

**Au-delà de la correction automatique : Utilisation de prompts avec ChatGPT pour un
feedback linguistique personnalisé et la conception de matériel didactique.**

Brayan Mateo Caballero Narváz

Dirigé par

Lizeth Donoso Herrera

Universidad Pedagógica Nacional

Faculté des Sciences Humaines

Département des Langues

Licence en Espagnol et Langues Étrangères

Bogotá

2026

Remerciements

À toi, et à chacune des petites taches de rousseur qui ornent ton visage. Sans toi, je ne serais pas
l'homme que je suis aujourd'hui, ni celui que je deviendrai demain.

À ma Nana, parce que chaque petite attention et chaque soin ont fait de moi l'homme que je suis,
un homme aujourd'hui heureux de vous rendre fières.

À ma mère, ma grand-mère et ma tante Rubiela, parce que votre amour me rappelle sans cesse
d'où je viens et m'éclaire sur le chemin à suivre.

À mon frère Johann, pour être si différent de moi et m'apprendre à affronter la vie lorsque les
choses ne tournent pas comme prévu.

À mes amis, Juan, Valentina, Cristian, Margareth et Juliana, pour être mon refuge au milieu de la
tempête, ma seconde famille. La vie est tellement plus belle à vos côtés.

Au garçon peu sûr de lui qui est entré à l'université en voulant changer le monde, et qui a appris
qu'il devait d'abord commencer par lui-même. Aujourd'hui, il sait qu'il peut arriver là où il se le
propose (même si tout ne se passe pas toujours comme il l'espère).

TABLEAU DE CONTENUS

CONTEXTE ET PROBLEMATIQUE.....	4
QUESTION DE RECHERCHE, PROBLÉMATIQUE ET OBJECTIFS	9
ANTÉCÉDENTS.....	10
CADRE CONCEPTUEL.....	23
CHAT GPT :	23
PROMPT :	25
MATÉRIEL DIDACTIQUE :.....	27
RÉTROACTION CORRECTIVE :	27
PRODUCTION ÉCRITE :	28
MODÈLE TAM :	29
CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	31
APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE.....	31
MÉTHODE DE RECHERCHE	32
OUTILS ET TECHNIQUES DE COLLECTE DE DONNÉES	32
<i>Observation</i>	32
<i>Journal de bord</i>	33
<i>Entretien</i>	33
<i>Matrice de triangulation</i>	33
<i>Participants</i>	34
<i>Considérations éthiques</i>	35
PROPOSITION	36
<i>Objectifs de la proposition</i>	36
<i>Étapes de mise en œuvre</i>	36
MÉTHODE D'ANALYSE	38
RÉSULTATS ET DISCUSSION	38
SÉLECTION DES CATÉGORIES	39
<i>Rétroaction fournie pour Chat GPT</i>	39
<i>Matériel didactique fourni pour Chat GPT</i>	40
<i>Rôle de l'enseignant</i>	40
RÉSULTATS, ANALYSE ET DISCUSSION	42
<i>Unité d'analyse : Rétroaction fournie pour Chat GPT</i>	42
<i>Matériel didactique</i>	50
<i>Rôle de l'enseignant</i>	55
CONCLUSIONS	58
BIBLIOGRAPHIE.....	62
ANNEXES	66

CONTEXTE ET PROBLEMATIQUE

Au collège New York, l'apprentissage des langues est pris très sérieusement. Dans le cadre des normes adoptées pour faire partie du Baccalauréat International, l'établissement assume un engagement fort pour la formation de personnes capables de communiquer et de partager leurs expériences et leurs cultures dans différentes langues (espagnol, anglais et français). Cet engagement se reflète dans ses résultats : la majorité des élèves atteint un niveau élevé en anglais à la fin de ses études. Cependant, très peu d'élèves réussissent à obtenir les résultats attendus en français quand ils arrêtent de suivre cette matière.

Pendant les observations que nous avons menées, il a été possible de voir que les résultats des élèves en français étaient moyens dans toutes les compétences ; cependant, les résultats étaient plus faibles en production écrite. À partir de ce constat, et grâce à des discussions avec les élèves et avec l'enseignante de français à l'école, nous avons essayé de comprendre les causes possibles de ce problème, afin de chercher une solution.

Dans le contexte du Collège New York, les élèves n'ont qu'une heure de cours de français par semaine et un programme scolaire strict où les quatre compétences doivent être travaillées et évaluées. Dans ce sens, les moments où les élèves peuvent effectuer des exercices de production écrite sont limités, parce que le temps de cours doit être partagé entre toutes les compétences. Cela crée une distance temporelle importante entre chaque travail d'écriture parce qu'il faut attendre que les trois autres compétences soient aussi travaillées et évaluées avant de revenir à un travail spécifique sur la production écrite.

De même, il a été possible de remarquer que la correction donnée par la professeure se limitait, dans la plupart des cas, à souligner les erreurs des élèves. Tout cela à cause d'une surcharge de travail à laquelle l'enseignante de français doit faire face, puisqu'elle est responsable de 20 groupes de différents niveaux, avec en moyenne 25 élèves par classe. En conséquence, la rétroaction que les élèves reçoivent est trop générale et privilégie la simple signalisation des erreurs plutôt qu'une explication qui favorise un apprentissage profond. De plus, cette situation limite les possibilités pour chaque élève de recevoir une orientation adaptée à ses besoins. À tout cela s'ajoute le manque d'espaces pour la pratique autonome des élèves, ce qui conduit à une fossilisation des erreurs car ceux-ci ont tendance à s'accumuler avec le temps. Le collège n'autorise pas à donner des devoirs de manière régulière, sauf à certains moments précis définis

dans chaque trimestre et dans ces moments, les élèves réalisent des exercices généraux qui peuvent être ou non directement liés aux erreurs particulières de chacun.

Ensemble, ces problématiques (la surcharge de travail des enseignants, éviter de prendre du retard des élèves, le manque de rétroaction personnalisée et la nécessité de renforcer l'autonomie) montrent qu'il existe une réalité sociale dans l'enseignement des langues qui va au-delà de la salle de classe. La difficulté d'offrir un accompagnement suffisant dans des contextes avec des limitations de temps et de ressources a un impact direct sur les opportunités d'apprentissage des élèves.

Dans ce contexte, et étant donné que les problématiques identifiées sont directement liées au besoin d'un retour plus constant, clair et personnalisé, une solution possible à ce problème pourrait être l'utilisation de l'intelligence artificielle (IA) comme alternative pédagogique. Les outils d'IA générative, lorsqu'ils sont utilisés de manière guidée, peuvent aider à détecter les types d'erreurs, à donner du retour et à alléger le travail du professeur. De cette façon, l'usage de l'IA pourrait contribuer à répondre aux problèmes observés dans l'école, en renforçant le suivi des processus d'écriture et en augmentant les possibilités de pratique et de correction pour les élèves.

Depuis son apparition dans le domaine public, l'intelligence artificielle est devenue un sujet qui génère beaucoup de discussions, surtout dans le champ éducatif. La rapidité avec laquelle ce type d'outils sont intégrés dans la vie quotidienne suscite de l'intérêt, mais aussi des préoccupations chez les enseignants, les chercheurs et les étudiants. Cet impact ne se limite donc pas à une simple nouveauté technologique car la IA possède aussi la capacité de création basée sur les intérêts de l'utilisateur ce qui diversifie beaucoup son utilité.

Aujourd'hui, les recherches qui relient l'utilisation de l'intelligence artificielle à la production écrite ont montré que cet outil produit des résultats fiables pour l'analyse et la correction des erreurs dans les textes, dans le contexte de l'enseignement supérieur, ainsi que pour les commentaires donnés aux étudiants (Steiss et al. 2024). Dans le cas du Collège New York, mener un projet qui intègre l'IA pourrait aider le contexte car son intégration permettrait, éventuellement, de devenir un soutien pour faire face à des limitations du temps et aux autres problèmes déjà mentionnés. En effet, dans ce cas l'IA a la capacité de donner une rétroaction spécifique sur les aspects grammaticaux, tandis que l'enseignante pourrait se concentrer sur l'amélioration de sa pratique professionnelle. De cette façon, les élèves auraient la possibilité de

progresser de manière plus autonome avec le soutien de l'IA, pendant que l'enseignante travaillerait plus avec ceux qui présentent de plus grands besoins d'accompagnement, en permettant un équilibre plus juste concernant l'attention des aspects liés à la classe et en dehors de celle-ci

De même, l'IA peut offrir un accompagnement individualisé à chaque élève, en accordant une attention particulière au développement de la compétence écrite. L'effet attendu est que l'élève perçoive une attention plus personnalisée, ce qui favoriserait le travail sur ses faiblesses spécifiques par rapport au contenu vu en classe et aux objectifs proposés. De plus, cette personnalisation repose sur une synergie créée entre le professeur et l'usage de la technologie : d'un côté, la position de l'enseignant se renforce parce que c'est lui qui sélectionne, contextualise et valide les réponses données par l'IA ; de l'autre, l'IA génère un soutien qui systématise la rétroaction et produit en quelques secondes des réponses modifiables pour s'adapter à chaque besoin. Ainsi, la possibilité d'accompagnement se multiplie sans perdre le contrôle pédagogique.

En plus, l'IA peut fonctionner comme un soutien complémentaire pour éviter que les élèves ne restent en retard dans leur processus. Ainsi, on profite pour l'élargir les occasions supplémentaires pour que les élèves consolident ce qui a été appris et avancent de manière plus soutenue dans le temps. Avec l'usage de Chat GPT basé sur des critères pédagogiques, la rétroaction générée par l'IA peut être beaucoup plus spécifique et alignée sur les besoins réels de chaque élève vu que la possibilité de programmer l'IA permet de demander des explications concrètes, des exemples adaptés au niveau, de petits exercices présentés de manière multimodale pour pratiquer un point précis, ou des reformulations qui montrent des alternatives correctes.

À cet égard, il est proposé de développer un projet qui cherche à répondre à cette problématique grâce à la création d'une rétroaction personnalisée pour chaque élève, accompagné d'exercices centrés sur les erreurs liées au thème qu'ils travaillent. Cependant, on peut penser qu'un projet de ce type demande des connaissances spécialisées qui peuvent rendre le travail de l'enseignante plus difficile. Pour cela, dans le cadre de ce projet, on propose la création de prompts reproductibles afin que chaque enseignant puisse les adapter et les appliquer à son propre contexte. Dans ce scénario, l'IA apparaît comme une ressource pertinente dans le contexte éducatif de l'école New York, mais aussi dans d'autres institutions similaires, car elle se montre capable de compléter le travail de l'enseignant et d'offrir des alternatives plus équitables pour répondre à la

diversité des rythmes et des besoins. Or, mener un projet de ce type ne permet pas seulement de répondre aux problématiques particulières de l'école, mais aussi d'élargir les connaissances théoriques et académiques produites jusqu'à présent. Aujourd'hui, l'intelligence artificielle est un sujet largement étudié ; cependant, il existe encore certaines lacunes sur des aspects qui pourraient commencer à être comblées grâce aux apports de ce projet.

Le premier vide est lié à la population étudiée. La majorité des travaux conduits sur l'utilisation de l'IA pour la rétroaction écrite se concentrent sur des étudiants universitaires ou des adultes, laissant de côté les adolescents dans des contextes scolaires. Cette élément a été souligné par des auteur comme Yao et al. (2025) qui, dans le champ de l'enseignement de l'anglais, nous montre l'absence de travaux systématiques à ce sujet.

Une autre lacune trouvée dans les recherches est le manque d'une véritable articulation pédagogique de l'intelligence artificielle dans les processus éducatifs. Pendant qu'une bonne partie de la littérature se concentre sur les analyses descriptives du fonctionnement de l'IA, de la fiabilité de ses productions, etc., avec ce travail nous cherchons à expérimenter avec une proposition plus concrète : aider chaque enseignant dans son propre contexte où le focus passe de ce que l'IA peut faire à ce que l'enseignant peut faire avec l'IA.

Un autre élément qui a reçu moins d'attention dans la littérature est le positionnement du professeur devant l'incorporation de l'intelligence artificielle dans l'enseignement. Peu de recherches comme celle de Wilson et al. (2024) se concentrent sur le positionnement de l'enseignant face à l'usage de l'IA et le défi que ceci représente pour son métier. Ce vide ouvre la possibilité d'explorer la relation entre l'enseignant et l'IA et de réfléchir à leur interaction comme une partie essentielle du processus éducatif.

Un dernier vide est lié à l'autonomie des élèves. Dans le cas des adolescents, ils n'ont pas encore la maturité nécessaire pour être vraiment critiques vis-à-vis de l'usage de l'intelligence artificielle. Cela implique un risque de dépendance ou de mauvais usage si on leur donne l'outil dans la classe sans que l'enseignant puisse surveiller comment chacun l'utilise. Cette situation ouvre la porte à la recherche de manières d'introduire l'intelligence artificielle en classe sans qu'une interaction directe avec l'élève soit nécessaire, mais par une médiation assurée par la supervision professionnelle de l'enseignant, qui utilise d'autres supports et ressources matériels.

Ensemble, ces aspects montrent une problématique large et actuelle : même si l'intelligence artificielle a démontré un grand potentiel pour soutenir l'écriture, il reste des vides liés aux populations étudiées, aux stratégies d'application, au rôle du professeur et à l'implémentation dans des contextes où les élèves n'y ont pas un accès direct. Face à ce panorama, ce projet qui intègre l'usage de l'intelligence artificielle dans le contexte de l'école secondaire, pourrait contribuer à combler les différents vides identifiés, dans la mesure où il prend en compte chacun des aspects centraux décrits précédemment.

Travailler avec des adolescents au lieu des universitaires suppose de reconnaître les particularités de cette étape formative puisque, contrairement aux adultes, les jeunes en formation scolaire sont en train de construire non seulement des compétences linguistiques, mais aussi des habitudes d'étude et des façons d'interagir avec le savoir. Inclure cette population dans la recherche offre la possibilité de fournir des informations utiles sur comment l'IA peut s'adapter à des contextes où la maturité académique n'est pas encore développée et où l'accompagnement de l'enseignant est très important. Aussi, l'approche de ce projet ouvre la possibilité d'expérimenter avec l'écriture comme un processus dialogique entre l'enseignante et l'IA. La construction des prompts ne consiste pas seulement à de simples instructions destinées à obtenir des suggestions, mais c'est le résultat d'une réflexion consciente des professionnels qui connaissent les besoins des élèves au-delà des évaluations techniques de l'IA et qui utilisent son potentiel pour les aider.

Explorer ce front permet aussi de revaloriser la fonction du professeur dans un moment où il y a beaucoup de discours sur la possible "substitution" des enseignants par des machines. En mettant l'enseignant comme médiateur, on reconnaît son rôle insubstituable dans l'interprétation des besoins des élèves, dans l'orientation de la pratique et dans la construction d'un climat d'apprentissage significatif.

D'autre part, l'usage de l'IA, médié par les enseignants et intégré à d'autres supports matériels, peut contribuer au développement de l'autonomie de l'élève, tout en évitant certains risques liés à son âge (dépendance à l'outil, tentation de tricher, etc.). La proposition vise ainsi à générer une alternance consciente entre ce que produit l'IA et ce que produisent les élèves eux-mêmes. Le contraste entre ces deux productions devient alors un espace formatif où les adolescents apprennent à reconnaître leurs réussites, à repérer leurs limites et à s'engager dans un processus d'amélioration plus conscient.

Ainsi, le présent projet propose un chemin d'exploration vers un modèle où l'innovation technologique se met au service de l'éducation. Montrer que l'IA peut s'intégrer de façon accessible, conviviale et utile au travail enseignant permet de proposer une solution viable à une problématique récurrente à l'école : comment garantir une rétroaction plus riche et plus formative malgré les restrictions du système éducatif.

Question de recherche, problématique et objectifs

Avec tout ce qui précède, il est possible de situer le problème comme une difficulté persistante à offrir une rétroaction suffisante, personnalisée et formatrice dans un contexte marqué par la surcharge de travail des enseignants, le manque de temps et éviter de prendre du retard. Cette situation limite l'autonomie des apprenants et réduit les possibilités d'un accompagnement équitable face à la diversité de besoins. C'est pourquoi on propose la question de recherche suivante :

Comment un enseignant de FLE peut-il s'appuyer sur ChatGPT, grâce à des prompts préconçus, pour analyser les productions écrites d'élèves adolescents et concevoir des activités ciblées en fonction des faiblesses identifiées ?

Pour répondre à cette question, on propose les objectifs suivants qui vont guider la recherche :

- Concevoir et tester des prompts basés sur la littérature, afin de fournir une rétroaction adaptée au contexte et aux besoins des élèves.
- Explorer le potentiel de l'IA pour générer du matériel didactique textuel personnalisé en fonction des faiblesses identifiées dans les productions écrites des élèves.
- Analyser le rôle de l'enseignant dans son interaction avec l'IA lors du processus d'amélioration de la compétence écrite des adolescents.

ANTÉCÉDENTS

Depuis son apparition, l'IA suscite l'intérêt de la communauté académique. Dans le domaine de l'éducation, un nombre croissant d'études cherche à analyser ou à explorer les possibilités qu'offre l'IA pour soutenir les processus de formation des étudiants. Parmi celles-ci, un grand nombre de travaux s'est concentré sur l'usage de l'IA lié au développement de la compétence écrite.

L'intérêt académique décrit se voit bien illustré dans l'article de Pérez et al. (2025), qui a réalisé une revue systématique de la littérature centrée sur l'analyse de l'impact des IA dans les processus d'édition et de correction de textes académiques à l'université. À cette fin, les auteurs se sont proposés de décrire l'utilisation de l'IA dans ces processus, d'analyser la façon dont elle était conceptualisée par les différents auteurs et d'identifier les avantages et inconvénients qu'elle introduit dans les processus d'écriture. Le corpus documentaire de l'étude comprenait un total 92 articles issus des bases de données Web of Science et Scopus, obtenus selon la méthodologie PRISMA¹. Pour coder l'information, des logiciels tels que Power BI ont été utilisés pour générer des graphiques, et VOSviewer pour analyser les cooccurrences de mots afin de répondre aux objectifs de la recherche.

L'étude a relevé que l'IA est perçue comme un outil potentiellement utile pour améliorer la qualité linguistique, et qu'elle fournit en outre une rétroaction rapide et continue, notamment pour les personnes écrivant dans une langue seconde. L'intelligence artificielle aide à générer des idées, à organiser les textes et à corriger des erreurs (principalement superficielles) pendant les processus de réécriture. Les travaux étaient cohérents quant à l'amélioration du processus d'écriture et à une augmentation de la confiance. De même, il a été possible d'identifier que les principaux risques et limites concernent le traitement des erreurs complexes (la structure argumentative profonde, le style académique, la voix personnelle, etc.). Il a été trouvé aussi que les problèmes le plus souvent présentés sont la triche, le plagiat, la dépendance de l'écriture

¹ Acronyme de *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses* (Éléments de rapport préférés pour les revues systématiques et les méta-analyses) Il fournit des directives rigoureuses pour identifier, sélectionner et synthétiser de manière transparente les études pertinentes lors de l'élaboration d'une revue systématique.

assistée et le traitement des données personnelles. Il a été également trouvé que ce type d'outil peut conduire à la dépersonnalisation de l'enseignement.

Les auteurs concluent que les applications de l'IA peuvent améliorer la qualité des textes dans les processus d'édition et de révision, tout en soutenant l'autonomie des étudiants grâce à une rétroaction rapide et fréquente. Cependant, il n'est pas possible de remplacer la créativité, la voix et la profondeur dans l'écriture ni l'accompagnement d'un enseignant humain. L'IA doit rester un accompagnement aux pratiques pédagogiques, en assurant une intégration responsable avec des règles claires pour éviter les problèmes décrits ci-dessus.

Cela dit, bien qu'il existe différents modèles d'intelligence artificielle accessibles au public, l'un des plus étudiés dans le domaine de la recherche a été le chatbot Chat GPT car il s'agit de l'un des premiers grands modèles de langage (LLM) en accès ouvert et l'un des premiers à faire objet de recherches liées au développement de la production écrite assistée par l'IA.

Dans l'étude d'Ibrahim et Kirkpatrick (2024), les auteurs ont réalisé une revue systématique de la littérature visant à comprendre comment ChatGPT pourrait spécifiquement aider à l'enseignement de la compétence écrite. À cette fin, ils ont synthétisé les résultats de recherches utilisant ChatGPT comme assistant pédagogique en écriture, pour expliquer les implications pour l'écriture en langue seconde et montrer d'éventuelles applications en classe.

