

IA, biais culturels et autonomie linguistique en FLE : conception et évaluation d'une séquence didactique en contexte libyen

Benelimam, Ghada* 

Département de française, université de Tripoli, Libye

g.benelimam@uot.edu.ly

Mots clés :

Autonomie linguistique,
biais culturels,
Enseignement de FLE,
évaluation, intelligence
artificielle, hallucination.

ABSTRACT

Cet article rend compte d'une expérimentation menée pour développer la posture critique des apprenants de FLE en Libye. Notre objectif est de développer leur réflexion critique contre les biais culturels et les hallucinations générés par l'intelligence artificielle (IA). En s'appuyant sur une approche didactique critique et les principes de l'autonomie linguistique, cette recherche tentera de montrer comment cette action éducative pourrait améliorer la capacité des apprenants à examiner les contenus produits par l'IA, tout en préservant et en évaluant leur propre voix linguistique et culturelle.

الذكاء الاصطناعي، والتحيزات الثقافية، والاستقلالية اللغوية في تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية:
تصميم وتقييم وحدة تعليمية في السياق الليبي

غادة بن الامام

الملخص

الكلمات المفتاحية:
الاستقلالية اللغوية، التحيزات
الثقافية، التقييم، الذكاء الاصطناعي،
الهوسا، تدريس اللغة الفرنسية كلغة
أجنبية.

يستعرض هذا المقال تجربة أجريت بهدف تنمية الموقف النقدي لدى متعلمي اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في ليبيا. ويتمثل هدفنا في تنمية تفكيرهم النقدي لمواجهة التحيزات الثقافية والأوهام التي تولدها أدوات الذكاء الاصطناعي. بالاعتماد على نهج تعليمي نقدي ومبادئ الاستقلالية اللغوية، ستسعى هذه الدراسة إلى إظهار كيف يمكن لهذا الإجراء التربوي أن يحسّن قدرة المتعلمين على تحليل المحتوى الذي ينتجه الذكاء الاصطناعي، مع الحفاظ على حسم اللغوي والثقافي الخاص وتقييمه.



Check for updates

Received: 15 July 2026. Revised: 24 July 2026. Accepted: 05 August 2026 .Published: 1 September 2026

Copyright: © 2026 by the authors. Licensee FLJ. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the [Creative Commons Attribution \(CC BY\) license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Introduction

L'enseignement des langues étrangères devient un des nombreux secteurs transformés par l'émergence rapide de l'intelligence artificielle (IA). Cette technologie offre des opportunités inédites pour la personnalisation de l'apprentissage et l'amélioration des pratiques pédagogiques (Benelimam, 2024:249). Néanmoins, cette intégration entraîne des défis ardu, particulièrement au niveau culturel, tels que les biais culturels associés aux modèles d'IA et les tendances de ces systèmes à générer des "hallucinations". Ces enjeux sont particulièrement significatifs car, dans l'enseignement de français langue étrangère (FLE), la compréhension interculturelle et le développement de l'autonomie linguistique des apprenants sont nécessaires et constituent les objectifs fondamentaux de l'apprentissage.

Notre problématique s'est basée sur une question centrale : Comment concevoir et évaluer une séquence didactique permettant à des apprenants de FLE en Libye de développer une posture critique face aux biais culturels et aux hallucinations générés par l'IA, tout en gardant leur autonomie linguistique ? Nous cherchons des solutions pédagogiques concrètes pour aider les apprenants à utiliser intelligemment les outils de l'IA sans perdre leur capacité à construire leur propre savoir et à exprimer leur identité linguistique et culturelle.

Les objectifs spécifiques de cette recherche sont de créer, mettre en pratique et analyser une séquence innovante sur le terrain, en Libye. Nous essayons de présenter des suggestions pédagogiques concrètes pour une intégration éthique et efficace de l'IA dans l'enseignement du FLE.

Cette article repose sur quatre axes principaux : le cadre théorique, la revue de littérature intégrant les travaux de Benelimam, la proposition méthodologique d'une séquence didactique (l'expérimentation), et enfin, une discussion sur les résultats escomptés.

