

# Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur

RIPES

41(3) | 2025

Numéro spécial - Automne 2025

---

## Réflexion sur les usages numériques et l'intégrité académique en classe de langues

Annie Desaulniers, Roisin Dewart, Sebastian Döderlein, Emily Rosales, Mónica Soto and Juliane Bertrand

---



### Electronic version

URL: <https://journals.openedition.org/ripes/7011>

ISSN: 2076-8427

### Publisher

Association internationale de pédagogie universitaire

### Electronic reference

Annie Desaulniers, Roisin Dewart, Sebastian Döderlein, Emily Rosales, Mónica Soto and Juliane Bertrand, "Réflexion sur les usages numériques et l'intégrité académique en classe de langues", *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [Online], 41(3) | 2025, Online since 07 December 2025, connection on 07 December 2025. URL: <http://journals.openedition.org/ripes/7011>

---

This text was automatically generated on December 7, 2025.



The text only may be used under licence CC BY-NC-SA 4.0. All other elements (illustrations, imported files) may be subject to specific use terms.

---

# Réflexion sur les usages numériques et l'intégrité académique en classe de langues

Annie Desaulniers, Roisin Dewart, Sebastian Döderlein, Emily Rosales, Mónica Soto and Juliane Bertrand

---

## 1. Introduction

- 1 Les cours de langues se sont plusieurs fois adaptés à de nouvelles approches pédagogiques, de même qu'à l'introduction de nouvelles technologies. Les travaux portant sur l'évolution de la didactique des langues (Brown, 2007; Germain, 1993; Renau Renau, 2016) démontrent l'évolution de l'intégration des différentes technologies à travers les époques : dans les années 1950 et 1960, la méthode audio-linguistique reposait entièrement sur l'écoute de cassettes et la répétition de phrases par les personnes apprenantes. Depuis les années 1970, l'apprentissage communicatif des langues fait appel à une panoplie de médias, tels que la radio, la télévision et les films, pour lancer des discussions et promouvoir une interaction authentique entre ces personnes. Plus récemment, avec l'accès accru à l'information grâce à l'internet, l'apprentissage basé sur les tâches et l'approche actionnelle, qui amènent les personnes étudiantes à « agir » avec la langue de façon autonome, ont encouragé celles-ci à utiliser une grande variété de méthodes de recherche et de médias pour explorer des sujets. Comme les personnes étudiantes développent leur habilité à chercher des sources externes, il est nécessaire de mettre davantage l'accent sur l'apprentissage de l'intégration des idées et des sources dans la production écrite et orale, afin de former des « agents » intègres, pour employer les termes de l'approche actionnelle. Il s'agit d'une tâche complexe pour des individus qui sont encore en train de développer des compétences linguistiques (Davis, 2024). En outre, la sophistication et la précision croissantes des outils de traduction en ligne sont devenues une préoccupation pour les enseignants des cours de langue et ont compliqué davantage les questions d'intégrité académique (Delorme Benites et Lehr, 2021; Hellmich et Vinall, 2021). Depuis novembre

2022, avec l'introduction de ChatGPT d'Open AI, le corps enseignant découvre non seulement les problèmes éthiques liés à son utilisation, mais aussi comment ce nouvel outil peut servir à l'apprentissage d'une langue.

- 2 Dans une optique socioconstructiviste (Vygotsky, 1978), la connaissance de la langue (ou les compétences linguistiques) est co-construite par le biais d'interactions sociales et de moyens culturels. Dans ce contexte, les technologies telles que les forums de discussion et les outils de clavardage favorisent l'apprentissage dialogique, l'étayage par les pairs et la négociation du sens, qui sont essentiels à l'acquisition des langues et au développement de la littératie numérique, c'est-à-dire « l'utilisation confiante et critique d'une gamme complète de technologies numériques pour l'information, la communication et la résolution de problèmes de base dans tous les aspects de la vie » (Institut de statistique de l'UNESCO, 2025). Cependant, la dépendance des étudiants à l'égard des logiciels de traduction automatique, comme DeepL, et des outils d'intelligence artificielle générative, comme ChatGPT, peut diminuer le potentiel d'apprentissage si les étudiants utilisent ces outils au lieu de se mettre au défi de penser et de réfléchir sans assistance technique.
- 3 Les professeurs de langues s'interrogent donc sur l'utilisation de cette technologie en classe de langues et sur sa portée dans le processus d'enseignement-apprentissage, comme le montrent par exemple les travaux de Polakova et Klimova (2023) et de Ouidad (2024). Le présent article se penche sur ces questionnements afin de proposer des pistes de réflexion sur les enjeux de l'utilisation de différents types d'outils, en se basant sur les observations réalisées dans une université québécoise dans les cours en anglais et en français langues secondes, ainsi qu'en allemand et en espagnol langues étrangères. La réflexion commence par une introduction du contexte et de certaines des particularités de la classe de langue, suivie d'une exploration plus approfondie de questions pédagogiques soulevées par l'avènement des nouvelles technologies. Le tout est ensuite complété par une classification complète des différents types de technologies utilisées dans les classes de langues. Enfin, des propositions d'actions au niveau de l'institution, de l'enseignant et de l'étudiant qui aident à soutenir les apprenants de langues, à promouvoir l'autonomie et à engager des compétences de pensée critique précèdent la conclusion.

## 2. Contexte : la classe de langue

- 4 Dans le contexte universitaire québécois, les cours de langue présentent souvent un profil étudiant plus hétérogène que les cours dits « disciplinaires ». En plus d'accueillir la population étudiante dont l'apprentissage langagier est la discipline principale, la classe de langue est aussi fréquentée par ceux qui la choisissent comme cours optionnel, pour diversifier leur inventaire langagier et culturel. Des cours de langue seconde (français ou anglais) peuvent également être exigés pour passer les tests linguistiques nécessaires à l'entrée dans un ordre professionnel ou permettant d'accéder à la discipline de son choix. Ainsi, les profils sont variés, mais presque tous voient leur développement langagier comme une étape utile – voire nécessaire – à leur accomplissement : meilleure opportunité professionnelle, mobilité internationale, découverte d'une autre culture, etc. C'est dans cet esprit que de plus en plus de cours de langue s'appuient sur l'approche actionnelle, qui, selon le Conseil de l'Europe (2021), source incontournable en langues autant en Europe qu'ailleurs, « présente l'apprenant/

utilisateur de langues comme un « acteur social », agissant dans le milieu social et exerçant un rôle dans le processus d'apprentissage. Cela signifie un réel changement de paradigme à la fois dans la planification des cours et dans l'enseignement, par la promotion de l'implication et de l'autonomie de l'apprenant » (p. 28). En d'autres mots, dans la dynamique de classe, une forte participation des personnes apprenantes est sollicitée en tout temps, et non seulement lors d'une ou deux évaluations, comme cela se produit dans des modèles d'enseignement principalement magistraux. Les activités réalisées en classe de langue servent à une progression continue, et le corps enseignant y a souvent recours à des méthodes d'évaluation qui visent en même temps à développer une réflexion autonome sur l'apprentissage, comme l'autoévaluation et la coévaluation (Tardif, 1992). Ainsi, en classe de langue, les frontières ne sont pas étanches entre les phases de découverte, d'appropriation et d'évaluation.

- 5 La classe de langues s'appuie généralement sur quatre compétences langagières : compréhension et expression orales et écrites. Les objectifs langagiers liés à ces compétences sont élaborés dans des cadres de référence, par exemple l'échelle québécoise des niveaux de compétence en français, les Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC) et le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) du Conseil de l'Europe. Les outils numériques sont fréquemment employés dans les cours de langues pour répondre à des objectifs langagiers définis (Guichon et Wigham, 2025). Une autre particularité de la classe de langue est que le processus d'apprentissage commence par une phase d'imitation du modèle, par exemple de dialogues pré-écrits pour les cours débutant (Brown, 2007; Larsen-Freeman, 2012), dans un contexte où la connaissance d'un vocabulaire limité ne permet pas la mise en place de stratégies de reformulation. Or, si l'apprentissage d'une langue a longtemps été traité dans une vision de « reproduction-imitation », il importe plutôt de considérer le recours à un modèle « comme [une] étape dans une séquence de démarches qui mènent l'apprenant à faire tout seul » (Sujecka-Zajac, 2020, p. 24). Dans cet esprit, en langue seconde ou étrangère, la démarcation est fragile entre les contextes où l'imitation est une étape acceptable de l'apprentissage et ceux où elle devient une forme de manquement à l'intégrité académique, ce dont il sera question dans la prochaine section.

