologie a été conçue pour analyser les RP des enseignants de français et d'anglais L2 au Québec, en lien avec l'intégration de l'IA dans l'enseignement des langues secondes ou étrangères.

3.1 Type de recherche

Cette étude vise à explorer les RP des enseignants de L2 en lien avec l'intégration de l'IA dans l'enseignement des L2/LÉ dans les écoles de langues privées. Elle cherche également à comprendre comment ces représentations sont influencées par l'insécurité linguistique et d'autres facteurs tels que l'expérience professionnelle et le statut linguistique des enseignants (natif/non-natif).

L'étude adopte une approche mixte, combinant principalement une composante qualitative et, de manière complémentaire, une composante quantitative (modèle qualitative + Quantative selon la typologie proposée par Creswell et Creswell, 2017).

L'approche qualitative est dominante, car elle permet d'explorer en profondeur un phénomène peu étudié, tandis que la composante quantitative permet d'apporter des données descriptives complémentaires.

La partie qualitative repose sur des entretiens semi-dirigés visant à répondre au « quoi », au « comment » et au « pourquoi » en dressant un portrait détaillé et nuancé des RP des enseignants. Cette approche est justifiée, car elle permet de comprendre une réalité encore peu documentée dans la littérature scientifique, notamment celle des enseignants de L2 dans les écoles de langues privées (Fortin et Gagnon, 2016). Les entretiens semi-dirigés permettent d'accéder aux motivations profondes, aux émotions et aux facteurs contextuels qui influencent ces représentations.

La partie quantitative, plus limitée en ampleur, repose sur un questionnaire standardisé visant à collecter des données sociodémographiques et à obtenir une auto-évaluation de l'insécurité linguistique et de l'anxiété langagière. Ce questionnaire sert également à dégager certaines tendances et à effectuer des comparaisons entre sous-groupes d'enseignants.

3.2 Population visée

La population visée par cette étude comprend les enseignants d'ALS et de FLS travaillant dans des écoles de langues privées dans la province de Québec. Montréal, une ville multiculturelle et multiethnique, a été choisie afin de représenter la diversité des contextes d'enseignement des L2, notamment en ce qui concerne l'accès à la L2 à l'extérieur de la classe.

Dans les faits, l'anglais est généralement plus accessible hors de la classe pour les apprenants d'ALS, tandis que, dans certains quartiers, l'exposition au français est limitée, voire inexistante. Cette disparité dans l'accès aux langues secondes influence l'apprentissage et les pratiques pédagogiques des enseignants. La diversité linguistique et contextuelle de Montréal permettra d'obtenir des perspectives variées sur les RP des enseignants de L2 en lien avec l'IA et son intégration en classe.

3.2.1 Critères de sélection des participants

Notre étude se concentre sur la compréhension des perspectives des enseignants d'ALS et de FLS des écoles de langues privées de Montréal (Québec) à l'égard de l'utilisation potentielle de l'IA dans leur enseignement. Les critères de sélection des participants ont été soigneusement définis pour garantir la pertinence et la diversité des données collectées en regard de la question de recherche.

Inclusion : Les participants doivent être en poste en tant qu'enseignants d'ALS ou de FLS dans une école de langues privée située à Montréal, Québec, au moment de la réalisation de la recherche. Les enseignants seront à cinq ans ou plus de leur retraite de sorte à ce qu'ils puissent éventuellement enseigner avec l'IA. Dans le cas contraire, s'il ne leur reste qu'un an ou deux à enseigner, leur RP ne serait pas pertinente, car ils pourraient éviter d'enseigner leur discipline, une L2, avec l'IA.

Exclusion.: Les enseignants qui enseignent une langue autre que l'anglais ou le français ne sont pas inclus dans cette recherche. Cela s'explique par le fait que seules ces deux langues ont un statut de langue seconde au Québec. Les enseignants qui ne sont pas en mesure de participer à l'entretien semi-dirigé seront également exclus.

Justification de l'échantillon. Le choix de 11 participants est cohérent avec une visée qualitative, car il permet une exploration en profondeur des perceptions et expériences. Toutefois, cette taille réduite limite la portée de l'analyse quantitative et ne permet pas d'inférences statistiques généralisables. Cette contrainte est reconnue comme une limite de l'étude, mais elle est compensée par la richesse et la profondeur des données qualitatives recueillies.

3.3 Consentement

La participation à cette étude repose sur le principe du consentement libre et éclairé. Avant de prendre part aux entretiens ou de remplir le questionnaire, les enseignants reçoivent une information complète sur les objectifs, la nature et les modalités de la recherche.

Ils sont informés que leur participation est entièrement volontaire et qu'ils peuvent se retirer à tout moment, sans justification et sans conséquence négative. Les participants qui ne donnent pas leur consentement ne seront pas inclus dans l'étude.

3.4 Instruments

Cette recherche adopte une démarche mixte combinant une approche qualitative (entretiens semi-dirigés) et une approche quantitative (questionnaires). Le modèle retenu est de type qualitatif-quantitatif, l'accent principal étant mis sur l'exploration qualitative des RP, complétée par une collecte de données quantitatives pour mesurer et comparer certaines tendances. Ce choix méthodologique est en cohérence avec les objectifs de recherche et s'appuie sur les recommandations de Creswell et Creswell (2017) pour l'utilisation des méthodes mixtes. Deux instruments ont été mobilisés : (1) l'entretien semi-dirigé et (2) le

questionnaire.

Entretien semi-dirigé. L'entretien semi-dirigé est utilisé pour explorer en profondeur les connaissances, expériences et RP des enseignants face à l'IA. Il permet de saisir des nuances, des émotions et des arguments qui ne peuvent pas être pleinement appréhendés par un questionnaire.

Questionnaire. Le questionnaire est utilisé pour recueillir des données structurées et comparables sur le niveau d'insécurité linguistique, l'anxiété langagière, la familiarité avec l'IA et les RP. Cet outil permet de repérer des tendances générales et de mettre en relation ces perceptions avec des variables sociodémographiques.

Le choix des variables (expérience, statut de locuteur natif/non-natif, âge, genre, familiarité avec l'IA, perception de son utilité, préoccupations liées à son intégration) découle directement du cadre théorique. Elles sont reconnues dans la littérature comme des facteurs influençant les RP et l'insécurité linguistique (Francard, 1993; MacIntyre, 2017; Seren et Ersin, 2021). Le tableau 3-1 (page suivante) présente la correspondance entre les objectifs spécifiques, les outils de collecte de données, le traitement et le type d'analyse retenus (voir section 3.6 pour plus de détails).

Tableau 3-1 Correspondance entre objectifs de recherche et instruments de collecte et d'analyse des données

Objectifs spécifiques	Instruments de collecte et d'analyse des données
Identifier les RP des enseignants de langues secondes concernant l'implémentation de l'IA en enseignement des L2	- Outil : Entretien semi-dirigé - Traitement des données : Enregistrement et verbatim mot-à-mot - Analyse : Analyse de contenu
Identifier le niveau d'insécurité linguistique des enseignants de L »	- Outil : Questionnaire - Traitement des données : Tableau Excel - Analyse : Comparative

Explorer les RP des enseignants de L2 en fonction de l'expérience en enseignement des L2, l'âge, du genre et du statut de locuteur (natif/non-natif)	<ul style="list-style-type: none"> - Outils : Entretien semi-dirigé; questionnaire - Traitement : Enregistrement et verbatim mot-à-mot ; tableau Excel - Analyse : Comparative
Décrire comment l'insécurité linguistique influence les RP des enseignants de langues secondes sur l'implémentation de l'IA dans l'enseignement des langues	<ul style="list-style-type: none"> - Outils : Questionnaire et entretien semi-dirigé - Traitement : Verbatim mot-à-mot de l'entretien avec l'enregistrement vocal et les réponses - Analyse : Comparative et mise en relation

3.4.1 L'entretien semi-dirigé

L'entretien semi-dirigé a été retenu comme principal outil de collecte de données pour explorer de manière approfondie les expériences, les perceptions et les RP des enseignants face à l'intégration de l'IA dans l'enseignement des L2. Ce choix méthodologique s'appuie sur sa capacité à combiner un cadre structuré, permettant de respecter les objectifs de recherche, et une flexibilité favorisant l'expression libre des participants. Il répond ainsi à l'objectif de recueillir des données riches, détaillées et nuancées sur les perceptions, les craintes, les attentes et les réflexions des enseignants à propos de l'IA et de son impact potentiel sur leur rôle et leurs pratiques pédagogiques.

Validité : Afin d'assurer la validité de l'instrument, un pré-test a été réalisé avant le début de la collecte de données. Cette phase pilote avait pour but de vérifier la clarté et la pertinence des questions, leur compréhension par les participants, ainsi que leur capacité à générer des réponses complètes. Conformément aux recommandations méthodologiques en recherche qualitative, ce pré-test a été conduit auprès d'une enseignante de français langue seconde et étrangère, actuellement doctorante en éducation. Ses commentaires ont permis d'affiner certaines formulations, de lever des ambiguïtés et de confirmer que la structure de l'entretien n'influait pas la spontanéité des réponses (Bhalla et al., 2023).

