

Intelligence artificielle générative et pratique de l'écrit en classe de langue : une mise à l'épreuve de la créativité ?

Cyprien ONANA

Teacher, Department of French,
Technical Secondary School,
Esse (Cameroon)
onanacm87@gmail.com

Dr Nidhi SHARMA

Assistant Professor, Department of French,
Post Graduate Government College for Girls,
Sector-11, Chandigarh (India)
sharmarainbow555@gmail.com

Reçu : 9/6/2025,

Accepté : 27/9/2025,

Publié : 12/12/2025

Résumé

D'une manière générale, le processus d'acquisition des savoirs nécessite fondamentalement l'intelligence. Cette dernière est appréhendée par les psychologues comme l'aptitude d'un individu à résoudre des problèmes relativement complexes dans un environnement donné. De nos jours, le monde assiste à l'essor croissant de l'intelligence artificielle qui allège certes les activités cognitives humaines mais suscite aussi des inquiétudes relatives à la substitution de l'humain par la machine. En tout état de cause, l'intelligence artificielle se fait présente et embrase progressivement divers secteurs d'activités, notamment celui de l'éducation. Dans le cas spécifique de l'enseignement des langues, l'inquiétude sus-évoquée est manifeste dans la pratique de l'écrit qui exige une dose d'originalité chez les apprenants. Dans un environnement où l'intelligence artificielle générative peut produire divers types de textes de manière instantané, le risque de paresse, de tricherie, de plagiat en production écrite devient une réalité pouvant anéantir des aptitudes créatives des apprenants. De toute évidence, la nécessité d'intégration de l'intelligence artificielle dans l'apprentissage de l'écrit paraît indispensable mais à condition de préserver l'esprit de créativité des apprenants. Cette contribution a donc pour objectif majeur, de proposer un encadrement de l'intelligence artificielle au service de la créativité en expression écrite afin de garantir des productions originales, fruits de la collaboration entre l'apprenant et les outils spécifiques d'intelligence artificielle. Pour atteindre cet objectif, notre réflexion soulève des nécessités de consécration curriculaire expresse de l'intelligence artificielle, l'éducation aux médias et à l'information appliquée à l'intelligence artificielle à l'intention des enseignants et apprenants sous l'impulsion des gouvernements et des acteurs privés et enfin, une sensibilisation accrue à l'usage éthique de l'intelligence artificielle.

Mots clés : IA générative – écrit – créativité - apprenant

Introduction

De nos jours, l'intelligence artificielle (IA) progresse à une vitesse exponentielle et influence divers secteurs d'activités. Face à cette dynamique, les concepteurs de logiciels d'IA n'ont cessé d'explorer les besoins humains et sociaux afin de proposer des outils plus sophistiqués dans le but de simplifier, d'alléger voire de supprimer certaines tâches complexes ou pénibles jadis exclusivement exécutées par l'intelligence humaine. De manière patente, lesdites tâches sont accomplies avec célérité et précision par des machines qui réagissent automatiquement aux demandes de ceux qui en font usage. Cela justifie donc la prolifération de ces quasi-mémoires humaines, notamment celles en rapport avec la production des textes ; révolutionnant par la même occasion, les pratiques pédagogiques en classe de langue. Sans exhaustivité, on peut citer : *ChatGPT*, *Jasper*, *Chatsonic*, *Frase*, *Scalenut*, *Copy.ai*. (Antsa, 2024). Les outils précités ont principalement pour fonction de générer des contenus cohérents et intelligibles à partir des idées ou indications sommaires. Par ailleurs, la production de textes corrects étant une compétence fondamentale en didactique des langues, la nécessité d'intégration de l'IA dans la production de ceux-ci s'impose désormais comme pratique innovante. Cependant, comment intégrer l'IA en production écrite sans édulcorer l'esprit de créativité chez les apprenants ? L'usage de l'IA en production de textes est-il un atout ou un obstacle à l'originalité des textes produits ? Loin de censurer l'IA dans le développement des compétences rédactionnelles des apprenants, cet article propose une collaboration stratégique et équilibrée des intelligences humaine et artificielle pour un usage actif et réflexif de l'IA par les apprenants tout en sauvegardant leur expression personnelle.