### 3. « Tensions » liées à l'usage des technologies en classe de langue

- 6 La technologie apporte de nombreux avantages et de nouvelles possibilités, en transformant la classe de langue et en facilitant l'accès des étudiants aux multiples facettes du monde réel. Cependant, les enseignants n'adoptent pas uniformément les nouveaux outils : le développement technologique soulève des questions, par exemple sur la transformation des interactions sociales et sur la modification des processus neurobiologiques impliqués lors de la lecture (Comtois et al., 2023). De plus, le discours sur les nouvelles technologies s'accompagne d'une inquiétude quant à la menace potentielle pour l'intégrité académique, particulièrement dans un contexte où la langue n'est pas seulement un outil pour transmettre des idées, mais aussi l'objet d'étude en soi (Peters, 2023).
- 7 Si la décision de déterminer la place à laisser aux technologies numériques sans menacer l'intégrité académique peut parfois être complexe pour les enseignants de

langues, c'est en partie à cause d'une certaine absence de consensus dans la définition de l'intégrité académique, laquelle varie d'un article de recherche à l'autre et d'un établissement à l'autre; malgré tout, il existe souvent un code de conduite compris ou implicite (Hutchison, 2018). L'*International Center for Academic Integrity* [ICAI] (2021, p. 4) propose « un engagement envers six valeurs fondamentales : l'honnêteté, la confiance, l'équité, le respect, la responsabilité et le courage », tandis que l'*European Network for Academic Integrity* [ENAI] (Tauginienè et al., 2018, p. 8) propose « le respect des principes, des normes et des pratiques éthiques et professionnelles, ainsi que d'un système de valeurs cohérent qui sert de guide pour la prise de décisions et d'actions dans les domaines de l'éducation, de la recherche et de l'érudition » [Traductions françaises tirées du Collimateur UQAM]. Bien que ces définitions puissent sembler évidentes pour les universitaires, elles peuvent manquer de clarté et de spécificité pour le corps étudiant. Les enseignants attendent de la communauté étudiante que ces principes soient respectés, mais sans les nommer explicitement, et, comme la communauté étudiante doit souvent déduire ces valeurs et principes fondamentaux, il peut être difficile de savoir exactement ce qui est attendu (Lund, 2004). De plus, ces définitions font référence à des notions liées à la culture (Christensen Hughes et McCabe, 2006), telles que le respect et les valeurs. La classe de langue étant un lieu privilégié pour l'enseignement de la culture, il importe donc que la façon dont est interprétée l'intégrité académique dans une culture donnée y soit abordée (Soto et Bertrand, 2021).

- 8 Les questions relatives à l'utilisation éducative ainsi qu'à l'utilisation abusive potentielles des nouvelles technologies peuvent rendre encore plus floue la perception de la communauté étudiante sur un comportement académique approprié, ce qui peut engendrer des tensions au niveau institutionnel. D'autant plus que les universités proposent plus souvent des lignes directrices définissant les infractions académiques que l'intégrité académique (Stoesz et Eaton, 2020). Dès lors, la communauté étudiante se fait présenter une liste de comportements jugés inappropriés, voire malhonnêtes, sans explication des valeurs fondamentales que ces comportements trahissent. Plus précisément, dans notre université, les informations concernant les infractions académiques sont données dans un « règlement sur les infractions de nature académique » qui ne définit nullement ce que serait l'intégrité académique. On y lit plutôt la définition suivante : « 2.1 Infraction [académique :] Tout acte de plagiat, fraude, copiage, tricherie, falsification de document ou création d'un faux document commis par une candidate, un candidat, une étudiante, un étudiant, de même que toute participation à ces actes ou tentative de les commettre, à l'occasion d'un examen, d'un travail ou d'un stage faisant l'objet d'une évaluation ou dans toute autre circonstance, constitue une infraction au sens de ce règlement » (Université du Québec à Montréal [UQAM], 2025, p. 1). Dans une liste de plusieurs types d'infractions, ledit règlement donne une définition assez tranchée du plagiat « l'utilisation totale ou partielle du texte ou de la production d'autrui en le faisant passer pour sien ou sans indication de référence » (UQAM, 2025, p. 1). Par ailleurs, il est écrit que « la possession ou l'utilisation de tout document ou matériel non autorisé préalablement, pendant un examen ou lors de la réalisation de travaux, incluant le recours aux outils informatiques ou moyens technologiques [est interdit] » (UQAM, 2025, p. 1). Il revient aux membres de la communauté universitaire de comprendre si l'ensemble des technologies fait de facto partie de ce « matériel non autorisé préalablement » lorsqu'elles ne sont pas listées explicitement dans le plan de cours.

- 9 De plus, la définition de plagiat varie d'une source à une autre, donc il est difficile de s'assurer que tous en ont une compréhension commune. Il existe bien sûr des définitions plus scientifiques du plagiat comme celles de Dolignier (2021), qui distingue les dimensions linguistiques, éthiques et judiciaires du plagiat, et de Park (2003), qui démontre comment l'étymologie latine du mot le rattache à l'idée de vol ou d'enlèvement. Toutefois, celles-ci ne sont généralement pas connues ou utilisées par les personnes apprenantes. En classe de langues, ce sont plutôt des outils généralistes qui guident les étudiants, et ceux-ci peuvent avoir des difficultés à nuancer des définitions semblant contradictoires. Par exemple, le dictionnaire *Usito* (s.d.), utilisé en cours de FLS, définit le fait de plagier comme « emprunter à un auteur des fragments de son œuvre, en s'en attribuant abusivement la paternité ». Le *Grand dictionnaire terminologique* [GDT] (Office québécois de la langue française, 2024), également utilisé en classe de FLS, présente plusieurs définitions du plagiat en fonction de différents domaines, par exemple l'« exploitation des idées des autres sans leur assentiment », en gestion, l'« action de piller les idées publicitaires d'un tiers », en publicité, la « reproduction totale ou partielle d'une œuvre en violation du droit d'auteur », en cartographie, ou encore l'« action de celui qui s'inspire, pour l'essentiel, du texte d'un confrère sans pour autant le copier textuellement » en journalisme. La définition d'*Usito* et plusieurs des définitions du GDT limitent le plagiat à la copie d'un fragment de « texte » ou d'une « œuvre », tandis que d'autres définitions incluent dans le plagiat le fait de reprendre les « idées ». De même, plusieurs définitions utilisent un vocabulaire qui associe le plagiat à un crime (par exemple les mots « piller », « abusivement », « violation ») alors qu'une définition parle simplement de « s'inspirer ». La classe de langue réunissant des personnes se destinant à plusieurs domaines professionnels, elle est donc un lieu où ces diverses définitions se côtoient et se confrontent.
- 10 Dans ce contexte, l'importance des discussions entre le corps enseignant et la communauté étudiante est primordiale (Tomaš et Shapiro, 2021) tout comme le sont des règlements et des politiques claires à caractères non punitifs mais plutôt axés sur le développement des compétences, telles l'écriture et la pensée critique (Davis, 2022; Eaton et al., 2017). Sans nier l'existence de cas abusifs nécessitant des sanctions, il faut constater que la communauté étudiante n'a pas nécessairement une compréhension uniforme de l'intégrité académique et que le discours concernant l'utilisation des nouvelles technologies se doit d'être clair afin d'éviter l'apparition de possibles tensions (Corbin et al., 2025; Davis, 2024). Dans le même esprit, Colavecchio et al. (2021) soutiennent que la classe de langue devrait inclure un volet d'éducation aux médias et à l'information, dont l'objectif est de « former des citoyens, jeunes et moins jeunes, à faire preuve d'esprit critique, à prendre conscience de leurs pratiques numériques et informationnelles et à appréhender avec responsabilité et de manière autonome un environnement médiatique en constante évolution » (p. 29). Pour ces auteurs, l'éducation aux médias et à l'information permet le développement des compétences en littératie numérique, qui recoupent les compétences langagières traditionnellement enseignées en classe de langue : savoir comprendre, savoir produire et savoir utiliser en interaction, mais en se concentrant sur les médias et les technologies utilisées.
- 11 Cependant, l'objectif tout à fait louable de former à la citoyenneté numérique, telle que définie ci-dessus, peut entrer en conflit avec celui de former des locuteurs linguistiques autonomes. Selon les conclusions d'un rapport de l'Institut national de santé publique

du Québec (Tremblay et Laforest, 2024), une méta-analyse de plusieurs études qui regroupent plus de 175 000 personnes participantes surtout au niveau postsecondaire montre clairement une différence statistique entre le développement de la compréhension de texte sur support papier et sur support numérique, et ce, au désavantage du support numérique. Toujours au niveau postsecondaire, pour différentes activités de prises de notes en vue de la rédaction, il y a soit une infériorité statistique du support numérique, soit une équivalence des supports papiers et numériques. Aucune des nombreuses études recensées dans le rapport, toutes basées sur des tests de performance et non sur les perceptions des personnes répondantes, n'a trouvé de différence statistique favorable au numérique pour le développement langagier. Ainsi, s'il y a une pertinence à inclure des technologies dans la classe de langue pour former des personnes apprenantes aptes à faire face aux défis numériques, la recherche semble montrer que cela se fait au détriment du développement langagier proprement dit.

