
Compétence rédactionnelle et Intelligence artificielle au supérieur : quels enjeux pour quels effets ?

Writing skills and artificial intelligence in Higher education: what's at stake for what effect?

Abdellah, MOULAY OMAR ¹
Laboratoire LAILEMM
Université de Bejaia / Algérie
abdellahmoulayomar@gmail.com

Hamza, HEZABRA ²
Laboratoire LeFEU
Université de Ouargla / Algérie
hezabra.h@gmail.com

Reçu: 11/03/2025, **Accepté:** 11/04/2025, **Publié:** 20/06/ 2025

Résumé :

Cet article s'inscrit à l'intersection de la linguistique appliquée et de la didactique des langues. Il étudie le rapport entre l'utilisation de ChatGPT, comme outil techno-pédagogique, et l'appropriation de l'écrit au supérieur. Il vise, en particulier, la proposition de nouvelles orientations didactiques permettant l'usage optimal de ChatGPT dans les pratiques rédactionnelles en contexte universitaire. Ce texte met l'accent sur le rôle de l'intelligence artificielle générative (IAG) dans le développement de la compétence rédactionnelle. Il propose, à cette fin, un cadre théorique et conceptuel articulé autour des notions d'intelligence artificielle et de production écrite. Une interaction a été menée avec l'outil étudié, afin d'illustrer concrètement sa contribution à l'enseignement et à l'apprentissage de l'écrit dans l'enseignement supérieur. Cette démarche vise à promouvoir des pratiques rédactionnelles de qualité.

Mots-clés : Compétence rédactionnelle - ChatGPT - linguistique de l'information - langue française.

Abstract :

This article is situated at the intersection of applied linguistics and language didactics. It studies the relationship between the use of ChatGPT, as a technopedagogical tool, and the appropriation of writing in higher education. In particular, it aims to propose new didactic orientations for an optimal use of ChatGPT in writing practices in a university context. This paper focuses on the role of generative artificial intelligence (GAI) in the development of writing skills. To this end, it proposes a theoretical and conceptual framework based on the notions of artificial intelligence and written production. An interaction was carried out with the tool studied, in order to illustrate in concrete terms its contribution to the teaching and learning of writing in higher education. The objective is to promote quality writing practices.

Keywords : Writing skill - Chatgpt – information linguistics - French language.

الملخص :

يندرج هذا المقال في إطار التداخل بين اللغويات التطبيقية وتعليم اللغة. وهو يدرس العلاقة بين استخدام شات جي بي تي، كأداة تقنية تعليمية، وتخصيص الكتابة في التعليم العالي. ويهدف، على وجه الخصوص، إلى اقتراح توجهات تعليمية جديدة للاستخدام الأمثل لـ شات جي بي تي في ممارسات الكتابة في السياق الجامعي. يركز هذا النص على دور الذكاء الاصطناعي التوليدي في تطوير مهارات الكتابة. ولتحقيق هذه الغاية، يقترح إطاراً نظرياً ومفاهيمياً يستند إلى مفاهيم الذكاء الاصطناعي والإنتاج الكتابي. تم إجراء تفاعل مع الأداة المدروسة، من أجل توضيح مساهمتها بشكل ملموس في تعليم وتعلم الكتابة في التعليم العالي. والهدف من ذلك هو تعزيز ممارسات الكتابة الجيدة

الكلمات المفتاحية : مهارات الكتابة - شات جي بي تي - لسانيات المعلومة - اللغة الفرنسية

Pour citer cet article :

MOULAY OMAR, Abdellah et HEZABRA, Hamza, (2025), Compétence rédactionnelle et Intelligence artificielle au supérieur : quels enjeux pour quels effets ?, Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 3(1), 65-87. Disponible sur le lien :

<https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928>

Pour citer le numéro :

MOUFFOKI, Nadjat BENYOUCEF , Mahfoudh et TOMESCO, Ana Marina, (2025), Numéro –Thématique « Intelligence artificielle et apprentissage des langues : perspectives, enjeux et nouvelles pratiques didactiques ? », Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels [En ligne], 3(1), 423 p. Disponible sur le lien : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928>

Introduction

À l'heure actuelle et au moment de la rédaction de ce manuscrit scientifique, peu de recherches en langue française ont été consacrées à ChatGPT (Sullivan et al., 2023), en particulier dans le contexte algérien (Bentaleb, 2023). Cet objet d'étude demeure relativement peu exploré par la communauté scientifique, qui en est encore à une phase de découverte. Cela est d'autant plus vrai pour les chercheurs s'intéressant à l'écrit, qu'il s'agisse de la linguistique de l'écrit, de la didactique des langues, ou encore de la production écrite en contexte universitaire. À ce niveau, une question légitime s'impose : dans quelle mesure l'intelligence artificielle générative, incarnée par ChatGPT, influence-t-elle la pratique de la langue en production ? Autrement dit, cette recherche s'interroge principalement sur l'écrit qu'entretient l'intelligence artificielle dans le contexte de l'enseignement de la littérature universitaire. Pour y répondre, deux hypothèses sont émises : la première présume que l'intelligence artificielle générative porterait un effet positif sur la qualité de la production écrite. La seconde suppose que la réflexion autour de l'intégration de l'intelligence artificielle générative dans l'enseignement supérieur devrait être guidée par des pistes et des réflexions entre spécialistes et praticiens.

L'enseignement supérieur apparaît comme l'un des premiers secteurs concernés et impactés par le phénomène technologique mondial de ChatGPT. Depuis sa mise à disposition du grand public, cet outil suscite un vif intérêt, en particulier chez les étudiants, qui l'intègrent rapidement dans la production de leurs discours à visée scientifique (Benyoucef & Mehdi, 2024 ; Garba & Faniran, 2024).

Notre recherche s'inscrit à la fois dans le domaine de la didactique de l'écrit et le domaine de la linguistique appliquée. Elle vise l'étude des éventuelles utilisations du ChatGPT comme innovation techno-pédagogique à l'enseignement-apprentissage de l'écriture en contexte universitaire. À cet effet, un questionnaire a été conçu pour cette fin. Ce questionnaire a été destiné à la version gratuite du ChatGPT « GPT-3.5 ». Ce dernier a répondu à nos différents questionnements et a proposé des pistes propices à l'usage d'une telle IA dans l'enseignement-apprentissage du FLE à l'université algérienne.

1. Cadrage théorique

1.1. La compréhension écrite

La compréhension écrite est une composante principale de la compétence de l'écrit. Elle implique une intégration cognitive de la part de l'apprenant pour arriver à une appréhension globale d'un texte écrit. Elle repose principalement sur l'habilitation de la lecture. Cette dernière est définie par Jocelyne Giasson (2005) comme un « *processus plus cognitif, que visuel, comme un processus actif et interactif, holistique, comme un processus de construction de sens et de communication* ». Cette définition nous rappelle que la compréhension écrite est avant tout une activité dynamique, globale, communicative et surtout qui tente de décoder un signe linguistique dans une langue donnée. Le décodage du message écrit représente la tâche la plus importante de la compréhension écrite. De ce fait, les dernières recherches en didactique des langues favorisent les approches didactico-cognitives dans l'analyse des données écrites. Ce nouvel éclairage scientifique va dans le sens où la compréhension de l'écrit se déroule dans une dimension psycholinguistique au niveau du cerveau humain et qui fonctionne en suivant une logique interne.