I. L'IA générative en classe de langue : un labyrinthe de l'innovation pédagogique

1. Définition et aperçu diachronique de l'IA

Le concept découle du développement des sciences informatiques. De l'anglais *artificial intelligence* (AI) ; ce terme renvoie à la « science et l'ingénierie de la fabrication des machines intelligentes » (McCarthy, Minsky, Rochester et Shannon, 1955). Autrement dit, il désigne un processus continu et progressif de création « des systèmes capables de réaliser des tâches qui nécessiteraient normalement l'intelligence humaine » (Jérémy Robert, 2024). Pour Minsky (1956), l'IA est « la construction de programmes informatiques qui s'adonnent à des tâches qui sont, pour l'instant, accomplies de façon plus satisfaisante par des êtres humains car elles demandent des processus mentaux de haut niveau tels que : l'apprentissage perceptuel, l'organisation de la mémoire et le raisonnement critique ».

À la lecture de ces acceptions des Pères fondateurs du concept d'IA, trois éléments fondamentaux sont récurrents : l'homme, l'intelligence et la machine. Ces éléments naturellement hiérarchisés (homme-machine), partagent un substrat commun à savoir l'intelligence. En effet, l'homme tente de « faire

reproduire » automatiquement des tâches relativement complexes par la machine qui agit désormais comme le système mnémonique humain.

L'IA générative de par sa nature apparaît comme une ressource polyvalente à l'enseignement-apprentissage en général et un levier manifeste pour l'enseignement-apprentissage de l'écrit en particulier. Quels en sont les modèles et comment sont-ils réceptionnés en classe de langue ?

Un regard diachronique des travaux sur le rapport entre les productions textuelles et l'IA conduit tout d'abord sur « Les 15 meilleurs logiciels de rédaction assistée par l'IA en 2025 » (Hennen, 2022) parmi lesquels *ChatGPT*, *Jasper*, *Chatsonic*, *Frase*, *Scalenut*, *Copy.ai*, *Gemini*, *Perplexity*, *Claude* etc. Comme le titre l'indique, l'auteur présente les fonctionnalités d'une quinzaine de logiciels IA de génération automatique des textes en insistant sur leurs capacités et spécificités. Comme point commun, ces logiciels permettent de générer divers types de textes (récit, dialogue, lettre, argumentation, description etc.) à partir d'indications, de questionnements ou d'orientations sommaires. Si ces travaux ont le mérite d'exposer les outils récents de génération des textes, ils laissent un vide sur l'usage pédagogique desdits outils.

Or, bien avant ce catalogue de nouveaux logiciels IA, il existait déjà en 2016, un modèle de coécriture de roman entre humain et IA ayant pour titre, *The day a computer write a novel*. Mais, l'intrigue de ce roman a été qualifiée de « basique », c'est-à-dire non originale par des lecteurs et critiques.

Dans le même sillage, une observation lapidaire fut faite dans le journal *Le Figaro* du 15 juillet 2024. En substance, « L'intelligence artificielle facilite l'écriture, mais les histoires se ressemblent ». Cette observation renchérisait ainsi la thèse du manque d'originalité des textes générés par l'IA. Pour Doshi (2025) l'un des coauteurs de cette réflexion, l'objectif était « d'étudier dans quelle mesure l'IA générative peut aider les humains à faire preuve de créativité ». Au final, l'on a assisté à la prééminence du texte généré par l'IA sur le texte pensé par l'humain, battant en brèche, le désir de créativité chez ce dernier.

Warner (2025) tente de dissocier et de distinguer les productions écrites au moyen de l'IA à la créativité humaine. A la question de savoir, comment l'IA peut-elle à la fois enrichir notre processus créatif tout en risquant de le restreindre ? Il répondra en substance : « L'IA offre certes, des outils puissants pour simplifier la rédaction (...) et expérimenter des styles d'écriture variés, mais, elle ne remplace pas la créativité humaine, ni la profondeur des émotions qu'un écrivain transmet à travers ses mots ».