Le corpus documentaire était composé de 42 articles issus des bases de données Web of Science, EBSCOHost, Google Scholar et arXiv, qui ont été analysés pour identifier les tendances et les usages de ChatGPT. Ainsi, les auteurs ont observé que l'utilisation de ce chatbot a un impact positif sur l'augmentation de la motivation à écrire et sur la réduction de l'anxiété perçue. De plus, il a été montré que ChatGPT peut générer des activités, des pistes et fournir des idées pour la réalisation des tâches écrites de manière personnalisée selon le niveau et la difficulté, et cela de façon instantanée (cependant, cela peut parfois rester générique). Dans cette étude, on note également le potentiel de cet outil pour repérer et suivre les processus administratifs liés aux tâches ; toutefois, cela dépend du modèle. Cette étude conclut le fort potentiel de ChatGPT comme assistant pour l'écriture en langue seconde, puisqu'il peut automatiser certaines parties de l'évaluation, personnaliser les processus et objectifs d'apprentissage et faciliter la remise de la rétroaction. Cependant, elle souligne aussi la nécessité de poursuivre l'exploration des modalités

d'utilisation afin d'obtenir des meilleurs résultats, ainsi qu'évaluer des aspects tels que la fiabilité de ses réponses.

De la même manière, l'étude menée par Feng Teng (2024) confirme les résultats mis en évidence précédemment. L'auteur a réalisé une revue systématique afin de construire une vision consolidée des opportunités et des recommandations pour l'usage de ChatGPT dans l'enseignement de l'écriture en anglais comme langue seconde, et de construire un état des recherches actuelles dans ce domaine. L'étude avait pour objectif d'examiner les lacunes et les zones peu explorées de l'utilisation de ChatGPT dans l'enseignement de l'écriture en anglais langue étrangère ; à cette fin, il a analysé le rôle attribué à ce Chatbot et la perception des étudiants lors de son usage. En utilisant la méthodologie PRISMA, un corpus de 20 études publiées entre 2023 et 2025 a été sélectionné, puis codé et regroupé selon quatre catégories d'analyse : des préférences et expériences positives des étudiants, des innovations pour l'écriture, des enseignements collaboratifs professeur-étudiant et l'amélioration de l'écriture.

L'étude citée a montré que les étudiants apprécient ChatGPT car il leur permet de clarifier et d'améliorer leurs textes ; ils l'utilisent principalement pour l'édition et déclarent avoir gagné de la motivation et de l'auto-efficacité. De plus, il a été démontré que ChatGPT présente un fort potentiel en tant qu'outil AWE (Automated Writing Evaluation), puisqu'il analyse et produit des réponses cohérentes, compréhensibles et fiables ; toutefois, il peut commettre des erreurs et c'est nécessaire, donc une intervention humaine. Dans le même ordre d'idées, la recherche a révélé que les meilleurs résultats se produisaient lorsqu'il existait une collaboration entre l'intelligence artificielle et l'enseignant, car cela améliorait la qualité de la rétroaction (contenu, organisation, niveau de langue), renforçant à son tour le travail autonome des étudiants. L'auteur a également montré que cet outil aide à comprendre des éléments tels que le registre du message. En conclusion, elle montre que ChatGPT est un outil avec grand potentiel pour assister les processus d'écriture en langue étrangère, puisqu'il peut être utilisé pendant les étapes de génération, de révision, de correction et d'évaluation de l'écriture. Elle a aussi mis en évidence des bénéfices pour les étudiants, permettant l'application de méthodologies d'enseignement différentes, ce qui souligne l'importance d'une application équilibrée, préservant la place humaine dans le processus.

Maintenant, il ressort de ce qui précède que la rétroaction occupe une place centrale dans le champ de l'apprentissage de l'écriture soutenue par l'IA. Cependant, il y a aussi un intérêt de la

communauté scientifique pour évaluer si cette rétroaction est fiable. À cet égard, il convient de mentionner le travail de Pack et al. (2024), qui ont examiné la validité et la fiabilité de différents modèles d'IA (parmi eux, ChatGPT) pour évaluer et noter les essais d'étudiants d'anglais entrant à l'université. Cette étude a pour objectif de comparer la cohérence interne des modèles lors de deux sessions d'évaluation effectuées dans deux moments différents et de confronter ces résultats aux validations réalisées par des évaluateurs humains professionnels. Les participants de cette recherche étaient 119 étudiants qui devaient rendre un essai d'admission universitaire. Deux enseignants experts ont corrigé chaque texte à l'aide d'une grille de notation de 1 à 6 points. Les IA (PaLM 2, Claude 2, GPT-3.5 et GPT-4) ont également évalué les textes en deux moments, la seconde évaluation ayant eu lieu 90 jours après la première. Concernant l'analyse des données, les auteurs ont utilisé le coefficient de corrélation intra-classe (ICC) pour mesurer la fiabilité interne entre les tests réalisés par l'IA et par les humains, ce qui permet d'apprécier dans quelle mesure l'évaluateur reste cohérent dans le temps. Aussi, ils ont utilisé la corrélation de Pearson pour comparer les scores humains avec ceux des modèles afin de vérifier s'il existait une différence systématique entre les deux au moment de l'évaluation.

Les auteurs de cette dernière étude ont constaté que GPT-4 est le modèle le plus fiable, avec une excellente cohérence interne et la meilleure correspondance avec les évaluations faites par les humains. Ils ont également observé que ce modèle, comme la majorité des autres, s'améliorait avec le temps. Une explication possible est que GPT-4 était capable de prendre compte d'un plus grand nombre d'aspects de l'échelle de notation utilisée par les enseignants. Cependant, il est important de signaler certains problèmes trouvés, tels que des hallucinations dans les justifications des notes, des évaluations incomplètes ou l'ajout d'informations qui n'appartenaient aux textes des étudiants.

Cette étude se complète avec l'analyse réalisée par Steiss et al. (2024), qui examine la qualité de la rétroaction générée par ChatGPT en la comparant à celle de professeurs avec plus de 18 ans d'expérience. Cette étude cherchait également à analyser si cette rétroaction répondait à des critères comme la précision, l'utilité, la clarté, la priorisation, le ton et la perception d'utilité du point de vue des étudiants. Elle a été menée avec 20 étudiants inscrits dans un master en sciences sociales qui ont rédigé un texte d'environ 300 mots et qui ont reçu deux types de rétroaction : une faite par des humains et une autre générée par l'intelligence artificielle. Le corpus d'analyse

comprendait les textes des étudiants ainsi que les rétroactions produites par les enseignants et par l'IA. Pour analyser les données, une approche mixte a été utilisée avec des matrices basées sur des travaux antérieurs, des questionnaires et des entretiens dans lesquels les étudiants exprimaient leurs perceptions du travail réalisé par ChatGPT. Les résultats montrent que la rétroaction donnée par l'IA était jugée utile, bien structurée et parfois plus claire que celle des humains. Toutefois, elle manque souvent de précision dans certains aspects et ne s'adapte pas au contexte particulier de l'étudiant, comme le ferait celle d'un enseignant. Les auteurs concluent que la rétroaction fournie par l'IA peut être aussi utile et efficace que celle des humaines, notamment dans les tâches répétitives, mais qu'elle ne remplace pas l'expertise humaine, préservant ainsi le rôle de l'enseignant dans le processus.

Dans l'ensemble, ces études montrent la complexité et la richesse du champ analysé. Tout d'abord, elles démontrent que l'IA, en particulier ChatGPT, peut s'adapter à différents besoins et être utilisée de diverses manières, y compris sur un même thème dans des contextes similaires ou variés. Bien que la majorité des travaux se concentre sur l'enseignement supérieur avec des étudiants qui ont déjà un certain niveau en langue seconde, cela n'empêche pas d'envisager des usages créatifs et mesurés de l'IA pour soutenir les processus d'apprentissage de l'écriture dans l'enseignement secondaire.

De même, les études consultées montrent que le processus d'écriture est multidimensionnel et que l'intelligence artificielle peut avoir plus ou moins d'espace pour intervenir (idéation, révision, rétroaction, évaluation formative, etc). En ce sens, l'IA peut contribuer de manière significative aux bases de l'enseignement de l'écriture, puisqu'à ce niveau, elle peut aider à améliorer les aspects liés à la structure de la langue et à la forme. Par ailleurs, l'IA ne doit pas se limiter à signaler les éléments à améliorer dans un texte, mais elle peut aussi être utilisée comme un outil de pratique favorisant l'amélioration autonome des élèves.

Ainsi, bien que l'on dispose d'une abondante littérature sur l'impact de l'IA dans le développement de la compétence écrite, peu de travaux présentent des propositions qui détaillent des procédures ou des cadres clairs pour son application de manière systématique et reproductible. Parmi ces recherches, certains travaux commencent toutefois à formuler des pistes concrètes pour une intégration pédagogique de l'IA. Par exemple, l'article de Bonner et al. (2023) vise à présenter un ensemble d'exemples concrets montrant comment les enseignants peuvent utiliser ChatGPT ou

d'autres LLM dans la création de matériel, la conduite d'activités ou la formulation de rétroactions. Pour atteindre cet objectif, les auteurs ont développé différents prompts qui répondent à divers besoins du processus d'écriture (création de résumés, correction grammaticale, création d'histoires, gradation de la difficulté des textes, idées de planification, etc.). Les auteurs ont analysé les réponses de ChatGPT à chacun des prompts afin d'évaluer leur qualité et leurs limites, et ont proposé des recommandations pour les adapter, soulignant principalement l'importance de formuler des instructions précises pour l'IA. Les résultats montrent que ChatGPT est capable de résumer et d'adapter des textes au niveau demandé des étudiants, ainsi que de générer des questions de compréhension. De même, il peut corriger la grammaire de textes, proposer des plans en fonction des exigences formulées, entre autres.

De leur côté, Bonner et al. (2023) concluent que les LLM augmentent les capacités des enseignants car ces outils leur permettent de déléguer des tâches routinières, ce qui leur offre la possibilité de se concentrer sur les difficultés spécifiques des étudiants et de gagner du temps pour les accompagner. Toutefois, ils insistent sur la nécessité d'un usage responsable et sur l'importance d'instructions humaines précises pour ancrer chaque production de l'IA dans un objectif pédagogique du cours.

Un autre travail qui présente un usage appliqué de l'IA est celui de Tseng et Lin (2024), qui ont intégré ChatGPT (version GPT-3.5) dans un cours universitaire d'écriture en anglais afin d'aider à la rédaction et à la révision de textes. Pour cela, les auteurs ont décrit un processus guidé d'écriture, en limitant l'usage de l'IA aux cadres pédagogiques ADDIE² et TPACK³, afin d'observer l'effet sur l'organisation et la qualité des textes. Ils ont également évalué la révision réalisée par l'IA concernant les aspects formels de l'écriture (grammaire, cohérence, etc.). L'étude a été menée avec 15 étudiants du cours "English Composition III", et le corpus analysé comprend les brouillons et les versions finales produites. L'écriture s'est déroulée pendant les heures de cours, sous la supervision du professeur qui contrôlait l'usage de l'IA. En analysant la production

² L'ADDIE (Analyse, Design, Développement, Implantation et Évaluation) est un modèle classique et itératif d'ingénierie pédagogique. Il sert de guide structuré et séquentiel pour concevoir, créer et évaluer des dispositifs ou des programmes de formation.

³ Acronyme pour *Technological Pedagogical Content Knowledge* (Connaissances technopédagogiques disciplinaires. Traduction de l'auteur) fait référence aux connaissances technopédagogiques disciplinaires. Ce cadre théorique modélise l'intégration efficace des technologies dans l'enseignement

des étudiants et en comparant les résultats du processus de correction, les auteurs montrent que les étudiants ont progressé beaucoup plus rapidement dans la rédaction de leur document grâce à la rétroaction et à la génération d'idées données par ChatGPT. Ils ont également constaté une meilleure organisation du texte, liée à une progression logique et à une articulation plus claire des idées. De plus, les étudiants ont appris à formuler leurs propres prompts, ce qui leur permet d'adopter une position active dans le processus et d'orienter ce qu'ils souhaitent voir apparaître dans leur texte. La révision des aspects formels effectuée par l'IA a été d'un grand aide pour mener à bien ce travail. Les auteurs concluent que ChatGPT constitue un assistant d'écriture utile si de prompts clairs sont établis et si le travail est structuré par étapes. L'intelligence artificielle aide à organiser et à clarifier l'usage de la langue tout en accélérant le processus d'écriture ; toutefois, il reste essentiel de préserver le style personnel et de mettre en place des règles qui préviennent la dépendance et les usages non éthiques.

De même, l'étude de Loem et al. (2023) enrichit la perspective des deux recherches précédentes en approfondissant l'utilisation de prompts destinés à générer des indications générales pouvant aider les enseignants dans la création d'instructions. Dans leur étude, les auteurs cherchent à examiner comment améliorer la correction grammaticale d'erreurs en utilisant le modèle GPT-3 à travers la méthode de création de prompts. Il s'agissait ainsi d'évaluer la performance de GPT-3 en utilisant les tests JFLEG⁴, CoNLL2014⁵ et W&I+LOCNESS⁶ dans différentes situations : lorsqu'on demandait des corrections minimales ou visant la fluidité, et lorsqu'on fournissait à l'IA une seule consigne ou plusieurs. L'étude n'a pas de participants ni de corpus documentaire traditionnel, mais s'appuie uniquement sur les prompts et les résultats générés, ensuite évalués au moyen de différents textes mentionnés auparavant. Pour contrôler la variabilité, une analyse par distance d'édition a été utilisée afin de mesurer l'ampleur des

⁴ Il s'agit d'un corpus de test conçu pour évaluer les corrections de fluidité globale. Il mesure la capacité d'un modèle à restructurer un texte pour le rendre plus naturel, au-delà de la simple correction d'erreurs.

⁵ C'est un test de référence standardisé pour mesurer la précision des corrections grammaticales strictes. Il évalue l'aptitude du système à effectuer des « éditions minimales » tout en préservant la structure originale.

⁶ Ce corpus d'évaluation regroupe des textes classés selon les niveaux de compétence du CECRL. Il sert de test de référence pour vérifier si l'IA parvient à adapter sa rétroaction et ses corrections au profil spécifique de l'apprenant.

modifications. Le protocole compare GPT-3 avec des lignes de base supervisées en manipulant deux facteurs importants : le type d'instruction et la quantité d'exemples fournis.

Afin d'explorer le potentiel de l'IA dans le traitement automatisé de la langue, l'étude s'appuie sur le modèle linguistique GPT-3 (text-davinci-003), appelé via API⁷, qui sert ici de moteur d'analyse principal pour générer des corrections. Il est évalué à partir de trois jeux de tests spécialisés dans la correction grammaticale : JFLEG (centré sur la fluidité), CoNLL2014 et W&I+LOCNESS (orientés vers la précision et les niveaux du CECR). Les chercheurs ont testé différentes manières de présenter la tâche à Chat GPT : parfois sans aucun exemple, parfois avec un seul, et parfois avec plusieurs exemples de corrections, dont ils font varier la quantité. Pour chaque phrase à corriger, le modèle produit plusieurs versions selon le type de consigne (« minimal » ou « fluency ») et selon les exemples fournis. Ces différentes sorties permettent ensuite de comparer les configurations et d'évaluer les performances. L'étude conclut que GPT-3, lorsqu'il reçoit un prompt correctement formulé, est capable de corriger de manière adéquate et peut également être orienté vers des corrections plus larges, vers l'amélioration de la fluidité ou vers un ajustement au niveau de langue de l'apprenant. Les auteurs soulignent les possibilités ouvertes par l'optimisation des prompts pour créer des systèmes de rétroaction adaptables selon l'intensité souhaitée et le profil de l'étudiant.

De manière générale, l'ensemble de ces études met en évidence la valeur du développement de ce type de recherches pour intégrer l'intelligence artificielle de manière harmonieuse dans le contexte où elle est appliquée. Ainsi, la communauté académique qui s'intéresse par le développement didactique de l'apprentissage de l'écriture en langue seconde peut s'appuyer sur des bases scientifiques pour introduire l'IA dans ses cours. De même, les résultats montrent l'importance que prend l'élaboration de prompts dans la construction de propositions applicables en matière d'intelligence artificielle, puisqu'ils constituent le moyen d'exploiter pleinement les capacités de cet outil. En ce sens, ce savoir est particulièrement précieux pour les enseignants et les étudiants, qui peuvent explorer et adapter ces usages en fonction des besoins émergents et les

⁷ C'est le grand modèle de langage évalué comme moteur d'analyse. L'étude teste sa contrôlabilité, prouvant qu'il peut générer des retours pédagogiques ciblés uniquement guidé par des prompts, sans nécessiter de réentraînement de l'algorithme.

limites de l'IA pouvant devenir un moteur pour le développement créatif, partageable et reproductible.

Les études mentionnées jusqu'ici ont montré, de manière implicite ou explicite, que l'introduction de l'IA a suscité de nouvelles questions concernant le rôle de l'enseignant. Explorer la relation que le professeur est en train de construire avec l'intelligence artificielle est essentiel, car celle-ci déterminera les différentes manières dont l'outil sera mobilisé.

Dans cette perspective, l'étude menée par Wilson et al. (2024) vise à examiner la relation entre l'utilisation de l'outil MI Write et les perceptions des enseignants concernant les systèmes AWE⁸. Pour cela, l'étude cherche à décrire comment les enseignantes et enseignants utilisent les fonctions AWE de l'outil, ainsi que leur vision de son utilité et de sa désirabilité d'application. La recherche a compté avec la participation de 19 professeurs d'anglais issus de différents districts scolaires aux États-Unis qui ont utilisé l'outil ; parmi eux, 9 ont accepté de participer à des entretiens et à des discussions de groupe menées en ligne. Le corpus de données était varié : il incluait les fichiers générés par la plateforme, les réponses aux questionnaires sur l'usage et la désirabilité, les transcriptions d'entretiens, etc. Cette variété de données a permis une vision holistique qui faisait possible une analyse à la fois quantitative et qualitative : les chercheurs ont examiné les fichiers, les graphiques produits, les prompts, les consignes, la révision par les pairs ainsi que les commentaires des enseignants. Pour le volet qualitatif, un processus de codification et d'analyse a été mis en place. Finalement, les deux types d'analyses ont été comparés.

Les résultats montrent que les enseignants n'utilisaient pas l'outil autant qu'attendu. On observe que les éléments les plus utilisés étaient les organisateurs graphiques et les consignes, tandis que les outils plus complexes (révision par les pairs, notation, etc.) étaient moins sollicités. De manière générale, la perception de l'outil était positive, mais certains éléments n'étaient pas cohérents avec les exigences du curriculum.

La conclusion de l'étude est que l'adoption réelle d'un système d'évaluation automatisé dépend d'un ensemble de facteurs, et non seulement de la plateforme. L'utilisabilité et l'utilité jouent un rôle important ; toutefois, le contexte institutionnel, les exigences du curriculum et le

⁸ Évaluation Automatisée de l'Écriture. L'AWE désigne les systèmes algorithmiques offrant un retour immédiat sur les textes des apprenants

style d'enseignement influencent également l'application pratique. Les enseignants utilisent l'outil pour multiplier les occasions d'écriture, mais ont tendance à laisser de côté les fonctionnalités qui ont besoin d'un véritable travail pédagogique.

Une autre étude qui continue le travail de ces auteurs est celle réalisée par Thuy (2025), qui se concentre sur la manière dont les enseignants de français au Vietnam utilisent Chat GPT pour enseigner la rédaction, ainsi que sur les bénéfices et les difficultés qu'ils identifient dans son usage. La recherche a impliqué 53 enseignants de français qui travaillent dans des écoles et des universités, la majorité étant des enseignants expérimentés avec plus de 20 ans d'expérience.

Les chercheurs ont employé une méthode quantitative basée sur un questionnaire en ligne, analysé à l'aide du logiciel SPSS 26, principalement par des statistiques descriptives afin de trouver des tendances. La fiabilité de l'outil a été assurée grâce à l'application de l'alpha de Cronbach. Le questionnaire était construit en s'appuyant à la fois sur le modèle didactique (préparation, réalisation et évaluation) et sur le modèle TAM2, qui étudie l'utilité et la qualité perçue de la technologie. Cela a permis de définir l'usage que font les enseignants de l'IA ainsi que leur perception.

Les résultats montrent que l'usage de ChatGPT se concentre davantage sur la préparation du cours. Pendant la classe, les étudiants peuvent parfois l'utiliser pour les aider à créer un plan, mais pas pour rédiger entièrement leurs textes. Dans la phase d'évaluation, les enseignants utilisent Chat GPT pour fournir de la rétroaction, détecter des problèmes et aider à réécrire les productions des étudiants. Cependant, les professeurs utilisent très peu l'IA pour produire des exercices ciblés sur les difficultés des apprenants ou pour attribuer une note automatique.

En conclusion, les enseignants trouvent de nombreux avantages, comme le gain de temps ou le soutien offert, mais ils soulignent aussi des problèmes tels que la tricherie, le manque de précision des réponses et le déficit de créativité des élèves. De même, il apparaît que les professeurs ne confient pas à l'IA des tâches sensibles comme l'évaluation créative, la génération de pistes d'amélioration personnalisées ou l'appréciation de la pensée créative. Les auteurs recommandent de renforcer la formation des enseignants afin d'améliorer l'usage de l'IA à travers de bons prompts et d'établir des règles claires pour garantir une application juste et éthique de l'IA à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe.