Cadre Théorique et Conceptuel

Cette section présente les fondements théoriques de la recherche en définissant les concepts clés. Cette partie s'articule autour de trois dimensions : d'une part, les théories d'acquisition d'une langue seconde

(ALS), qui mettent en lumière l'interaction et l'exploration ; d'autre part, la pédagogie critique, qui motive l'apprenant à analyser les rapports de pouvoir et les dominations culturelles illustrées dans les outils pédagogiques sans oublier la théorie du biais algorithmique — selon laquelle les systèmes informatiques reflètent les représentations dominantes de leurs concepteurs. L'intégration de l'IA en FLE implique alors, une posture de littératie numérique critique où l'apprenant ne se contente pas de recevoir le texte généré mais l'évalue à partir de sa propre réalité socioculturelle.

FLE, interculturalité et IA générative (IAG)

Le développement de compétences communicatives et interculturelles est un objectif principal de l'enseignement du FLE. L'aspect interculturel est très important : il s'agit de comprendre la culture liée à la langue française et d'être en mesure d'interagir d'une manière adaptée et respectueuse. Le rôle de la culture cible (française) et de la culture source (libyenne) est primordial, car l'apprentissage d'une langue est indissociable de la négociation des significations culturelles.

Dans le domaine de l'enseignement de FLE, l'IA propose différentes applications telles que : assistance à la rédaction, la traduction, les applications des conversations et la création rapide de contenus pédagogiques. Ces applications garantissent une personnalisation approfondie de l'apprentissage, cependant, elles engendrent des risques une de ces risques est la dépendance excessive. Nous admettons que l'intervention humaine soit primordiale. À titre d'exemple, dans la traduction, l'IA peut influencer la transmission des sens culturels et sociaux. Ces applications, malgré leur rapidité et leur efficacité, sont limitées, elles ne sont pas capables de saisir les nuances culturelles subtiles (Salem, 2026 :165). À cet égard, Salem souligne que " *l'importance du rôle du traducteur humain pour traiter ces nuances et fournir une traduction plus précise et culturellement adaptée.*" (Salem, 2026 :165). Pour conclure, les résultats de l'IA nécessitent **une évaluation critique** des contenus générés.

Biais Culturels, Hallucinations de l'IA et Autonomie Linguistique

Les biais culturels de l'IAG constituent des déformations reproduisant et

accentuant les stéréotypes qui existent dans les données d'entraînement. Selon Qotb (2025) *"l'IA est entraînée à partir des données massives et des normes issues principalement de la culture occidentale, ce qui pourrait marginaliser la diversité et le plurilinguisme"* Cet auteur ajoute que, L'intelligence artificielle générative et l'apprentissage connectiviste des langues : spécificités, usages et limites, para. 30). Des recherches révèlent que, dans le contexte non occidental et arabe, les modèles d'IA, construits sur des corpus principalement occidentaux, peuvent produire du contenu culturellement non pertinent ou stéréotypé. D'après Abdelrehim et al. (2026), le traitement de ces représentations biaisées est nécessaire, ces "hallucinations" signifient la génération de fausses informations et elles mettent en danger la fiabilité et conduisent les apprenants à commettre des erreurs.

La notion d'autonomie langagière remonte aux travaux de Holec (1981). Selon lui, l'autonomie représente la capacité à prendre en charge son propre apprentissage, perspective enrichie par Little (1991) qui met l'accent sur la capacité de réflexion critique et de détachement. Ces phénomènes ont un impact considérable sur l'apprentissage du FLE : ils renforcent les stéréotypes et affectent la progression d'une pensée critique indépendante. À l'époque de l'IA, l'autonomie linguistique devient simultanément soutenue et mise en péril.

Ces erreurs de génération et biais algorithmiques font désormais l'objet de nombreuses études sur les grands modèles de langage comme le rappelle Bender et al (2021) ainsi que Ji et al (2023), ils analysent ces failles et mettent en évidence les risques de la récurrence de stéréotypes qui prédominent dans les corpus.

