



République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

Université Kasdi Merbah Ouargla
Faculté des Lettres, des Langues et des Arts
Département de Lettres et Langue Française



Mémoire présenté en vue de l'obtention du Master

Option :

**L'apport de l'Intelligence Artificielle dans l'apprentissage de la
production écrite**

Cas de ChatGPT en classe de FLE à l'université de Ouargla

Présenté et soutenu publiquement par

Djilani LEMKEDDEM

Sous la direction du

Professeur, Mohammed DRIDI

Jury

Samia BERBRA, Maître assistant classe B, Université de Ouargla

Mohammed DRIDI, Professeur, Université de Ouargla

Sabah HARKAT, Maître assistant classe A, Université de Ouargla

Président

Rapporteur

Examineur

Année universitaire : 2024-2025

**L'apport de l'Intelligence Artificielle dans l'apprentissage de
la production écrite**

Cas de ChatGPT en classe de FLE à l'université de Ouargla

Mémoire présenté et soutenu publiquement par

Djilani LEMKEDDEM

Dédicace

Je dédie ce modeste travail aux deux personnes qui me sont les plus chères :

À ma chère mère, que Dieu lui accorde une longue vie,
source inépuisable d'amour, de prières et de sacrifices,
véritable pilier de ma réussite.

À l'âme pure de mon père, que Dieu lui fasse miséricorde,
lui qui m'a transmis les valeurs de l'effort, de l'honnêteté et de la connaissance.

Puisse ce travail être une lumière dans sa tombe et une œuvre comptée
parmi ses bonnes actions.

À mon épouse bien-aimée, pour sa patience, son soutien constant et sincère.

À mes enfants adorés : Mohamed Taha, Oussama, Firdaws et Mawadda,
vous êtes la raison de mon espoir et le moteur de ma persévérance.

À mes frères et sœurs, ainsi qu'à tous ceux qui m'ont encouragé et soutenu,
amis fidèles, collègues et compagnons de route.

Recevez ce travail comme un humble témoignage de reconnaissance et
de gratitude.

Remerciements

Je remercie le bon Dieu qui m'a donné la force, le courage

Et la volonté pour achever ce modeste travail

Je tiens à présenter ma gratitude à mon directeur de recherche

Pr. DRIDI Mohammed pour son expérience, ses encouragements,

Et sa disponibilité

Je voudrais adresser mes remerciements aux membres de

Jurys qui ont acceptés d'évaluer ma recherche

Je dis merci à tous mes enseignants sans exception

Et à tous ceux qui m'ont tendu leurs bras d'aide pour effectuer

Mon travail

Table des matières

Introduction.....	13
Chapitre I : la production écrite en FLE : Cadre théorique	
1. Concepts et définitions	16
1. L'écriture.....	16
2. La production écrite.....	17
1.3. Les objectifs de la production écrite.....	18
1.4. Les modèle de la production écrite.....	19
1.1.1. Le modèle linéaire de Rohman.....	19
1.4.2. Le modèle de Hayes et Flower.....	20
1.4.3. Le modèle de Bereiter et Scardamalia.....	20
1.4.4 Le modèle de Deschenes.....	20
2. Processus et obstacles de la production écrite.....	21
2.1. Processus d'écriture.....	21
2.1.1. Planification.....	21
2.1.2. Mise en texte.....	21
2.1.3. Révision et réécriture.....	21
2.2. Typologie des difficultés rencontrées par les apprenants.....	21
2.2.1. Difficultés linguistiques.....	22
2.2.2. Difficultés lexicales.....	22
2.2.3. Difficultés orthographiques.....	22
2.2.4. Difficultés morphosyntaxique.....	22
2.2.5. Difficultés socioculturelles.....	22
2.2.6. Difficultés référentielles.....	23
2.2.7. Difficultés procédurales.....	23
3. Stratégies pédagogiques d'amélioration la production écrite.....	23

Chapitre II : L'intelligence artificielle dans l'enseignement des langues

1. Les TICE /TIC dans l'éducation.....	25
1.1. La définition des TIC	25
1.2. La définition des TICE.....	26
1.3. L'intégration des TICE dans l'enseignement des langues étrangères.....	26
2. Emergence et évolution de l'intelligence artificielle.....	27
2.1. Définition et principes de l'intelligence artificielle.....	27
2.2. Histoire et évolution de l'IA.....	28
2.3. Les type d'intelligence artificielle.....	28
2.3.1. IA faible.....	28
2.3.2. IA forte.....	29
2.3.3. IA générale.....	29
3. L'apport de ChatGPT à l'enseignement de l'écriture en FLE.....	29
3.1. Définition et fonctionnement de ChatGPT.....	29
3.1.1. Définition de ChatGPT.....	29
3.2.2. Fonctionnement de ChatGPT.....	30
3.2. ChatGPT comme aide à la production écrite.....	30
3.2.1. Soutien à la réécriture et à la correction automatique.....	30
3.2.2. Renforcement des compétences lexicales et stylistiques.....	30
3.2.3. Amélioration de la cohérence et de la structuration des idées.....	31
3.3. Limite et précaution d'usage de ChatGPT.....	31
3.3.1. Problème d'exactitude et de profondeur des réponses.....	31
3.3.2. Risques liés à la dépendance technologique.....	31
3.4. L'impact de ChatGPT sur l'autonomie des apprenants en FLE.....	31

Chapitre III : Expérimentation sur l'utilisation de ChatGPT dans l'activité de production écrite

1. Présentation de l'expérimentation.....	34
2. Méthode quantitative et collecte des données.....	34
2.1. Présentation du questionnaire.....	34
2.2. Objectifs de l'étude quantitative.....	35
2.3. Débouillement (Passation) du questionnaire.....	35
3. Présentation et analyse des résultats du questionnaire.....	35
3.1. Pratiques et niveaux en production écrite en français.....	35
3.2. Usage des technologies et de l'IA dans l'écriture.....	38
3.3. Perceptions des effets de l'IA sur l'apprentissage.....	43
4. Analyse qualitative des données.....	47
4.1. Présentation du corpus.....	47
4.2. Déroulement du pré-test (avant l'intervention de ChatGPT).....	47
4.3. Déroulement de l'intervention (utilisation de ChatGPT).....	48
4.4. Analyse des résultats.....	49
4.4.1. Grille d'évaluation de la production écrite.....	49
4.4.2. Analyse des productions écrites.....	50
A. L'analyse des productions de ChatGPT avant l'amélioration.....	50
B. L'analyse des productions assistées par le ChatGPT.....	51
C. Comparaison entre les évaluations avant et après l'usage de ChatGPT.....	51
4.4.3. Synthèse des résultats.....	52
4.5. Discussions des résultats.....	52

Conclusion55

Bibliographique.....58

Annexes.....61

Résumé.....69

Liste des tableaux

- **Tableau 1** : Grille d'évaluation de la production écrite
- **Tableau 2** : Types d'erreurs fréquentes avant l'utilisation de ChatGPT
- **Tableau 3** : Productions écrites après l'utilisation de ChatGPT
- **Tableau 4** : Comparatif des évaluations avant et après l'utilisation de ChatGPT

Liste des figures

- **Figure 1** : Niveaux des étudiants en production écrite en français
- **Figure 2** : Fréquence d'utilisation de l'écriture dans les pratiques langagières
- **Figure 3** : Difficultés des apprenants à écrire
- **Figure 3.1** : Difficultés rencontrée par les apprenants
- **Figure 4** : Fréquence d'utilisation de la technologie pour l'apprentissage du français
- **Figure 5** : Attitude vis-à-vis de l'utilisation des technologies dans l'apprentissage du français
- **Figure 6** : Usage les outils d'IA privilégiés par les étudiants pour améliorer l'écriture
- **Figure 6.1** : les outils d'IA utilisés par les étudiants pour améliorer l'écriture
- **Figure 7** : Fréquence d'utilisation de ChatGPT par les étudiants pour écrire
- **Figure 8** : Objectifs de l'utilisation de ChatGPT par les étudiants
- **Figure 9** : Exploration de l'utilisation de ChatGPT par les étudiants
- **Figure 10** : Examen de l'impact des outils d'IA sur les compétences rédactionnelles des étudiants
- **Figure 10.1** : Impact observé des outils d'IA sur les domaines de compétence en écriture
- **Figure 11** : Défis rencontrés lors de l'utilisation d'outils d'écriture basés sur l'IA
- **Figure 12** : Attitude des étudiants envers l'intégration de ChatGPT dans la rédaction en FLE
- **Figure 13** : Evolution des scores avant et après l'utilisation de ChatGPT

Introduction

Introduction

L'évolution rapide des technologies numérique a transformé les méthodes pédagogiques, en particulier pour l'enseignement des langues étrangères. L'intelligence artificielle (dorénavant IA) notamment à travers des modèles de traitement du langage naturel tel que ChatGPT, développé par Open A est devenue captivante. Elle est considérée comme l'une des innovations les plus remarquables de notre ère. Cet outil conversationnel offre de nouvelles possibilités d'interaction, d'aide linguistique et de personnalisation de l'apprentissage, ouvrant par conséquent la voie à des méthodes pédagogiques innovantes.

Dans le cadre de l'enseignement du Français Langue étrangère (FLE), la production écrite représente l'une des compétences les plus complexe à apprendre. Elle mobilise des connaissances linguistiques, discursives, cognitives et culturelles, rendant souvent la tâche difficile pour les apprenants. Les difficultés les plus fréquemment observées concernent la structuration des idées, la compétence grammaticale, l'enrichissement lexical et le manque de créativité. Face à ces enjeux, l'usage raisonné de l'intelligence artificielle pourrait offrir une alternative complémentaire et pertinente aux méthodes traditionnelles d'enseignement.

Dans cette perspective, le présent travail de recherche, qui s'inscrit dans le croisement de l'intelligence artificielle et de l'enseignement/apprentissage de la production écrite, se focalise **sur l'apport de ChatGPT dans l'amélioration de la production écrite en FLE**. En tant qu'outil interactif, il permet aux apprenants de recevoir un accompagnement immédiat, d'expérimenter de nouvelles formulations et de développer une autonomie rédactionnelle. L'objectif principale de cette étude consiste à évaluer dans quelle mesure l'intégration de ChatGPT peut améliorer la qualité linguistique de l'écrit, la structuration des idées, et stimuler la créativité des étudiants en contexte universitaire.

La problématique centrale à laquelle ce mémoire s'efforce à répondre est la suivante :

Dans quelle mesure l'intégration de ChatGPT peut-elle améliorer la qualité, la structuration et la créativité de la production écrite des étudiants tout en renforçant leur autonomie ?

Pour y répondre, nous proposons les hypothèses suivantes :

Hypothèse principale : l'utilisation de ChatGPT a un effet positif sur la qualité linguistique et discursive des productions écrites en FLE.

Hypothèse secondaire1 : ChatGPT permet de réduire les erreurs grammaticales et syntaxiques.

Hypothèse secondaire2 : il contribue à une meilleure organisation des idées et à un enrichissement lexical.

Hypothèse secondaire3 : son utilisation favorise l'autonomie rédactionnelle et stimule la créativité des apprenants.

Afin de vérifier ces hypothèses, nous avons adopté une démarche méthodologique mixte, articulée autour de deux volets :

Une enquête quantitative à travers un questionnaire destiné aux étudiants de la filière de français pour recueillir leurs perceptions sur les usages de ChatGPT dans leur apprentissage

Une étude expérimentale menée auprès d'un groupe d'étudiants de 3eme année licence à l'université de Ouargla, permettant de comparer les productions écrites d'un groupe témoin et d'un groupe expérimental ayant utilisé ChatGPT.

La structure de notre travail s'organise en trois chapitres :

- le premier chapitre pose les fondements théoriques de la production écrite en FLE et analyse les principaux obstacles rencontrés par les apprenants.
- le deuxième chapitre est consacré à l'intelligence artificielle, en mettant l'accent sur le potentiel pédagogique de ChatGPT dans l'enseignement de l'écrit.
- le troisième Chapitre présente l'étude expérimentale, l'analyse des résultats et les recommandations pédagogiques

Chapitre I : la production écrite en FLE : Cadre théorique

La production écrite joue un rôle primordial dans l'enseignement/apprentissage du Français Langues Étrangère (FLE), tant pour son importance dans l'évaluation des compétences linguistiques que pour son rôle dans le développement de la pensée critique et de la créativité. Cependant, pour de nombreux apprenants, l'écriture dans une langue étrangère constitue un véritable obstacle à cause de la complexité des processus linguistiques, cognitifs, et culturels qu'elle implique.

Ce premier chapitre vise à explorer les fondements théoriques de la production écrite en FLE. Il s'ouvre par une définition de l'écriture et de ses objectifs pédagogiques, avant de s'intéresser aux principaux modèles théoriques de description du processus d'écriture. Ensuite, ce chapitre examine les différentes étapes de ce processus - planification, mise en texte, révision – ainsi que les obstacles fréquents rencontrés par les apprenants. Enfin des stratégies pédagogiques d'amélioration de la production écrite seront présentées, afin de mieux comprendre les ressources à la portée de l'enseignant pour soutenir l'apprenant dans le développement d'une écriture plus aisée et efficace.

1. Concepts et définitions

Dans le cadre de l'apprentissage des langues, l'écriture constitue un pilier fondamental dans l'enseignement/apprentissage du français langue étranger (FLE). Elle ne se limite pas à une simple transcription de la parole, mais représente un processus complexe de construction des sens, mobilisant des compétences linguistiques, cognitives, culturelles et sociales. C'est dans cette perspective que nous allons définir les notions d'écriture et de production écrite, afin de mieux cerner leurs rôles dans le développement des compétences en langues.

1.1. L'écriture

L'écriture est, avant tout, un acte de production langagière qui vise à exprimer la pensée à travers des signes graphiques, selon des conventions propres à chaque langue. Selon Le Robert l'écriture est défini comme : « *un système de signes visibles, tracés, représentant le langage parlé* ». (2007 : p.32). Elle se manifeste ainsi comme une mise en forme matérielle de la parole, mais aussi comme un outil de réflexion et de communication différée.

En didactique, Jean-Pierre Cuq précise que l'écrit « *est une unité de discours établissant de façon spécifique une relation entre un scripteur et un lecteur, dans l'instantané ou le différé, dans l'ici et maintenant ou dans l'ailleurs, selon sa nature.* » (2003 : p.79). Cette définition met en évidence le rôle relationnel et discursif de l'écriture, qui dépasse la simple fonction linguistique pour inclure des démentions pragmatiques et communicatives.

L'écriture favorise également la structuration, la mémorisation et la mobilisation des savoirs, en tant qu'activité cognitive engageantes. Elle intervient dans le développement intellectuel de l'apprenant, comme le soulignent Vygotski (1934) et Bakhtine (1978), pour eux l'écriture est un outil de médiation entre la pensée et le langage, facilitant la prise de conscience, l'analyse et la construction des savoirs.

Dans le contexte universitaire, l'écriture permet aux étudiants de créer des écrits normés tels que des dissertations, des résumés, des rapports ou des mémoires. En ce sens, elle constitue un élément clé pour la réussite académique, étant donné qu'elle se trouve au cœur de multiples méthodes d'évaluation.

D'après Sophie Moirand « *L'écriture est une activité autonome, enseigner à écrire, c'est enseigner à communiquer par le biais de l'écrit et avec lui* » (1979 : p.9). Cette conception met l'accent sur le principe que l'enseignement de l'écriture ne peut être séparé de sa fonction communicative, et doit intégrer des objectifs d'expression, d'organisation du discours et d'adaptation au destinataire.