Par ailleurs, une grande partie des études menées sur ce sujet souligne l'importance d'établir des cadres respectueux et clairs pour introduire l'IA d'une manière équilibrée vis-à-vis du rôle de l'enseignant. Dans ce sens, la perspective adoptée par le milieu académique est celle d'un environnement collaboratif où l'usage des outils vient à renforcer l'action professionnelle.

Dans ce domaine, les propositions sont encore en développement, mais l'étude récente de Memon et Kwan (2025) se distingue en proposant un modèle de collaboration entre enseignants et IA générative, fondé sur les trois domaines de la taxonomie de Bloom (cognitif, psychomoteur et affectif). Les auteurs proposent aussi une discussion de ses opportunités et défis dans l'intégration curriculaire et les politiques éducatives.

Pour élaborer cette proposition, les auteurs ont effectué une recherche dans les bases de données Web of Science et Scopus à partir de 2023, en sélectionnant des articles sur la collaboration humain-machine dans le cadre de la taxonomie de Bloom. Ils ont également recherché des exemples concrets d'utilisation du modèle dans des contextes réels.

À partir de cette recherche, les auteurs ont synthétisé les documents présentant des modèles compatibles avec celui proposé. La majorité des articles insistait sur l'idée que l'IA générative fonctionnait mieux comme complément aux enseignants humains et non comme substitut. Ils ont également confirmé qu'aucune étude ne portait sur le modèle qu'ils proposaient. Dans celui-ci, des rôles sont définis afin que chaque acteur puisse accomplir un travail optimal. L'IA prend en charge les tâches répétitives d'ordre cognitif, tandis que l'humain se concentre sur le processus d'apprentissage, l'accompagnement, les projets complexes et la dimension socio-émotionnelle.

Les auteurs concluent que l'avenir de l'éducation doit être pensé en termes de coopération entre les enseignants et l'IA dans les domaines où chacun a une influence plus importante et réalise un meilleur travail. Ils soulignent également l'importance de ce type d'études, car elles servent de guide pour les institutions dans la prise de décisions et dans la construction de politiques éducatives éthiques garantissant le respect de tous les acteurs impliqués dans le processus.

Dans leur ensemble, les études montrent un changement de paradigme : on est passé d'une perception de l'IA comme outil susceptible de remplacer l'enseignant dans son rôle d'éducateur à une vision où elle est considérée comme un outil supplémentaire. Dans ce contexte, l'arrivée des modèles d'intelligence artificielle invite à repenser les pratiques éducatives qui l'intègrent en

classe comme un élément capable de renforcer les processus pédagogiques en apportant et en améliorant, plutôt qu'en transformant radicalement.

Dans cette perspective, les études analysées montrent l'importance du développement de conceptions d'une coopération entre l'humain et la machine, où l'intégration de l'IA constitue une aide réelle en exploitant ses capacités dans les domaines où elle fonctionne le mieux. Définir une place claire pour l'IA et connaître ses limites fait partie d'un processus essentiel pour qu'elle puisse, à l'avenir, s'inscrire pleinement dans le processus éducatif.

Chaque contexte est différent ; ainsi, c'est l'enseignant qui décide comment l'appliquer afin d'atteindre ses objectifs éducatifs et pédagogiques. Ce rôle implique une grande responsabilité, puisqu'il a besoin d'un processus de formation continue. L'enseignant doit s'approprier de l'outil et établir un processus de coopération adapté qui lui permette d'être soutenu sur certains aspects afin d'améliorer sa performance sur d'autres. Seule une compréhension solide et contextualisée de l'outil permettrait de mettre en pratique ces propositions de manière pertinente, éthique et ajustée à chaque réalité éducative.

Les études présentées offrent un panorama clair du rôle actuel de l'IA dans l'enseignement de l'écriture, ce qui permet de relier leurs résultats aux objectifs centraux de cette proposition. L'IA possède un grand potentiel pour soutenir le développement de la compétence écrite en langue seconde, notamment dans le domaine de la rétroaction personnalisée et contextualisée. Cependant, l'intelligence artificielle doit être comprise comme un outil doté de ses propres limites et encore en voie de trouver une place adaptée dans un contexte donné. Les études montrent que l'IA rencontre des difficultés dans les tâches de traitement approfondi, mais qu'elle donne de bons résultats dans l'analyse des erreurs, ce qui peut être exploré pédagogiquement par un enseignant. Dans cette perspective, il est possible de développer des propositions qui ne se limitent pas à signaler une erreur, mais l'accompagnent d'une explication pertinente en termes de niveau et de profondeur, ainsi que d'occasions de pratique. Cela ne signifie pas remplacer l'enseignant, mais plutôt trouver un point de convergence où chacun bénéficie du travail conjoint.

Par ailleurs, l'impact de l'IA dépend en grande partie de la qualité du design pédagogique et des connaissances des enseignants dans la construction et l'utilisation de prompts, éléments qui influencent son utilité et son alignement avec le curriculum. Les études soulignent que la conception de consignes, l'usage d'exemples et des orientations claires permettent à l'IA de

produire des résultats fiables et adaptés à son contexte. Il est également possible d'observer un écart entre le potentiel technique et les applications réelles, puisque, comme le montrent les études, il existe un manque de formation enseignante qui permette une appropriation et une utilisation autonome de l'IA comme partie intégrante de la pratique pédagogique. L'usage limité de fonctionnalités complexes de l'IA montre la nécessité de développer des formes d'accompagnement pour orienter son utilisation. Dans le cadre de ce projet, la construction du prompt en collaboration avec l'enseignante constitue un point central, puisqu'elle permet à l'IA de s'adapter naturellement au contexte selon ce que l'enseignante juge pertinent et ce dont les élèves ont besoin. L'exploration de prompts qui peuvent ensuite être répliqués comme modèles, tout en laissant des espaces de modification selon les besoins particuliers, fait de l'enseignant un acteur essentiel du processus d'enseignement médié par l'IA.

La perception du corps enseignant et le contexte institutionnel déterminent la réussite ou l'échec de l'intégration de l'IA. Les études montrent que les enseignants apprécient l'IA pour son efficacité, mais soulignent également des risques tels que la dépendance ou la tricherie, en rappelant que l'usage de l'IA en éducation est multifactoriel. Le présent projet cherche à se situer dans une position qui réponde aux besoins curriculaires et à la participation essentielle de l'enseignante, en vue d'une mise en œuvre éthique, réaliste et cohérente avec sa pratique pédagogique. Avec un usage de l'intelligence artificielle médié par l'enseignante, les élèves reçoivent tous les bénéfices que ChatGPT peut offrir, même s'ils n'ont pas de contact direct avec l'outil. Ainsi, ils peuvent profiter de ses apports tout en restant inscrits dans un cadre pédagogique clair et maîtrisé, ce qui assure une intégration harmonieuse et responsable de la technologie.

CADRE CONCEPTUEL

Une fois présenté le contexte de l'institution et les raisons pour lesquelles l'usage de l'IA pourrait être une solution possible aux problématiques de l'écriture en FLE au collège, il est important d'établir les bases conceptuelles sur lesquelles se fonde notre proposition. Les principes théoriques qui seront présentés dans ce chapitre ne cherchent pas à établir des catégories d'analyse pour travailler avec l'information recueillie, mais plutôt à fournir le soutien théorique sous-jacent à la création et la mise en œuvre de la proposition, tout en présentant au lecteur les éléments essentiels pour faciliter sa compréhension. Ceci permettra aussi de délimiter les aspects clés sur lesquels les résultats seront présentés.

Cette section commence par une exploration conceptuelle de Chat GPT comme un LLM (*large language model*), ce qui permettra de mettre en lumière le fonctionnement interne de cet outil afin de comprendre ses capacités et ses limites dans l'analyse de la production écrite, ainsi que dans la création de retours avec des buts pédagogiques. Par la suite, le concept de « *Prompting* » sera abordé, en examinant les éléments essentiels pour la création des instructions qui reflètent l'intention du chercheur à travers une instruction unique ou un processus itératif.

Ensuite, le plan pédagogique sera abordé. Dans cette section la conception de la rétroaction corrective et métalinguistique comme ligne directrice du résultat attendu dans la réponse de Chat GPT sera analysée, ainsi que la théorie didactique centrée sur la création de matériels qui s'alignent avec les possibilités d'action de l'IA générative. Enfin, la définition à partir de laquelle est compris le processus d'écriture et un modèle qui détaille les aspects pour évaluer l'interaction humain-machine qui servira de base pour l'analyse du travail réalisé avec l'enseignante dans l'institution seront présentés.

Chat GPT :

Le domaine de l'intelligence artificielle a évolué rapidement au cours des dernières années et a développé différents modèles qui s'adaptent à des fonctions variées. Avec l'arrivée de Chat GPT en 2022, l'intérêt pour explorer les possibilités et l'impact que ce type d'IA pourrait avoir dans le champ de l'éducation a incité la communauté scientifique à comprendre ce qu'il est et comment il fonctionne.

Dans une étude qui cherchait à définir Chat GPT, Baidoo-Anu et Owusu Ansah (2023) ont demandé à l'intelligence artificielle une définition d'elle-même ; elle a répondu qu'elle est « Un grand modèle de langage entraîné par OpenAI. Il est conçu pour générer du texte semblable à l'humain basé sur un prompt ou un contexte donné. Il peut être utilisé pour une variété de tâches de traitement du langage naturel, telles que la complétion de texte, la génération de conversation » (p.54, traduction de l'auteur). Cette définition contient les éléments essentiels pour comprendre les aspects les plus importants qui caractérisent Chat GPT.

Tout d'abord, le concept de grand modèle de langage (large language model ou LLM) fait référence à un processus où l'IA « compresse les informations lues à partir d'un corpus de textes d'entraînement pour générer de nouveaux textes à partir d'une requête donnée » (Feillet, 2024, s.p). Pendant cette démarche, Chat GPT prend des « tokens » (des groupes de caractères qui contiennent les significations essentielles de la demande et leur ordre) pour les analyser et produire une séquence qui statistiquement répond à la demande selon la base de données avec laquelle il a été entraîné (Chat GPT 2023, cité dans Baidoo-Anu & Owusu Ansah, 2023, p.54).

Selon ce qui a été présenté, il est important de mentionner que Chat GPT ne peut pas « comprendre » l'information qu'il produit, mais qu'il s'agit d'un processus de probabilité dans la création de la réponse à chaque fois qu'il reçoit des instructions : « La réponse est générée un mot à la fois, avec le modèle prédisant le mot suivant basé sur l'entrée et les mots qu'il a générés jusqu'à présent » (Feillet, 2024, traduction de l'auteur). Cependant, il existe aussi un processus de raisonnement qui guide la construction des retours, comme la requête par chaîne de pensée, une technique qui permet aux grands modèles de langage de décomposer et d'analyser la résolution de problèmes de manière similaire à un processus de pensée. Ainsi, le modèle peut générer des informations procédurales pour expliquer les étapes de la résolution de la consigne (Feillet, 2024).

Il est également important de comprendre la relation qui existe entre la production d'information par l'IA et le corpus qui lui permet de la produire. Pendant le processus de création, les LLM utilisent la technique Retrieval-Augmented Generation (RAG), connue pour permettre l'usage d'informations extraites de documents externes. Ce processus est composé de deux étapes : la première est la récupération, où l'IA cherche des informations selon la demande dans des sources comme des livres, des pages internet, des documents, etc. La deuxième est la génération de la réponse en utilisant l'entraînement préalable et les données supplémentaires pour améliorer

la précision et la qualité de la réponse. Dans le domaine de la langue, cet aspect complète le traitement du langage naturel, lui permettant d'analyser plus en profondeur les productions statistiques.

En tant que modèle de langage dans le contexte particulier de cette recherche, la capacité que Chat GPT a de travailler sur le langage comme un processus statistique lui permet d'être utilisé comme un assistant qui automatise l'analyse diagnostique. En se concentrant sur l'usage de la langue française, le système est capable d'identifier des erreurs et des inconsistances dans le domaine de l'orthographe, de la grammaire, de la syntaxe et de la cohérence textuelle. Cependant, l'IA a aussi montré qu'elle est capable de traiter les textes en tenant compte du contexte dans lequel ils sont produits, ce qui lui permet de compléter l'analyse qu'elle réalise.

Prompt :

Tout processus d'interaction réalisé entre une personne et une IA se trouve médié par un Prompt. De manière simple, un prompt se constitue comme les instructions données à l'intelligence artificielle en langage naturel pour qu'elle réalise certaines tâches. Divers auteurs ont abordé ce concept depuis différentes perspectives ; Murillo et López (2025) conceptualisent le Prompt comme un stimulus nécessaire pour que l'IA réalise le traitement de l'information et produise une réponse qu'ils appellent « retour ». De leur côté, Hernández et al. (2024) définissent le Prompt comme la manière de réaliser des requêtes aux modèles LLM au moyen d'une instruction initiale, en utilisant une phrase, une question ou un paragraphe complet. L'objectif est d'établir le contexte ou de définir la tâche spécifique que l'on attend que le modèle réalise, en cherchant un retour cohérent.

Zamfirescu-Pereira et al. (2023) présentent une perspective basée sur la création d'instructions textuelles et sur l'importance de l'usage d'exemples. Pour les auteurs, la fonction principale est de biaiser le modèle vers la génération des résultats attendus en permettant l'interaction de personnes sans connaissances techniques en programmation. À partir de ces postulats, la présente recherche comprend le Prompt comme l'ensemble d'instructions créées en langage naturel par des personnes afin d'obtenir un retour basé sur les demandes établies.

Or, l'usage libre de l'IA a suscité l'intérêt académique sur la manière de concevoir ces instructions afin d'obtenir le meilleur résultat possible, en optimisant les capacités des modèles.

Cette ligne d'étude est appelée « Prompting » ou « Prompt Engineering », où on expérimente avec la création d'instructions en modifiant des paramètres qui peuvent influencer la qualité du retour comme la longueur de l'instruction, la quantité d'exemples, etc. Il est nécessaire de mentionner que, bien que la présente étude se soit centrée sur la construction de Prompts, cela ne représente pas un processus d'ingénierie de Prompt, mais qu'elle s'aligne avec les recommandations de la littérature qui sont présentées ci-dessous.

Les trois auteurs présentés coïncident sur le fait que la création d'un bon prompt doit fournir un contexte abondant qui offre les détails et les antécédents nécessaires, ainsi que sur l'importance de spécifier la forme et le type de retour attendu. De plus, ils encouragent à attribuer un rôle à l'intelligence artificielle afin qu'elle puisse orienter le ton et le niveau de profondeur de la réponse.

Hernández et al. (2024) soulignent que, dans des tâches procédurales, il convient d'orienter le pas à pas pour renforcer la séquence logique, d'utiliser un ou plusieurs exemples et de demander explicitement à l'IA de ne pas générer d'informations inexistantes afin de contrôler les hallucinations qui peuvent en résulter. Zamfirescu-Pereira et al. (2023) ajoutent que, pour délimiter le travail de l'IA, il faut rédiger l'instruction de manière affirmative puisque les instructions négatives sont souvent mal interprétées.

Il est important de souligner deux aspects clés dans la création des Prompts du présent projet. Le premier est la création itérative, comprise par les auteurs comme le processus d'essai et d'erreur d'un Prompt afin de raffiner l'instruction pour obtenir le résultat attendu, qui a été fait pendant la conception et la mise en place des Prompts. Le deuxième est l'usage de l'IA comme moyen pour améliorer des prompts afin d'obtenir un meilleur résultat, une stratégie similaire à l'ingénierie, mais qui a été menée d'une manière plus simple pour raffiner le retour.

Alors, la présente étude a adopté le modèle ROCEF (Rôle, Objectif, Contexte, Exemples et Format) proposé par Murillo et López (2025) puisqu'il recueille les fondements exposés précédemment. En plus d'appliquer les principes du prompting itératif pour adapter les instructions aux demandes particulières de chaque groupe, cette méthode s'appuie aussi sur l'IA elle-même pour évaluer et affiner le prompt, garantissant ainsi la création d'un retour pédagogique précis et sur mesure.

Matériel Didactique :

Pour aborder le matériel didactique, il est fondamental de reconnaître son rôle comme l'un des noyaux articulatoires de la pratique enseignant. Le matériel didactique se présente comme la ressource physique avec laquelle l'enseignant cherche à faciliter l'acquisition d'un type de connaissance chez l'étudiant, par le biais de l'interaction avec celle-ci, à travers ses réussites et ses erreurs. Cette perspective s'aligne avec la définition énoncée par Morales Muñoz (2012), qui conçoit le matériel didactique comme un ensemble de matériels qui facilitent le processus d'enseignement et d'apprentissage, à travers l'adaptation de leurs caractéristiques particulières. De leur côté, Pardo, Téllez et Barón (2018) soulignent également le rôle fondamental de la ressource comme un lien entre la connaissance et le contexte de chaque élève.

Dans ce sens, le matériel didactique se constitue comme un stimulus qui facilite l'acquisition de la connaissance en mettant celle-ci en relation avec le contexte des élèves. Or, il est nécessaire de mentionner que, pour atteindre ses objectifs fondamentaux, le matériel didactique doit répondre à certains paramètres ; par exemple, pour Morales Muñoz (2012), le matériel doit susciter l'intérêt des élèves et être en accord avec les objectifs d'apprentissage de la matière. De plus, le matériel doit être simple, clair et consistant dans sa présentation pour que l'élève puisse l'utiliser. De leur côté, Pardo, Téllez et Barón (2018) mentionnent l'importance d'utiliser la langue dans des situations communicatives réelles et il doit représenter une difficulté progressive.

Dans ce projet, l'IA produit le matériel didactique basé sur les instructions que le professeur lui donne et sous sa révision pour garantir qu'il soit adapté aux élèves. Cependant, il est nécessaire de mentionner que les guides avec des exercices mobilisés sont limités par les conditions contextuelles et les limitations que présente l'IA dans le contexte de l'enseignement secondaire.

Rétroaction Corrective :

Comme axe central du projet, la rétroaction prend une place importante dans le développement de tous les processus éducatifs puisqu'elle devient le moyen par lequel le professeur cherche à orienter le développement du travail de l'élève vers les résultats attendus. Dans le cadre de l'institution, les processus éducatifs sont évalués sous l'évaluation formative qui donne plus d'importance au processus de construction continue, comme le mentionne « Les étudiants et les enseignants rassemblent et utilisent des informations sur les progrès de l'étudiant

vers l'accomplissement des objectifs d'apprentissage pendant que l'apprentissage a lieu » (Brookhart, 2017, p. 8. Traduction de l'auteur).

Cependant, au-delà de mettre l'accent sur le travail constant, on laisse à chaque professeur le choix du type de rétroaction qu'il souhaite utiliser pour ses élèves. Dans ce sens, le type de rétroaction choisi pour être donné aux élèves et qui s'aligne avec les particularités déjà expliquées dans le premier chapitre a été la rétroaction corrective, depuis la perspective d'Ammar, Daigle et Lefrançois (2015). Pour les auteurs, la correction formative est comprise comme un processus multidimensionnel qui fonctionne comme un pont entre l'erreur de l'élève et un apprentissage linguistique réel, qui cherche à rendre l'élève conscient de sa connaissance et à l'améliorer à travers la révision de son écrit. De plus, dans leur projet de recherche, les auteurs précisent différentes formes de fournir la rétroaction à l'élève. Pour le cas particulier de cette étude, on a choisi d'appliquer la rétroaction corrective directe qui cherche à retourner le texte avec les corrections faites à l'élève et le type d'explication métalinguistique qui fait référence à l'accompagnement des explications des erreurs.

Il est important de mentionner que, bien que le texte indique que ne pas donner la réponse à l'élève peut être plus bénéfique pour lui (rétroaction corrective indirecte), cela implique d'augmenter la charge de la professeure en devant expliquer de nouveau à chaque élève. Néanmoins, la création de matériel didactique personnalisé cherche à résoudre cette situation en donnant un contexte de pratique à l'élève où il doit être participant de l'autocorrection.

Production écrite :

La définition de la production écrite a changé au cours des différents moments de l'histoire selon la perception qu'on a de la langue. Dans son révision, Núñez (2023) fait une distinction basée sur les perceptions du processus d'écriture après sa période initiale, encadrée dans la conception prescriptive de la langue. Pour l'auteur, les définitions produits sur ce concept peuvent être regroupés dans la conception de produit (compris comme la forme, la structure, les relations internes), de cognition (la partie mental, interne et individuel du processus) et la fonction communicative et sociale lié à l'écriture.