L'IA présente un environnement qui s'adapte aux exigences particulières des apprenant, elle est considérée comme un soutien pour les apprenant Néanmoins, l'IA peut entraîner une dépendance technologique si les apprenants ne réussissent pas à concevoir une compétence numérique critique. (Hong, 2025 :40). Pour réaliser cela, il est nécessaire d'évaluer les informations et outils numériques, d'interroger la source, de repérer les biais et de saisir le fonctionnement de l'IA. Bref, il est indispensable d'instaurer cette situation critique pour que l'IA devienne un outil encourageant l'autonomie et non une source de dépendance.

Le lien entre autonomie langagière et théories d'acquisition des langues étrangères occupe une place centrale : selon les perspectives socio-interactionnistes, l'acquisition dépasse la simple réception des données d'entrée, pour impliquer une production guidée et une négociation du sens. Plus qu'une démarche isolée, l'autonomie s'inscrit dans un processus d'autorégulation. Dans ce cadre, l'apprenant évalue la validité des inputs fournis par l'environnement, notamment face aux productions de l'IA. De cette façon, il forge sa propre compétence interculturelle et linguistique.

Revue de Littérature (Études Précédentes)

L'intégration de l'IA dans l'enseignement du FLE est un domaine en expansion. Cette revue de littérature synthétise les contributions majeures, **notamment** celles de **Benelimam**, et identifie les lacunes de recherche.

L'IA dans l'Enseignement du FLE : Potentiels et Transformations (Benelimam)

Les recherches de Benelimam fournissaient un aperçu sur la nécessité de l'intégration de l'IA dans le domaine de l'enseignement de FLE. Dans son article en 2024, elle souligne que l'IA peut ouvrir de nouvelles perspectives pour l'apprentissage et la pratique des langues, selon elle, *"Il semble que l'intelligence artificielle (IA) soit un domaine prometteur pour l'enseignement des langues étrangères."* (Benelimam, 2024 : 241). En 2026, elle met l'accent sur l'IA générative, elle illustre la transformation du rôle de l'enseignant vers celui de médiateur critique. L'IA générative est un partenaire capable d'automatiser des tâches, de personnaliser l'apprentissage et d'optimiser l'évaluation.

Benelimam précise qu'il est important de renforcer la compétence numérique et d'améliorer les méthodes d'évaluation pour diminuer les risques (biais culturels, plagiat, hallucinations). (Benelimam, 2026: 216).

Autonomie Linguistique et IA : Bilan et Enjeux

Benelimam (2025) analyse la manière dont l'IA peut encourager l'apprentissage autonome par le biais de ses divers outils et de ses applications variées. Elle signale que *"les outils de l'IA peuvent contribuer à soutenir cette autonomie de manière significative en suggérant des*

milieux d'apprentissage convenables et des retours qui encouragent l'autorégulation." (Benelimam, 2025 :161). D'autres études, telles que celle de Hong (2025) qui traite la question de la complémentarité du corpus numérique et de l'IA générative dans le développement de l'autonomie des apprenants, et celle de Baiche (2025) qui explore le passage de l'auto-apprentissage à l'hétéronomie numérique, soutiennent ce point de vue et démontrent que l'IA peut augmenter et renforcer l'autonomie tout en soulignant des enjeux liés à la dépendance technologique.

Benelimam (2025 :165) avertit sur l'absence de diversité dans les interactions homme-machine, les biais algorithmiques, la protection des données et la fracture numérique, concluant que "[...] *il faut adapter une approche équilibrée où l'IA est considérée comme un élément complémentaire essentiel aux interactions humaines et à la réflexion critique, plutôt qu'un remplaçant.*" (Benelimam, 2025:172).

