

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE  
SCIENTIFIQUE  
UNIVERSITE MOHAMED KHIDER – BISKRA –  
Faculté des Lettres et des Langues  
Département de Langue et Littérature françaises

---



Mémoire de fin d'études  
Réalisé en vue de l'obtention du diplôme de Master  
Option : Didactique des langues étrangères

**L'intelligence artificielle (IA) : impacts et motivations dans le développement des compétences scripturales  
Cas des apprenants de 5<sup>ème</sup>AP  
Ecole Saïd Ouled Amor Ali In-guezzam**

**Sous la direction du:**

D<sup>re</sup> HADJ ATTOU Fatima Zahra

**Présenté et soutenu par :**

SAAD Abd Errahmane

**Composition du jury :**

BELAZREG Nassima  
HADJ ATTOU Fatima Zahra  
FELLIACHI Lazhar

Président  
Rapporteur  
Examinateur

Université de Biskra  
Université de Biskra  
Université de Biskra

**Année universitaire :  
2024/2025**

# Dédicace

Je dédie ce travail à :

*A celui qui m'a dit un jour que je suis le trésor de sa vie, et qui voyait dans mon plus simple succès la plus grande réalisation, à l'homme qui a fait de moi ce que je suis aujourd'hui car il est mon père, celui dans les yeux duquel je vois la fierté de moi, mon modèle de respect et d'amour d'un père, de la compréhension et de la générosité. Grace à toi j'ai appris à être l'homme qui ne cesse pas de faire tout pour te rendre heureux et fier.*

*A celle dont ses paroles m'accompagnent depuis que j'étais petit, la première femme forte, courageuse qui a souffert sans nous laisser souffrir, celle qui m'a appris à être un homme fort et qui cherche toujours àachever ses objectifs à tout prix : celle qui m'a encouragé à poursuivre mes rêves même les obstacles semblaient insurmontables. Mon ange gardien ton amour et ta présence dans ma vie et le fait d'être ma mère continueront d'éclairer mon chemin.*

*A ma première amie d'enfance, l'énergie positive, celui qui m'a apporté le véritable sens de fraternité et les moments de bonheur, mes pensées les plus profondes s'adressent aussi à toi ma sœur Donia*

*A mes chers témoins des étapes de ma vie, dans mon succès, joie, tristesse, mes chers frères: Wassim, Samer, Rami, Rayane et Yasser je n'oublierai jamais vos encouragements permanents et soutiens moraux, votre présence dans ma vie est un trésor précieux.*

*A tous mes amis que j'ai rencontré tout au long mon cursus universitaire et professionnel et ceux qui sont passés par la wilaya d'In- quezzam, vous êtes les meilleurs.*

*A toute personne formidable que je connais, Que ce travail soit l'accomplissement de vos vœux allégués, et le fruit de votre soutien infaillible*

*Enfin je dédie ce travail à moi-même, c'est le temps D'y être*

## *Remerciements*

*Je tiens à adresser mes vifs remerciements à :*  
*A notre Seigneur, Dieu tout puissant, merci dieu de m'avoir donné la vie, la fai, les prières exaucées pour m'y arriver*

*A ma directrice de recherche, D<sup>r</sup> HADJ ATTOUN Fatima Zahra, je tiens à exprimer ma reconnaissance pour votre patience, votre écoute et vos conseils avisés. Votre accompagnement bienveillant a été essentiel dans la réalisation de ce travail et m'a permis de grandir autant sur le plan académique que personnel.*

*Aux membres du jury pour avoir accepté de lire et d'évaluer mon travail. Mes remerciements pour l'intérêt qu'ils ont accordé à mon travail. Leur expertise et leur disponibilité grandement contribue à la qualité de cette soutenance, et je leur en suis sincèrement reconnaissant.*

*Au directeur d'école Said Ouled Amor Ali, mon frère, ami et professeur, Elhamale Sid Amor*

*Merci, du fond du cœur.*

# TABLE DES MATIERES

## TABLE DES MATIERES

<b>DEDICACE .....</b>	.....
<b>REMERCIEMENTS .....</b>	.....
<b>INTRODUCTION GENERALE .....</b>	.....

### **CHAPITRE I : ERE NUMERIQUE (IA) : APERÇU GENERAL**

<b>INTRODUCTION .....</b>	5
<b>I ERE NUMERIQUE: BREF PARCOURS .....</b>	5
I.1 Définition de l'intelligence artificielle .....	6
I.2 Aperçu et évolution de l'Intelligence Artificielle .....	6
I.3 Intelligence artificielle et l'enseignement en FLE .....	7
I.3.1 Ecrit/oral à l'ère numérique.....	8
I.4 Chatbots : exemples outils d'application .....	10

### **II INTELLIGENCE ARTIFICIELLE : IMPACTS ET MOTIVATIONS DANS LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES SCRIPTURALES EN FLE .....**12

II.1 Impacts de l'IA sur les compétences linguistiques et scripturales en FLE.....	12
II.1.1 Grammaire .....	13
II.1.2 Orthographe .....	13
II.1.3 Enrichissement lexical .....	14
II.1.4 Cohérence et structure textuelle .....	14
II.2 Motivation de l'IA en contexte scolaire .....	15
<b>CONCLUSION .....</b>	16

### **CHAPITRE II: LES COMPETENCES SCRIPTURALES : ELEMENTS DE DEFINITION**

<b>INTRODUCTION .....</b>	19
<b>I COMPETENCE SCRIPTURALE EN FLE .....</b>	19
I.1 Qu'est-ce qu'une compétence ?.....	19
I.2 Compétence au carrefour interdisciplinaires.....	20
I.3 Compétence scripturale en FLE : considérations pédagogiques .....	22
<b>II PRODUCTION ECRITE EN FLE : CAS DE 5<sup>EME</sup>AP.....</b>	23
II.1 Définition de la production écrite.....	24
II.2 Les étapes de la production écrite cas de 5 <sup>ème</sup> AP.....	25
II.2.1 Contrôle du pré-requis .....	25
II.2.2 Moment de découverte .....	26
II.2.3 Moment d'observation méthodique .....	27
II.2.4 Moment de d'application .....	27
II.3 Difficultés rencontrées dans la production écrite.....	28

---

II.3.1 Difficultés cognitives.....	28
II.3.2 Difficultés linguistiques.....	29
II.3.3 Difficultés socio-affectives .....	29
II.3.4 Difficultés pédagogiques .....	30
II.4 Stratégies pédagogiques pour renforcer la production écrite.....	30
II.4.1 Activation des connaissances et génération des idées .....	30
II.4.2 Valorisation des productions.....	31
II.4.3 Exploitation des outils numériques (technopédagogie) .....	31
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>32</b>

### **CHAPITRE III : EXPERIMENTATION**

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>34</b>
<b>I PROGRAMME ET MANUEL SCOLAIRE ALGERIENS DE 5<sup>EME</sup>AP .....</b>	<b>34</b>
I.1 Programme algérien 5AP : Objectifs et projets.....	34
I.1.1.1 Manuel scolaire algérien de la 5 <sup>ème</sup> AP .....	37
<b>II CONTEXTE D'EXPERIMENTATION : PRESENTATION.....</b>	<b>38</b>
II.1 Cadre général : Choix d'échantillon (lieu de l'étude et profils des apprenants) .....	38
II.2 Objectifs de l'expérimentation .....	39
II.3 Corpus d'étude (copies des apprenants) .....	39
<b>III EXPERIMENTATION .....</b>	<b>39</b>
III.1 Thématique choisie .....	39
III.2 Etapes de l'expérimentation .....	40
III.2.1 Première étape : Avant l'utilisation de l'IA (Premier jet) .....	40
III.2.2 Deuxième étape : Pendant l'utilisation de l'IA.....	41
III.2.2.1 Moyen d'intelligence artificielle choisi .....	41
III.2.2.2 Prompt utilisé.....	42
III.2.3 Troisième étape : Après l'utilisation de l'IA (Deuxième jet) .....	42
III.3 Grille d'évaluation des productions écrites selon la tutele .....	43
III.4 Modèle de correction de la production écrite : .....	45
<b>IV ANALYSE DES COPIES .....</b>	<b>46</b>
IV.1 Production écrite : Avant l'usage d'IA .....	46
IV.2 Production écrite : Après l'usage d'IA .....	50
IV.3 Discussion .....	55
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>58</b>
<b>CONCLUSION GÉNÉRALE.....</b>	<b>60</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES .....</b>	<b>63</b>
<b>ANNEXE .....</b>	<b>67</b>

# INTRODUCTION GÉNÉRALE

Dans le contexte actuel de l'ère numérique, l'éducation est en pleine transformation. L'émergence et la propagation des technologies de l'information et de la communication (TIC) ont induit des changements importants dans les méthodes d'enseignement traditionnelles. Parmi ces technologies, l'intelligence artificielle (désormais IA), s'impose comme un outil incontournable dans de nombreux secteurs, y compris dans celui de l'enseignement et de l'apprentissage. Cette révolution technologique sans frontières ni barrières a désormais pénétré les salles de classe, en introduisant de nouveaux outils et méthodes, ainsi que de nouvelles possibilités d'interaction entre l'apprenant, le savoir et l'enseignant.

En FLE du cycle primaire, l'intégration d'IA ouvre des perspectives, en particulier pour l'installation et le développement des compétences qu'il s'agit de l'oral ou de l'écrit. Parmi ces dernières, les compétences scripturales, définies comme la capacité à produire des textes écrits pertinents, cohérents, correctement structurés et lisibles, jouent un rôle important dans la réussite scolaire. Cependant, l'acquisition de ces compétences demeure un défi majeur pour un grand nombre d'apprenants, notamment en cycle primaire, où l'hétérogénéité des profils, les difficultés linguistiques et les contextes pédagogiques peuvent entraver le développement de l'écriture. Dans ce même contexte émerge la question : Quel est l'apport d'IA dans la pratique d'enseignement notamment dans la production de l'écrit chez les apprenants de 5AP à l'école Said Ouled Amor Ali en Algérie ? Pour répondre à cette interrogation, nous formulons les hypothèses de sens comme suit :

- L'usage de l'IA comme outil numérique favoriserait une amélioration dans les compétences scripturales.
- L'intelligence artificielle (IA) pourrait motiver et laisser un impact sur les apprenants dans une pratique d'enseignement comme la production écrite.

Pour les raisons du choix, nous en citons deux. Le premier intérêt se voit à travers une curiosité pédagogique et scientifique concernant les contributions tangibles d'IA dans le contexte enseignement/apprentissage. Le second est un souci concernant les difficultés que rencontrent les apprenants dans leurs apprentissages.

Quant à l'objectif de cette recherche est d'évaluer l'impact et la motivation de l'IA sur le développement des compétences scripturales chez les apprenants de 5<sup>ème</sup>AP en FLE.

En vue de réaliser cette étude, nous optons pour une démarche expérimentale concernant l'intégration d'IA au sein des pratiques en observant les éventuelles améliorations apportées par d'IA en classe, en se basant sur des critères d'évaluation précis tels que la pertinence des contenus, la cohérence textuelle, la maîtrise des outils de la langue et la qualité de la graphie. Il s'agit également de mesurer l'effet de cette technologie sur la motivation des apprenants. L'approche méthodologique adoptée repose sur les étapes suivantes:

- Collecte des données : production écrite initiale (avant l'IA), puis production finale (après l'utilisation de l'IA).
- Critères d'évaluation : Pertinence du contenu, cohérence du texte, maîtrise des outils de la langue, qualité de la graphie.
- Analyse comparative : mise en parallèle des productions avant/après l'expérimentation.
- Interprétation des résultats : selon une lecture qualitative et quantitative.

Cette recherche est basée sur un ensemble de productions écrites effectuées par des apprenants en cinquième année primaire. Ces textes ont été compilés lors de deux étapes distinctes : la première a eu lieu dans le contexte d'un enseignement traditionnel, antérieurement à l'intégration de l'intelligence artificielle ; la seconde s'est déroulée après l'instauration d'une approche incluant un instrument d'IA pour soutenir et optimiser les aptitudes en écriture.

La progression du travail suscite un plan réparti en trois chapitres principaux, allant du cadre théorique à l'analyse pratique sur le terrain. Le premier chapitre intitulé : Ère numérique (IA) : Aperçu général, dresse un cadre théorique autour du contexte numérique contemporain, avec une attention particulière portée à l'IA et à ses impacts dans le domaine éducatif, plus précisément, les effets de l'IA sur les compétences scripturales en FLE. Le deuxième chapitre vise à définir et circonscrire les notions essentielles autour de la compétence scripturale dans le cadre du FLE, il montre les différentes dimensions de la compétence à écrire en FLE, notamment les aspects linguistiques, discursifs et cognitifs. Le dernier chapitre est consacré à la partie pratique de notre recherche. Il présente programme et manuel scolaire algériens de 5e AP, le cadre expérimental mis en place (Détail du déroulement de l'expérimentation : activités d'écriture proposées, l'outil mobilisé), ainsi que l'analyse et l'interprétation des données recueillies (Étude comparative

des productions écrites avant et après l'utilisation de l'IA, selon une grille d'évaluation basée sur les critères déjà cités).

En somme, cette étude ambitionne d'ouvrir une réflexion pédagogique novatrice sur les usages potentiels de l'IA à l'école primaire. Elle se veut à la fois ancrée dans la réalité du terrain éducatif algérien À travers ce travail, nous espérons mettre en lumière l'impact et motivation de l'IA dans le développement des compétences scripturales.

## **CHAPITRE I : ERE NUMERIQUE (IA) : APERÇU GENERAL**

*« Nous vivons dans un monde axé sur le savoir. La connaissance et l'intelligence sont les ressources les plus précieuses de toute société. Par conséquent, investir dans la recherche et l'éducation est intelligent. Investir dans la recherche et la formation en intelligence artificielle est doublement intelligent: cela donne des personnes et des machines intelligentes. »*

<https://cairne.eu/quotes/?lang=fr>

## Introduction

Au cours des dernières décennies, le développement rapide des technologies numériques a profondément transformé les pratiques éducatives à travers le monde. Parmi ces innovations, l'IA est aujourd'hui au cœur des discussions sur la modernisation de l'enseignement. Initialement perçue comme une simple avancée technologique au service de l'industrie et de l'informatique, l'IA s'invite désormais dans les salles de classe, transformant en profondeur les modalités d'apprentissage, les outils pédagogiques, ainsi que les rôles traditionnels de l'enseignant et de l'apprenant.

En FLE, cette mutation se traduit par l'émergence d'une variété d'applications et de dispositifs utilisant l'IA pour répondre aux besoins spécifiques des apprenants non francophones. L'IA ouvre la voie à une pédagogie plus individualisée, interactive et dynamique. Elle permet non seulement de mieux cibler les difficultés rencontrées par les apprenants, mais également d'optimiser la gestion du temps et des ressources pour les enseignants.

Ce chapitre propose une vue d'ensemble du lien entre l'IA et l'enseignement du FLE. Il s'agit dans un premier temps de clarifier la notion d'intelligence artificielle en revenant sur ses origines, ses définitions et ses principales catégories. Nous nous intéresserons ensuite à l'évolution de l'IA dans le contexte éducatif. Enfin, nous aborderons les applications concrètes de l'IA dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Dans un monde de plus en plus interconnecté, où la maîtrise des langues étrangères représente un enjeu majeur en termes d'inclusion, de mobilité et d'épanouissement personnel, il est essentiel de comprendre comment l'IA peut contribuer à repenser l'enseignement du FLE. Ce chapitre constitue ainsi une base théorique nécessaire pour mieux saisir les enjeux de cette transformation technopédagogique et pour situer le rôle de l'IA dans les dynamiques actuelles de l'apprentissage du français comme langue étrangère.

### I ERE NUMERIQUE: BREF PARCOURS

(IA) constitue un champ de recherche en informatique, ayant vocation à concevoir et à créer des machines et systèmes ayant pour capacité d'imiter certains traits du raisonnement humain. L'IA repose sur des algorithmes et des modèles mathématiques permettant aux machines l'analyse de données, l'apprentissage basé sur leurs expériences d'utilisations antérieures pour effectuer des tâches complexes sans le concours d'un opérateur humain.

## I.1 Définition de l'intelligence artificielle

Selon la définition donnée par le Robert: « *ensemble des théories et des techniques développant des programmes informatiques complexes capables de simuler certains traits de l'intelligence humaine (raisonnement, apprentissage...)* »<sup>1</sup>. Cette définition peut être complétée par une autre plus technique et globale, qui met en évidence la capacité des machines à reproduire différents aspects de l'intelligence humaine dans divers domaines :

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

2

Ces deux définitions de l'IA se complètent efficacement. La première, issue du dictionnaire Le Robert, met en exergue la dimension théorique et technique de l'IA, en mettant l'accent sur la capacité des programmes informatiques à simuler des capacités humaines telles que le raisonnement et l'apprentissage. Cette dernière se caractérise par sa clarté et son accessibilité, bien qu'elle demeure relativement générale dans son approche. La seconde définition, plus technique et détaillée, élargit la portée en évoquant d'autres dimensions de l'intelligence humaine que l'IA peut imiter, telles que la perception, la résolution de problèmes et l'usage du langage. Ces deux définitions offrent une vision à la fois synthétique et approfondie de ce qu'est l'IA et de son potentiel.

## I.2 Aperçu et évolution de l'Intelligence Artificielle

(IA) constitue un domaine en évolution constante, dont les germes remontent aux travaux menés par Alan Turing dans les années 1950. Dans son article fondateur Computing Machinery and Intelligence, la question posée par l'auteur était : « Une machine peut-elle penser ? », la fameuse question qui ouvre également le Test de Turing, afin d'observer la capacité d'une machine à imiter l'intelligence humaine.

L'expression d'IA a été inventée au cours du colloque de Dartmouth de 1956 sous l'impulsion de McCarthy. Il qui définit l'IA comme « *la science et l'ingénierie de la fabrication de machines intelligentes* »<sup>3</sup>. Les chercheurs avaient alors l'illusion d'un aboutissement rapide visant à doter des machines des capacités d'un intelligent humain,

<sup>1</sup><https://dictionnaire.lerobert.com> (consulté le : 02/02/2025)

<sup>2</sup>Bechiri, C. (2024). *Intégration de l'intelligence artificielle dans la classe de FLE : approches et pratiques pour l'amélioration de l'écrit à l'université de Skikda*. Zoglôbitha, Revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations, 10(3), 139–148. Université Peleforo Gon Coulibaly – Korhogo.

<sup>3</sup><https://jmc.stanford.edu/artificial-intelligence/what-is-ai/> consulté le : (02/02/2025)

alors que les limitations technologiques entraînèrent des phases de désenchantement, des hivers de l'IA.

À la fin des années 1980, l'arrivée des systèmes experts, capables de reproduire le raisonnement humain dans des domaines applicatifs étroits redonnait espoir. Mais c'est bien à la suite des progrès liés à l'apprentissage (Machine Learning) et aux réseaux de neurones des années 2000 que l'IA a connu sa réelle éclosion. Hinton. G, l'un des pères du Deep Learning démontra alors les performances des réseaux de neurones profonds pour la reconnaissance d'images et de paroles. Aujourd'hui l'IA est intégrée aux tous les éléments des différents secteurs d'applications, grâce notamment aux avancées en traitement du langage naturel (TLN), exemplifiée par les modèles de type GPT par OpenAI.

L'UNESCO souligne que « *l'IA transforme profondément les sociétés et les économies, nécessitant une approche éthique et réglementée pour garantir son utilisation bénéfique*»<sup>4</sup> Ainsi, l'IA, autrefois perçue comme une science-fiction, est devenue une réalité influençant de nombreux aspects de la vie quotidienne, tout en soulevant des enjeux éthiques et sociétaux majeurs.