Dans ce qui suit, nous faisons la distinction entre l'expression écrite et la production écrite. Celles-ci sont sémantiquement et légèrement nuancées.

1.2. L'expression écrite

L'expression écrite consiste à rédiger un texte écrit sur un support physique, avec plus ou moins une liberté dans la rédaction. Autrement dit, l'expression écrite laisse l'apprenant libre dans la structuration et l'organisation de son produit en suivant un plan personnel. C'est un processus qui s'inspire principalement des courants cognitifs, dont la priorité est donnée au traitement de l'information et à la confrontation des connaissances antérieures avec de nouvelles données¹. Dans ce sens, l'activité d'expression écrite vise l'utilisation d'un métalangage dans la réalisation des textes écrits. L'expression écrite, comme un résultat de l'apprentissage de la langue, inculque d'une manière affective le désir de produire des textes tout en restant libre dans le choix des modalités d'écriture.

1.3. La production écrite

La production écrite quant à elle consiste à rédiger un texte écrit en suivant des démarches préalablement prescrites. C'est une activité guidée, orientée

¹ L'hypothèse analogique dans la formulation des structures linguistiques reste une idée majeure dans l'explication de l'expression écrite en langue étrangère.

par un plan ou des consignes précisées par l'enseignant ou l'institution pédagogique. C'est un processus qui tire ses origines de la théorie behavioriste, qui voit l'écriture comme une réponse réflexe à un stimulus donné.

Cette activité vise aussi à mesurer, chez l'apprenant, sa capacité de synthétiser, respecter des consignes, sa maîtrise des outils linguistiques, et son niveau encyclopédique dans la langue étrangère. D'autant plus, elle peut promouvoir, chez les enseignants, une évaluation plus objective grâce à des grilles d'évaluation avec des indicateurs précis. La production écrite reste un moyen d'évaluation institutionnalisé dans la plupart des méthodes d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, depuis les approches communicatives jusqu'à l'approche actionnelle et co-actionnelle.

Dans le contexte de la formation universitaire, l'expression et la production écrites sont enseignées d'une manière plus ou moins libre selon le choix pédagogique de l'enseignant et le besoin didactique de l'apprenant. Il est à noter que le système universitaire algérien n'applique pas un regroupement par niveau. Autrement dit, l'enseignement des langues dans les facultés des Lettres et des Langues (FLL) ne se réfère pas au Cadre Européen Commun de Références pour les Langues (CECRL)².

Bien que la production écrite soit une compétence de base dans le f-Français Langue Maternelle (FLM), elle joue aussi un rôle primordial dans l'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE), grâce aux effets qu'elle apporte aux apprenants pour mieux cerner le système linguistique et utiliser la langue cible dans les différentes situations de la vie active. Cette idée nous mène à voir la production écrite d'abord comme un acte de réception sociale. Le code écrit en production a pour but principal qui est l'usage de la langue dans un cadre pratique (écrire un courriel électronique, résumer un document, faire le compte rendu d'un texte...).

Pour Cuq et Gruca (2003, p. 63) « *écrire, c'est produire des communications au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite* ». Raison pour laquelle l'écrit en FLE doit promouvoir l'aspect communicationnel et répondre aux besoins de l'apprenant en matière des écrits outillés pour sa vie personnelle et professionnelle. En FLE, la production écrite mesure d'une manière intensive la capacité de l'apprenant à planifier et à organiser ses idées pour en servir dans la vie active. Cette dimension de la production écrite est conçue comme une finalité des programmes actuels de langue française lorsqu'elle est enseignée à un public non natif. À titre d'exemple, les techniques de la

² CECRL, 2000. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

production écrite favorisées par les universités algériennes s'inscrivent dans une optique pratique dont l'objectif est de pouvoir résumer un texte, faire une synthèse des documents, écrire une lettre de motivation, CV, *etc.*

Un autre point à ajouter dans ce cadre est l'investissement savant des ressources linguistiques (lexique, grammaire, conjugaison...) pour la réalisation d'un produit final concret. Pour les enseignants de FLE, cette activité assure la réussite de l'apprentissage de la langue vivante, tout en s'appuyant sur des méthodes modernes et pratiques.

2. Les modèles de la production écrite

Depuis la naissance de la didactique comme une science autonome beaucoup de modèles ont été proposés par les spécialistes de la discipline afin de faciliter l'acquisition de la compétence littéraire au supérieur. Nous allons proposer une brève exposition des principaux modèles théoriques en FLE dans le but de cerner au maximum les principes de chaque orientation pédagogique.

2.1. Modèle de Freinet (1924)

La pédagogie de Freinet est structurée sur la notion de la rédaction libre du scripteur. Dans ce sens, toutes les activités antérieures permettent de responsabiliser l'apprenant et l'aider dans sa productivité de recherche en contexte universitaire.

Il s'agit d'un modèle basé principalement sur une pédagogie active inspirée des approches participatives centrées entièrement sur l'apprenant dans la construction de ses savoirs académiques. Ce modèle propose une autonomie aux apprenants et les laisse libres de commettre les erreurs pour apprendre à bien écrire. C'est dans cette perspective que la notion de « tâtonnement expérimental » qui renvoie au fait : en faisant des expériences, que nous pouvons nous développer. Elle concerne aussi l'environnement de l'activité externe de l'apprenant. Le tâtonnement expérimental se fonde également sur les consignes rédactionnelles que l'apprenant a déjà élaborées dans sa langue maternelle ou dans une autre langue étrangère.

2.2. Le modèle de Hayes et Flower (1980)

Ce modèle est basé sur trois composantes : l'environnement de l'activité en question, la mémoire à long terme et l'ensemble des mécanismes rédactionnels.

D'abord, l'environnement de la tâche est la capacité de l'apprenant d'appréhender la situation d'intégration demandée dans la consigne. Cette composante permet à l'apprenant de ne pas fuir le sujet et tomber dans le hors sujet.

Ensuite, les connaissances en mémoire à long terme relèvent du domaine auquel renvoie le produit textuel (type, genre, style, *etc.*). Elles concernent aussi les connaissances linguistiques et stylistiques liées à la production et la présentation formelle de la production écrite (plan, mise en texte, caractéristiques textuelles, *etc.*).

Enfin, l'ensemble des processus rédactionnels qui impliquent directement les mécanismes mentaux de l'apprenant pour rédiger un écrit convenablement sur le plan cognitif (thèmes, réflexion, *etc.*).