Biais Culturels et Hallucinations de l'IA Générative en Contexte non-Occidental

Les biais culturels et les hallucinations générées par l'IA sont des défis majeurs, particulièrement dans des contextes éducatifs spécifiques. Les travaux de Benelimam mentionnent le risque de biais culturel "*Le principal danger de l'IAG réside dans sa nature même, elle est basée sur des statistiques et non sur une compréhension incarnée du monde.*" (Benelimam, 2026:215). Nous admettons que les données à partir desquelles l'IAG s'entraîne sont généralement occidentales, par conséquent elles sont capables de reproduire et renforcer des stéréotypes ou des inexactitudes culturelles, ce qui est problématique en FLE. Dans ce contexte, il ne faut pas nier le rôle bénéfique de l'IA, elle favorise la diffusion des langues sur les plateformes numériques, et cela, selon Brahmi (2024 : 65), peut améliorer la diversité culturelle et linguistique en appuyant la conservation du patrimoine culturel. Cependant, elle soulève des soucis au sujet de son impact sur l'identité linguistique et culturelle, d'après Brahmi "[...] *elle entraîne une homogénéisation linguistique et culturelle sous l'influence des normes globales imposées par les grandes entreprises et les applications intelligentes.*" (Brahmi, 2024 : 65)

Lacunes de la Littérature et Justification de la Problématique

Il est clair que les biais culturels peuvent affecter le milieu éducatif et constituer un défi pour l'autonomie linguistique, et pourtant, il demeure une défaillance concernant la réalisation des solutions pédagogiques tangibles et évaluables. La plupart des recherches mettent l'accent sur la sensibilisation, mais n'abordent pas en profondeur les aspects suivants :

- La stimulation du raisonnement critique des apprenants face aux biais culturels et aux hallucinations de l'IA générative au moyen d'une élaboration détaillée d'un dispositif didactique, notamment dans un contexte non-occidental comme la Libye.
- L'évaluation empirique de l'impact d'une telle méthode pédagogique sur la capacité des apprenants à repérer, constater et critiquer ces biais et hallucinations, tout en renforçant leur autonomie linguistique.
- L'intégration active de la critique des biais culturels de l'IA dans les cours de FLE à travers des méthodes novatrices et des exemples pratiques.

Cette recherche essaie de suggérer une méthode qui se focalise sur l'élaboration d'une intervention éducative concrète et quantifiable.

L'expérimentation

Protocole expérimental

Cette expérimentation a été menée auprès d'un groupe de 12 étudiants de 8^e semestre. Elle s'est déroulée au département de français à l'université de Tripoli.

La démarche retenue combine des outils quantitative et qualitative. La dimension quantitative vise à mesurer la fréquence de détection des biais et des hallucinations à travers les scores de la grille d'observation et les pourcentages de réussite, tandis que l'approche qualitatif s'intéresse à l'analyse de contenu des réactions spontanées des apprenants et de leurs productions réécrites, permettant de caractériser la manière dont s'exprime leur posture critique et leur réappropriation linguistique.

- Outils utilisés : Gemini (Nano Banana), Chat GBT-4.
- Thématique : Patrimoine et Identité Libyen face au regard de l'IA.

Objectifs pédagogiques

- Linguistiques : l'utilisation de lexiques de la description culturelle.
- Interculturels : identification des écarts entre la réalité vécue et les représentations numériques.
- Technique : détection des hallucinations "erreurs factuelles" et des biais "stéréotypes".

Les tâches :

- Demander à l'IA de produire un article sur **la fête de mariage** et l'habit traditionnel libyen, générer des photos de cet habit.
- Demander à l'IA d'écrire un article de blog sur le **couscous libyen**, donner la recette et générer une photo de ce plat. Et les séances seront répartis comme suit :

Séance	phase	Activités principales
1	Sensibilisation	Le test de Chat GBT porte sur des aspects traditionnels libyens.
2	Analyse des biais	Demander à Gemini de produire des images (habits traditionnel libyen et couscous libyen) et d'analyser des stéréotypes (la confusion avec d'autres cultures arabes).

3	Détection d'hallucinations	Demander à l'IA de produire un article sur l'habit traditionnel libyen et sur la recette de couscous libyen. Vérification des résultats et comparaison avec des sources authentiques.
4	Production et autonomie	Rédiger un article corrigé et "augmenté" par l'apprenant intégrant sa propre voix culturelle.