Admettre cette assertion signifierait en substance, concevoir le parallélisme entre l'IA et la créativité humaine. Pourtant, si l'IA est véritablement une aide pour l'humain, les deux devraient logiquement aller de concert. Autrement dit, dans les parvis de l'IA, l'homme doit pouvoir faire preuve de créativité pour marquer son empreinte, donnant une dose d'originalité à cette collaboration.

2. De la réception de l'IA en classe de langue

Certes, l'IA évolue de manière graduelle dans les systèmes éducatifs et en fonction des niveaux d'étude, mais, son apport dans l'enseignement-apprentissage des langues relève de l'évidence. En effet, des logiciels d'IA génératives offrent la possibilité de :

- Reformuler les textes et faire des corrections grammaticales ;
- Générer automatiquement des lettres formelles, des récits ou des dialogues en offrant un support d'observation et d'analyse linguistique (Lévy et Rivière, 2022) ;
- Faciliter l'entrée dans l'écriture comme déclencheur créatif en fournissant des amorces ou des contraintes stylistiques (Barbot, 2021) ;
- Personnaliser l'apprentissage en rendant l'apprenant plus autonome.

Tous ces atouts font de l'IA générative, un adjuvant dans le processus d'acquisition des compétences rédactionnelles. Sa mobilisation par l'enseignant fait d'elle, un « assistant cognitif » (Scardamalia & Bereiter, 2006) de l'apprenant, guidant ou stimulant ce dernier vers la réalisation collaborative des compétences sus évoquées. Interrogeons à présent la consécration curriculaire de l'IA et les pratiques de classe.

3. Implémentation de l'IA en classe de langue : retour d'usage

Notre étude a été réalisée dans deux contextes différents du point de vue de la progression de l'IA dans les systèmes éducatifs et compte tenu de l'accessibilité au personnel enseignant de langue. Dans le cas d'espèce, il s'agit du Cameroun et de l'Inde.

A travers la *National Education Policy* (2020) ; les programmes gouvernementaux comme *IA for all*, les startups comme *BY JUS*, l'Inde a un niveau d'intégration « avancé » de l'IA dans son système éducatif nonobstant des fortes disparités régionales, l'exclusion des langues endogènes et des politiques de régulation insuffisantes. A contrario, au Cameroun, le niveau d'intégration de l'IA dans le système éducatif reste embryonnaire même s'il faut reconnaître les efforts des pouvoirs publics se situant dans la digitalisation des enseignements (MINESEC, 2023). On note ici, un déficit infrastructurel et la pénurie des formateurs en IA (UNESCO, 2021). Toutefois, une enquête inclusive a été menée dans les deux contextes afin de jauger le niveau d'implémentation de l'IA en classe de langue.

Ainsi, à partir d'un questionnaire adressé à un échantillon de 53 enseignants de français au Cameroun et en Inde, il ressort que 87% adhèrent à l'idée d'intégration de l'IA dans l'enseignement du Français et 54% ont pu procéder à une intégration effective de l'IA dans leurs classes. Parmi les outils d'IA utilisés, *ChatGPT* est prééminent avec 32% d'usages, suivi de *Perplexity*, *Gemini*, *Educate*, *Copilot* et

Claude IA. Pour la plupart de ces enseignants, les compétences visées sont entre autres, la prononciation, la correction orthographique et grammaticale, l'enrichissement des contenus enseignés en classe. Il est à noter qu'aucun intérêt, au regard des réponses ouvertes, n'a été accordé à l'intégration pratique de l'IA en production écrite qui est pourtant une compétence fondamentale dans l'apprentissage d'une langue.