- 12 De plus, il importe de réfléchir aux types d'outils numériques et à leur utilisation intègre ou abusive dans un contexte où le développement de l'autonomie langagière est visé. Notons que, sur ces questions, il n'existe pas de consensus fort au sein du corps enseignant de langue; par exemple, dans un questionnaire portant sur le plagiat et administré à une équipe enseignante universitaire en langues, les résultats démontrent qu'il y a une grande divergence dans le niveau d'acceptabilité de l'utilisation par la communauté étudiante des traducteurs automatiques : 40 % croient que ce type d'outil ne devrait être utilisé qu'au niveau débutant, 20 % l'acceptent aussi au niveau intermédiaire, 10 % au niveau avancé et 30 % ne se prononcent pas en faveur de l'utilisation de ces outils en classe de langue (Döderlein et al., 2024). Ils soulignent que ces résultats sont conformes à l'idée que l'intégrité académique en langues soit une compétence développementale et qu'on ne peut pas avoir les mêmes attentes d'un étudiant débutant, intermédiaire et avancé. Ces pourcentages montrent que la réflexion sur l'intégration des outils numériques en classe de langue est loin d'être terminée. Pour contribuer à celle-ci, il importe de distinguer divers types d'outils.

## 4. Classification sommaire de certains outils numériques

- 13 Dans la présente section, une classification d'outils numériques souvent utilisés dans le domaine des langues est proposée. Celle-ci est basée sur la manipulation que doit faire l'utilisateur de l'outil pour traiter l'information. Une proposition de positionnement quant à leur utilisation intègre ou non par la personne apprenante de langue est aussi suggérée.

### 4.1. Outils numériques classiques

- 14 Un premier type d'outils numériques utilisé en classe de langue correspond aux outils « classiques », qui sont ceux demandant le moins de manipulation pour traiter l'information. Les plus anciens d'entre eux étaient préalablement disponibles en format imprimé. Il existe une longue tradition de réflexion sur l'importance de former adéquatement la communauté étudiante à l'utilisation appropriée du dictionnaire bilingue ou unilingue pour soutenir l'apprentissage du lexique et de l'orthographe

(Bogaards, 1988; Surcouf, 2010; Udry et Berthele, 2023). Alors que certains dictionnaires coexistent en formats imprimé et numérique, tels le *Robert*, le *Larousse* ou le *Oxford Dictionary*, d'autres ont fait le choix de n'avoir qu'une édition numérique (*Usito*, *Diccionario de la lengua española*, *Dictionary.com*). D'autres outils de référence langagiers disponibles en ligne sont aussi les héritiers de documents de référence imprimés, par exemple la *Banque de dépannage linguistique* de l'Office québécois de la langue française, qui présente de nombreux parallèles avec le *Français au bureau*. Ces types d'outils classiques sont des documents textuels, auxquels la communauté étudiante de langue se réfère pour trouver une information. La personne étudiante doit ensuite traiter seule – ou avec le soutien de l'équipe enseignante – l'information obtenue pour dégager les éléments pertinents pour elle, comme la bonne définition dans le contexte du texte qu'elle lit. Une utilisation intègre des dictionnaires et autres outils de référence en ligne est essentielle au développement de certaines stratégies de lecture (Loguercio, 2009) et compétences informationnelles (Michaud et al., 2018). La capacité de chercher l'information pertinente est aussi indispensable à la rédaction de textes sur des sujets complexes (Peters et Cadieux, 2019).

- 15 Cependant, les auteurs du présent article observent que le corps enseignant en langues peut faire face à des cas d'infractions académiques liées à l'utilisation d'outils classiques dans des contextes où il veut évaluer les compétences langagières, comme la compréhension globale d'un document oral ou écrit et la production écrite autonome. Par exemple, dans une activité ou un examen qui vise à développer ou évaluer la capacité de la personne apprenante à comprendre ou déduire le sens d'un mot difficile en s'aidant du contexte, le recours à un outil classique devient une béquille qui nuit au développement de l'autonomie langagière en plus de constituer une infraction si la consigne interdit le recours à ces outils. De même, dans un cours de production écrite où la personne enseignante veut évaluer les acquis de la classe, elle voudra vérifier ce que chacun peut écrire sans l'aide d'outils classiques.
- 16 Puisque, pour une évaluation à distance, il est impossible de gérer l'utilisation des outils classiques, les consignes les interdisant sont inutiles, car elles sont impossibles à renforcer (Corbin et al., 2025; Dawson et al., 2024) et une telle mesure peut créer des tensions entre ceux qui suivent les instructions et ceux qui ne les suivent pas. Il importe alors de penser au design pédagogique de l'évaluation pour que les outils soient utilisés de façon intègre. À titre d'exemple, dans un exercice où la personne étudiante doit comprendre le sens d'un mot, il est possible de choisir un mot polysémique; donc, même si l'apprenant consulte un outil classique comme le dictionnaire, elle doit fournir un effort de traitement pour choisir la bonne signification.

## 4.2. Outils numériques didactiques

- 17 Un deuxième type d'outils numériques utilisés fréquemment en classe de langue inclut les outils « didactiques », conçus expressément pour l'apprentissage en général et celui des langues en particulier. Ainsi, en contexte universitaire montréalais, de nombreux cours d'allemand et d'espagnol langues étrangères et certains cours d'anglais langue seconde, s'appuient sur des manuels scolaires interactifs comme les collections *Studio[21]* (Funk et Kuhn, 2016), *Español en marcha: Nueva edición* (Castro Viúdez et al., 2021) et *Longman Academic Writing Series* (Oshima et Hogue, 2020). Il est à noter que, si de

tels outils existent aussi pour le français langue étrangère, ils sont moins utilisés en contexte québécois à cause de leur propension à mettre à l'avant-plan des éléments culturels européens (Cotton, 2012; Spiegelman, 2022). Les outils didactiques incluent aussi des sites d'exercices autocorrigés en ligne qui permettent la consolidation des apprentissages : Le Point du FLE (2024), Amélioration du français (CCDMD, 2024), Nicos Weg (Deutsche Welle, 2024), Purdue OWL (2024), Dele Ahora (2024). Avec ce type d'outils, nous observons que le rôle de l'équipe enseignante de langue prend tout son sens, car la personne qui se lance dans ces sites sans être guidée peut vite se sentir dépassée par l'immensité de l'offre et avoir de la difficulté à établir des critères pour évaluer la qualité de chaque site et la gradation des activités proposées. Évidemment, quand ces outils didactiques sont utilisés à des fins de renforcement personnel, il appartient à chacun de fixer ses propres limites quant à l'intégrité de sa démarche. Face à un exercice difficile, la personne étudiante pourrait faire le choix de consulter le corrigé d'un ou deux numéros pour mieux comprendre, sans pour autant commettre une infraction.

- 18 Pour un travail de rédaction, un usage intéressant des outils didactiques consiste à faire écrire le premier jet en classe pour garder un contrôle des outils de références utilisés. Par la suite, grâce aux outils didactiques comme Moodle, une plateforme d'apprentissage utilisée dans plusieurs institutions postsecondaires, les personnes apprenantes peuvent être amenées à échanger leurs travaux pour recevoir une rétroaction par leurs pairs qui aident à réviser leurs textes. Ce type de démarche est bénéfique pour former des compétences de littératie numérique pour le travail collaboratif en ligne.

### 4.3. Outils numériques interactifs

- 19 Un troisième type d'outils numériques regroupe des outils « interactifs ». Lorsque l'individu y a recours, il doit d'abord faire un travail de sélection d'information et/ou de production similaire à celui fait avec les outils classiques, mais l'outil peut faire des suggestions pour lui offrir une aide supplémentaire, sans générer de nouveau contenu. C'est le cas des services en ligne de traduction comme Google Traduction et DeepL et des correcteurs automatiques comme Antidote, Grammarly, ou le correcteur de Microsoft Word. Tel que le soulignent Battais et García Martínez (2023), les outils interactifs sont aussi des formes d'intelligence artificielle (IA), puisque, dès que l'ordinateur effectue un travail d'analyse, l'IA est concernée. Comparativement aux outils classiques et didactiques, la notion d'utilisation académiquement intègre des outils interactifs est particulièrement sensible en classe de langue et elle soulève des débats parmi les pédagogues universitaires en langue, tel que discuté plus haut avec les résultats d'un sondage qui montre que l'acceptation de Google Traduction dépend à la fois du niveau du cours et de l'enseignant (Döderlein et al., 2024). Il en va de même avec les correcteurs automatiques; leur usage serait contraire à l'intégrité pour une tâche évaluative portant sur la précision langagière, mais ils peuvent aussi éviter de longues manipulations lorsque l'insertion de caractères spéciaux est nécessaire (accents, tilde espagnol, eszett allemand, etc.) et favoriser l'attention sur le contenu et l'organisation du discours au lieu des aspects linguistiques. Tel qu'évoqué à la fin de la section 2, l'utilisation intègre de ces outils interactifs en cours de langue dépend de la nature du cours, du niveau langagier et des compétences travaillées.