Tableau 1. répartition des séances

Grille d'observation :

Cette grille sera l'outil central de cette expérimentation. L'apprenant va l'utiliser pour annoter les textes générés par l'IA et évaluer l'autonomie linguistique et la posture critique.

Les critères	Indicateurs de vigilance	Score (0/5)
Précision factuelle	Est-ce qu'il y a des inventions d'IA concernant les noms ou les dates, etc. ? (Hallucinations)	/5
Authenticité culturelle	Est-ce que les descriptions correspondent à la réalité de Tripoli ou elles sont des clichés "orientalistes" ? (Biais)	/5
Qualité	Les vocabulaires sont-ils naturels ou	/5

linguistique	trop formels ? (autonomie)	
Stratégie de correction	Est-ce que l'apprenant propose des reformulations qui reflètent son identité culturelle?	5/

Tableau 2 : la grille d'observation

Pour garantir la validité du contenu de la grille d'observation, trois enseignants-chercheurs en didactique du FLE ont été sollicités pour l'évaluer. À la lumière de leurs observations, nous avons affiné les indicateurs de vigilance. Par ailleurs, un pré-test a été mené auprès de trois étudiants ne faisant pas partie de l'échantillon final dans le but d'évaluer la clarté des consignes et la cohérence inter-juges lors de l'attribution des scores.

Résultats obtenus (Type de problème)

Biais culturel : par ailleurs, environ 92% des apprenants ont repéré ces biais visuels et culturels majeurs. L'IA a produit des photos de femmes portant une tenue traditionnelle marocaine ou algérienne au lieu de présenter les vêtements traditionnels libyens, à savoir, le Rida libyen pour les femmes et le Zboune libyen pour les hommes. Cela met en évidence une confusion récurrente de l'algorithme entre les différentes cultures du monde arabe.



Image 1 : la tenue de mariés.

Image 2 : la fête de mariage libyen.

- **Hallucination** : l'IA a inventé des informations erronées sur l'habit de mariage, la description a été appuyée sur des caractéristiques marocaines et sur le couscous libyen, ainsi, elle a affirmé à tort que le couscous sucré était une spécialité célèbre en Libye alors qu'il n'existe pas dans ce pays. 70% des apprenants ont détecté ces hallucinants.

Dans des villes comme Tripoli ou Misrata, les costumes de mariage reflètent différentes influences culturelles, notamment ottomanes et andalouses.

Le marié porte généralement une tenue traditionnelle élégante, parfois accompagnée d'un burnous ou d'une jellabiya selon les régions et les coutumes familiales.

Image 1 : capture d'écran des paragraphes de l'article généré par ChatGBT sur "les traditions de mariage libyen".

Le couscous sucré

Il existe également des versions sucrées servies lors de certaines fêtes religieuses ou occasions familiales. Elles peuvent être accompagnées de dattes, de miel, de raisins secs ou de beurre fondu.

Image 2 : capture d'écran de d'un paragraphe de l'article généré par ChatGBT sur "les traditions de mariage libyen".

- **Stéréotype** : la description et la recette attribuées au couscous libyen correspondaient en réalité à celle du couscous marocain. Afin de vérifier la persistance de ce stéréotype, nous avons demandé à l'IA de générer une image de "couscous libyen" et le résultat visuel a confirmé l'erreur, l'illustration obtenue ne correspondant pas à notre plat traditionnel. Un autre problème a été massivement détecté, 85% des apprenants ont identifié ce stéréotype.



Image 3. L'image généré par Gemini de couscous libyen.

Les apprenants ont exprimé leur surprise face à ces résultats générés par les outils de l'IA.