Enfin, selon Yves, l'écriture est une pratique sociale historiquement construite, qui engage des savoirs, des représentations, des valeurs et des stratégies spécifiques dans un cadre institutionnel. Il l'a défini comme :

« Une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre, tendanciellement conflictuelle, de savoirs de représentation, de valeurs d'investissement et d'opération, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à produire du sens linguistiquement structuré à l'aide d'un outil, sur un support, dans un espace socio-institutionnel donnée. » (Reuter, 1996 : p.58)

1.2. La production écrite

La production écrite est une activité intellectuelle basée sur l'écrit. Il s'agit d'un acte de communication pendant lequel l'apprenant rédige un texte adapté à une situation dans la langue adéquate pour le destinataire.

La production écrite est la représentation des idées et des connaissances en écriture, elle est considérée comme l'activité la plus importante qui aide l'apprenti-scripteur à s'exprimer et à partager ses idées et son savoir, c'est « *une activité de production d'un texte écrit vu comme une interaction entre une situation d'inter locution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit* » (Robert J-P, 2008 : p.174).

Selon CUQ la production écrite est « *une activité mentale, complexe de construction, de connaissances et de sens* ». (2003 : 180)

La production écrite est souvent considérée comme l'une des compétences les plus exigeantes en matière d'apprentissage. Elle nécessite non seulement une maîtrise de la grammaire et de la syntaxe, mais aussi une capacité à organiser les idées de manière cohérente et fluide. Il est crucial de valoriser cette compétence afin de responsabiliser l'apprenant dans son processus d'apprentissage.

En outre la production écrite se réfère à un usage particulier de l'écriture dans un cadre pédagogique précis, notamment dans le contexte de l'enseignement du français en tant que langue étrangère (FLE). Elle exige une rédaction organisée, respectant des consignes particulières et en lien étroit avec un objectif de communication et / ou académique.

Selon Le Robert la production écrite est « *une activité de création d'un texte écrit considérée comme un échange entre une situation de dialogue et un auteur dont l'objectif est d'exprimer un message dans un discours écrit* » (2008 : p.76). Cela nécessite donc une adaptation à un auditoire, à un objectif, et à un contexte de communication clairement établi.

Dans ce cadre, la production écrite repose sur cinq compétences principales :

- *Linguistique (grammaire, lexique, orthographe).*
- *Référentielle (connaissance des thèmes abordés).*
- *Socioculturelle (adaptation au contexte et au public).*
- *Cognitive (mobilisation de stratégies d'apprentissage et de structuration).*
- *Discursive (capacité à produire un texte cohérent et organisé).*

1.3. Les objectifs de la production écrite en FLE

L'enseignement de la production écrite en français langue étrangère (FLE) vise plusieurs objectifs pédagogiques fondamentaux. Parmi ces objectifs, le développement chez les apprenants d'une aisance rédactionnelle, tout en consolidant leur maîtrise des structures grammaticales. Il est aussi question d'améliorer la clarté, la cohérence et la cohésion des textes rédigés, tout en promouvant une autonomie accrue dans le processus d'écriture. Enfin, cet enseignement vise à former des étudiants capables de rédiger des écrits structurés, argumentés, et adaptés pour diverses situations, qu'elle soit académique ou professionnelle.

L'écriture dans une langue étrangère constitue une activité cognitive complexe, nécessitant la capacité à rédiger des textes diversifiés en fonction des buts de communication visés. Elle exige des compétences particulières qui aident les apprenants à élaborer des écrits organisés,

compréhensibles et riches sur le plan lexical. Dans ce cadre, l'apprentissage de l'écriture ne saurait être laissé au hasard ; il doit reposer sur une approche explicite et progressive.

À ce propos, Tardif souligne l'importance « *d'enseigner de manière explicite le processus d'écriture et d'accompagner progressivement les apprenants vers une pratique autonome* » (1992 : p.22). Cela souligne l'importance d'accompagner les étudiants tout au long de la rédaction pour surmonter les divers obstacles qu'il présente, et leur donner la possibilité d'avoir développé une véritable compétence en écriture dans une langue étrangère.

1.4. Les modèles de la production écrite

L'enseignement de l'acquisition de l'écriture s'appuie fréquemment sur la compréhension et la maîtrise des règles de grammaire. Cependant, la rédaction ne se limite pas à l'application de ces règles : elle implique plusieurs étapes de traitement du texte, allant de la structuration du plan initial à la transmission des messages.

Coronaire et Raymond nous présentent quatre schémas de rédaction, trois d'entre eux étant conçus pour le français en tant que langue maternelle et un pour le français en tant que langue seconde. Ces modèles offrent une base théorique liée aux processus de production écrite. On distingue deux catégories de modèles : un modèle linéaire et des modèles qui ne sont pas de type linéaire.

L'étude des modèles de rédaction permet de mieux comprendre les mécanismes cognitifs qui soutiennent l'écriture et d'adapter l'enseignement en conséquence. Selon Coronaire et Raymond, ces modèles peuvent être divisés en deux grandes classes, les modèles linéaires et non linéaires. Ils fournissent une structure utile pour repérer les difficultés auxquelles se heurtent les apprenants et concevoir des dispositifs d'aide à la rédaction efficace.

1.4.1. Le modèle linéaire de Rohmer

Rohmer a conçu ce modèle spécifiquement pour l'anglais comme langue maternelle. Selon Coronaire, Raymond (1999 :64), ce modèle divise le processus de rédaction écrite en trois étapes distinctes :

- **La pré écriture** : Cette étape correspond à l'élaboration d'un plan et à la recherche des idées. Elle prépare le scripteur à organiser sa pensée avant de passer à la rédaction écrite.
- **L'écriture** : cette étape consiste à créer le contenu textuel, durant laquelle les idées sont mises en mots selon le plan établi.
- **La réécriture** : cette étape permet d'apporter des corrections, tant sur la forme (or-

thographe, syntaxe, ponctuation) que sur le (cohérence, clarté, organisation des idées).

Ces étapes sont séparées l'une par rapport à l'autre, cependant la production écrite réalisée qui est le texte final constitue le résultat du travail accompli à travers chacune d'elles. Le respect de ces étapes est essentiel pour garantir une production écrite cohérente et aboutie.

1.4.2. Le modèle de Hayes et Flower

Le modèle de Hayes et Flower (1981) adopte une approche dynamique du processus d'écriture. Il repose sur trois éléments composants majeurs :

- **Le contexte de production** : il comprend le sujet, la consigne et le public cible.
- **La mémoire à long terme** : elle regroupe les connaissances linguistiques et stratégiques mobilisées lors de l'écriture.
- **Les processus d'écriture** : planification, mise en texte, révision.

Ce modèle souligne l'interaction continue entre ces composantes, mettant en lumière la nature itérative et non linéaire du processus d'écriture.

1.4.3. Le modèle de Bereiter et Scardamalia

D'après Bereiter et Scardamalia (1987), on distingue deux types de stratégies d'écriture :

- **La stratégie connaissances-expression**, employée par les scripteurs débutants, elle consiste à écrire sans préparation préalable, en s'articulant uniquement sur les connaissances disponibles en mémoire.
- **La stratégie connaissances-transformation**, propre aux écrivains expérimentés, elle suppose une adaptation constante du texte en fonction des objectifs de communication et du public cible.

Ce modèle met l'accent sur l'évolution des compétences en écriture, en passant d'une simple transcription des idées à une transformation réfléchie du contenu.

1.4.4. Le modèle de Deschenes

Le modèle de Deschenes (1988), inspiré des travaux de Hayes et Flower, repose sur deux variables principales :

Le dialogue : il englobe les éléments contextuels et les besoins spécifiques de la tâche.

L'auteur : il est considéré comme un scripteur possédant des compétences (linguistique, sémantique, rhétorique) et mobilisant des processus cognitifs complexe, de la perception à la révision.

Ce modèle privilégie l'interaction entre l'auteur et le contexte, tout en soulignant l'importance des processus psychologiques dans la production écrite.

2. Processus et obstacles de la production écrite

L'acte d'écriture est perçu par l'apprenant comme un défi à surmonter, le poussant à se fixer plusieurs objectifs à atteindre et des buts à accomplir. Donc la production écrite demande : « *une série de procédures de résolutions de problèmes qu'il est quelque fois délicat de distinguer et de structurer* » (Cuq & Gruea, 2005 : p.180).

2.1. Le processus d'écriture

D'après les définitions précédentes, le processus d'écriture s'articule autour de trois étapes :

La planification, la mise en texte et la révision.

2.1.1. Planification

L'élaboration d'un plan est une étape cruciale qui englobe la compréhension de l'instruction, la génération des idées (brainstorming), l'organisation logique du texte (introduction, développement, conclusion).

2.1.2. Mise en texte

Cette étape consiste à transformer des idées en phrases logiques. L'apprenant rédige un premier jet sans chercher à être parfait tout en gardant une attention particulière à la cohérence du texte. Néanmoins, les compétences linguistiques (grammaire, vocabulaire, orthographe) restent fondamentales pour assurer la clarté.

2.1.3. Révision et réécriture

La révision, qui suit le premier jet, sert à corriger les erreurs et à améliorer l'organisation du texte. Elle comprend : des changements linguistiques, un éclaircissement des idées, l'amélioration du style (exactitude, brièveté, pertinente au registre).

2.2. Les Typologie des difficultés rencontrées par les apprenants

L'apprentissage de la production écrite en langue étrangère, et notamment en FLE expose les apprenants à une série d'obstacles variés susceptibles de ralentir leur développement rédac-

tionnel. Ces difficultés relèvent aussi bien de dimension linguistique, textuelles et organisationnelles, que de facteurs affectifs et motivationnels.

2.2.1. Difficultés linguistiques : ces difficultés sont liées aux différents systèmes de règles qui régissent l'utilisation de la langue (les règles syntaxique, morphosyntaxique, et textuelles) lesquelles facilitent la production de divers textes. Celle-ci rapport à l'utilisation de construction syntaxiques, morphosyntaxique, textuelle qui offrent au rédacteur une meilleure production des énoncés.

2.2.2. Difficultés lexicales : Ces difficultés touchent l'usage des mots, la richesse, l'exactitude et l'adéquation, le scripteur doit choisir un lexique approprié au contexte linguistique et à la situation de communication.

Selon Jean-Pierre Cuq, le lexique « *désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social, ou d'un individu...* » (2003 : 155)

2.2.3. Difficultés orthographiques : Dans le cadre de la production écrite, l'orthographe est un élément essentiel qui nous a permis d'évaluer les erreurs commises pendant la rédaction. La transgression des règles orthographiques peut diminuer la qualité de l'écriture.

A ce sujet, Guyon souligne : « *Le scripteur doit en effet effectuer des calculs presque sur chaque mot pour poser les marques de l'écrit, et de plus ce calcul nécessite des opérations complexes puisqu'il faut non seulement à poser ces marques, mais aussi choisir la seule marque juste* » (2003 : p.90).

Il existe deux catégories d'orthographe à savoir le type lexical qui concerne la manière d'écrire, les mots...etc. Le deuxième type grammatical qui s'occupe de la mise en place des règles grammaticales.

2.2.4. Difficultés morphosyntaxiques : Cette section de la grammaire se concentre sur l'application des règles déterminant l'ordre des mots dans une phrase. L'importance de cette dimension est que le scripteur utilise correctement les structures grammaticales pour éviter toute incompréhension de son texte.

2.2.5. Difficultés socioculturelles : La maîtrise de la langue ne repose pas uniquement sur la compétence linguistique (les connaissances en grammaire fonctionnement de la langue), le scripteur est appelé à maîtriser des savoirs et des savoir-faire socioculturels pour accomplir sa production écrite. Vigner & Gérard soulignent qu'elle est une : « *mise en forme telle qu'elle*

puisse faciliter le travail de lecture et témoigner d'une capacité du scripteur à entrer en relation avec son lecteur. » (2001 : p.86).

2.2.6. Difficultés référentielles : La connaissance référentielle à la compréhension du sujet et du contenu en lien avec un thème écrit, ainsi qu'une maîtrise de la langue utilisée par le scripteur.

Lors de la rédaction, les apprenants doivent mobiliser les connaissances pertinentes à son domaine et au sujet spécifique pour élaborer le contenu de son thème.

2.2.7 Difficultés procédurales : Il s'agit du processus et des stratégies de la rédaction, les connaissances procédurales concernent les étapes à suivre dans la production écrite : la planification, la mise en texte et la révision.

3. Stratégies pédagogiques d'amélioration de la production écrite

L'enseignement de la production écrite en FLE repose sur des stratégies pédagogiques visant à aider les apprenants à structurer leurs idées, améliorer leurs expressions, et développer leurs compétences en révision. L'écriture est un processus complexe, dynamique et non linéaire (Flower & Hayes, 1981), faisant appel à différentes compétences linguistiques et cognitives.

Parmi les stratégies clés :

- Révision et auto-correction : l'autoévaluation et les rétroactions ciblées de l'enseignant améliorent la qualité des écrits.
- Outils numériques : des outils comme ChatGPT ou Antidote apportent une assistance technique pour la correction, tout en accompagnant le processus de réécriture.

En synthèse, ce premier chapitre a posé des fondements théoriques de l'enseignement de l'écriture en français langue étrangère (FLE). Plusieurs théories ont été présentées pour mieux comprendre les processus de rédaction, notamment celles de Rohmer et Hayes et Flower (1981), le modèle Bereiter & Scardamalia et Deschenes. Le chapitre a aussi examiné les obstacles auxquels sont confrontés les apprenants en FLE, qu'ils soient linguistiques, organisationnels, affectifs et socioculturels.

Chapitre II : l'Intelligence Artificielle dans l'enseignement des langues

L'évolution rapide des technologies numériques a radicalement modifié le domaine de l'éducation, offrant de nouveaux outils pour enrichir les pratiques d'enseignement et d'apprentissage. Parmi ces innovations, les Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) et l'intelligence Artificielle (IA) occupent une place centrale. Leur intégration dans l'enseignement des langues, en particulier le Français Langues Étrangère (FLE), ouvre des perspectives et des opportunités prometteuses pour amélioration des compétences des apprenants.

L'objectif de ce chapitre est d'établir les fondements théoriques nécessaires pour comprendre l'impact de ces technologies. Il commence par exposer les notions des TIC et des TICE ainsi que leur importance dans l'enseignement des langues. Ensuite, il définit l'intelligence artificielle, en retraçons son évolution historique et en identifiant ses principaux types, afin de mieux situer son application dans le contexte éducatif.

Avant de présenter l'importance de l'intelligence artificielle dans le domaine de l'éducation, nous voyons intéressant de passer par la présentation des TIC et TICE.

1. Les TICE/TIC dans l'éducation

Le concept de TICE (Technologies de l'information et de la communication) a connu une évolution rapide au fil des années, transformant profondément notre société ainsi que notre système éducatif. Néanmoins, il convient de souligner que l'introduction majeure des TICE dans le domaine éducatif remonte aux années 1970, notamment avec la méthode structuro-globale-audio-visuelles.

D'après Jean Pierre Cuq dans son *dictionnaire didactique du français langue étrangère et second*, (2003 : pp.238-239), les origines des TICE remontent aux années 1960 avec l'apparition de l'enseignement assisté par l'ordinateur. Cette approche, fortement influencée par le courant behavioriste, se traduisait alors par l'usage d'exercices écrits structurés dans l'enseignement des langues.

Dans les années 1980, les disquettes et les CD-Rom, ont été introduits, élargissent les possibilités d'apprentissage autonome. A la fin des années 1990, l'émergence d'Internet a permis le développement de l'e-Learning et des apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur, marquant une nouvelle étape de l'intégration des technologies dans l'éducation.

1.1. La définition des TIC

L'acronyme TIC, désignant les technologies et de la communication, a progressivement pris la place des « nouvelles technologies » au fil des années. Cette évolution terminologique

reflète de deux grandes capacités propres aux systèmes informatiques modernes : d'une part, l'accès immédiat à une quantité massive d'information codée en format numérique, et d'autre part, la possibilité de communiquer à distance de manières diversifiées, notamment grâce au web et Internet, chose que les technologies antérieures ne permettaient pas. Comme l'explique Jean-Pierre Cuq : « *l'acronyme TIC (technologie de l'information et de la communication), est devenu incontournable vers le milieu des années 1990 au détriment de l'expression « nouvelles technologies », a été habilement sélectionné.* » (Cuq, 2003 : p.238). Il souligne ainsi que ce terme met en évidence les deux fonctions essentielles d'internet : l'accès à l'information et l'envoi de messages.