### I.3 Intelligence artificielle et l'enseignement en FLE

L'IA se retrouve de plus en plus dans l'enseignement des langues dans le cadre de l'apprentissage du FLE. Les dispositifs issus des avancées technologiques permettent de développer les compétences linguistiques et de gérer l'assistance pédagogique des enseignants. L'IA adapterait les parcours d'apprentissage en raison du fait qu'elle permettrait d'adapter le contenu pédagogique au niveau et aux besoins de chaque apprenant. Cette adaptation se réalise grâce aux algorithmes capables : d'analyser les erreurs, de suivre la progression et de faire des préconisations d'exercices à partir de l'analyse des points faibles des apprenants. En enseignement FLE, ce dernier paramètre est déterminant en raison de la grande hétérogénéité du public qui compose les groupes classe en termes de répertoire linguistique, du contact avec la langue française et de la capacité cognitive des étudiants. L'IA devrait par conséquent endosser une fonction essentielle, celle d'un cadre flexible et adapté. Mavropoulou, E. rappelle que :

*L'IA offre une qualité de réponse satisfaisante d'après les enseignants et son utilisation peut leur fournir un service précieux en leur permettant de personnaliser leur propre*

---

<sup>4</sup> UNESCO. (2021). *Recommandation sur l'éthique de l'intelligence artificielle*. Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

*matériel d'enseignement en analysant et en étudiant le matériel d'apprentissage généré sur la base des spécifications du guide d'étude.*<sup>5</sup>

Selon la définition avancée par Mavropoulou. E, l'IA représente un apport substantiel pour les pratiques pédagogiques quotidiennes des enseignants. Cette contribution se manifeste par la capacité de l'IA à analyser le matériel pédagogique et à en extraire des ressources adaptées aux besoins spécifiques des apprenants. Cette approche met en exergue l'un des avantages notables de l'IA, à savoir la personnalisation de l'enseignement. Cette considération s'avère d'autant plus pertinente dans le contexte du FLE, où les besoins des apprenants peuvent varier de manière significative. En favorisant cette adaptation, l'IA se positionne comme un soutien significatif pour l'enseignant, non pas en se substituant à son rôle, mais en enrichissant ses outils et en réduisant la charge de travail répétitif.

### I.3.1 Ecrit/oral à l'ère numérique

La mise au jour d'outils interactifs est sans doute l'une des avancées les plus frappantes de l'IA dans l'enseignement du FLE, facilitant un apprentissage, comme un enseignement, de plus en plus immersif, plus dynamique. Les applications se dotant de chatbots conversationnels rendent la situation d'interaction avec le discours du français présent dans le point de vue de l'oral comme dans l'écrit bien faisable dans plusieurs situations du courant de tous les jours, l'agent conversationnel reconstituant une interaction au naturel, produisant de nouveau un feedback instantané sur le travail effectué en termes de grammaire, de vocabulaire ou de syntaxe, participant ainsi à une immersion permanente dans la langue cible, quand les logiciels de reconnaissance vocale aident tout autant dans un travail de correction didactique de la phonétique et prononciation, en détectant tant les erreurs qu'en remettant la réponse la bonne à chaque étape. Cela répond aux besoins manifestes des apprenants sans accès à un environnement francophone pour progresser en autonomie, par étape dans cette pratique. Udeh, V. G, précise que :« *Les plateformes alimentées par l'IA telles que Duolingo et Rosetta Stone offrent des expériences d'apprentissage personnalisées, des retours immédiats sur la prononciation et des pratiques de langue immersives.* »<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup>Mavropoulou, E. (2023).*Exploitation de l'intelligence artificielle dans l'enseignement du français langue étrangère sur objectifs spécifiques : une étude de cas.* Zoglôbitha, Revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations, 8, 63-70.

<sup>6</sup>Udeh, V. G. (2024).*L'Impact de l'Intelligence Artificielle sur l'Apprentissage et l'Enseignement des Langues dans les Études Françaises.* Action Research Journal Indonesia, 6(4), 277-293

L'IA est également proposée comme allégement de la production écrite. Des correcteurs intelligents, intégrés aux outils divers au sein des éducations, analysent les productions langagières des apprenants, rectifient les erreurs en syntaxe, en orthographe ou en style d'écriture et suggèrent parfois quelques reformulations de phrases pour les rendre plus fluides, davantage idiomatiques. Ces aides permettent à l'apprenant d'accéder à une meilleure analyse de ses erreurs et d'avancer mieux dans les apprentissages tout en allégeant le travail du professeur dans une tâche que l'enseignant peut gérer difficilement en classe à effectif pléthorique où les retours individuels exposent, dans une certaine mesure, à la difficulté de formuler l'analyse de chacun des demandes exigeantes. L'IA pourrait donc apparaître comme un assistant du professeur pour l'aider à poser son regard sur le travail des apprenants, par la fonction critique de son retour, tout en le maintenant dans l'aire créatrice de l'intention productive et des interactions entre pairs.

Cela dit, il arrive que l'on se heurte à des limites et à des difficultés de mise en œuvre malgré les avantages incontestables de l'IA dans l'enseignement du FLE. On peut rappeler tout d'abord le risque d'une certaine dépendance aux outils numériques, qui, en remplaçant les échanges humains en principe favorables à la pragmatique interactionnelle, font obstacle à l'apprentissage par les échanges et les situations. La communication ne passe pas seulement par la gestion des structures linguistiques mais aussi par le corpus culturel et affectif encore mal pris en compte par les machines. D'une certaine façon, une machine ne réussira pas nécessairement à établir la qualité du dialogue souhaitée, tout puissant d'algorithmes qu'elle soit, pas davantage qu'elle réussira à bien analyser un texte complexe ou à faire passer avec précision les nuances des énoncés. Les erreurs de traducteurs automatiques, ou de correcteurs dans des textes prêts à être remis à l'enseignant peuvent conduire les apprenants vers des erreurs si le retour de l'enseignant est absent, lui qui est le seul apte à discuter avec les apprenants des difficultés de la langue.

En définitive, l'intégration de l'IA dans la pratique du FLE soulève d'importants défis éthiques et pédagogiques: l'accès à ces technologies est particulièrement inégal selon les établissements et les pays ce qui pourrait amplifier le fossé entre des apprenants aux ressources inégales, d'une part, et d'autre part, la collecte et le partage des données mises en œuvre par les plateformes, IA rend le risque qui entoure l'usage des données personnelles incertain. Il semble donc indispensable de veiller à une utilisation responsable et équilibrée de ces outils intégrés comme des outils complémentaires de l'enseignement traditionnel et non pas de substitution.

Pour conclure, l'IA constitue un progrès considérable du FLE et doit apporter des réponses plus adéquates aux attentes des apprenants et facilitatrices de la tâche réservée aux enseignants mais elle ne sera efficace qu'à condition d'être intégrée dans le soutien à l'apprentissage non pas dans la substitution de la relation humaine et du suivi pédagogique qui lui sont propres. Pour cela, la formation des enseignants à son utilisation aussi bien que l'apprentissage des apprenants d'une utilisation positive tout en étant critique et complémentaire des outils IA sont des conditions préalable à son efficacité.

#### I.4 Chatbots : exemples outils d'application

Dans les outils pédagogiques développés avec l'IA pour l'apprentissage du FLE, les chatbots se positionnent aujourd'hui dans une place de plus en plus importante. Ces agents conversationnels basés sur le traitement automatique du langage naturel, permettent aux apprenants d'interagir en français dans de nombreuses situations et de façon autonome. Grâce à l'évolution en intelligence artificielle, les chatbots peuvent analyser les questions des utilisateurs pour générer des réponses appropriées et, grâce à un entraînement progressif, travailler les compétences langagières notamment à l'oral. Leur emploi contribue à encourager l'engagement des apprenants dans l'enseignement en les confrontant à un interlocuteur virtuel, interlocuteur qu'ils peuvent utiliser sans la pression d'un échange en face à face.

Selon le dictionnaire Larousse, la définition du chatbot est comme suit : « *Programme informatique basé sur l'intelligence artificielle, capable de répondre en temps réel aux questions d'un internaute, faisant ainsi office de conseiller virtuel.* »<sup>7</sup>. À cette définition générale s'ajoute une précision terminologique et fonctionnelle qui permet de mieux comprendre l'origine du terme et son intégration dans les outils de communication numérique :

*Un chatbot, également connu sous les termes de robot conversationnel, agent conversationnel, bot conversationnel ou chatterbot, est un programme informatique intégré à des messageries instantanées. Le terme "chatbot" est une contraction des mots "chat" (bavarder en anglais) et "bot" (robot).*<sup>8</sup>

<sup>7</sup> Larousse. (s.d.). Chatbot. Dans *Dictionnaire de français*.

<sup>8</sup>Mavropoulou, E. (2023). Exploitation de l'intelligence artificielle dans l'enseignement du français langue étrangère sur objectifs spécifiques : une étude de cas. Zoglôbitha, Revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations, RA2LC n°08, vol. 2, pp. 63-70. Université PéléforoGon Coulibaly, Côte d'Ivoire.

Cette contribution permet d'affiner la définition initiale en mettant en exergue la dimension terminologique et fonctionnelle du chatbot. En mettant en lumière l'étymologie du terme et son intégration dans les outils de communication numériques, ce travail permet de mieux cerner le rôle concret des chatbots dans les échanges humains-machine. Cette contextualisation s'avère particulièrement pertinente pour appréhender les modalités d'exploitation de ces outils dans des environnements pédagogiques, notamment en FLE, en vue de simuler des dialogues, de renforcer l'autonomie des apprenants et de favoriser l'interaction en langue cible.

Parmi les applications qui se sont fait connaître auprès du public, il existe sans nul doute le cas de Duolingo, qui apporte un chatbot pour ses apprenants. Avec celui-ci, ils s'exercent à des échanges conversationnels fictifs, en répondant à ses questions et en s'auto-corrigent pour essayer d'améliorer leurs formules. Ce chatbot s'adapte en direct au niveau de l'apprenant et lui fournit des corrections dynamisées en mémoire, de sorte que les structures grammaticales et le vocabulaire s'enseignent en étant savamment placés dans un cadre de recherche. À l'instar de Mondly qui propose aussi un agent conversationnel actif aux utilisateurs, le but du dialogue est cette fois thématique et l'apprenant s'exerce ici à la prononciation tout autant qu'à la fluence du français, en étant aidé par un certain système de reconnaissance vocale qui lui permet d'accroître son accent. Préférant des outils plus globalisants, ChatGPT est dans une approche bien plus ouverte que le chatbot en question, avec offrir une pluralité de sujets différents à discuter librement en français. À la différence des chatbots à scénarios figés, un ChatGPT est capable de converser de manière dynamique et intuitive, d'où un partage d'apprentissage bien plus direct que ce qu'offre un robot conversationnel.

Pour cette raison liée à l'enrichissement de l'expérience apprenante, d'autres applications viennent élargir le champ des possibilités offertes par les chatbots, en proposant des approches pédagogiques diversifiées et des contextes d'utilisation variés. Des applications telles que Chatbot4Learners ou Replika proposent des chatbots spécifiquement dédiés à l'apprentissage des langues dans un cadre élargi, en permettant ainsi aux apprenants de mener des échanges français quotidiens ainsi que les sujets de leur échange avec leur propre situation d'apprentis. Des chatbots intégrés à des environnements d'apprentissage à distance (TeachMateAI notamment accompagne les enseignants pour la création d'activités interactives en IA) viennent compléter ces dispositifs.

Ainsi, les chatbots devraient présenter des dispositifs pédagogiques innovants offrant aux apprenants de FLE une interactivité plus engageante pour exercer leur langue. Grâce à leur mode de rétroaction immédiate et l'adaptation de leur réponse aux niveaux d'utilisateurs, ces agents de dialogue permettent d'enrichir l'enseignement traditionnel. Attention toutefois à ne pas réglementer leur usage pour éviter toute dépendance cognitive à ces outils tout en cherchant à ne pas substituer des échanges en altitude avec des locuteurs et/ou enseignants de langue par de simples échanges virtuels avec une intelligence artificielle.

## II INTELLIGENCE ARTIFICIELLE : IMPACTS ET MOTIVATIONS DANS LE DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES SCRIPTURALES EN FLE

### II.1 Impacts de l'IA sur les compétences linguistiques et scripturales en FLE

Dans le cadre de cette étude, il apparaît que l'aspect le plus frappant de la compétence linguistique est ce que l'on peut désigner sous le terme de « créativité du langage ». Comme l'a démontré Chomsky, N. :

*L'aspect le plus frappant de la compétence linguistique est ce que nous pouvons appeler la créativité du langage, c'est-à-dire la capacité du locuteur à produire des phrases nouvelles, des phrases immédiatement comprises par les autres locuteurs.<sup>9</sup>*

Cette intervention de Chomsky, N. met en exergue une facette fondamentale de la compétence linguistique : la créativité. Cette aptitude à générer des énoncés novateurs tout en se conformant aux règles syntaxiques et aux conventions sémantiques représente le fondement de toute communication authentique.

En FLE, cette approche s'aligne avec les réflexions contemporaines sur l'impact d'IA sur les compétences linguistiques et scripturales. En effet, les outils d'IA, à l'instar des générateurs de texte, des correcteurs intelligents ou encore des assistants conversationnels, favorisent l'expérimentation linguistique. Ces outils pédagogiques ont pour objectif de familiariser les apprenants avec une variété de structures linguistiques, de fournir un feedback immédiat sur leurs réalisations et d'encourager une exploration plus autonome de la langue, sans la crainte de l'erreur ou du jugement extérieur. Cette dynamique favorise le développement d'une compétence langagière active et créative, en cohérence avec les principes théorisés par Chomsky, N. Comme l'illustre Bechiri, C.

---

<sup>9</sup> Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax* (p.7). Cambridge, MA: The MIT Press.

*les outils dotés de l'intelligence artificielle, tels que les générateurs de textes et les outils de correction automatique, facilitent de plus en plus l'expérience de rédaction des travaux académiques en offrant aux étudiants une interaction en temps réel, une amélioration de la précision grammaticale et syntaxique et une assistance immédiate qui pourrait même effleurer les aspects les plus compliqués du texte comme la fluidité et la cohérence.<sup>10</sup>*

### **II.1.1 Grammaire**

La concentration de règles grammaticales, parfois complexes et parfois nombreuses, est un obstacle majeur à la bonne maîtrise du FLE. Or, les outils dotés d'IA (Grammarly, Antidote, Language Tool, etc.) analysent et, en temps réel, détectent les fautes d'ordre grammatical (respect de l'accord, conjugaison, emploi des prépositions ,impact du genre, etc.) en offrant des explications possibles aux erreurs et des corrections adaptées au contexte, et ce, pour permettre non seulement aux apprenants de mieux s'approprier les règles grammaticales, mais également de mieux les adoptées dans leurs productions écrites. Proposée en instantané, l'intervention de l'IA favorise aussi d'atteindre progressivement l'autonomie dans le contrôle de soi propre à l'innéité de la grammaire. Dans ce sens Bourguignon, C affirme que « *Les outils d'intelligence artificielle permettent aux apprenants de recevoir un retour immédiat sur leurs erreurs grammaticales, ce qui favorise une autocorrection plus rapide et efficace.* »<sup>11</sup>

Nous passons maintenant au second lieu élément qui l'orthographe.

### **II.1.2 Orthographe**

Autre dimension essentielle de l'écriture en FLE, l'orthographe représente une grande difficulté pour de nombreux apprenants, qui ne parviennent pas à faire le distinguo entre les homophones, qui s'emmêlent dans les accords ou qui confondent les irrégularités orthographiques de la langue. À la différence de l'orthographe du français ainsi que, pour la grammaire, les correcteurs orthographiques intégrés au traitement de texte (Microsoft Word, Google Docs) ou bien les logiciels spécialisés comme Bon Patron ou Scribens, qui peuvent repérer et corriger automatiquement les fautes d'orthographe, les systèmes d'IA du

---

<sup>10</sup>Bechiri, C. (2024). Intégration de l'intelligence artificielle dans la classe de FLE : approches et pratiques pour l'amélioration de l'écrit à l'université de Skikda. Zoglôbitha, Revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations, 10(3), 139–148. Université Peleforo Gon Coulibaly – Korhogo.

<sup>11</sup> Bourguignon, C. (2020). L'intelligence artificielle au service de l'enseignement des langues : enjeux et perspectives. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication (ALSIC)*, 23.

type des correcteurs grammaticaux vont plus loin, en proposant des suggestions intelligentes, prenant en compte le contexte de la phrase, permettant ainsi de réduire les fautes d'écritures au fur et à mesure et, surtout, d'écrire avec plus d'aisance et de sécurité, en accréditant une plus grande confiance dans son propre potentiel d'écriture sans fautes.

A ces éléments précités, nous évoquons un autre.

### **II.1.3 Enrichissement lexical**

Le vocabulaire fait partie des apprentissages à acquérir dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère. Les difficultés lexicales représentent un obstacle insurmontable. Les outils d'IA, dictionnaires intelligents, générateurs de synonymes, sont susceptibles de guider les apprenants vers un lexique adéquat, en proposant une autre alternative plus juste ou une variante plus précise qu'un mot courant. Citons quelques exemples de plateformes comme Reverso Context, DeepL Write, qui permettent d'analyser le contexte de la phrase et d'acquérir des mots ou des expressions qui conviennent plus précisément à l'ensemble des situations de communication possibles (formelles, informelles, académiques). Ce type d'outils favorise la souplesse lexicale et permet aux utilisateurs d'enrichir la qualité et la diversité d'expression écrite de leurs productions. Sans omettre la cohérence textuelle.

### **II.1.4 Cohérence et structure textuelle**

S'y ajoutent la cohérence et la structuration du texte, qui sont des éléments cruciaux d'une bonne production écrite, en plus de l'orthographe et de la richesse lexicale. On l'a dit, l'IA investit le champ des outils d'aide à la rédaction qui vont prendre en considération la logique des idées, la clarté de l'argumentation et la fluidité des transitions. L'application Hemingway Editor et les algorithmes que l'on trouve dans les assistants d'écriture IA prennent en compte la structure des phrases employées pour suggérer des modifications de la forme du texte (pour plus de lisibilité, d'organisations, etc.). Des modèles plus évolués, d'aucuns s'appuyant sur les avancés des modèles de (TLN), sont même capables de proposer un plan de rédaction ou de reformuler des phrases marquant le texte au sein de leur développement pour leur donner plus d'harmonie, de cohérence et de force argumentative. Au final, l'intelligence artificielle est d'un soutien non négligeable dans la progression des compétences linguistiques et scripturales scolaires en FLE : elle aide à l'apprentissage des règles de l'orthographe, de la grammaire, des compétences lexicalisées, et de la cohérence des textes, au bénéfice des apprenants en quête d'une projection

autonome et efficace dans le français de communication. Mais il va de soi que sa mobilisation nécessite un accompagnement pédagogique pour éviter un usage systématisé et raviver une réflexion favorable à un apprentissage actif et critique de la langue cible. Suite à l'impact d'IA, nous abordons la motivation au contexte scolaire.

## **II.2 Motivation de l'IA en contexte scolaire**

La maîtrise de l'écriture d'un Français Langue Étrangère (FLE) apparaît souvent comme laborieuse pour de nombreux apprenants, accablés par toutes les contraintes grammaticales et stylistiques , l'IA faisant pour sa part évoluer le panorama d'apprentissage en s'avérant plus ludique et incitatif dans la pratique, mais aussi générant du feedback instantané sur les écrits, grâce à ses suggestions et outils immersifs, qui rendent son appréhension ainsi que l'écriture moins austères et logiquement plus attractifs.

Elle réduit également l'anxiété d'écriture que l'on rencontre trop souvent chez nombre d'apprenants, parfois effrayés par le regard des autres ou la crainte de l'erreur, alors que les correcteurs intelligents (Grammarly, Antidote, Scribens pour ne citer qu'eux) informent proactivement sur les divers types d'erreurs qui sont identifiées à la suite d'une explication de rectification. Tout devient ainsi aisément pour permettre à l'apprenant de renforcer lentement la confiance en sa capacité linguistique. L'IA permet aussi suivre le travail, et en individuant la réponse à la demande. Oubliée la méthode traditionnelle du dispositif de correction inadapté à chaque production écrite, l'IA est initiative, lorsqu'elle est amenée à en elle-même analyser pour proposer des diagnostics appropriés. Autant dire que l'adaptation y prend tout son sens pour, à chaque niveau, progresser tout au long de l'apprentissage.