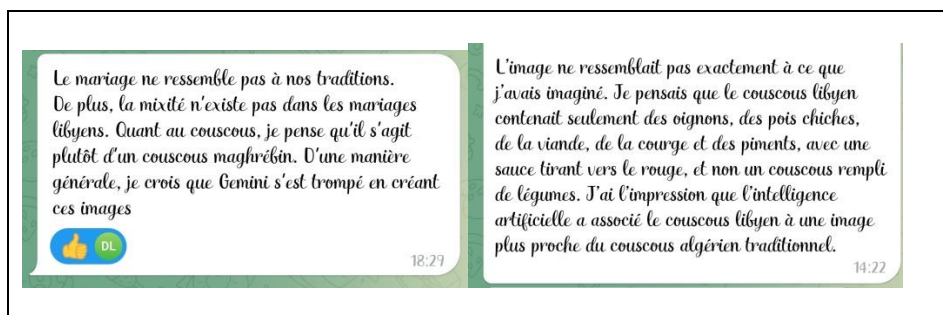


Image 4 . Captures d'écrans de quelques réactions des apprenants faces aux réponses des outils de l'IA

Les taux obtenus (92 %, 70 %, 85 %) ont été établis à partir du nombre total d'observations faites par les 12 étudiants lors de l'évaluation des productions d'IA au moyen de la grille d'observation. Nous avons traité les fréquences d'apparition sous logiciel SPSS (version 26).

Réécriture, adaptation et appropriation linguistique

Pour conclure cette expérimentation, nous demandons aux apprenants de se charger de la **réécriture** et de l'**adaptation** du contenu généré. Ils doivent :

- **Corriger** les inexactitudes réelles.
- **Réécrire** les parties culturellement inexacts ou biaisées pour les rendre plus réelles et raffinées, respectueuses et contextualisées (en intégrant, par exemple, des photos ou des références à leur propre culture source et à la culture cible).
- Afin de montrer une voix plus authentique et autonome, les apprenants enrichissent le texte avec leurs propres idées, leur vécu et leur expression linguistique personnelle.

Les apprenants passent d'une utilisation passive de l'IA à une utilisation active. Ils ont rédigé des brèves justifications de leurs choix. Dans ce stade,

le rôle de l'enseignant est très important, c'est le rôle de médiateur et de facilitateur, il aide les apprenants à valoriser les approches utilisées et à encourager et stimuler les collaborations entre les pairs concernant les obstacles rencontrés et les réponses apportées.

Voilà quelques exemples de leurs productions :



Image 5: captures d'écran de quelques productions des apprenants

Discussion

À l'issue de cette expérimentation, nous avons réalisé que cette séquence didactique a abouti à son double objectif : offrir aux apprenants les outils nécessaires pour une utilisation réfléchie et prudente, optimiser leur capacité à maîtriser la langue française en tant qu'acteurs critiques et autonomes de leur propre formation.

Nous avons développé une attitude critique envers les biais culturels en incitant les apprenants à examiner, analyser, et corriger les stéréotypes et les erreurs culturelles dans le contenu généré.

Nous avons, également, essayé de lutter contre les hallucinations de l'IA, en demandant toujours aux apprenants de vérifier les informations et d'expliquer leurs modifications et leurs corrections. Cette expérimentation favorise leur attention et leur autonomie face aux contenus produits, diminuant, par conséquent, le risque d'erreurs d'apprentissage.

En demandant une réécriture individuelle, une adaptation au contexte et une justification de choix linguistique, nous gardons et améliorons l'autonomie linguistique des apprenants, cette expérimentation remet l'apprenant au centre du processus de création. L'IA devient un outil et une

aide plutôt qu'un remplacement. Dans ce cas-là, nous pouvons signaler que l'outil technologique est bien contrôlé et non subi.

Conclusion

À quel point l'IA peut-elle être intégrée dans l'apprentissage du FLE sans menacer l'autonomie linguistique des apprenants, en particulier, ceux issus d'un pays non-occidental ? Nous avons proposé une solution qui a été établie et déployée en quatre phases auprès des apprenants du FLE à l'université de Tripoli.

Les résultats obtenus de cette expérimentation ont validé la méthode présentée. Plus de 92% des apprenants ont repéré les biais culturels et plus de 70% ont identifié les hallucinations des algorithmes de langage artificiel. Les résultats détectés ont surpris les apprenants. La dernière phase de l'expérimentation était bénéfique : en reformulant les productions biaisées, les apprenants renforcent leur autonomie linguistique, ils ont appris à corriger, à réécrire et à enrichir les éléments générés par l'IA.