2.3. Le modèle de Deschênes (1988)

Selon Deschênes, la production écrite est une activité cognitivo-matrice extrêmement envisageable pour l'analyse, dont le but est de verbaliser un message sous forme d'un énoncé (écrit) avec une intention particulière. Pour ce faire, il faut que l'apprenant s'arme avec des formes linguistiques très développées.

2.4. Le modèle de Martlew (1983)

Le présent modèle se base sur une approche analogique entre la forme orale et la forme écrite. Selon ce modèle l'apprentissage de la production écrite doit s'appuyer d'abord sur un modèle oral, ou de la production orale précoce. Cette démarche consiste à parler oralement pour pouvoir écrire. Il faut, selon ce modèle, maîtriser le code oral pour en pouvoir constituer un écrit cohérent. Le travail porte sur l'oralisation des formes verbales et leur donner une dimension textuelle (limitation des répétitions, emploi des déictiques spécifiques à l'écrit, *etc.*). Pour certains spécialistes, comme Fayol (1996), ce modèle peut expliquer les différences qui existent entre le discours et le texte.

Ce modèle a bien réussi dans certains cas où l'apprenant trouve une difficulté de verbaliser ses idées dans une forme écrite. La démarche en total est très pratique pour les niveaux débutants et intermédiaires. Elle est même utilisée dans les méthodes d'apprentissage de FLE, sur ce point des manuels didactiques modernes utilisent la compétence de l'oral pour apprendre-enseigner la compétence de l'écrit.

2.5. Le modèle de Kellogg (1996)

Les travaux de Kellogg portent sur un modèle spécifique des interactions qui peuvent exister entre les différents mécanismes rédactionnels et les différents registres de la mémorisation dans la réalisation de l'activité de production écrite.

Kellogg distingue trois types systématiques de traitement. En premier lieu, une formulation qui s'articule autour de la planification des idées et la traduction linguistique de L1³ vers L2⁴. En deuxième lieu, une phase d'exécution qui concerne la réalisation physique du travail écrit. Cette phase est la partie matérielle de l'activité demandée. Et en dernier lieu, la phase du contrôle à travers laquelle l'apprenant vérifie sa production écrite sur le plan de la cohérence et de la cohésion.

3. Les difficultés de l'apprentissage de la production écrite

Les didacticiens et les experts en FLE s'accordent sur le fait que le savoir-écrire demande une grande compétence de planification et d'organisation textuelles. De ce fait, le travail de la production en écrit peut parfois bloquer les apprenants de FLE. Nous allons exposer les principales difficultés liées à la compétence de la production écrite.

D'abord, la complexité cognitive de l'écrit pose un problème d'ordre psycho-linguistique, car la réalisation de la tâche nécessite un savoir-faire poussé et un mécanisme très particulier. Dans les pratiques pédagogiques en classe de FLE, le travail de la production écrite relève d'un souci majeur chez l'apprenant. Ce problème est l'association entre les différentes idées en langue source et leur traduction en langue cible. Ce phénomène est étroitement lié au fait qu'un apprenant n'est pas une feuille vierge, il pratique la même activité dans sa langue maternelle, voire dans d'autres langues étrangères. Dans ce sens, écrire à l'université est une double mobilisation de la compétence linguistique de la langue cible et la mise en pratique d'une démarche méthodologique.

Ensuite, la production écrite est une compétence de synthèse, autrement dit, elle met l'apprenant dans une situation d'intégration où il doit se référer aux autres compétences pour produire un écrit académique cohérent. Un apprenant qui a des difficultés en vocabulaire n'aura pas les moyens linguistiques suffisants pour rédiger une production qui respecte la grille d'évaluation (Hezabra & Hamlaoui, 2024). Certains universitaires tolèrent l'utilisation d'un simple dictionnaire de langue pour les niveaux

³ Langue source (maternelle).

⁴ Langue cible (étrangère).

débutants. En fonction de la spécialisation, l'usage d'un dictionnaire spécialisé est fortement demandé dans les écritures de recherche.

Une autre difficulté marque l'enseignement de la production écrite au supérieur est l'autonomie en rédaction. En vérité l'apprenant, surtout pour un débutant, nécessite un modèle textuel à suivre pour réaliser des écrits de qualité (Moulay Omar & Sakrane, 2023). Avec les nouvelles méthodes en Français langue étrangère, l'autonomie peut être conçue comme une difficulté pour les apprenants.

Ainsi, l'écriture de la discipline constitue une étape cruciale dans la construction identitaire du chercheur. Écrire dans la discipline risque d'avancer des informations qui sont invalides par l'ensemble de la communauté scientifique. Dans ce contexte s'ajoute la difficulté de se positionner comme chercheur, et c'est à la fois d'ordre épistémologique et linguistique.

L'apprentissage de la production écrite est dit un apprentissage complexe. Premièrement, cette complexité est due à la nature de la compétence elle-même, pratiquement on n'écrit pas comme l'on parle. Le code écrit est plus soutenu et difficile à cerner. Sur ce point, le savoir-écrire demande un savoir linguistique empirique qui exalte une série d'enchaînement du savoir encyclopédique.

Deuxièmement, écrire nécessite en premier lieu la faculté de réfléchir. Cet obstacle empêche les apprenants à s'exprimer clairement et d'une manière cohérente en production écrite. D'ailleurs, la réflexion est un souci majeur de l'apprentissage de l'écrit en production, surtout dans une société où le français n'est pratiqué qu'à l'université.

De surcroît, même si l'apprenant maîtrise les différentes techniques rédactionnelles, il se retrouve parfois face à une situation où il n'a pas un bagage linguistique et/ou encyclopédique suffisant pour l'exploiter en classe. De ce fait, la fonction référentielle est une nécessité d'une production écrite réussie en FLE.

Nous ajoutons le critère de la nature textuelle et la formation disciplinaire des apprenants. La technique de production d'un texte narratif n'a pas la même démarche discursive et textuelle qu'un écrit de type informatif. Cette difficulté rédactionnelle n'est pas stable chez les apprenants. Par exemple, un apprenant d'orientation littéraire ne rencontrera pas la même difficulté pour un apprenant d'une formation scientifique lors d'une production d'un texte narratif.

À l'heure actuelle, les pratiques littéraciques universitaires sont encore en situation de complexité, car avec l'avènement des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC), on assiste à

une nouvelle génération qui utilise l'intelligence artificielle et ses applications comme assistant rédactionnel dans la production des différents genres universitaires. À ce niveau, la problématique de l'écrit universitaire se déplace des simples outils linguistiques et discursifs à l'impact de l'Intelligence Artificielle Générative (IAG) sur les différentes pratiques littéraires. C'est ce qui va être abordé dans la section suivante.