Dans ce cas, on va utiliser la définition liée à l'approche fonctionnaliste où la production écrite est basée sur une conception de la langue centré sur l'accomplissement de tâches telles que

l'expression d'idées et l'écriture adaptée à chaque contexte (Hartnett, 1997, cité dans Núñez, 2023). Depuis cette perspective, l'écriture devient un processus conscient où l'élève cherche des différentes possibilités pour partager ces idées en utilisant le code écrit, même si cette expression présente des problèmes d'ordre grammatical. Cependant, le fait d'écrire ne peut pas être résumé seulement dans la réussite d'une communication efficace et le changement du registre, il implique aussi un processus d'organisation des significations et de leurs relations pour exprimer une vision personnelle de ce que chaque personne veut dire. Pareillement, l'approche NLS (New Literacy Studies) ajoute qu'apprendre cette habilité a une dimension sociale et culturelle qui est aussi importante comme les processus cognitifs impliqués. À ce regard, Gee affirme la langue rend possible la construction d'expériences sociales, culturelles et historiques qui sont liées à la personne dans les pratiques lettrées, en ce sens, l'écriture est considérée comme un moyen pour la construction de sens (2015, cité dans Núñez, 2023).

De la même manière, il est important de mentionner la place de l'erreur dans le processus d'apprentissage de l'écriture, car elle constitue un élément sur lequel l'enseignant et l'élève travaillent. Selon la conception de l'écriture, l'erreur peut être évaluée et traitée de différentes façons. Pour construire cette définition, on se base sur la perspective de l'analyse linguistique de l'erreur proposée par Gass et Selinker où l'erreur dans l'apprentissage des langues secondes se constitue comme un domaine d'intérêt non seulement pour ses implications pédagogiques mais aussi pour ce qu'il permet de savoir sur l'acquisition d'une nouvelle langue (2008, cité dans Núñez, 2023).

D'après ce qui a été mentionné, la production écrite est un processus cognitif où l'élève organise et exprime ses pensées à travers le code écrit au sein d'une communauté, dans le but de s'exprimer. De même, pendant le processus d'apprentissage de cette compétence, le rôle de l'erreur est perçu comme un indicateur de la compréhension que l'élève a de l'écriture à ce moment-là, marquant un point de départ pour continuer à développer cette compétence communicative.

Modèle Tam :

Bien que la conception de la proposition se soit fondée sur des principes didactiques et linguistiques, l'observation de la pratique enseignante en relation avec l'usage de l'IA a requis un cadre qui permette d'évaluer la relation entre la professeure et le retour de Chat GPT. Pour cela,

l'intégration du modèle TAM dans ce cadre conceptuel apporte des concepts qui serviront à signaler les aspects les plus importants à évaluer lors de l'analyse.

Dans leur méta-analyse, Scherer, Siddiq et Tondeur (2018) présentent le modèle d'Acceptation de la Technologie (TAM) dont l'objectif est de connaître l'intérêt qu'ont les personnes à adopter de nouvelles technologies. Pour l'étude, on a mis une attention particulière à la perception de la facilité d'utilisation, comprise comme le degré d'effort évité grâce à l'usage de la nouvelle technologie ; la perception de l'utilité, où l'on évalue l'amélioration perçue dans la réalisation d'une tâche spécifique ; l'attitude de l'enseignant face à la technologie et son intention d'usage dans des occasions futures après y avoir participé.

L'usage du modèle TAM vise à analyser la perception de l'utilité pédagogique réelle que le professeur attribue à l'outil pour l'enseignement de l'écriture en FLE, ainsi qu'à valider sa viabilité opérationnelle et la disposition attitudinale vers ce type d'innovation pédagogique.

Avec tout ce qui a été mentionné précédemment, les bases théoriques qui fondent cette étude consolident un lien fort entre les éléments qui composent la proposition. D'une part, on prend le potentiel d'analyse et de création de l'intelligence artificielle, avec la connaissance et l'intention pédagogique du professeur. Ce fondement permet l'interaction optimale à travers le développement des Prompts qui deviennent l'axe articulateur pour que Chat GPT devienne un outil de rétroaction corrective efficace et situé pour ce contexte particulier.

De cette manière, la proposition se fonde sur un échafaudage théorique qui cherche à fonder la pratique pédagogique tout en générant un espace où la rigueur linguistique de la machine et la médiation humaine convergent pour générer cette nouvelle voie d'exploration autour du processus de production écrite en FLE.

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Une fois établi dans les sections précédentes le contexte éducatif de l'institution et les recherches qui lient le développement de la compétence écrite avec l'intelligence artificielle, le présent chapitre a pour objectif de présenter la construction méthodologique et la mise en œuvre de la proposition. Tel que présenté dans le premier chapitre, cette recherche a pour but de déterminer comment un enseignant de FLE peut analyser les productions écrites d'élèves adolescents et concevoir des activités personnalisées basées sur leurs faiblesses à l'aide de des prompts préconçus sur ChatGPT.

Pour répondre à cet objectif, une recherche appliquée à portée exploratoire a été menée, en raison de l'idée de profiter des avantages étudiés de l'utilisation de l'IA dans une proposition concrète au sein d'un contexte peu étudié. Ce type de recherche a été adopté pour son caractère flexible au moment d'expérimenter de manière systématique les potentialités de l'IA, ce qui a permis de recueillir des informations sur les réussites, les erreurs et les limites de l'utilisation de l'outil et d'améliorer son usage pour soutenir le travail de l'enseignant.

Le développement de ce chapitre est structuré dans les sections suivantes. Dans un premier moment, on approfondira les fondements de l'approche méthodologique, ainsi que les instruments et les techniques de collecte d'informations. Ensuite, les considérations éthiques du projet seront présentées avec la population ; il est pertinent de mentionner que celle-ci a changé à différents moments, rendant l'échantillon plus petit et plus hétérogène en raison de facteurs qui seront détaillés dans la section correspondante. Finalement, le développement et la mise en œuvre de la proposition seront présentés, où les élèves ont reçu les réponses de l'IA sous forme de guide, puisqu'il n'était pas possible pour ceux-ci de réaliser une interaction directe avec elle.

Approche méthodologique

Ce travail s'inscrit dans le cadre de la recherche qualitative, puisque son intérêt se concentre sur l'exploration de l'usage de l'IA dans la rétroaction de la production écrite et la création de matériel personnalisé dans un contexte particulier. Cette approche ne cherche pas à générer des normes universelles (Dumez, 2011), mais à fonder une base permettant une application adaptable à différents contextes selon le critère des impliqués. Basée sur la collecte et l'analyse de données non structurées, qui peuvent prendre diverses formes, cette approche rend nécessaire pour le chercheur l'élaboration d'explications possibles et

d'hypothèses à travers l'interprétation et la construction de catégories flexibles afin de comprendre le phénomène (Hammersley, 2024).

Méthode de recherche

La présente recherche se fonde comme une recherche appliquée, car son objectif se concentre sur la résolution de problèmes pratiques et concrets propres à une situation de la vie réelle (Arias, 2021). Cette étude est née de l'observation d'un besoin de soutien des processus d'écriture pour améliorer la compétence écrite des élèves du Colegio New York. En effet, nous avons hypothétisé que les résultats bénéfiques de l'IA sur les processus d'écriture en enseignement supérieur, pourrait être transposés à l'enseignement secondaire pour combler les limitations de temps et de charge de travail que les enseignants de l'école vivaient.

De plus, étant donné que l'usage de ChatGPT dans la classe de FLE avec une population de lycée est un phénomène peu documenté, l'étude adopte une portée exploratoire, car elle implique un processus de familiarisation qui servira ensuite à définir des variables et à générer des conclusions (Blanc et al., 2015).

Sous ces prémisses, cette méthode de recherche est pertinente pour l'objectif de l'étude, car elle permet au chercheur de développer une proposition flexible en intégrant l'IA, en explorant ses formes d'usage et les relations qu'elle établit avec les participants. De plus, comme le mentionne Creswell (2014), ce type de design permet la collecte d'informations sur les réussites et les limites de l'outil, ce qui pourrait servir de base pour de futures recherches.

Outils et techniques de collecte de données

Ci-dessous sont décrits les instruments et les techniques de collecte de l'information qui ont été utilisés conformément à la méthodologie adoptée dans le cadre de la réalisation du projet.

Observation

L'observation a été la principale technique de collecte d'informations utilisée en raison de l'hétérogénéité des sources. Dans cette étude, des informations ont été recueillies à partir des cours centrés sur l'écriture, de la manière dont les élèves se relationnaient avec la rétroaction donnée par l'enseignante et de la fréquence des exercices écrits. De plus, il a aussi été indispensable d'observer et de connaître tous les éléments liés au processus en dehors de la salle de classe (l'organisation curriculaire, les besoins de soutien de l'enseignante, etc.).

Comme le mentionne Chand (2025), l'observation permet de connaître puis d'enregistrer les comportements, les interactions et les événements dans des conditions naturelles. L'observation intentionnelle, sélective et interprétative a permis d'aborder le contexte éducatif de l'établissement et de déterminer les besoins, ainsi que les interactions entre les élèves et les guides créés par ChatGPT.

Journal de bord

Le journal de bord a constitué un instrument qui a permis d'aborder la réalité de manière systématique sans perdre sa complexité et son abstraction (Baribeau, 2005). Pour les fins spécifiques de l'étude, il a servi de registre de ce qui s'est déroulé en classe, mais aussi de point de convergence entre ce que le chercheur considérait comme pertinent et ce qui a été observé pour mener à bien le projet.

De la même manière, il a été utilisé comme méthode de consignation de la construction des prompts et de leurs résultats, ce qui a permis un enregistrement méthodique et systématique de la progression réalisée.

Entretien

La technique suivante a été l'entretien semi-structuré, utilisé afin de recueillir les perceptions des personnes impliquées dans le projet. Son utilisation s'est révélée pertinente, car elle a permis d'assurer une approche de l'ensemble des aspects essentiels au développement de la proposition de recherche, tout en offrant la flexibilité nécessaire pour approfondir les thèmes émergents au cours de la conversation (Chand, 2025).

De plus, ce type d'entretien est pertinent dans le contexte où le projet a été développé, car chaque participant peut apporter différentes perspectives, ce qui a fait possible un processus d'évaluation et d'analyse plus large en confrontant leurs perceptions entre eux.

Matrice de triangulation

Une grille de triangulation a été créée, car il s'agit d'un outil qui permet d'organiser, de confronter et d'articuler de manière systématique les différentes sources et perspectives afin de réaliser ultérieurement l'analyse. Ce choix a été pris puisque la présente étude intègre des éléments provenant de différentes dimensions de la pratique éducative ; dans ce sens, l'outil fonctionne

comme une partie du processus de vérification et de convergence, ce qui augmente la validité des résultats (Yeasmin et Rahman, 2012).

De plus, la construction de la matrice de triangulation est allée au-delà de la validation des données par rapport à la théorie, puisqu'elle a élargi l'objet d'étude, enrichissant ainsi sa compréhension. Dans ce cadre, cette interaction systématique a permis d'identifier des convergences, des vides ainsi que les défis que pose le développement du projet.

Participants

Le projet a été mené sous la supervision de l'enseignante titulaire de français du niveau secondaire, qui a participé avec ses connaissances professionnelles et contextuelles, en apportant ses appréciations sur le projet. On procédait à la mise en œuvre du prompt, puis, au cours d'entretiens, on recueillait les impressions de l'enseignante sur les points à améliorer ; cela se faisait en présentiel après la mise en œuvre et était pris en compte lors de l'élaboration du prompt suivant. Ces réunions avaient lieu à chaque nouvelle mise en œuvre.

Au cours de son développement, le travail a commencé avec le groupe complet de Sixième B, composé d'environ 25 élèves. Cependant, les périodes consacrées à l'écriture étaient très espacées, ce qui donnait peu d'occasions d'explorer le potentiel de création de ChatGPT. Face à cela, il a été proposé de travailler avec différents groupes du secondaire (7A, 8B, 9C), car cela augmentait les possibilités d'analyser des productions écrites et d'offrir une plus grande diversité de thèmes à l'IA. Pour éviter une surcharge d'informations, la décision a aussi été prise de réduire le nombre de productions écrites analysées par classe à trois, en cherchant que l'on puisse observer un niveau de performance faible, moyen et élevé.

Avec toutes ces considérations, le groupe final avec lequel on a travaillé a été composé de 12 élèves et de leurs productions écrites. Pour chacun des groupes, trois élèves ont été sélectionnés. Dans le cas des élèves de 6B, ils étaient âgés de 11 ans. En classe de 7A, les élèves avaient 11 ou 12 ans, tandis qu'en classe de 8C, ils étaient âgés de 13 ans. Dans le groupe de 9C ils étaient âgés de 14 à 15 ans.

En concertation avec l'enseignante, il a été déterminé que les élèves de la 6ème à la 8ème année possédaient un niveau de français A1, caractérisé par une connaissance de base du

vocabulaire dans des champs sémantiques familiers. Par contre, les élèves de 9ème année étaient en voie d'atteindre le niveau A2.

Les apprenants partagent un parcours d'apprentissage homogène, leur exposition à la langue française se limitant exclusivement au cadre scolaire, à raison d'une heure par semaine. En tant que locuteurs natifs de l'espagnol, ils effectuent des transferts avec leur langue maternelle ; cet aspect est exploité par l'enseignante pour faciliter l'acquisition des connaissances et peut être appliqué lors de la conception des exercices.

Pour le processus de codification, de triangulation et d'analyse, les productions écrites des élèves ont été anonymisées et à chacun a été donné un code composé de la lettre E et d'un nombre de 1 à 12 afin de protéger leur identité, en suivant l'ordre des cours (il est important de mentionner que cela ne représente pas l'ordre de remise des rétroactions puisque celui-ci a été : sixième, neuvième, septième et huitième). De cette manière, en classe de sixième se trouvent les rétroactions E1, 2 et 3, en classe de neuvième les E4, 5 et 6, en septième les E7, 8 et 9, et en huitième, les 10, 11 et 12.

Considérations éthiques

Le présent projet a été réalisé dans le seul but de contribuer à l'amélioration des conditions de l'enseignement de l'écriture en français au Colegio New York, en garantissant que l'utilisation de l'intelligence artificielle à des fins pédagogiques ne porte atteinte ni à l'intégrité académique, ni sociale, ni psychologique des élèves.

Concernant le traitement de l'information, seules des données de base, telles que le prénom de l'étudiant et son âge, ont été utilisées avec des fins strictement pédagogiques, afin de permettre la génération d'une rétroaction personnalisée et adaptée au contexte. En dehors de cet usage spécifique, l'ensemble des informations sensibles a été anonymisé dans les productions écrites des élèves.

Toutes les participations différentes de l'analyse des productions écrites des étudiants, telles que les entretiens, étaient entièrement volontaires ; les personnes, qui ont décidé d'y participer, ont donc fait usage du consentement informé.

Proposition

Dans le but de proposer une solution à la problématique de la rétroaction de la production écrite mentionnée précédemment, le présent projet a mené un processus de création de rétroactions et d'exercices personnalisés à travers le développement de prompts reproductibles et modifiables. Ci-dessous sont présentés les objectifs proposés pour la mise en œuvre de la proposition ainsi que les phases qui la composent.

Objectifs de la proposition.

Pour la réalisation du projet, les activités de recherche suivantes ont été établis :

1. Recueillir la production écrite des étudiants et la transcrire dans un format avec lequel ChatGPT puisse travailler.
2. Concevoir et tester des Prompts basés sur la théorie afin d'obtenir une rétroaction et des exercices personnalisés pour chaque élève.
3. Produire le matériel de soutien personnalisé et le remettre aux élèves.
4. Recueillir les impressions des élèves et améliorer le prompt en fonction des commentaires de l'enseignante pour le groupe suivant.
5. Recueillir les impressions finales de l'enseignante sur le projet, les analyser et tirer de conclusions sur la mise en place.

Étapes de mise en œuvre

La proposition a été réalisée en deux étapes. Dans la première étape, une collecte progressive des productions écrites a été effectuée, on a réfléchi à la meilleure manière d'intégrer l'intelligence artificielle en classe et on a élaboré les premières conclusions des prompts.

Comme mentionné auparavant dans la section des participants, le projet a commencé avec le groupe 6B, dont les productions écrites ont été photographiées et enregistrées dans une matrice Excel. Avant de commencer la construction du prompt pour réaliser l'analyse, il a été important de réfléchir à la manière dont les élèves interagiraient avec l'IA car les élèves sont des adolescents qui ont besoin d'une surveillance constante pour utiliser correctement l'IA, ce qui représente un défi pour une séance avec seulement la présence du chercheur et de l'enseignante. Ainsi, la décision a été prise d'opter pour la création de guides qui reprenaient la réponse de l'intelligence artificielle et de les faire parvenir aux élèves.

Par la suite, la construction du prompt a débuté de la part du chercheur, qui a décidé de la réaliser en espagnol afin de faciliter la compréhension mutuelle entre lui et ChatGPT. Cependant, plusieurs faiblesses ont été relevées, telles que le manque d'organisation dans la présentation de l'information, ainsi que le peu de clarté dans les explications de correction des erreurs, puisqu'il a été demandé à Chat GPT de relier les réponses à l'espagnol. De même, le prompt ne prévoyait pas le travail autour d'un thème spécifique, ne proposait pas d'activités variées et ne demandait pas une réelle participation de l'enseignante dans son développement.

Pour cette raison, un prompt entièrement nouveau a été formulé et consigné au fur et à mesure de ses modifications, accompagnées des commentaires du chercheur visant à améliorer les faiblesses du prompt précédent. Pour sa création, les postulats de Matias Hoyl (cité par Murillo-Gonzalez & Lopez, 2025) mentionné dans le cadre conceptuel ont été appliqués : on a attribué à la IA le rôle d'enseignant, on lui a fourni l'objectif de l'analyse, le contexte de la situation et un exemple du format attendu, parmi d'autres. Il en a résulté un prompt mieux adapté aux résultats attendus et qui a également servi de base pour être modifié selon les indications de l'enseignante titulaire pour chacun des niveaux.

Par la suite, le prompt a été utilisé respectivement avec les niveaux de neuvième, septième et huitième. À chaque remise, la rétroaction était présentée à l'enseignante, qui se chargeait de formuler des commentaires sur la manière dont le résultat fourni par ChatGPT pouvait être amélioré, en tenant compte des caractéristiques de chaque groupe. Les commentaires de l'enseignante ont aidé à améliorer le langage utilisé par l'IA, la mise en page pour la rendre plus attrayante et la création d'une fiche de réponses afin de faciliter le travail d'autocorrection.

Il est important de souligner qu'il devenait de plus en plus complexe de formuler un prompt qui suive les indications émergentes du processus avec les connaissances en ingénierie de prompt du chercheur. Pour cette raison, l'IA a été utilisée comme aide pour affiner les consignes ; elle s'est chargée de raffiner les aspects liés à la forme et à la manière dont le résultat était présenté. Dans ce sens, l'intelligence artificielle a modifié certains aspects du prompt original afin de mieux l'adapter à ce qui était attendu. Par exemple, le prompt original a été rédigé entièrement en espagnol ; cependant, l'IA a remarqué que cela pouvait produire un output dans cette langue, ce qui n'était pas le résultat souhaité. Pour cela, elle a suggéré de modifier en français la partie du prompt qui exemplifiait le résultat visuel expliqué.

Dans la troisième phase, des entretiens ont été menés avec certains élèves et avec l'enseignante afin d'examiner leur perspective sur la rétroaction et sur les activités proposées par l'intelligence artificielle. Enfin, l'ensemble de l'information disponible a été recueilli afin de mener à bien le processus d'analyse.

Méthode d'analyse

La méthode d'analyse sélectionnée pour la présente étude s'inscrit dans la perspective de l'analyse thématique. Il est défini comme le processus d'identifier des patrons ou sujets dans un corpus des données qualitatives (Maguire et Delahunt, 2017). Celui-ci se définit comme le processus d'identifier des schémas ou des thèmes significatifs dans un corpus de données qualitatives (Maguire et Delahunt, 2017). Au-delà de la simple description des données trouvées, cette méthode d'analyse permet d'approfondir et de donner du sens aux idées sous-jacentes, telles que la relation entre le professeur et l'IA, l'impact de la création de matériel par l'IA, entre autres.

La décision d'utiliser cette méthode d'analyse a été prise, car elle permet une approche de l'information qui n'est pas liée à des perspectives théoriques ou à des positions épistémologiques spécifiques. Cet aspect représente un avantage en raison de la nature exploratoire de la présente étude, ce qui rend possible la production de nouvelles informations qui pourront ensuite être comparées avec les études réalisées, en enrichissant la discussion académique.

Pour réaliser ce processus, les étapes proposées par Braun et Clarke (2006) ont été suivies. On a commencé par la familiarisation avec les données et la création d'un système initial de codes, ce qui a permis d'organiser l'information de manière systématique. Ensuite, on a procédé à l'identification et au regroupement de l'information autour de thèmes qui capturent les éléments fondamentaux dans trois directions : la capacité d'analyse et de rétroaction de l'IA, la création de matériel adéquat et la relation qu'elle établit avec l'enseignante. Finalement, les thèmes ont été nommés et ce que chacun représentait a été précisé, pour ensuite générer un processus de discussion qui inclut les résultats obtenus avec la littérature existante dans le domaine.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Le présent chapitre expose les résultats obtenus au cours du processus de recherche, ainsi que leur analyse et leur interprétation. Pour commencer, nous aborderons la sélection des catégories qui ont émergé au cours du processus, ainsi que l'intérêt que leur étude présente pour ce

projet. Ensuite, les résultats obtenus seront présentés en fonction de trois unités d'analyse qui regroupent les catégories et permettront de les relier aux objectifs de la recherche. À partir des informations de chaque catégorie, nous entamerons la discussion des résultats afin d'en établir les implications dans le cadre de la recherche.