De son côté, Y. Bertrand définit les TIC comme : « *l'ensemble des supports, d'outils, d'instruments, d'appareils, des machines, des procédés, des méthodes ou des programmes résultant de l'application systématique des connaissances scientifiques dans le but de résoudre des problèmes pratiques* ». (1990 : p.100)

1.2. La définition des TICE

Selon Jean-Pierre Cuq les TICE désignent les Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education, il précise que « *L'acronyme est en voie de généralisation, en lieu et place de nouvelles technologies éducatives (NTE). Les NTE Incluent cependant la vidéo analogique, ce que ne font plus les TICE.* » (Cuq, 2003 : p.238). Cette distinction montre que les TICE correspondent à une évolution technologique récente, centrée sur les outils numériques et interactifs, tandis que les NTE englobent également des technologies plus anciennes.

Les TICE regroupent donc l'ensemble des technologies numériques intégrées dans les pratiques didactiques, parmi lesquelles l'ordinateur occupe une place centrale. Leur objectif est de faciliter l'organisation de l'enseignement, d'alléger les tâches des enseignants, de favoriser l'apprentissage des élèves et simplifier l'accès à l'information, à la recherche et à la transmission du savoir.

1.3. L'intégration des TICE dans l'enseignement des langues étrangères

Les Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) occupent une place essentielle dans la transformation de l'éducation, notamment en classe de FLE où elles rendent l'apprentissage plus motivant et interactif. Leur intégration dans les pratiques pédagogiques ne peut être efficace que si elle est réfléchie (Mangenot : 2003). Comme le souligne Bourguignon : « *l'intégration désigne l'introduction de l'outil technologique, lors*

d'une ou plusieurs sessions, dans un ensemble pédagogique globale dont les objectifs sont explicitement définis. » (1994 : p.23). Ainsi, chaque étape d'utilisation doit être accompagnée d'instruction précise concernant les conditions préalables, d'éléments requis, de progression de l'activité et d'évaluation, afin de former un dispositif pédagogique cohérent.

A son tour, Mangenot ajoute que : « *l'intégration (TICE) est atteinte lorsque l'outil informatique est utilisé efficacement pour favoriser l'apprentissage* » (2000 : p.38). Cette efficacité se manifeste notamment par des gains de temps, de diminution de la taille des contenus, et une motivation accrue des apprenants.

D'après Tardif (1998) et Lebrun (2002), cette compétence est indispensable pour exploiter pleinement le potentiel des TICE et améliorer la qualité de l'enseignement.

Les TICE offre également la possibilité de diversifier les ressources pédagogiques, de promouvoir le travail collaboratif et de renforcer l'autonomie des élèves. Leur utilisation dans l'enseignement du FLE contribue significativement au développement des compétences linguistiques et à l'implication active des apprenants.

2. Emergence et évolution de l'intelligence artificielle

Depuis ses premières conceptualisations, l'intelligence artificielle (IA) a suscité de nombreux espoirs et interrogations. Désignant la capacité des machines à simuler certaines compétences humaines, l'IA est aujourd'hui au cœur d'une révolution technologique qui transforme profondément notre manière de vivre, de travailler et d'apprendre. Pour mieux comprendre son impact dans divers domaines, notamment l'éducation, il est essentiel d'aborder de sa définition, ses principes fondamentaux, son histoire marquée par des avancées majeures et les différentes formes qu'elle peut revêtir.

2.1. Définition et principes de l'intelligence artificielle

L'intelligence artificielle (IA) est une branche de la technologie qui désigne la capacité d'une machine à imiter l'intelligence humaine dans divers domaines tels que l'apprentissage, le raisonnement, la résolution de problèmes, la perception et l'utilisation du langage.

Selon Larousse « *L'IA est un ensemble de théories et de techniques mise en œuvre en vue de réaliser des machines capables de simuler l'intelligence humaine* ».

L'intelligence artificielle représente un ensemble de technologies, formant ainsi une approche pluridisciplinaire dans le but de reproduire certaines caractéristiques de l'intelligence humaine

En fait, comprendre l'IA se révèle plus accessible à travers ses applications concrètes que par une définition formelle.

Selon l'encyclopédie Britannica, l'IA est définie comme « *la capacité d'un ordinateur à effectuer des tâches communément associées à l'intelligence humaine, telle que le raisonnement, la découverte d'un sens, la généralisation ou l'apprentissage de l'expérience passée* » (Copeland : 2024).

2.2. Histoire de l'intelligence artificielle

Le concept d'intelligence artificielle trouve ses racines dans une école d'été en 1956 au Dartmouth Collège, dans le New Hampshire, avec le soutien financier de la fondation Rockefeller. C'est dans ce contexte que le terme a été inventé par le jeune mathématicien John McCarthy, un communiste passionné par les mathématiques formelles après sa rencontre avec John von Neumann, l'un des concepteurs de la bombe atomique États-Unis. Autour de McCarthy se réunissaient plusieurs figures majeures de la recherche scientifique, tel que Mervin Minsky, le précurseur de la vision artificielle et des réseaux de neurones, et Claude Shannon, célèbre pour ses travaux sur les systèmes de communication et considéré comme le père de la théorie de l'information, à l'origine des avancées en cryptographie et en Internet. Ces chercheurs partageaient la conviction que l'émergence de machines dotées d'une intelligence artificielle comparable à celle de l'humain était non seulement possible, mais imminente.

2.3. Les types d'intelligence Artificielle

L'intelligence artificielle d'apprentissage et son niveau de sophistication cognitive peuvent être catégorisés en trois grandes sections, basées sur son degré d'autonomie et ses aptitudes.

2.3.1. L'intelligence artificielle faible

L'intelligence artificielle faible, est conçue pour exécuter des tâches précises sans posséder d'intelligence ou de conscience réelle. Elle fonctionne grâce à des algorithmes spécialisés et ne peut transférer ses compétences à d'autres domaines. Des exemples incluent Google Assistant et ChatGPT. L'IA faible regroupe deux sous-domaines principaux :

L'apprentissage automatique (machine Learning), qui permet aux machines d'améliorer leurs performances en analysant des données massives, et l'apprentissage profond (Deep Learning), qui utilise des réseaux de neurones inspirés du cerveau humain pour détecter des motifs complexes.

2.3.2. L'intelligence artificielle forte

L'intelligence artificielle forte décrit des systèmes qui ont la capacité de comprendre, d'apprendre et de s'ajuster de façon autonome, avec une intervention humaine réduite au minimum. L'IA forte, à la différence de l'IA faible, ne se cantonne pas à des tâches spécifiques. Elle vise plutôt à reproduire des processus cognitifs sophistiqués tels que le raisonnement et la résolution de problèmes. L'intelligence artificielle forte reste actuellement en phase expérimentale, et aucun système n'a encore prouvé une intelligence comparable à celle de l'homme.

2.3.3. L'IA générale

L'intelligence artificielle générale (IAG) désigne une version théorique de l'IA capable de comprendre et d'accomplir toute la tâche cognitive humaine, sans restriction de domaine. Contrairement à l'IA faible, spécialisée dans des fonctions précises, ou à l'IA forte, qui simule certaines facultés humaines, l'IAG serait dotée d'une conscience propre d'une capacité d'apprentissage comparable, voire supérieur, à celle de l'homme (Robert J., 2024).

3. L'apport de ChatGPT à l'enseignement de l'écriture en FLE

L'intégration de ChatGPT dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) constitue une véritable innovation pédagogique, en particulier dans le domaine de la production écrite. En tant qu'outil d'intelligence artificielle générative, ChatGPT propose un accompagnement personnalisé et immédiat, qui transforme profondément les pratiques d'apprentissage et d'enseignement de l'écriture.

3.1. Définition et fonctionnement de ChatGPT

Avant d'analyser l'impact de ChatGPT sur la production écrite en FLE, il convient tout d'abord de comprendre ce qu'est cet outil. Cette section présente une définition de ChatGPT, suivie d'une explication de son mode de fonctionnement.

3.1.1 Définition de ChatGPT

ChatGPT, développé par OpenAI et lancé en novembre 2022, est un agent conversationnel basé sur l'intelligence artificielle, conçu pour produire des réponses cohérentes aux requêtes des utilisateurs. Son nom provient de la combinaison des termes « chat » (conversation) et « GPT » (*Generative Pré-trained Transformer*), ce qui souligne sa capacité à générer du texte de manière autonome après une phase d'apprentissage préalable. Il repose sur une architecture appelée transformer, qui lui permet d'analyser et de produire du texte en s'appuyant sur des modèles statistiques complexes. On peut considérer cet outil comme un agent conversationnel

numérique, capable d'adapter ses réponses aux préférences de l'utilisateur grâce à une méthode d'apprentissage fondé sur l'expérience acquise au fil des interactions (OpenAI, 2022).

3.1.2. Fonctionnement de ChatGPT

ChatGPT fonctionne grâce à sa capacité à saisir le contexte des demandes de l'utilisateur pour produire des réponses appropriées. Ce modèle s'appuie sur une méthode d'apprentissage supervisé et renforcé, où des intervenants humains sont sollicités pour rectifier et perfectionner les réponses générées par l'intelligence artificielle. Cependant, même si ChatGPT est efficace, il peut générer des textes qui requièrent des modifications. C'est donc un outil d'aide à la rédaction, plutôt qu'un créateur de contenu impeccable (ChatGPT-info.fr, 2024).

3.2. ChatGPT comme aide à la production écrite

L'intégration de ChatGPT dans l'enseignement de la production écrite représente un apport pédagogique majeur. Cet Outil interactif facilite l'apprentissage en offrant aux apprenants un accompagnement linguistique dynamique, des corrections instantanées et un soutien à la créativité. Il contribue ainsi à améliorer la qualité des productions écrites, tout en favorisant l'autonomie, la motivation et la confiance des étudiants (Jasim & al., 2024).

3.2.1. Soutien à la réécriture et à la correction automatique

ChatGPT joue un rôle significatif important dans le processus de réécriture grâce à ses capacités de correction grammaticale et orthographique (Mekkaoui & al., 2023). Il propose des reformulations claires, des suggestions d'amélioration et permet une révision immédiate du texte. Ce processus facilite l'identification des erreurs. La compréhension des règles linguistiques sous-jacentes, et renforce les compétences rédactionnelles des apprenants (Jasim & al., 2024).

3.2.2. Renforcement des compétences lexicales et stylistiques

Grâce à sa richesse linguistique, ChatGPT permet aux apprenants d'élargir leur vocabulaire, d'explorer des formulations variées et d'intégrer des expressions idiomatiques adaptées au registre souhaité. Il les expose à différents styles rédactionnels selon les types de texte (narratif, argumentation, descriptif), contribuant ainsi à un affinement de leur expression écrite.

Cette exposition constante à des formulations diversifiées encourage le développement d'un style personnel et améliore l'efficacité communicationnelle, particulièrement dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère (CiteBoomers, 2024).

3.2.3. Amélioration de la cohérence et de la structuration des idées

Un autre atout majeur de ChatGPT réside dans sa capacité à structurer les idées. Il aide les apprenants à organiser leurs idées, à formuler des paragraphes logiques et à intégrer des connecteurs adéquats. L'outil peut suggérer des plans de texte (introduction, développement, conclusion), facilitant ainsi une production écrite claire et cohérente (Jasim & al., 2024). Cela favorise également le développement de compétences transversales telles que le raisonnement, l'argumentation, et la capacité à construire un discours bien articulé, compétences essentielles dans l'apprentissage du FLE.

3.3. Limite et précaution d'usage de ChatGPT

Bien que ChatGPT présente de nombreux avantages dans l'enseignement du FLE, notamment en production écrite, son utilisation n'est pas sans limites. Une approche critique et encadrée est nécessaire pour en maximiser les bénéfices tout bien évitant certains écueils (TalkpalAI, 2024).

3.1.1. Problèmes d'exactitude et de profondeur des réponses

Malgré ses avantages, ChatGPT n'est pas infallible. Il repose sur une base de données statique, ce qui limite sa capacité à fournir des informations actualisées. Il peut générer des réponses contenant des approximations, des biais culturels ou linguistiques. Ou des idées déconnectées du sujet. Il montre également des limites dans l'interprétation des nuances telles que l'humour ou les implicites.

3.1.2. Risques liés à la dépendance technologique

L'usage intensif de ChatGPT peut entraîner une dépendance, freinant le développement de compétence fondamentale telle que l'autonomie rédactionnelle ou la pensée critique. Les apprenants risquent de privilégier l'assistance de l'IA au détriment de l'effort cognitif et de la construction personnelle du savoir. Il est essentiel d'accompagner l'usage de ces outils par une pédagogie critique.

3.1.3. L'impact de ChatGPT sur l'autonomie des apprenants en FLE

ChatGPT peut renforcer l'autonomie en permettant aux étudiants de s'exercer librement en dehors du cadre institutionnel. Ils peuvent ainsi pratiquer l'écriture, s'auto évaluer et progresser à leur rythme. Cette autonomie doit être encadrée pour éviter un usage passif. L'accompagnement des enseignants est crucial pour garantir une appropriation raisonnée et éthique de l'outil.

En synthèse, Dans ce chapitre, nous avons étudié le développement et l'intégration des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) dans l'enseignement, en soulignant l'apparition de l'intelligence artificielle et son utilisation dans l'apprentissage des langues, notamment grâce à l'outil de ChatGPT.

Nous avons souligné les nombreux avantages que ce type d'outil peut offrir dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du FLE, en particulier pour la production écrite : aide la structuration des idées, enrichissement lexical, correction grammaticale stimulation de la créativité et de l'autonomie.

.

Chapitre III : Expérimentation sur l'utilisation de ChatGPT dans l'apprentissage de la production écrite

1. Présentation de l'expérimentation

Dans le premier chapitre de ce mémoire, nous avons posé les fondements théoriques de notre sujet de recherche. Dans cette logique, le deuxième chapitre a été consacré à l'étude du développement et de l'intégration des technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) dans l'enseignement. De plus, nous avons parcouru l'apparition de l'intelligence artificielle et son utilisation dans l'apprentissage des langues, notamment grâce à l'outil de ChatGPT.

Dans ce troisième chapitre, nous abordons l'aspect pratique de notre étude. Il a pour objectif d'examiner empiriquement l'intégration de ChatGPT dans la l'apprentissage de la production écrite en FLE, en s'appuyant sur une double démarche méthodologique.

La première méthode de nature quantitative, repose sur l'administration d'un questionnaire en ligne à un échantillon constitué de vingt (20) étudiants en Master au sein du département de français de l'université Kasdi Merbah Ouargla.

Ce questionnaire vise à explorer leurs habitudes d'apprentissage, leurs degrés de familiarité avec l'intelligence artificielle, ainsi que leurs perceptions concernant l'usage de ChatGPT dans le cadre Universitaire.

La seconde méthode est expérimentale et consiste en une analyse comparative des productions écrites réalisées par des étudiants de 3^{ème} année licence avant et après l'utilisation de ChatGPT, à l'aide d'une grille d'analyse formative. Cette démarche nous permet d'évaluer l'impact réel de l'outil sur les divers aspects de l'écriture, tels que la qualité linguistique, la cohérence textuelle, la créativité ou encore l'autonomie des apprenants.

2. La méthode quantitative de collecte des données (questionnaire)

2.1. La présentation du questionnaire

Dans le but de recueillir une quantité considérable de données sur les représentations, les connaissances et l'usage des outils d'IA par les étudiants de la filière de français à l'université Kasdi Merbah de Ouargla, nous avons élaboré un questionnaire en ligne à l'aide de l'outil Google Forms.