4. L'IA au service de l'enseignement-apprentissage du FLE

De nos jours, les regards sont orientés vers l'Intelligence Artificielle (désormais, IA) qui se définit comme étant « *l'ensemble des théories et des techniques développant des programmes informatiques complexes capables de simuler certains traits de l'intelligence humaine* » (Le Robert, cité dans Bentaleb, 2023, p. 236). En effet, l'objectif de l'IA est de singer l'intelligence humaine. D'ailleurs, elle « *est toujours définie a minima comme une imitation de l'intelligence humaine* » (McCarthy, 2007, cité dans Dussarps et Vaugier, 2023, p. 2). Cette intelligence artificielle connaît un accroissement permanent et elle ne cesse d'apprendre de ses erreurs pour s'auto-corriger et se perfectionner afin qu'elle soit utilisée dans différents domaines, notamment le domaine universitaire. Les acteurs dudit domaine pensent que l'IA peut enrichir la scène universitaire dans le sens où son intégration sera en faveur du processus de l'enseignement-apprentissage. De ce fait, un appel a été lancé afin d'adapter les pratiques enseignantes et évaluatives à la réalité actuelle caractérisée par un fort usage de l'IA (Sullivan et al., 2023). D'ailleurs, l'IA peut constituer une aide précieuse pour les enseignants. Cet outil intelligent est capable de les aider dans l'innovation techno-pédagogique en classe ou en dehors de la classe, dans l'évaluation des étudiants, dans la détection du plagiat, dans la scénarisation pédagogique et dans la conception de leurs cours (Rudolph et al., 2023). Elle peut également « *jouer un rôle essentiel dans la création de contenus pédagogiques de plusieurs façons* » (Mokkedem, 2023, p. 79). Les outils de l'IA peuvent générer du contenu pédagogique personnalisé et adapté aux besoins des étudiants, tels que des quiz, des dialogues, des textes, des cours, des exemples, des exercices, des explications, etc.

De surcroît, des démarches ont été prises pour innover technopédagogiquement à l'aide de l'intelligence artificielle. D'ailleurs, en 2021, l'UNESCO a pris l'initiative d'organiser une table ronde portant sur l'intégration de l'IA dans l'éducation. Cette réunion mondiale a rassemblé environ 40 ministres de l'Éducation pour étudier les éventuelles pistes d'intégration de l'IA dans le corps éducatif, réglementer l'usage de l'IA par les apprenants et soulever les risques que pourrait générer l'IA sur le

contexte éducatif. En 2023, l'UNESCO a publié un guide consacré à l'IAG dans l'éducation et la recherche scientifique. Ce guide propose des modèles et des recommandations par rapport à l'utilisation correcte de l'IAG dans le contexte éducatif et dans la recherche scientifique.

Il faut souligner que, présentement, le savoir est entre les mains des étudiants contrairement à ce qui était le cas avant. Les étudiants sont désormais détenteurs de savoirs qui les puisent des différentes sources d'internet et des outils de l'intelligence artificielle générative (IAG), sans pour autant attendre de les recevoir en classe par un enseignant. Cette relation plus ou moins directe entre l'Étudiant et le Savoir pourrait transformer la triangularité du triangle didactique (Enseignant, Étudiant et Savoir) en lui ajoutant une autre composante nommée Intelligence Artificielle (IA). Ceci amène les enseignants à trouver d'autres pistes pratiques pour bénéficier des outils intelligents en classe et en dehors de la classe à des fins pédagogiques.

Ce qui est attendu de l'enseignant d'aujourd'hui est non seulement la quantité de savoirs à transmettre à l'étudiant en classe, mais aussi la qualité des méthodes pédagogiques qui rendent l'étudiant acteur-actif dans ses apprentissages que ce soit en présentiel ou en distanciel. Pour ne pas perdre l'intérêt des étudiants, les enseignants doivent se familiariser avec le développement technologique actuel et mettre à jour leurs pratiques enseignantes à ce qu'elles soient adaptées et personnalisées par rapport aux besoins de leurs étudiants.

L'intégration de l'IA dans le monde éducatif peut améliorer le processus d'enseignement-apprentissage en le rendant plus personnalisé. Elle peut également redéfinir les rôles des acteurs pédagogiques dans le sens où les apprenants auront plus de liberté et de responsabilité dans leurs apprentissages. Ceci pourrait favoriser l'application de nouvelles pédagogies, telles que la pédagogie différenciée. À titre illustratif, ChatGPT peut assurer l'évaluation personnalisée des travaux rédigés par les étudiants.

Dans son article intitulé « Exploitation de l'intelligence artificielle dans l'enseignement du français langue étrangère sur objectifs spécifiques : une étude de cas », Eleni Mavropoulou (2023) a répondu à une problématique posée selon laquelle « *peut-on exploiter l'intelligence artificielle dans l'enseignement du français langue étrangère sur objectifs spécifiques ?* ». Cette auteure a exploité ChatGPT dans le développement d'un matériel linguistico-pédagogique pour l'élaboration d'un cours du FOS spécialement inclut dans le programme d'art culinaire au profit des étudiants inscrits au niveau d'un institut de formation professionnelle. Les résultats auxquels elle a abouti indiquent que l'intelligence artificielle, notamment

ChatGPT, peut fournir une aide précieuse dans la création d'un cours de FOS (Français sur Objectifs Spécifiques). Elle a confirmé que ChatGPT peut servir à développer le matériel pédagogique de l'enseignant.

« Il est déjà clair que l'intelligence artificielle a le potentiel de révolutionner notre façon d'apprendre et d'enseigner et que ces méthodes sont actuellement testées dans une variété de contextes éducatifs, avant même que le ChatGPT ne fasse ses débuts » (Rudolph et al., 2023, p. 350 [notre traduction]).

L'exploit des chatbots alimentés par l'IA, comme ChatGPT, dans le contexte universitaire, permet d'engager activement les étudiants dans leurs apprentissages en améliorant les interactions en classe et en dehors de la classe, d'accroître le taux de réussite des étudiants dans l'enseignement supérieur, et de susciter plus de motivation chez les étudiants (D'Mello et al., 2014 ; Winkler & Söllner, 2018 ; Deng & Yu, 2023, cité dans Firat, 2023). Selon Mokkedem (2023, pp. 79-80) :

« Les chatbots alimentés par l'IA peuvent servir de tuteurs virtuels, offrant aux élèves une assistance en répondant à leurs questions, en leur fournissant des explications supplémentaires et en les guidant tout au long du processus d'apprentissage. Ces systèmes de tutorat automatisés peuvent être disponibles 24 heures sur 24, offrant un soutien constant aux élèves ».

Certes, « *les IA conversationnelles ouvrent un champ d'innovation très large et promoteur* » (Daru et al., 2023, p. 1). Mais, il s'avère nécessaire de former enseignants et enseignés à la numératie afin d'assurer une bonne utilisation des outils numériques, surtout ceux animés par l'IA, en contexte universitaire. « *Former les équipes (enseignants, personnel administratif) et les étudiants à l'usage correct de l'IA générative est également souhaitable pour montrer ses forces et faiblesses, ce qu'elle permet de faire et ses limites* » (Diallo, 2023, p. 12).