II. La créativité au cœur de la pratique de l'écrit en classe de langue

Du point de vue de sa dénomination, la production écrite apparaît comme une compétence attendue de l'apprenant en classe de langue. Ainsi, la vérification de l'acquisition de ladite compétence passe par une évaluation qui peut être, formative (Cardinet, 1989 ; Belibi, 2013) ou sommative (De Landshere, 1992 : 25). La vérification sus-évoquée se fonde, du point de vue de la pédagogie de l'intégration (Roegiers, 2003) sur une tâche assortie de critères précis.

1. De la structure d'une tâche en expression écrite

Conformément à la pédagogie de l'intégration (Roegiers, 2010) qui recommande la conception des situations-problèmes complexes et inédites dans le processus d'évaluation des apprenants, (Roegiers, 2005 ; Scallon, 2007 ; Jonnaert, 2009) synthétisent la morphologie d'une tâche par :

- La précision de la compétence à évaluer : il peut s'agir d'un texte narratif, descriptif, argumentatif etc.
- La présentation d'un problème réel et complexe : Ici, l'apprenant doit se sentir face à une difficulté à résoudre éventuellement dans sa vie présente ou future ;
- Un contexte significatif : qui se traduit par la définition de l'environnement spatial et temporel de l'apprenant ainsi que les circonstances qui entourent cet environnement.
- Des consignes : qui sont des orientations formant un tout structuré de la réflexion de l'apprenant dans le processus de production. Il est important de mentionner ici qu'aucune consigne n'est isolée car, toutes concourent à la conception d'une production logique et cohérente de manière complète.
- Les critères d'évaluation : qui sont des indicateurs que l'enseignant relèvera lorsqu'il corrigera la copie.

Ces orientations générales reprises et adaptées dans divers programmes d'enseignement ayant adopté l'approche par les compétences (APC) font de l'apprenant un véritable acteur social capable de trouver des solutions nouvelles face aux problèmes nouveaux tout en adaptant ses solutions à divers contextes. Des solutions nouvelles convoquant l'originalité, il paraît donc nécessaire d'interroger la place de la créativité dans une tâche d'expression écrite.

2. La tâche d'expression écrite : des contraintes de créativité en amont ?

Une tâche d'expression écrite porte en elle-même, des contraintes de créativité qui encadrent la production d'un apprenant. Ces contraintes sont repérables dans toutes les parties de la tâche, mais, de manières plus considérables dans la situation- problème, le contexte, et les critères.

2.1) Congruence entre situation-problème et créativité

Une situation problème peut être un évènement éventuel, stimulus d'un processus cognitif tendant vers sa résolution méthodique. Selon Roegiers (2010), il s'agit d'une situation complexe et réelle qui nécessite la mobilisation de diverses ressources pour être résolue. Roegiers insiste sur la complexité et le caractère inédit de la situation- problème afin d'inciter l'apprenant à proposer une solution originale qui sera une preuve palpable de créativité. Ainsi, l'enseignant, architecte de la situation-problème a la responsabilité de créer des problèmes significatifs pour l'apprenant afin de susciter en ce dernier, une réflexion profonde en vue d'esquisser une solution nouvelle. Pour être assez significative, une situation problème est formulée au sein d'un contexte qui induit également l'exigence de créativité.

2.2) Convergence entre créativité et contexte

Cela a été dit plus haut, le contexte dans une tâche d'expression écrite définit l'environnement spatio-temporel ainsi que les circonstances dans lesquelles la situation-problème survient. Le contexte peut donc situer l'apprenant dans de micro espaces ou des macro environnements à un moment donné et dans des conditions particulières. A l'observation, les contextes se distinguent par leur pluralité et leur variabilité et cela impose la créativité chez l'apprenant qui est appelé à construire par des mots, de manière originale, le contexte escompté.

Illustration

Compétence visée : raconter une histoire.

Contexte	Situation-problème	Exigence de créativité
Endormi(e) seul(e) dans la maison familiale, tu es réveillé(e) au milieu de la nuit	par le bruit d'un serpent rampant en direction de ton lit.	-Décrire une maison familiale (située dans un bosquet, dans un village sans électricité etc.) -Décrire le type de serpent dont il s'agit (serpent boa, python, capable d'avaler un jeune enfant de ton âge).