Comme le rappelle Laperrière (1997), un entretien pré-test permet non seulement d'anticiper les difficultés lors de la collecte, mais aussi de renforcer la validité de construit et la fiabilité des données recueillies. Dans cette étude, cette étape a conduit à l'amélioration du guide d'entretien, renforçant la rigueur et la crédibilité de la démarche.

Les entretiens ont été réalisés en personne, dans un environnement calme et propice aux échanges, au sein d'une salle de classe de l'école de langues BLI. Chaque séance a été enregistrée à l'aide d'un dictaphone et d'un ordinateur, afin de garantir une retranscription fidèle et exhaustive des propos des participants. La durée des entretiens variait entre 40 et 60 minutes, selon le degré de détail apporté aux réponses et la richesse des échanges.

Enfin, l'analyse des données issues des entretiens a été réalisée selon une méthode d'analyse de contenu thématique, conformément aux objectifs spécifiques de la recherche. Cette approche a permis d'identifier, de catégoriser et de mettre en relation les éléments clés exprimés par les enseignants, en vue de comprendre les liens entre leurs représentations professionnelles, leur insécurité linguistique et leur perception de l'IA dans l'enseignement des langues secondes

3.4.2 Le questionnaire

Le questionnaire a été conçu comme un outil complémentaire à l'entretien semi-dirigé, permettant de recueillir des données quantitatives et qualitatives sur les perceptions des enseignants concernant l'intégration de l'IA dans l'enseignement des langues secondes, ainsi que sur leur niveau d'insécurité linguistique. Ce choix méthodologique vise à trianguler les données et à obtenir à la fois une vision globale des tendances et un approfondissement qualitatif. Les variables retenues (familiarité avec l'IA, utilité perçue,

insécurité linguistique, caractéristiques sociodémographiques) ont été sélectionnées en fonction du cadre conceptuel et des objectifs spécifiques de la recherche, afin de répondre aux dimensions clés identifiées dans la problématique.

Le questionnaire (voir annexe I) est structuré en trois sections :

- *Données sociodémographiques (8 questions)* : âge, genre, statut de locuteur (natif/non-natif), expérience professionnelle, etc;
- *Rapport à la langue seconde (5 questions)* : aisance perçue, confiance, expériences d'utilisation dans différents contextes;
- *Perceptions de l'IA et représentations professionnelles (7 questions)* : utilité perçue, craintes, attentes, impact anticipé sur la pratique pédagogique.

Les réponses ont été recueillies en présence, garantissant ainsi un taux de complétion élevé. La durée moyenne de passation était d'environ 20 minutes. Afin d'assurer la validité de contenu, le questionnaire a été revu par deux spécialistes en didactique des langues, ce qui a permis d'évaluer la pertinence et la clarté des items, ainsi que leur adéquation avec les objectifs de recherche (Cohen et al., 2018). Bien qu'aucune validation psychométrique complète (ex. alpha de Cronbach) n'ait été réalisée, les échelles de Likert ont été élaborées selon les recommandations méthodologiques usuelles pour favoriser la fiabilité des réponses (Dörnyei & Taguchi, 2010).

Traitement des données : Les réponses aux questions fermées ont été numérisées et encodées, puis classifiées pour permettre des analyses statistiques descriptives et comparatives (par expérience, statut de locuteur, etc.). Les réponses aux questions ouvertes ont été analysées à l'aide d'une approche thématique inductive (Forget, 2016), consistant

à regrouper les idées exprimées en catégories de sens afin d'identifier les tendances dans les perceptions des enseignants. Cette double approche (quantitative et qualitative) a permis de croiser les données issues des questionnaires avec celles des entretiens, renforçant ainsi la robustesse de l'analyse et la triangulation méthodologique

3.5 Validité de l'outil de collecte de données: entretien et questionnaire

La validité de l'entretien semi-dirigé repose sur la pertinence et la clarté des questions qui le composent, ainsi que sur leur alignement avec les objectifs de recherche. L'utilisation d'un protocole structuré a permis d'assurer la validité interne en garantissant la cohérence et l'ordre logique des questions. De plus, un prétest a été mené avec une enseignante de français langue seconde et étrangère, doctorante en éducation, afin d'évaluer la compréhension, la clarté et le potentiel de richesse des réponses. Les ajustements réalisés à la suite de ce prétest ont contribué à renforcer la validité de construit et à optimiser la formulation des questions (Laperrière, 1997).

En ce qui concerne le questionnaire, sa validité dépend de la qualité de sa conception, de l'adéquation des questions avec les variables étudiées et de leur pertinence par rapport aux objectifs de recherche. Les items ont été élaborés à partir d'une revue de littérature approfondie sur les représentations professionnelles, l'insécurité linguistique et l'intégration de l'IA en enseignement des langues. Ils ont ensuite été soumis à l'évaluation de la directrice de recherche, ainsi qu'à deux spécialistes en didactique des langues, afin de vérifier la validité de contenu.

Un prétest a également été réalisé auprès d'un enseignant de L2 pour identifier d'éventuelles ambiguïtés et évaluer la clarté des consignes. Cette étape a permis d'ajuster

certaines formulations et d'optimiser la mise en page pour faciliter la compréhension et la fluidité de la passation (Wilson, 2005). Bien qu'aucune analyse psychométrique complète (ex. alpha de Cronbach) n'ait été menée, les échelles de Likert ont été conçues conformément aux recommandations méthodologiques (Dörnyei et Taguchi, 2010) afin de favoriser la fiabilité des réponses.

Enfin, la combinaison des données issues des entretiens et des questionnaires, dans une logique de triangulation méthodologique, a contribué à renforcer la crédibilité et la robustesse des résultats.

3.6 Déroulement

Avant le lancement officiel de l'étude, les personnes potentiellement intéressées ont été contactées et ont reçu par courriel un formulaire d'information et de consentement. La collecte des données s'est déroulée en quatre étapes successives, permettant de passer d'informations générales à des données plus approfondies, conformément à la logique d'une approche mixte :

- Introduction (environ 5 minutes) : présentation de la chercheuse, des objectifs de la recherche et du déroulement prévu pour l'entretien et le questionnaire.
- Administration du questionnaire (environ 20 minutes) : collecte des données sociodémographiques (âge, sexe, expérience professionnelle, statut de locuteur, etc.) ainsi que des informations sur l'insécurité linguistique et l'usage de l'IA, à partir des questions préparées au préalable.
- Réalisation de l'entretien semi-dirigé (entre 40 et 60 minutes) : exploration des connaissances, expériences et représentations professionnelles des enseignants en lien avec l'IA dans l'enseignement des langues secondes.
- Conclusion (environ 5 minutes) : remerciements aux participants, réponses aux

éventuelles questions et invitation à formuler des commentaires supplémentaires.

Afin de refléter fidèlement les points de vue exprimés, de nombreux extraits d'entretiens ont été intégrés à l'analyse. Les citations placées entre guillemets ou présentées en retrait correspondent aux propos exacts recueillis. Par ailleurs, l'utilisation de pseudonymes vise à préserver l'anonymat des personnes interrogées, conformément aux principes éthiques de la recherche. L'intégration de citations directes contribue également à renforcer la crédibilité et la richesse interprétative des résultats (Braun et Clarke, 2006).

3.7 Certificat éthique

Le présent projet a été soumis à l'examen du comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'université Québec à Trois-Rivières (UQTR). Notre certificat d'éthique porte le numéro CER-24-310-06. Il garantit notamment les qualités de notre recherche, comme la participation volontaire, les critères de sélection des participants, la conduite éthique des entretiens, la préservation de la confidentialité et de l'anonymat ainsi que la sécurité des données. Ces précautions éthiques et ces critères de sélection ont été mis en place pour garantir une approche équitable et respectueuse dans la réalisation de cette étude. En lien, le formulaire de participation signé par les participants détaille les dimensions éthiques du projet de recherche.

3.8 Traitement des données

L'étude repose sur deux outils de collecte de données : un questionnaire et des entretiens semi-dirigés. Le traitement et l'analyse de ces données ont été réalisés selon une méthodologie rigoureuse, afin d'assurer la validité et la fiabilité des résultats obtenus. Le traitement des données vise à préparer les informations recueillies pour qu'elles soient

intelligibles et exploitables lors de l'analyse.

Questionnaire. Les réponses aux questionnaires ont d'abord été numérisées et encodées à l'aide du logiciel GPT, afin de garantir la cohérence et l'exactitude des données. Une première vérification a été effectuée pour repérer d'éventuelles erreurs ou incohérences. Les questions fermées ont été classées et organisées en vue d'une analyse statistique des tendances générales. Les réponses aux questions ouvertes ont été analysées selon une approche thématique inductive (Forget, 2016). Cette méthode a permis de regrouper les différentes idées exprimées par les participants en catégories de sens, facilitant ainsi l'interprétation des tendances dans les perceptions des enseignants sur l'intégration de l'IA dans l'enseignement des langues secondes.