Clair et limpide, l'écrit bénéficie aujourd'hui d'effets d'outils d'IA. Les chatbots conversationnels, à l'exemple de ChatGPT et de Google Bard, donnent à l'apprenant l'opportunité l'expérience d'un acte d'écriture plus vivant, à partir d'échanges écrits excitants. De même, les plateformes collaboratives et leurs corrections intelligentes facilitent l'entraide, le travail en commun, la progression, l'écrit n'étant plus seul mais plutôt en face d'autrui. Jeu et ludique viennent également motiver l'intérêt, illustrer l'attractivité de l'écrit. Applications telles Duolingo ou Write & Improve de Cambridge laissent place à défis et récompenses pour les apprenants, qui se familiarisent, saisis de cette tâche de l'écrire dans des conditions plus amènes, favorables à la pratique régulière. La posture ludique – d'ouverture et de plaisir – amortit pour la mise en écriture le poids de l'obligation d'écrit, pour en faire un exercice gratifiant de prendre la décision, d'opter pour

ce qu'il faut faire, quand il faut le faire, bien plus qu'une nécessité à assumer, d'un gage avec son poids d'écrit à porter.

En résumé, l'IA participe à l'implication du sujet, individuel, socialement inclus dans l'écrit, en conjuguant aide à l'apprentissage pédagogique et personnalisation du sujet apprenant en interactivité. L'IA débloquée d'une question d'erreur, d'une meilleure prise en compte des contextes nombreux pour un apprentissage, favorise une éducation de l'écrit.

En somme, les outils d'intelligence artificielle jouent un rôle déterminant dans le développement des compétences rédactionnelles des apprenants en FLE. Ces dispositifs ont pour effet de rendre l'écriture plus accessible, moins intimidante, et plus formatrice, en agissant comme de véritables partenaires d'apprentissage.

## **Conclusion**

L'IA, en tant qu'innovation technologique majeure, redéfinit progressivement les contours de l'enseignement/apprentissage du FLE. Cette présentation générale a permis de mieux cerner ce que recouvre la notion d'IA, tout en explorant ses mécanismes fondamentaux et son évolution dans le domaine de l'éducation. Il en ressort que l'IA ne se limite pas à une simple automatisation des tâches, mais qu'elle propose au contraire de nouvelles façons de concevoir la pédagogie, en favorisant l'adaptabilité, la réactivité et l'interactivité dans les processus d'apprentissage.

Dans le domaine spécifique du FLE, l'IA se manifeste à travers une pluralité d'outils et de dispositifs qui peuvent enrichir l'expérience des apprenants et soutenir le travail des enseignants. Elle permet notamment de diagnostiquer les lacunes, d'offrir un retour immédiat et personnalisé, de simuler des situations communicatives variées et de favoriser un apprentissage plus autonome et motivant.

Cependant, malgré les promesses qu'elle semble offrir, l'intégration de l'intelligence artificielle dans l'enseignement du français langue étrangère doit être envisagée avec discernement. Des enjeux éthiques, pédagogiques et techniques subsistent, notamment en ce qui concerne la protection des données, la dépendance aux technologies, la fiabilité des contenus générés, ainsi que l'accompagnement des enseignants dans l'appropriation de ces outils.

Ainsi, si l'IA constitue sans nul doute un levier d'innovation pour l'enseignement du FLE, elle ne saurait remplacer le rôle fondamental de l'enseignant, qui demeure le médiateur privilégié entre les savoirs, les outils et les apprenants. Bien utilisée, l'intelligence artificielle peut devenir un puissant allié, à condition d'être pensée comme un complément aux pratiques pédagogiques et non comme une solution miracle.

## **CHAPITRE II: LES COMPETENCES SCRIPTURALES : ELEMENTS DE DEFINITION**

« L'écriture constitue un outil au service de l'apprentissage, et qu'elle permet de conceptualiser ce qui s'apprend, mais également de se construire en tant qu'apprenant. Cette double fonction est à l'origine de plusieurs recherches ou propositions didactiques présentées dans les différents ouvrages. »

Bishop, M.-F. (2006). *La didactique de l'écriture et la question du sujet. Le Français aujourd'hui*, (155), 97–104.p.99

## Introduction

L'écriture occupe une place centrale dans les apprentissages scolaires, tant comme objet d'enseignement que comme moyen d'évaluation des connaissances. Elle constitue l'un des piliers fondamentaux du développement des compétences langagières de l'apprenant et représente un outil incontournable de communication, de réflexion et de construction du savoir. Dans le contexte scolaire, maîtriser l'écrit ne se limite pas à savoir tracer des lettres ou à recopier des phrases : il s'agit d'un processus complexe qui mobilise des savoirs linguistiques, cognitifs, culturels et sociaux.

L'acte d'écrire engage en effet l'apprenant dans une activité à la fois intellectuelle et linguistique, qui requiert la mobilisation de compétences multiples : planification du contenu, structuration du discours, respect des normes syntaxiques et orthographiques, adaptation au destinataire et à la situation de communication, etc. Autrement dit, écrire suppose de savoir quoi dire, mais aussi comment le dire, dans quelle forme et dans quel but. Cette complexité explique en partie pourquoi l'enseignement de l'écriture demeure l'un des défis majeurs pour les enseignants, en particulier au niveau de l'école primaire, où les bases de cette compétence doivent être posées de manière solide et progressive.

Dans ce chapitre, nous clarifierons donc la notion de compétences en nous appuyant sur une définition générale de la compétence scripturale, et examiner les différentes composantes, tant sur le plan linguistique que cognitif. Nous évoquerons également la définition de la production écrite ainsi que ses étapes principales, tout en mettant en lumière quelques stratégies pédagogiques pour renforcer la production écrite, afin d'éviter les difficultés fréquentes.

## I COMPETENCE SCRIPTURALE EN FLE

### I.1 Qu'est-ce qu'une compétence ?

En FLE, la compétence scripturale désigne l'ensemble des connaissances et des compétences mobilisées par l'apprenant pour produire un écrit cohérent, correct et adapté dans une langue étrangère. Elle implique des dimensions linguistiques, textuelles, communicatives et cognitives, et se distingue de la compétence scripturale en langue maternelle par les difficultés spécifiques liées à l'apprentissage de la langue cible. Son enseignement requiert des approches méthodologiques adaptées, intégrant la planification, la rédaction et la révision, tout en tenant compte du niveau linguistique de l'apprenant. La compétence est une notion

centrale dans les domaines de la didactique et de la pédagogie des langues. Elle n'est ni l'accumulation de savoirs ni l'accumulation de savoir-faire. La compétence peut être définie comme une capacité intégrative mobilisant de façon pertinente les propriétés cognitives, techniques et affectives que possède une personne, pour accomplir une tâche ou résoudre un problème dans une situation donnée. Selon Cuq, J.P la compétence est : « *La capacité reconnue à accomplir une tâche en mobilisant de manière pertinente des ressources internes (savoirs, savoir-faire, savoir-être) et externes, en fonction d'une situation donnée.* »<sup>12</sup>. Ajoutons une autre définition de Perrenoud, P également sur la compétence qui est: « *Une compétence est une capacité à mobiliser plusieurs ressources cognitives pour faire face à une famille de situations.* »<sup>13</sup>

Nous concluons que ces définitions mettent en lumière une distinction essentielle entre une simple connaissance théorique et une compétence réelle. En effet, la compétence nécessite une intégration dynamique de plusieurs ressources en vue d'agir efficacement dans une situation spécifique.

## I.2 Compétence au carrefour interdisciplinaires

La compétence est perçue différemment à travers les disciplines, pour cette raison, nous essayons de présenter, cette dernière au sein de quelques approches.

Nous abordons d'abord, La compétence scripturale en français langue étrangère (FLE) repose sur plusieurs composantes fondamentales qui doivent être mobilisées afin de produire des textes corrects, cohérents, en adéquation avec les situations de communication différentes. La compétence linguistique, définie par Chomsky, N désigne la connaissance implicite qu'un locuteur-auditeur idéal possède de sa langue, incluant les règles grammaticales, syntaxiques et lexicales qui permettent la formation de phrases correctes. Cette compétence, constitue selon lui : la capacité d'un individu à produire et à comprendre un nombre infini de phrases, y compris celles jamais entendues auparavant, Elle représente un socle fondamental de la compétence scripturale. En effet, écrire implique non seulement la maîtrise des règles de la langue, mais aussi la capacité à les mobiliser de manière cohérente et pertinente dans une production écrite.

---

<sup>12</sup>Cuq, J.-P. (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (p. 57). Paris: CLE International.

<sup>13</sup>[https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_30.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html)(consulté le: 01/03/2025)

La compétence linguistique regroupe en premier lieu les savoir-faire liés à la maîtrise des règles grammaticales, syntaxiques et orthographiques. Pour être en mesure de rédiger un texte compréhensible et respectant ce qu'il nous reste des règles du français, l'apprenant doit savoir accorder les adjectifs, conjuguer les verbes dans les temps appropriés, respecter des conventions communes, des usages grammaticaux des mots, etc. À cela s'ajoute la nécessité de bien maîtriser le sens propre et figuré des mots ou des expressions afin d'éviter les erreurs de formulation, conséquences d'une mauvaise compréhension des éléments lexicaux du texte (au niveau morphologique, syntaxique et phonologique). Une bonne maîtrise du lexique est une condition nécessaire pour affirmer que ses productions scripturales soient des productions lisibles et valides. Cuq, J.-P., & Gruca, I. soulignent que « *La maîtrise de la langue, notamment dans ses aspects grammaticaux et syntaxiques, est fondamentale pour assurer une communication écrite claire et intelligible.* »<sup>14</sup>. En effet, la maîtrise des aspects grammaticaux et syntaxiques de la langue est un principe fondamental en didactique des langues. Cette démarche s'avère particulièrement pertinente dans le cadre du FLE, où l'acquisition de compétences en rédaction est essentielle pour permettre aux apprenants de produire des écrits compréhensibles et efficaces. Cette conception légitime l'adoption d'instruments d'intelligence artificielle (IA) qui sont en mesure d'assister les apprenants dans l'identification et la rectification de leurs erreurs, favorisant par là même l'amélioration de la qualité linguistique de leurs réalisations.

Ensuite, la compétence discursive implique la capacité à organiser les idées de manière cohérente en fonction du genre textuel requis. Chaque type de texte (narratif, descriptif, argumentatif) possède une structure spécifique. Par exemple, un récit doit inclure une introduction, un développement et une conclusion clairement définis pour captiver le lecteur et assurer la fluidité de la narration. Selon le cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) : « *La compétence discursive permet à l'utilisateur/apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents.* »<sup>15</sup>

Puis, la compétence pragmatique est aussi une composante incontournable, puisqu'elle recouvre le savoir adapter son écrit à la situation de communication, au destinataire et aux objectifs assignés à l'écrit. L'apprenant doit savoir choisir le registre de langue approprié

<sup>14</sup>Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (p. 14). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

<sup>15</sup>Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

(formel ou informel...) et organiser le texte pour capter et convaincre son lecteur ; un effort doit être consenti en fonction des attentes prévues. À ce sujet, Canale, M et Swain, M. observent que :« *La compétence pragmatique réfère à la capacité de l'apprenant à utiliser la langue de manière appropriée dans un contexte social donné, en respectant les normes d'interaction, les intentions communicatives et les conventions culturelles.* »<sup>16</sup>

Enfin, la compétence culturelle suppose la connaissance des conventions d'écriture en usage dans la culture francophone. Par exemple, la lettre formelle en français doit être rédigée selon un certain nombre de règles, qui sont souvent très éloignées de celles en usage dans d'autres cultures. Cette compétence permet à l'apprenant de respecter les codes socioculturels liés à la communication écrite en français, principe qui renforce la crédibilité de l'écrit dans le cadre d'un contexte francophone. Porcher, L.« *L'écriture en FLE ne peut être dissociée des dimensions culturelles. L'apprenant doit apprendre à respecter les conventions rédactionnelles propres à la culture francophone.* »<sup>17</sup>

En somme, la compétence scripturale en FLE s'inscrit à la croisée de plusieurs disciplines et mobilise des composantes complémentaires. Chacune d'elles joue un rôle essentiel dans la production d'écrits efficaces et adaptés. Cette approche plurielle permet non seulement de mieux comprendre les enjeux de l'apprentissage de l'écriture, mais aussi de développer des outils pédagogiques et technologiques pertinents, en phase avec les besoins des apprenants dans des contextes d'enseignement interculturels.

### I.3 Compétence scripturale en FLE : considérations pédagogiques

Le concept considérations pédagogiques désigne l'ensemble des réflexions, des choix et des stratégies qu'un enseignant adopte pour organiser et adapter son enseignement en fonction des objectifs à atteindre, du niveau des apprenants et des conditions d'apprentissage. Il s'agit de points importants à prendre en compte pour assurer une transmission efficace des savoirs et des compétences.

Pour développer la compétence scripturale en FLE, il convient de définir des modalités pédagogiques progressives afin d'encadrer les apprenants et de leur permettre d'apprendre à écrire.

<sup>16</sup><https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>(consulté le: 10/03/2025)

<sup>17</sup>Porcher, L. (1995). *La culture et les cultures en didactique des langues*. Didier Érudition, p.54

La progression graduelle désigne une démarche pédagogique qui organise les apprentissages de manière séquencée et progressive, en partant des connaissances ou compétences les plus simples vers les plus complexes. L'enseignement doit commencer par une écriture fortement guidée, à l'aide de trames et de consignes précises, qui pourra ensuite laisser la place à une écriture plus autonome et plus créative où l'apprenant sera amené à organiser ses idées et à produire des textes originaux. Selon Cuq, J.P et Gruca, I « *L'accompagnement des apprenants dans la production écrite doit respecter une progression allant d'une phase fortement guidée à une écriture autonome, ce qui permet une construction progressive des compétences scripturales* ».<sup>18</sup>

Rester dans un cadre diversifié de tâches et d'exercices est un impératif pour maintenir l'intérêt des apprenants et de développer différentes compétences en production écrite. Dans cet ensemble de tâches, il doit nécessairement y avoir au moins des exercices variés comme : des dictées créatives, la rédaction de lettres, des résumés d'histoires ou la création de dialogues. Cela pourrait permettre de donner à l'apprenant des outils qui ouvrent son imaginaire, tout en le familiarisant à des types différents de productions écrites. « *Enseigner une langue, ce n'est pas seulement transmettre un code linguistique, c'est aussi proposer une vision du monde* ».<sup>19</sup>

## II PRODUCTION ECRITE EN FLE : CAS DE 5<sup>EME</sup> AP

L'enseignement de la production écrite en FLE au cours de la cinquième année primaire représente une étape charnière dans le développement des compétences langagières des apprenants. À cet âge, les apprenants ont généralement acquis un socle linguistique de base leur permettant de formuler des phrases simples, mais ils sont encore en train de consolider les mécanismes de structuration textuelle et de maîtrise de l'écrit. L'objectif n'est plus uniquement de reproduire des modèles ou de copier des phrases, mais de commencer à produire des textes courts, personnels et cohérents, en mobilisant leurs acquis lexicaux, grammaticaux et orthographiques.

Dans le contexte spécifique de l'enseignement du français langue étrangère, la production écrite chez les apprenants de cinquième année primaire est souvent marquée par plusieurs types de difficultés : pauvreté lexicale, erreurs morphosyntaxiques, organisation peu claire des

<sup>18</sup> Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble, p. 312

<sup>19</sup> Galisson, R. & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette, p. 25

idées, ou encore un manque de maîtrise des types de textes. Ces obstacles sont liés au niveau linguistique des apprenants, à leur rapport à l'écrit, ainsi qu'aux pratiques pédagogiques mises en place en classe.

## II.1 Définition de la production écrite

L'écrit est défini comme « *Le produit d'un geste qui gère l'espace pour créer et déposer sur un support des formes codifiées non symboliques dont l'agencement en lettres puis en mots constitutifs de phrases isolées permettra au lecteur qui connaît le code de saisir le sens de l'écrit.* »<sup>20</sup>

L'écrit, en tant que forme de langage fixé sur un support, constitue à la fois un objet d'étude et un moyen de communication. La production écrite, quant à elle, est l'acte par lequel un individu mobilise ses compétences linguistiques, discursives et culturelles pour créer un message sous forme écrite. Ainsi, la production écrite représente la mise en œuvre concrète de l'écrit, dans un contexte donné, avec une intention précise. Elle reflète non seulement la maîtrise de la langue, mais aussi la capacité à structurer, adapter et transmettre des idées efficacement. Selon Akmoun, H. la production écrite est un processus constitué de plusieurs phases : la conception d'idées, la délimitation du sujet par l'organisation des idées par le biais d'un schéma, la rédaction, la révision, le partage et la diffusion. Il prétend que « différentes activités mentales, appelées aussi processus rédactionnels, sont mobilisées dans l'acte d'écrire : la planification, la mise en texte et la révision »<sup>21</sup>

La production écrite ne se limite pas à une simple mise en mots, mais constitue « *un acte signifiant qui amène l'apprenant à former et à exprimer ses idées, ses sentiments, ses intérêts, ses préoccupations pour les communiquer à d'autres* »<sup>22</sup>

De là, on peut distinguer que la production écrite est une activité complexe qui requiert la mobilisation de nombreuses connaissances. De nombreuses difficultés entravent les apprenants dans l'écriture d'une bonne rédaction. Celles-ci sont d'ordre linguistique, socioculturel, épistémologique, affectif, didactique, etc. Cette contribution de l'intelligence artificielle à l'amélioration des compétences rédactionnelles se manifeste clairement à travers les outils qu'elle propose.

---

<sup>20</sup>Bouarfa, (2018), l'analyse des erreurs en production écrite, mémoire didactique, Tlemcen, p 30.

<sup>21</sup>Akmoun, H. (2009). Mieux enseigner les stratégies de planification in Le Français dans le Monde, n° 365, revue de la Fédération internationale des professeurs de français. Paris : CLE International.

<sup>22</sup>Nakhla,(2014) « les erreurs récurrentes dans les productions écrites en FLE. Chez les apprenants de secondaire. Cas des apprenants de 2ème année secondaire lycée de SAYEB BOULERBAH », Biskra, p 17.

## II.2 Etapes de la production écrite cas de 5<sup>ème</sup> AP

Avant d'aboutir à un texte final cohérent et bien structuré, l'acte d'écriture passe par plusieurs étapes essentielles. Loin d'être un processus linéaire, la production écrite se construit progressivement à travers une série d'opérations mentales et langagières qui permettent à l'apprenant d'organiser ses idées, de formuler son message et de le réviser. Identifier ces étapes permet non seulement de mieux comprendre le fonctionnement de l'écriture, mais aussi d'adopter des démarches pédagogiques plus efficaces pour accompagner les apprenants. Nous allons donc présenter les principales phases de la production écrite, telles qu'elles sont généralement reconnues en didactique du français à l'école primaire.

### II.2.1 Contrôle du pré-requis

Cette phase est essentielle pour s'assurer que les apprenants disposent des connaissances et compétences nécessaires pour aborder efficacement une nouvelle leçon. Elle vise à réactiver les notions grammaticales, lexicales ou encore les techniques d'écriture déjà étudiées. Cette réactivation préalable joue un rôle fondamental dans l'assimilation des nouveaux contenus et contribue à réduire les difficultés d'apprentissage.

L'enseignant peut commencer par poser des questions ciblées afin d'activer les connaissances antérieures des apprenants. Cette démarche aide à rappeler des notions importantes et à mobiliser des compétences déjà acquises. Les apprenants se sentent ainsi mieux préparés et plus confiants pour aborder la leçon.