- 20 Par exemple, dans un cours universitaire québécois axé sur le développement des compétences informationnelles en français langue seconde (FLS), la communauté étudiante de niveau intermédiaire (B1 ou B2 du CECRL) est amenée à lire des articles scientifiques en français sur un sujet choisi librement, afin de produire un bref rapport de recherche documentaire. Considérant la complexité des textes et du vocabulaire lié à certains sujets, un atelier expliquant comment ils peuvent utiliser un outil de traduction pour les appuyer dans la lecture est offert. Dans ce type de cours, consulter un traducteur interactif devient donc une stratégie d'aide à la lecture. Cependant, au moment de produire leur texte, l'utilisation de tout outil interactif est interdite, car un des objectifs du cours vise à évaluer les compétences en production écrite. En revanche, dans un cours de lecture, des personnes étudiantes du niveau élémentaire (A2 du CECRL) en allemand ne sont pas autorisées à utiliser un logiciel de traduction, car la compétence qui est développée et évaluée est celle de comprendre un texte écrit. Dans les deux cours, les outils classiques sont autorisés afin de permettre de chercher le vocabulaire inconnu ou une explication d'une règle grammaticale. Ces exemples illustrent la difficulté d'identifier à quel moment commence l'infraction académique liée à l'utilisation d'outils interactifs en classe de langue. De ce fait, il est important que le corps enseignant en langues soit très clair au moment d'établir son contrat didactique<sup>1</sup> avec la communauté étudiante.
- 21 Un autre facteur à considérer pour déterminer si l'usage des outils interactifs correspond à un comportement acceptable lié à des compétences en littératie numérique ou s'il s'agit d'un cas de tricherie est la façon dont la personne apprenante agit avec le résultat proposé. Par exemple, le service en ligne Antidote propose des pistes de correction langagière, mais il revient toujours à la personne de vérifier l'analyse et de faire le choix final d'accepter ou non la modification. De même, un individu peut copier-coller directement une traduction proposée par un logiciel, ce qui est peu intègre, ou il peut s'en servir pour vérifier la qualité de sa propre rédaction, ce qui favorise la découverte de nouvelles formes. Il revient donc au corps enseignant de présenter les façons souhaitables, innovantes et inacceptables d'utiliser les outils, toujours en ayant en tête de former des personnes citoyennes numériques et langagièrement autonomes. Si ce type d'outil n'est pas explicitement interdit dans les consignes données, il est peu souhaitable de mettre en cause l'intégrité d'une personne étudiante de langue qui les utilise pour s'améliorer.

#### 4.4. Outils conversationnels

- 22 Le quatrième type d'outils numériques est plus récent, mais il occupe une place importante dans les préoccupations actuelles; il s'agit des outils « conversationnels ». Ce type d'outil ne se contente pas d'analyser ce que l'individu a produit, il peut encoder les demandes de la personne pour créer lui-même du nouveau contenu en s'appuyant sur l'IA générative. Étant donné que, dans la classe de langue, la personne étudiante est en train de développer des compétences de production écrite et orale dans sa langue seconde ou étrangère, il faut réfléchir à l'acceptabilité d'utiliser un outil conversationnel comme ChatGPT pour produire un texte. Des formations offertes au corps enseignant (Battais et García Martínez, 2023; Partenariat universitaire sur la prévention du plagiat [PUPP], 2022a) permettent de découvrir une panoplie d'emplois pertinents de ces outils pour des activités visant l'amélioration de la grammaire et du vocabulaire, le travail de la compréhension écrite, de la production écrite et la

participation à des jeux de rôle ou des échanges interactifs avec un pair certes artificiel, mais toujours disponible. Dans un même esprit, dans le cadre d'entrevues réalisées par le PUPP, des personnes apprenantes de langue rapportent utiliser ChatGPT comme une version simplifiée d'Antidote : elles soumettent les textes qu'elles rédigent dans l'outil conversationnel en lui demandant d'émettre des suggestions de correction pour un point spécifique (orthographe, choix de l'auxiliaire, concordance des temps, etc.). Ce type d'emploi, qui permet un travail réflexif sur sa propre production, est donc comparable à celui d'un outil interactif. Conséquemment, l'utilisation de l'outil conversationnel serait jugée intègre ou abusive selon les mêmes critères : y avait-il des consignes qui l'interdisent, considérant les objectifs langagiers visés par l'activité ou l'évaluation ? De même, l'utilisation de l'outil conversationnel est tout aussi inacceptable que celle d'un autre type d'outil si la consigne spécifie qu'un travail doit être réalisé sans ressources extérieures ou avec les seuls outils classiques.

- 23 Compte tenu de la récente démocratisation des outils conversationnels, leur utilisation intègre ou inappropriée n'est pas encore clairement définie dans le cadre scolaire (Eke, 2023; Fontenelle-Tereshchuk, 2024), mais des lignes directrices intéressantes ont été proposées par l'European Network for Academic Integrity (ENAI) : « la production de contenu non autorisée (PCNA) est la production d'un travail universitaire, en tout ou en partie, pour l'obtention d'un crédit universitaire, d'une progression ou d'une récompense, qu'il y ait ou non paiement ou autre avantage, en utilisant une aide humaine ou technologique non approuvée ou non déclarée. » (traduction assistée par DeepL de Foltynek et al., 2023, Background and Context section, paragr. 6-7). Ainsi, les outils d'intelligence artificielle seraient traités comme n'importe quelle aide humaine; c'est dans le contexte de la génération de travaux évalués que leur utilisation ne serait pas autorisée. Cependant, rien n'est dit par l'ENAI sur leur utilisation en tant qu'aide à l'apprentissage, et la recherche sur les applications de l'intelligence artificielle pour soutenir l'apprentissage des étudiants en classe de langues se poursuit (Feng, 2025; Gayed et al., 2022). Comme le souligne Gruber (2023), le problème de ce type d'outils survient lorsque la personne apprenant une langue perd de vue que la communication n'est pas seulement un agencement de mots, mais aussi le résultat de toute une réflexion cognitive que la machine ne devrait jamais faire à sa place. Ainsi, même si cette personne l'utilise dans une visée informationnelle et non productive, elle devrait toujours se questionner sur le traitement produit par l'outil afin de s'assurer que le résultat reste fidèle à ses propres compétences langagières et cognitives.

## 5. Actions favorisant l'intégrité académique à l'ère de l'IA

- 24 Dans cette section, nous discuterons des pistes de réflexion pour mieux intégrer les différentes technologies. Il faut les considérer à trois niveaux, c'est-à-dire sur le plan institutionnel et gouvernemental, sous l'angle du corps enseignant et sous celui de la communauté étudiante.

### 5.1. Niveau institutionnel et gouvernemental

- 25 Les universités sont responsables de la gestion des politiques sur l'intégrité académique et le plagiat. Par contre, présentement il y a généralement un vide dans les

réglementations pour tout ce qui concerne l'intégration, l'utilisation ou l'interdiction des nouveaux outils numériques (Eke, 2023; Fontenelle-Tereshchuk, 2024). D'après les auteurs du présent article, l'université doit aborder cet enjeu en assurant un contexte d'apprentissage sécurisé et sécurisant pour tous les membres de sa communauté. Cela inclut, entre autres, le respect des droits d'auteur, tant au niveau des travaux étudiants que du matériel professoral, la protection des données personnelles, qui ne devraient pas être compromises en étant soumises à l'intelligence artificielle générative, et le maintien d'une relation pédagogique humain-humain. En fait, les universités appliquent un devoir de vigilance qui devrait s'appliquer aussi à la sécurité numérique (Gedajlovic et Wielemaker, 2020; Conseil supérieur de l'éducation, 2024). Les politiques universitaires devraient s'appuyer sur les valeurs institutionnelles afin de baliser de bonnes pratiques d'utilisation des outils décrits dans la section 3 par la communauté étudiante, le corps enseignant, les scientifiques et autres partenaires de l'éducation. Pour ce qui concerne plus spécifiquement les outils d'intelligence artificielle générative, il importe d'offrir des lignes directrices sur la déclaration transparente de leur utilisation dans un travail universitaire. De tels principes et lignes directrices doivent être communiqués clairement à toutes les parties prenantes. De plus, les politiques devraient laisser une flexibilité pour que chaque discipline – dont celle des langues – établisse des règles basées sur ces principes, le tout en tenant compte de la nature des cours.