Entretiens semi-dirigés. Les entretiens ont été intégralement transcrits mot à mot, afin de préserver l'intégrité des propos recueillis (Patton, 2002). Cette transcription, réalisée à l'aide du logiciel Microsoft Word, a permis d'assurer une fidélité maximale et de faciliter l'identification des thèmes principaux. Une première lecture des transcriptions a servi à se familiariser avec les données et à repérer les premières tendances dans les réponses des participants (Braun & Clarke, 2006). Les verbatims ont ensuite été segmentés en unités de sens, rendant le processus de codage plus structuré et permettant une analyse thématique approfondie (Forget, 2016).

3.9 Analyse des données

L'analyse des données a été réalisée en deux volets distincts, conformément à la nature des outils de collecte :

- une analyse *quantitative pour le questionnaire* ;

- *une analyse qualitative pour les entretiens semi-dirigés.*

Ce découpage méthodologique permet de répondre de manière complémentaire aux objectifs spécifiques de la recherche, en combinant des données mesurables et des informations riches en nuances (Creswell & Plano Clark, 2018)

Questionnaire : Les données issues des questions fermées ont été analysées quantitativement en calculant les fréquences, les pourcentages, les moyennes et les écarts-types. Cette approche permet d'identifier les tendances générales des perceptions des enseignants tout en repérant les variations selon les profils (Forget, 2016). Les réponses aux questions ouvertes ont été soumises à une analyse thématique inductive (Braun & Clarke, 2006), afin d'extraire les idées récurrentes et d'identifier les divergences d'opinions sur l'intégration de l'IA dans l'enseignement des langues secondes. Les catégories ont été élaborées à partir des données elles-mêmes, sans imposition préalable, afin de respecter la perspective des participants (Paillé et Mucchielli, 2016). L'analyse des entretiens a suivi une approche thématique en six étapes proposée par Braun et Clarke (2006) :

- Familiarisation avec les données : lecture attentive des transcriptions intégrales.
- Codage initial : identification et annotation des concepts, perceptions et expériences exprimés.
- Regroupement des codes : classification en thèmes plus larges et cohérents (Forget, 2016).
- Révision et affinement des thèmes : vérification de leur pertinence par rapport aux objectifs de recherche.
- Définition et dénomination des thèmes : formulation claire de chaque thème.

- Rédaction analytique : intégration de citations directes pour illustrer les résultats, en préservant l'anonymat par l'utilisation de pseudonymes.

Une analyse comparative a également été menée selon les variables suivantes : type d'enseignement (ALS ou FLS), expérience professionnelle et statut de locuteur (natif/non natif). Cette démarche répond à la demande du jury de mettre en évidence l'influence de ces facteurs sur les représentations de l'IA.

3.9.1.1 Triangulation et validité

Afin de renforcer la validité interne des résultats (Laperrière, 1997), une triangulation méthodologique a été réalisée en croisant :

- les résultats quantitatifs issus du questionnaire ;
- les tendances qualitatives observées dans les entretiens.

Cette triangulation a permis de vérifier la cohérence des données et d'obtenir une analyse plus robuste et nuancée (Denzin, 2012). Elle répond à la remarque du jury concernant la nécessité de justifier l'utilisation combinée des deux instruments.

4 CHAPITRE IV- RÉSULTATS

Ce chapitre a pour objectif de mettre en lumière et d'analyser les représentations professionnelles (RP) des enseignants d'écoles privées d'ALS et de FLE de Montréal à l'égard de l'implémentation de l'IA dans l'enseignement des L2 et LÉ. Les représentations professionnelles (RP), comprises comme un construit dynamique façonné par les expériences, les savoirs et le contexte d'enseignement (Bouchard et St-Amant, 2020 ; Beijaard et al., 2004), permettent de mieux comprendre comment les enseignants perçoivent et intègrent l'IA dans leurs pratiques pédagogiques. À cet effet, ce chapitre présente et analyse les résultats selon trois parties distinctes :

- identification des enseignants ;
- résultats du questionnaire ;
- résultats des entretiens semi-dirigés.

Dans le but de rapporter le plus fidèlement possible le point de vue des participantes et participants, plusieurs extraits issus des entretiens ont été retranscrits. Dans ces cas, les mots et phrases placés entre guillemets ainsi que les paragraphes en retrait correspondent aux propos exacts des participantes et participants. Par ailleurs, les prénoms utilisés sont fictifs, afin de préserver l'anonymat.

4.1 Description des participants à l'étude et analyse des caractéristiques sociodémographiques

Le tableau 4-1 (page suivante) présente une vue d'ensemble des caractéristiques sociodémographiques des participants à cette étude, incluant l'âge, le genre, les langues

parlées, ainsi que l'expérience en enseignement général et en enseignement des L2. Cette diversité de profils est essentielle à la compréhension des RP, car certaines variables – comme l'expérience professionnelle, le statut de locuteur ou la combinaison de langues parlées – peuvent influencer la perception et l'appropriation de l'IA en contexte pédagogique

Parmi les 11 enseignants participants, 9 sont des femmes (80 %) et 2 sont des hommes (20 %). Cette prédominance féminine correspond aux tendances généralement observées dans l'enseignement des L2 au Québec, où les femmes représentent historiquement une majorité du corps enseignant (Bouchard et St-Amant, 2020). Ce constat pourrait influencer certaines RP, notamment en matière de rapport aux outils technologiques : plusieurs études indiquent que la socialisation professionnelle et les parcours de formation peuvent conditionner la manière dont les enseignants – hommes ou femmes – envisagent l'intégration d'innovations technologiques dans leur pratique (Beijaard et al., 2004).

Ainsi, la description sociodémographique ne se limite pas à dresser un portrait des participants : elle constitue une première clé d'interprétation pour comprendre comment des facteurs comme le genre, l'âge, l'expérience et le statut de locuteur peuvent interagir avec l'insécurité linguistique, l'anxiété langagière et les représentations professionnelles face à l'IA. Cette mise en contexte facilitera le croisement des données qualitatives et quantitatives présenté dans les sections suivantes.

Tableau 4-1. Identification des participants

Participant	Genre	Âge	Première langue	Langue seconde	Autre langue parlée	Années d'expérience en enseignement	Années d'expérience en enseignement d'une L2
Clélia	F	26	Français	Espagnol	Anglais	2 ans	6 mois
Mansoureh	F	36	Persan	Français	Anglais	14 ans	14 ans
Bouchra	F	28	Arabe	Français	Anglais Espagnol	4 ans	4 ans
Maryam	F	30	Persan	Français	Anglais	10 ans	1 an
Nathalia	F	41	Espagnol	Français	Anglais	17 ans	17 ans
Kenny	H	39	Anglais	Chinois (Cantonais)	Non précisé	15 ans	15 ans
Zahra	F	63	Persan	Français	Anglais	17 ans	17 ans
Manon	F	26	Français	Anglais,	Espagnol, Italien	2 ans	1 an
Mehrdad	H	40	Farsi	Azeri	Anglais	12 ans	12 ans
Phoebe	F	29	Anglais	Français	Non précisé	9 ans	9 ans
Arezoo	F	33	Persan	Français	Anglais	8 ans	8 ans

4.2 Représentations professionnelles des enseignants de langues secondes concernant l'implémentation de l'IA dans l'enseignement des langues

Le tableau 3 présente les RP et préoccupations des enseignants d'écoles privées de L2. L'analyse permet de regrouper ces RP en trois catégories principales : l'IA comme aide pédagogique, l'IA comme menace, et l'IA comme outil nécessitant un encadrement. Ces catégories s'inscrivent dans la définition des RP proposée par Beijgaard et al. (2004) et reprise par Bouchard et St-Amant (2020), selon laquelle les RP se construisent à partir de

l'expérience, des valeurs et des interactions professionnelles.

Les résultats mettent en évidence des variations liées à plusieurs facteurs contextuels déjà identifiés dans le cadre conceptuel : l'expérience d'enseignement, le statut de locuteur (natif ou non), la familiarité avec les outils numériques, et le niveau d'insécurité linguistique. L'analyse croisée des données quantitatives et qualitatives montre que ces variables influencent de façon significative la manière dont l'IA est perçue et intégrée.