Un autre aspect essentiel de cette phase est la vérification du vocabulaire clé. L'enseignant peut s'assurer que les apprenants comprennent les termes essentiels liés au thème de la leçon. Cette vérification permet d'identifier d'éventuelles lacunes lexicales et d'y remédier avant de poursuivre l'apprentissage. Une bonne maîtrise du vocabulaire garantit une meilleure compréhension des consignes et une production écrite plus fluide.

#### ➤ Présentation de la consigne

La présentation de la consigne est une étape cruciale pour orienter les apprenants dans leur tâche de production écrite. Elle permet de fixer les objectifs de l'activité tout en clarifiant les attentes. Une introduction efficace débute par une présentation du thème de la production écrite. Cette contextualisation suscite l'intérêt des apprenants et leur offre une base de réflexion pour organiser leurs idées.

Il est également important de procéder à une lecture collective de la consigne. Cette analyse permet de s'assurer que chaque apprenant comprend parfaitement les attentes de l'exercice. L'enseignant peut poser des questions pour vérifier la compréhension et clarifier les points ambigus. Cette démarche évite les malentendus qui pourraient compromettre la qualité des productions.

Pour compléter cette phase, l'utilisation de la boîte à outils linguistique est fortement recommandée. En mettant à disposition des listes de mots essentiels, des expressions idiomatiques et des connecteurs logiques, l'enseignant familiarise les apprenants avec les termes pertinents pour la tâche. Ces ressources leur offrent un appui précieux pour enrichir leur production écrite.

### **II.2.2 Moment de découverte**

Cette étape constitue une introduction dynamique et engageante à la tâche de production écrite. Elle débute par la présentation d'un texte, d'une situation-problème ou d'une consigne, avec pour objectif de susciter la curiosité des apprenants et de poser les bases du nouvel apprentissage. Cette mise en contexte crée une ambiance propice à l'investissement des apprenants et les incite à réfléchir activement.

L'objectif est d'immerger les apprenants dans une situation motivante tout en les amenant à identifier les enjeux de la production écrite. Cette immersion peut se faire à travers des observations ou des discussions guidées, favorisant ainsi une meilleure compréhension des attentes.

Pour faciliter l'entrée dans la tâche, il est recommandé de proposer une consigne simple, telle que la rédaction d'un texte de 4 à 5 phrases. Cette consigne claire permet aux apprenants de se concentrer sur les aspects fondamentaux de la production.

Des éléments spécifiques doivent également faire l'objet d'une vérification par les apprenants eux-mêmes : choix pertinent d'un titre, emploi correct des verbes au temps requis, utilisation des compléments pour enrichir les phrases, ainsi que le respect de la ponctuation et des majuscules. Cette vérification active leur permet de prendre conscience des critères de qualité d'une production écrite.

### **II.2.3 Moment d'observation méthodique**

Cette étape est dédiée à l'analyse approfondie d'un modèle de texte proposé. Elle permet aux apprenants de comprendre les caractéristiques textuelles, linguistiques et structurelles essentielles pour produire un écrit cohérent et bien construit. L'objectif est d'aider les apprenants à dégager des régularités et à intégrer ces éléments dans leurs propres productions.

L'analyse est guidée par l'enseignant, qui pose des questions ciblées pour stimuler la réflexion des apprenants. Les repérages de structures spécifiques ainsi que l'utilisation de schémas structurants facilitent la compréhension des éléments clés du texte. Les discussions guidées permettent de clarifier les attentes tout en encourageant la participation active des apprenants.

L'accompagnement pas à pas pour la rédaction du premier jet est une phase fondamentale. L'enseignant soutient les apprenants en les guidant dans l'organisation de leurs idées et la formulation des phrases. Cette assistance permet aux apprenants de prendre confiance et d'éviter les blocages liés à l'écriture.

La correction guidée est ensuite proposée pour encourager une révision autonome. L'enseignant apporte des retours constructifs, en soulignant à la fois les réussites et les points à améliorer. Cette démarche développe chez les apprenants une posture réflexive et les aide à améliorer la qualité de leur production écrite.

### **II.2.4 Moment de d'application**

À cette étape, les apprenants s'approprient les connaissances observées et analysées pour les intégrer dans leur propre production écrite. L'objectif est de consolider les acquis tout en développant l'autonomie et la confiance des apprenants dans leurs compétences scripturales.

L'accent est mis sur la créativité et l'initiative. Les apprenants sont encouragés à reformuler, réorganiser et enrichir leurs textes personnels, en mobilisant les stratégies et les modèles étudiés préalablement. Cette approche leur permet de s'exercer à produire des écrits plus riches et cohérents.

La relecture et l'amélioration des textes par les apprenants eux-mêmes, constituent une phase essentielle. Cette dynamique favorise un regard critique et constructif sur les productions, tout en renforçant les compétences rédactionnelles de chacun.

Une vérification des critères de réussite est également organisée. Les apprenants s'assurent de la présence des éléments fondamentaux tels qu'un titre pertinent, le respect du temps verbal et une cohérence temporelle entre les différentes parties du texte. Cette auto-évaluation guidée leur permet de mieux intégrer les exigences liées à l'écriture.

### **II.3 Difficultés rencontrées dans la production écrite**

L'acquisition des compétences scripturales est souvent entravée par divers types de difficultés. Ces obstacles peuvent être regroupés selon des dimensions: cognitives, linguistiques, socio-affectives et pédagogiques. Nous les présentons comme suit :

#### **II.3.1 Difficultés cognitives**

Les difficultés cognitives constituent un obstacle majeur à la production écrite chez les apprenants du primaire. Ces difficultés sont liées à des processus mentaux essentiels tels que la planification, la mémorisation et la structuration des idées. L'une des principales causes est le manque de maturité cognitive : les enfants à cet âge n'ont pas encore pleinement développé leur capacité à organiser leurs pensées de manière structurée, ce qui conduit souvent à des textes désordonnés où les idées se succèdent sans lien clair. De plus, une mémoire de travail limitée complique davantage cette tâche, car les apprenants doivent simultanément se rappeler les idées, les règles grammaticales et la structure du texte. Enfin, le déficit dans la planification aggrave la situation : beaucoup d'apprenants commencent à écrire sans élaborer un plan préalable, ce qui aboutit à des productions incohérentes, dépourvues d'une introduction, d'un développement et d'une conclusion bien définis. Ces obstacles mettent en lumière l'importance d'un encadrement pédagogique adapté pour développer les compétences cognitives nécessaires à une écriture efficace. Barré-De Miniac, précise que :

*L'activité scripturale suppose la mobilisation simultanée de nombreuses compétences : linguistiques, textuelles, référentielles, graphiques, cognitives et métacognitives. Cette complexité cognitive explique en partie les difficultés rencontrées par les apprenants<sup>23</sup>*

Cet énoncé met en exergue la nature multidimensionnelle de l'activité scripturale, en soulignant que celle-ci ne mobilise pas uniquement des compétences linguistiques, mais également textuelles, référentielles, graphiques, cognitives et métacognitives. Cette approche permet de comprendre les raisons pour lesquelles de nombreux apprenants éprouvent des

---

<sup>23</sup> <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/3185>(consulté le: 04/04/2025)

difficultés dans la production écrite. En effet, il s'agit d'une tâche complexe qui exige la coordination de plusieurs niveaux de savoirs et de savoir-faire. Ce constat permet de mettre en exergue l'importance de l'intégration des outils d'intelligence artificielle dans le cadre de l'enseignement de l'écriture. En effet, ces outils ont la capacité de soutenir certaines compétences spécifiques, telles que la relecture, l'organisation textuelle ou la cohérence, tout en réduisant la charge cognitive globale de l'apprenant.

### **II.3.2 Difficultés linguistiques**

Les difficultés linguistiques représentent un autre obstacle majeur à la maîtrise de l'écriture chez les apprenants du primaire. Elles touchent divers aspects fondamentaux de la langue écrite. Tout d'abord, une maîtrise limitée du vocabulaire constitue une entrave importante, car un lexique restreint empêche les apprenants d'exprimer des idées variées et de donner du dynamisme à leurs textes. Cette faiblesse les pousse à répéter fréquemment les mêmes mots ou expressions. Par ailleurs, les problèmes grammaticaux sont également récurrents : les apprenants peinent à appliquer correctement les règles d'accords, de conjugaison et de syntaxe, ce qui rend leurs écrits parfois difficiles à lire et à comprendre. De plus, la confusion syntaxique complique davantage la tâche. Les enfants éprouvent souvent des difficultés à construire des phrases complexes et omettent des éléments essentiels comme le sujet ou le verbe. Enfin, l'absence de cohésion textuelle constitue une problématique fréquente : les phrases sont souvent juxtaposées sans connecteurs logiques tels que "ensuite", "par conséquent" ou "en revanche", ce qui nuit considérablement à la fluidité et à la cohérence des textes. Un accompagnement pédagogique ciblé est donc essentiel pour remédier à ces lacunes linguistiques.

### **II.3.3 Difficultés socio-affectives**

Les aspects émotionnels et relationnels jouent un rôle déterminant dans l'apprentissage de l'écriture. Certains apprenants éprouvent des blocages émotionnels qui freinent considérablement leur progression. Le manque de confiance en soi figure parmi les principales difficultés : les apprenants ayant connu des échecs répétés en production écrite développent une image négative de leurs compétences, ce qui les pousse à éviter cette tâche par crainte de l'échec. Cette insécurité est souvent accompagnée d'une anxiété liée à l'écriture, où la pression de produire un texte correct et bien structuré devient une source de stress paralysant, limitant leur créativité et leur capacité de concentration. Par ailleurs, la motivation joue un rôle central dans leur engagement. Lorsque les sujets proposés manquent d'intérêt ou

que leurs efforts ne sont pas valorisés, les apprenants perdent rapidement l'envie de participer activement à cet apprentissage. Il devient donc essentiel d'instaurer un environnement pédagogique rassurant et motivant pour encourager leur développement émotionnel et relationnel dans la pratique de l'écriture.

#### **II.3.4 Difficultés pédagogiques**

Certains obstacles à l'apprentissage des compétences scripturales chez les apprenants du primaire sont liés à des facteurs pédagogiques. Une des principales difficultés réside dans l'utilisation d'approches d'enseignement inadéquates, où l'accent est mis uniquement sur la correction des erreurs grammaticales, au détriment de l'encouragement de la créativité. Cette approche peut décourager les apprenants et limiter leur motivation à écrire. Par ailleurs, le manque de différenciation pédagogique constitue un frein majeur : une méthode uniforme ne prend pas en compte les besoins spécifiques de chaque apprenant, alors que certains nécessitent un accompagnement personnalisé pour surmonter leurs difficultés. De plus, les activités d'écriture proposées sont parfois peu motivantes, car les sujets abordés sont décontextualisés ou éloignés des centres d'intérêt des apprenants, ce qui réduit leur engagement. Enfin, le temps insuffisant consacré à l'écriture dans un programme scolaire souvent chargé constitue une autre barrière. Pourtant, la régularité et la pratique sont essentielles pour développer des compétences scripturales solides. Une adaptation pédagogique plus dynamique et centrée sur les besoins des apprenants apparaît ainsi comme indispensable pour favoriser une meilleure maîtrise de l'écriture. Ces différentes difficultés montrent l'importance de mettre en place une pédagogie différenciée et motivante pour aider les apprenants à développer leurs compétences scripturales. L'intégration de technologies innovantes, comme l'intelligence artificielle, pourrait jouer un rôle déterminant en offrant des outils personnalisés pour surmonter ces obstacles.

### **II.4 Stratégies pédagogiques pour renforcer la production écrite**

Dans le cadre de l'amélioration de la production écrite des apprenants, il est préconisé de mettre en œuvre diverses stratégies d'enseignement.

#### **II.4.1 Activation des connaissances et génération des idées**

Cette étape, a pour objectif d'activer les connaissances des apprenants et de stimuler leur créativité. L'utilisation de cartes heuristiques s'inscrit dans cette démarche en permettant une représentation visuelle des idées, facilitant ainsi la planification des textes. Les discussions

guidées, quant à elles, encouragent les apprenants à réfléchir en profondeur grâce à des questions ouvertes. En outre, les activités lexicales, telles que le brainstorming, les jeux de mots ou les listes thématiques, contribuent à l'enrichissement du vocabulaire des apprenants. En outre, l'analyse de modèles textuels permet aux apprenants de comprendre les structures propres à chaque type d'écrit.

#### **II.4.2 Valorisation des productions**

La valorisation des productions écrites occupe une place centrale dans le processus de motivation des apprenants. La mise en valeur de leurs réalisations, à travers des expositions de textes ou des lectures publiques, renforce leur sentiment de réussite et de fierté. Cette démarche favorise l'émergence d'un sentiment de fierté collective au sein de la communauté éducative. La création de livres de classe, qui compilent les productions des apprenants, confère une dimension concrète et pérenne à leurs écrits. En outre, la reconnaissance, qu'elle soit verbale ou écrite, a un impact positif sur la confiance en soi et encourage l'engagement continu dans l'écriture.

#### **II.4.3 Exploitation des outils numériques (technopédagogie)**

L'intégration des outils numériques, en particulier ceux fondés sur l'intelligence artificielle, confère une dimension contemporaine et individualisée à l'apprentissage de l'écriture. Des plateformes d'écriture assistée et des correcteurs intelligents permettent une correction instantanée des fautes grammaticales, syntaxiques et orthographiques. Certains outils vont plus loin en proposant des suggestions lexicales ou stylistiques, ce qui enrichit les textes et stimule la créativité. En outre, l'analyse automatique des écrits des apprenants peut contribuer à l'identification des difficultés récurrentes et à l'adaptation ciblée des méthodes pédagogiques. Ces technologies, lorsqu'elles sont utilisées de manière appropriée, peuvent jouer un rôle déterminant en tant que levier pour favoriser l'autoformation « *L'enseignement-apprentissage des langues étrangères bénéficie depuis des décennies de ce que l'on peut aujourd'hui appeler une technopédagogie pour l'apprentissage des langues.* »<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup>Graissin, J.-F. Sauvage, J., Schaeffer-Lacroix, E., & Wigham, C. (2024). *Pratiques et usages du numérique en FLE*. Alsic, Vol. 27, n° 2

## Conclusion

En somme, la compétence scripturale en FLE apparaît comme un ensemble complexe et multidimensionnel, impliquant des connaissances linguistiques, des savoir-faire textuels, des capacités cognitives. Loin d'être une simple restitution de règles grammaticales, écrire dans une langue étrangère implique un véritable processus de construction, durant lequel l'apprenant doit planifier, formuler et réviser ses idées afin de produire un message clair, cohérent et pertinent.

## CHAPITRE III : EXPERIMENTATION

*« L'expérimentation pédagogique ne se limite pas à l'application d'une méthode : elle implique une observation rigoureuse, une remise en question des pratiques habituelles et une volonté d'adapter l'enseignement aux besoins réels des apprenants. Elle permet de construire des savoirs professionnels à partir de l'analyse concrète de situations vécues en classe. »*

Perrenoud, P. (2001). *La pratique réflexive dans les métiers de l'éducation : Professeurs, conseillers, formateurs, chercheurs.* Paris : ESF éditeur.

## Introduction

Dans le contexte éducatif algérien, l'enseignement du français langue étrangère (FLE) au cycle primaire revêt une importance capitale, en particulier en ce qui concerne le développement des compétences scripturales, considérées comme des outils fondamentaux de communication, de structuration de la pensée et de réussite scolaire. Or, malgré les efforts fournis dans les programmes officiels et les pratiques pédagogiques, de nombreux apprenants éprouvent encore des difficultés à produire des écrits cohérents, structurés et adaptés aux différentes situations de communication. Ces lacunes soulèvent des interrogations quant à l'efficacité des méthodes d'enseignement traditionnelles et à la nécessité d'adopter des approches innovantes et plus motivantes.

L'émergence d'IA dans le domaine de l'éducation offre aujourd'hui des perspectives prometteuses en matière de soutien à l'apprentissage, de différenciation pédagogique et de stimulation de la motivation des apprenants. C'est dans cette dynamique que s'inscrit notre recherche, qui vise à explorer les impacts et les motivations liés à l'intégration d'IA dans le développement des compétences scripturales chez les apprenants de cinquième année primaire. Avant d'aborder les fondements théoriques et méthodologiques de cette étude, il est essentiel de présenter le cadre institutionnel et expérimental dans lequel elle s'inscrit.

## I PROGRAMME ET MANUEL SCOLAIRE ALGERIENS DE 5<sup>EME</sup>AP

Le 1<sup>er</sup> septembre 2024 Le ministère de l'Éducation nationale vient d'approver les nouveaux programmes et horaires de la 5<sup>ème</sup>année du primaire, afin de garantir une rentrée scolaire 2024/2025 stable et réussie. Ces changements s'inscrivent dans le cadre de la mise en œuvre de la troisième édition du nouveau « cinquième » et de l'introduction de l'anglais en tant que nouvelle matière. Avec l'ajout de l'anglais, les apprenants de cinquième année auront désormais 25 heures et demie de cours par semaine, réparties sur 34 séances.

### I.1 Programme algérien 5AP : Objectifs et projets

Selon le nouveau programme détaillé, les apprenants étudieront 11 matières différentes. La langue arabe conserve une place importante avec six heures et demie de cours par semaine, réparties en neuf séances. La langue amazighe, quant à elle, sera enseignée aux apprenants sur un volume horaire hebdomadaire de 3 heures, réparties en quatre séances de 45 minutes chacune.

Les langues étrangères occupent également une place importante. Le français sera enseigné 3 heures par semaine, soit trois leçons d'une heure chacune. L'anglais, nouvelle matière au niveau de la cinquième année, sera enseignée à raison d'une heure et demie par semaine, divisée en deux séances de 45 minutes. Les matières scientifiques ne sont pas exclues. L'horaire détaillé indique que les apprenants recevront un enseignement en mathématiques à raison de 4,5 heures par semaine, réparties en 6 séances (3 séances d'1 heure et 3 séances de 30 minutes).

Cette réforme du programme de la cinquième année permettra d'offrir une formation plus complète et plus moderne, et de prendre en compte l'évolution de la société et les expériences modernes.

Le programme propose une variété de situations pédagogiques auxquelles un enseignant de français pourrait être confronté, en tenant compte de la diversité des niveaux de maîtrise de la langue française chez les apprenants, d'une région à l'autre, d'une classe à l'autre, et même au sein d'une même classe. Il articule ses activités autour de quatre projets organisés selon deux grandes thématiques complémentaires : la valorisation et la préservation du patrimoine animalier et culturel du pays, ainsi que la sensibilisation à la protection écologique. Chaque projet intègre de manière didactique les différents domaines linguistiques, textuels et pratiques.

Les contenus linguistiques et culturels sont répartis de façon réfléchie et équilibrée entre les projets.

Le programme accompagne les activités de compréhension et de production orales en préparant progressivement les apprenants à l'expression écrite, à travers l'assimilation des formes langagières propres à la communication en français. Il développe également les quatre compétences langagières : compréhension et production, orales et écrites, selon une approche communicative. Par ailleurs, un entraînement intensif est proposé pour développer les opérations cognitives indispensables à la compréhension de la lecture en langue étrangère, tout en étant adapté au niveau des apprenants débutants. Enfin, des mini-tâches de réinvestissement sont prévues à la fin de chaque séance pour permettre à l'enseignant et aux apprenants d'évaluer les apprentissages réalisés.

Comme nous avons mentionné précédemment, le contenu du programme de la 5<sup>ème</sup> AP comporte quatre (04) projets pédagogiques aux thématiques différentes. Ces projets permettront à l'apprenant de développer et d'exercer ses compétences dans les domaines de l'oral et de l'écrit. Chaque projet est organisé en deux (02) séquences comme suit :

**Projet 1: Au zoo.****Réalisation des posters d'animaux sauvages avec des textes et des dessins ou des photos.**

	<b>Séquence 1:Pauvre petite gazelle!</b>	<b>Séquence 2 :C'est un vrai fennec !</b>
Situations de départ	Les apprenants de la 5ème année ont visité un parc zoologique, d'une ville algérienne pour découvrir les animaux sauvages qui vivent en Algérie ou venus d'ailleurs.	Massinissa montre à ses amis les photos prises lors de ses vacances d'hiver. Ils apprécient la photo du fennec, un animal sauvage qui vit dans le désert algérien.
Tâches	Suite à cette visite, écrire des devinettes pour décrire les animaux vus au zoo.	Fabriquer des posters d'animaux sauvages.