- 26 Effectivement, selon Eaton (2017, 2024) et Davis (2022, 2024), les institutions d'enseignement supérieur devraient s'engager davantage à créer des environnements qui renforcent une valorisation de l'intégrité académique pour développer le caractère moral de leurs personnes diplômées au moyen de politiques globales et préventives. Par conséquent, leurs politiques devraient tenir compte du soutien technologique et institutionnel nécessaire pour permettre à un corps professoral dûment formé de s'aligner de façon concrète avec les valeurs et attentes institutionnelles et ce, à travers un enseignement de qualité et préventif. Ceci est un véritable défi sans un leadership et soutien gouvernemental adéquat. Au Québec, l'importance de la compétence numérique est affirmée dans le rapport du Conseil supérieur de l'éducation et de la Commission de l'éthique en science et en technologie (2024) et ce n'est pas nouveau. Le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2018) reconnaissait déjà dans les trois orientations de son *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur 2018-2023*, que « le numérique joue un rôle dans la réussite éducative de nos jeunes, en leur offrant de nouvelles façons d'apprendre, de communiquer, de partager, de créer et de collaborer »; ce plan d'action permet « de développer la littératie numérique des apprenants et d'assurer leur compréhension de la citoyenneté à l'ère numérique », de « faciliter la mise en place des conditions favorables à la réussite de tous les apprenants » et de « préparer le changement, non seulement y répondre » (p. 5).
- 27 Dans un même esprit, des organismes regroupant des spécialités de l'IA comme l'ENAI (Commission européenne, 2018) et le Pôle interordres de Montréal (2023) exhortent les autorités politiques nationales, les institutions et toutes les parties prenantes de la communauté universitaire à rechercher des moyens d'utiliser l'IA de façon responsable afin de bénéficier des opportunités qu'elle apporte à l'éducation et à la science, y compris à l'apprentissage des langues.

- 28 De son côté, la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec (Comtois et al., 2023) déplore l'investissement massif dans l'IA compte tenu des désavantages observés et demande une réflexion plus en profondeur : « D'où l'intérêt, lorsqu'on réfléchit à l'introduction de l'IA en éducation, de ne pas seulement la voir comme un simple outil, en traitant chacune de ses applications à la pièce, mais de toujours se demander si son utilisation repose sur une bonification de la relation pédagogique, si cet « outil » est vraiment nécessaire, si c'est l'unique ou la meilleure option disponible, tout en gardant en tête les nombreux enjeux que l'IA soulève ainsi que le système économique dans lequel elle s'inscrit et s'impose » (p. 60-61). Les répercussions de l'IA sur toute la communauté institutionnelle sont à considérer. Puisque les plateformes intégrant l'IA pour l'apprentissage des langues se multiplient, il est d'autant plus important de se questionner sur la plus-value de celles-ci par rapport à la relation pédagogique humain-humain.
- 29 Compte tenu de la diversité des voix, de plus en plus d'universités prévoient des formations, par exemple celle offerte par le PUPP (2022b), pour aider à réfléchir institutionnellement aux questions liées à l'intégration des nouvelles technologies en éducation supérieure. Le PUPP établit une veille sur les articles portant sur l'IA et le plagiat (2022a). La communauté des langues a tout intérêt à participer à cette réflexion sur l'usage éthique des technologies, afin que les lignes directrices institutionnelles tiennent compte de la spécificité du domaine.

## 5.2. Niveau professoral

- 30 Les impacts de l'IA ne sont pas les mêmes selon les disciplines. Chez les pédagogues de langue, la réaction aux outils conversationnels est tantôt enthousiaste, tantôt inquiète, car ceux-ci font preuve d'une grande efficacité et peuvent accomplir pratiquement toutes les tâches demandées à une personne étudiant une langue seconde ou étrangère, sans exclure les activités orales, étant donné que des logiciels peuvent imiter la voix des internautes (Delorme-Benites et Lehr, 2021). Si une personne est en position d'apprendre une langue à l'aide d'un outil conversationnel ou d'utiliser ces technologies pour effectuer ses travaux, quel sera le rôle du corps enseignant de langue à l'avenir? Son rôle sera-t-il encore celui de pédagogue, de transmetteur des connaissances ou plutôt celui d'« officier disciplinaire »? Pour Bates (2019), l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement peut être perçue comme une menace par certains universitaires, en particulier ceux attachés aux méthodes traditionnelles, comme les cours magistraux. Les questions de l'efficacité pédagogique, de l'accès équitable aux ressources éducatives et de la préparation des personnes étudiantes pour le marché du travail moderne sont des sujets de débat. Peters (2023) insiste sur l'importance de repenser l'enseignement et le développement des compétences rédactionnelles pour tenir compte du recours aux outils d'intelligence artificielle générative. Ce qui est évident, c'est qu'aujourd'hui plus que jamais, le corps enseignant de langues devra réévaluer non seulement son rôle dans le processus d'enseignement-apprentissage, mais aussi son approche pédagogique. Ceci demande un investissement de temps et d'énergie en vue de se positionner dans le rôle qui en découlera, de fixer des objectifs, de développer de nouvelles activités et évaluations. Or, laisser en dehors de la salle de classe les nouvelles technologies, incluant l'IA générative, signifierait couper les personnes qui apprennent du monde réel et les

priver des bénéfices de l'intégration de ces technologies pour former à la citoyenneté numérique.

- 31 Si le rôle de l'équipe enseignante de langue est de développer les compétences linguistiques et culturelles afin de fournir à la personne apprenante un moyen de communication efficace, quelles sont les activités les plus susceptibles d'éloigner celle-ci de l'IA générative lorsqu'elle est invitée à réaliser un travail original et personnel? À ce jour, le corps enseignant ne dispose d'aucun outil fiable pour vérifier d'une manière efficace et automatique les infractions académiques (Eke, 2023). Des logiciels comme Turnitin peuvent relever les similitudes entre les textes, mais ce sera le regard de la personne enseignante qui déterminera le manquement aux consignes (Stapleton, 2012; Weber-Wulff et al., 2023). De même, des logiciels tels que GPTZero (Tian et al., 2023), supposément capables d'identifier le pourcentage d'un texte qui proviendrait d'un outil d'intelligence artificielle générative, ne donnent pas le même résultat lorsqu'on leur soumet plusieurs fois le même texte, car ils sont, eux-mêmes, en apprentissage (Elkhatat et al., 2023). Finalement, la question du droit d'auteur de la communauté étudiante est tout à fait légitime, car lorsqu'un membre du corps professoral soumet les travaux à ces logiciels, ils s'en nourrissent pour agrandir leur base de données et évaluer les futures soumissions (Eaton, 2024).
- 32 En tant que responsables de l'enseignement des langues et de la formation en littérature numérique, il importe d'intégrer les nouvelles technologies dans les salles de classe. D'une part, il est possible de concevoir des activités qui font appel à l'utilisation des technologies pour mobiliser certaines compétences, par exemple une démarche de rédaction dans laquelle la personne apprenante est invitée à confronter son texte à un outil d'intelligence artificielle générative pour se faire suggérer des synonymes ou des mots-liens pour l'enrichir, puis à expliquer son choix d'intégrer ou non chacune des suggestions à son texte. D'autre part, certaines activités proposées, telles celles en recherche d'information, serviront à montrer les limites et failles des outils conversationnels et, ainsi, à développer l'esprit critique de la personne apprenante.

### 5.3. Niveau étudiant

- 33 Les pédagogues savent que la population étudiante n'est pas composée d'un profil homogène et, de là, plusieurs inégalités peuvent surgir (Bertram Gallant et al., 2015; Bretag et al., 2019). Dans les pays développés, la plupart ont facilement accès aux technologies et sont habitués à consulter différents outils numériques au service de leur vie quotidienne, ce qui ne signifie pas automatiquement qu'il existe une aisance naturelle avec les outils nécessaires dans le milieu universitaire et professionnel. Il existe de nombreuses inégalités siconomériques, même chez les jeunes (Collin, 2024) et les choix diffèrent selon les variables sociodémographiques, incluant les langues, le genre, l'âge, le programme d'étude et les régions géographiques, d'un étudiant utilisateur à l'autre (Lopez Barrios et Déri, 2025). Comme expliqué dans la première partie, les classes de langue ne sont pas seulement composées par des jeunes ayant grandi avec les technologies les plus modernes, mais aussi par des personnes qui travaillent dans des domaines variés, qui sont à la retraite, qui sont immigrées de pays moins privilégiés, etc. Dans notre contexte universitaire, dans les classes de français langue seconde en particulier, il y a des gens qui ne comprennent pas le fonctionnement d'un ordinateur, par exemple des femmes venant de systèmes où elles

ont peu accès à l'éducation et que les maris tentent d'accompagner dans l'accomplissement de certaines tâches universitaires, alors que dans les cours de langues étrangères, il y a un peu plus de personnes retraitées qui apprennent la langue par pur plaisir.