Sélection des catégories

Le présent projet visait à constituer une approche systématique de l'utilisation de l'IA par l'enseignant afin de soutenir les processus d'apprentissage et d'enseignement de l'écriture en FLE. À cet égard, les unités d'analyse et leurs catégories ont été choisies car elles représentent les axes fondamentaux de l'utilisation de cet outil et permettent en même temps d'atteindre les objectifs fixés dans la recherche.

Rétroaction fournie pour Chat GPT

Cette première unité porte sur l'analyse de la rétroaction fournie par ChatGPT et s'inscrit dans le cadre du premier objectif spécifique de la recherche, qui concerne la conception de prompts permettant d'offrir un retour adapté au contexte et aux besoins des élèves. C'est pourquoi les catégories se concentrent sur les capacités de diagnostic, de production et d'adaptation.

La première catégorie, intitulée « Fidélité aux instructions », vise à vérifier si les commentaires respectent les instructions fournies dans le prompt lors de l'analyse et de la production. Pour cela, on évalue si la correction est effectuée comme demandé, si la structure visuelle requise est respectée et si le ton reste cohérent tout au long de la rétroaction. La deuxième catégorie, intitulée « Fiabilité du contenu », a pour objectif d'étudier la précision avec laquelle l'IA analyse les erreurs des élèves en identifiant les erreurs signalées dans le Prompt, en ne négligeant aucune erreur dans les textes et en utilisant correctement les règles grammaticales lors de la correction. La troisième catégorie, « Pertinence contextuelle », examine la capacité de l'IA à s'adapter aux destinataires. Pour ce faire, elle évalue si l'explication est accessible aux élèves, si le langage utilisé est motivant et si les aspects positifs mis en évidence lors de l'analyse sont valorisés.

Ainsi, la première unité d'analyse se centre à étudier les capacités de diagnostic et de création d'un retour adapté aux élèves, guidée par un Prompt prédéfini qui lui demande de prendre en compte des éléments particuliers et de se concentrer sur cette population.

Matériel didactique fourni pour Chat GPT

La deuxième unité d'analyse est liée à l'objectif consistant à explorer le potentiel de l'IA pour générer du matériel pédagogique personnalisé en fonction des besoins particuliers de chaque élève. La première catégorie, intitulée « Adéquation pédagogique », a examiné si l'IA est capable de créer des exercices demandés par l'enseignant en tenant compte des erreurs spécifiquement relevées et du contexte, tout en fournissant des exemples et en permettant de résoudre ces exercices dans un délai donné.

La deuxième catégorie, « Variabilité typologique », visait à déterminer s'il était possible de créer des exercices proposant différentes modalités de pratique et présentant des exigences cognitives variées. Elle cherchait également à analyser si les exercices offraient des possibilités créatives ou s'ils étaient purement mécaniques. La troisième catégorie, « Pertinence visuelle », vérifie si l'organisation du guide est compréhensible pour les élèves et si l'IA permet l'utilisation de ressources visuelles pour faciliter la réalisation des objectifs pédagogiques proposés.

Ainsi, la deuxième unité d'analyse répond au deuxième objectif spécifique fixé pour la présente recherche, puisqu'elle évalue les dimensions les plus pertinentes pour l'étude du processus de création et d'utilisation du matériel didactique généré par ChatGPT, en tenant compte de ces éléments.

Rôle de l'enseignant

La troisième unité d'analyse se concentre sur l'étude de la perception des enseignants quant à l'intégration de la rétroaction d'information et du matériel didactique dans le processus d'apprentissage de l'écriture en FLE. La première catégorie, « Utilité perçue », vise à déterminer l'utilité perçue par l'enseignant du matériel et à savoir si celui-ci contribue réellement à alléger la charge de travail. La deuxième catégorie, « Facilité d'usage », explore la perception de la facilité d'intégration du retour d'information et des guides dans les pratiques pédagogiques. Enfin, la troisième catégorie, « Contrôle du retour », évalue la capacité de l'enseignante à ajuster et à améliorer le retour d'information selon ce qu'elle jugeait opportun.

Cette unité d'analyse est liée au troisième objectif spécifique de la recherche, qui porte sur le rôle de l'enseignant dans son interaction avec ChatGPT dans le cadre du processus

d'amélioration des compétences écrites des élèves. Le tableau ci-dessous résume les éléments exposés précédemment.

Figure 1:

Unités d'Analyse et Catégories

Unité d'analyse	Catégorie	Indicateurs	Objectif
Rétroaction fournie par chat GPT	Fidélité aux instructions	- Elle montre l'erreur et sa correction comme il a été demandé. - La sortie respecte la structure visuelle demandée. - Le ton est cohérent tout au long de la rétroaction.	À partir de la littérature sur la conception de prompts, concevoir et tester quelques prompts afin de fournir une rétroaction adaptée au contexte et aux besoins des élèves
	Fiabilité du contenu	- L'analyse se concentre sur le sujet précis indiqué dans le prompt. - L'IA identifie l'erreur grammaticale réelle sans omettre des fautes graves. - Elle n'invente pas de règles grammaticales, ne signale pas d'éléments non demandés et ne génère pas d'hallucinations	
	Pertinence contextuelle	- L'explication grammaticale est accessible pour l'élève. - Le langage est motivateur et elle valorise le bon travail de l'élève.	
Matériel didactique proposé par Chat GPT	Adéquation pédagogique	Les exercices abordent spécifiquement les erreurs identifiées Les exercices sont adaptés au contexte des élèves. Le matériel inclut des indices ou des exemples qui soutiennent le développement des élèves.	Explorer le potentiel de l'IA pour générer du matériel didactique textuel personnalisé en fonction des faiblesses identifiées dans les productions écrites des élèves.
	Variabilité typologique	L'IA propose différentes modalités de pratique avec des niveaux d'effort cognitif variés. Il y a une présence d'options créatives ou ludiques, et pas uniquement mécaniques.	
	Pertinence visuelle	L'organisation est claire et compréhensible pour les élèves. Elle utilise des ressources variées qui s'ajustent aux objectifs de l'exercice.	
Rôle de l'enseignant	Utilité perçue	L'enseignante trouve le matériel utile. L'enseignante considère que le matériel aide à alléger la charge de travail.	Analyser le rôle de l'enseignant dans son interaction avec l'IA lors du processus d'amélioration de la compétence écrite des adolescents.
	Facilité d'usage	L'enseignante pouvait interagir facilement avec les guides et les élèves.	

	Contrôle	L'enseignante pouvait ajuster et améliorer la rétroaction selon sa perception.	
--	----------	--	--

Résultats, analyse et discussion

Unité d'analyse : Rétroaction fournie pour Chat GPT

En ce qui concerne l'utilisation de l'intelligence artificielle pour la génération de retours, les résultats montrent que ChatGPT a été capable de suivre les instructions consignées dans les prompts afin de générer des retours répondant aux attentes définies. Comme peut être observé dans l'Annexe A : « **Prompt de base** » la première partie du prompt se donnent les indications sur le thème, le rôle tandis que la deuxième se focalise sur le format. Sur ce prompt se sont réalisées les différentes modifications en tenant compte des commentaires de l'enseignante. Ce résultat rejoint les observations de Bonner et al. (2023), qui soulignent que les modèles de langage sont capables de produire des réponses adaptées lorsque les consignes sont formulées de manière précise et alignées sur un objectif pédagogique clair.

Pour commencer, ChatGPT s'est montré capable de traiter les erreurs et de produire un résultat conforme à ce qui était demandé pour chaque niveau scolaire. Par exemple, pour les élèves de sixième, nous lui avons demandé de rédiger un texte très similaire en intégrant les erreurs détectées, puis d'y apporter les corrections à l'aide de nouvelles phrases. En revanche, pour les niveaux supérieurs, tels que septième et neuvième, il lui a été demandé de regrouper les erreurs selon un code qui serait ensuite utilisé pour créer des exercices visant à améliorer leur organisation.

De même, dans toutes les corrections, l'IA suit le processus consistant à identifier les erreurs, à fournir une version corrigée et une explication grammaticale. De plus, lorsque cela lui a été demandé, ChatGPT a ajouté une version du texte dans laquelle étaient corrigées les erreurs qui n'étaient pas directement liées au thème central abordé en classe, afin d'offrir une correction complète. De la même manière, l'IA permet de générer une grande variété d'exemples afin de faciliter la reconnaissance et l'application ultérieure de la règle.

Nous avons pu constater que l'IA a bien suivi les instructions pour respecter la structure visuelle demandée. Ce résultat met en évidence, comme le soulignent Loem et al. (2023), l'importance cruciale de la formulation du prompt, notamment en ce qui concerne la structuration

attendue des réponses. Dans les retours 7, 8 et 9, Chat GPT a regroupé les erreurs, les corrections et les règles sous la forme de tableaux, comme demandé, afin d'en faciliter la compréhension.

Figure 2:

Tableau Des Erreurs Rétroaction E10 (Groupe 9C)

2) Tableau des erreurs focales

Fragment	Code	Pourquoi	Correction
« Nous ne avons pas des callaou de crabe »	[ART-PART]	Après ne... pas , on utilise de / d' (pas <i>des</i>).	« Nous n'avons pas de calatou de crabe. »

(Aucune erreur marquée de conjugaison **-ER** repérée dans cet extrait.)

Figure 3 :

Tableau Des Exemples E9 (Groupe 8C)

3) Quelques exemples pour mieux comprendre

Situation	❌ Faux	✅ Correct	Conseil
Parler du futur de <i>la voiture</i>	Il volarar	Elle volera	Avec elle au futur simple : verbe + -a (<i>volera</i>).
Projet proche / plan décidé	Elle va volera	Elle va voler	Aller + infinitif : Elle <i>va</i> + <i>verbe</i> (sans terminaison).
« tu » au futur simple	Tu arrivera	Tu arriveras	Avec tu au futur simple : terminaison -as .
Mélange futur proche et futur simple	Tu vas arriveras	Tu vas arriver	Choisis un seul futur : <i>vas</i> + <i>infinitif</i> ou terminaison du futur simple.

Cependant, dans le cas de la rétroaction de sixième, le prompt ne comportait aucune instruction à ce sujet, ce qui a conduit l'IA à présenter les corrections par petits extraits (voir Annexe B : Rétroaction 6B, p1.), une situation qui a posé des problèmes de compréhension aux élèves.

Figure 4 :

Rétroaction E2 (Groupe 6B)

Corrección paso a paso:

• Error:

✗ *Je m'appelle Pierre.*

✓ *Je m'appelle Pierre.*

Explicación: En francés, "me llamo" se escribe *m'appelle*, con dos "l". Es como en español cuando decimos "llamo" y no "lamo".

• Error:

✗ *Je suis et intelligent.*

✓ *Je suis intelligent.*

Explicación: La palabra *et* significa "y" en francés, pero aquí no es necesaria. Simplemente decimos "Je suis intelligent" para decir "Soy inteligente".

Nous avons également pu constater que les consignes relatives à l'utilisation de la langue ont été respectées : les commentaires sont entièrement rédigés en français, dans un langage simple (à l'exception des rétroactions de 6B où il a été explicitement demandé de les faire en espagnol en liant les similitudes entre les langues, aspect qui a été corrigé dans les futures applications). Dans tous les documents, ChatGPT s'adresse aux élèves en utilisant le « tu » et le ton reste cohérent, à la fois approprié et aimable, tout en étant direct lorsqu'il s'agit de fournir des explications. Par exemple, dans la rétroaction E5, l'IA dit « Tu utilises bien être et avoir pour te présenter (je suis, j'ai). Fais attention aux verbes en **-ER** (répéter le pronom sujet, orthographe de s'appeler). Corrige aussi des détails très fréquents : **ans** pour l'âge et **au** avec jouer. » (Voir Annexe C : Rétroaction 7A, p.1) ou la rétroaction E8 « Il faut corriger... : Quelques formes au futur simple (ex. chargera), l'accent à, et la répétition de **il va**. » (Voir Annexe D : Rétroaction 8C, p.7).

À la lumière de ces résultats, on constate que l'IA offre de nombreuses possibilités pour la conception d'un guide adaptable à différents contextes, ce qui en fait un outil polyvalent capable de suivre des instructions complexes. Il est toutefois important d'ajouter que ce résultat est dû aux bases théoriques fournies par Murillo et López (2025), car l'ajout d'un exemple de sortie a fait la différence entre un retour organisé et l'interprétation libre de l'IA sur la manière d'organiser les informations.

La possibilité de concevoir une organisation personnalisable et de définir un processus d'analyse logique à travers le prompt ouvre la voie à la création de ressources adaptées aux besoins des élèves. Cela suggère que l'IA n'est pas seulement un outil automatisé, mais qu'elle sert également à l'enseignant de moyen pour réfléchir à la meilleure façon de donner du retour

d'information, en explorant des types différents de ceux utilisés dans ce projet. Cette idée s'inscrit dans la perspective proposée par Memon et Kwan (2025), selon laquelle l'IA doit être comprise comme un outil complémentaire qui soutient le travail pédagogique plutôt que de le remplacer. De plus, ce potentiel met également en évidence l'importance d'inclure un résultat attendu dans la conception du prompt, un aspect qui confère une importance accrue au travail réalisé par l'enseignant qui conçoit, supervise et valide.

Or, en ce qui concerne sa capacité d'analyse, l'IA s'est montrée capable d'analyser correctement, tout en se concentrant sur les éléments qui lui étaient indiqués comme prioritaires. Au cours de l'élaboration progressive des prompts, l'importance de définir un objectif clair pour le retour d'information a été reconnue. Lors de la construction du Prompt pour 6B, l'IA a classé toutes les erreurs qu'elle trouvait, même si le thème central était la conjugaison. C'est pourquoi ce retour contient des corrections sur des sujets tels que l'accord des genres dans les participes ou des suggestions de ponctuation qui sont très avancées pour les élèves.

En affinant le Prompt pour se concentrer sur le thème central sur lequel travaillaient les élèves et en laissant une marge pour traiter d'autres erreurs secondaires, les résultats obtenus se sont avérés plus proches des retours attendus. Les analyses réalisées par l'IA se sont révélées précises lorsqu'il y avait un ou deux thèmes centraux à traiter. Par exemple, en septième, nous avons travaillé la conjugaison des verbes du premier groupe et des verbes « être » et « avoir » ; en huitième, nous avons travaillé l'emploi du futur proche et du futur simple ; et en neuvième, nous avons travaillé les verbes du premier groupe et les verbes pronominaux. Dans tous ces cas, l'IA a été capable d'identifier correctement les erreurs et de générer une correction appropriée. Par exemple, dans la rétroaction E7, Chat GPT a trouvé les suivantes erreurs :

Figure 5 :

Analyse Rétroaction E7

Rétroaction personnelle

Aujourd'hui, tu as fait des progrès. Lis calmement et corrige pas à pas.

Thème : Usage correct du futur simple et du futur proche

1) Commentaires de la prof

- **Tu as bien fait...** Tu présentes ton invention avec des idées claires et utiles.
- **Il faut corriger...** L'usage du **futur proche** (aller + infinitif, sans "a") et les terminaisons du **futur simple** avec *tu*.

Pour cette élève, il a construit le suivant tableau pour montrer les corrections et la règle a manière de conseil :

Figure 6 :

Correction Rétroaction E7

Situation	❌ Faux	✅ Correct	Conseil
Demain, le robot...	<i>il va a nettoyer</i>	il va nettoyer	Aller + verbe , sans "a".
Toi, la semaine prochaine...	<i>Tu pourra jouer</i>	Tu pourras jouer	Avec tu au futur → -as .
Notre projet (deux formes possibles)	<i>Nous allons travaillerons</i>	Nous allons travailler / Nous travaillerons	Proche = aller + inf. ; plus neutre = futur simple .

De manière générale, l'IA suit cette structure pour produire une rétroaction adaptée au niveau, comme l'enseignante le mentionne « j'ai trouvé que les commentaires étaient généralement clairs, étaient cohérents, structurés, bien organisés. euh ils correspondaient au niveau des langues des étudiants et il y avait des points précis complets » (Voir Annexe E : Entretien Finale, p.1).

Or, les résultats obtenus témoignent d'un haut niveau de fiabilité, puisqu'aucune règle grammaticale fictive n'a été détectée, ce qui démontre une grande précision dans les corrections apportées. De même, l'IA applique de manière cohérente et systématique les conseils (nom donné aux règles grammaticales pour les rendre plus faciles à comprendre) aux erreurs des élèves et aux exemples qu'elle donne pour en comprendre l'utilisation.

Cependant, l'un des défauts constatés est que ChatGPT a la tendance d'ajouter des informations non nécessaires pour essayer de remplir toutes les instructions. Ce phénomène correspond aux limites identifiées dans plusieurs études, notamment celles de Pack et al. (2024), qui signalent la présence d'«hallucinations» ou d'ajouts d'informations non pertinentes dans les productions de l'IA. Ce phénomène a été observé à trois reprises : dans le cas de la rétroaction E4, l'un des exemples créés par l'IA fait référence à la manière correcte de dire l'âge (utiliser « avoir » au lieu de « être »), mais cette erreur ne faisait pas partie des erreurs de l'élève (Voir Annexe F : Rétroaction 7A, p. 4). Cela signifie que l'IA corrige une faute inexistante, ce qui peut l'embrouiller en lui donnant un feedback qui ne correspond pas à son propre travail.

Dans le deuxième cas, l'IA n'a détecté aucune erreur liée au thème central dans le retour E11 ; elle a donc proposé un nombre d'exercices de renforcement supérieur à la moyenne (2 exercices en moyenne par retour) (Voir Annexe G : Rétroaction 9C, p.5). Dans ce cas, ChatGPT donne une charge extra de travail, ce qui pourrait décourager l'élève et ne représente pas une contribution pour son développement dans la compétence écrite.

Dans le troisième exemple, présent dans le retour E6, Chat GPT a détecté peu d'erreurs liées au thème principal ; il a donc retenu la deuxième erreur la plus récurrente (les possessifs), bien que ceux-ci ne fussent pas mentionnés dans le prompt, et a effectué une correction à ce sujet (Voir Annexe H : Rétroaction 7A, p.10). Dans, ce cas, la correction est devenue plus utile parce que parce qu'elle a apporté une aide concrète sur un point de grammaire que l'élève ne maîtrisait pas, même si ce n'était pas l'objectif principal de l'exercice

Dans ces trois cas, on remarque la manière dont l'IA réagit face à des aspects qui n'ont pas été pris en compte lors de l'élaboration du Prompt et qui pourraient être exploités pour de futures améliorations. Face à l'incertitude due au manque d'instructions, Chat GPT a choisi de compléter par des exemples ou des informations supplémentaires les espaces qui restaient vides (exercices pouvant constituer un travail supplémentaire pour l'étudiant, phrases ne correspondant pas aux erreurs spécifiques afin de compléter le nombre d'exemples, etc.). Ces exemples permettent de réfléchir à la manière dont ChatGPT traite les erreurs qui ne relèvent pas du sujet central de la rétroaction, et à la façon dont il pourrait être programmé pour que celles-ci constituent un soutien pour l'élève sans générer de travail inutile ni générer la confusion chez les élèves.

À partir de ces informations, on peut constater la grande capacité de ChatGPT à effectuer des analyses textuelles au niveau grammatical avec une certaine profondeur. Cependant, ce potentiel n'est pleinement exploité que lorsque l'IA est guidée par des personnes possédant les connaissances nécessaires pour orienter son travail ; en ce sens, l'IA analyse efficacement lorsqu'on lui indique ce qu'elle doit analyser. La différence de qualité des rétroactions de 6B en est une illustration, car ce sont ces élèves qui ont principalement présenté des éléments plus avancés, des exercices plus exigeants sur le plan cognitif et des aspects qui n'étaient pas aussi pertinents pour le déroulement du cours (ponctuation et orthographe). En ce sens, l'IA peut générer des retours très complets d'un point de vue linguistique, mais qui ne sont ni pertinents ni adaptés d'un point de vue pédagogique.

Dans le même ordre d'idées, il est important de souligner que, d'après les informations recueillies, l'IA a tendance à se concentrer sur l'accomplissement de la tâche et il y a un manque de sens pédagogique ; elle privilégie donc la réalisation de la tâche, même si cela ne présente aucun intérêt pour l'élève. On souligne ainsi le rôle essentiel joué par l'enseignant, qui est chargé de définir la stratégie pour aborder et corriger les erreurs de l'élève, en tirant parti des possibilités de création offertes par Chat GPT. Cette idée est également centrale dans les travaux de Steiss et al. (2024), qui montrent que la rétroaction générée par l'IA peut être utile, mais qu'elle manque d'adaptation au contexte spécifique de l'apprenant, contrairement à celle d'un enseignant.