**Projet 2 :C'est un lieu exceptionnel !****Organisation d'une visite d'un lieu exceptionnel et sa présentation devant les camarades.**

	<b>Séquence 1:Nous allons au musée.</b>	<b>Séquence 2 :J'aime voyager en famille.</b>
Situations de départ	Les apprenants préparent la visite Thèmes Découverte des lieux exceptionnels (musée, site historique), pour faire ensuite un compte rendu aux camarades de la classe voisine.	Yacine et Youcef accompagnent leur maman pour visiter Alger. Le voyage se fait par train. Les deux garçons apprécient les paysages qui défilent devant eux.
Tâches	Préparer le programme de la visite d'un lieu pour le présenter ensuite aux camarades de la classe voisine.	Réaliser un carnet de voyage pour raconter la visite d'un lieu spécial choisi par le groupe.

**Projet 3 :Qu'est-ce qu'une catastrophe naturelle ?****Réalisation d'un panneau des dessins, de photos et de textes pour expliquer des catastrophes naturelles.**

	<b>Séquence 1:Quand je serai grand.</b>	<b>Séquence 2 :C'est une inondation.</b>
Situations de départ	Les apprenants de la 5ème année rendent visite aux pompiers pour demander des informations utiles, en cas de catastrophes naturelles.	Les apprenants découvrent les dégâts des inondations et comment se préparer en cas de catastrophes naturelles vécues en Algérie.
Tâches	Présenter son métier préféré.	Fabriquez un panneau pour expliquer des catastrophes naturelles

**Projet 4 : Protégeons la nature !****Réalisation d'une affiche sous la forme de conseils pour protéger la nature.**

	<b>Séquence 1: Pourquoi notre terre est-elle en danger ?</b>	<b>Séquence 2 :C'est une inondation: Ne gaspillez pas l'eau !</b>
	Les apprenants de 5ème année	Les apprenants de 5ème année

Situations de départ	préparent une opération de sensibilisation pour la protection de la terre auprès des voisins du quartier.	préparent une opération de sensibilisation contre le gaspillage d'eau auprès de leurs camarades des écoles voisines.
Tâches	Réaliser une affiche pour sensibiliser les voisins du quartier pour la protection de la terre.	Réaliser une affiche pour sensibiliser les camarades contre le gaspillage d'eau

**Table 1:Programme  
Projets et Séquences**

### I.1.1.1 Manuel scolaire algérien de la 5<sup>ème</sup>AP

Le manuel scolaire se définit comme un document qui rassemble des cours et des activités, organisés de manière systématique selon un programme pédagogique établi.

Dans le contexte éducatif, le manuel scolaire se caractérise par une organisation qui s'inscrit dans le cadre des traditions religieuses spécifiques à une nation. Il est possible d'affirmer que le manuel scolaire joue un rôle dans la transmission des valeurs, des pratiques et des conditions de la vie en société. Selon GÉRARD, F.M et Rogiers, X. « *le manuel scolaire reste encore le support à l'apprentissage le plus répandu et sans doute le plus efficace.* »<sup>25</sup>

Le manuel scolaire de 5<sup>ème</sup>AP porte sur la page de couverture le titre « Français » écrit en scripte, on peut voir une illustration représentant un apprenant avec son cartable. Il est destiné aux apprenants âgés de 10 à 14 ans.

Ce manuel a été édité par l'office national des publications scolaire (NPS) en 2019. Les auteurs qui ont participé à la réalisation du contenu sont :

- Leila Medjahed, Professeur des universités.
- Mouloud Ferhat, Professeur de l'enseignement primaire.
- Kahina Keddadouche, Professeur de l'enseignement primaire.

Le manuel scolaire consiste à mettre en œuvre la démarche de la pédagogie du projet qui est l'une des méthodologies de l'enseignement/apprentissage qui exige la centration sur les apprenants, tout en diversifiant les outils techniques utilisés, tels que les CD, les figurines et les illustrations avec un guidage des activités.

<sup>25</sup> Gérard, F.-M et Roegiers X., 2009, Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser, Bruxelles, De Boeck Université.

Selon Perrenoud P.,

*Cette démarche pédagogique se caractérise par un ensemble de principes à l'instar de : l'implication effective des apprenants dans la réalisation des projets, le statut de médiateurs des enseignants, le travail en groupes, la concrétisation des recherches en produits finals, les thèmes des projets doivent être interdisciplinaires (pour développer des compétences transversales) et ils doivent avoir du sens pour les apprenants.*<sup>26</sup>

## II CONTEXTE D'EXPERIMENTATION : PRESENTATION

### II.1 Cadre général : Choix d'échantillon (lieu de l'étude et profils des apprenants)

Dans le cadre de ce travail de recherche intitulé : «Impacts et motivations de l'intelligence artificielle (IA) dans le développement des compétences scripturales », nous avons été amenée à sélectionner un échantillon représentatif de la classe ciblée afin de répondre de manière pertinente à notre problématique de départ.

L'expérimentation a été réalisée au sein de l'établissement scolaire Said OULED AMOR ALI implanté à la wilaya d'In-guezzam précisément au quartier l'évolutif (600 logements), Dans un environnement urbain. Cet établissement accueille des apprenants de divers horizons socio-économiques, offrant ainsi une diversité de profils particulièrement intéressante pour l'étude de l'impact des nouvelles technologies sur l'apprentissage du français langue étrangère.

L'établissement compte actuellement dix (10) classes qui suivent un enseignement de français langue étrangère, réparties sur différents niveaux scolaires. Le corps enseignant est composé de deux (2) professeurs spécialisés en FLE, qui œuvrent à promouvoir une approche communicative et actionnelle de l'apprentissage des langues.

La classe ciblée pour cette expérimentation est une classe de cinquième année primaire, composée de 43apprenants (29 garçons et 14 filles), âgés de 10 à 14 ans.

---

<sup>26</sup>[http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_17.html#Heading13](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html#Heading13) (consulté le : 26/04/2025).

Nous avons choisi cet échantillon car il représente l'une des classes que nous enseignons. Nous suivons un enseignement régulier dans le cadre du programme national toute l'année.

## **II.2 Objectifs de l'expérimentation**

L'objectif principal de cette expérimentation est d'étudier l'impact de l'intégration de l'intelligence artificielle sur le développement des compétences scripturales des apprenants dans le cadre de l'activité de production écrite. Il s'agit d'analyser dans quelle mesure l'utilisation d'outils numériques basés sur l'intelligence artificielle peut améliorer la qualité, la cohérence, ainsi que la richesse des productions écrites des apprenants.

De manière spécifique, l'expérimentation vise d'abord à améliorer les compétences rédactionnelles des apprenants, en mettant l'accent sur l'organisation logique des idées, la structuration des textes, et la maîtrise des règles orthographiques, grammaticales et syntaxiques. L'étude cherche également à encourager le développement de compétences métacognitives, telles que la capacité à évaluer, corriger et améliorer leurs propres productions, en exploitant les suggestions et les corrections proposées par l'intelligence artificielle. Elle vise enfin à analyser les évolutions observées dans la qualité, la fluidité, et la pertinence des productions écrites après une courte période d'utilisation régulière de ces outils technologiques.

## **II.3 Corpus d'étude (copies des apprenants)**

Notre corpus se voit à travers 20 copies d'apprenants issues d'une production écrite donnée. Notre objectif est donc d'examiner de manière détaillée la nature des progrès réalisés par les apprenants, tout en évaluant les effets concrets de l'IA sur leur motivation, enrichir et nuancer leurs écrits, (Avant l'IA/ Après l'IA).

# **III EXPERIMENTATION**

## **III.1 Thématique choisie**

La thématique choisie s'inscrit dans le projet n°: 03 intitulé par : *Qu'est ce qu'une catastrophe naturelle ?* Séquence n°: 01 intitulé par : *Quand je serai grand !* Nous avons demandé à nos apprenants de rédiger un texte de 4 à 5 phrases décrivant les actions des secouristes. « Rédige un

petit texte de 4 à 5 phrases. Dans lequel tu vas citez les actions secouristes après un tremblement de terre. Puis dis quel métier tu aimerais faire dans l'avenir ». Cette thématique permet d'aborder un champ lexical précis lié aux gestes de secours (secourir, transporter, soigner, aider, évacuer, etc.).

La thématique choisie est particulièrement pertinente pour le développement des compétences scripturales car elle mobilise plusieurs aspects essentiels de l'écriture : l'enchaînement logique des idées, l'usage précis du vocabulaire, la maîtrise des temps verbaux (principalement le futur simple) ainsi que la capacité à construire un paragraphe autour d'une idée directrice.

En sollicitant les apprenants sur un sujet concret et citoyen (les actions de secours), cette activité leur permet également de donner du sens à leur production, ce qui renforce leur motivation à écrire.

### **III.2 Etapes de l'expérimentation**

#### **III.2.1 Première étape : Avant l'utilisation de l'IA (Premier jet)**

Selon le petit robert, un jet se défini comme suit : « Première rédaction d'un texte, ébauche, esquisse servant de base à une version définitive ».<sup>27</sup>

##### **➤ Phase de préparation**

La première séance a commencé par une activité d'éveil d'intérêt : les apprenants sont invités à citer des sauveteurs en cas de catastrophe naturelle, tels que le pompier, l'infirmier, le médecin ou le soldat. On leur pose ensuite une question pour stimuler leur imagination : «Aimez-vous être comme eux dans l'avenir ? »

##### **➤ Moment de découverte**

Après cet échange, on passe au moment de découverte où nous avons présenté le sujet de production écrite : «Rédige un petit texte de 4 à 5 phrases. Dans lequel tu vas citez les actions secouristes après un tremblement de terre. Puis dis quel métier tu aimerais faire dans l'avenir».

---

<sup>27</sup><https://dictionnaire.lerobert.com/>

Les apprenants doivent respecter les consignes suivantes :

- Donner un titre à leur texte ;
- Utiliser des compléments de manière (exemples : courageusement, rapidement) ;
- Employer la première personne du singulier (je) ;
- Conjuguer les verbes au présent et utiliser être au futur ;
- Soigner la ponctuation et les majuscules ;
- S'aider de la boîte à outils proposée ;

Noms	Verbes	Adverbes de manière
médecin, pompier, infirmier, soldat, victimes, blessés, sauveteurs...	être, secourir, sauver, soigner, aider, travailler, organiser...	courageusement, rapidement, soigneusement, délicatement...

**Table 2**  
*Boite à outils*

### ➤ Moment d'application

Ensuite, vient le moment d'application : individuellement, les apprenants rédigent leur premier jet dans leur cahier d'essai. Notre rôle ici était de superviser, guider, rappeler les consignes, et quelques apprenants lisent leurs productions. Les efforts sont valorisés, en félicitant ceux qui respectent bien les critères donnés.

#### **III.2.2 Deuxième étape : Pendant l'utilisation de l'IA**

##### **III.2.2.1 Moyen d'intelligence artificielle choisi**

Dans cette étape, nous allons importer les productions écrites déjà réalisé par les apprenants en leur premier jet. Ainsi, nous allons de même façon importer une photo personnelle de chaque apprenant.

L'utilisation du ChatGPT nécessite une insertion d'une consigne (un prompt) : une instruction ou une requête formulée par un utilisateur à l'intention d'un modèle d'IA. Il sert de point de départ à la génération de contenu, en orientant la réponse produite par le modèle en fonction des besoins ou objectifs de l'utilisateur. Pour cela nous avons aussi inséré un prompt qui a une relation directe avec notre thème.

### **III.2.2.2 Prompt :**

Nous avons écrit un prompt adressé au ChatGPT pour passer à la troisième étape, Cf. voir ci-dessous :

« Transforme la photo de l'apprenant en une version adulte réaliste. L'adulte porte une tenue professionnelle correspondant à son métier de rêve, tel que décrit dans sa production écrite déjà importée. Intègre des détails de cette description : les outils, l'environnement de travail. L'apparence de l'adulte doit garder des traits reconnaissables de l'enfant (forme du visage, couleur des yeux, etc.), et son expression doit refléter la fierté ou la passion évoquée dans l'écrit. Style réaliste, éclairage naturel. »

### **III.2.3 Troisième étape : Après l'utilisation de l'IA (Deuxième jet)**

Pour la deuxième séance, nous avons demandé aux apprenants d'observer leurs photos générées par l'IA (affichée à l'aide d'un data-show). Puis nous avons commencé par la création d'une atmosphère chaleureuse, un sourire, un mot gentil, et une attitude positive permettent d'instaurer un climat de confiance propice à la valorisation.

On reprend la même dynamique d'éveil d'intérêt, les apprenants rappellent les sauveteurs et répondent de nouveau à la question : « Aimeriez-vous être comme eux dans l'avenir ? »

On rappelle ensuite la consigne de production écrite et les critères d'écriture. L'enseignant invite cette fois-ci les apprenants à améliorer leur premier jet, en relisant leur texte et en corrigeant les erreurs éventuelles.

Des questions de rappel sont posées pour guider la correction :

- Qui sont les sauveteurs?
- Quelles sont leurs actions?
- Quel est ton métier préféré ?

Nous avons mentionné quelques erreurs d'orthographe et de conjugaison déjà effectuée par les apprenants dans leurs premiers jets. Nous avons aussi fourni quelques conseils pour une copie propre et une écriture lisible.

Puis, lors du moment d'application, les apprenants réécrivent leur texte corrigé de manière propre, sur une double feuille. Avant de rendre leurs copies, les apprenants doivent vérifier s'ils

ont bien respecté tous les critères. Certains textes sont lus à haute voix, et l'enseignant félicite les améliorations et encourage tous les efforts. Comme déroulement de la séance, l'enseignant s'appuie sur une fiche pédagogique, voir ci-dessous :

---

Cours : *5<sup>ème</sup> AP*

Durée : *1h*

Projet 3 : *Qu'est ce qu'une catastrophe naturelle ?*

Séquence 1 : *Quand je serai grand.*

Activité : *Production écrite*

Compétence visée : *Produire un texte de trentaine de mots environ*

Composante de la compétence *Produire un texte en fonction d'une situation de communication*

Objectifs d'apprentissage : *Respecter une consigne d'écriture / Utiliser les ressources linguistiques en fonction du texte à produire*

Matériel didactique : *Illustrations des sauveteurs / Boîte à outils*

Déroulement de la séance :

- *Eveil d'intérêt.*
- *Moment de découverte.*
- *Moment d'observation méthodique.*
- *Moment d'application.*

**Table 3 :**

#### *Modèle de fiche pédagogique de la production écrite*

### **III.3 Grille d'évaluation des productions écrites**

La grille d'observation des productions écrites est un outil pédagogique destiné à évaluer et à accompagner les apprenants dans le développement de leurs compétences en écriture. Elle permet d'observer de manière structurée différents aspects du travail écrit des apprenants, en s'appuyant sur des critères précis. On peut la définir aussi : C'est une structuration pour exposer un ensemble de données comprenant des critères et des degrés d'évaluation.

Du fait de l'hétérogénéité des niveaux d'acquisition des apprenants au cycle primaire, cette évaluation couvre, par son architecture et son échelle d'appréciation à quatre niveaux, les différents degrés d'acquisition qui feront l'objet de régulations ultérieures, aboutissant ainsi à une évaluation toujours positive du niveau de maîtrise des apprentissages.

Dans ce travail de recherche, Nous avons choisi de travailler avec une grille analytique qui se compose de :

- L'intitulé de la compétence visée par cette évaluation.
- La liste des critères évalués
- Echelle uniforme d'évaluation des niveaux de maîtrise de chaque critère, à raison de quatre niveaux de maîtrise pour chaque critère

L'évaluation et l'observation des productions écrites reposent sur plusieurs critères fondamentaux permettant d'apprécier la qualité du travail des apprenants de manière précise et constructive. Parmi ces critères essentiels selon la tutelle, on trouve :

#### ➤ **La pertinence de la production**

Ce critère mesure la capacité de l'apprenant à répondre exactement à la consigne demandée. Le contenu doit être en lien direct avec le sujet proposé, sans digressions inutiles. Une production pertinente montre que l'apprenant a bien compris la tâche et qu'il sait adapter son écriture aux attentes.

#### ➤ **La cohérence de la production**

La cohérence concerne l'organisation logique du texte. Il s'agit de vérifier si les idées sont bien enchaînées, si les phrases et les paragraphes suivent une progression naturelle, et si le tout forme un ensemble harmonieux. Un texte cohérent est clair, fluide, et facile à lire.

### ➤ L'utilisation correcte des outils de la langue

Ce critère évalue la maîtrise des règles linguistiques : orthographe, conjugaison, grammaire et syntaxe. L'apprenant doit montrer qu'il sait utiliser correctement le vocabulaire, construire des phrases grammaticalement correctes et accorder les mots entre eux. Cela reflète son niveau de connaissance de la langue.

### ➤ La qualité de la graphie

La graphie concerne la présentation visuelle de l'écrit : la lisibilité de l'écriture, le respect des marges, l'utilisation appropriée de la ponctuation et des majuscules, ainsi que la propreté du travail. Une bonne graphie facilite la lecture et donne une impression de soin et de rigueur.

### **III.4 Modèle de correction de la production écrite :selon la tutelle**

Pour une évaluation plus précise, il est nécessaire d'intégrer des indicateurs pour chaque critère. Selon la grille ci-dessous, à chaque critère correspondent trois indicateurs.

Critères	Indicateurs
Pertinence du texte produit : <b>l'apprenant fait-il ce qu'on lui demande ?</b>	1- l'apprenant a produit un texte qui respecte le thème de la consigne. 2- l'apprenant a produit un texte qui respecte le volume demandé par la consigne (seuil d'acceptabilité). 3- l'apprenant a traité la consigne dans son ensemble (présence des différentes parties).
Cohérence du texte produit : <b>Ce que l'apprenant écrit forme-t-il un tout cohérent ?</b>	1- l'apprenant a produit un texte cohérent (enchaînement des idées) 2- l'apprenant a respecté l'agencement de la phrase (constituants de la phrase) 3- l'apprenant a agencé correctement des phrases (par juxtaposition ou coordination).
Correction de la langue : <b>l'apprenant, écrit-il correctement?</b>	1- l'apprenant a utilisé le lexique thématique approprié par rapport au texte demandé. 2- l'apprenant a employé correctement les majuscules et les signes de ponctuation 3- l'apprenant a écrit les mots correctement et a respecté les règles d'accord
Lisibilité de l'écrit : <b>qualité de la graphie</b>	1- l'apprenant a respecté les normes d'écriture (normes des lettres). 2- l'apprenant a espacé les mots et les phrases. 3- l'apprenant a espacé les mots et les phrases.

**Table 4 :***Liste des critères d'évaluation***IV Analyse des copies**

Au cours de cette expérimentation en FLE, nous analysons un corpus constitué des copies des productions écrites réalisées par des apprenants de 5<sup>ème</sup> au nombre 20 copies. Ces productions ont été recueillies en deux temps : un premier temps avant l'introduction d'IA, et un second après l'usage d'IA, commençons par les données avant l'usage d'IA.