Ce questionnaire se compose de 12 questions réparties en trois rubriques :

- La première, intitulée « Le Niveau des enquêtes en production écrite en français », s'intéresse à l'évaluation du niveau rédactionnel des participants.
- La deuxième, « Utilisation des TIC et des outils d'intelligence artificielle dans le pro-

cessus d'apprentissage linguistique.

- La troisième, « les effets et défis de ChatGPT dans l'apprentissage de la production écrite » s'attarde sur l'intégration de ChatGPT dans la pratique rédactionnelle des étudiants.

2.2. L'objectif de l'étude quantitative

L'objectif de ce questionnaire consiste à analyser les pratiques d'apprentissage en dehors de classe chez les étudiants de la filière de français, à travers leur usage des outils d'intelligence artificielle, en particulier ChatGPT. L'étude cherche à évaluer leurs attitudes face à ces outils, et à identifier leur impact potentiel sur la production écrite en langue étrangère. Pour cette enquête, un échantillon de 20 étudiants de niveau Master a été retenu. Ce groupe permet de dégager des tendances initiales significatives concernant l'intégration des outils d'IA notamment ChatGPT, dans les pratiques rédactionnelles des apprenants.

2.3. Débrouillement (passation) du questionnaire

Nous avons diffusé notre questionnaire en ligne, principalement via les réseaux sociaux du département. Pour toucher un large public, nous avons ciblé deux principales communautés virtuelles : les groupes Facebook et les groupes Messenger des étudiants en langue française de l'université de Ouargla. Cette stratégie nous a permis d'atteindre un nombre significatif d'étudiants utilisateur du web social, et d'augmenter les chances de collecter un échantillon représentatif de réponse.

3. Présentation et analyse des résultats du questionnaire

3.1. Pratiques et niveaux en production écrite en français

Cette section vise à évaluer les niveaux d'écriture des étudiants et leurs habitudes rédactionnelles en français langue étrangère (FLE). Elle repose sur trois questions principales : l'autoévaluation du niveau d'écriture, la fréquence d'utilisation de l'écriture en français, et les difficultés rencontrées lors de la production écrite.

Question1 : Comment évalueriez-vous votre niveau de compétence en écriture en français ?

Cette question vise à évaluer des étudiants quant à leur niveau en production écrite.

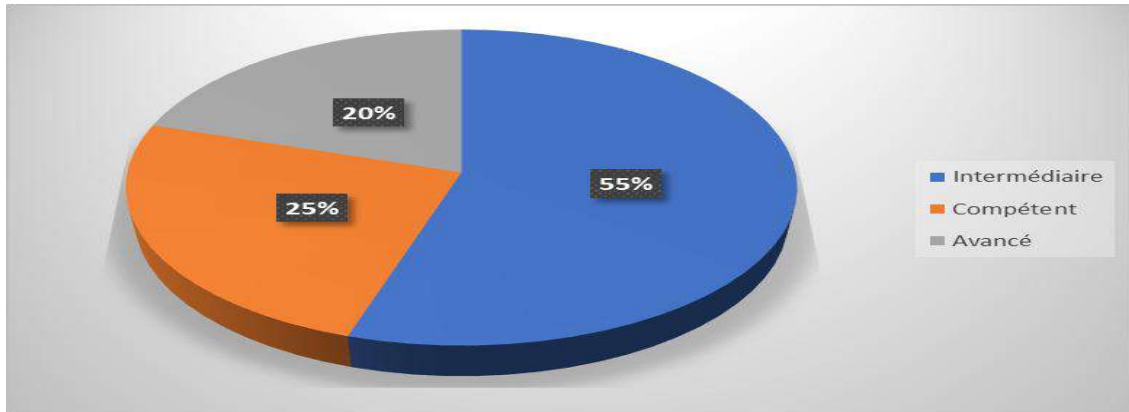


Figure 1 : Niveaux des étudiants en production écrite en français

D'après le graphique, le niveau général d'écriture semble moyen. En effet, la majorité des étudiants (55%) présentent un niveau intermédiaire, tandis qu'un pourcentage presque équivalent (20%) a déclaré avoir un niveau avancé. En revanche, seuls (25%) des étudiants se considèrent comme ayant un niveau compétant.

Ces résultats montrent que, la majorité des étudiants ont un niveau intermédiaire. Cela peut s'expliquer par un manque de confiance, des lacunes grammaticales ou un manque d'exposition à des pratiques d'écriture variées.

Question 2 : À quelle fréquence utilisez-vous l'écriture en français dans vos pratiques langagières ?

Cette question explore la fréquence d'usage de l'écriture en français au quotidien

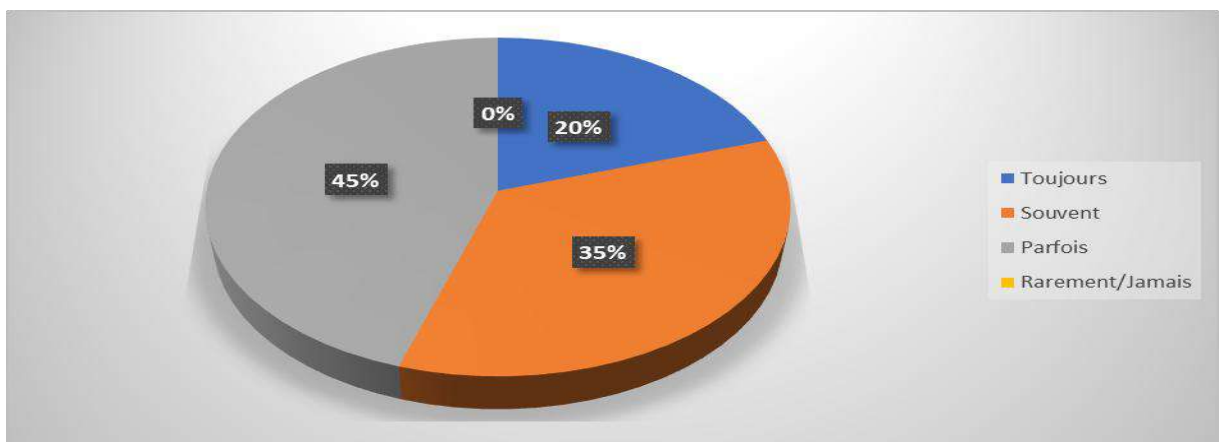


Figure 2 : fréquence d'utilisation de l'écriture dans vos pratiques langagières

Les données recueillies révèlent une pratique de l'écriture en français majoritairement irrégulière : (45%) des étudiants écrivent parfois, (35%) souvent, et (20%) toujours. Aucun ne déclare écrire rarement ou jamais.

Ces résultats témoignent d'une présence relative de l'écrit dans leur parcours, bien qu'il semble essentiellement motivé par des exigences académiques.

Question 3 : Rencontrez-vous des difficultés en écriture en Français ?

Cette question fermée « oui » ou « non », vise à déterminer si les étudiants FLE ont difficultés liées aux compétences en écriture.

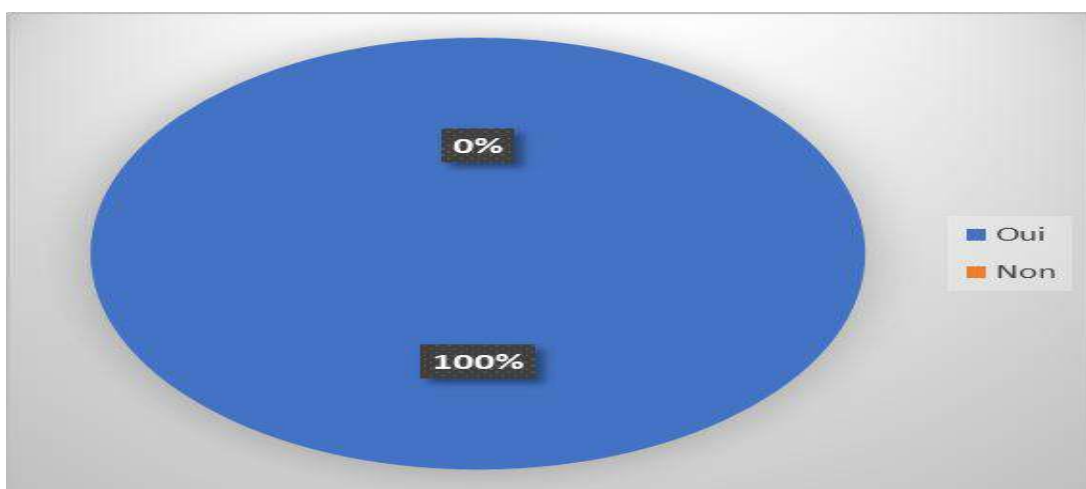


Figure 3 : Difficultés des apprenants à écrire

L'ensemble des répondants (100%) ont déclaré rencontrer des difficultés en écriture en français.

Si oui quel sont les domaines de difficultés les plus fréquents

Cette question complémentaire vise à identifier la nature précise de ces difficultés.

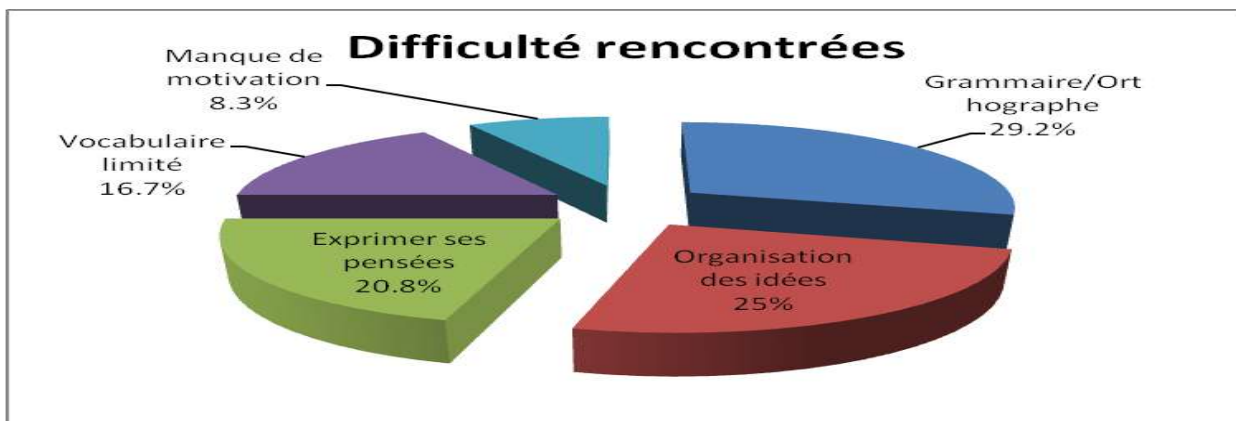


Figure 3.1 : Difficultés rencontrées par les apprenants

Les réponses montrent que (29,2 %), des étudiants éprouvent des difficultés en grammaire et en orthographe, suivies de celles de nature relative à l'organisation des idées (25 %), et de la difficulté à exprimer clairement ses pensées (20,8 %). Le vocabulaire limité (16,7 %) et le manque de motivation (8,3 %) représentent également des obstacles notables.

Ces résultats montrent que certains étudiants ont des difficultés importantes et variées dans la production écrite. Les difficultés liées à la grammaire et l'orthographe sont les plus fréquentes. L'organisation des idées et la clarté de l'expression révèlent des lacunes dans la structuration logique des textes, élément fondamentale pour la réussite académique. Enfin les obstacles tels que le vocabulaire restreint ou de la démotivation peuvent freiner l'engagement dans la tâche d'écriture.

En résumé, les résultats de cette première section du questionnaire révèlent que la majorité des étudiants en FLE se situent à un niveau intermédiaire en production écrite, avec des difficultés récurrentes, notamment en grammaire, en orthographe et dans l'organisation des idées.

3.2. Usage des technologies et de l'IA dans l'écriture

Cette section explore dans quelle mesure les étudiants de FLE intègrent les technologies numériques et les outils d'intelligence artificielle, à savoir ChatGPT dans leurs pratiques d'écriture. Elle analyse la fréquence d'utilisation, les outils préférés, les objectifs visés (structuration, correction, enrichissement lexicale), ainsi que les perceptions positives et les difficultés rencontrées. L'objectif est de mieux comprendre l'apport potentiel de ces outils dans le développement des compétences rédactionnelles.

Question 4 : utilisez-vous la technologie pour améliorer votre écriture en Français ?

Cette question examine la fréquence avec laquelle les étudiants utilisent la technologie dans l'apprentissage de l'écriture

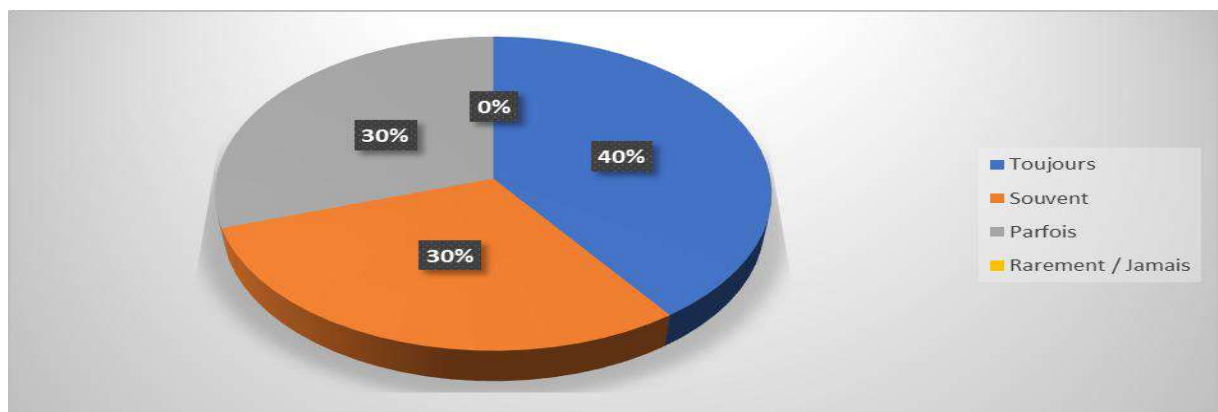


Figure 4 : Fréquence d'utilisation de la technologie pour l'apprentissage de Français

Selon le graphique en haut, la plupart des participants (40%) ont déclaré qu'ils ont *toujours* recours à la technologie pour améliorer leur écriture. En comparaison, (30%) des participants ont déclaré qu'ils l'utilisent *souvent*. Ainsi (30%) des participants ont affirmé d'avoir utilisé *parfois* la technologie pour améliorer leur langage processus d'apprentissage. Aucun des étudiants n'a déclaré *rarement* ou *jamais* utiliser la technologie pour à cet effet.

L'usage régulier de la technologie indique une forte intégration des outils numériques dans les pratiques d'apprentissage. Cela traduit une attitude positive vis-à-vis de ces supports, qui semblent jouer un rôle complémentaire aux méthodes traditionnelles, en particulier pour la révision, la correction et l'enrichissement lexicale.

Question5 : Quelle est votre attitude vis-à-vis de l'utilisation des technologies dans l'apprentissage du français ?

Cette question cherche à évaluer la perception générale des étudiants quant à l'apport des technologies dans leur apprentissage du FLE.