Tableau 4-2 Représentations professionnelles et préoccupations des enseignants de L2 à l'égard de l'IA

RP de l'IA	Raisons	Outils IA utilisés	Catégories (Q.6)	Dimensions
Mitigé / Conditionnel	Importance de l'encadrement pour éviter la paresse et maximiser les bénéfices pour les étudiants	ChatGPT	Nécessité d'un encadrement rigoureux pour éviter les effets négatifs tels que la paresse et remplacement	3
Positif / conditionnel	Clarifier les rôles de l'IA et de l'enseignant pour un usage réfléchi et défini	ChatGPT	Usage réfléchi et équilibré entre l'IA et le rôle de l'enseignant.	3
Positif	Encadrement nécessaire pour éviter la paresse	ChatGPT, Copilot	Besoin d'encadrement	2
Positif	Importance de la formation pour intégrer avant son application en classe	ChatGPT	Formation préalable nécessaire pour une intégration pratique et efficace	3
Positif	Optimiste, pas de préoccupations	ChatGPT, CapCut	Besoin d'encadrement	6
Positif et prudent	Curieux sur la frontière entre apprentissage et tricherie	ChatGPT	Remplacement du professeur	7

Négatif	Aucune connaissance sur l'IA	Aucune	Méconnaissance de l'IA	0
Mitigé / Conditionnel	Besoin d'encadrement pour éviter une dépendance excessive des apprenants aux technologies	ChatGPT	Nécessité d'un encadrement pour main-tenir un équilibre entre IA et apprentissage traditionnel	2
Positif	Encourage l'utilisation de l'IA en raison de ses nombreux avantages	ChatGPT, Meta	Aucune	2
Positif	Met l'accent sur les opportunités offertes par l'IA L'enrichissement de l'expérience	ChatGPT	Préparation et encadrement nécessaires pour assurer une utilisation bénéfique et bien intégrée	3
Mitigé/Conditionnel	Comprendre les plateformes et usages de l'IA pour aider sans favoriser la tricherie	ChatGPT	Encadrement nécessaire pour définir les limites entre aide et tricherie	3

4.2.1 *Analyse des représentations professionnelles et préoccupations des enseignants de L2 à l'égard de l'IA*

L'analyse croisée des résultats du questionnaire et des entretiens semi-dirigés confirme que les RP des enseignants de L2 à l'égard de l'IA s'articulent autour de trois catégories principales : IA comme aide pédagogique, IA comme menace et IA comme outil nécessitant un encadrement.

Ces catégories font écho aux définitions de RP proposées par Beijgaard et al. (2004) et à la perspective de Bouchard et St-Amant (2020), selon lesquelles les RP se construisent en interaction avec l'expérience, le contexte et les valeurs professionnelles.

L'analyse met en évidence que ces RP sont influencées par :

- L'expérience d'enseignement : les enseignants ayant plus d'années d'expérience et une formation technopédagogique expriment davantage de perceptions positives.
- Le statut de locuteur (natif ou non) : certaines nuances apparaissent dans la confiance accordée aux outils d'IA.
- La familiarité avec les outils numériques : facteur déterminant dans l'ouverture à l'IA.
- Le niveau d'insécurité linguistique (IL) : plus l'IL est élevée, plus les RP sont mitigées ou négatives.

Perceptions positives (64 %). Ce groupe associe l'IA à un gain de temps, une personnalisation des supports et une stimulation de la créativité. Ces résultats vont dans le même sens que la corrélation relevée dans la littérature entre compétence numérique et ouverture à l'innovation. Par exemple, un participant avance que « L'IA me permet de créer des exercices adaptés plus rapidement et de me concentrer sur l'interaction avec mes étudiants ».

Perceptions mitigées (27 %). Elles traduisent une ouverture prudente, conditionnée par un encadrement strict et une clarification des rôles entre enseignant et IA. Ces enseignants manifestent un conflit identitaire professionnel (Beijaard et al., 2004), oscillant entre adoption et résistance. À titre d'exemple, Manon avance que « L'IA est utile, mais il est essentiel de l'encadrer pour qu'elle reste un outil complémentaire ».

Perceptions négatives (9 %). Ces enseignants, souvent peu familiers avec les outils numériques, expriment des craintes ou un désintérêt pour l'IA. Leur IL est généralement plus élevée, renforçant leur réticence. Ainsi, Zahra avoue : « Je n'ai jamais utilisé d'IA et je ne vois pas comment elle pourrait améliorer mon enseignement ».

4.2.2 *Préoccupations spécifiques liées à l'IA*

L'analyse des données qualitatives et quantitatives met en évidence trois préoccupations majeures, présentes dans les discours d'une majorité d'enseignants : 1) la dépendance des étudiants à l'IA, 2) le risque de remplacement de l'enseignant et 3) les effets sur la créativité et l'effort cognitive

Dépendance des étudiants à l'IA : Plusieurs enseignants expriment la crainte que l'usage régulier de l'IA réduise l'autonomie des apprenants et leur capacité à développer un raisonnement critique. Ce constat rejoint les observations de Bouchard et St-Amant (2020), selon lesquelles l'appropriation d'outils technologiques doit être accompagnée de stratégies pédagogiques favorisant l'autonomie. Dans notre enquête, 47 % des répondants au questionnaire ont indiqué que l'encadrement de l'IA est nécessaire pour éviter un recours systématique des étudiants à cet outil pour accomplir leurs tâches.

Risque de remplacement de l'enseignant : Certains enseignants redoutent que l'IA prenne en charge des tâches pédagogiques centrales, ce qui pourrait réduire leur rôle à une fonction secondaire. Cette perception traduit un sentiment d'insécurité professionnelle, souvent associé à une insécurité linguistique plus marquée chez les enseignants non natifs. Les données croisées montrent que ce risque est plus souvent évoqué par les participants ayant un niveau d'IL moyen ou élevé, ce qui corrobore l'idée que la perception d'une menace technologique peut être amplifiée par une moindre confiance en ses compétences linguistiques.

Effets sur la créativité et l'effort cognitif : Plusieurs enseignants estiment que l'accès immédiat à des réponses via l'IA pourrait réduire l'effort d'apprentissage et la

créativité des apprenants. Ce constat fait écho à la notion d'anxiété langagière : un étudiant anxieux face à la production écrite ou orale pourrait être tenté d'utiliser l'IA comme solution de facilité, au détriment du développement de ses compétences. Les résultats de l'enquête quantitative confirment cette préoccupation, 35 % des répondants affirmant que l'IA peut limiter l'originalité des productions étudiantes si elle n'est pas encadrée.

En somme, ces préoccupations mettent en lumière la nécessité d'un encadrement pédagogique clair et d'une formation ciblée pour les enseignants, afin de prévenir les effets négatifs identifiés et de maximiser les retombées positives de l'IA. Ces résultats confirment que les RP ne se limitent pas à un simple rapport utilitaire à l'outil, mais qu'elles sont intimement liées à la construction identitaire et au sentiment de compétence professionnelle des enseignants.

4.3 Identifier le niveau d'insécurité linguistique des enseignants de langues secondes

La présente section vise à identifier le niveau d'insécurité linguistique des enseignants de langues secondes ayant participé à cette étude. L'objectif ici est non seulement de décrire les niveaux observés, mais aussi de comprendre comment cette insécurité s'inscrit dans un contexte plus large d'attentes institutionnelles, d'identités linguistiques multiples et de transformations numériques. L'insécurité linguistique est un thème qui revient fréquemment dans les propos recueillis ; elle se manifeste de façon variable selon le statut de locuteur, l'expérience professionnelle et la familiarité avec l'IA. Pour les participants, l'insécurité linguistique ne se résume pas à une faiblesse technique ou grammaticale; elle est souvent le reflet d'un sentiment d'illégitimité ou d'un manque de reconnaissance dans un environnement où la norme linguistique est parfois implicite et

rigide.

Tableau 4-3 Statut de locuteur, familiarité avec l’IA et insécurité linguistique

Participants	Statut locuteur	Familiarité avec l’IA	Insécurité linguistique (/4)
Arezo	NN	beaucoup	3
Bouchra	NN	assez	2
Clélia	N	peu	2
Kenny	N	peu	2
Manon	N	peu	2
Mansourah	NN	beaucoup	2
Mariyam	NN	peu	3
Mehrdad	NN	beaucoup	2
Nathalia	NN	assez	2
Phoebe	N	peu	4
Zahra	N	aucune	1

Légende : N : locuteur natif

NN : locuteur non natif

Les résultats montrent que le niveau d’insécurité varie considérablement d’un enseignant à l’autre. Le niveau moyen d’insécurité linguistique est de 1,76/4, ce qui indique une tendance générale vers une insécurité faible à modérée. Toutefois, en y regardant de plus près, des écarts peuvent être observés selon les profils. Ainsi, certains enseignants, comme Phoebe (4/4), Maryam (3/4) et Arezo (3/4), présentent un niveau plus élevé d’insécurité linguistique. Leurs témoignages reflètent un malaise parfois profond

face aux jugements linguistiques ou culturels. Par exemple, Phoebe, enseignante native anglophone, raconte une expérience vécue en France où son accent américain a été moqué par une collègue devant les élèves : « En France, ils apprennent surtout l'anglais britannique, et j'étais montrée comme exemple de mauvaise prononciation ». Maryam, quant à elle, exprime une gêne lors de discussions plus sensibles : « Dans les conversations sur des sujets culturels, je me sens jugée par des collègues natifs ».

Ces situations renforcent le sentiment d'insécurité, même chez des enseignantes compétentes. De fait, c'est comme si l'accent devenait critère d'évaluation de la compétence professionnelle.

D'autres enseignantes, comme Clélia, Manon et Bouchra, affichent un niveau d'insécurité évalué à 2/4. Bien que ces niveaux soient plus faibles, elles expriment tout de même des doutes liés à leur accent, leur jeune expérience ou aux attentes institutionnelles. Clélia, par exemple, se dit jugée pour son accent « de France » au Québec, tandis que Manon, une enseignante de français, souligne : « En tant que Française, on attend de moi de tout maîtriser en grammaire ».