- 34 Toute population étudiante confondue, il faut continuer à former à l'utilisation éthique des outils numériques dans les cours de langues, sans encourager un recours exagéré aux technologies pour des tâches facilement réalisables comme la traduction de l'ensemble d'une rédaction vers la langue cible. Il ne faut pas perdre de vue que la personne qui choisit de s'inscrire dans une formation en langues à l'université a généralement comme motivation de développer suffisamment son autonomie langagière et est par conséquent peu susceptible de tricher dans l'unique but d'obtenir un diplôme facilement. C'est par exemple ce qui ressort de l'étude de Starcke et al. (2023) où les trois principaux facteurs expliquant l'inscription dans un cours de langue pour plus de 60 % des personnes répondantes sont liés au développement d'une capacité à fonctionner dans la culture et un milieu où se parle la langue cible. Cela n'empêche pas plus de 80 % des mêmes personnes de souligner l'importance de la diversité des outils pédagogiques et numériques utilisés dans les cours comme un facteur contribuant à leur expérience d'apprentissage. Ces chiffres montrent bien que la majorité des personnes qui étudient dans un cours de langue cherchent à négocier un équilibre entre le développement de leur autonomie langagière et leurs compétences numériques.

## 6. Conclusion

- 35 En résumé, les multiples membres de la communauté d'une classe de langue à l'université font face au défi de trouver un équilibre entre le développement de la littératie numérique et celui des compétences langagières. Il ne fait aucun doute que la technologie facilite la consultation des outils de référence classiques, donne accès à plusieurs outils pédagogiques de renforcement et ouvre de nouvelles possibilités avec l'intelligence artificielle, et ce, tant pour le corps enseignant que pour la communauté étudiante. Il ne faut pas non plus ignorer les études comme celle de Tremblay et Laforest (2024) démontrant l'existence de limites dans le développement des compétences langagières lorsque les outils numériques sont trop sollicités. De plus, il est important que les institutions fixent des lignes directrices concernant l'intégrité académique et que les personnes enseignantes soient claires sur les comportements acceptés et sanctionnés lors de l'emploi d'outils numériques pour s'assister dans des tâches langagières.
- 36 Cela étant dit, le corps enseignant de langues doit aussi se questionner sur son rôle principal auprès de la communauté étudiante. Est-il là avant tout pour former des personnes apprenant une langue afin d'être autonomes et capables de faire face aux défis liés à la citoyenneté numérique ou doit-il avant tout mettre en place des mesures pour déceler les personnes qui tentent de tricher dans leur apprentissage? Faut-il renoncer à des activités qui aident à développer les compétences numériques et langagières de la majorité sous prétexte que les outils d'intelligence artificielle générative seront utilisés à l'occasion de façon malveillante ou par des étudiants en formation sur le plan éthique? Évidemment non. À l'université, un lieu où se façonne une communauté étudiante forte, intègre, critique et engagée, c'est surtout la classe de

langues qui permet de réaliser que les outils d'intelligence artificielle générative ne peuvent pas tout faire, à savoir enseigner la culture, la compétence communicative en temps réel et la compétence interculturelle. Les professeurs de langues doivent rappeler aux apprenants que ces outils peuvent aider, mais ne remplacent ni l'apprentissage ni le développement d'une appréciation interculturelle.

---

## BIBLIOGRAPHY

- Bates, A. W. (2019). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning* (2<sup>e</sup> éd.). Tony Bates Associates.
- Battais, S. et García Martínez, G. (2023, 20-24 novembre). *Intelligence artificielle et ChatGPT : alliés ou ennemis des cours de FLE?* [Conférence]. XVIII SEDIFRALE/ Congrès Panaméricain des Professeurs de Français de la FIPF, Brasília, Brésil.
- Bertram Gallant, T., Binkin, N. et Donohue, M. (2015). Students at risk for being reported for cheating. *Journal of Academic Ethics*, 13(3), 217-228. <https://doi.org/10.1007/s10805-015-9235-5>
- Bogaards, P. (1988). À propos de l'usage du dictionnaire de langue étrangère. *Cahiers de lexicologie*, 52(1), 131-152.
- Bretag, T., Harper, R., Burton, M., Ellis, C., Newton, P., Rozenberg, P., Saddiqui, S. et van Haeringen, K. (2019). Contract cheating: a survey of Australian university students. *Studies in Higher Education*, 44(11), 1837-1856. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1462788>
- Brousseau, G. P. (1980). Les échecs électifs en mathématiques dans l'enseignement élémentaire. *Revue de laryngologie otologie rhinologie*, 3, 107-131. <https://hal.science/hal-00582614v1/document>
- Brown, H. D. (2007). *Principles of second language teaching and learning*. Routledge.
- Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Collection LAL, Didier.
- Castro Viúdez, F., Díaz Ballesteros, P., Rodero Díez, I. et Sardinero Francos, C. (2021). *Español en marcha: Nueva edición*. SGEL. (Ouvrage original publié en 2005)
- Centre collégial de développement de matériel didactique [CCDMD]. (2024). *Amélioration du français*. <https://www.ccdmd.qc.ca/catalogue/amelioration-du-francais> (Ouvrage original publié en 1998)
- Christensen Hughes, J. M. et McCabe, D. L. (2006). Understanding academic misconduct. *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 36(1), 49-63. <https://doi.org/10.47678/cjhe.v36i1.183525>
- Colavecchio, G., Pâquier, É. et van Dixhoorn, L. (2021). *Les médias en classe : Kit pédagogique pour la classe de langue*. Presses universitaires de Grenoble.
- Collin, S. (2024). La place de la conception des technologies éducatives dans les inégalités sionumériques d'usage. *Recherches en éducation*, (55). <https://doi.org/10.4000/ree.12420>
- Commission européenne. (2018). *Communication de la commission au parlement européen, au Conseil européen, au conseil, au comité économique et social européen et au comité des régions : L'intelligence*

- artificielle pour l'Europe. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018DC0237>
- Comtois, A., Daniau, S., Larose, S., Peñafiel, R. et Pontbriand, I. (2023). *Intelligence artificielle en éducation. De la mission à la démission sociale : replaçons l'humain au cœur de l'enseignement*. Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec [https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2023-05-05-Rapport-IA\\_VFINALE\\_3\\_JA.pdf](https://fneeq.qc.ca/wp-content/uploads/2023-05-05-Rapport-IA_VFINALE_3_JA.pdf)
- Conseil supérieur de l'éducation et Commission de l'éthique en science et en technologie (2024). *Intelligence artificielle générative en enseignement supérieur : enjeux pédagogiques et éthiques*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/ia-enseignement-sup-50-0566/>
- Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer – Volume complémentaire*. Éditions du Conseil de l'Europe. [www.coe.int/lang-cecr](http://www.coe.int/lang-cecr)
- Corbin, T., Dawson, P., Nicola-Richmond, K. et Partridge, H. (2025). 'Where's the line? It's an absurd line': towards a framework for acceptable uses of AI in assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/02602938.2025.2456207>
- Cotton, N. I. (2012). Comment contextualiser les manuels FLE pour un public éloigné de la France et du français : le cas de Taïwan. *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, (4), 445-458.
- Davis, M. (2022). Examining and improving inclusive practice in institutional academic integrity policies, procedures, teaching and support. *International Journal for Educational Integrity*, 18, 14. <https://doi.org/10.1007/s40979-022-00108-x>
- Davis, M. (2024). Inclusion Within a Holistic Approach to Academic Integrity: Improving Policy, Pedagogy, and Wider Practice for All Students. Dans S. E. Eaton (dir.), *Second Handbook of Academic Integrity. Springer International Handbooks of Education*. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-54144-5\\_127](https://doi.org/10.1007/978-3-031-54144-5_127)
- Dawson, P. B., Dollinger, M. et Boud, D. (2024). Validity matters more than cheating. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(7), 1005-1016. <https://doi.org/10.1080/02602938.2024.2386662>
- Degache, C. (2006). Aspects du contrat didactique dans une formation plurilingue ouverte et à distance. Dans C. Dejean-Thircuir et François Mangenot (coord.), *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, Le français dans le monde. Recherches et applications*, 58-74.
- Dele Ahora. (2024). *Actividades para practicar y aprender español*. Ediciones Fluo. <https://deleahora.com/actividades>
- Delorme Benites, A. et Lehr, C. (2021). Neural machine translation and language teaching – possible implications for the CEFR. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, (114), 47-66.
- Deutsche Welle. (2024). Nicos Weg. [Deutschlernkurs]. <https://learngerman.dw.com/de/nicos-weg/c-36519687> (Ouvrage original publié en 2019)
- Döderlein, S., Soto, M. et Bertrand, J. (2024). Comprendre les causes d'infractions académiques en classe de langue pour mieux les contrer. Dans E. Rosales, J. Bertrand, A. Desaulniers, S. Kanzaki, et C. Nelson (dir.), *Actes du colloque de la 10<sup>e</sup> Rencontre sur l'enseignement des langues/Proceedings of the 10<sup>th</sup> Meeting on Language Teaching* (p. 6-14). UQAM. <https://storage.grenadine.co/public.grenadine.co/global/443/672/42b56240a50b2ae47eea6b8152f23757.pdf>
- Dolignier, C. (2021). Définir le plagiat à l'université : à la recherche de critères suffisants et opératoires. *Recherches*, 75. <https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2024/01/139-157-R75-Dolignier.pdf>