Tableau 1 : Contexte et situation problème comme vecteurs de créativité.

Ce tableau illustre une situation certes invraisemblable mais qui interpelle fortement la créativité de l'apprenant dans la construction d'une intrigue imaginaire. Cela l'amènera à trouver des solutions face

à certains dangers, dans des situations de désespoir. Aussi, il pourra acquérir des compétences narratives par la production d'un récit intradiégétique (Genette, 1972). A partir des exigences de créativité qui reposent ici sur les descriptions, une production sera plus originale si elle intensifie la peur et le désespoir tout en amplifiant le suspens. L'apprenant sera a contrario moins créatif s'il situe ladite maison dans un paysage urbain, éclairé avec une surpopulation dans le voisinage car, il suffira d'un cri afin que les voisins accourent. Donc, le contexte et la situation-problème induisent des exigences de créativité et l'apprenant, dans la réalisation de la tâche ne saurait s'en passer.

2.3) Les critères comme marque explicite de créativité

Une tâche de production écrite s'achève par la communication des critères de notation. Pour Roegiers (2005), l'enseignant doit « veiller à ce que chaque critère puisse être vérifié à plusieurs reprises, de façon indépendante ». En d'autres termes, il s'agit des éléments observables et mesurables, rendant compte de manière objective des habilités et capacités intellectuelles de l'apprenant (Bloom, 1956). Dans le programme d'étude du français du premier cycle au Cameroun (MINESEC, 2023), les critères suivants régissent la notation en expression écrite :

- Compréhension et pertinence de la production (CPP)
- Organisation et cohérence (OC)
- Expression et correction de la langue (ECL)
- Originalité de la production et présentation (OPP).

Les enseignants sont ainsi astreints à observer ces différents critères pour chacune des consignes de la tâche et c'est la raison pour laquelle, toute épreuve d'expression écrite doit être assortie d'une grille critériée qui informe à la fois, l'enseignant et l'apprenant au préalable. Ici, le dernier critère paraît plus explicite dans la mesure où il consacre l'observation de l'originalité de la production. Cette dernière rime avec la créativité et permet à l'apprenant de proposer des productions et solutions nouvelles du point de vue des actions, des personnages, de l'espace, du temps, du style etc. Comment intégrer l'IA dans une tâche d'expression écrite sans compromettre la créativité de l'apprenant ?

III. Nécessité d'encadrement de l'IA au service de la créativité :

Possibilité de (co)production textuelle originale entre l'apprenant et l'IA

La (co)production textuelle réfère de manière générique à une collaboration intentionnelle et organisée ayant pour finalité la production d'un texte unique, intelligible et cohérent. De manière spécifique, il s'agit d'une collaboration originale du fait de son hybridité (collaboration homme-machine). Dans un titre évocateur intitulé *Singular texts/plural Authors : perspectives on collaborative writing*, Ede

et Lunsford (1990) conçoivent l'écriture collaborative comme une pratique rédactionnelle à plusieurs intervenants, mettant en commun leurs idées et compétences afin de produire un contenu riche et diversifié.

1. L'hybridité des coproducteurs

Ayant spécifié les collaborateurs plus haut (homme-machine), il semble judicieux de représenter cette collaboration novatrice en désignant l'intelligence humaine par IH et l'intelligence artificielle IA en contexte de production écrite en classe de langue.