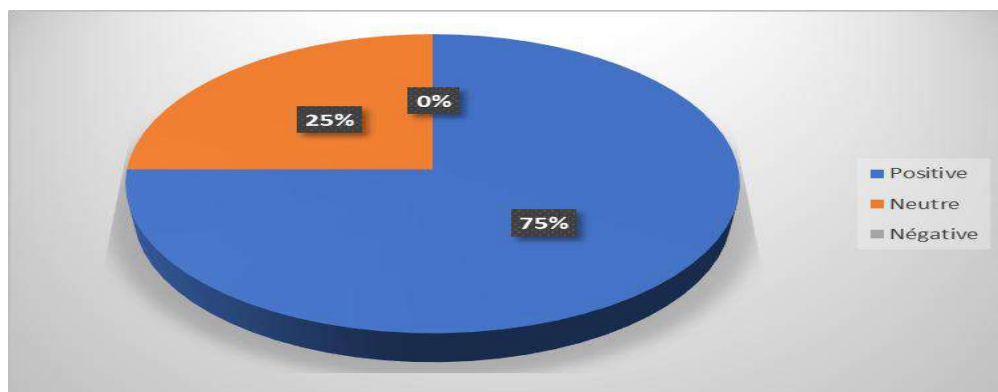


Figure 5 : attitude vis-à-vis de l'utilisation des technologies dans l'apprentissage du Français

Selon cette figure, une large majorité des étudiants (75%) exprime une perception positive de l'usage des technologies, témoignant d'un réel intérêt et d'une volonté d'intégrer ces outils dans l'apprentissage de FLE. En revanche, (25%) des répondants adoptent une position plus réservée.

Cette répartition, indique que les technologies sont perçues comme des outils pédagogiques efficaces et motivants pour l'apprentissage. Elles facilitent aux ressources, diversifient les supports d'apprentissage et renforcent l'autonomie des apprenants.

Question 6 : avez-vous déjà utilisé des outils d'IA pour améliorer l'écriture ?

Cette question vise à identifier l'utilisation concrète des outils d'intelligence artificielle (IA) par les étudiants dans le cadre de leur production écrite en FLE.

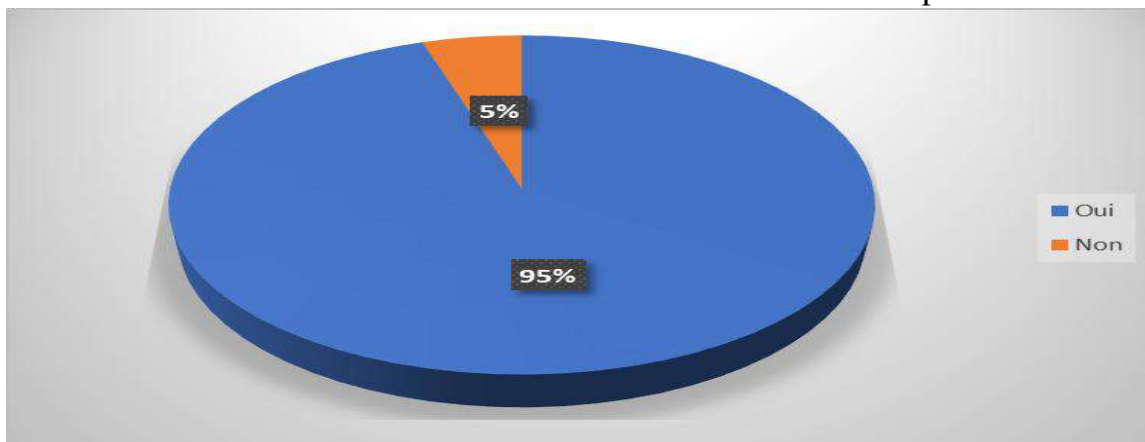


Figure 6 Usage des outils d'IA par les étudiants pour améliorer l'écriture

Cette figure présente l'utilisation des outils d'IA par les étudiants dans les pratiques d'écriture. La plupart des étudiants, (95%) utilisent des outils d'IA dans leur écriture. Par conséquent, seulement (5%) de l'échantillon cible ne l'est pas.

Ces données montrent que les outils d'IA sont devenus un élément incontournable pour la majorité des étudiants FLE. Leur intégration massive témoigne d'une adaptation rapide à ces nouvelles ressources, notamment dans le contexte de la production écrite.

Si oui, lesquels ?

Cette question vise à déterminer quels outils d'IA sont privilégiés par les étudiants pour améliorer leur écriture.

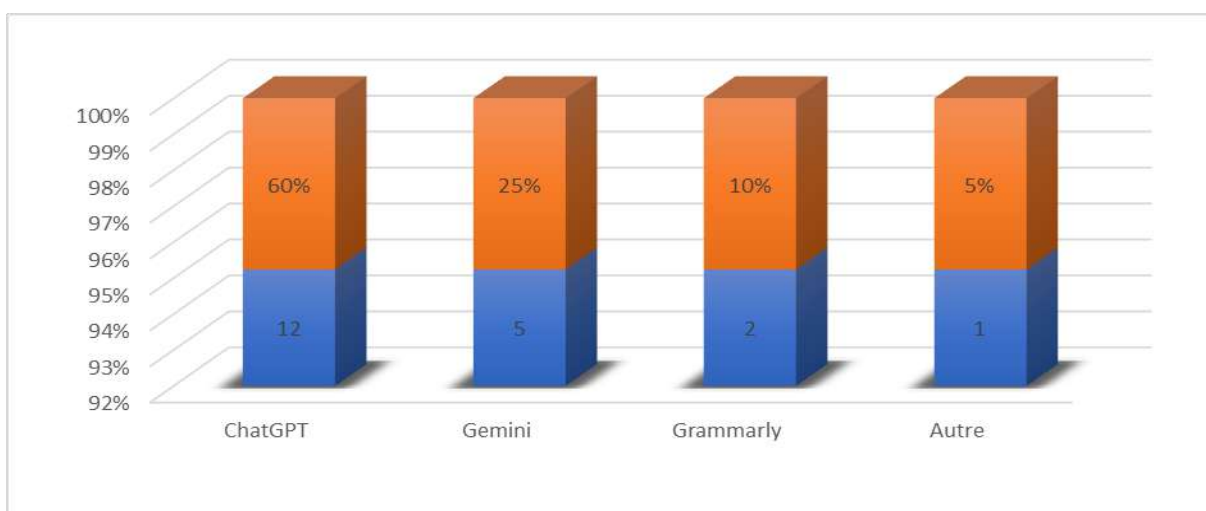


Figure 6.1 : les Outils d'IA privilégiés par les étudiants pour améliorer l'écriture

L'outil le plus utilisé est ChatGPT (60%), suivi par Gemini (25%), Grammarly (10%) et d'autres Comme Snapchat (5%).

ChatGPT apparue clairement comme l'outil d'IA le plus populaire, en raison de sa capacité à élargir le vocabulaire, clarifier les idées, et soutenir la rédaction. Gemini est également apprécié pour son efficacité, tandis que Grammarly est utilisé spécifiquement pour des tâches linguistiques précises. Ces résultats justifient une réflexion sur l'intégration méthodique de ces technologies dans les cours d'écriture.

Question 7 : À quelle fréquence utilisez-vous ChatGPT dans votre écriture ?

Cette question expose la fréquence à laquelle les étudiants utilisent l'outil ChatGPT dans leur rédaction écrite.

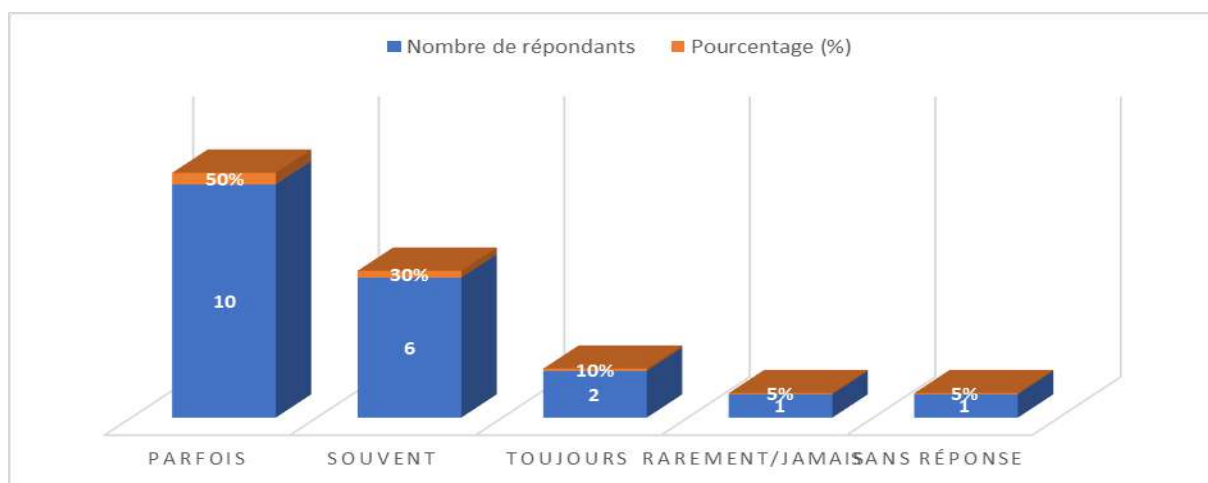


Figure 7 : Fréquence d'utilisation de ChatGPT par les étudiants

Cette figure reflète que (50%) de l'échantillon cible utilisent souvent ChatGPT pour soutenir leur rédaction. De plus, (30%) les étudiants l'utilisent toujours ChatGPT pour améliorer leurs compétences en écriture. En revanche (10%) de l'échantillon total n'utilisent jamais ChatGPT ou rarement dans leur écriture. Seuls (5%) d'entre eux sans réponse.

Ces chiffres révèlent une utilisation régulière et enthousiaste de ChatGPT dans les pratiques rédactionnelles. La forte fréquence d'usage montre que cet outil est perçu non seulement comme un assistant linguistique, mais aussi comme un partenaire d'apprentissage. Une minorité d'étudiants semble hésitante, ce qui pourrait être lié à des facteurs comme la méconnaissance de l'outil, des préoccupations éthiques ou des préférences pour des méthodes plus traditionnelles.

Question8 : pour quel objectif utilisez-vous principalement ChatGPT

Cette question vise à identifier les principales fonctions que les étudiants attribuent à ChatGPT dans le cadre de leurs écrits.

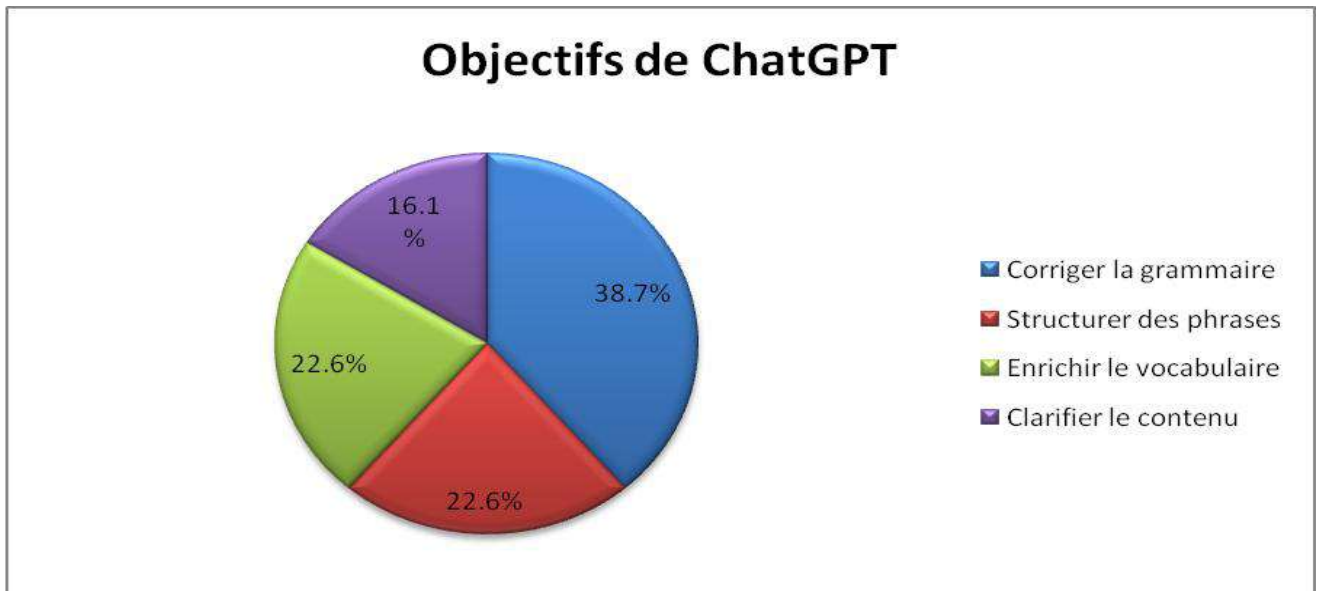


Figure 8 : Objectif de l'utilisation de ChatGPT par les étudiants

Cette figure illustre les différents motifs pour lesquels les étudiants en Français langue étrangère (FLE) utilisent ChatGPT. Chaque étudiant a pu choisir plusieurs options. Selon les résultats, la majorité des étudiants, soit environ (38.7%), utilisent ChatGPT pour corriger la grammaire. Environ (22,6 %) de l'échantillon l'utilisent pour améliorer la structure des phrases. Tandis que (22.6 %), s'en servent spécifiquement pour enrichir le vocabulaire et affiner les Choix des mots. Enfin (16.1 %) des étudiants l'utilisent ChatGPT pour clarifier le contenu de leur écriture.

Ces résultats montrent que ChatGPT est perçu comme outil polyvalent répondants à plusieurs besoins rédactionnels. Il est particulièrement utilisé pour structurer les idées, ce qui suggère qu'il aide les étudiants à organiser leur pensée et à mieux construire leurs textes. Son rôle dans le développement lexical et la correction grammaticale confirme son utilité pour améliorer la qualité linguistique des productions. Cela souligne son importance sans remplacer l'effort personnel de l'apprenant.

Question 9 : Comment évaluez-vous l'impact de ChatGPT sur l'apprentissage ?

Cette question cherche à connaître les perceptions des étudiants quant à l'effet de ChatGPT sur leurs processus d'apprentissage.

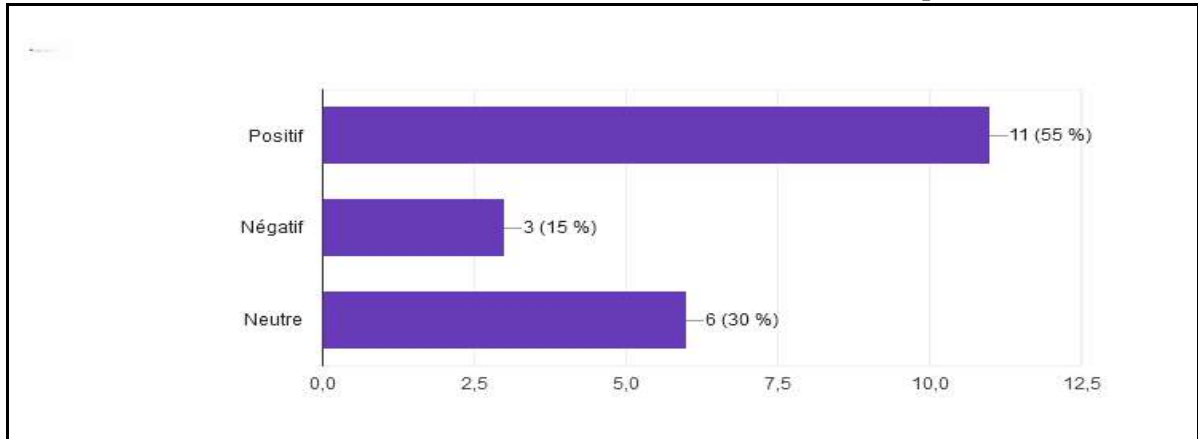


Figure 9 : Exploration de l'utilisation de ChatGPT par les étudiants

Ce graphe montre que la moitié du nombre total de participants (55%) ont une attitude positive envers l'intégration de ChatGPT dans leur apprentissage des langues. De plus, (30%) d'entre eux ont adopté une attitude neutre à l'égard de cette idée, seulement (15%) de l'échantillon cible ont déclaré avoir une attitude négative à l'égard de l'utilisation de cet outil.