L'utilisation de cette méthode aide à combler les lacunes de la littérature scientifique sur l'intégration de l'IA dans les classes de FLE. Cette approche peut fournir une solution prometteuse à l'intégration de l'IA dans le FLE et s'adapter au contexte libyen.

L'apport de cette méthode est de transformer l'IA en un assistant plutôt qu'en un remplaçant d'un apprenant. Cependant, il existe des limites, surtout concernant la taille de l'échantillon d'apprenants qui ont été interrogés. Hormis la taille restreinte de l'échantillon (12 participants), ce dispositif expérimental accuse certaines contraintes de structure: il s'agit d'une étude descriptive et exploratoire menée sans groupe témoin de comparaison, et sans évaluation quantitative encadrée par un protocole comparatif (pré-test et post-test). Ces éléments limitent la portée statistique des données, ce qui invite à lire ces résultats comme une première validation qualitative et préliminaire de la séquence didactique.

On pourrait suggérer des études futures, qui pourraient suivre et appliquer ce protocole dans un autre contexte avec d'autres niveaux, et

approfondiraient davantage l'impact à long terme de telles pratiques sur le développement de la compétence numérique critique et de l'autonomie linguistique. En somme, nous admettons qu'une adaptation continue des pratiques pédagogiques soit importante et, bien évidemment, qu'une surveillance permanente soit exigée, notamment avec cette évolution rapide de l'IA.

Bibliographie

Abdelrehim, M., Salih, G., & Shaalan, K. (2026). Evaluating the Educational and Cultural Risks of Generative AI Videos in Arabic Learning Contexts. *Procedia Computer Science*, 1877(0509), 26000852.

Baiche, F. (2025). De l'auto-apprentissage à l'hétéronomie numérique: quel avenir pour l'autonomie linguistique? *Passerelle*. <https://asjp.cerist.dz/en/article/280122>

Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big? *Proceedings of FAccT '21*, 610–623.

Benelimam, G. (2025). L'intelligence artificielle au service de l'autonomie linguistique : Bilan et enjeux. *Faculty of Languages Journal-Tripoli-Libya*, 1(32). <https://journals.uot.edu.ly/index.php/flj/article/view/2328>

Benelimam, G. (2024). L'intelligence artificielle et ses apports dans l'enseignement des langues étrangères. *Faculty of Languages Journal-Tripoli-Libya*, 1(29), 252–242. <https://doi.org/10.56592/flj.v1i29.1071>

Benelimam, G. (2026). Enseigner le FLE à l'ère de l'intelligence artificielle générative : mutation des rôles et enjeux critiques. *Faculty of Languages Journal-Tripoli-Libya*, 1(33). <https://journals.uot.edu.ly/index.php/flj/article/view/2479>

Brahmi, F. (2024). Impact des technologies modernes sur la langue arabe : Une analyse critique centrée sur l'intelligence artificielle. *Ziglobitha, Revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations*, 3(11), 53-72. <https://www.ziglobitha.org/wpcontent/uploads/2024/09/04-Art.-Fella-BRAHMI-pp.53-72.pdf>

Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.

Hong, H. (2025). La complémentarité du corpus numérique et de l'IA générative dans le développement de l'autonomie des apprenants en OEPRE. univ-sorbonne-nouvelle.hal.science.

Ji, Z., Lee, N., Frieske, R., Yu, T., Su, D., Xu, Y., ... & Fung, P. (2023). Survey of hallucination in natural language generation. *ACM Computing Surveys*, 55(12), 1-38.

Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik.

Qotb, H. (2025). L'intelligence artificielle générative et l'apprentissage connectiviste des langues : spécificités, usages et limites, *Didactique du FLES*, 4:1, 123-142.

Salem, F (2026). Transformations de la traduction et de son enseignement à l'ère de l'intelligence artificielle : étude analytique dans le contexte universitaire. Faculty of Languages Journal-Tripoli-Libya, 1(33). <https://journals.uot.edu.ly/index.php/flj/article/view/2476>