En ce qui concerne le niveau de langue utilisé pour rédiger la rétroaction, les données ont montrés les résultats suivants. Bien qu'un langage simple et direct ait été demandé et jugé approprié par le chercheur et l'enseignante, les élèves ont indiqué que la simplicité de la formulation écrite ne suffisait pas à elle seule pour comprendre les commentaires. Cet aspect est plus marqué en sixième année, où l'on ne trouve pas d'aides visuelles permettant d'organiser l'information comme le montre l'entretien de l'élève E2 « Euh, ben à vrai dire je n'ai pas compris grand-chose, mais... mais j'ai compris genre que euh, l'exercice, ça m'a aidé à stimuler la production écrite » (Voir Annexe : I Entretiens 6B, p.2).

Bien que les étudiants des niveaux supérieurs aient également rencontré des difficultés, un degré de réussite plus élevé a été observé lors de l'application de ces ressources, comment le montre l'expérience de l'élève E5 qui dit « Euh, oui, il y avait des trucs que, que je ne pouvais pas comprendre, mais dans l'ensemble, oui, ça a été facile » (Voir Annexe J : Entretiens 7A, p.2) ou l'élève E10 qui « Oui, certaines ont été plus compliquées que d'autres, mais oui » (Voir Annexe K : Entretiens 9C, p.1).

La prise en compte des commentaires de l'enseignante a eu un impact considérable sur l'amélioration de la rétroaction, car des éléments facilitant la compréhension des élèves ont été intégrés, tels que la délimitation des sections par des titres simples, l'ajout de tableaux pour regrouper les informations, des repères internes utilisant des emojis, etc. Ce qui illustre l'importance d'une collaboration humain-IA pour améliorer la qualité de la rétroaction, comme le montrent également Feng Teng (2024) et Tseng et Lin (2024). En somme, ces ajustements ont permis de transformer une rétroaction purement informative en un véritable outil d'apprentissage, facilitant ainsi l'autonomie et l'appropriation des corrections par les apprenants.

Au lieu d'évaluer le niveau de langue en tant que moyen de communication, nous avons cherché également d'analyser si ChatGPT était capable de produire des résultats valorisant le bon travail de l'élève et l'incitant à s'investir dans son travail. Dans le premier groupe de commentaires (6B), la consigne ne contenait aucune indication concernant l'utilisation d'un langage motivant ou l'adoption du rôle d'enseignant ; l'IA a donc omis cet aspect et s'est concentrée sur la signalisation des erreurs. Dans les retours d'information suivants, l'indication explicite d'utiliser un langage motivant et d'endosser le rôle d'enseignant a été ajoutée, mais s'est traduit par des interventions où la motivation restait superficielle y souvent répétitive. Par exemple, dans les cas de 9C, les commentaires sont courts ou inexistantes « Ton dialogue est clair et l'ordre des actions au restaurant est compréhensible » ou « Pas d'erreurs majeures sur le thème. » (Voir Annexe L : Rétroaction 9C p.1 et p.7). C'est possible mentionner aussi que la phrase « Aujourd'hui, tu as fait des progrès. Lis calmement et corrige pas à pas » se répétait dans toutes les rétroactions de 7A et 8C.

D'autre part, en simplifiant le format et le lexique pour favoriser la clarté, la place laissée aux appréciations a diminué, laissant le champ libre à une approche essentiellement corrective de la part de l'IA. Ainsi, bien qu'on ait tenté de maintenir un équilibre entre les deux types de ton (direct pour la correction et proche et motivant pour s'adresser à l'élève), c'est le ton formel et direct qui a été conservé dans la majeure partie des retours. Par exemple, dans la rétroaction de 7A était possible de trouver 2 ou 3 commentaires positifs comme « Ton texte se présente bien (âge, goûts, description), mais quelques verbes ne sont pas bien » et « Ton texte est clair et personnel » (Voir Annexe M : Rétroaction 7A p.10 et p.4), dans le cas de 8C était mineure sa présence. Par conséquent, le travail de motivation doit être repris en classe, où le contact humain et d'autres éléments connexes peuvent avoir un plus grand impact sur l'élève.

Ce qui précède met en évidence les limites de l'IA et souligne la nécessité d'un médiateur pour que le processus d'apprentissage soit efficace. La nature actuelle de l'IA lui permet de communiquer uniquement par le biais de textes qui, bien qu'ils aient été validés par des experts, ne sont pas nécessairement adaptés aux élèves. Là encore, l'intervention humaine est essentielle, car elle permet de transformer le retour, essentiellement textuel, en éléments compréhensibles pour les élèves.

De même, on peut conclure que les lacunes pédagogiques de l'IA mentionnées plus haut se retrouvent dans la communication qu'elle a avec l'élève. Bien que ChatGPT se soit amélioré depuis les premiers rétroactions, en adoptant un ton plus familier et en mettant en avant les progrès des élèves, l'approche pédagogique de l'exercice rend difficile une communication qui le motive réellement. En ce sens, l'une des tâches fondamentales de l'enseignant dans le domaine de l'écriture serait d'accompagner le processus de réalisation et de motiver l'élève à poursuivre son travail.

Au vu de ce qui précède et compte tenu de l'objectif fixé pour cette unité d'analyse, il est possible de démontrer que l'IA possède une grande capacité à identifier et à corriger les erreurs ; toutefois, cela ne l'exempte pas de présenter des limites dans d'autres aspects liés à son utilisation. ChatGPT a démontré être un outil qui remplit la tâche qui lui est assignée, ce qui souligne l'importance capitale du processus d'élaboration du prompt selon les principes explorés dans le cadre conceptuel. Ainsi, un prompt bien conçu, qui s'adapte aux besoins contextuels et s'améliore après chaque utilisation, permet d'exploiter tout le potentiel de Chat GPT dans les domaines où il se développe mieux. Cela permet à l'enseignant de se consacrer davantage aux aspects pédagogiques liés aux processus d'apprentissage de l'écriture et de superviser l'adaptation contextuelle du retour d'information aux élèves.

Matériel didactique

En matière de création de matériel pédagogique, ChatGPT a été capable d'élaborer des exercices en s'appuyant sur les points essentiels décrits dans l'analyse. Cet aspect est important car cette réalisation s'est faite par le biais d'un deuxième Prompt qui faisait référence au travail effectué par le premier et qui s'est adapté pour chaque groupe dans les rendus ultérieurs selon les commentaires de la professeure (Voir Annexe S : création d'exercice didactique - base). Ce type d'articulation entre différentes étapes correspond à ce que Tseng et Lin (2024) décrivent comme un processus guidé d'écriture et de révision, dans lequel l'IA intervient à différents moments pour soutenir la progression de l'apprentissage. De manière générale, dans tous les cas, les rétroactions ont abordé les thèmes identifiés comme essentiels dans le retour ; de même, des exercices de révision ont été générés pour ceux qui n'avaient pas de difficultés avec le thème central et, pour la rétroaction E6, du matériel concernant un problème secondaire (les possessifs).

Lorsque nous demandions à l'IA de créer elle-même des exercices, celle-ci se limitait à des exercices de complétion de phrases avec des conjugaisons qui, bien qu'importantes, restreignaient

les possibilités de ChatGPT. C'est pourquoi, en ajoutant un espace permettant à l'enseignante de suggérer des activités, on a pu observer comment l'IA procède à la création d'exercices en suivant les idées fournies.

Ainsi, nous avons constaté que ChatGPT est capable de générer des exercices présentant différents niveaux d'effort cognitif (allant du respect des règles grammaticales pour conjuguer correctement, à la reconnaissance et à la correction d'erreurs dans des textes, en passant par la création libre selon certains critères). Cette capacité est cohérente avec les conclusions de Feng Teng (2024), qui souligne le potentiel de ChatGPT comme outil AWE capable de s'adapter à différents niveaux et de proposer des activités variées selon les besoins des apprenants. Par exemple, dans le cas des exercices avec un effort cognitif bas, l'IA a proposé un texte où il faut compléter avec la conjugaison d'être, avoir et verbes du premier groupe :

Figure 7 :

Activité 1 - Rétroaction E4

Activité 1

Titre : Jeune footballeur : complète

Consignes :

1. Lis l'histoire. Complète **1 à 10** avec la forme correcte (être / avoir / -ER).
2. Utilise l'indice du sujet entre parenthèses.
3. Relis à voix haute et vérifie avec le Modèle bref. 🕒 ~5 min

Texte à trous :

Je m'appelle **Enzo**, jeune joueur de football. (je, **avoir**) _____ 3 ans et (je, **être**) _____ élève. Au club, (je, **jouer**) _____ en attaque pour Atlas U14. Avec mes amis, (nous, **avoir**) _____ une équipe motivée et (nous, **être**) _____ solidaires.
Lucas, mon ami, (il, **avoir**) _____ 13 ans aussi et (il, **être**) _____ gardien.
À la maison, mes parents (ils, **être**) _____ fiers. Nous (nous, **habiter**) _____ près du stade et le week-end nous (nous, **jouer**) _____ au parc.

C'est possible de trouver aussi des exercices avec un niveau de difficulté et liberté créative plus haute, par exemple, dans la rétroaction E10 :

Figure 8

Activité 2 – Rétroaction E10

Activité 2

1. **Titre**
Recette à **30 000 pesos** : j'achète... je n'achète pas...

2. **Consignes**

- Choisis une **recette simple** (salade, sandwich, soupe).
- Fais une **liste d'achats** (max. 6 éléments) avec quantités : *un litre de...*, *200 g de...*, *une bouteille d'...*
- Écris **3 phrases négatives** sur ce que tu **n'achètes pas** (*ne... pas* → *de/d'*).
- Ajoute **1 phrase** qui corrige l'erreur repérée : *Nous n'avons pas de crabe.*
- Vérifie avec la clé : formes **de/d'** correctes après **ne... pas** et après quantificateurs.

Cependant, un élément qui a marqué l'élaboration des exercices a été la demande d'une feuille de réponses afin que les élèves puissent effectuer un processus d'autocorrection complet et bénéficier d'un accompagnement de plus en plus important pour faciliter la compréhension des consignes. C'est ainsi que dans les retours d'expérience de la classe 9C (deuxième groupe à recevoir les rétroactions), nous avons trouvé un plus grand nombre d'exercices d'écriture libre, tandis que dans la classe 8C (dernier groupe à recevoir les rétroactions), la modélisation est plus importante et la plupart des exercices consistent à compléter des phrases ou à remplir des espaces vides. On observe également ce phénomène dans le cas de la classe 6B, où un seul exercice présentant un niveau de complexité élevé a été proposé, ce qui n'a pas favorisé le processus d'apprentissage des élèves.

Or, nous avons constaté que dans les exercices offrant une plus grande liberté d'écriture, il a également été possible d'ajouter davantage d'éléments contextuels susceptibles de susciter l'intérêt des élèves pour les réaliser. Ce résultat est en accord avec les travaux de Ibrahim et Kirkpatrick (2024), qui soulignent que ChatGPT peut générer des contenus personnalisés et contextualisés, susceptibles d'augmenter l'engagement et la motivation des apprenants. Par exemple, dans les classes 9C et 7C, des situations de la vie quotidienne ont été utilisées comme référence, accompagnées d'images, pour réaliser les exercices comme celui illustré dans la figure 7 ou celui de la rétroaction E5 pour parler d'un personnage que l'élève aime :

Figure 9

Activité 2 – Rétroaction E5

Activité 2 (optionnelle, ≤ 5 min)

Titre : Hermione : 6 phrases

Consignes :

1. Écris **6 phrases** comme si tu étais **Hermione** : nom, âge, école, goûts, activité. (≈4 min)
2. Vérifie *être/avoir* et les verbes en **-ER** avec les clés. (≈1 min)

Modèle bref :

- Je **m'appelle** Hermione Granger.
- J'**ai** 12 ans et **je suis** élève à Poudlard.

Cependant, en structurant davantage les activités, les exercices sont devenus moins significatifs et moins adaptés au contexte.

Au moment de demander aux élèves s'ils trouvaient les exercices personnalisés plus intéressants, leur perception générale s'est située entre neutre et positive, la classe de neuvième ayant été celle où ils ont été le mieux accueillis. Par exemple, l'élève E10 a déclaré que les activités lui semblaient « créatives. Oui, elles étaient amusantes » et « je trouve ça mieux pour éviter de tricher et tout ça, donc je trouve ça excellent » (Voir Annexe K : Entretiens 9C, p.1). Dans la rétroaction E4 l'élève a dit « Bon oui, amusantes. Je les ai trouvées sympas parce qu'elles étaient... elles n'étaient même pas difficiles ». (Voir Annexe N : Entretiens 7A, p.1), tandis qu'un autre élève a répondu qu'elles sont « Normales » (Voir Annexe O : Entretiens 9C, p.4). Cela pourrait suggérer que ce type de retours favorise davantage les processus des élèves plus âgés ayant un niveau un peu plus avancé. D'autre part, bien que les élèves de 6B aient été ceux qui ont rencontré le plus de difficultés avec les exercices, ils ont trouvé intéressant l'utilisation de l'IA comme une option différente pour améliorer leur écriture.

On a également pu constater que plus le contrôle augmentait, plus le nombre d'exemples et de modèles permettant aux élèves de les réaliser correctement augmentait. Ce phénomène rejoint les recommandations de Loem et al. (2023), qui insistent sur l'importance des exemples dans la formulation des prompts pour orienter les réponses de l'IA et améliorer leur pertinence. C'est le cas de la classe 8C, dont le processus de rétroaction suit l'ordre suivant : consigne, modèle, activité, exemples et clés d'autocorrection.

Un autre élément contextuel pris en compte était le temps nécessaire aux élèves pour effectuer les exercices, car l'établissement applique des règles strictes concernant la charge de travail en dehors des cours. À cet égard, la consigne a été modifiée afin de raccourcir les activités, un aspect souligné par les élèves de la classe 7A. Cependant, l'IA n'a rempli cette tâche que partiellement. En se contentant de rendre certains exercices facultatifs, elle réduit certes la charge de travail, mais au détriment de la pratique nécessaire à la progression de l'élève.

Au vu des informations recueillies, on peut affirmer que l'essence même des exercices repose sur l'intention et la créativité de l'être humain. Lorsqu'on laisse Chat GPT agir librement, celui-ci se concentre sur la réalisation de la tâche de la manière la plus simple possible, sans approfondir les possibilités, ce qui contredit l'idée selon laquelle l'IA serait un programme capable d'innover. En ce sens, l'innovation pédagogique recherchée par le présent projet ne réside pas uniquement dans la capacité de la machine, mais dans l'effort ciblé et impliqué. Cela implique que si la stratégie que nous cherchons à mettre en œuvre est générique, le matériel obtenu sera appauvri par rapport à ce qui peut être atteint grâce à une utilisation correcte de ChatGPT.

Or, il existe une relation inverse entre le contrôle structurel et la richesse contextuelle. Comme indiqué précédemment, en privilégiant certains aspects, l'IA en néglige d'autres pour pouvoir répondre à l'instruction ; en ce sens, le travail de l'enseignant retrouve un rôle fondamental, car c'est sa connaissance des élèves qui déterminera dans quelle mesure un type d'exercice aidera tel ou tel groupe. Cette observation apporte un élément original par rapport aux études analysées, car elle met en évidence une dynamique fine dans l'utilisation de l'IA qui reste encore peu explorée dans la littérature, ce qui renforce la pertinence de ton travail. L'IA a démontré sa capacité à bien s'acquitter de la création d'exercices ; toutefois, elle a besoin d'un processus de réflexion préalable afin de définir le niveau de contrôle le plus approprié et d'apporter le plus grand bénéfice possible aux élèves.

Dans ce contexte, on constate une nouvelle fois l'une des libertés que s'accorde l'IA pour résoudre la question du temps. Cet aspect est important car la projection du projet doit correspondre aux critères institutionnels ; dans ce contexte, on peut noter qu'une meilleure indication sur la réduction du nombre d'exercices ou des items de chacun aurait été plus appropriée. Cela met en évidence l'incapacité de Chat GPT à aborder de manière critique une situation contextuelle, qui a besoin de l'attention de l'enseignant et un processus interactif pour affiner l'enseignement. Cela

rejoint les conclusions générales des recherches analysées dans les antécédents selon lesquelles l'IA peut difficilement gérer de manière autonome des variables complexes liées au contexte pédagogique, ce qui nécessite une supervision humaine constante (Pérez et al., 2025 ; Memon et Kwan, 2025).

Au vu de ce qui précède et en lien avec l'objectif d'exploration du matériel pédagogique, nous pouvons affirmer que, si l'outil dispose d'une grande capacité opérationnelle pour produire des exercices personnalisés, ses lacunes sur le plan pédagogique sont une fois de plus mises en évidence. Le rôle central de Chat GPT est d'être le moyen par lequel l'enseignant exprime son potentiel créatif de manière à impliquer les élèves en tirant parti de sa connaissance du contexte, en adaptant les résultats de l'IA pour les rendre utiles. Ainsi, l'impact de la technologie ne réside pas dans l'automatisation complète de l'évaluation, mais dans la gestion consciente de variables telles que les types d'exercices présentant différents niveaux d'exigence cognitive, le niveau de contrôle requis pour rendre le matériel compréhensible aux élèves, l'exploration de l'utilisation de ressources telles que les images et les situations hypothétiques, entre autres.

Rôle de l'enseignant

Outre la nouvelle définition du rôle de l'enseignant qui se dessine avec l'utilisation de l'intelligence artificielle dans l'enseignement de l'écriture en FLE, cette étude a cherché à explorer la perception de l'enseignante dans ce processus de mise en œuvre et de mobilisation. En ce qui concerne l'utilité perçue, l'enseignante dit que la rétroaction et les exercices sont « très intéressantes parce que ce sont des activités de production, donc elles font que l'étudiant analyse et doit produire de nouveau, pour ainsi dire, de manière écrite, les erreurs qu'il a eues. Je pense que c'est une bonne stratégie. » (Voir Annexe P : Première Entretien, p. 2). Cette perception rejoint les conclusions de Tseng et Lin (2024), qui montrent que l'intégration de l'IA dans des processus guidés d'écriture favorise l'engagement actif des apprenants, notamment lorsqu'ils doivent réinvestir leurs erreurs dans de nouvelles productions. La création de rétroaction et la production d'exercices est perçue comme une excellente stratégie didactique, car cela incite les élèves à jouer un rôle actif dans le processus d'écriture en ne se limitant pas à des exercices à compléter. En ce sens, l'élève doit comprendre ses propres erreurs dans la première partie pour pouvoir mettre en pratique ses connaissances dans la seconde.

En plus, l'enseignante ajoute que « j'ai trouvé que les commentaires étaient généralement clairs, étaient cohérents, structurés, bien organisés. euh ils correspondaient au niveau des langues des étudiants et il y avait des points précis complets » (Voir Annexe E : Entretien Finale, p. 1). Cette appréciation est cohérente avec les résultats de Steiss et al. (2024), qui montrent que la rétroaction générée par l'IA est souvent perçue comme claire, structurée et utile, bien qu'elle présente certaines limites en termes d'adaptation contextuelle. Cette réponse montre que pour elle l'intégration de cet outil se montre comme une méthode efficace pour accompagner les processus d'apprentissage ; son contenu est apprécié pour sa bonne structure, qui permet d'exploiter de multiples ressources favorisant l'apprentissage de l'élève.

En considérant l'IA comme un outil, l'enseignante estime que ChatGPT peut alléger les tâches purement mécaniques, ce qui lui permet de se concentrer sur la dimension pédagogique de son travail. Elle souligne en outre un aspect particulier : la rapidité exceptionnelle avec laquelle l'outil génère des retours et des exercices, allégeant ainsi la charge de travail habituellement liée à ce type de tâche, le tout sur une base largement personnalisable en fonction des besoins des élèves. À cet égard, l'enseignante a dit :

« ...je pense que c'est très utile surtout quand on a beaucoup d'étudiants, et beaucoup de textes et on aimerait bien donner une bonne rétroaction. Je sais que, bon, pour le projet qu'on a fait quelques-uns ont participé, mais si on le fait dans un niveau de dans un niveau complet par exemple, c'est c'est très utile parce que normalement ça prend... si moi je le fais ça prendrait 30 minutes 20 minutes par élève au moins. Donc je pense que c'est très utile. » (Voir Annexe Q : Entretien Finale, p. 2).

En somme, l'intégration de ChatGPT ne se limite pas à une simple optimisation temporelle, elle représente un levier stratégique qui permet à l'enseignant de se libérer des contraintes mécaniques pour réinvestir son expertise dans un accompagnement pédagogique plus qualitatif. C'est pourquoi l'utilisation de cet outil s'avère précieuse et qu'une application à plus grande échelle avec des groupes plus importants est encouragée.