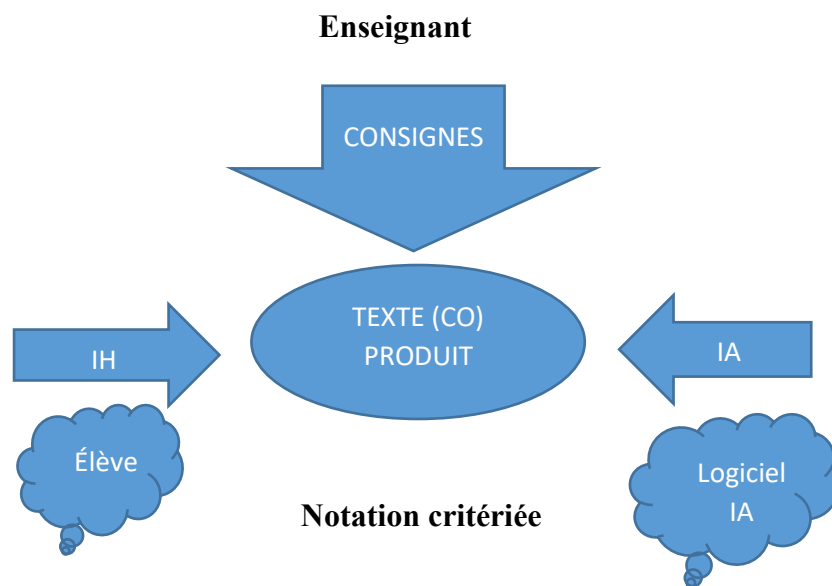


Fig.1 : Schéma de (co)production textuelle entre l'homme (apprenant) et l'IA.

A travers ce schéma, il apparaît qu'en situation de production écrite en classe de langue, point n'est plus besoin de laisser la liberté aux jeunes apprenants de naviguer librement dans un logiciel d'IA sans consignes ni orientations. Ici, les consignes de l'enseignant ont un double rôle :

- Permettre à l'apprenant d'utiliser des logiciels d'IA appropriés pour la production des textes ;
- Lui permettre de rédiger par lui-même certaines parties du texte sans en briser la cohérence globale. En toute évidence, lesdites parties (certainement plus complexes) maintiendront l'apprenant dans l'univers de créativité.

En clair, il est possible d'associer l'intelligence humaine et l'IA pour produire un texte riche et original sans détériorer les capacités créatives des apprenants. Cela est rendu possible par des consignes qui font partie intégrante des tâches d'expression écrite.

2. Modèle de tâche incluant l'IA

Niveau : 3ème

Compétence visée : produire un texte narratif.

Tâche : depuis quelques jours, tu assistes l'un de tes proches à l'hôpital en qualité de garde-malade. Suite à une erreur médicale que tu as observée distraitemment, ce proche décède et tu es chargé de relater cela à l'avocat de la famille. Produis un texte narratif dans lequel :

- Tu décris cet hôpital en précisant la maladie dont souffrait ce proche dans un paragraphe d'une dizaine de lignes ;
- Tu présentes l'erreur médicale dont il s'agit **à l'aide du logiciel GPT-4** en un paragraphe de huit lignes et dans un autre paragraphe d'égale longueur, tu relates le comportement du médecin traitant après l'incident ;
- Tu exprimes les sentiments éprouvés face au décès de ce proche dans un paragraphe de six lignes.

3. L'IA comme stimulateur d'écriture

En dehors de la contrainte expresse d'utiliser un logiciel quelconque d'IA dans les consignes de la tâche, un autre scénario pédagogique consisterait par exemple à répartir le travail de production textuelle entre l'apprenant et ledit logiciel. Dans ce cas, l'apprenant achèvera un récit initié par l'IA, fera le portrait moral suite au portrait physique initié par le logiciel etc. Ainsi, pour aboutir à une production faisant ressortir l'expression personnelle de l'apprenant, l'enseignant insistera davantage sur la contextualisation des faits et l'expression des sentiments par l'humain (apprenant) et non par la machine (logiciel IA).

Illustration : Niveau 4^{ème}

Compétence visée : produire un texte narratif.

Tâche : Lors d'un match de football, ton coéquipier s'écroule et perd connaissance. Une fois à l'hôpital, tu es appelé à raconter cette situation au médecin. Produis un texte narratif dans lequel :

- Tu relates les circonstances de la chute de ton coéquipier dans un paragraphe de sept lignes environ ;
- **A l'aide du logiciel Gemini**, présentes les actes de secourisme primaires que vous avez utilisés pour réanimer votre coéquipier dans un paragraphe de dix lignes ;
- Exprime deux sentiments que tu as éprouvés à la chute puis au réveil de ce coéquipier.