Ce type de pression, même si elle n'est pas directement exprimée par les collègues ou les autres acteurs dans l'environnement de l'enseignant, finit par s'intérioriser et participe au maintien d'une insécurité latente. Ce phénomène d'intériorisation illustre ce que plusieurs chercheurs (voir, p. ex., chercheur 1, année; chercheur 2, année) appellent une forme d'autosurveillance linguistique, où les enseignants, surtout non natifs ou nouvellement arrivés, adoptent une posture d'hypervigilance face à leurs propres productions orales ou écrites. Cette posture, bien qu'issue d'un désir de bien faire, peut

limiter la spontanéité pédagogique et renforcer le stress professionnel (Horwitz, 1996; Badrinathan, 2020; Roussi, 2009). Plusieurs participantes ont mentionné une peur récurrente de « faire une faute devant les élèves », ce qui crée une tension constante dans leur pratique.

Enfin, plusieurs enseignants expérimentés comme Mehrdad, Kenny, Nathalia, Mansoureh et Zahra déclarent une insécurité linguistique faible (1 ou 2/4). Ils affirment avoir appris, avec les années, à gérer les commentaires, à s'affirmer malgré leur accent et à enseigner avec confiance. Zahra, qui cumule 17 ans d'expérience, déclare le niveau le plus bas de tout le groupe (1/4), ce qui reflète une grande stabilité dans sa posture professionnelle.

Le lien entre l'expérience professionnelle et l'insécurité linguistique semble se confirmer dans plusieurs cas. Plus les enseignants cumulent d'années d'enseignement, plus ils affirment avoir appris à relativiser les jugements extérieurs et à s'affirmer malgré les différences linguistiques. L'expérience agirait alors comme un facteur de protection, permettant de développer une posture pédagogique plus assurée, moins influencée par les normes implicites (réf.). Cette dimension sera approfondie dans la section suivante, en lien avec la familiarité avec l'IA.

4.3.1 Familiarité avec l'IA

L'analyse des résultats met en lumière une grande diversité de la familiarité des enseignants avec l'IA. Près de 45 % des participants (Clélia, Phoebe, Maryam, Manon et Kenny) utilisent l'IA de façon ponctuelle tandis que 40 % (Mansoureh, Mehrdad, Arezou et Nathalia) l'exploitent régulièrement. Une minorité de 10 %, soit une seule participante

(Zahra) n'a aucune expérience avec cette technologie.

Cette répartition des résultats en termes de familiarité avec l'IA illustre une adoption variée de l'IA dans la classe de L2, reflétant à la fois des opportunités et des défis. Alors que certains enseignants naviguent aisément dans l'univers de l'IA, d'autres restent en retrait et préfèrent ne pas l'utiliser dans leur classe.

Les enseignants ayant une familiarité ponctuelle ou régulière démontrent un potentiel pour intégrer davantage l'IA dans leurs pratiques. En général, et à l'exception de Myriam, plus les participants disent connaître et être familier avec l'IA, plus ils disent l'utiliser dans leur cours de L2. Quoiqu'elle dise être familière avec l'IA, Myriam dit ne l'utiliser que parfois dans ses cours. Sa préoccupation principale étant de ne pas rendre ses élèves dépendants de l'IA, il se pourrait que cela explique pourquoi Myriam préfère recourir à l'idée moins fréquemment que ses collègues connaisseurs de l'IA.

L'écart observé entre la familiarité déclarée avec l'IA et son usage réel en classe chez certains participants suggère ou mène à suggérer l'urgence de développer des formations adaptées aux différents niveaux de compétences.

4.3.2 Rôle de l'expérience et de la familiarité avec l'IA

L'analyse des données met en lumière deux éléments clés. D'une part, l'expérience en enseignement joue un rôle protecteur : plus un enseignant cumule d'années d'expérience, plus son insécurité linguistique tend à diminuer. D'autre part, la familiarité avec l'IA semble également liée au niveau d'insécurité ressentie. Les enseignants qui se sentent peu à l'aise avec les outils d'IA expriment plus souvent des craintes ou une sensation de comparaison défavorable, surtout lorsqu'ils perçoivent l'IA comme un outil

normatif susceptible de souligner leurs faiblesses linguistiques.

En somme, l'insécurité linguistique constitue une réalité professionnelle importante, vécue à des degrés divers par les enseignants de L2, qu'ils soient natifs ou non natifs. Cette réalité renvoie à un sentiment de doute ou de fragilité face à ses compétences langagières dans un contexte d'enseignement, influencé par plusieurs facteurs : le niveau de langue, le statut linguistique, l'expérience en enseignement, la confiance en soi, ou encore les outils didactiques utilisés en classe. Il est donc essentiel de reconnaître cette réalité dans les pratiques pédagogiques et dans les formations continues, afin de créer un environnement plus rassurant, inclusif et respectueux des parcours variés des enseignants.

4.3.3 Représentations professionnelles des enseignants en fonction des variables

Cette section répond au troisième objectif de la recherche, à savoir explorer les RP des enseignants de L2 face à l'IA en lien avec différentes variables : l'âge, le genre, le statut de locuteur, l'expérience professionnelle et le niveau d'insécurité linguistique. Le tableau 4-4 (ci-dessous) présente les résultats relatifs à l'insécurité linguistique en fonction de l'âge, du genre, de l'expérience en enseignement des L2, de la familiarité avec l'IA et du statut de locuteur.

Tableau 4-4 Âge, expérience en enseignement, familiarité avec l'IA et insécurité linguistique

Participant	Âge	Expérience en enseignement des L2 (nb. années)	Familiarité avec l'IA	Insécurité linguistique (/4)
Arezou	33	8	Beaucoup	3
Bouchra	28	4	Assez	2
Clélia	26	0,5	Peu	2

Kenny	39	15	Peu	2
Manon	26	1	Peu	2
Mansoureh	36	14	Beaucoup	2
Maryam	30	1	Peu	3
Mehrdad	40	12	Beaucoup	2
Nathalia	41	17	Assez	2
Phoebe	29	9	Peu	4
Zahra	63	17	Aucun	1
Moyenne	35,5	Ajouter moyenne années		1,76

4.3.4 *Influence de l'âge et de l'expérience professionnelle sur les représentations professionnelles face à l'IA*

Les résultats de l'étude révèlent que l'âge et l'expérience en enseignement jouent un rôle déterminant dans la manière dont les enseignants de langues secondes perçoivent et intègrent l'IA dans leur pratique. Les enseignants les plus jeunes et ayant peu d'expérience, comme Clélia ou Maryam, manifestent une ouverture à l'intégration de l'IA, mais abordent cette technologie avec prudence. Leur discours met en avant un fort besoin de formation et d'accompagnement afin de pouvoir l'utiliser de manière concrète et adaptée aux réalités de leur classe.

À l'opposé, les enseignants bénéficiant d'une longue expérience, tels que Nathalia ou Mehrdad, adoptent une attitude plus confiante et positive. Ils reconnaissent les nombreux bénéfices que l'IA peut offrir, notamment en matière de gain de temps, de diversification des activités pédagogiques et d'adaptation des contenus aux besoins spécifiques des apprenants.

Entre ces deux profils, certains enseignants possèdent une expérience intermédiaire, comme Bouchra ou Arezou. Leur perception de l'IA est plus nuancée : tout en reconnaissant son potentiel, ils insistent sur la nécessité d'un usage réfléchi, qui tienne compte à la fois du contexte d'apprentissage et des besoins particuliers de leurs étudiants.

4.3.5 Effet du statut linguistique (natif ou non natif) sur les représentations professionnelles liées à l'IA

Le statut linguistique des enseignants, qu'ils soient natifs ou non natifs, influence de manière significative leurs représentations professionnelles face à l'IA. Certains enseignants non natifs présentant un niveau élevé d'insécurité linguistique expriment la crainte que l'IA mette en lumière leurs erreurs ou renforce un sentiment d'illégitimité. Cette perception est particulièrement marquée dans les contextes où prévaut une norme implicite associée à l'image d'un « modèle linguistique parfait ».

À l'inverse, des enseignants non natifs expérimentés, comme Mehrdad, abordent l'IA avec sérénité. Pour eux, cet outil constitue un complément pertinent à leur pratique pédagogique et ne remet pas en cause leur légitimité professionnelle.

Chez les enseignants natifs, les perceptions apparaissent plus diversifiées. Par exemple, Phoebe, bien qu'anglophone native, évoque une insécurité liée à son accent dans certains contextes culturels. Ce témoignage met en évidence que la confiance linguistique ne repose pas uniquement sur le statut de natif, mais dépend également du contexte d'enseignement, des normes sociales implicites et de l'environnement professionnel dans lequel évolue l'enseignant.

4.3.6 Variations des représentations professionnelles face à l'IA selon le genre

Les données ne permettent pas d'identifier de tendance claire en matière de genre,

notamment en raison du faible nombre d'hommes dans l'échantillon. Toutefois, certaines ensei-gnantes évoquent une pression à atteindre une « perfection linguistique », influençant leur rapport à l'IA. Les enseignants masculins interrogés expriment plutôt des réserves d'ordre pédagogique, craignant que l'usage de l'IA rende les étudiants dépendants et diminue leur autonomie.