Or, les acteurs pédagogiques en contexte universitaire doivent être mobilisés et proactifs quant à l'usage de l'IA et du ChatGPT au supérieur afin de remédier *in situ* aux éventuels problèmes qui peuvent résulter d'une telle intégration techno-pédagogique. « *Il faudrait donc développer des agents d'IA spécialisés en éducation, capables de nous assister dans la correction, la supervision, la rétroaction et l'aide pédagogique* » (Anctil, 2023, p. 75).

5. Méthode exploratoire

Pour aller plus loin dans cette étude et creuser l'abcès sur l'apport du ChatGPT à l'enseignement-apprentissage de l'écrit en contexte universitaire, nous avons eu l'idée de converser avec ChatGPT version gratuite (3.5) pour lui poser une série de questions relatives à notre recherche.

Nous avons tenté de l'interroger sur les avantages qu'il propose aux étudiants de langue française dans la rédaction académique et scientifique, ainsi que sur les différentes pistes de son utilisation à des fins pédagogiques et universitaires. Aussi, avons-nous tenu de vérifier s'il est conscient des éventuels problèmes qu'il peut poser à ces mêmes étudiants dans la rédaction de leurs travaux universitaires.

Et partant, nous avons posé cinq questions ouvertes à la version gratuite du ChatGPT « GPT-3.5 » et qui sont les suivantes :

1. Quels avantages proposent ChatGPT à l'enseignement supérieur ?
2. Quels apports peut entraîner ChatGPT à l'enseignement-apprentissage de l'écrit au supérieur ?
3. Quels inconvénients peut entraîner ChatGPT à l'enseignement-apprentissage de l'écrit au supérieur ?
4. Comment former les enseignants et étudiants à l'usage du ChatGPT dans l'écriture universitaire ?
5. Quel impact du ChatGPT sur les compétences linguistiques des étudiants en matières d'écriture de recherche ?

6. Présentation et analyse des résultats

Dans cette section, nous présentons et analysons les réponses du ChatGPT-3.5 aux cinq questions que nous lui avons posées. Il est à noter que nous procédons à l'analyse qualitative des résultats parvenus.

a. Quels avantages propose ChatGPT à l'enseignement supérieur ?

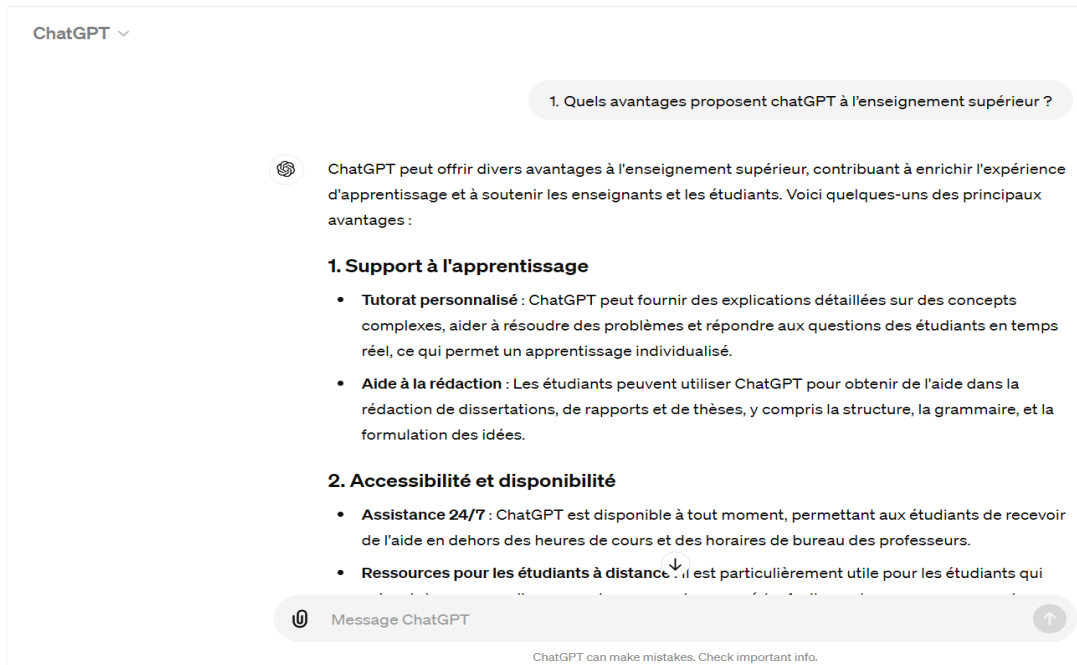


Figure 1 : Réponse générée par ChatGPT-3

Commentaire : D'après la réponse automatique à la première question, l'outil ChatGPT peut fournir des avantages à l'enseignement supérieur. En gros, cet outil d'IAG aide les étudiants dans la préparation et la production de l'information scientifique, ainsi qu'il améliore la préparation du matériel pédagogique : examens, plans, exposés, etc. Dans la même ligne, le stockage référentiel dans les bases des données numériques présente un outil pour la production de la recherche, les étudiants et les enseignants peuvent obtenir un cadrage informationnel pour leurs différents travaux de recherche : revues de littérature, idées théoriques, concepts à expliquer, métalangages scientifiques, etc. En revanche, cette application améliore la gestion administrative des cours, des étudiants, des inscriptions et autres.

b. Quels apports peut entraîner ChatGPT à l'enseignement-apprentissage de l'écrit au supérieur ?

ChatGPT ▾

2. Quels apports peut entraîner chatGPT à l'enseignement-apprentissage de l'écrit au supérieur ?



ChatGPT peut significativement enrichir l'enseignement-apprentissage de l'écrit au niveau supérieur en offrant divers supports et améliorations dans plusieurs domaines clés. Voici quelques apports principaux :

1. Assistance à la rédaction

- **Révision et correction** : ChatGPT peut aider les étudiants à réviser leurs écrits en fournissant des suggestions sur la grammaire, la syntaxe, et le style. Il peut identifier les erreurs et proposer des corrections, améliorant ainsi la qualité des écrits des étudiants.
- **Amélioration de la clarté et de la cohérence** : En analysant les textes, ChatGPT peut donner des conseils pour rendre les arguments plus clairs et les transitions plus fluides, ce qui est crucial pour des écrits académiques bien structurés.

2. Génération d'idées et de contenu

- **Brainstorming** : ChatGPT peut aider à générer des idées de sujets pour des essais, des rapports ou des projets de recherche, facilitant ainsi le processus de démarrage de l'écriture.
- **Développement de thèses** : Il peut assister les étudiants dans la formulation de thèses et



Message ChatGPT



ChatGPT can make mistakes. Check important info.

Figure 2 : Réponse générée par ChatGPT-3.5 pour la deuxième question

Commentaire : Dans le contexte universitaire, ChatGPT améliore la forme des écrits, ainsi que leur fond. Dans cette perspective, le langage informatique fourni par les propositions d'assistance perfectionnera ainsi la formulation linguistique des textes. La pratique de l'écrit assistée peut enrichir l'aspect lexicosémantique en facilitant l'intégration du vocabulaire de spécialité propre à chaque discipline⁵.