En plus de donner l'exclusivité de la contextualisation et de l'expression des sentiments à l'apprenant, ce dernier mériterait d'être formé à l'usage critique et éthique de l'IA.

IV. Nécessité de la formation des apprenants à l'usage critique et éthique de l'IA

L'essor croissant du « tout numérique » et de l'IA génère la problématique de la citoyenneté numérique qui se décline en l'éducation aux médias et à l'information (EMI) et à l'usage éthique de ces outils.

1. L'éducation des enseignants et apprenants aux médias et à l'information appliquée à l'IA

Approche pédagogique en contexte du « tout numérique », l'éducation aux médias et à l'information a pour but de développer les compétences critiques et réflexives des individus pour naviguer dans un paysage médiatique et informationnel complexe de manière responsable (UNESCO, 2011). De façon concrète, l'EMI permet aux utilisateurs des médias de toutes natures de créer, diffuser, contrôler un flux important de contenus médiatiques afin d'attester de leur crédibilité, leur validité, leur portée éthique et morale. Cette approche est transposable aux contenus générés par l'IA. Ainsi, en classe de langue, les textes générés par l'IA ne seront en aucun cas exempts d'appréciations et de rectifications voire de censure le cas échéant. Cela a été dit plus haut, un texte coproduit doit être globalement cohérent. Cette cohérence doit donc être nécessairement contrôlée en amont (enseignant) par la cohérence de consignes de la tâche, et en aval par l'apprenant à travers la relecture et la mise en cohérence (au besoin) des productions partielles. Comment implémenter l'EMI chez les enseignants et apprenants ?

En contexte camerounais en particulier, une réflexion initiée par la Société camerounaise d'éducation aux médias et à l'information (EDUK-MEDIA) lors d'un forum organisé à Yaoundé les 27 et 28 mai 2025, suggère l'adoption de l'EMI comme discipline autonome dans l'enseignement secondaire. Néanmoins, l'EMI y est déjà greffée dans des disciplines éparses, consacrant son caractère interdisciplinaire. De manière globale, les entités publiques (Etat, Collectivités décentralisées, établissements publics notamment des écoles normales) et les structures privées (entreprises, ONG) peuvent mettre sur pied des programmes de formation des enseignants qui poursuivront à leur tour, cette mission dans leurs classes après une consécration curriculaire expresse tenant compte de l'IA. En clair, il n'est pas exclu que les séquences textuelles générées par l'IA soient appréciées par l'enseignant dans le fond et dans la forme et fassent par ricochet, l'objet de perfectionnement.

2. La formation des apprenants à l'éthique de l'IA

Les facilités offertes par l'IA peuvent développer la paresse chez les apprenants en situation de production des textes. Dans le cas d'espèce, au lieu d'un usage partiel des logiciels d'IA, ils voudront certainement en faire un usage total en sollicitant le logiciel pour la réponse à toutes les consignes. La formation à l'éthique de l'IA aura donc pour finalité de juguler la paresse, la tricherie, la monotonie ou le plagiat. Ainsi, l'attitude post évaluation chez l'enseignant devrait être le contrôle des similitudes de production à l'aide du même logiciel et en cas de similitude, la nullité pure et simple de la production. En tout état de cause, l'enseignant veillera au respect des consignes, à l'usage strict des outils d'IA prescrits et à la cohérence globale de la production.