- Eaton, S. E., Guglielmin, M. et Otoo, B. K. (2017). Plagiarism: Moving from punitive to proactive approaches. Dans A. P. Preciado Babb, L. Yeworiew, et S. Sabbaghan (dir.), *Selected proceedings of the IDEAS conference 2017: Leading educational change conference* (p. 28-36). Werklund School of Education, University of Calgary. <https://prism.ucalgary.ca/server/api/core/bitstreams/fea54768-d10a-4a4a-85ed-e93478870db7/content>
- Eaton, S. E. (2024). Future-proofing integrity in the age of artificial intelligence and neurotechnology: prioritizing human rights, dignity, and equity. *International Journal for Educational Integrity*, 20(1). <https://doi.org/10.1007/s40979-024-00175-2>
- Eke, D. O. (2023). ChatGPT and the rise of generative AI: Threat to academic integrity? *Journal of Responsible Technology*, 13, article 100060. <https://doi.org/10.1016/j.jrt.2023.100060>
- Elkhatat, A. M., Elsaid, K. et Almeer, S. (2023). Evaluating the efficacy of AI content detection tools in differentiating between human and AI-generated text. *International Journal for Educational Integrity*, 15, article 17. <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00140-5>
- Feng, L. (2025). Investigating the effects of artificial intelligence-assisted language learning strategies on cognitive load and learning outcomes: A comparative study. *Journal of Educational Computing Research*, 62(8), 1741-1774. <https://doi.org/10.1177/07356331241268349>
- Foltynek, T., Bjelobaba, S., Glendinning, I., Khan, Z. R., Santos, R., Pavletic, P. et Kravjar, J. (2023). ENAI Recommendations on the ethical use of artificial intelligence in education. *International Journal for Educational Integrity*, 19, article 12. <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00133-4>
- Fontenelle-Tereshchuk, D. (2024). Academic writing and ChatGPT: Students transitioning into college in the shadow of the COVID-19 pandemic. *Discover Education*, 3, article 6. <https://doi.org/10.1007/s44217-023-00076-5>
- Funk, H. et Kuhn, C. (2016). *Studio[21]: Das Deutschbuch*. Deutsch als Fremdsprache. Cornelsen.
- Gayed, J. M., Carlon, M. K. J., Oriola, A. M. et Cross, J. S. (2022). Exploring an AI-based writing Assistant's impact on English language learners. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100055>
- Gedajlovic, E. et Wielemaker, M. (2020). Neither abuse, nor neglect: A duty of care perspective on academic integrity. *Canadian Perspectives on Academic Integrity*, 3(2), 63-69. <https://doi.org/10.11575/cpai.v3i2.71655>
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLE International.
- Gruber, A. (2023). Künstliche Intelligenz im Kontext Fremdsprachenlernen und -lehren: Herausforderungen und Möglichkeiten. Dans Kovács, L. (dir.), *Künstliche Intelligenz und menschliche Gesellschaft* (p. 157-166). De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783111034706-011>
- Guichon, N. et Wigham, C.R. (2025). A multimodal language pedagogy. Dans L. McCallum et D. Tafazoli (dir.), *The Palgrave Encyclopedia of Computer-Assisted Language Learning*. Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-51447-0\\_27-1](https://doi.org/10.1007/978-3-031-51447-0_27-1)
- Hellmich, E. et Vinall, K. (2021). FL instructor beliefs about machine translation: Ecological insights to guide research and practice. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 11(4), 1-18. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.2021100101>
- Hutchison, M. (2018). *Étude corrélative des perceptions et des pratiques déclarées d'enseignants de français langue première à l'égard du plagiat chez les élèves au secondaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/11416/>

Institut de statistique de l'UNESCO. (2025). *Littérature numérique*. <https://uis.unesco.org/fr/node/4789131>

International Center for Academic Integrity [ICAI]. (2021). *The fundamental values of academic integrity* (3<sup>e</sup> éd.). [https://academicintegrity.org/images/pdfs/20019\\_ICAI-Fundamental-Values\\_R12.pdf](https://academicintegrity.org/images/pdfs/20019_ICAI-Fundamental-Values_R12.pdf)

Larsen-Freeman, D. (2012). On the roles of repetition in language teaching and learning. *Applied Linguistics Review*, 3(2), 195-210. <https://doi/10.1515/applirev-2012-0009/html>

Le Point du FLE. (2024). *Le point du FLE - Apprendre et enseigner le français*. <https://www.lepointdufle.net/> (Ouvrage original publié en 2002)

Loguercio, S. (2009). Ambiguïté lexicale et apprentissage de la lecture en langue étrangère : quelle aide le dictionnaire bilingue peut-il y apporter? *Revue TRANEL (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 50, 133-145. <https://doi.org/10.26034/tranel.2009.2864>

Lopez Barrios, M. et Déri, C. E. (2025). The usage of generative artificial intelligence according to sociodemographic characteristics of undergraduate students. *Journal of Scholarly Publishing*, 56(2), 440-462. <https://doi.org/10.3138/jsp-2024-1121>

Lund, J. R. (2004). Plagiarism: A cultural perspective. *Journal of Religious & Theological Information*, 6(3-4), 93-101. [https://doi.org/10.1300/J112v06n03\\_08](https://doi.org/10.1300/J112v06n03_08)

Michaud, G., Desaulniers, A. et Bertrand, J. (2018). L'enseignement des langues par la tâche : le cas d'un cours visant les compétences informationnelles. *Nouvelle Revue Synergies Canada*, 11, 1-11. <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/nrsc/article/view/4000>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec [MELS]. (2018). *Plan d'action numérique en éducation et en enseignement supérieur*. [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/Plan-action-numerique/PAN\\_Plan\\_action\\_VF.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/enseignement-superieur/Plan-action-numerique/PAN_Plan_action_VF.pdf)

Oshima, A. et Hogue, A. (2020). *Longman academic writing series: Paragraph to essays* (4<sup>e</sup> éd.). Pearson.

Office québécois de la langue française. (2024). Plagiat. Dans *Vitrine linguistique*. [https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/resultats-de-recherche?](https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/resultats-de-recherche?tx_solr%5Bq%5D=plagiat&tx_solr%5Bfilter%5D%5B0%5D=type_stringM%3AAbdl&tx_solr%5Bfilter%5D%5B1%5D=type_stringM%3Aagdt&)

[tx\\_solr%5Bq%5D=plagiat&tx\\_solr%5Bfilter%5D%5B0%5D=type\\_stringM%3AAbdl&tx\\_solr%5Bfilter%5D%5B1%5D=type\\_stringM%3Aagdt&](https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/resultats-de-recherche?tx_solr%5Bq%5D=plagiat&tx_solr%5Bfilter%5D%5B0%5D=type_stringM%3AAbdl&tx_solr%5Bfilter%5D%5B1%5D=type_stringM%3Aagdt&)

Ouidad, S. (2024). *Exploring learners' and teachers' attitudes towards ChatGPT- 3 as a writing assistant: The case of two EFL students at Mohamed Kheider University - Biskra* [mémoire de maîtrise, Mohamed Kheider University - Biskra]. [http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/29103/1/souissi\\_ouidad.pdf](http://archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/29103/1/souissi_ouidad.pdf)

Park, C. (2003). In Other (People's) Words: Plagiarism by university students - literature and lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(5), 471-488. <https://doi.org/10.1080/02602930301677>

Partenariat universitaire sur la prévention du plagiat. (2022a). *Intelligence artificielle et plagiat*. <https://pupp.uqo.ca/fr/intelligence-artificielle-et-plagiat/>

Partenariat universitaire sur la prévention du plagiat. (2022b). *PUPP free webinars*. <https://pupp.uqo.ca/en/pupp-free-webinars/>

Peters, M. (2023). Note éditoriale : Intelligence artificielle et intégrité académique peuvent-elles faire bon ménage? *Revue des sciences de l'éducation*, 49(1). <https://doi.org/10.7202/1107846ar>