**IV.1 Production écrite : Avant l'usage d'IA**

L'analyse des copies produites avant l'introduction l'IA a mis en lumière des lacunes importantes chez un grand nombre d'apprenants. Nous les portons dans le tableau ci-dessous:

Critère d'évaluation	Exemples d'erreurs fréquentes et répétitives par les apprenants	Observation	Nombre d'apprenants sur 20
<b>Pertinence de la production.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ « Quand je serai grande, je serai <u>maitresse</u>. Je travaillerai dans [...] », voir copie n°: 13</li> <li>➤ « Après une <u>inondation</u>, il faut appeler les pompier [...] », voir copies n°: 17,18</li> </ul>	Les apprenants s'écartaient des consignes	06
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Réécriture de la boite à outils, voir copies n°: 07,08</li> <li>➤ Nombre de phrases dépassées, voir copie n°: 01</li> </ul>		
<b>Cohérence de la production.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ « Les soldats sauver les victims, la polis aider les soldats Les médecins aider les victimes, les pompiers organiser les victimes », voir copie n°: 14</li> </ul>	formulation maladroite avec des répétitions.	09
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ « l'infirmier soigner les victimes. le soldat les blessés courageusement, [...] », voir copie n°: 19</li> <li>➤ « Quand je serai grand, je serai soldat les gens » », voir copie n°: 10</li> </ul>	Les constituants de la phrase ont mal classé	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ «-Après une [...].</li> <li>- Quand je serai [...]. », voir copie n°: 17</li> </ul>	Absence de la forme de texte (des tirets).	
<b>Utilisation correcte des outils de la langue.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ « L'infirmier <u>soigner</u> les victimes » », voir copie n°: 18</li> <li>➤ « Il faus ferre vite » », voir copie n°: 01.</li> <li>➤ « Les soldats <u>transporte</u> les victimes ». voir copie n°: 15</li> </ul>	Erreurs de conjugaison	12
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ « <u>La polis</u> aider les soldats » », voir copie n°: 14</li> <li>➤ « Le <u>pompir</u> aide les gens», voir copie n°: 09</li> <li>➤ «<u>L'unfirmier</u> aide les blessés », voir copie n°: 06</li> </ul>	Erreurs d'orthographe	11
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ « Après <u>les catastrophe naturelle</u> [...] », voir copie n°: 04</li> <li>➤ « Quand je serai <u>grande</u> », voir copie n°: 20</li> <li>➤ « L'infirmière soigne les <u>vctime</u> », voir copie n°: 05</li> </ul>	Erreurs de grammaire	06
<b>Qualité de la graphie.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ « [...]. <u>les</u> pompiers organiser les victimes », voir copie n°: 10</li> <li>➤ « [...].l'infirmier soigner les victimes », voir copie n°: 19</li> </ul>	Absence de majuscule + ponctuation (point final)	05
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ « Texte non lisible », voir copie n°: 16</li> </ul>	pas de respect des normes d'écriture	

<p>Lundi Hélène</p> <p>Mardi 06 mai 2025</p> <p>Production écrite</p> <p>Après un tremblement de terre il faut faire vite le médecin sauver les victimes rapidement et les infirmières soigner les blessés délicatement, les pompiers aider les gens. Quand je serai grande je serai le médecin pour sauver les victimes.</p> <p><small>Scanné avec CamScanner</small></p>	<p>El Hamdi</p> <p>Mardi 06 mai 2025</p> <p>Production écrite</p> <p>le tremblement de terre</p> <p>Après les catastrophes naturelles il faut appeler le médecin et les pompiers et les soldats ils vont le secourir. Quand je serai grande je serai infirmier pour soigner les victimes rapidement.</p> <p><small>Scanné avec CamScanner</small></p>	<p>Shady Fatima</p> <p>Mardi 06 mai 2025</p> <p>Production écrite</p> <p>Après un tremblement de terre le médecin sauve les blessés rapidement le pompier aide les gens l'infirmière soigne les victimes. Quand je serai grande je serai infirmier pour soigner les victimes.</p> <p><small>Scanné avec CamScanner</small></p>	<p>Reggaei El Ayla</p> <p>Mardi 06 mai 2025</p> <p>Production écrite</p> <p>Après un tremblement de terre le médecin aide les blessés. Le pompier pourra sauver les victimes. Je serai pompier pour aider les blessés. Quand je serai grande je serai l'infirmier pour soigner les gens.</p> <p><small>Scanné avec CamScanner</small></p>															
<p>Copie N°: 01</p> <p>Mardi 06 mai 2025</p> <p>Production écrite</p> <p>Le matin</p> <table border="1"> <tr> <td>Secours</td> <td>Secours</td> <td>Secours</td> </tr> <tr> <td>Le matin</td> <td>Secours</td> <td>Secours</td> </tr> </table> <p><small>Scanné avec CamScanner</small></p>	Secours	Secours	Secours	Le matin	Secours	Secours	Le matin	Secours	Secours	Le matin	Secours	Secours	Le matin	Secours	Secours	<p>Copie N°: 04</p> <p>Mardi 06 mai 2025</p> <p>Production écrite</p> <p>Les secouristes</p> <p>Le médecin le soldat sautent et accourent aider rapides.</p> <p><small>Scanné avec CamScanner</small></p>	<p>Jelali</p> <p>Mardi 06 mai 2025</p> <p>Production écrite</p> <p>Après un tremblement de terre le pompier aide les gens rapidement. Le médecin aide les blessés. Les soldat portent les victimes. Quand je serai grande je serai grande je serai le médecin pour aider les victimes.</p> <p><small>Scanné avec CamScanner</small></p>	<p>Audet El Farida Younes</p> <p>Mardi 06 mai 2025</p> <p>Production écrite</p> <p>Les secouristes</p> <p>Après un tremblement de terre il faut faire vite les pompiers organiser les victimes. Ils porter les victimes pour guérir quand je serai grand je serai soldat les gens</p> <p><small>Scanné avec CamScanner</small></p>
Secours	Secours	Secours																
Le matin	Secours	Secours																
Le matin	Secours	Secours																
Le matin	Secours	Secours																
Le matin	Secours	Secours																
<p>Copie N°: 07</p>	<p>Copie N°: 08</p>	<p>Copie N°: 09</p>	<p>Copie N°: 10</p>															

<p><i>Ragayet Mardi 06 mai 2025.</i></p> <p><i>Myloda Production écrite.</i></p> <p><i>La maîtresse quand je serai grande je serai maîtresse. Je travaillerai dans une école. J'aiderai les élèves.</i></p> <p><i>Et le tableau.</i></p>	<p><i>Mardi 06 mai 2025.</i></p> <p><i>Karéa Production écrite.</i></p> <p><i>Nicla. Les soldats sauvent les victimes la police aide les victimes. Le pompier organise la victime.</i></p>	<p><i>Mardi 06 mai 2025.</i></p> <p><i>Eduj: Production écrite</i></p> <p><i>Shuf. Les secouristes après un tremblement de terre. Les soldats transportent les victimes. Les pompiers aident les blessés, ensuite les médecins et les soldats sont des sauveurs.</i></p>	<p><i>Ragayet Mardi 06 mai 2025.</i></p> <p><i>Sin di Production écrite.</i></p> <p><i>Thelma. Les secouristes sauvent les personnes. Le tremblement de terre est une catastrophe naturelle. Les secours aideront les gens quand je serai grande je serai une personne pour aider les blessés.</i></p>
<p><small>Scanné avec CamScanner</small></p> <p><b>Copie N°: 13</b></p>	<p><small>Scanné avec CamScanner</small></p> <p><b>Copie N°: 14</b></p>	<p><small>Scanné avec CamScanner</small></p> <p><b>Copie N°: 15</b></p>	<p><small>Scanné avec CamScanner</small></p> <p><b>Copie N°: 16</b></p>
<p><small>Scanné avec CamScanner</small></p> <p><b>Copie N°: 17</b></p>	<p><small>Scanné avec CamScanner</small></p> <p><b>Copie N°: 18</b></p>	<p><small>Scanné avec CamScanner</small></p> <p><b>Copie N°: 19</b></p>	<p><small>Scanné avec CamScanner</small></p> <p><b>Copie N°: 20</b></p>

**Table 5:**  
*Copies des productions écrites avant d'IA*

A présent, nous passons à l'usage d'IA lors de la production écrite.

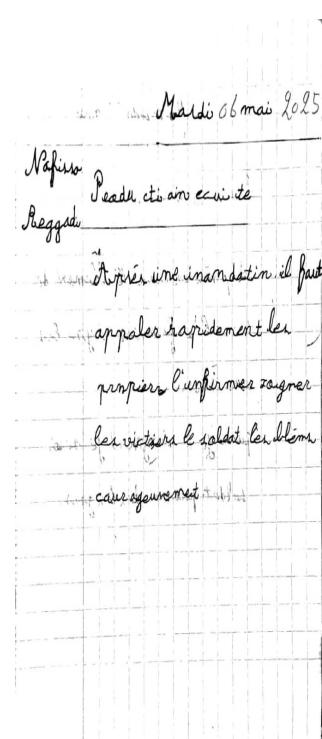
## IV.2 Production écrite : Après l'usage d'IA

Après l'utilisation de l'IA, les apprenants ont été invités à rédiger une nouvelle production écrite, sur la même thématique en respectant les conseils donnés. L'analyse de ces nouvelles copies montre une amélioration globale sur les quatre critères évalués. Comme s'est indiqué dans le tableau suivant

Critère d'évaluation	Exemples d'erreurs fréquentes et répétitives par les apprenants	Observation	Nombre d'apprenants sur 20
Pertinence de la production.	➤ Réécriture de la boîte à outils, voir copies n°: 07,08	/	02
Cohérence de la production.	➤ « [...] le soldat les blessés courageusement», voir copie n° : 19 ➤ « [...] Quand je serai infirmière pour soigner les gens [...] », voir copie n° : 06	formulation maladroite avec des répétitions.	04
Utilisation correcte des outils de la langue.	➤ « [...] je serai médecin pour aiderai les gens», voir copie n°: 09 ➤ « [...] les infirmiers soigner les victimes», voir copie N° : 19 ➤ « [...] les médecins soigne les blessés», voir copie n° : 12	Erreurs de conjugaison	08
	➤ « [...] Je serai <u>nfirmière</u> », voir copie n° : 05 ➤ « Les catastrophes <u>maturelles</u> », voir copie N° : 16 ➤ « [...] le pompier aide les <u>gems</u> », voir copie n° : 15	Erreurs d'orthographe	10
	➤ « [...] Quand je serai <u>grande</u> », voir copie n° : 16 ➤ « [...] l'infirmier sauve <u>les victime</u> », voir copie n° : 04	Erreurs de grammaire	06

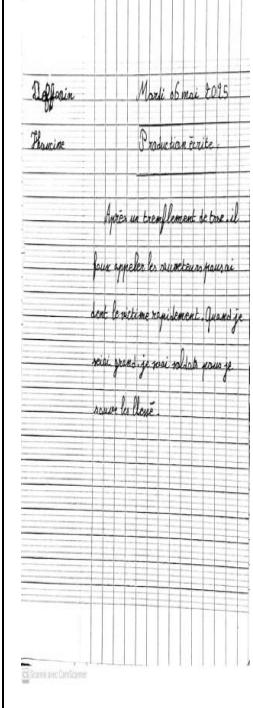
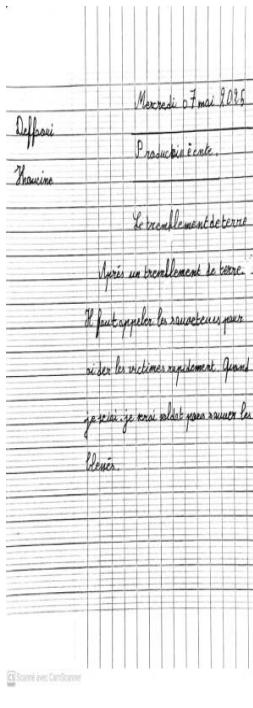
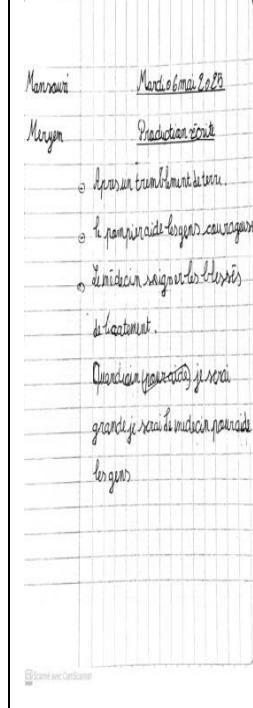
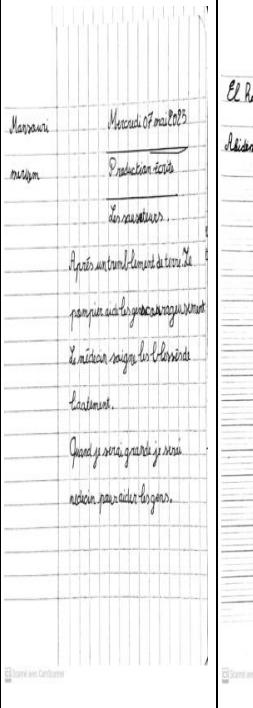
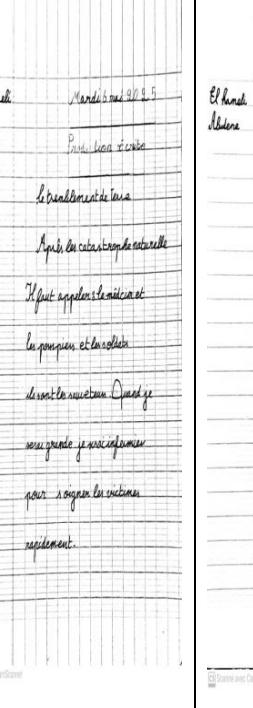
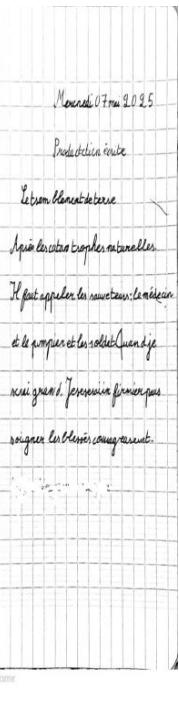
<b>Qualité de la graphie.</b>	➤ voir copies n°: 07, 16,18,	Absence de majuscule + ponctuation (point final)	03
	➤ « Texte non lisible », voir copie n° : 07	pas de respect des normes d'écriture	

<p>El Ramel Mardi 6 mai 2025</p> <p>Aïdene Production écrite</p> <p>Le tremblement de terre</p> <p>Après les catastrophes naturelles il faut appeler le médecin et les pompiers et les soldats ils sont le secours. Quand je serai grande je serai infirmier pour soigner les victimes rapidement.</p> <p><small>Scanné avec CamScanner</small></p> <p><b>Copie N°: 04</b></p>	<p>Abdy Mardi 6 mai 2025</p> <p>Assma Production écrite</p> <p>Fatima</p> <p>Après un tremblement de terre le médecin sauve les blessés rapidement le pompier aide l'ergens l'infirmière soigne les victimes. Quand je serai grande je serai infirmier l'infirmière pour soigner les victimes.</p> <p><small>Scanné avec CamScanner</small></p> <p><b>Copie N°: 05</b></p>	<p>Reggani Mardi 6 mai 2025.</p> <p>El Aya. Production écrite.</p> <p>Après un tremblement de terre le médecin aide les blessés. Le pompier pour sauver les victimes. L'infirmière aide la blessé. Quand je serai grande, je serai l'infirmier pour soigner gens.</p> <p><small>Scanné avec CamScanner</small></p> <p><b>Copie N°: 06</b></p>	<p>Yassine Mardi 6 mai 2025</p> <p>Dia Production écrite.</p> <p>Le pompier aide les blessés.</p> <table border="1" data-bbox="1248 496 1493 728"> <tr> <th>Les secours</th> <th>Secouristes</th> <th>CM.</th> </tr> <tr> <td>Le médecin</td> <td>Secours</td> <td>Secours</td> </tr> <tr> <td>Le pompier</td> <td>Secouristes</td> <td>Secouristes</td> </tr> <tr> <td>Les soldats</td> <td>Secours</td> <td>Secours</td> </tr> <tr> <td>Elles</td> <td>Secours</td> <td>Secours</td> </tr> <tr> <td>Elles</td> <td>Secours</td> <td>Secours</td> </tr> </table> <p><small>Scanné avec CamScanner</small></p> <p><b>Copie N°: 07</b></p>	Les secours	Secouristes	CM.	Le médecin	Secours	Secours	Le pompier	Secouristes	Secouristes	Les soldats	Secours	Secours	Elles	Secours	Secours	Elles	Secours	Secours
Les secours	Secouristes	CM.																			
Le médecin	Secours	Secours																			
Le pompier	Secouristes	Secouristes																			
Les soldats	Secours	Secours																			
Elles	Secours	Secours																			
Elles	Secours	Secours																			
<p>Zerami Mardi 6 mai 2025</p> <p>Khalida Production écrite.</p> <p>Les sauveteurs</p> <p>Le médecin le soldat sauvent les victimes et sauvent aider rapides.</p> <p><small>Scanné avec CamScanner</small></p> <p><b>Copie N°: 08</b></p>	<p>Jelali Mardi 6 mai 2025</p> <p>Mery ame Production écrite</p> <p>Après un tremblement de terre le pompier aide les blessés. Le médecin aide les blessés. Les soldat porte les victimes. Quand je serai grande je serai le médecin pour aider les victimes.</p> <p><small>Scanné avec CamScanner</small></p> <p><b>Copie N°: 09</b></p>	<p>Abba kenta Mardi 6 mai 2025</p> <p>Almadi Production écrite</p> <p>Terrasse leurs</p> <p>Après un tremblement de terre le médecin sauve les blessés. Quand je serai grande je serai le médecin pour aider les blessés.</p> <p><small>Scanné avec CamScanner</small></p> <p><b>Copie N°: 12</b></p>	<p>Mardi 6 mai 2025.</p> <p>P肚tudi: Production écrite</p> <p>Elouf Les secouristes</p> <p>Après un tremblement de terre les soldats transportent les victimes.</p> <p>Les pompiers aide les blessés.</p> <p>Les médecins et les soldat sont des sauveurs.</p> <p><small>Scanné avec CamScanner</small></p> <p><b>Copie N°: 15</b></p>																		

 <p>Régard Mardi 06 mai 2025 Régard Production écrite Mardi 06 mai 2025 Localité: mielleur Le lendemain de l'orage est un catastrophe naturelle. Un soldat aide les victimes. Les gens fuient, je suis grand et devrai aider les personnes pour qu'il ne leur fasse pas de mal. Quand je serai grande je serai pour</p>	 <p>Nafissa Mardi 06 mai 2025 Nafissa Production écrite Régard Après une inondation il faut appeler rapidement les pressois l'infirmier soigner les victimes le soldat les aider et faire soigneusement Quand je serai grande je serai pour</p>	 <p>Régard Mardi 06 mai 2025 Régard Production écrite Mardi 06 mai 2025 Localité: mielleur Le lendemain de l'orage est un catastrophe naturelle. Un soldat aide les victimes. Les gens fuient, je suis grand et devrai aider les personnes pour qu'il ne leur fasse pas de mal. Quand je serai grande je serai pour</p>
<p>Copie N°: 16</p>	<p>Copie N°: 18</p>	<p>Copie N°: 19</p>

**Table 6:**  
*Copies de la production écrite après IA*

Nous pouvons également présenter quelques copies après usage d'IA avec les photos des apprenants.

					
--	---	---	--	---	---



Afin de démarrer notre phase d'interprétation, nous proposons, de présenter une synthèse des résultats obtenus à travers le tableau récapitulatif suivant

Critère d'évaluation	Avant l'IA	Après l'IA
Pertinence de la production	06	02
Cohérence de la production	09	04
Utilisation correcte des conjugaison	12	08

<b>outils de la langue.</b>		
orthographe	11	10
grammaire	06	06
<b>Qualité de la graphie</b>	05	03

### IV.3 Discussion

Avant l'introduction de l'IA. Nous avons observé que quelques productions (06 sur 20) s'écartent de la consigne en produisant des textes hors sujet. Pour la copie N°:13, la production est préfabriquée à la maison. Cette production (mémorisée par cœur) n'est pas compatible avec la thématique. Plusieurs causes peuvent expliquer cette situation l'une d'eux : c'est à cause de notre environnement scolaire qui est très centré sur la mémorisation .L'accent est toujours mis sur la mémorisation plutôt que sur la production personnelle et créative. Par conséquent, l'apprenant peut penser que cette méthode convient même à une tâche de production écrite. Surtout si l'apprenant a obtenu un résultat positif même qu'une seule fois. Alors les copies N°:17,18 (hors sujet), sont des copies presque identiques, ce qui signifie que c'est un acte de tricherie. Les apprenants s'appuient sur leurs pré-requis, le fête qu'ils ont entendu « Les catastrophes naturelles », ils ont commencé directement à rédiger un texte sur l'une des catastrophes naturelles qu'ils ont déjà étudié auparavant « L'inondation ».