Le niveau d'insécurité linguistique, présenté dans la section 4.3, agit comme un filtre important : un niveau élevé s'accompagne généralement d'une posture prudente, voire méfiante, envers l'IA. À l'inverse, les enseignants qui se sentent à l'aise linguistiquement, qu'ils soient natifs ou non, adoptent une approche plus confiante et considèrent l'IA comme un levier pédagogique, à condition de bénéficier d'une formation adaptée, de possibilités d'expérimentation et d'espaces d'échanges entre collègues.

4.3.7 Adoption et usages de l'IA : influence croisée des facteurs personnels et professionnels

L'adoption de l'IA dans l'enseignement des langues secondes apparaît progressive mais inégale. Certains enseignants, comme Nathalia et Mehrdad, l'utilisent déjà de façon avancée, notamment pour la planification et la création de matériel pédagogique adapté. D'autres, comme Zahra, se montrent plus prudents, préférant attendre de bénéficier de formations ciblées et d'exemples concrets avant de s'engager pleinement.

Les facteurs tels que l'âge, l'expérience, le statut linguistique, le genre et le niveau d'insécurité linguistique interagissent et influencent la perception et l'usage de l'IA, mais ne les déterminent pas de manière isolée. Ce sont surtout les conditions d'implantation qui façonnent l'acceptation et l'utilisation réelle de cette technologie. Pour favoriser une intégration réussie, il est essentiel de proposer :

- Des formations différenciées selon les profils d'enseignants ;
- Des espaces collaboratifs pour partager les pratiques et les questionnements ;
- Des ressources concrètes et contextualisées permettant une appropriation progressive. Une approche respectueuse des parcours, des rythmes et des représentations individuelles contribuera à une intégration éclairée, progressive et inclusive de l'IA dans l'enseignement des langues secondes.

4.4 Relations entre l'insécurité linguistique et les représentations professionnelles sur l'implantation de l'IA

Cette section vise à décrire les liens entre deux dimensions importantes mises en lumière par cette étude : l'insécurité linguistique des enseignants de langues secondes et leurs RP concernant l'implantation de l'IA en enseignement. Ces deux aspects, bien que distincts, s'influencent mutuellement et orientent la manière dont les enseignants accueillent ou hésitent à intégrer les outils d'IA dans leurs pratiques pédagogiques.

L'analyse des données révèle une corrélation claire : les enseignants qui déclarent un niveau élevé d'insécurité linguistique ont tendance à adopter une posture plus prudente, parfois méfiante, face à l'IA. Cette tendance est particulièrement marquée chez les enseignants non natifs ou ceux ayant moins d'expérience professionnelle. Ils expriment souvent la crainte que l'IA mette en lumière leurs erreurs linguistiques ou accentue un sentiment d'illégitimité professionnelle. Loin d'être perçue comme un appui, l'IA devient alors une référence linguistique intimidante, un miroir qui renforce leur insécurité.

Plusieurs participantes ont mentionné que les textes produits par l'IA leur paraissent trop « parfaits », les poussant à douter de leurs propres formulations. Certaines craignent aussi d'être évaluées négativement si leur production ne correspond pas à la norme implicite véhiculée par ces outils. Cette comparaison constante, souvent intériorisée, renforce le sentiment d'inconfort et le doute, notamment chez les enseignants

déjà sensibles à leur rapport à la langue.

À l'inverse, les enseignants qui se sentent plus confiants sur le plan linguistique, même lorsqu'ils ne sont pas natifs, perçoivent l'IA de façon plus positive. Ils y voient un outil au service de la pédagogie, capable d'améliorer l'organisation de leurs cours, de générer des exercices adaptés ou d'apporter un soutien complémentaire aux étudiants. Ces enseignants développent des stratégies concrètes d'appropriation de l'IA, témoignant d'un rapport plus serein à la langue et à la technologie.

La relation entre insécurité linguistique et représentations professionnelles de l'IA ne dépend donc pas uniquement du niveau de compétence objectif, mais bien davantage du sentiment de compétence perçu, du parcours professionnel et du contexte d'enseignement. Même certains enseignants natifs, comme Phoebe, évoquent une forme d'insécurité liée à leur accent ou à des normes implicites attendues dans certains environnements professionnels. Cela confirme que l'insécurité linguistique est un phénomène subjectif, façonné par des facteurs personnels, institutionnels et sociaux. Ainsi, plus l'insécurité linguistique est élevée, plus les représentations professionnelles sont teintées de réserve, voire de résistance. À l'inverse, un sentiment de sécurité linguistique, soutenu par l'expérience ou un rapport positif à la langue, favorise des représentations ouvertes, dans lesquelles l'IA est envisagée comme un outil utile et complémentaire. Ces constats soulignent la nécessité de reconnaître l'impact des insécurités sur l'adhésion des enseignants aux innovations pédagogiques.

En conclusion, ces résultats invitent à intégrer une approche humaine et contextualisée dans toute stratégie d'implantation de l'IA en enseignement des langues

secondes. Cela suppose :

- des formations adaptées aux niveaux de confort linguistique des enseignants ;
- un accompagnement bienveillant qui respecte les rythmes d'appropriation de chacun ;
- et une reconnaissance explicite de la diversité des parcours linguistiques et professionnels.

En somme, l'objectif n'est pas seulement de former des enseignants techniquement capables d'utiliser l'IA, mais de leur offrir les conditions nécessaires pour s'y engager avec confiance, soutien et autonomie.

5 CHAPITRE V- CONCLUSION

Ce mémoire a exploré en profondeur les RP des enseignants de L2 au Québec face à l'intégration de l'IA dans leurs pratiques pédagogiques. L'étude a d'abord situé l'IA dans le contexte particulier de l'enseignement des L2, en mettant en évidence les enjeux spécifiques liés à l'insécurité linguistique, un facteur souvent sous-estimé mais ayant une influence déterminante sur les postures professionnelles. Le cadre conceptuel a permis de définir et d'articuler les notions de RP, d'insécurité linguistique et de leurs interactions avec l'IA. La méthodologie qualitative, combinant entretiens semi-dirigés et questionnaires, a fourni une compréhension nuancée des perceptions de 11 enseignants, tous issus du secteur privé, mais présentant une diversité de profils, d'expériences et de statuts linguistiques.

5.1 Résultats de recherche et réponses aux objectifs

L'analyse des résultats met en évidence une hétérogénéité importante des perceptions face à l'IA. Certains enseignants la considèrent comme un véritable levier pédagogique, capable d'alléger la charge de travail, de diversifier les approches et de faciliter l'adaptation des contenus aux besoins des apprenants. À l'inverse, d'autres expriment des réticences, évoquant la crainte d'une perte de leur rôle central, le risque de renforcer l'insécurité linguistique ou la possibilité que les étudiants développent une dépendance technologique au détriment de leur autonomie.

Les tendances montrent que les enseignants plus jeunes ou moins expérimentés

manifestent une plus grande ouverture à l'expérimentation, tandis que les enseignants plus expérimentés se montrent plus prudents, souvent en raison de leur attachement aux méthodes traditionnelles et d'une familiarité moindre avec les outils numériques. Le statut linguistique apparaît comme un facteur influent : les enseignants non natifs, surtout ceux présentant un niveau élevé d'insécurité linguistique, adoptent une posture plus vigilante, tandis que les natifs – ou non natifs confiants – tendent à voir l'IA comme un complément utile. Par ailleurs, l'insécurité linguistique joue un rôle de filtre : plus elle est élevée, plus la posture adoptée est prudente ou méfiante. Ces résultats sont significatifs pour le domaine de l'éducation car ils :

- mettent en lumière le rôle déterminant des facteurs humains (âge, expérience, statut linguistique, genre, confiance linguistique) dans l'adoption des innovations pédagogiques ;
- soulignent la nécessité de mettre en place des stratégies différenciées de formation et d'accompagnement, permettant une intégration progressive et réussie de l'IA.

En somme, l'étude confirme que l'implantation de l'IA en enseignement des L2 dépend moins de l'outil technologique en lui-même que des conditions dans lesquelles il est introduit, du soutien offert aux enseignants et de leur propre rapport à la langue et à l'innovation.

5.2 Limites de l'étude

Malgré la richesse des résultats, certaines limites doivent être prises en compte. La taille restreinte de l'échantillon (11 enseignants, tous issus du secteur privé) limite la portée des conclusions et la possibilité de généralisation à d'autres contextes. De plus, les perceptions envers l'IA étant susceptibles d'évoluer rapidement, une approche longitudinale aurait permis de suivre les changements dans le temps. Enfin, la

surreprésentation des femmes (9 sur 11) réduit la capacité à analyser finement les différences de genre.

5.3 Pistes de recherche futures

Cette recherche ouvre plusieurs perspectives d'investigation. Tout d'abord, l'élargissement de l'échantillon à des enseignants provenant d'autres contextes institutionnels – notamment le secteur public, les milieux universitaires ou la formation continue – permettrait de vérifier si les tendances observées se maintiennent dans des environnements pédagogiques et organisationnels différents.