La majorité des étudiants déclarent les bénéfices pédagogiques de ChatGPT, qu'ils considèrent comme un outil stimulant et utile pour améliorer leurs compétences en écriture. Pour eux, l'IA offre un environnement favorable à l'expérimentation et à l'autonomie. L'existence d'attitude neutre ou négative suggère que l'usage de l'IA ne fait pas l'unanimité, notamment en raison de préoccupation liées à la fiabilité, à la dépendance ou l'éthique académique.

En somme, les résultats de cette section montrent une adoption marquée des outils technologiques, en particulier des IA comme ChatGPT, dans les pratiques d'écriture des étudiants de FLE, surtout en vocabulaire, structure et clarté. Certains soulignent des défis comme l'éthique, la dépendance ou l'uniformité de style.

3.3. Perceptions des effets de l'IA sur l'apprentissage

Cette section explore comment les étudiants perçoivent l'impact des outils d'intelligence artificielle, notamment ChatGPT sur leurs compétences rédactionnelles en français langue étrangère. Elle examine les bénéfices ressentis (amélioration du vocabulaire, de l'organisation, etc.) les défis rencontrés (plagiat, dépendance), ainsi que leurs opinions sur l'intégration de ces outils technologiques dans les cours. L'objectif est de comprendre dans quelle mesure l'IA est perçue comme un soutien efficace et complémentaire à l'apprentissage.

Question 10 : Avez-vous observé des améliorations notables dans vos compétences en écriture après Vous utilisez des outils d'écriture IA.

Cette question fermée (« oui » / « non ») vise à évaluer l'impact perçu de l'intelligence artificielle sur les développements des compétences rédactionnelles des étudiants FLE.

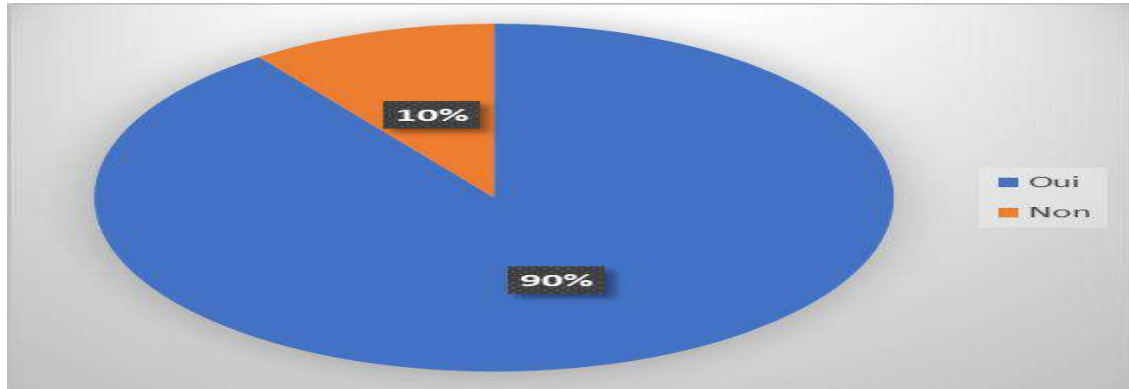


Figure 10 : Examen de l'impact des outils d'IA sur les compétences rédactionnelles des étudiants

Les résultats présentés dans cette figure révèlent que (90%) des étudiants ont répondu positivement indiquant qu'ils estiment que les outils d'IA ont amélioré leurs compétences en écriture. A l'inverse, (10%) ont répondu négativement, exprimant une absence de bénéfice perçu.

La grande majorité de réponse positive souligne une perception largement favorable des effets de l'IA sur les capacités rédactionnelles. Cela suggère que les outils comme ChatGPT sont efficaces pour améliorer des aspects essentiels de l'écriture tels que la cohérence, le style et la richesse lexicale.

- **Si oui** avez-vous constaté des améliorations dans vos compétences en écriture après avoir utilisé des outils d'IA ?

Cette question complémentaire vise à identifier les domaines précis dans lesquels les étudiants ont constaté une amélioration grâce à l'usage de l'IA.

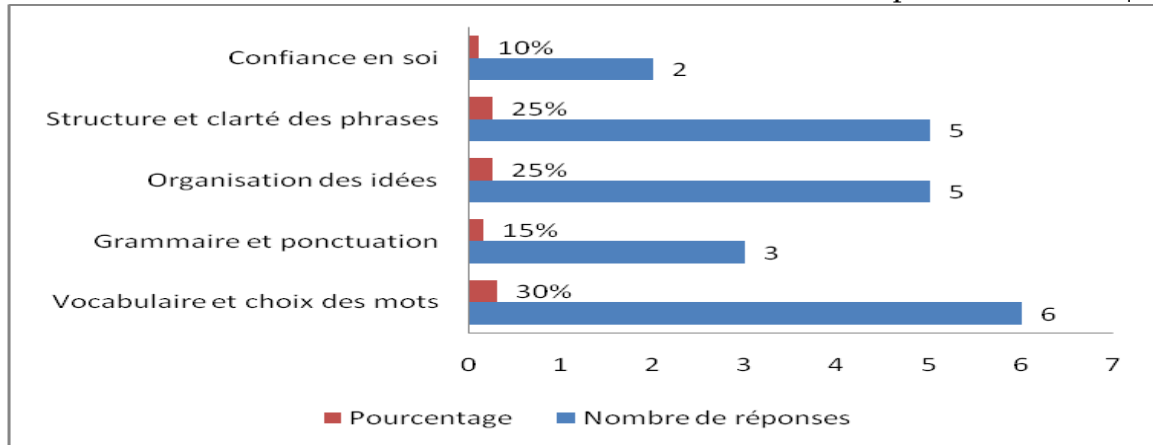


Figure 10.1 : Impact observé des outils d'IA sur les domaines de compétences en écriture

L'analyse du graphique montre que l'amélioration la plus fréquemment observée chez les étudiants concerne le vocabulaire et le choix des mots (30%). Ensuite, viennent l'organisation des idées ainsi que la structure et la clarté des phrases, chacune représentant (25%) des réponses. En revanche, les progrès en grammaire et ponctuation ne concernent que (15 %) des participants, Enfin, la confiance en soi apparaît comme la compétence la moins citée avec seulement (10 %). Ainsi ces résultats indiquent que l'utilisation d'outils (IA/ChatGPT) a particulièrement renforcé les compétences lexicales et rédactionnelles, contribuant ainsi à une meilleure qualité globale des productions écrites.

Question 11 : Quels défis avez-vous rencontrés lors de l'utilisation d'outils d'écriture d'IA pour vos travaux d'écriture ?

Cette question vise à identifier les principales difficultés rencontrées par les étudiants lors de l'utilisation d'outils d'IA dans leur production écrite.

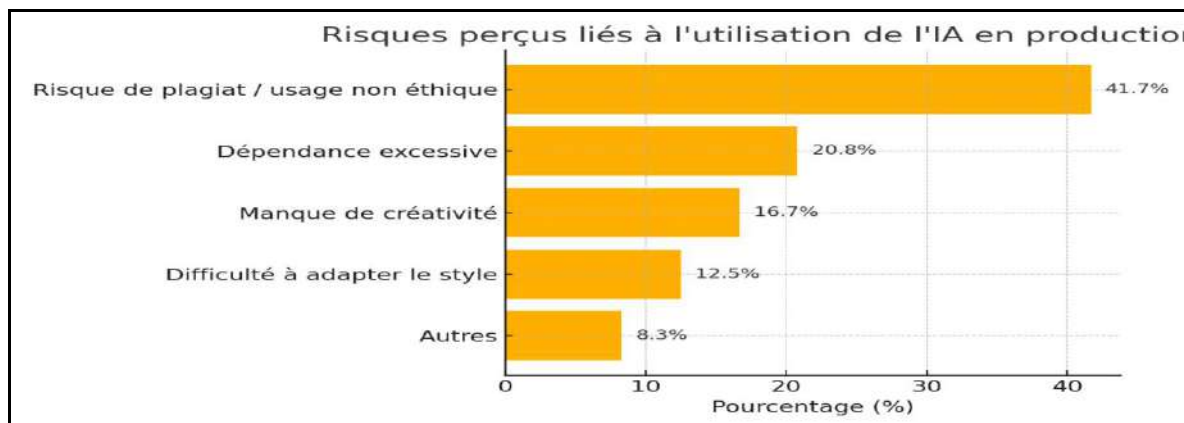


Figure 11 : Défis rencontrés lors de l'utilisation d'outils d'écriture d'IA

Les résultats révèlent que le principal risque perçu est celui du plagiat ou de l'usage non éthique (41.7 %), cela traduit une forte inquiétude quant à l'intégrité académique des produc-

tions assistées par IA, viennent ensuite la dépendance excessive (20.8 %), qui pourrait freiner le développement de l'autonomie et des compétences personnelles en écriture. Le manque de créativité (16.7 %) et la difficulté à adapter le style (12.5 %) sont également soulignés, illustrant les limites qualitatives des textes générés par IA. Enfin, la catégorie "Autres" (8.3 %) regroupe divers obstacles secondaires, comme la disponibilité technique ou les barrières linguistiques.

Question12 : Pensez-vous que l'intégration de ChatGPT dans les classes Français langue étrangère est bénéfique pour améliorer les compétences rédactionnelles des étudiants ?

Cette question interroge les étudiants sur leur opinion concernant l'intégration de ChatGPT dans les cours de FLE, et son impact sur le développement des compétences en écriture.

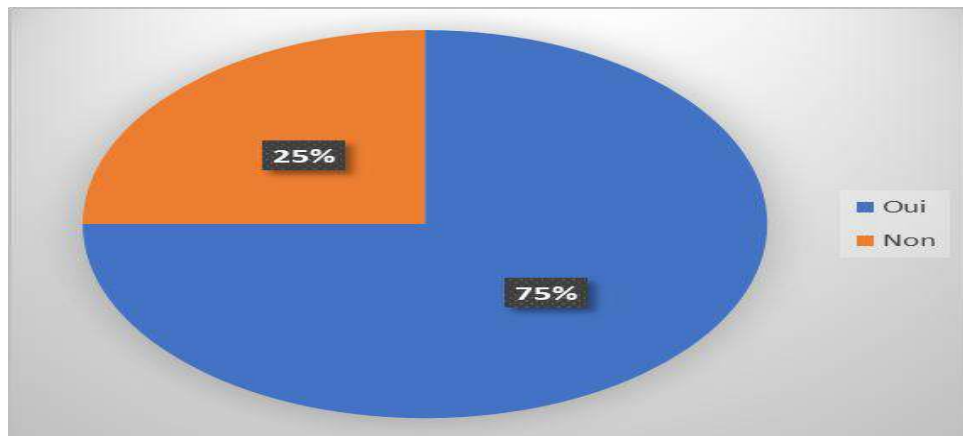


Figure 12 Attitude des étudiants sur l'intégration du ChatGPT dans la rédaction Français langue étrangère.

Les résultats indiquent que (75%) des étudiants considèrent l'intégration de ChatGPT comme bénéfique, tandis que, (25%) exprime une opinion négative

La majorité des répondants estime que ChatGPT représente un avantage pour l'amélioration des productions écrites, notamment en facilitant la rédaction.

En somme les résultats de cette section confirment une adoption massive et une perception globalement positive de l'intelligence artificielle, notamment de ChatGPT dans l'apprentissage de l'écriture en FLE. Les principaux bénéfices relevés concernent l'enrichissement lexical, la structuration des idées et la clarté des textes. Bien plus, plusieurs défis émergents, notamment le risque de plagiat, la dépendance technologique, la perte de créativité et la difficulté à conserver une voix personnelle. Enfin, une large majorité des étudiants soutient l'intégration de ces outils dans les cours, à condition qu'elle soit encadrée de manière éthique et pédagogique.

4. Analyse qualitative des données

L'objectif principal de cette étude vise à évaluer l'impact de l'utilisation de ChatGPT sur l'amélioration de la qualité de la production écrite des étudiants en Français Langue Etrangère (FLE).

Pour mener à bien notre étude, un protocole expérimental a été mis en place au sein d'un même groupe d'apprenants, divisé en deux sous-groupes : un groupe expérimental utilisant ChatGPT comme outil d'aide à l'écriture, et un groupe témoin n'ayant pas accès à cette technologie. L'étude évalue les progrès réalisés à l'aide d'une grille formée de critères portant sur la qualité lexicale, la correction grammaticale, la structuration textuelle et l'originalité des productions.

4.1. Présentation du corpus

L'expérimentale a été menée à l'université Ouargla, au sein du département de Langue et Littérature française. L'échantillon est composé du groupe n 2 de la 3^{ème} année licence FLE, comprenant 12 étudiants (9 filles et 3 garçons). Parmi eux, cinq (5) étudiants ont été sélectionnés pour participer au protocole expérimental final. L'échantillonnage est effectué à la base de leur assiduité, de leur motivation et de leur maîtrise minimale des outils numériques. Ainsi, les étudiants du groupe expérimental ont utilisé leurs Smartphones avec accès à internet pour interagir avec l'application ChatGPT développée par OpenAI.

Chaque participant a été invité à produire deux versions d'un texte descriptif : une première version rédigée de manière autonome, sans recours à l'intelligence artificielle, puis une seconde version réécrite à l'aide de ChatGPT, selon une utilisation guidée ou libre en fonction des besoins.

Les productions écrites ont été évaluées à l'aide d'une grille comportant neuf critères, chacun noté sur 10 points, tenant compte à la fois des erreurs linguistiques (orthographe, grammaire, syntaxe) et des aspects qualitatifs tels que l'originalité, la cohérence et la structure du texte.

4.2. Déroulement du pré-test (avant l'intervention de ChatGPT)

Au début de l'expérimentale, une séance d'observation a été organisée dans le cadre du module de Compréhension et Production Ecrite (CPE), dans le but d'introduire le thème de la recherche auprès des étudiants. Lors cette première séance, 12 étudiants étaient présents, seuls 10 d'entre eux ont participé de manière régulière aux séances suivantes. Ces participants ont été répartis de manière aléatoire en deux groupes égaux : un groupe témoin composé de 5 étudiants et un groupe expérimental également composé de 5 étudiants.

La première phase de l'expérimentation avait pour objectif d'évaluer le niveau initial des étudiants en production écrite descriptive, sans assistance d'un outil d'intelligence artificielle. Chaque participant a été invité à rédiger un court texte libre, d'environ cinq lignes, en réponse à la consigne suivante : « **Décrivez une personne proche.** » la séance s'est déroulée sous la supervision de l'enseignante, qui prit soin de préciser les attentes ainsi que les critères d'évaluation.

Les étudiants disposaient d'un délai d'une vingt minute (20) pour finaliser leur production écrite. Les textes ont ensuite été collectés pour être soumis à une analyse comparative ultérieure.

4.3. Déroulement de l'intervention (utilisation de ChatGPT)

Lors de la deuxième séance, les étudiants du groupe expérimental étaient invités à utiliser ChatGPT pour produire un texte descriptif sur le même thème qui était proposé au groupe témoin à savoir « **Décrivez une personne proche.** » La consigne et les critères d'évaluation ont été présentés par l'enseignante de manière identique à ceux du groupe témoin, afin de garantir l'équité des conditions de production.

Dans un premier temps, les étudiants ont généré un texte à l'aide de ChatGPT, sans apporter de modifications personnelles. Cette étape visait à observer la qualité de la production écrite assistée par l'intelligence artificielle, dans un contexte d'utilisation autonome.

L'objectif principal de cette phase était de :

- *Favoriser l'appropriation personnelle du contenu généré par l'IA.*
- *Stimuler la créativité linguistique des étudiants.*
- *Réduire les erreurs grammaticales et lexicales.*
- *Améliorer la cohérence et la fluidité du texte finale.*

4.4. Analyse des résultats

4.4.1. Grille d'évaluation de la production écrite

Pour analyser les productions écrites des étudiants, nous avons utilisé la grille d'évaluation ci-après.