Les copies N° 07,08. Les apprenants sont incapables de produire un texte. Ce cas là, traduit une absence totale de production écrite de la part des deux apprenants concernés (réécriture de la boîte à outils). Cette incapacité s'explique par un seul facteur, dont principalement l'absence répétée des apprenants durant les séances d'apprentissage liées à la production écrite. En conséquence, ils n'ont pas acquis les outils nécessaires pour écrire un texte. Pour la copie N°01.Le texte est pertinent, Elle a dépassé le nombre de phrases demandées. L'apprenante en question est connue pour être une bonne apprenante, ce qui se reflète dans la qualité de sa production écrite. L'apprenante essaie toujours de nous prouver qu'elle est la meilleure en classe, même si cela implique de ne pas suivre les consignes. De plus, certaines différences individuelles jouent un rôle majeur pour le distinguer de ses camarades de classe, car cette apprenante est plus

âgée qu’eux, C'est ce que nous avons vu, affecte un peu sur la qualité de la production écrite par rapport à l'âge régulier des apprenants.

09 sur 20 de nos apprenants ont manifesté qu’ils ont une difficulté à construire un texte structuré. Prenons les cas des copies N° 07, 09, 17,20. Absence de la forme texte. (Utilisation des tirets). La confusion entre consigne de préparation et consigne de rédaction par ces apprenants, c'est la première raison. L'utilisation de tirets indique que les apprenants ont rédigé un brouillon ou une liste d'idées préparatoires, au lieu de rédiger un texte structuré et cohérent, croyant qu'il s'agissait de la tâche finale. Ce malentendu révèle un problème de compréhension de la consigne. Ainsi, les copies N° 08,14. Les phrases sont mal organisées, et les transitions sont peu ou pas présentes. Les apprenants peuvent écrire comme ils s'expriment à l'oral, ce qui conduit à une juxtaposition de phrases sans véritable structuration écrite. Cela montre un manque de distinction entre ce qui est oral et ce qui est écrit. Concernant les copies N° 10,19. Les apprenants ont mal classé les constituantes de la phrase (Absence des verbes dans certaines phrases). La première cause de cette cas la, c'est le recours à la langue maternelle, (traduction mot à mot). Ces apprenants ont été remarqués en train d'écrire un texte en langue maternelle, puis de le traduire en français. Ce qui a retenu notre attention, ce sont ses demandes fréquentes d'explications de mots qui ne figurent pas dans la boîte à outils.

En ce qui concerne les erreurs grammaticales, orthographiques et de conjugaison ont été fréquentes. Ces critères ont révélé le plus de difficultés. 12 sur 20 d'apprenants ont rarement maîtrisés l'accord du verbe avec le sujet et cela à cause de la mémorisation insuffisantes des règles de conjugaison des verbes à cause de l'absence de l'auto-apprentissage chez les apprenants, Les apprenants ne révisent pas et ne consolident pas les règles vues en classe, ce qui les empêche de les retenir durablement, voir copies N°19. Au même temps, 11 sur 20 ont rencontré: une confusion entre les sons et les lettres. (Cette confusion révèle un manque de conscience phonologique. Les apprenants écrivent souvent les mots tels qu'ils les entendent, sans faire la distinction entre graphèmes et phonèmes, ce qui entraîne des erreurs, voir copies N° 05, 14, 18. Aussi, la mauvaise mémorisation visuelle (les apprenants ne mémorisent pas l'orthographe correcte du mot), voir copies N°11, 15.

Ajouton, l'accord non respectés (règles du : pluriel, masculin/féminin), voir copies N° 04, 05,20. Les apprenants écrivent sans adapter les adjectifs, les noms ou les verbes au nombre ou au genre du sujet, ce qui rend certaines phrases grammaticalement incorrectes. Cela à cause de la mauvaise identification (l'apprenant ne repère pas qu'il parle de plusieurs personnes quelque soit masculin ou féminin). Aussi, l'absence d'autocorrection et de la relecture où l'apprenant ne revient pas sur ce qu'il a écrit pour ajuster les formes grammaticales. Cela a augmenté un manque d'habitude à s'auto-évaluer et à corriger ses fautes.

Bien que quelques apprenants ont montré une écriture lisible, 05 sur 20 des copies des nos apprenants souffrent d'un manque de: soin, respect aux normes d'écriture. Le manque d'attention et de motivation c'est le premier cause qui laisse nos apprenants bâcle leurs travaux et de ne pas prendre du temps de bien former les lettres.

Ces données révèlent un niveau de production encore faible et un peu satisfaisant des structures textuelles. La plupart des apprenants semblent peiner à rédiger un texte pertinent, cohérent et bien organiser

Après l'utilisation de l'IA, les apprenants ont été invités à rédiger une nouvelle production écrite, sur la même thématique en respectant les conseils donnés. L'analyse de ces nouvelles copies montre une légère amélioration sur les quatre critères évalués. Seulement 02 sur 20 des apprenants par rapport à 06 sur 20 auparavant ont rédigé un texte non pertinent (réécriture de la boîte à outils sous forme d'un texte), et cela pour les raisons déjà cités. A l'aide de la stratégie d'IA que nous avons déjà suivie et son lien étroit avec le sujet demandé, nous avons pu aider la majorité des apprenants (04 sur 06) à mieux comprendre les attentes de la consigne, et à rester dans le thème proposé. Ensuite, nous avons observé une progression significative dans la structuration des textes. Nous avons pu récupérer 05 sur 09 apprenants au bon chemin de cohérence textuelle. La stratégie d'IA qu'on a suivie a permis de bien motiver les apprenants. Voir une image de soi-même plus âgé a suscité des émotions (curiosité, surprise, réflexion) chez nos apprenants. Cette dernière a permis de les motiver pour reformuler leurs idées pour arriver aux résultats déjà consultés.

Nous avons observé des résultats acceptables (presque une absence totale) pour l'impact de la stratégie d'IA sur l'utilisation des outils de la langue. Les conjugaisons de verbes, seuls 04 apprenants sur 12 auparavant ont pu éviter leurs premières erreurs, ce qui est dû à notre rôle dans la ré-explication des consignes et de guider les apprenants pour qu'ils se concentrent sur leur erreurs de conjugaison d'une part, et d'autre part, l'accent est mis toujours sur la thématique qui demande aux apprenants ce qu'ils aimeraient faire quand ils seront grands, nous avons aussi attirée l'attention des apprenants sur leurs images à chaque fois. Cela constitue toujours un rappel de conjuguer le verbe être au futur simple. En orthographe et la grammaire, les résultats ont été presque similaires des résultats de la première production.

Même si la stratégie utilisée d'IA n'a pas d'impact direct sur l'écriture manuscrite, une amélioration légère a été constatée sur la qualité de la graphie et le respect des normes d'écriture. Cela pourrait s'expliquer par la motivation des apprenants à produire des textes courts, bien soignés et bien respecter les normes d'écriture. 03 des copies ont été illisible par rapport à 05 copies auparavant.

En somme, La comparaison des deux productions de copies met en évidence la motivation et l'impact positif de l'IA sur l'amélioration des compétences rédactionnelles. L'IA a joué ici un rôle de servir de déclencheur pédagogique visuel et de soutien à la production écrite.

Cette stratégie d'IA suivie a démontré une efficacité, sur le développement des compétences scripturales. Elle a permis une amélioration de la pertinence et de la cohérence des productions écrites, témoignant d'un progrès significatif dans la structuration et l'organisation des idées. Par ailleurs, bien que les effets soient moins marqués, une évolution positive a également été observée dans l'utilisation des outils de la langue, notamment en conjugaison. Cette stratégie n'avait pas un impact efficace sur la grammaire et l'orthographe. Ces résultats soulignent l'intérêt d'intégrer l'IA de manière ciblée dans les pratiques pédagogiques pour accompagner efficacement les apprenants dans leur progression en production écrite.

## Conclusion

Ce chapitre a permis de présenter de manière détaillée le déroulement de notre expérimentation menée auprès d'apprenants du 5èmeAP, en lien avec le développement des compétences

scripturales en français langue étrangère (FLE). En partant de la présentation du programme et du manuel scolaire algériens, nous avons mis en lumière les objectifs pédagogiques fixés, notamment l'accent mis sur les projets du programme algérien.

Nous avons ensuite décrit le contexte de l'expérimentation, en précisant le cadre général (profils des apprenants, classe ciblée), et le choix du corpus. L'introduction de l'IA comme outil de soutien a constitué un axe central de notre démarche. Le déroulement de l'activité pédagogique a été structuré en trois temps : avant, pendant et après l'utilisation de l'IA, afin d'observer concrètement son impact et sa motivation sur la production écrite des apprenants.

Enfin, des outils d'évaluation précis ont été mobilisés. Grille d'analyse, modèle de correction, pour assurer une interprétation rigoureuse et objective des résultats.

# **CONCLUSION GÉNÉRALE**

Dans un monde en constante évolution, où les technologies numériques redéfinissent en profondeur les modes de communication, de travail et d'apprentissage, l'école est appelée à se réinventer. Ce mémoire s'inscrit dans cette dynamique de transformation éducative, en interrogeant le rôle que peut jouer l'intelligence artificielle (IA) dans le développement des compétences scripturales chez les apprenants de cinquième année primaire, dans le contexte spécifique de l'enseignement du FLE.

L'étude que nous avons menée, articulée autour d'une expérimentation entre deux phases de production écrite (avant et après l'introduction l'outil d'IA), a permis d'évaluer de manière concrète les impacts de cette technologie sur la qualité des écrits produits par les apprenants. Les résultats obtenus sont porteurs d'enseignements. Ils révèlent, de manière significative, une amélioration moyenne dans la production. Ces progrès témoignent de l'impact de l'intelligence artificielle comme un dispositif d'accompagnement personnalisé.

Au-delà des résultats l'expérimentation a mis en évidence un élément fondamental : la motivation des apprenants. En effet, le recours à un outil technologique interactif, qui valorise les progrès individuels et suscite la curiosité, a eu un effet stimulant sur l'engagement des apprenants envers l'écriture. Là où certains apprenants se montraient auparavant réticents, voire découragés par la production écrite, l'introduction de l'IA a redonné du sens et de l'intérêt à cette activité complexe et difficile, en la rendant plus accessible. Cet aspect motivationnel, souvent sous-estimé dans les approches didactiques classiques, constitue un levier essentiel pour surmonter les difficultés rencontrées dans l'apprentissage de l'écriture. Il met en lumière le potentiel de cette technologie à accompagner les apprenants dans leur apprentissage, et à redonner sens et motivation à l'acte d'écrire.

Enfin, ce mémoire se veut une contribution concrète mais engagée à la réflexion pédagogique contemporaine. Il défend l'idée que l'intelligence artificielle, lorsqu'elle est mise au service de l'humain, peut devenir un formidable levier d'innovation didactique, capable de favoriser une enseignement-apprentissage équitable, interactif, qu'un enseignement-apprentissage traditionnelle.

Cette étude s'ouvre dans des approches interdisciplinaires, intégrant les outils de l'intelligence artificielle et un corpus large et limité dans les pratiques des trois cycles. L'objectif est de saisir plus précisément les conséquences d'IA sur les méthodes d'enseignement -d'apprentissage, modifier ou enrichir les pratiques d'écriture en FLE dans un contexte technopédagogique.

# **REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

## I. OUVRAGES

1. Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2003). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
2. Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: Presses Universités de Grenoble.
3. Conseil de l'Europe. (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.
4. Gérard, F.-M., & Roegiers, X. (2009). Des manuels scolaires pour apprendre, concevoir, évaluer, utiliser. Bruxelles : De Boeck Université.
5. *Porcher, L. (1995).* La culture et les cultures en didactique des langues. *Didier Érudition.*
6. *Perrenoud, P. (1997).* Construire des compétences dès l'école. *ESF éditeur.*
7. *Perrenoud, P. (2001).* La pratique réflexive dans les métiers de l'éducation : Professeurs, conseillers, formateurs, chercheurs. *Paris : ESF éditeur.*

## II. PERIODIQUES

1. Akmoun, H. (2009). Mieux enseigner les stratégies de planification. *Le Français dans le Monde*, n° 365.
2. Bechiri, C. (2024). Intégration de l'intelligence artificielle dans la classe de FLE : approches et pratiques pour l'amélioration de l'écrit à l'université de Skikda. *Ziglôbitha, Revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations*, 10(3)
3. Bishop, M.-F. (2006). La didactique de l'écriture et la question du sujet. *Le Français aujourd'hui*, (155)
4. Bourguignon, C. (2020). L'intelligence artificielle au service de l'enseignement des langues : enjeux et perspectives. *ALSIC*, 23.
5. Grassin, J.-F., Sauvage, J., Schaeffer-Lacroix, E., & Wigham, C. (2024). Pratiques et usages du numérique en FLE. *ALSIC*, 27(2).
6. *Mavropoulou, E. (2023).* Exploitation de l'intelligence artificielle dans l'enseignement du FLE sur objectifs spécifiques : une étude de cas. *Ziglôbitha, Revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations*, 8, 63-70.

7. *Udeh, V. G.* (2024). L'impact de l'intelligence artificielle sur l'apprentissage et l'enseignement des langues dans les études françaises. *Action Research Journal Indonesia*, 6(4), 277-293.

### **III. MÉMOIRES**

1. Bouarfa, N. (2018). L'analyse des erreurs en production écrite. Mémoire didactique, Université de Tlemcen
2. *Nakhla, S.* (2014). Les erreurs récurrentes dans les productions écrites en FLE chez les apprenants de secondaire. Cas des apprenants de 2e année secondaire, lycée de SAYEB BOULERBAH. Mémoire, Université de Biskra

### **IV. DICTIONNAIRES**

1. *Cuq, J.-P.* (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris: CLE International
2. *Galisson, R., & Coste, D.* (1976). Dictionnaire de didactique des langues. Hachette.
3. *Larousse.* (s.d.). Chatbot. Dans Dictionnaire de français
4. *Le Robert.* (2025). Dictionnaire Le Robert

### **V. DOCUMENTS INSTITUTIONNELS**

1. Guide d'évaluation des acquis des apprenants du cycle primaire langue française, ministère de l'éducation nationale, 2023/2024
2. Livre de français, cinquième année primaire, Office National des Publications Scolaires, 2022/2023
3. Medjahed, M, Guide d'utilisation du manuel du Français 5<sup>ème</sup> année primaire, ONPS, 2019

### **VI. SITOGRAPHIE**

1. <https://cairne.eu/quotes/?lang=fr>
2. <https://jmc.stanford.edu/artificial-intelligence/what-is-ai/>
3. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455_fre)

4. [https://www.academia.edu/126778646/Dictionnaire\\_de\\_didactique](https://www.academia.edu/126778646/Dictionnaire_de_didactique)
5. [https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2000/2000\\_30.html](https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_30.html)
6. <https://journals.openedition.org/cediscor/964>
7. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
8. <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/3185>
9. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_17.html#Heading13](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html#Heading13)
10. <https://dictionnaire.lerobert.com/>

# **ANNEXE**

Toudji  
Halima

Mardi 06 mai 2025

Production écrite

Après un tremblement de terre il faut faire vite. Le médecin sauve les victimes rapidement et les infirmiers soignent les blessés délicatement, les pompiers aide les gens. Quand je serai grande je serai le médecin pour sauver les victimes.

Scanné avec CamScanner

Copie N°:01

Faudy  
Halima

Mercredi 07 mai 2025

Production écrite

« Les sauveteurs »

Après un tremblement de terre, il faut faire vite. Les infirmiers saignent les blessés, délicatement. Et le pompier sauve les victimes rapidement. Et le médecin soigne les victimes rapidement. Quand je serai grande je serai médecin pour soigner, les gens délicatement.

Scanné avec CamScanner

Deffouai

Mardi 06 mai 2025

Production écrite

Après un tremblement de terre il faut appeler les sauveteurs pour aider la victime rapidement. Quand je serai grande je serai soldat pour aider les blessés.

Scanné avec CamScanner

Deffouai

Mercredi 07 mai 2025

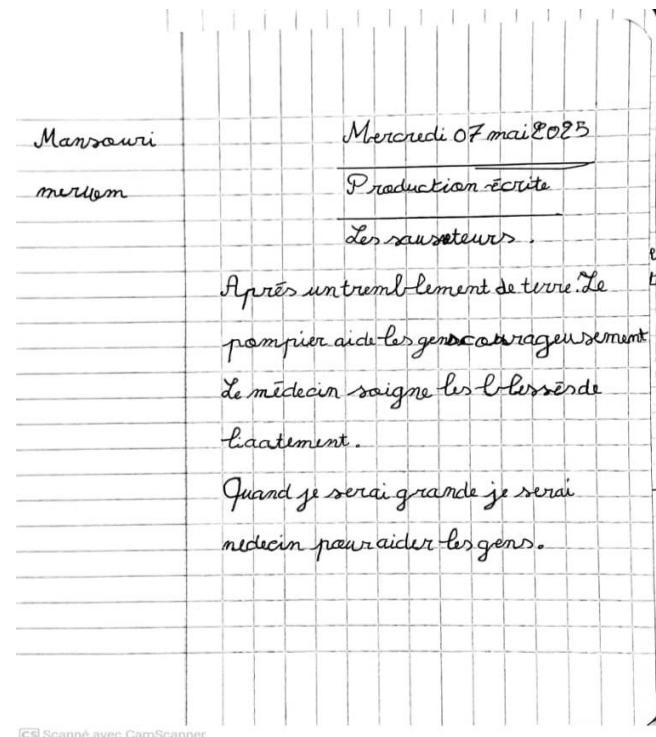
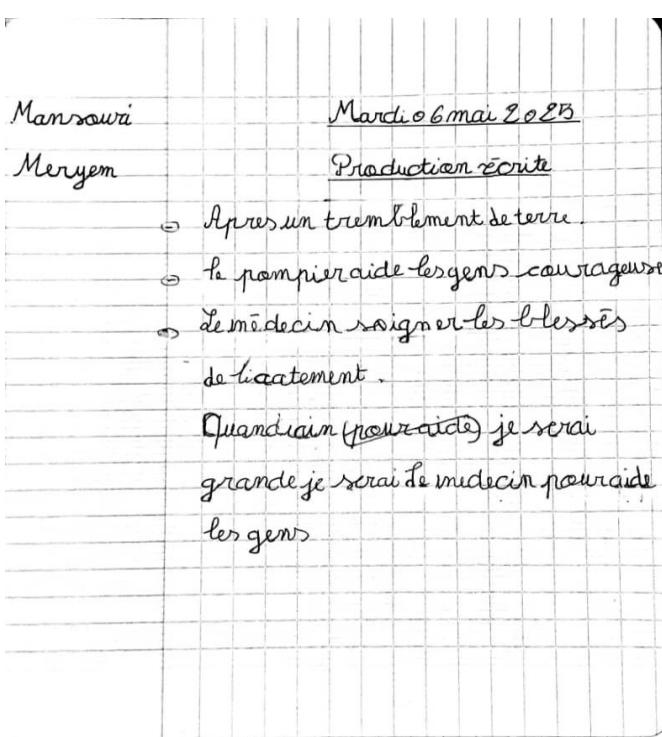
Production écrite

Le tremblement de terre

Après un tremblement de terre, il faut appeler les sauveteurs pour aider les victimes rapidement. Quand je serai grande je serai soldat pour aider les blessés.