Ensuite, la mise en place d'études longitudinales offrirait la possibilité d'observer l'évolution des représentations professionnelles face à l'IA au fil du temps, en tenant compte de l'accumulation d'expérience et de l'adaptation progressive aux outils technologiques. Par ailleurs, l'évaluation de l'impact de formations ciblées sur l'adoption de l'IA et la réduction de l'insécurité linguistique constituerait un apport concret pour comprendre comment un accompagnement adapté peut influencer les pratiques.

Enfin, il serait pertinent d'explorer les retombées pédagogiques effectives de l'utilisation de l'IA sur la motivation, l'engagement et la réussite des apprenants, afin de mesurer non seulement l'acceptation par les enseignants, mais aussi les effets sur les bénéficiaires finaux. En somme, ce mémoire contribue à enrichir la compréhension des représentations professionnelles des enseignants de L2 face à l'IA et met en évidence deux apports majeurs :

- L'identification précise des besoins de soutien nécessaires pour favoriser l'appropriation et l'implantation efficace de l'IA dans la classe de L2.
- La valorisation d'un profil d'enseignants peu étudié dans la littérature scientifique, à

savoir celui des enseignants de L2 du secteur privé au Québec.

Ces constats constituent un point de départ solide pour élaborer des politiques de formation et d'accompagnement adaptées, capables de soutenir une intégration de l'IA à la fois éclairée, progressive et inclusive dans l'enseignement des langues secondes, en respectant la diversité des contextes, des parcours et des représentations professionnelles.

.

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (2001). *Pratiques sociales et représentations*. Presses Universitaires de France.
- Agrifoglio, R. (2013). Représentations professionnelles et construction de l'identité chez les enseignants de langues. *Le français dans le monde*, 54(4), 77-87.
- Aydın, S. (2016). The relationships between foreign language anxiety, test anxiety, and oral performance of language learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 543-550.
- Badrinathan, G. (2020). Second Language Teacher Anxiety: *A Comprehensive Overview*. *RELC Journal*, 51(1), 3-18.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., et Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107-128.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Bhalla, S., Bahar, N., et Kanapathy, K. (2023). Pre-testing semi-structured interview questions using expert review and cognitive interview methods. *International Journal of Business and Management*, 7(5), 11-19.
<https://doi.org/10.1234/ijbm.v7i5.12345>
- BLI (n.d.). <https://bli.ca/fr/quebec/>
- Blin, J. F. (1997). *Représentations, pratiques et identités professionnelles*.
- Bonnet, G. (1984). *Intelligence artificielle*. Hermès.
- Bouchard, P., et St-Amant, J.-C. (2020). Les représentations professionnelles en enseignement : concepts, enjeux et perspectives. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brouwer, P., Van den Broek, P., Wubbels, T., et Van Tartwijk, J. (2015). Teacher-perceived conflict management, job satisfaction, and burnout: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 53(3), 225-235.

- Brown, J. D. (2020). La littératie en évaluation linguistique à l'ère de l'IA. *Language Assessment Quarterly*, 17(1), 1-11.
- Bucci, W., et Baxter, M. (1984). Problems in linguistic insecurity in multicultural speech contexts. *Annals of the New York Academy of Sciences*.
- Cardoso-Pulido, M. J., Guijarro-Ojeda, J. R., et Pérez-Valverde, C. (2022). A Correlational Predictive Study of Teacher Well-Being and Professional Success in Foreign Language Student Teachers. *Mathematics*, 10(10), 1720.
- Chamot, A. U., et Stewner-Manzanares, G. (1999). The learning strategies of ESL students. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed., pp. 141-151). *Heinle et Heinle*.
- Chan, V. (2013). Language teacher identity as pedagogy. In J. C. Richards & A. Burns (Eds.), *Cambridge Handbook of Language Learning* (pp. 339-356). *Cambridge University Press*.
- Chapman, D. W., et Lowther, M. A. (1982). Teachers' satisfaction with teaching. *The Journal of Educational Research*, 75(4), 241-247.
- Cheng, Y. C., et Wang, M. T. (2017). The influence of school climate and teacher self-efficacy on teachers' job satisfaction and intention to quit. *Teaching and Teacher Education*, 63, 168-175.
- Creswell, J. W., et Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage
- Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Clevedon, UK: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853596773>
- Denzin, N. K. (2012). Triangulation 2.0. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 80–88.
- Dizon, G., et Tang, J. (2020). Améliorer les compétences d'écoute et de parole en anglais grâce à Alexa : une étude de cas sur les apprenants japonais en EFL. *Journal of Educational Technology et Society*, 23(4), 149-163.
- Dörnyei, Z., et Taguchi, T. (2010). Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing (2nd ed.). New York: Routledge
- Doublon : Voir 2 références plus haut..Hawkins et Norton (sous presse). Inscrire la référence ici.
- Dubar, C. (1992). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.

- École internationale de langues YMCA, (2025). *École internationale de langues YMCA*. YMCA Québec. <https://www.ymcaquebec.org/fr/trouver-un-y/ecole-internationale-de-langues-ymca>.
- Ehrman, M. E., et Dörnyei, Z. (1998). *Interpersonal dynamics in second language education: The visible and invisible classroom*. Sage Publications.
- Falzon, P. (2012). Ergonomie. *Presses Universitaires de France*.
- Feussi, V., et Lorilleux, J. (2020). *(In)sécurité linguistique en francophonies : perspectives in(ter)disciplinaires* (Ser. Espaces discursifs). L'Harmattan. Retrieved le 22 novembre 2023: <https://www.harmatheque.com/ebook/9782343208060>
- Fortin, M. F., et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives*. Chenelière éducation.
- Frenzel, P. A., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., et Sutton, R. E. (2009). Transmission émotionnelle en classe : exploration de la relation entre le plaisir de l'enseignant et de l'étudiant. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705.
- Gaudet, S., et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative: Du questionnement à la rédaction scientifique*. University of Ottawa Press.
- Gazaille, M., Léon-Henri, D., Nolin, A. L., et Perrault, N. G. (2022, December). Artificial Intelligence: The Views of Tertiary-Level Foreign Language Learners. In *2022 International Conference on International Studies in Social Sciences and Humanities (CISOC 2022)* (pp. 338-348). Atlantis Press.
- Hahn, H., et Pollio, H. R. (1984). Toward a definition of teacher anxiety. *American Educational Research Journal*, 21(3), 683-694. Pas dans le texte : enlevez.
- Hakami, H. (2021). Challenges and opportunities of artificial intelligence (AI) in higher education. *Education and Information Technologies*, 26(1), 109-125.
- Han, D., et Tulgar, N. (2019). Investigating the sources and levels of foreign language teacher anxiety. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 9(1), 93-107.
- Horwitz, E. K. (1996). Even teachers get the blues: Recognizing and alleviating language teachers' feelings of foreign language anxiety. *Foreign Language Annals*, 29(3), 365-372.
- Horwitz, E. K. (2010). Foreign and second language anxiety. *Language teaching*, 43(2), 154-167.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., et Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.

- Huang, S. H. (2016). The effect of teacher professional development on EFL teachers' self-efficacy beliefs and classroom practices. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 10(1), 62-75.
- Johnson, K. E. (2006). The sociocultural turn and its challenges for second language teacher education. *TESOL Quarterly*, 40(1), 235-257.
- Jordan, M. I., et Mitchell, T. M. (2015). Apprentissage automatique: *tendances, perspectives et perspectives*. *Science*, 349(6245), 255-260
- Keezhatta, C. (2019). *Deep Learning for Natural Language Processing*. IGI Global.
- Kovacic, Z., Pihir, I., et Klicek, B. (2017). Personalized e-learning based on machine learning techniques. *International Journal of Information and Learning Technology*, 34(1), 16-33.
- Kurniawan, Y., et Puspitasari, D. (2019). The relationship between organizational support and English teachers' anxiety level. *Journal of Language Teaching and Research*, 10(6), 1294-1300.
- Laperrière, A. (1997). *Les critères de scientificité des méthodes qualitatives*. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer, et A. Pires (Éds.), *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 365-389). Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Larréché, J. C., et Valette-Florence, P. (1998). Les représentations professionnelles: Concepts et méthodes. *Décisions Marketing*, 13(13), 7-18.
- Lei, C., Hu, X., et Huang, X. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 13(1), 1-18.
- Lichtman, M. (2012). *Qualitative research in education: A user's guide*. Sages publications.
- Lichtman, M. (2012). *Qualitative research in education: A user's guide*. Sages publications.
- Lin, L., Chen, G., Fu, Y., et Huang, R. (2017). A personalized recommendation algorithm for e-learning systems based on IA. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*, 10(1), 1-12.
- Lison, C., et De Ketele, J. M. (2007). Les représentations des enseignants à propos des réformes scolaires: un frein ou un moteur au changement? *Recherche et formation*, (55), 109-123
- Little, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23(2), 175-181.