Conclusion

Intégrer l'IA dans la pratique de l'écrit en classe de langue peut être considéré comme un atout novateur qui requiert cependant une révision des pratiques pédagogiques adossée à la préservation de l'expression personnelle des apprenants. Ainsi, il a été démontré dans la présente étude que l'IA générative peut être une véritable aide à l'acquisition des compétences rédactionnelles mais jamais un substitut agissant totalement en lieu et place de l'apprenant. Cela induit un encadrement en amont des usages par les curricula et une implémentation dynamique, réflexive et stratégique par l'enseignant en situation d'apprentissage. Pour y parvenir, l'appropriation des outils d'IA s'impose tant aux enseignants qu'aux apprenants sous l'impulsion des pouvoirs publics et des acteurs privés. Pour ce qui est particulièrement de la sauvegarde de la créativité en production écrite, les enseignants sont appelés à concevoir des tâches valorisant la créativité et l'usage éthique de l'IA. De ce fait, point n'est besoin de censurer l'IA, de la considérer comme un risque à l'expression de l'originalité, mais comme collaborateur ou stimulateur dans le processus d'acquisition des compétences à l'écrit. Concrètement, l'enseignant diversifiera des scénarios pédagogiques compte tenu des productions attendues par le truchement des consignes intégrant l'IA dans l'optique d'une coproduction globale cohérente révélant l'équilibre ou l'addition constructive entre l'intelligence humaine et l'IA.

Références

- ANTSA, N. (2024). « Les 06 meilleurs IA de rédaction de textes en 2024 », en ligne, sur sortlist.fr, consulté le 05 mai 2025 à 20h 31.
- BARBOT, B. (2021). *Créativité et apprentissage*, Puf.
- BLOOM, B. (1969). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*, Montréal, Education Nouvelle.
- CARDINET, J. (1998). *Pour apprécier le travail des élèves*, 2^{ème} édition De Boeck.
- GANASCIA, J.-G. (2017). *Le mythe de la singularité : Faut-il craindre l'intelligence ?* Paris : Seuil.
- GENETTE, G. (1972). *Figures III*. Seuil, 1972.
- HAUTE, L. (Dir.). (2014). *Ecritures numériques : Du livre au blog*. Paris : BnF Editions.
- HENNEN, T. (2022). « Les 15 meilleurs logiciels de rédaction assistés par l'IA en 2025 », en ligne sur antidote-digital.com, consulté le 07 mai 2025 à 20h 02.
- HOUSSAYE, J. (1988). *Le triangle pédagogique*, Paris, ESF.
- JÉRÉMY, R. (2024). « Qu'est-ce que l'intelligence artificielle ? », en ligne sur [Datascientest.fr](https://datascientest.fr).
- LANDSHERE, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, Puf.
- LÉVY et RIVIÈRE, D. (2022). *Ecrire avec l'IA : enjeux didactiques*. L'harmattan.
- MAIGNIEN, Y. (2022). *Ecriture avec les machines : De la littérature assistée par ordinateur à l'intelligence artificielle*. Paris : Hermann.

- McCARTHY, J. et al. (1955). « A proposal for the Dartmouth Summer Research Project on artificial intelligence »
- Ministry of education-India. (2020). National Education Policy.
- Ministère des enseignements secondaires. (2023). Arrêté No 238/23 portant redéfinition des programmes d'étude des classes du 1^{er} cycle.
- MOUSSAVOU, J. (2024). « Quelles innovations pédagogiques à l'ère de l'IA ? », en ligne sur excelia-group.fr, consulté le 15 avril 2025 à 17h20.
- MOYSE, G. (2003). « Donnerons-nous notre langue au CHAT-GPT ? » éd. Le Robert.
- ROEGIERS, X. (2005). « L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration : est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ? », UNESCO-ONPS, Pages 107-124.
- ROEGIERS, X. (2010). La pédagogie de l'intégration, Paris, De Boeck.
- SCARDAMALIA, M. & BEREITER, G. (2006). Knowledge building: Theory, Pedagogy and Technology, IN.K Sawyer (Ed), The Cambridge Handbook of the Learning Sciences.
- SZILAS, N. (2007). *Vers une écriture interactive : intelligence artificielle et création littéraire*. Paris, L'Harmattan.
- UNESCO, (2023). L'intelligence artificielle et l'avenir de l'éducation en Afrique, en ligne sur unesdov.unesco.org.