Critère	Description	Note (Sur 10)
Grammaire	Maitrise des règles grammaticales (accords, structures, article, etc.)	
Conjugaison	Utilisation correcte des temps et des modes verbaux	
Lexique	Pertinente et justesse du vocabulaire utilisé	
Cohérence textuelle	Logique et fluidité entre les phrases et les idées	
Richesse du vocabulaire	Diversité lexicale, synonyme, expression variées	
Originalité des idées	Créativité, personnalité et authenticité du contenu	
Ponctuation	Usage correct des signes de ponctuation	
Adéquation au sujet	Pertinence du contenu par rapport à la consigne	
Respect de la consigne	Respect de la longueur demandé, du format et des instructions	
Total		/90

Tableau 1 : Grille d'évaluation de la production écrite

4.4.2. Analyse des productions écrites

A. L'analyse des productions de ChatGPT avant l'amélioration

Le tableau suivant présente les erreurs les plus fréquentes relevées dans la production écrite des étudiants avant l'utilisation de ChatGPT. Ces erreurs sont regroupées par critère rédactionnel afin de faciliter leur identification et leur prise en charge pédagogique.

Critères	Type d'erreurs fréquentes	L'étudiant concerné
Adéquation au sujet	Sujet mal ciblé, description incomplète ou trop brève	Étudiants 1, 4, 5
Lexique thématique	Vocabulaire pauvre, répétitif ou imprécis, Absence de mots descriptifs pertinents	Étudiants 1, 2, 4, 5
Enchaînement des idées	Juxtaposition de phrases, manque de connecteurs logique, paragraphe absents	Étudiants 1, 2, 4, 5
Originalité des idées	Description génériques, stéréotypées, sans traits personnels marquants	Étudiants 1, 3, 4
Richesse de vocabulaire	Répétition, mots simple, absence de synonymes ou d'expression variées	Étudiants 1, 3, 4, 5
Conjugaison	Erreurs de temps (passé simple vs présent), accord mal appliqués	Étudiants 4, 5
Grammaire / orthographe	Accords, erreurs d'usage des articles, fautes lexicales fréquentes	Étudiants 4, 5
Respect du nombre de lignes	Texte trop courts ou trop longs, non-respect des consignes de développement	Étudiants 1, 5
Ponctuation	Sujet mal ciblé, description incomplète ou trop brève	Étudiants 4, 5

Tableau 2 : Type d'erreurs fréquentes (avant l'utilisation de ChatGPT)

- Les étudiants 4 et 5 présentent les difficultés linguistiques les plus lourdes.
- La majorité des étudiants ont rencontré des problèmes liés à l'enchaînement des idées et à la pauvreté lexicale.

Les erreurs grammaticales et orthographiques sont particulièrement récurrentes dans les copies les moins structurées.

B. L'analyse des productions assistées par le ChatGPT

Critère	État après correction	Remarques
Adéquation au sujet	Respecté	Les étudiants ont mieux ciblé le thème demandé.
Lexique thématique	Enrichi	Utilisation de vocabulaire plus varié et précis.
Enchaînement des idées	Amélioré	Transition plus fluide, phrases mieux liées.
Originalité des idées	Plus présente	Description plus personnalisée et nuancées.
Richesse de vocabulaire	Accrue	Utilisation d'expression plus diversifiées.
Conjugaison	Mieux maîtrisée	Réduction importante des erreurs de temps et d'accord.
Grammaire / Orthographe	Corrigée	Moins de fautes, meilleure syntaxe générale
Respect du nombre de lignes	Respecté	Textes complets et adaptés à la consigne.
Ponctuation	Correcte	Amélioration de la structure des phrases et rythme du texte.

Tableau 3 : Les productions après l'utilisation de ChatGPT

L'analyse des textes après l'utilisation de ChatGPT montre une amélioration dans l'ensemble des critères d'évaluation. Voici une synthèse des progrès constatés et des points restants à améliorer.

C. Comparaison entre les évaluations avant et après l'usage de ChatGPT

Ce tableau présente la synthèse des scores totaux obtenus par chaque étudiant avec et après l'utilisation de ChatGPT, selon la grille d'évaluation sur 90 points

Étudiant	Total Avant (/90)	Total Après (/90)
Étudiant 1	47	79
Étudiant 2	53	81
Étudiant 3	57	81
Étudiant 4	38	73
Étudiant 5	37	73

Tableau 4 : comparatif des évaluations

4.4.3. Synthèse des résultats

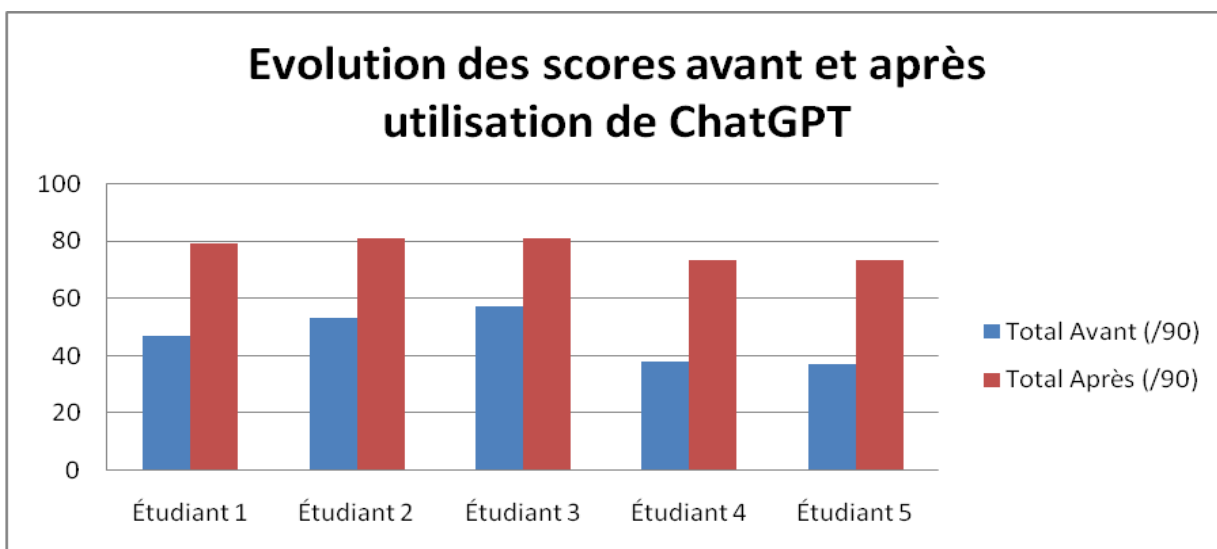


Figure 13 : Evolution des scores avant et après l'utilisation de ChatGPT

Le graphique illustre l'évolution des scores obtenus par cinq étudiants en production écrite, avant et après l'intégration de ChatGPT, sur un total de 90 points.

On observe une amélioration générale significative pour l'ensemble des étudiants. Par exemple, l'étudiant 1 passe de 47 à 78, et l'étudiant 3 de 58 à 81. Les étudiants les plus en difficulté au départ, les étudiants 4 et 5, enregistrent les plus fortes progressions (+36 points chacun), ce qui montre que ChatGPT a particulièrement bénéficié aux apprenants les plus faibles. Ces résultats suggèrent que ChatGPT a contribué à améliorer les compétences rédactionnelles, notamment sur les aspects formels tels que la grammaire, la conjugaison, la production écrite et l'organisation des idées.

4.5. Discussion des résultats

Les résultats de cette expérimentation soulignent l'apport pédagogique substantiel de l'intelligence artificielle, en particulier de l'outil ChatGPT dans l'amélioration de la production écrite descriptive en contexte FLE.

L'analyse comparative des productions met en lumière une progression marquée chez les apprenants ayant bénéficié de l'assistance de ChatGPT. Cette progression s'explique par plusieurs apports de l'outil : un enrichissement du vocabulaire, une meilleure structuration du discours, ainsi qu'une nette diminution des fautes de grammaire et de conjugaison.

La phase de réécriture assistée a également favorisé une appropriation active de contenus générés, stimulant non seulement la créativité, mais aussi la confiance en soi des étudiants dans leur capacité à produire un écrit abouti. Cependant, cette dynamique positive souligne égale-

ment la nécessité d'un encadrement pédagogique. L'intelligence artificielle ne doit pas se substituer à l'apprentissage, mais s'inscrire comme un levier de remédiassions, d'autonomie et de différenciation au service de l'apprenant.

Ainsi, cette expérimentation confirme que l'intégration réfléchie de l'IA dans l'enseignement du FLE peut renforcer la qualité des apprentissages, à condition qu'elle soit guidée par des objectifs didactiques clairs.

Conclusion

L'objectif principal de ce mémoire était d'analyser l'apport de l'intelligence artificielle, en particulier de l'outil ChatGPT, dans l'amélioration de la production écrite des étudiants en Français Langue Étrangère (FLE) à l'université d'Ouargla. À partir d'un cadre théorique solide, articulé autour des modèles de la production écrite et des fondements de l'intelligence artificielle en éducation, nous avons cherché à comprendre comment cet outil numérique peut influencer les dimensions linguistiques, discursives, cognitives et créatives de l'écriture chez les apprenants universitaires.

Les résultats issus de notre démarche méthodologique mixte ont confirmé nos hypothèses de départ. L'étude quantitative, fondée sur un questionnaire administré à un groupe d'étudiants de Master, a révélé un usage croissant et généralement positif des outils d'IA dans les pratiques d'apprentissage, avec une préférence marquée pour ChatGPT. Les apprenants interrogés perçoivent l'outil comme un soutien à la structuration des idées, à l'enrichissement du lexique et à la correction grammaticale. Cependant, certains défis sont également apparus, tels que le risque de dépendance technologique, la perte de créativité personnelle ou les préoccupations éthiques relatives au plagiat.

L'analyse qualitative, centrée sur une expérimentation menée auprès d'un groupe restreint d'étudiants de 3^e année, a permis de mesurer concrètement les effets de ChatGPT sur leurs productions écrites. Les comparaisons avant et après intervention ont montré des progrès sensibles en matière de richesse lexicale, de cohérence textuelle et de correction linguistique. L'outil s'est avéré particulièrement efficace pour stimuler la révision, accompagner la réécriture et favoriser une certaine autonomie scripturale. Toutefois, ces avancées doivent être relativisées : ChatGPT ne remplace pas le rôle de l'enseignant ni les efforts cognitifs que suppose un apprentissage en profondeur.

Ainsi, nous pouvons affirmer que ChatGPT constitue un **outil complémentaire prometteur** dans le développement de la compétence écrite en FLE, à condition d'en encadrer rigoureusement l'usage. Il est impératif que les enseignants accompagnent les apprenants dans la prise en main critique de ces technologies, en soulignant à la fois leur potentiel et leurs limites. Une intégration raisonnée, adossée à une pédagogie explicite, permettra de renforcer la responsabilité des étudiants, de préserver l'originalité des productions, et de faire de l'intelligence artificielle un véritable levier d'apprentissage, et non un substitut à la réflexion personnelle.

En perspective, cette recherche ouvre plusieurs pistes d'approfondissement. Il serait utile, dans des travaux futurs, d'élargir l'échantillon d'étude à d'autres niveaux d'apprentissage ou à

d'autres contextes institutionnels, afin de mieux cerner les variations dans les usages et les effets de l'IA en classe de langue. Il conviendrait également de croiser les regards des enseignants et des étudiants, pour une compréhension plus globale des dynamiques d'intégration pédagogique de ces outils. Enfin, une attention particulière devrait être portée à la formation numérique des enseignants, condition indispensable pour faire de l'intelligence artificielle un vecteur pertinent d'innovation didactique.

Références bibliographiques

1. Ouvrages théoriques et didactiques

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale* (T. Todorov & D. Arano, Trad.). Paris : Gallimard. (Œuvre originale publiée en 1978)
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Bourguignon, C. (1994). *Comment intégrer l'ordinateur dans la classe de langues*. Micro-Savoir Documents, CNDP.
- Cornaire, C., & Raymond, P.-M. (1999). *La production écrite*. Paris : Clé International.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Deschênes, L. (1988). *La production écrite : Vers un modèle interactif*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.
- Guyon, J. (2003). *Les difficultés orthographiques chez les apprenants en FLE*. Paris : Hachette.
- Lebrun, M. (2002). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?*
- Mangenot, F. (2000). L'intégration des TIC dans une perspective systémique. *Les Langues Modernes*, 3, 38–44.
- Moirand, S. (1979). *L'enseignement de l'expression écrite en français langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Raymond, M. (1999). *Les situations d'écriture en classe de français langue étrangère*. Paris : Didier.
- Reuter, Y. (1996). *Didactique de l'écrit*. Paris : Nathan.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Éditions Logiques.
- Tardif, J. (1998). *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux : Perspectives internationales*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Vigner, G. (2001). *Former à la communication interculturelle en classe de langue*. Paris : Hachette.
- Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.). Paris : La Dispute. (Œuvre originale publiée en 1934)

2. Dictionnaires et encyclopédies

- Copeland, B. J. (2024). *Artificial intelligence*. *Encyclopædia Britannica*. <https://www.britannica.com>
- Larousse. (s.d.). Intelligence artificielle. Dans *Dictionnaire de français*. Consulté le 12 mai 2025, sur <https://www.larousse.fr>
- Le Robert. (2024). *Le Robert illustré et son dictionnaire en ligne*. Paris : Éditions Le Robert.
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Ophrys Essentiel Français.

3. Sources numériques et sites consultés

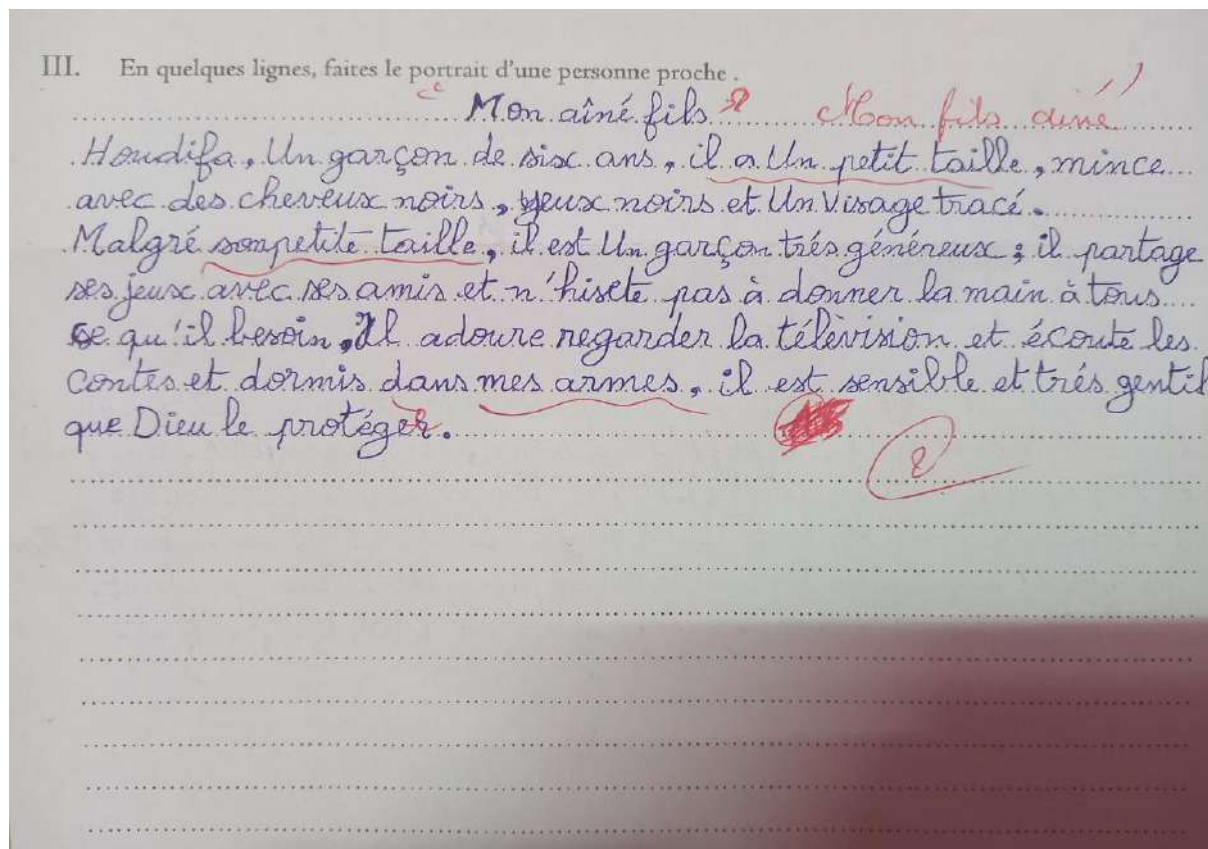
- ChatGPT-info.fr. (2024). *Les limites de ChatGPT*. Consulté le 19 juin 2024, sur <https://chatgpt-info.fr>
- CiteBoomers. (2024). *Les avantages de l'utilisation de ChatGPT*. Consulté le 16 mars 2024, sur <https://www.citeboomers.com>
- OpenAI. (2022). *Introducing ChatGPT*. <https://openai.com/blog/chatgpt>
- TalkpalAI. (2024). *Risques et limites de l'IA dans l'apprentissage des langues*. <https://talkpal.ai/fr>

4. Articles scientifiques

- Jasim, Y., Mohammed, H., Musa, Z., Asim, A., & Salman, A. R. (2024). *Developing EFL writing with AI: Balancing benefits and challenges*. Al-Mustaqbal University.
- Mekkaoui, M., Benmessabih, Z. M., & Meghezzi, F. (2023). *L'effet du recours à l'intelligence artificielle sur la réécriture d'un texte en FLE*.