Dans le cadre de l'enseignement du texte littéraire, l'outil en question présente un encouragement pour l'écriture créative en proposant des activités d'écriture imaginaire tout en insérant des idées innovantes. Cette démarche développe les compétences littéraciques en rapport avec le style d'écriture.

⁵ La littérature, la didactique, la phonétique, la linguistique, etc.

c. Quels inconvénients peut entraîner ChatGPT à l'enseignement-apprentissage de l'écrit au supérieur ?

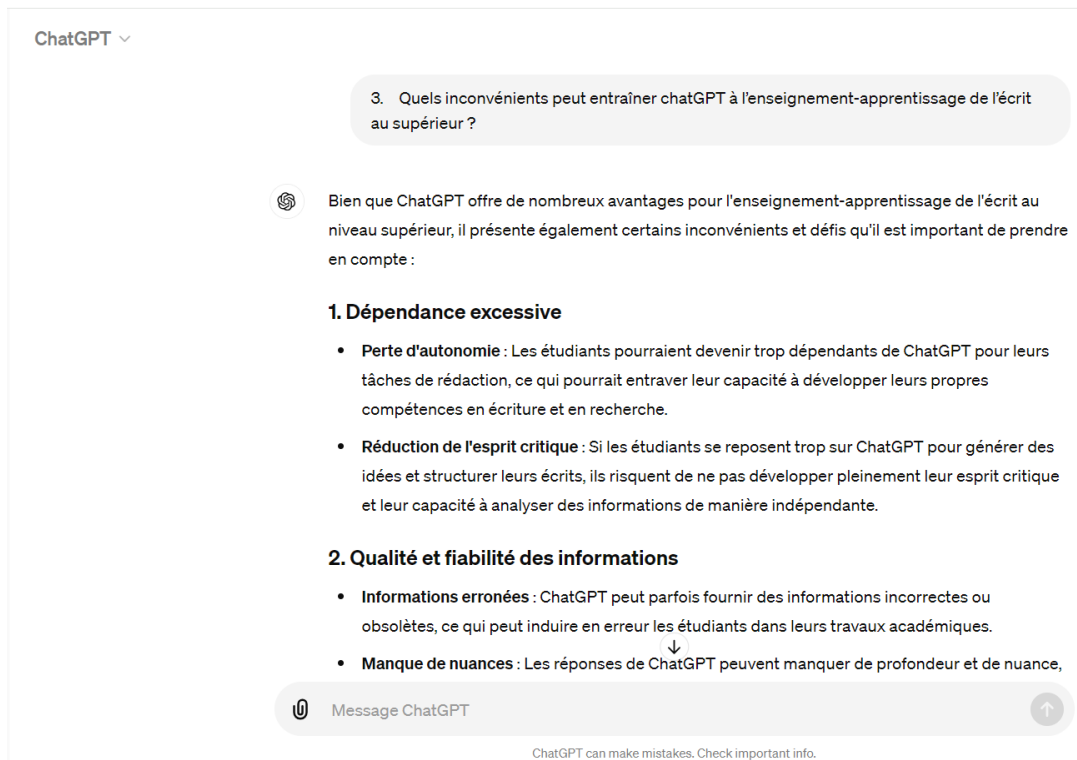


Figure 3 : Réponse générée par ChatGPT-3.5 pour la troisième

Commentaire : D'après la réponse à cette question, nous pouvons déduire que ChatGPT manque d'exactitude et de précision puisque sa base de données est plus ou moins limitée. Il lui faut une mise à jour permanente pour pouvoir assurer la précision informationnelle. Il est à noter que ChatGPT ne peut pas accéder à toutes les ressources de l'internet, à titre indicatif, les revues payantes ne permettent pas l'accès gratuit et facile de ChatGPT et d'autres outils de l'IAG. Donc, l'utilisation de ce genre d'outils intelligents doit être sage, réfléchie et méticuleuse.

Le résultat avancé par ChatGPT a toujours besoin d'une touche humaine pour peaufiner les réponses. Nous ne pouvons pas nous contenter des réponses de ChatGPT telles qu'elles sont générées. Il faut les modifier, les reformuler et les analyser avec prudence. C'est-à-dire que nous ne pouvons pas nous approprier à cent pour cent des réponses données par ChatGPT. À cet effet, il ne faut pas oublier que ChatGPT n'est qu'un outil

supplémentaire et complémentaire à la recherche et à la rédaction scientifiques.

d. Comment former les enseignants et étudiants à l'usage du ChatGPT dans l'écriture universitaire ?

ChatGPT ▾

4. Comment former les enseignants et étudiants à l'usage du chatGPT dans l'écriture universitaire ?



Pour maximiser les avantages de ChatGPT dans l'écriture universitaire tout en minimisant les inconvénients, il est crucial de former les enseignants et les étudiants à son utilisation efficace et éthique. Voici un plan de formation détaillé pour les deux groupes :

1. Formation des enseignants

a. Compréhension de la technologie

- **Séminaires introductifs** : Organiser des séminaires pour expliquer le fonctionnement de ChatGPT, ses capacités, et ses limites.
- **Ateliers pratiques** : Mettre en place des ateliers où les enseignants peuvent utiliser ChatGPT pour des tâches spécifiques, comme la création de matériel pédagogique ou l'évaluation de textes.

b. Intégration pédagogique

- **Guide d'utilisation** : Fournir un guide détaillé sur l'intégration de ChatGPT dans les cours, y compris des exemples de bonnes pratiques.
- **Exemples concrets** : Présenter des cas d'utilisation concrets où ChatGPT a amélioré



Message ChatGPT



ChatGPT can make mistakes. Check important info.

Figure 4 : Réponse générée par ChatGPT-3.5 pour la quatrième question

Commentaire : Selon le modèle génératif, la réponse à cette question se penche sur la formation continue des enseignants et des étudiants à travers l'apport organisateur qu'offre l'outil. Par exemple, les ateliers d'accompagnement, la création du matériel innovant, etc. Ce robot conversationnel participe dans la formation à l'éthique et à l'intégrité scientifique des chercheurs ; dispenser les enseignants-formateurs et les étudiants-rédacteurs sur les enjeux liés au plagiat et à la détection non-écologique de l'information scientifique et technique.

e. Quel impact du ChatGPT sur les compétences linguistiques des étudiants en matières d'écriture de recherche ?