- Peters, M. et Cadieux, A. (2019). Are Canadian professors teaching the skills and knowledge students need to prevent plagiarism? *International Journal for Educational Integrity*, 15(10) <https://doi.org/10.1007/s40979-019-0047-z>
- Polakova, P. et Klimova, B. (2023). Using DeepL translator in learning English as an applied foreign language: An empirical pilot study. *Heliyon*, 9(8). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18595>
- Pôle interordres de Montréal. (2023). *Pour un usage responsable des outils de l'IA générative en enseignement supérieur*. [https://poleia.quebec/wp-content/uploads/2023/08/Rapport\\_journee\\_de\\_reflexion\\_recommandations\\_balises.pdf](https://poleia.quebec/wp-content/uploads/2023/08/Rapport_journee_de_reflexion_recommandations_balises.pdf)
- Purdue OWL. (2024). *Welcome to the Purdue university online writing lab*. Purdue University. <https://owl.purdue.edu/owl/> (Ouvrage original publié en 1994)
- Real Academia Española. (2024). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es/>
- Renau Renau, M. L. (2016). A review of the traditional and current language teaching methods. *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 3(2), 82-88. [https://www.ijires.org/administrator/components/com\\_jresearch/files/publications/IJRES\\_560\\_Final.pdf](https://www.ijires.org/administrator/components/com_jresearch/files/publications/IJRES_560_Final.pdf)
- Spiegelman, J. D. (2022). Un regard critique sur le traitement de la francophonie dans deux manuels de français langue étrangère (FLE). *The French Review*, 95(4), 123-141. <https://dx.doi.org/10.1353/tfr.2022.0077>
- Soto, M. et Bertrand, J. (2021). L'intégrité académique en classe de langue seconde ou étrangère : que dit la recherche? *RELEN - Revista Estudios de Lenguas*, 4(2), 23-36. <https://relen.net.ar/index.php/RLN/article/view/115/92>
- Stapleton, P. (2012). Gauging the effectiveness of anti-plagiarism software: An empirical study of second language graduate writers. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(2), 125-133. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.10.003>
- Starcke, B., Döderlein, S. et Bertrand, J. (2023, 15-16 mai). *Consolider son parcours universitaire par des cours en langue étrangère : développer et maintenir la motivation pour aller de l'avant dans ses passions* [Communication]. 10<sup>e</sup> Colloque international sur la didactique des langues secondes (SLP), Guelph, Ontario, Canada.
- Stoesz, B. et Eaton, S. (2020). Academic integrity policies of publicly funded universities in western Canada. *Educational Policy*, 36(6) 1529-1548. <https://doi.org/10.1177/0895904820983032>
- Sujecka-Zajac, J. (2020). Entre le modèle et la modélisation en classe de langue. *Romanistica Comeniana*, (2), 9-26.
- Surcouf, C. (2010). Le dictionnaire bilingue peut-il s'intégrer profitablement dans une stratégie d'apprentissage d'une langue étrangère? *Cahiers de l'APLIUT*, XXIX(1), 116-136. <https://journals.openedition.org/cahiersapliut/982>
- Tardif, C. (1992). Pratiques pédagogiques facilitant l'autonomie de l'apprenant en français langue seconde. *Cahier Franco-Canadiens de l'Ouest*, 4(1), 89-102.
- Tauginiené, L, Gaižauskaitė, I, Glendinning, I, Kravjar, J, Ojsteršek, M, Ribeiro, L, Odiñeca, T, Marino, F, Cosentino, M, Sivasubramaniam, S. et Foltýnek, T. (2018). *Glossary for academic integrity* (éd. rév.). ENAI Report 3G. [https://www.academicintegrity.eu/wp/wp-content/uploads/2023/02/EN-Glossary\\_revised\\_final\\_24.02.23.pdf](https://www.academicintegrity.eu/wp/wp-content/uploads/2023/02/EN-Glossary_revised_final_24.02.23.pdf)
- Tian, E., Cui, A. et Mimi, Y. (2023). *GPTZero* [logiciel]. Streamlit. <https://gptzero.me/>

Tomaš, Z. et Shapiro, S. (2021). From crisis to opportunity: Turning questions about “plagiarism” into conversations about linguistically responsive pedagogy. *TESOL Quarterly*, 55, 1102-1113. <https://doi.org/10.1002/tesq.3082>

Tremblay, T. et Laforest, J. (2024). *L'utilisation des écrans en contexte scolaire et la santé des jeunes de moins de 25 ans : effets sur la cognition*. Institut national de santé publique du Québec. <https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/2024-02/3434-utilisation-ecrans-contexte-scolaire-sante-jeunes.pdf>

Udry, I. et Berthele, R. (2023). Digitale Übersetzungsprogramme und Online-Wörterbücher im Fremdsprachenunterricht: Erkenntnisse aus einer Umfrage bei Lehrpersonen und Lernenden der obligatorischen, post-obligatorischen und tertiären Bildung. *Linguistik Online*, 120(2), 145-167. <https://doi.org/10.13092/lo.120.9720>

Université du Québec à Montréal. (2025, 20 mars). *Règlement sur les infractions de nature académique : Règlement no 18*. [https://instances.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/47/2017/12/REGLEMENT\\_NO\\_18.pdf](https://instances.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/47/2017/12/REGLEMENT_NO_18.pdf)

Usito. (s. d.). *Plagier*. Repéré le 22 février 2024 à <https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/plagier>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Weber-Wulff, D., Anohina-Naumeca, A., Bjelobaba, S., Foltýnek, T., Guerrero-Dib, J., Popoola, Olumide, Š., P. et Waddington, L. (2023). Testing of detection tools for AI-generated text. *International Journal for Educational Integrity*, 19(1), 1-39. <https://doi.org/10.1007/s40979-023-00146-z>

## NOTES

1. Ce terme a d'abord été développé en didactique des mathématiques par Brousseau (1980) : « l'ensemble des comportements (spécifiques) du maître qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître » (p. 127). Puis il a été largement repris dans plusieurs domaines, dont celui des langues en tant qu'« un ensemble de savoirs, de représentations et d'attentes sur l'adéquation des comportements interactionnels dans un groupe culturel » (Cambra Giné, 2003, p. 83, cité dans Degache, 2006).

## ABSTRACTS

Universities strive to create a community of critical thinkers and currently, digital literacy plays a vital role in this educational process. In the field of language teaching, pedagogical approaches, such as the action-oriented approach, project-based learning or task-based language teaching, also advocate the use of technology to enable authentic activities promoting the development of learner autonomy. Paradoxically, the use of technology may interfere with the assessment of developing language skills. When this use is inappropriate, it represents a breach of academic integrity, which language teachers seek to develop in their learners. This article is a reflection

focusing on the research literature and observed behaviours when using technology in second and foreign language university classes while promoting academic integrity, preventing plagiarism and developing digital citizenship.

L'université vise à former une communauté dotée d'une pensée critique et la littératie numérique joue un rôle essentiel dans cette formation. Dans le domaine de l'enseignement des langues, les approches didactiques telles que l'approche actionnelle, la pédagogie par projets ou l'approche par les tâches prônent d'ailleurs un recours aux technologies pour permettre des activités authentiques favorisant le développement de l'autonomie des personnes apprenantes. Paradoxalement, l'utilisation de ces technologies empêche parfois d'évaluer la progression des compétences langagières. Quand cette utilisation est induite, elle représente un manquement à l'intégrité académique que les enseignants de langue souhaitent pourtant développer chez ces personnes apprenantes. Le présent article propose une réflexion centrée sur la littérature et des comportements observés dans des classes universitaires de langues secondes et étrangères en ce qui a trait à l'utilisation de ressources technologiques, et ce, toujours dans un esprit d'enseignement de l'intégrité académique, de prévention du plagiat et de développement de la citoyenneté numérique.

## INDEX

**Mots-clés:** langue seconde ou étrangère, intelligence artificielle générative, citoyenneté numérique, intégrité académique, université

## AUTHORS

### **ANNIE DESAULNIERS**

Université du Québec à Montréal, Canada, [desaulniers.annie@uqam.ca](mailto:desaulniers.annie@uqam.ca)

### **ROISIN DEWART**

Université du Québec à Montréal, Canada, [dewart.roisin@uqam.ca](mailto:dewart.roisin@uqam.ca)

### **SEBASTIAN DÖDERLEIN**

Université du Québec à Montréal, Canada, [doderlein.sebastian@uqam.ca](mailto:doderlein.sebastian@uqam.ca)

### **EMILY ROSALES**

Université du Québec à Montréal, Canada, [rosales.emily@uqam.ca](mailto:rosales.emily@uqam.ca)

### **MÓNICA SOTO**

Université du Québec à Montréal, Canada, [soto.monica@uqam.ca](mailto:soto.monica@uqam.ca)

### **JULIANE BERTRAND**

Université du Québec à Montréal, Canada, [bertrand.juliane@uqam.ca](mailto:bertrand.juliane@uqam.ca)