L'enseignante souligne toutefois que l'IA n'automatise pas à 100 % les processus et qu'un investissement en temps de la part du personnel restera toujours nécessaire, ce qui garantit une relation de collaboration plutôt que le sentiment d'être remplacé comme elle l'a expliqué « J'ai pas senti une compétition mais plutôt une complémentarité. Je pense que, comme je disais avant, l'IA

peut nous aider avec les tâches techniques (...) liés au sujet qu'on a travaillé pendant l'année mais pas dans la dimension pédagogique. » Cette perception de complémentarité est fortement cohérente avec les travaux de Memon et Kwan (2025), ainsi qu'avec ceux de Wilson et al. (2024), qui montrent que l'adoption des outils d'IA dépend en grande partie de la manière dont les enseignants les perçoivent comme utiles sans menacer leur rôle professionnel.

En ce qui concerne la facilité d'intégration, l'enseignante estime que le matériel répond aux critères de l'institution, car les exercices sont conçus non pas comme des devoirs, mais comme un renforcement rapide pour les élèves. Elle souligne en outre que le niveau de langue, associé aux autres éléments proposés, peut être adapté aux besoins des élèves et que le matériel s'inscrit dans une approche différenciée, ce qui permet un processus de correction plus proche de l'évaluation formative établie par l'établissement.

Quant à la possibilité d'apporter des ajustements, l'enseignante s'est montrée à l'aise, car ses commentaires se traduisaient par des modifications de la consigne, qu'il s'agisse d'ajouter des simplifications, davantage d'exemples ou des éléments modifiant la structure. Sa participation a permis de rendre les retours plus pertinents et plus compréhensibles en fonction des profils d'apprentissage des élèves.

Les résultats obtenus permettent de souligner que l'intégration de ChatGPT comme outil dans les cours de FLE pour soutenir les processus d'écriture ne produit pas une réduction absolue de la charge de travail, comme nous pourrions le penser, mais que l'effort diminue et se concentre sur des tâches plus analytiques. Ce résultat nuance certaines visions technocentrées et rejoint les conclusions de Wilson et al. (2024), selon lesquelles l'intégration réelle de l'IA dépend de multiples facteurs et implique une reconfiguration du travail enseignant plutôt qu'une simple diminution de celui-ci. Ainsi, bien que nous soulignons la rapidité avec laquelle l'IA peut fournir une rétroaction, le succès du projet repose sur l'intervention de l'enseignante pour garantir la remise d'un support adapté aux élèves. Cet aspect garantit une collaboration mutuelle entre l'outil et l'enseignante, mais ne remplace en rien les compétences inhérentes à son rôle d'enseignante.

D'autre part, les rétroactions traditionnelles sont souvent considérées comme passives : l'élève reçoit des corrections directes ou des exercices génériques qui peuvent ou non correspondre à ses lacunes particulières. Dans ce cas, l'utilisation de l'IA a permis à l'enseignante de concevoir

un support pédagogique dans lequel l'élève doit d'abord comprendre sa propre erreur avant de se concentrer sur la mise en pratique des connaissances.

Alors, pour répondre au troisième objectif, l'analyse du rôle de l'enseignant dans le contexte de l'utilisation de ChatGPT révèle un changement majeur dans la conception de la fonction enseignante. Cette évolution correspond clairement au changement de paradigme identifié dans les travaux de Memon et Kwan (2025), où l'enseignant devient un médiateur, un concepteur et un régulateur de l'usage de l'IA. Les conclusions présentées montrent que l'intégration de l'IA ne se traduit pas par un remplacement de l'enseignant, mais que sa tâche s'oriente davantage vers la structuration de l'enseignement, la prévention des réponses indésirables et l'adaptation pédagogique du retour. En ce sens, l'interaction entre l'enseignant et l'IA repose sur une relation qui s'établit entre la nécessité d'une médiation humaine pour tirer le meilleur parti de ses capacités techniques. Ainsi, la synergie obtenue grâce à ce travail conjoint permet de produire un retour d'information plus proche des élèves et présentant une plus grande valeur pédagogique.

CONCLUSIONS

Le présent chapitre aborde les conclusions auxquelles on est parvenu à partir de la réalisation de ce projet. En premier lieu, on mentionnera le thème central de la recherche, l'objectif général et le contexte dans lequel elle s'est développée ; après, une synthèse qui relie les objectifs posés et la manière dont les résultats y répondent seront proposés. En deuxième lieu, seront mentionnés, de manière générale, les principaux résultats de la recherche, les limitations rencontrées et leurs implications pédagogiques. Finalement, quelques lignes de recherche future qui peuvent naître à partir de la réalisation de ce projet seront mentionnées.

Ce travail de recherche avait pour objectif de trouver comment un enseignant peut utiliser des prompts préconçus et ajustables pour analyser la production écrite d'élèves du secondaire afin de fournir une rétroaction et des exercices personnalisés selon leurs besoins. À partir des résultats obtenus, il est possible d'apporter des réponses à travers l'accomplissement des objectifs spécifiques, comme présenté ci-dessous.

Concernant le premier objectif centré sur la construction de prompts basés sur la littérature, les résultats ont montré le grand changement observé dans la qualité du retour lors de la construction d'un prompt où l'IA adoptait un rôle, où le processus à réaliser était spécifié ainsi que

la sortie attendue. Le processus de validation et d'ajustements progressifs a permis d'améliorer la précision des consignes, les objectifs recherchés et d'établir la manière d'aborder les problématiques rencontrées.

Ainsi, il a été montré que la conception de prompts ne constitue pas une étape complètement mécanique, mais représente la construction d'un processus pédagogique, puisque la qualité du retour dépend en grande partie des choix didactiques consolidés dans le prompt. Ainsi, il est possible de conclure que l'adaptation de la rétroaction au contexte et aux besoins des élèves ne dépend pas uniquement de la capacité technique de l'IA, mais d'une construction consciente du prompt en fonction des objectifs d'apprentissage et des particularités contextuelles.

Concernant le deuxième objectif, qui analysait le potentiel de ChatGPT pour générer du matériel didactique personnalisé, les résultats ont montré que l'IA possède la capacité opérationnelle de produire des exercices à partir des difficultés identifiées. Cependant, il a également été constaté que la qualité pédagogique du matériel dépend du niveau des indications de l'enseignant. Lorsque les consignes étaient trop générales, l'IA remplissait les vides avec des exercices répétitifs ou avec une exigence trop élevée pour les élèves, mais en modifiant le prompt, des exercices variés ont été obtenus avec différents niveaux de difficulté et une meilleure adaptation au contexte. De la même manière, les résultats montrent la relation qui existe entre le niveau de contrôle structurel et la richesse contextuelle des retours : plus ils étaient structurés, plus le niveau de créativité et de contextualisation des supports était réduit.

Ainsi, la recherche montre que le potentiel de l'IA pour générer du matériel didactique personnalisé ne réside pas uniquement dans la capacité de produire l'exercice en tant que tel, mais dans la possibilité qu'elle offre à l'enseignant d'explorer les types d'activités, les niveaux d'exigence, le niveau de guidage, la contextualisation, etc. De cette manière, l'IA adopte un rôle lié à la réflexion pédagogique et se projette comme un réalisateur de ce qui est planifié par l'enseignant, lui permettant de réduire le temps nécessaire pour produire du matériel de haute qualité pédagogique.

Concernant le troisième objectif encadré dans le rôle de l'enseignant dans son interaction avec l'IA, les résultats montrent que l'inclusion de l'IA n'implique pas l'exclusion du rôle du professeur, mais plutôt un changement de ses fonctions pédagogiques. Dans l'application, la professeure délègue l'analyse des erreurs pour se centrer sur la manière dont elles seront abordées,

sur l'objectif pédagogique de la correction et sur l'adaptation aux besoins spécifiques des élèves. L'apport principal de ChatGPT se trouve dans la facilitation des tâches techniques et de production, ce qui permet au professeur de se concentrer sur la dimension pédagogique, en redistribuant la charge de travail vers des tâches à forte valeur didactique liées à la connaissance des élèves, à l'ajustement de la consigne et à la validation des contenus.

Dans ce sens, les résultats montrent que l'efficacité de cette intégration dépend de la médiation de l'enseignant, ce qui ne rend pas le processus complètement automatique ; cependant, cela n'implique pas un aspect négatif, puisque la médiation enseignante permet une application organique et utile aux conceptions évaluatives du contexte. De cette manière, il est possible de conclure que le rôle du professeur change vers celui de créateur, médiateur et validateur pédagogique. L'intelligence artificielle acquiert la qualité d'outil qui amplifie le travail de l'enseignant, dont l'efficacité dépend en grande partie de la capacité du professeur à orienter et à contextualiser les retours fournis par l'IA. En ce sens, la relation s'inscrit dans une logique de complémentarité où la synergie de leur travail renforce les forces de l'un et de l'autre.

Avec tout ce qui a été dit précédemment, il est possible de montrer que l'intelligence artificielle possède une grande capacité d'analyse de la production écrite des élèves, aspect qui se manifeste dans la correction des erreurs et la production de rétroactions cohérentes. Cependant, cette capacité est fortement liée à la clarté des objectifs pédagogiques et à la priorisation indiquée dans le prompt. De la même manière, les résultats montrent que la qualité de la rétroaction ne dépend pas uniquement du niveau de langue, mais aussi de l'organisation et de la présence d'autres éléments facilitant la compréhension, comme la structure visuelle, les tableaux, etc. De plus, il a été observé que la dimension motivationnelle de la rétroaction reste limitée lorsqu'elle est laissée à l'IA, ce qui souligne que les éléments externes au niveau linguistique, importants dans le développement de la compétence écrite, doivent être pris en charge par le professeur.

Concernant la création du matériel, l'IA montre la capacité de produire des exercices personnalisés qui répondent aux difficultés ; cependant, une tension met en évidence la relation entre le niveau de contrôle et l'adaptation contextuelle ainsi que l'exploration créative de l'écriture. De plus, les résultats soulignent que le rôle de l'enseignant passe de correcteur à créateur d'instructions, où sa fonction centrale est la médiation pédagogique et la validation des contenus.

De cette manière, il est réaffirmé que les meilleurs résultats sont obtenus à travers une interaction constante entre l'enseignant et son expertise pédagogique, ainsi que la capacité technique de l'IA.

Sur le plan pédagogique, cette recherche met en évidence certaines implications de l'intégration de l'IA dans l'enseignement de l'écriture. Dans un premier temps, il est nécessaire de reconnaître l'importance du développement des compétences numériques chez les enseignants en lien avec la conception des prompts, puisque c'est à travers ceux-ci que l'objectif pédagogique est communiqué pour que l'IA puisse le matérialiser. Ce travail apporte une contribution originale en montrant que l'efficacité de l'intelligence artificielle ne réside pas uniquement dans ses capacités techniques, mais dans la conception pédagogique des prompts qui la guident. Contrairement aux études centrées sur l'impact général de l'IA, cette recherche met en évidence le rôle du prompt comme espace de médiation didactique, ainsi que la relation entre contrôle structurel et richesse contextuelle du matériel généré. Elle souligne également que l'intégration de l'IA transforme concrètement les pratiques enseignantes, en déplaçant le travail vers des tâches de conception, d'analyse et de validation.

De la même manière, il est important de souligner comment l'IA peut faciliter la création de matériel qui s'adapte aux politiques évaluatives de l'institution où elle est appliquée, en permettant l'analyse des erreurs et la production d'exercices selon les besoins de l'enseignant. Cela permet d'établir un processus d'apprentissage personnalisé, en optimisant le temps consacré à la correction. De plus, la recherche montre qu'il n'est pas possible de remplacer le professeur, puisqu'il prend en charge la dimension pédagogique, qui est beaucoup plus complexe (motivation des élèves, adaptation au contexte, pertinence didactique, etc.).

De la même manière, ce projet de recherche présente des limitations. L'étude a été réalisée dans un contexte privé où le français est enseigné comme langue étrangère, dans un pays où la langue étrangère prédominante est l'anglais. De plus, le projet a été mené avec un nombre réduit d'élèves (12), ce qui limite la généralisation des résultats à d'autres contextes éducatifs.

D'autre part, les prompts et leurs modifications ont été réalisés en fonction des ajustements de l'enseignante pour ce contexte. Ainsi, la performance observée peut être différente selon chaque contexte, puisque le processus de création itératif a été spécifique à l'institution et au groupe avec lequel l'intervention a été réalisée. Cependant, ces limitations représentent également la possibilité d'ouvrir des pistes futures pour de nouveaux projets de recherche. Dans les modèles récents, l'IA

a développé la capacité de comprendre et de produire la voix humaine, ce qui ouvre la porte à des processus de rétroaction orale. De la même manière, ayant vérifié la capacité de l'IA pour l'analyse, l'application de ChatGPT dans des contextes d'enseignement supérieur, où l'autonomie est plus développée, pourrait permettre un suivi longitudinal du processus des étudiants.

Bibliographie

Ammar, A., Daigle, D. y Lefrançois, P. (2015). *La rétroaction corrective écrite dans l'enseignement du français au Québec: Effets du type d'erreurs, du profil de l'apprenant, du contexte d'apprentissage et de l'ordre d'enseignement* (Projet n° 2013-ER-166072). Fonds de recherche du Québec – Société et culture.

Arias Gonzales, J., & Covinos, M. (2021). DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. ResearchGate.

https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w26022w/Arias_S2.pdf

Baidoo-Anu, D., & Ansah, L. O. (2023). Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4337484>

Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, Hors-série(2), 98–114. Pris de : <https://www.erudit.org/fr/livres/collection-hors-serie-les-actes-de-la-revue-recherches-qualitatives/linstrumentation-dans-la-collecte-des-donnees/5199co/>

Blanc, V., Lacelle, M., & Perreault, G. (2015). *IPMSH*. <https://dokumen.pub/ipmsh-une-approche-multidisciplinaire-de-la-recherche-en-sciences-humaines-2e-editionnbsped-9782765049456-2765049459.html>

Bonner, E., Lege, R., & Frazier, E. (2023). LARGE LANGUAGE MODEL-BASED ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE LANGUAGE CLASSROOM: PRACTICAL IDEAS FOR TEACHING. *Teaching English With Technology*, 2023(1). <https://doi.org/10.56297/bkam1691/wieo1749>

- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brookhart, S. M. (2017). *How to Use Grading to Improve Learning*. ASCD. <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/HowToUseGradingToImproveLearning.pdf>
- Chand, S. P. (2025). Methods of Data Collection in Qualitative Research: Interviews, Focus Groups, Observations, and Document Analysis. *Advances In Educational Research And Evaluation*, 6(1), 303-317. <https://doi.org/10.25082/aere.2025.01.001>
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. SAGE.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'AEGIS*, 7(4-Hiver), 47-58.
- Feillet, P. (s.f) Grands Modèles de Langage (Large Language Models) et Règles Logiques pour une Automatisation Décisionnelle Avancée. 10^{ème} Conférence Nationale sur les Applications Pratiques de l'Intelligence Artificielle, AFIA-Association Française pour l'Intelligence Artificielle, Jul 2024, La Rochelle, France. pp.115-120. (hal-04639100)
- Feng Teng, M. (2024). A Systematic Review of ChatGPT for English as a Foreign Language Writing: Opportunities, Challenges, and Recommendations. *International Journal Of TESOL Studies*. <https://doi.org/10.58304/ijts.20240304>
- Hammersley, M. (2024). Qu'est-ce que la recherche qualitative et que devrait-elle être ? (S. Chkair, Trad.). *Tréma*, 62, Article 62. <https://doi.org/10.4000/12w0m>
- Hernández, J. A., Conde, J., Querol, B., Martínez, G., & Reviriego, P. (2024). *ChatGPT Learning Prompt Engineering with 100+ examples*. <https://zenodo.org/records/13951150>
- Ibrahim, K., & Kirkpatrick, R. (2024). Potentials and Implications of ChatGPT for ESL Writing Instruction. *The International Review Of Research In Open And Distributed Learning*, 25(3), 394-409. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i3.7820>

- Loem, M., Kaneko, M., Takase, S., & Okazaki, N. (2023). Exploring Effectiveness of GPT-3 in Grammatical Error Correction: A Study on Performance and Controllability in Prompt-Based Methods. arXiv (Cornell University). <https://doi.org/10.48550/arxiv.2305.18156>
- Maguire, M., y Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education (AISHE-J)*, 8(3), 3351-33514. <http://ojs.aishe.org/index.php/aishe-j/article/view/335>
- Memon, T. D., & Kwan, P. (2025). A Collaborative Model for Integrating Teacher and GenAI into Future Education. *TechTrends*. <https://doi.org/10.1007/s11528-025-01105-w>
- Morales Muñoz, P. A. (2012). *ELABORACIÓN DE MATERIAL DIDÁCTICO*. Red Tercer Milenio. https://www.aliat.click/BibliotecasDigitales/derecho_y_ciencias_sociales/Elaboracion_material_didactico.pdf
- Murillo-Gonzalez, D., & Lopez, S. (2025, 1 enero). *Conceptos de IA Generativa, ética y formatos de prompt en el entorno de investigación* [Diapositivas]. researchgate. <https://doi.org/10.13140/rg.2.2.20286.40004>
- Núñez, L. (2023). Concibiendo la escritura: Enfoques teóricos y metodológicos sobre la producción escrita a través del tiempo. *Káñina*, 47(3), 7-31.
- Pack, A., Barrett, A., & Escalante, J. (2024). Large language models and automated essay scoring of English language learner writing: Insights into validity and reliability. *Computers And Education Artificial Intelligence*, 6, 100234. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100234>
- Pardo, A. N., Téllez, M. F. T., & Barón, J. C. G. (2019). *Teacher-Developed Materials for Language Teaching and Learning*. U. Externado de Colombia.
- Pérez, A., McClain, S. K., Roa, A. F., Rosado-Mendinueta, N., Trigos-Carrillo, L., Robles, H., & Campo, O. (2025). Aplicaciones de inteligencia artificial en la escritura y la corrección

- académicas en la universidad: una revisión sistemática. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*, 30(1). <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.355878>
- Scherer, R., Siddiq, F. y Tondeur, J. (2018). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers & Education*. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.009>
- Steiss, J., Tate, T., Graham, S., Cruz, J., Hebert, M., Wang, J., Moon, Y., Tseng, W., Warschauer, M., & Olson, C. B. (2024). Comparing the quality of human and ChatGPT feedback of students' writing. *Learning And Instruction*, 91, 101894. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101894>
- Thuy, T. B., DO. (2025). TEACHERS' EXPERIENCES AND PERCEPTIONS OF USING CHATGPT IN WRITING INSTRUCTION. *VNU Journal Of Foreign Studies*, 41(1S (Special Issue)), 180-197. <https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5473>
- Tseng, Y., & Lin, Y. (2024). Enhancing English as a Foreign Language (EFL) Learners' Writing with ChatGPT: A University-Level Course Design. *The Electronic Journal Of e-Learning*, 22(2), 78-97. <https://doi.org/10.34190/ejel.21.5.3329>
- Wilson, J., Delgado, A., Palermo, C., Cordero, T. M. C., Myers, M. C., Eacker, H., Potter, A., Coles, J., & Zhang, S. (2024). Middle school teachers' implementation and perceptions of automated writing evaluation. *Computers And Education Open*, 7, 100231. <https://doi.org/10.1016/j.cao.2024.100231>
- Yeasmin, S., & Rahman, K. F. (2012). Triangulation research method as the tool of social science research. *BUP Journal*, 1(1), 154–163.

https://www.researchgate.net/publication/331645590_'Triangulation'_Research_Method_as_the_Tool_of_Social_Science_Research

Zamfirescu-Pereira, J., Wong, R. Y., Hartmann, B., & Yang, Q. (2023). Why Johnny Can't Prompt: How Non-AI Experts Try (and Fail) to Design LLM Prompts. *ACM Digital Library*, 1-21. <https://doi.org/10.1145/3544548.3581388>

ANNEXES

Annexe A : Prompt de base.

Versión Final

Rol: Actúa como profesor-editor de francés A1–A2. Da feedback claro, breve y accionable.

- Prioriza el TEMA: Uso correcto de partitivos y conjugación en presente de verbos del primer grupo sobre cualquier otro tipo de error.
- Mantén el significado del alumno; evita reescrituras creativas. Corrige forma, no ideas.
- Produce un output estructurado y fácil de imprimir.

La retroalimentación debe estar completamente en Francés simple y claro para los estudiantes.

- Formato de salida: _____

Tema central: Uso correcto de partitivos y conjugación en presente de verbos del primer grupo

Organización de los errores por tipo:

- [G-ER] conjugación -ER (terminaciones, acuerdo sujeto-verbo).
- [ART-PART] partitivo (du/de la/de l'/des) vs "de/d'" (negación/cantidad).

Entrada del alumno:

Revisa la hoja _____ celda _____

Instrucciones de proceso:

1) Lee el texto y da un ****diagnóstico focal**** (2–3 líneas) sobre TEMA: _____

2) Lista los ****errores focales**** en tabla (fragmento → por qué → corrección).