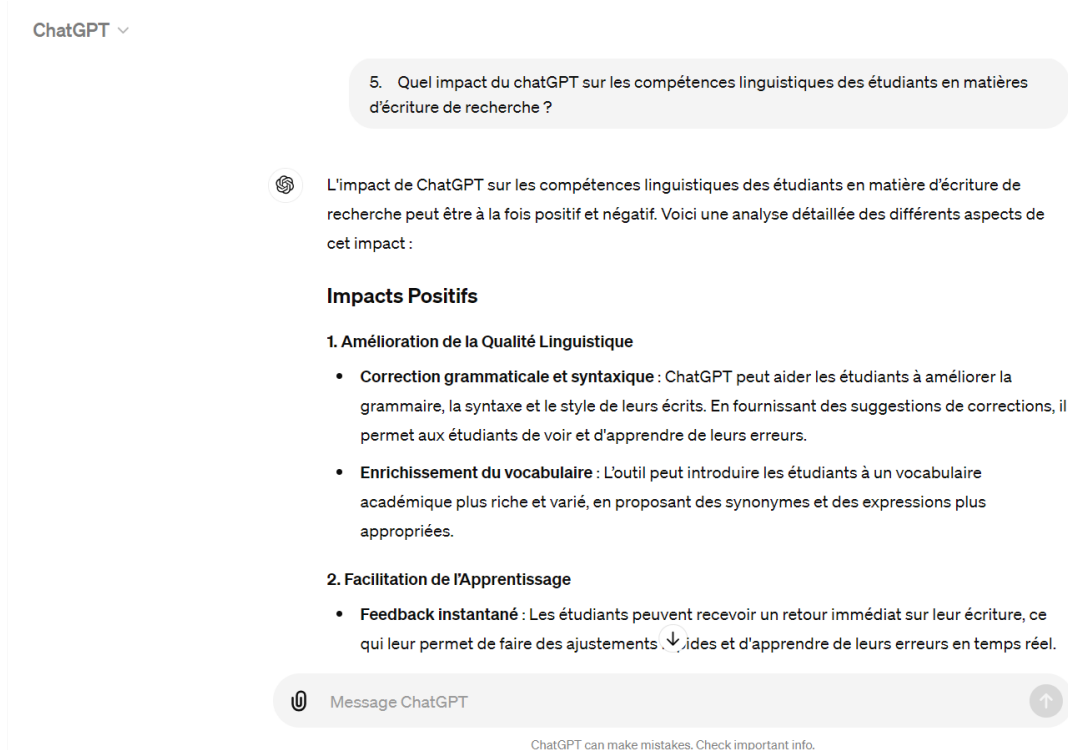


Figure 5 : Réponse générée par ChatGPT-3.5 pour la cinquième question

Commentaire : La réponse donnée par le modèle informatique ChatGPT-3.5 insiste sur l'impact positif dans l'acquisition des structures syntaxiques et lexicales de l'écrit de recherche. Les étudiants peuvent se servir des bases des données disponibles sur internet en leur fournissant des exemples de correction et/ou des synonymes spécialisés. De plus, ChatGPT comme modèle d'IA peut développer et clarifier des idées mal formulées ou bien mal référencées bibliographiquement.

En outre, l'usage abusif contraint à des risques au niveau de l'intégrité scientifique. Il faut rappeler que ChatGPT n'est qu'une boîte à outils outillé par des méga-textes. Le recours habituel devient dans certains cas un obstacle qui pourrait entraver l'assimilation des compétences linguistiques.

7. Discussion

D'après les réponses données par ChatGPT-3.5 aux cinq questions posées *supra*, nous pouvons dire qu'il paraît conscient de ses avantages et de ses limites quant à son usage à l'enseignement de l'écrit au supérieur. Cet outil numérique a présenté des pistes innovantes afin d'exploiter pédagogiquement ChatGPT en classe. Ainsi qu'il a confirmé son aide précieuse aux rédacteurs scientifiques. Ses réponses ont apporté des solutions par rapport à la formation des enseignants et des étudiants à l'utilisation du ChatGPT dans la sphère universitaire et par rapport à la limitation de son usage exagéré par certains étudiants universitaires.

Les outils de l'intelligence artificielle en tant que système documentaire qui stocke de grandes bases de données générées par des modèles écrits peut enrichir l'expérience de l'enseignement de certaines compétences dans le domaine des Lettres et Langues Étrangères. L'aspect pratique de l'intelligence artificielle rend l'acte éducatif plus significatif en termes d'innovation techno-pédagogique. L'apport positif des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) optimise les pratiques enseignantes universitaires grâce aux différentes stratégies applicables en classe, même en dehors de la classe. Sachant que dans « *le domaine de l'éducation, l'intelligence artificielle présente un large éventail d'applications potentielles* » (Mavropoulou, 2023, p. 65). En effet, l'intelligence artificielle (IA) peut proposer un large panel d'innovations techno-pédagogiques en faveur de l'enseignement-apprentissage en général et de l'enseignement-apprentissage du FLE en particulier.

À ce sujet, ChatGPT présente des avantages qui pourront transformer les concepts fondamentaux de l'enseignement supérieur : méthodes d'enseignement, évaluations des compétences, conceptualisations des supports, gestions des documents pédagogiques, analyses et traitements des données de recherche, politiques de valorisation des travaux écrits, etc. Dans ce sens, certains spécialistes pensent que :

« Bien que le ChatGPT soit perçu comme une technologie perturbatrice dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, il représente une énorme opportunité pour les innovateurs en matière d'apprentissage de l'utiliser pour transformer l'éducation » (Rudolph et al., 2023, p. 354 [notre traduction]).

Le recours aux méthodes de l'intelligence artificielle dans le domaine de la didactique de l'écrit scientifique confronte des préoccupations sérieuses au niveau de croisement des repères des bases de

données. Les repères algorithmiques disponibles dans les différents stockages numérisés sont susceptibles de rencontrer des questions d'ordre éthique et déontologique. En effet, l'usage massif des stockages référentiels disponibles sur internet doit être accompagné par une formation aux méthodes de la documentation scientifique en Sciences Humaines et Sociales (SHS) tout en respectant les droits d'auteur. Dans certains types de formation en Lettres et Langues, la notion de « droit à l'information » est une nécessité de formation pédagogique préalable que ce soit pour les enseignants-chercheurs ou les étudiants. Dans ce sens, *« la grande accessibilité et la performance croissante des nouveaux systèmes algorithmiques occasionnent une perte de repères et des inquiétudes légitimes »* (Anctil, 2023, p. 67).

L'enseignement de la compétence littéraire assisté par les outils technologiques est une nouvelle étape dans l'organisation des connaissances dans l'enseignement supérieur. Cette nouveauté pédagogique influence les pratiques enseignantes d'un point de vue matériel et méthodologique. Dans cette perspective, la présence massive de l'IA en cours de pratiques de l'écrit ne peut en aucun cas remplacer le rôle primordial du personnel enseignant. Les enseignants-chercheurs assurent une fonction d'actualisation des connaissances et un accompagnement pédagogique selon des modalités précisées par les canevas de formation. Les outils TIC appliqués en intelligence artificielle ne peuvent pas substituer la tâche réelle de l'enseignant-chercheur en tant que formateur qui pilote l'offre de formation.