Annexes

Annexes 1 : copies / productions



La correction avec logiciel :Merci app

Mon fils aîné Houdaifa est un garçon de six ans, de petite taille et mince, aux cheveux et aux yeux noirs, avec un visage fin. Bien que de petite taille, il est très généreux : il partage ses jeux avec ses amis et n'hésite pas à aider ceux qui en ont besoin. Il adore regarder la télévision, écouter des contes et dormir dans mes bras. C'est un enfant sensible et très gentil, que Dieu protège.

Le texte du portrait

Mon petit cousin est maigre et brun, avec des cheveux noirs et courts. Ses yeux de couleur noisette brillent. Il mesure 1,40 m. Il est petit. Il est calme, gentil et un peu énervé. Alors, quand il se met en colère, il fait des bêtises. Il saute dans la cour. Ses activités préférées sont la natation, la marche, le sport, la zumba et le football. Il est très sympathique, avec de l'énergie positive.

Mon petit cousin est un garçon de huit ans, mince et plein d'énergie. Il a les cheveux bruns, courts et légèrement bouclés, ainsi que de jolis yeux couleur noisette qui brillent quand il sourit. Il mesure environ 1,40 mètre, ce qui le rend encore plus mignon avec sa petite taille.

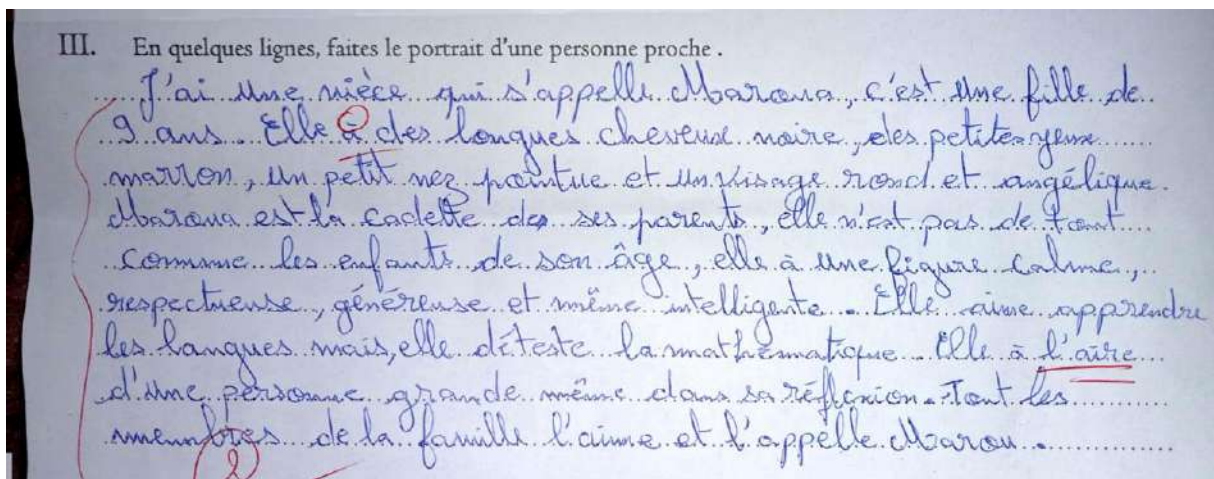
D'un naturel calme et gentil, il est souvent très doux avec les autres. Mais attention : lorsqu'il se fâche, ce qui arrive rarement, il devient vite impatient et se met à faire des bêtises pour attirer l'attention. Cela ne dure jamais longtemps, car il retrouve vite son sourire malicieux.

Il adore passer du temps dehors. Ses activités préférées sont nombreuses : il aime faire de la natation, courir dans la cour, jouer au football avec ses amis et suivre des cours de zumba avec enthousiasme. Il aime aussi partir en balade avec sa famille, surtout en montagne où il peut grimper, sauter, et respirer l'air frais.

Toujours de bonne humeur, il est très sociable et aime parler avec tout le monde. Son énergie positive et sa gentillesse font de lui un enfant très attachant, que tout le monde aime avoir autour de soi.

« Ce texte a été reformulé avec l'aide de ChatGPT pour le rendre plus clair, détaillé et agréable à lire. »

En quelques lignes, faites le portrait d'une personne proche.



Paragraphe corrigé par chatgpt :

Portrait Maroua

J'ai une nièce qui s'appelle Maroua. C'est une fille de 9 ans. Elle a de longs cheveux noirs, de petits yeux marron, un petit nez pointu et un visage rond et angélique. Maroua est la cadette de ses parents. Elle n'est pas du tout comme les enfants de son âge. Elle a une nature calme, respectueuse, généreuse et très intelligente. Elle aime apprendre les langues, mais elle déteste les mathématiques. Elle aime plaire et dire des paroles agréables. Dans sa façon d'être, tous les membres de la famille l'aiment et l'appellent Marrou.

III. En quelques lignes, faites le portrait d'une personne proche.

Ma petite sœur Abrar est une jolie fille. Elle est brune, son visage est rond. Elle a des cheveux bouclés noirs, ses yeux sont noisettes et un peu fermés. Elle est un peu plus âgée que moi. Abrar est très gentille, toujours souriante. Quand elle voit quelqu'un vouloir quelque chose de ses affaires, elle l'offre. Ma sœur est serviable, calme devant les autres, mais sociale car elle veut construire des relations d'amitié avec ses nouvelles camarades. Elle est aussi pleurante quand elle se sent qu'elle a dérangé par quelqu'un.

Le texte corrigé :

Ma petite sœur, Abrar, est une jolie fille. Elle a une teinte brune et un visage rond. Ses cheveux sont noirs et bouclés, ses yeux sont noisettes et légèrement fermés. Elle est un peu plus âgée que moi.

Abrar est extrêmement aimable et toujours souriante. Quand elle aperçut quelqu'un qui voulait quelque chose de ses affaires, elle l'a offert.

Ma sœur est serviable, calme devant les autres, mais sociale car elle veut construire des relations d'amitié avec ses nouveaux camarades. Elle est aussi pleurante quand elle se sent qu'elle a dérangé quelqu'un.

Logiciel que j'ai utilisé : Correcteur d'orthographe et de grammaire-français-ChatGPT

Avant l'utilisation de ChatGPT

Ma soeur est très belle fille ,Elle à des langue cheveauchatinet des grande yeux maronclair,des petit lèvres rose ,avecune nez régler,Wissal est langueavec une taille marche avec sa posture ,une visage angélique .Malgré tout sa ma soeur resté egoiste de sa beauté ,elle est gentile mais pas avec tout le monde ,toujours ne dit pas la vérité ,ne casse pas la tête,elle cherche toujours a une rapide solution .Quand elle faire une jestene pense pas au résultat ouau future ,pour lui »je vivre pour aujourd'hui pas pour demain « Cependant Wissal aime boucoup le choopingpricisamment les parfumes.Malgré tout sa ma soeur resté une belle fille avec des sentiment très belle et elle à la place dans notre famille.

Après l'utilisation de ChatGPT

Ma soeur est une très belle jeune fille. Elle a de longs cheveux châains, de grands yeux marron clair, de petites lèvres roses et un nez délicatement dessiné. Wissal est grande, avec une silhouette élancée, une posture élégante et un visage angélique.

Malgré sa beauté, elle en reste parfois un peu égoïste. Elle peut être gentille, mais pas avec tout le monde. Elle ne dit pas toujours la vérité et préfère éviter les complications. Elle cherche souvent des solutions rapides, sans vraiment penser aux conséquences ou à l'avenir. Pour elle, « je vis pour aujourd'hui, pas pour demain ».

Wissal adore le shopping, surtout quand il s'agit de parfums. Malgré tout, elle reste une fille belle, sincère dans ses sentiments, et elle a toute sa place au sein de notre famille.

Annexes 2 : Questionnaire

Dans le cadre de cette étude, nous cherchons à comprendre l'impact de l'intelligence artificielle, notamment l'outil ChatGPT, sur l'amélioration des compétences rédactionnelles en Français Langue Étrangère (FLE).

Ce questionnaire vise à recueillir vos perceptions et expériences concernant son usage dans l'apprentissage de la production écrite.

Les réponses sont anonymes et strictement confidentielles. Elles seront utilisées uniquement à des fins de recherche académique.

Merci pour votre temps et votre précieuse contribution !

I. Votre niveau en production écrite en français

1. **Comment évalueriez-vous votre niveau actuel en écriture en français ?**
☐ Débutant ☐ Intermédiaire ☐ Compétent ☐ Avancé
2. **À quelle fréquence utilisez-vous l'écriture en français dans vos pratiques langagières ?**
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Souvent ☐ Jamais
3. **Rencontrez-vous des difficultés lors de la rédaction en français ?**
☐ Oui ☐ Non
Si oui, lesquelles ? *(plusieurs réponses possibles)*
☐ Grammaire et orthographe
☐ Organisation des idées
☐ Difficulté à exprimer vos pensées
☐ Vocabulaire limité
☐ Manque de motivation
☐ Autres :

II. L'usage des technologies et de l'IA dans l'écriture

4. **Utilisez-vous des outils technologiques pour améliorer votre écriture en français ?**
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Souvent ☐ Jamais
5. **Quelle est votre attitude vis-à-vis de l'utilisation des technologies dans l'apprentissage du français ?**
☐ Positive ☐ Négative ☐ Neutre
6. **Avez-vous déjà utilisé des outils d'intelligence artificielle pour améliorer votre écriture ?**
☐ Oui ☐ Non
Si oui, lesquels ? *(plusieurs réponses possibles)*
☐ ChatGPT ☐ Gemini ☐ Grammarly ☐ Autres :
7. **À quelle fréquence utilisez-vous ChatGPT pour vos travaux d'écriture ?**
☐ Toujours ☐ Souvent ☐ Parfois ☐ Souvent ☐ Jamais

8. **Pour quels objectifs utilisez-vous principalement ChatGPT ?** (*plusieurs réponses possibles*)
- ☐ Structurer les idées
 - ☐ Enrichir le vocabulaire
 - ☐ Corriger la grammaire
 - ☐ Clarifier le contenu
 - ☐ Autres :
9. **Comment évaluez-vous l'impact de ChatGPT sur la qualité de vos écrits ?**
- ☐ Positive ☐ Négative ☐ Neutre

III. Perception des effets de l'IA sur l'apprentissage

10. **Avez-vous constaté des améliorations dans vos compétences en écriture après avoir utilisé des outils d'IA ?**
- ☐ Oui ☐ Non
- Si oui, dans quels domaines ?** (*plusieurs réponses possibles*)
- ☐ Vocabulaire et choix des mots
 - ☐ Grammaire et ponctuation
 - ☐ Organisation des idées
 - ☐ Structure et clarté des phrases
 - ☐ Confiance en soi
 - ☐ Autres :
11. **Quels sont les principaux défis que vous avez rencontrés avec les outils d'IA ?** (*plusieurs réponses possibles*)
- ☐ Dépendance excessive à l'outil
 - ☐ Difficulté à intégrer le style de ChatGPT à votre propre écriture
 - ☐ Manque de créativité ou d'initiative personnelle
 - ☐ Risque de plagiat ou d'usage non éthique
 - ☐ Autres :
12. **Estimez-vous que l'intégration de ChatGPT dans les cours de FLE est bénéfique pour améliorer les compétences rédactionnelles ?**
- ☐ Oui ☐ Non

Résumés

Résumé

Ce mémoire s'intéresse à l'apport de l'intelligence artificielle, en particulier de l'outil ChatGPT, dans l'enseignement/apprentissage de la production écrite en Français langue Étrangère (FLE). Dans un contexte universitaire où l'écriture constitue une compétence difficile à acquérir, cette étude explore les effets pédagogiques de ChatGPT sur la qualité, l'organisation textuelle, la créativité et l'autonomie rédactionnelles des étudiants. À travers une méthodologie mixte-combinat un questionnaire auprès d'étudiants et une expérimentation comparative sur leurs productions écrites. Les résultats obtenus montrent que l'outil peut effectivement renforcer plusieurs dimensions de la compétence scripturale. Toutefois, son usage nécessite un encadrement critique pour éviter les dérives telles que la dépendance technologique ou l'affaiblissement de la pensée autonome.

Mots-Clés : Intelligence artificielle, ChatGPT, Production écrite, FLE, autonomie, enseignement numérique.

المخلص

تهتم هذه الأطروحة بدراسة مساهمة الذكاء الاصطناعي، وخاصة أداة ChatGPT ، في تعليم وتعلم الكتابة باللغة الفرنسية كلغة أجنبية (FLE). في السياق الجامعي حيث تُعد الكتابة مهارة يصعب اكتسابها، تستكشف هذه الدراسة التأثيرات التربوية لـ ChatGPT على جودة النصوص، تنظيم الأفكار، الإبداع، والاستقلالية في الكتابة لدى الطلاب.

من خلال منهجية مختلطة تجمع بين استبيان موجه للطلاب وتجربة مقارنة على نصوصهم الكتابية، أظهرت النتائج أن الأداة يمكنها تعزيز عدة جوانب من الكفاءة الكتابية. ومع ذلك، فإن استخدامها يتطلب إشرافاً نقدياً لتجنب المشكلات المحتملة مثل الاعتماد المفرط على التكنولوجيا أو إضعاف التفكير المستقل.

الكلمات المفتاحية : الذكاء الاصطناعي، ChatGPT، الإنتاج الكتابي، اللغة الفرنسية كلغة أجنبية (FLE) ، الاستقلالية، التعليم الرقمي.

Abstract

This research explores the contribution of artificial intelligence, particularly the ChatGPT tool, to the teaching and learning of written production in French as a Foreign Language (FLE). In a university context where writing is a challenging skill to acquire, this study examines the pedagogical effects of ChatGPT on the quality, textual organization, creativity, and writing autonomy of students. Using a mixed-methods approach—combining a student questionnaire and a comparative experiment on their written productions—the findings show that this tool can effectively enhance several aspects of writing competence. However, its use requires critical pedagogical guidance to avoid risks such as technological dependency or the weakening of independent thinking.

Keywords : Artificial Intelligence, ChatGPT, Written Production, FLE, Autonomy, Digital Pedagogy