Scanné avec CamScanner

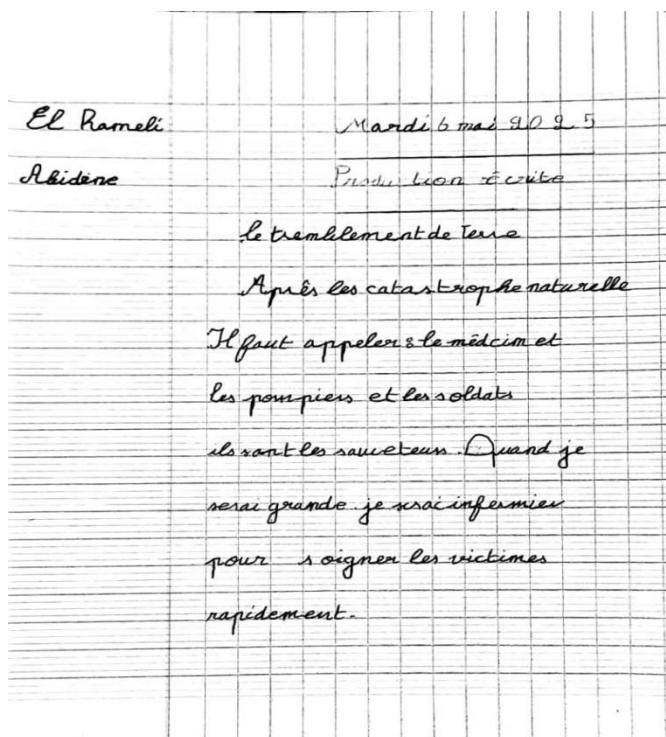
Copie N°:02



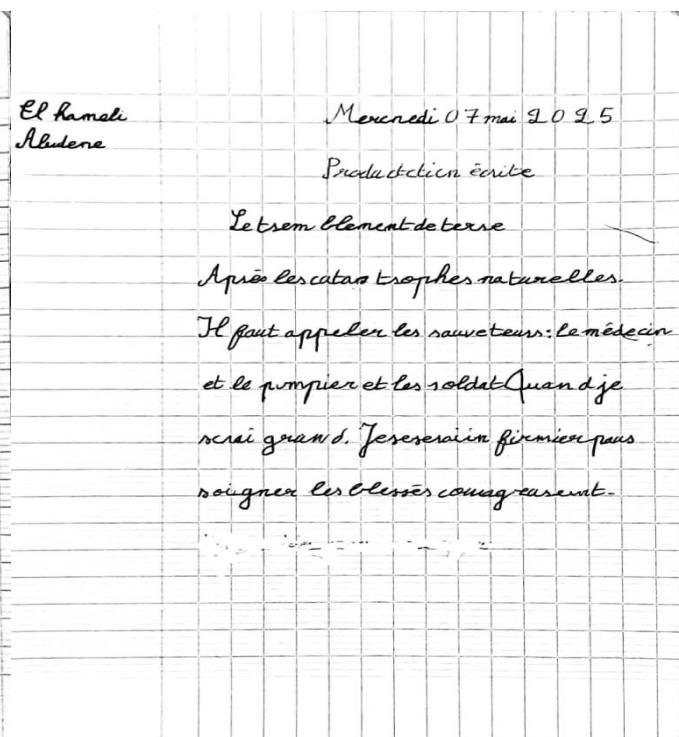
Scanné avec CamScanner

Scanné avec CamScanner

Copie N° :03



Scanné avec CamScanner



Scanné avec CamScanner

Copie N° :04

Ihady  
esmane  
Fatma

Mardi 06 mai 2025

Production écrite

Après un tremblement de terre le médecin sauve les blessés rapidement le pompier aide les gens l'infirmière soigne les victimes. Quand je serai grande je serai l'infirmière pour soigner les victimes.

CS Scanné avec CamScanner

#### Copie N°:05

Mercredi 07 mai 2025

Production écrite.

Les secouristes

Après un tremblement de terre.

Le médecin aide les blessés, le pompier.

(etc.) pourra couramment les intimes.

L'infirmier aide les blessés, quand je serai infirmière pour soigner les gens.

CS Scanné avec CamScanner

#### Copie N°:06

Ihady  
esmane  
Fatma

Mardi 06 mai 2025

Production écrite

Les secouristes.

Après un tremblement de terre l'infirmier sauve les blessés. quand je serai grande je serai infirmière pour soigner les blessés.

CS Scanné avec CamScanner

Reggani

El Alya.

Mardi 06 mai 2025.

Production écrite.

Après un tremblement de terre.

Le médecin aide les blessés.

Le pompier pourra couramment les victimes.

(les victimes) L'infirmier aide les blessés.

Quand je serai grande, je serai l'infirmier pour soigner gens.

CS Scanné avec CamScanner

Lausan  
et P-das.

Mardi 6 mai 2025  
Production écrite.

Les mères	Les enfants	C.M.
Le médecin	secouris	exercice
Les soldats	malades	transporter
Les victimes	soigner	
Elles	signent	
	écrire	

Scanné avec CamScanner

Lausan  
et P-das.

Mercredi 07 mai 2025  
Production écrite.

Le médecin reçoit rapidement  
Le soldat souffre de transport  
Les victimes aidé  
Elle organisent

Scanné avec CamScanner

Copie N° :07

Zézani  
Khoula

Mardi 06 mai 2025

Production écrite.

Les secouristes

Le médecin le soldat victimes  
secourir aider rapidement.

Scanné avec CamScanner

Copie N° :08

Zézani  
Khoula

Mercredi 07 mai 2025

Production écrite.

Le médecin

Après un tremblement de terre

je aide les victimes quand je  
serai grande je serai médecin

Scanné avec CamScanner

J glali      Mardi 06 mai 2025  
 Mery amra      Production écrite

- Après un tremblement de terre
- Le pompier aide les gens rapides et
- Le médecin aider les blessés. Les soldats
- Porte les victimes. Quand je serai
- Grand je serai le médecin pour aider les gens.
- sauver les victimes.

CS Scanné avec CamScanner

**Copie N°:09**

J glali      Mercredi 07 mai 2025.  
 Mery amra      Production écrite

Il y a un tremblement de terre.

- Le soldat porte les victimes.
- Le pompier aide les gens rapidement.
- Quand je serai grand je serai
- médecin pour aider les gens.

CS Scanné avec CamScanner

Auled  
 El barba  
 Younes      Mardi 06 mai 2025

Production écrite

Les secouristes

Après un tremblement de terre. Il faut faire vite. Les pompiers organisent les victimes. Ils portent les victimes

comme ça. quand je serai grand je serai soldat pour aider les gens.

CS Scanné avec CamScanner

**Copie N°:10**

Auled  
 El barba  
 Younes      Mercredi 07 mai 2025

Production écrite

Les sauveteurs

■ Après un tremblement de terre. Il faut appeler les sauveteurs pour aider les gens quand je serai grand. Je serai soldat pour aider les gens.

CS Scanné avec CamScanner

Boulhdjar  
Aïed  
Kanid

Mardi 06 mai 2025

Production écrite

Après un tremblement de terre.  
Le soldat secut les gens.  
Le médecin saigne les blessés.  
Quand je serai grande,  
je serai le soldat pour aider  
les gens.

Boulhdjar  
Aïed  
Kanid

Mercredi 07 mai 2025

Production écrite

Après un tremblement de terre.  
Le médecin saigne les blessés.  
Le soldat secut les gens.  
Quand je serai grande, je serai soldat  
pour aider les gens.

Scanné avec CamScanner

Copie N° :11

Ophéa kent

Almadr

Mardi 06 mai 2025

Production écrite

Après un tremblement de terre.  
Le médecin saigne les gens.  
Le caucaseur court.  
Quand je serai grande,  
je serai le médecin pour aider  
les gens.

Ophéa kent

Almadr.

Mercredi 07 mai 2025

Production écrite

Tessaueteurs

Après un tremblement de terre.  
Le médecin saigne les gens.  
Le caucaseur court. Quand je serai  
grand, je serai médecin pour  
aider les gens.

Scanné avec CamScanner

Copie N° :12

Lagayet                    Mardi 06 mai 2025  
 Mylène                    Production écrite  
                             La maîtresse  
                             quand je serai grande je  
                             serai maîtresse. Je travaillera  
                             dans une école. J'utilisera  
                             le livre.  
                             et le tableau.

CS Scanné avec CamScanner

Lagayet Milanda                    Mercredi 07 mai 2025  
                             Production écrite  
                             L'infirmière.  
                             L'infirmier sauve les victimes.  
                             après un tremblement de terre.  
                             quand je serai grande je serai l'infirmier.

CS Scanné avec CamScanner

**Copie N° :13**

Mardi 06 mai 2025  
 Faraa                    Production écrite  
 Ticha                    Les soldats sauvent les victimes  
                             la police aide les victimes. Les  
                             pompiers organisent les victimes

CS Scanné avec CamScanner

Mercredi 07 mai 2025  
 Faraa                    Production écrite  
 Ticha                    Les pompiers sauvent les victimes  
                             Il y a un tremblement de terre.  
                             Le médecin aide les blessés.  
                             Le pompier porte coussin aux victimes.  
                             L'infirmier aide les blessés, quand  
                             je serai grande, je serai infirmière.

CS Scanné avec CamScanner

**Copie N° :14**

Mardi 06 mai 2025.

Roudji : ~~Production écrite~~  
Shenf

Les secouristes

Après un tremblement de terre.

Les soldats transportent les victimes.

Les pompiers aide les blessés vite. Les médecins et les soldat sont des sauveurs.

Mercredi 07 mai:

Zoudji  
Lhaf

Production écrite.

Les sauveteurs

Après un tremblement de terre.

Le pompier ai de les gens sauveront.

Le médecin, soigne les blessés déli

Scanné avec CamScanner

Scanné avec CamScanner

Copie N°:15

Raggadi

Mardi 06 mai 2025

Sidi Ali

Production écrite :

Heslimi

. Les catastrophes naturelles

. Le tremblement de terre est un

. catastrophe naturelle . Les

. secouristes aident

. les gens . quand je serai grand

. si serai policier pour il

. aider les blessés.

Raggadi

Mercredi 07 mai

Sidi Heslimi

Production écrite

Les catastrophes naturelles

Le tremblement de terre es t une catas

trophe naturelle . Le pompier et

l'ambulance et le medecin aiident les

gens . quand je serai grand je

serai un sauveteur

Scanné avec CamScanner

Scanné avec CamScanner

Copie N°:16

Abbaoui

Malika

Mardi 06 mai 2025

Prédiction écrite

- Après une inondation, le médecin sauve rapidement les victimes.

- quand je serai grand, je serai  
Le médecin pour aider les gens.

Abbaoui

Malika

Mercredi 07 mai 2025

Prédiction écrite

Le tremblement de terre  
Après un tremblement de terre, le  
médecin sauvent les gens  
courageusement. quand je  
serai grand, je serai médecin  
pour aider les gens.

Scanné avec CamScanner

Scanné avec CamScanner

Copie N°:17

Mardi 06 mai 2025

Nafissa

Peut-être ai-je écrit

Beggar

Après une inondation il faut appeler rapidement les pompiers l'infirmier soigner les victimes le soldat les débris  
courageusement

Scanné avec CamScanner

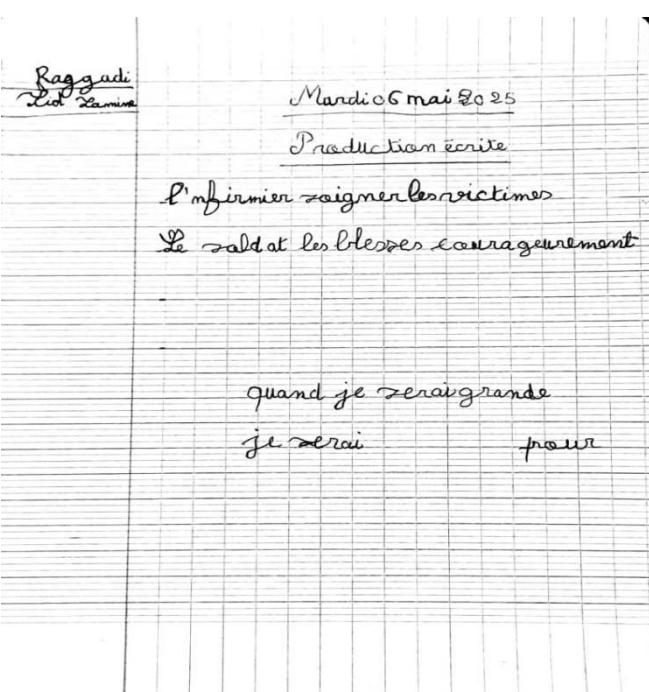
Scanné avec CamScanner

Copie N°:18

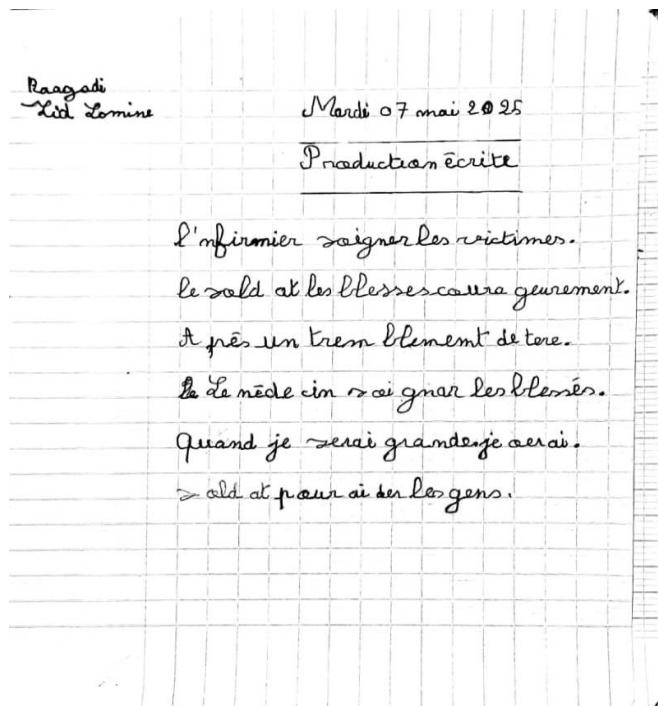
Mercredi 07 mai 2025

Prédiction écrite

Après un tremblement de terre l'infirmier soigne les victimes.  
quand je serai grand je serai soldat pour aider les gens.

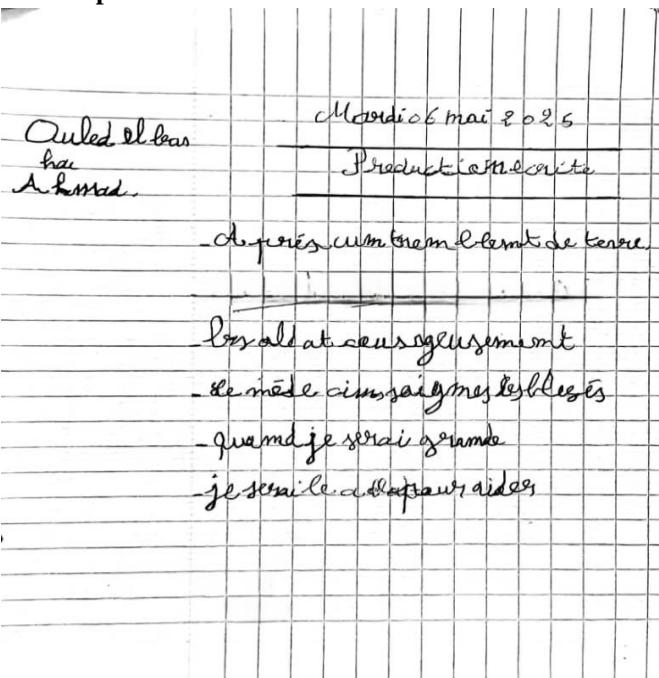


Scanné avec CamScanner

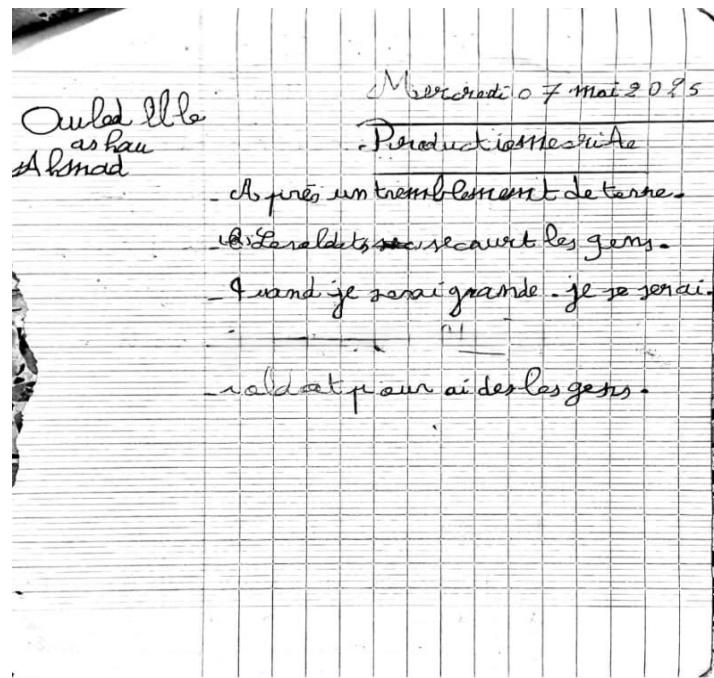


Scanné avec CamScanner

Copie N°:19



Scanné avec CamScanner



Scanné avec CamScanner

Copie N° : 20

## Résumé

Ce mémoire s'articule autour de deux axes principaux: les compétences scripturales et l'intelligence artificielle (IA). Il a pour objectif analyser les critères, les impacts et les motivations liés à l'usage de l'IA dans le développement des compétences en production écrite chez les apprenants de 5<sup>ème</sup> année primaire à l'école Said Ouled Amor Ali en Algérie. L'étude repose sur une approche expérimentale consistant à évaluer les copies des apprenants à travers deux phases distinctes: une première phase avant l'usage d'IA, dans le contexte d'un enseignement traditionnel, et une seconde après l'intégration d'un outil d'IA conçu pour accompagner la production écrite.

**Mots-clés :** intelligence artificielle (IA) ; compétences scripturales ; motivation ; impact ; FLE,

## Abstract

This dissertation focuses on two main areas: writing skills and artificial intelligence (AI). Its aim is to analyze the criteria, impacts and motivations linked to the use of AI in the development of written production skills in 5<sup>th</sup> grade primary school pupils at the Said Ouled Amor Ali School in Algeria. The study is based on an experimental approach consisting in evaluating learners' copies through two distinct phases: a first phase before the use of AI, in the context of traditional teaching, and a second one after the integration of an AI tool designed to accompany written production.

**Keywords:** artificial intelligence (AI); writing skills; motivation; impact; FLE,

## الملخص

تركز هذه الأطروحة على مجالين رئيسيين: مهارات الكتابة والذكاء الاصطناعي. والهدف منها هو تحليل المعايير والآثار والدوافع المتعلقة باستخدام الذكاء الاصطناعي في تطوير مهارات الإنتاج الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي في مدرسة سعيد أولاد عمر علي في الجزائر. تستند الدراسة إلى مقاربة تجريبية تتمثل في تقييم نسخ المتعلمين من خلال مرحلتين مختلفتين: مرحلة أولى قبل استخدام الذكاء الاصطناعي في سياق التدريس التقليدي، ومرحلة ثانية بعد دمج أداة الذكاء الاصطناعي المصممة لمرافق الإنتاج الكتابي.

**الكلمات المفتاحية:** الذكاء الاصطناعي؛ مهارات الكتابة؛ التحفيز؛ التأثير؛ التعليم الإلكتروني التعليمي،