« Bien que l'IA puisse contribuer de manière significative à la création de contenus pédagogiques, elle ne remplace pas le rôle essentiel des enseignants. Les enseignants jouent un rôle clé dans l'adaptation des ressources produites par l'IA, en fournissant des retours, en guidant les élèves et en créant une expérience d'apprentissage holistique » (Mokkedem, 2023, p. 80).

Conclusion

Plus la méthode d'enseignement, l'évaluation, les outils sont innovants, plus l'apprenant ou l'étudiant trouve du sens dans son apprentissage et se sent impliqué dans le processus éducatif. Il faut faire apprendre enseignants et enseignés à « *prompter* » (Paquette, 2023, p. 5). C'est-à-dire, il est nécessaire d'initier les enseignants et les étudiants à la bonne formulation des prompts, voire des questions et des requêtes à poser à ChatGPT afin d'avoir les résultats attendus.

Interdire l'usage du ChatGPT aux étudiants et aux enseignants est une décision facile à prendre, et qui manque surtout du courage pour affronter la réalité du terrain. Mais, savoir se servir convenablement de cet outil d'IA est une piste complexe sur laquelle s'aventurent peu de personnes audacieuses. Il est temps, à notre avis, de former enseignants et enseignés à l'usage correct de cette intelligence artificielle envahisseuse.

Nous ne pouvons pas généraliser l'usage de l'IA, notamment de ChatGPT, sur toutes les disciplines et les matières. En revanche, une telle innovation pédagogique nécessite un climat propice, des conditions particulières et un public spécifique pour qu'elle soit implémentée d'une façon efficace dans un contexte précis. Ce qui fait fuir généralement les enseignants à la mobilisation de l'IA en classe ou en dehors de la classe, lors du processus de l'enseignement-apprentissage, est le problème de l'outillage. Certains enseignants et enseignés ne sont pas suffisamment outillés pour pouvoir suivre et s'adapter à ce genre de tendances numériques et techno-pédagogiques.

Suggestions et recommandations

Au terme de cette étude, nous tenons à proposer quelques suggestions et recommandations pour garantir la bonne intégration du ChatGPT et d'autres outils de l'IA dans l'enseignement et la recherche universitaires :

- 1) Élaborer des offres de formation qui prennent en charge les outils de l'IA dans le processus d'enseignement et d'évaluation de la compétence rédactionnelle.
- 2) Préciser un cadrage juridique bien clair qui contrôle la citation des auteurs dans les textes à l'université.
- 3) Élaborer des guides et des feuilles de routes pour tracer des lignes directrices et des mesures par rapport au bon exploit des outils de l'IA à des fins pédagogiques et scientifiques.
- 4) Organiser des réunions, des journées d'études et des conférences pour dialoguer et réfléchir sur les nouvelles modalités d'enseignement et d'évaluation à travers des outils de l'IA, tels que ChatGPT.
- 5) Former les étudiants, les doctorants et les enseignants-chercheurs à l'usage éthique et équitable de l'IA, en particulier du ChatGPT, dans la rédaction scientifique.

- 6) Créer des réseaux collaboratifs entre les étudiants et les enseignants-chercheurs afin d'encourager l'implantation des innovations technologiques animées par l'IA en contexte universitaire.

Références bibliographiques

1. Anctil, D. (2023). L'éducation supérieure à l'ère de l'IA générative. *Pédagogie collégiale*, vol. 36, n° 03, pp. 66-76.
2. Atlas, S. (2023). ChatGPT for Higher Education and Professional Development : A Guide to Conversational AI. https://digitalcommons.uri.edu/cba_facpubs/548
3. Bentaleb, M. (2023). Impacts de l'Intelligence Artificielle sur l'enseignement 'en' Traduction. *Cahiers de Traduction*, vol. 28, n° 01, pp. 233-245.
4. BENYOUCEF Mahfoudh & MEHDI Amir, (2024), IA et enseignement des langues étrangères : Avantages, limites et influence des biais cognitifs , *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels* [En ligne], 2(3), 385-396. Disponible sur le lien : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928>
5. Boucher, J-P. (2023). ChatGPT : la riposte doit être pédagogique. *Pédagogie collégiale*, vol. 36, n° 03, pp. 77-83.
6. Daru, C., Hankir, A., et Maillard L. (2023). IA conversationnelles : adoption et enjeux. *Les échos de l'innovation, Observatoire Projet, Innovation, Conception (PIC)*, mis en ligne le 21 juillet 2023.
7. Diallo, M.F. (2023). Ce que ChatGPT fait à l'enseignement, à la recherche et aux organisations. *Revue française de gestion*, n° 312, pp. 9-14.
8. Firat, M. (2023). What ChatGPT means for universities : Perceptions of scholars and students. *Journal of Applied Learning & Teaching*, vol. 06, n°01, pp. 57-63. DOI : <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.22>
9. Giasson, J. (2005). *La lecture de la théorie à la pratique*. De boeck : Belgique.
10. GARBA ,Malik et FANIRAN, Keji Felix,(2024), Le ChatGPT aussi parle chez les francisants uniosuniens et tasuediens : Tout ce que l'on ne m'a pas dit, *Contextes Didactiques, Linguistiques et Culturels* [En ligne], 2(3), 397-408. Disponible sur le lien : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/928>
11. Hezabra, H., & Hamlaoui, A., (2024) : « L'article de recherche en formation doctorale : regards sur les représentations des doctorants

- algériens » Dans *Akofena - Revue scientifique des Sciences du Langage, Lettres, Langues & Communication* [En ligne]
12. Mills, A., Bali, M., et Eaton, L. (2023). How do we respond to generative AI in education? Open educational practices give us a framework for an ongoing process. *Journal of Applied Learning & Teaching*, vol. 06, n°01, pp. 16-30. DOI : <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.34>
 13. Mokkedem, A. (2023). L'intelligence artificielle dans les établissements universitaires : quelles répercussions sur l'activité pédagogique ? *AL TURATH Journal*, Vol. 13, N° 4, pp. 75-88.
 14. Moulay Omar, A., et Sakrane, F-Z. (2023). La classe inversée : une nouvelle modalité au service du développement des connaissances rédactionnelles en L2. *ALTRALANG Journal*, vol. 06, n°03, pp. 115-129 <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/238118>
 15. Paquette, A.-M. (2023). Et si on parlait (encore) de ChatGPT. *Pédagogie collégiale*, Vol. 36, N° 2, pp. 4-5.
 16. Rasul, T., Nair, S., Kalendra, D., Robin, M., Santini, F., LadeiraW.J., Sun, M., Day, I., Rather, R.A., et Heathcote, L. (2023). The role of ChatGPT in higher education: Benefits, challenges, and future research directions. *Journal of Applied Learning & Teaching*, vol. 06, n°01, pp. 41-56. DOI : <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.29>
 17. Rudolph, J., Tan, S., et Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning & Teaching*, vol. 06, n°01, pp. 342-363. DOI : <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.9>
 18. Sullivan, M., Kelly, A., et McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning & Teaching*, vol. 06, n°01, pp. 31-40. DOI : <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17>