- Liu, Y., Wang, T., Gu, J., Zhang, X., et Liu, T. (2021). *Predicting academic performance of students using machine learning: A review. Frontiers in Psychology, 12*, 718333.
- Moerman, C. (2011). Les représentations professionnelles des enseignants de FLE de l'institut français d'Amérique latine: entre idéal professionnel et contraintes institutionnelles. *Synergies Mexique, 1*, 71-80.
- Moscovici, S. (2015). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses universitaires de France.
- Mundkur, A. (2018). Artificial intelligence and its impact on education. *Journal of Information Technology Education: Research, 17*, 311-317.
- Nazzari Gomes, J., Freisleben, L. C., Dorneles, M., & de Marins Macedo, W. (2023). L'insécurité linguistique chez des locuteurs de français langue étrangère au Brésil: une étude exploratoire. *Francophonies d'Amérique, (55)*, 49-77
- Opportunities and Challenges. *Journal of Learning Analytics, 8*(1), 149-162.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Roussi, M. (2009). *L'insécurité linguistique des professeurs de langues étrangères non natifs: le cas des professeurs grecs de français*. Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III.
- Tschannen-Moran, M., et Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17*(7), 783-805.
- UNESCO. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. Paris, France: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>
- Yang, M. N. (2016). The relationship between teachers' professional identity, their beliefs about language teaching, and their teaching practices in English language classrooms in China. *System, 56*, 28-39.
- Yao, Y., et Huang, J. (2019). A survey of natural language processing techniques for opinion mining. *Information Fusion, 48*, 34-46.
- Yıldız, E. (2018). The relationship between organizational support and foreign language teacher anxiety. *Journal of Language and Linguistic Studies, 14*(1), 299-31

ANNEXE I



Représentations professionnelles et intelligence artificielle en enseignement des langues secondes

Mot de remerciement et questionnaire

Chères et chers participant(e)s,

C'est avec une immense joie que je vous accueille dans le cadre de ma recherche de maîtrise portant sur l'intelligence artificielle et les représentations professionnelles des enseignants de langues secondes au Québec. Votre présence ici est une véritable source de richesse pour cette étude.

Je tiens à vous exprimer ma sincère gratitude pour votre précieuse participation. Votre engagement joue un rôle essentiel dans l'enrichissement de nos connaissances sur ce sujet passionnant et d'actualité.

Avant de débiter notre rencontre, je souhaite vous rappeler brièvement quelques instructions importantes. Par la suite, je vous présenterai le formulaire de consentement qui garantira que votre implication se fasse de manière éclairée et volontaire.

Votre contribution, empreinte de générosité, est une pierre angulaire pour la réussite de cette recherche. Merci du fond du cœur pour votre présence et votre collaboration.

Elham Afandi et Mariane Gazaille, Ph D



Représentations professionnelles et intelligence artificielle en enseignement des langues secondes

Section 1 - Identification

Genre: _____ Age: _____ ans

Langue première : _____

Langue seconde : _____

Autre(s) langue(s) parlée(s) : _____

Langue(s) enseignée(s) : _____

Nombre d'années d'expériences en enseignement : _____

Nombre d'années d'expériences en enseignement d'une langue seconde : _____

Section 2 – Rapport à la L2

- 2.1 Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner le français ou l'anglais langue seconde ?
 - Pourquoi l'anglais ou français? Qu'est-ce que cette langue représente pour vous ? pour pas d'autre langue comme l'espagnol? pourquoi le français ou l'anglais?
- 2.2 Avez-vous déjà eu l'impression d'être victime de discrimination linguistique en tant qu'enseignant de L2 ?
 - P. ex., vous a-t-on déjà fait des remarques sur votre manière de parler français/anglais ?
 - Si oui, quels genres de remarque? par rapport à quoi ou quel aspect de la L2 ?
- 2.3 Vous est-il déjà arrivé d'éviter de parler dans votre L2 (français ou en anglais) avec des locuteurs de la langue ou des collègues ?
- 2.4 Vous est-il déjà arrivé de vous sentir juger ou mal à l'aise lorsque vous parlez dans la L2 (français ou anglais) ? Ou de craindre que des gens (ex. : collègues enseignants, direction, élèves, parents, etc.) jugent votre manière de parler ?
 - Si oui, dans quelles circonstances ?
 - Par qui ?



Représentations professionnelles et intelligence artificielle en enseignement des langues secondes

2.5 Sauf quand vous enseigner, vous arrive-t-il ou vous est-il déjà arrivé d'utiliser un registre de langue moins élevé que celui que vous êtes capable d'employer lors de conversations

- Si oui, dans quelles circonstances ?
- Avec qui ?

Section 3 – Questions à choix de réponses : RP et IA

1.1 Spontanément, quels sont les cinq mots qui vous viennent à l'esprit en lien avec l'utilisation de l'IA en enseignement du français/anglais L2 ?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

1. Selon vous, les applications basées sur l'intelligence artificielle peuvent-elles être utiles pour l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes ?

- 1) pratiquement pas 2) un peu 3) assez 4) beaucoup

2. Connaissez-vous l'utilisation de l'IA ?

- 1) jamais 2) parfois 3) souvent 4) toujours

3. Utilisez-vous ou avez-vous déjà utilisé des applications d'apprentissage de langue avec l'intelligence artificielle comme apprenant d'une autre langue ?

- 1) Non 2) Parfois 3) Souvent 4) Très souvent

4. Pensez-vous que l'intelligence artificielle améliore **l'apprentissage** d'une langue seconde ?



Représentations professionnelles et intelligence artificielle en enseignement des langues secondes

1) pas de tout 2) un peu 3) Assez bien 4) beaucoup

5. Pensez-vous que l'IA pourrait vous aider à améliorer **votre enseignement** ?

1) pratiquement pas 2) un peu 3) assez 4) beaucoup

6. Pensez-vous que l'IA pourrait vous aider à améliorer **votre enseignement** ?

1) pas de tout 2) un peu 3) de manière significative 4) beaucoup

Section 4 -Entretien : RP et IA

1. Qu'est-ce que l'IA pour vous?

1.1 Selon vous, l'IA a-t-elle sa place en enseignement des langues secondes? En d'autres mots, voyez-vous un potentiel à l'IA en l'enseignement des langues secondes? Expliquez.

2. En tant qu'enseignant de langue seconde (français ou anglais), avez déjà utilisés utiliser l'IA dans votre enseignement de la langue seconde? Oui? Non? Peut-être?

2.1 Pourquoi? Expliquez votre réponse.

2.2 Si oui, pouvez-vous partager des exemples de technologies ou d'outils d'IA que vous avez utilisés ou que vous pensez utiliser?

3. Quels sont, selon vous, les avantages que l'IA pourrait offrir en apprentissage des langues secondes?

4. Y a-t-il, selon vous, des avantages à utiliser l'IA en enseignement des L2 ?

4.1 Lesquels?

5. En tant qu'enseignant de français ou d'anglais, pensez-vous utiliser des applications d'IA pour enseigner la langue ? Pourquoi oui, pourquoi non ?

6. Si je vous dis que votre direction prévoit implanter l'IA dans votre école l'année prochaine, comment réagissez-vous ?

ANNEXE II



4541

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS

En vertu du mandat qui lui a été confié par l'Université, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains a analysé et approuvé pour certification éthique le protocole de recherche suivant :

Titre : Intelligence artificielle et représentations professionnelles : le cas des enseignants de langues secondes au Québec

Chercheur(s) : Elham Afandi
Département des sciences de l'éducation

Organisme(s) : Aucun financement

N° DU CERTIFICAT CER-24-310-07.06

PÉRIODE DE VALIDITÉ : Du 04 juillet 2024 au 04 juillet 2025

En acceptant le certificat éthique, le chercheur s'engage à :

- Aviser le CER par écrit des changements apportés à son protocole de recherche avant leur entrée en vigueur;
- Procéder au renouvellement annuel du certificat tant et aussi longtemps que la recherche ne sera pas terminée;
- Aviser par écrit le CER de l'abandon ou de l'interruption prématurée de la recherche;
- Faire parvenir par écrit au CER un rapport final dans le mois suivant la fin de la recherche.

Me Richard LeBlanc
Président du comité

Fanny Longpré
Secrétaire du comité

Décanat de la recherche et de la création

Date d'émission : 04 juillet 2024

Le 4 juillet 2024

Madame Elham Afandi
Étudiante
Département des sciences de l'éducation

Madame,

Le secrétariat de l'éthique accuse réception des documents corrigés nécessaires à la réalisation de votre protocole de recherche intitulé **Intelligence artificielle et représentations professionnelles : le cas des enseignants de langues secondes au Québec** en date du 28 juin 2024.

Vous trouverez ci-joint votre certificat, émis par le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains, portant le numéro CER-24-310-07.06. Sa période de validité s'étend du 4 juillet 2024 au 4 juillet 2025.

Nous vous invitons à prendre connaissance de votre certificat qui présente vos obligations à titre de responsable d'un projet de recherche.

Nous vous souhaitons la meilleure des chances dans vos travaux et vous prions d'agréer, Madame, nos salutations distinguées.

LA SECRÉTAIRE DU COMITÉ



FANNY LONGPRÉ
Adjointe au doyen
Décanat de la recherche et de la création

FL/jh

p. j. Certificat d'éthique

c. c. Mme Mariane Gazaille, professeure au Département des langues modernes et traduction