Incluye solo un error por tipo.

- Incluye solo los que impacten comprensión o la regla focal.

3) Redacta todo en francés simple

4) Ajusta el formato al FORMATO: _____

Formato de salida (plantilla):

[Encabezado]

TEMA: Uso correcto de partitivos y conjugación en presente de verbos del primer grupo-

1) Diagnóstico focal (2–3 líneas)

2) Tabla de errores focales

Fragmento	Código	Por qué	Corrección

3) Corrección mínima del texto (misma idea, forma corregida)

4) FORMATO _____

Criterios de calidad:

- Prioridad 80% al TEMA _____. No expandas a contenidos no solicitados.
- Frases cortas, reglas en 1 línea, ejemplos propios y del alumno.
- Sin tecnicismos innecesarios; usa la ****leyenda de códigos****.

Annexe B : Extrait Rétroaction 6B, p1.

Rétroaction - E2

Vamos a corregir el siguiente texto:

Je m'appelle Pierre, J'ai 12 ans, Je suis et intelligent, j'habite à espagnol, Ma sœur s'appelle. Y.
Et mon frère Y, mon anniversaire est le et 15 juin.

Corrección paso a paso:

• **Error:**

✗ Je m'appelle Pierre.

✓ Je m'appelle Pierre.

Explicación: En francés, "me llamo" se escribe *m'appelle*, con dos "l". Es como en español cuando decimos "llamo" y no "lamo".

• **Error:**

✗ Je suis et intelligent.

✓ Je suis intelligent.

Explicación: La palabra *et* significa "y" en francés, pero aquí no es necesaria. Simplemente decimos "Je suis intelligent" para decir "Soy inteligente".

• **Error:**

✗ J'habite à espagnol.

✓ J'habite en Espagne.

Explicación: Para decir que vives en un país, no usamos "à", sino "en" (para países femeninos como *Espagne*) o "au" (para países masculinos como *Mexique*). Además, "espagnol" es un adjetivo (español como idioma o nacionalidad), pero el país es *Espagne*.

• **Error:**

✗ Ma sœur s'appelle. Y.

✓ Ma sœur s'appelle Y.

Explicación: No ponemos un punto después de *s'appelle*, ya que la frase sigue con el nombre de la hermana.

• **Error:**

✗ Mon anniversaire est le et 15 juin.

✓ Mon anniversaire est le 15 juin.

Explicación: No necesitamos "et" aquí. En francés, solo decimos "le" seguido del día y el mes.

Annexe C : Extrait Rétroaction 7A, p1.

Rétroaction personnelle

Aujourd'hui, tu as fait des progrès. Lis calmement et corrige pas à pas.

Thème : Uso del verbo *Être* y *Avoir*. Verbos de primer grupo para presentarse.

1) Diagnostic focal (2-3 lignes)

Tu utilises bien *être* et *avoir* pour te présenter (*je suis, j'ai*).
Fais attention aux verbes en **-ER** (répéter le pronom sujet, orthographe de *s'appeler*).
Corrige aussi des petits détails très fréquents : **ans** pour l'âge et **au** avec *jouer*.

2) Tableau 1 — Erreurs détectées

Extrait	Code	Règle (en bref)	Correction
« J'ai treize ands »	[G-ETRE-AVOIR]	Âge : avoir + nombre + ans	J'ai treize ans
« ... et joue le basquet »	[G-ER]	Répète le pronom sujet ; <i>jouer à</i> ... et je joue au basket → au	

3) Tableau 2 — Bien utiliser (exemples)

Situation	❌ Faux	✅ Correct	Conseil
Se présenter avec <i>s'appeler</i>	Je m' apelle X	Je m' appelle X	<i>s'appeler</i> : deux "l" (je/tu/il/elle)
Dire l'âge	J'ai treize ands	J'ai treize ans	Âge = avoir + ans
Parler d'un sport	Je joue le basket	Je joue au basket	<i>jouer à</i> : à + le → au

4) Correction minimale du texte (même idée, forme corrigée)

Je m'**appelle** X et j'ai treize **ans**. Je suis petite, mes **che...**es yeux marron. J'aime écouter de la musique **et je joue au basket**.
Je fais **toujours** de l'**exercice** le **mercredi** et je sors parfois avec ma famille au restaurant le dimanche.

Annexe D : Extrait Rétroaction 8C, p.7.

Rétroaction personnelle

Aujourd'hui, tu as fait des progrès. Lis calmement et corrige pas à pas.

Thème : Usage correct du futur simple et du futur proche

1) Commentaires de la prof

- Tu as bien fait...** : Tes phrases sont claires et tu utilises souvent le futur (futur simple et futur proche).
- Il faut corriger...** : Quelques formes au futur simple (ex. *chargera*), l'accent **à**, et la répétition de **il va**.

2) Tes erreurs

Erreur / extrait	Correction	Conseil
<i>Mon invention s'apelle...</i>	Mon invention s'appelle...	Deux p + deux l dans s'appelle .
<i>Il charera ses batteries...</i>	Il chargera ses batteries...	Futur simple de <i>charger</i> : Il chargera (-gera).
<i>Il va servir a transporter...</i>	Il va servir à transporter...	Mets l'accent à (préposition).
<i>Il va... il va... il va... (répétition)</i>	Il intégrera... et organisera...	Alterne futur proche (<i>il va...</i>) et futur simple (<i>il ...-ra</i>) pour varier.

3) Quelques exemples pour mieux comprendre

Situation	❌ Faux	✅ Correct	Conseil
Action planifiée	<i>Il charera ses batteries demain.</i>	Il chargera ses batteries demain.	Futur simple : terminaison -ra avec <i>il</i> .
Action proche	<i>Il va servir a porter tes sacs.</i>	Il va servir à porter les sacs.	Préposition à avec accent grave.
Varié les formes	<i>Il va intégrer... et il va organiser...</i>	Il intégrera... et organisera...	Pour varier, utilise aussi le futur simple.
Mot clé pendant le trajet	<i>...pendant le trajet.</i>	...pendant le trajet .	Orthographe : trajet .

Annexe E : Extrait Entretien Finale, p.1.

Mateo (Chercheur) : Alors donc bonjour mademoiselle, merci d'avoir accepté cette petite entretien pour finir mon projet, donc, la première question c'est : avant ces projets comment décririez-vous ta perception de l'intelligence artificielle dans l'éducation ?

Alejandra (Enseignante) : Bon avant de commencer ce projet je pensais que, bon, j'ai pensé, je pense que l'intelligence c'est un très bon outil, euh, pour les professeurs et pour les étudiants. Et en général pour l'enseignement, je pense que ça nous aide à soutenir des tâches techniques et ça nous aide à faire plus rapidement nos tâches de tous les jours. Euh donc ça c'est c'est un bon je dirais tille ou accompagnateur du professeur euh pour vérifier la planification, le matériel et bon en fait toutes les tâches qu'on fait normalement.

M: D'accord prof, merci. Et pour la deuxième question et après avoir participé au projet, comment décrirais-tu ta perception de l'intelligence artificielle ? Est-ce que quelque chose a changé ?

A: Hm, je considère qu' après avoir participé au projet, ma perception a évolué. Euh, je vois que c'est une c'est un outil structuré et réel pour la production écrite. Parfois, on l'utilise d'une manière très générale mais quand on sait l'utiliser, on sait donner des instructions ou faire un bon prompt, ça peut nous offrir beaucoup d'outils pour les étudiants.

Par exemple, des rétroactions plus rapides, plus complètes et des études, pardon, des exercices complémentaires, euh, et et et parfois on n'a pas le temps de le faire. Donc j'ai remarqué qu'il y a des bons bénéfices pour l'utiliser en classe et c'est une manière très efficace d'accompagner l'apprentissage.

M: Merci prof. Et... troisième question, que penses-tu des commentaires générés par l'intelligence artificielle sur les textes des élèves ?

A: Bon, j'ai trouvé que les commentaires étaient généralement clairs, étaient cohérents, structurés, bien organisés. euh ils correspondaient au niveau des langues des étudiants et il y avait des points précis complets, et bien sûr ça il faut adapter le l'instruction à l'IA. Donc c'est un peu compliqué d'y arriver. C'est pas seulement mettre le texte et avoir une liste. Mais pour avoir une bonne rétroaction, il faut savoir guider l'instruction vers une amélioration. Mais en général, je pense que qui qu'ils étaient très utiles.

Annexe F : Extrait Rétroaction 7A, p. 4.

Rétroaction - E4

Rétroaction personnelle

Aujourd'hui, tu as fait des progrès. Lis calmement et corrige pas à pas.

Thème : Uso del verbo Être y Avoir. Verbos de primer grupo para presentarse.

1) Diagnostic focal (2-3 lignes)

Ton texte se présente bien (âge, goûts, description), mais quelques verbes ne sont pas bien conjugués.

Tu confonds **avoir** pour l'âge et **être** au pluriel, et un verbe en **-ER** reste à l'infinitif.

On corrige ces points pour que tes phrases soient claires et correctes.

2) Tableau 1 — Erreurs détectées

Extrait	Code	Règle (en bref)	Correction
« je 12 ans »	[G-ETRE-AVOIR]	Pour l'âge, on utilise avoir → <i>j'ai ... ans</i> .	J'ai 12 ans
« Je souvent jouer au football »	[G-ER]	Verbe en -ER avec je → terminaison -e ; <i>souvent</i> après le verbe.	Je joue souvent au football

3) Tableau 2 — Bien utiliser (exemples)

Situation	 Faux	 Correct	Conseil
Âge	Je 12 ans.	J'ai 12 ans.	Âge → verbe avoir .
Verbe -ER (jouer)	Je souvent jouer au football.	Je joue souvent au football.	je → -e ; souvent après le verbe.
Être au pluriel	Mes yeux est marron.	Mes yeux sont marron.	Pluriel de être → sont .

4) Correction minimale du texte (même idée, forme corrigée)

Je m'appelle X , j'ai 12 ans. Je joue souvent au football ... Je suis brun et grand, mes yeux sont marron et mes cheveux sont noirs.

Annexe G : Extrait Rétroaction 9C, p.5.

THÈME : Usage correct des partitifs et conjugaison au présent des verbes du 1er groupe

1) Diagnostic focal

Les partitifs sont bien utilisés : **du / de la / de l' / des** apparaissent correctement selon le nom (ex. *de la soupe, du riz, des crêpes, de l'eau*).

Les verbes du 1er groupe au présent sont corrects pour les sujets employés (ex. *vous désirez, je répète*).

Aucun blocage de compréhension lié au thème ciblé.

2) Tableau des erreurs focales

Remarque : pas d'erreurs majeures sur le thème ciblé (partitifs / verbes en -ER) dans ce texte.

Fragment	Code	Pourquoi	Correction
—	[ART-PART]	Aucune erreur pertinente observée.	—
—	[G-ER]	Aucune erreur pertinente observée.	—

3) Correction minimale du texte (même idée, forme corrigée)

Bonjour, **bienvenue au** restaurant. Vous désirez manger ici ?

— Oui, s'il vous plaît.

— **Voilà** la carte. Qu'est-ce que vous voulez comme entrée ?

— Je voudrais **de la** soupe de légumes, s'il vous plaît.

— Très bien. Et pour le **plat** principal ?

— Hmm... Je prends **du** riz cantonnais.

— Parfait. Et comme dessert ?

— **Des** crêpes, merci.

— Vous voulez boire quelque chose ?

— Oui, **de l'**eau, s'il vous plaît.

— Très bien, je répète : une soupe de légumes, du riz cantonnais, des crêpes et de l'eau.

— Oui, c'est correct.

— Merci, bon appétit ! **C'est** 45 \$.

— Merci **beaucoup**.

(Les corrections ci-dessus touchent surtout l'orthographe/accents ; les partitifs et les verbes en -ER étaient déjà corrects.)

4) Rétroaction générale

Points forts

- Usage varié et correct des **partitifs** : *de la / du / des / de l'.*

Annexe H : Extrait Rétroaction 7A, p.10.

Rétroaction personnelle

Aujourd'hui, tu as fait des progrès. Lis calmement et corrige pas à pas.

Thème : Être et Avoir ; verbes en **-ER** pour se présenter ; adjectifs possessifs.

1) Diagnostic focal (2-3 lignes)

Ton texte est clair et personnel. Tu utilises bien **avoir** pour l'âge, mais il y a des erreurs avec **être** au pluriel (*sont*) et avec la conjugaison des verbes en **-ER** avec **je** (*je joue*). Fais aussi attention au possessif au pluriel (*mes yeux*).

2) Tableau 1 — Erreurs détectées

Extrait	Code	Règle (en bref)	Correction
« Je jouer a le basket »	[G-ER]	Avec je → terminaison -e ; à + le → au	Je joue au basket
« mon yeux son marron »	[G-ETRE-AVOIR]	Être au pluriel → sont ; possessif pluriel → mes	mes yeux sont marron

3) Tableau 2 — Bien utiliser (exemples)

Situation	❌ Faux	✅ Correct	Conseil
Parler d'un sport	Je jouer au basket	Je joue au basket	Verbes en -ER : je → -e
Décrire les yeux	Mon yeux son marron	Mes yeux sont marron	Pluriel : mes + sont
Dire l'âge	Je suis treize ans	J' ai treize ans	Âge → avoir , pas être

4) Correction minimale du texte (même idée, forme corrigée)

Je m'appelle X . J'ai treize ans et j'habite à Bogotá, en Colombie. J'aime le dessin et la musique. Je fais de la guitare et je joue au basket. Je joue au basket les lundis, mercredis, vendredis, samedis et dimanches. Je fais de la guitare tous les jours à 16 h à mon école. J'ai les cheveux marron et mes yeux sont marron aussi.

Annexe I : Extrait Entretiens 6B, p.2.

Vamos a corregir el siguiente texto:

Je m'apelle Lucas. J'ai suis gentil et honnêt. J'habite à Lima. Je suis péruvien. Ma sœur s'appelle Sofia et mon frère s'appelle Mateo. J'ai un chat il s'appelle Minou. J'aime le chocolat. J'adore jouer au foot. Mon anniversaire est le 15 janvier. Ma couleur préféré es le vert, jaune et noir. Ma nourriture préféré est la pizza.

Corrección y explicación de los errores:

• Error:

❌ Je m'apelle Lucas.

✅ Je m'appelle Lucas.

Explicación: En francés, "me llamo" se escribe "**m'appelle**", con dos "l" y dos "p". Es como en español cuando decimos "llamo" y no "lamo".

• Error:

❌ J'ai suis gentil et honnêt.

✅ Je suis gentil et honnête.

Explicación: No se puede usar "J'ai" y "suis" juntos. "J'ai" significa "tengo" y "je suis" significa "soy/estoy". En este caso, se usa "**je suis**" porque estamos describiendo cómo es la persona.

• Error:

❌ J'ai un chat il s'appelle Minou.

✅ J'ai un chat, il s'appelle Minou.

Explicación: Falta una coma (",") después de "chat". En francés, cuando tenemos dos ideas seguidas, usamos una coma para separarlas y hacer la frase más clara.

• Error:

❌ Ma couleur préféré es le vert, jaune et noir.

✅ Ma couleur préférée est le vert, le jaune et le noir.

Explicación:

- "**préfééré**" → "**préférée**": La palabra "couleur" es femenina, por lo que "préfééré" debe llevar una "e" al final para coincidir.
- "**es**" → "**est**": La palabra correcta para decir "es" en francés es "est". "Es" no existe en francés.
- "**le vert, jaune et noir**" → "**le vert, le jaune et le noir**": En francés, cada color debe llevar su propio "le" cuando hacemos una lista.

• Error:

❌ Ma nourriture préféré est la pizza.

✅ Ma nourriture préférée est la pizza.

Annexe J : Extrait Entretiens 7A, p.2.

Entretien E5

M : Bon, ça a été un retour, c'est-à-dire, ce qu'il y avait sur tes erreurs. Une petite question, c'était facile de les comprendre ? C'est-à-dire, est-ce que le niveau de langue était genre adapté pour que tu puisses la comprendre ?
E : Euh, oui, il y avait des trucs que, que je ne pouvais pas comprendre, mais dans l'ensemble, oui, ça a été facile.
M : Euh, le retour avait des parties, donc il y avait genre des commentaires de la prof, des explications et quelques exercices. Est-ce que tu as compris chaque partie ou il y en a eu une qui a été compliquée à comprendre ?
E : Euh, non, j'ai tout compris.
M : D'accord. Qu'est-ce que tu en as pensé ? Bon, les activités sont personnalisées, c'est-à-dire qu'il n'y a pas d'activités pareilles parce qu'elles sont super ciblées sur tes erreurs. Et qu'est-ce que tu penses des activités ?
E : Euh, ben que c'était bien de les faire et elles m'ont fait rendre compte de beaucoup d'erreurs que, que j'ai eues à un moment donné au moment d'écrire.
M : D'accord. C'est-à-dire qu'après les avoir faites... bon, tu les as faites, oui ? Après les avoir faites, tu as mieux compris, alors ?
E : Oui. Oui, beaucoup mieux.
M : D'accord. Euh, bon, le fait que les exercices soient aussi personnalisés, ça fait que tu les aimes plus, moins ou pareil ?
E : Ben, c'était mieux parce qu'on sent que c'est plus, genre, pour soi, donc ça aide plus à comprendre les choses.
M : Ok. Euh, ça t'a pris beaucoup de temps à le faire ?
E : Non, plus ou moins... genre 30 minutes.
M : Et les activités t'ont paru amusantes, normales, ennuyeuses ?
E : Euh, normales.
M : Ok. Et bon, dernière question. Tu trouves que la quantité d'exercices, c'était beaucoup, très peu ou... ?
E : Non, c'était bien. C'était bien.

Annexe K : Extrait Entretiens 9C, p.1.

Entretien E10

M : Le retour, c'était facile à comprendre ? C'est-à-dire, plus ou moins la langue.
E : Je n'ai même pas eu besoin de traducteur ou d'un truc du genre.
M : Super. C'est noté. Et bon, le retour avait différentes parties comme un diagnostic, les commentaires que la prof te laissait et l'explication. Tu as compris chacune des parties ?
E : Oui, certaines ont été plus compliquées que d'autres, mais oui.
M : D'accord. Euh, qu'est-ce que tu penses des activités que tu as trouvées dans la fiche ?
E : Créatives. Oui, elles étaient amusantes.
M : D'accord. C'est-à-dire que tu as bien fait les activités. C'est important de le demander. Et voilà, après les avoir faites, tu as mieux compris le sujet ?
E : Les explications étaient bien faites et avec la fiche, j'ai réussi à comprendre plus de choses.
M : D'accord. Et bon, toutes les activités ont été personnalisées par rapport à ce que tu as fait, c'est-à-dire qu'il n'y a pas deux activités pareilles. Est-ce que tu trouves que faire ça comme ça, ça te donne plus envie de faire les activités, pareil, ou moins ?
E : Oui, j'aime plus et en plus je trouve ça mieux pour éviter tout genre de triche et tout ça, donc je trouve ça excellent.
M : D'accord. Ça t'a pris beaucoup de temps de faire la fiche ?
E : Non, 30 minutes, 40 minutes.
M : Ok. Et les activités, tu les as trouvées amusantes, normales, ennuyeuses ?
E : Amusantes. Elles m'ont surpris.
M : D'accord. Et tu trouves que la quantité d'exercices c'était bien, ou très peu, ou beaucoup ?
E : Peut-être un petit peu... mais un petit peu plus ce serait bien. Peut-être.

Annexe L : Extrait Rétroaction 9C p.1 et p.7.

THÈME : Usage correct des **partitifs** et conjugaison au présent des **verbes du 1er groupe (-ER)**

Diagnostic focal

Ton dialogue est clair et l'ordre des actions au restaurant est compréhensible. Les **articles partitifs** posent problème : *du / de la / de l' / des* et surtout **de / d'** après la négation ou une quantité. Je ne vois pas d'erreurs importantes de **conjugaison en -ER** ici, mais on va la renforcer.

2) Tableau des erreurs focales

Fragment	Code	Pourquoi	Correction
« Nous ne avons pas des callaou de crabe »	[ART-PART]	Après ne... pas , on utilise de / d' (pas <i>des</i>).	« Nous n'avons pas de calatou de crabe. »

(Aucune erreur marquée de conjugaison **-ER** repérée dans cet extrait.)

3) Correction minimale du texte (même idée, forme corrigée)

Futy: Bienvenu o restaurant
Obando: Bonjour quelle table et libre ?
Futy: Table pour combien?
Obando: Deux
Futy: Venez
Obando: Okay
Futy: Vous avez choisi?
Obando: Je voudrais **du catalou de crabe**.
Futy: **Nous n'avons pas de** calatou de crabe.
Obando: Oh, no
Futy: Mais, nous avonz a deux pour un en soupe de queue de beuf
Obando: Ok, je voudrais **une soupe de queue de bœuf**.
Futy: Comme plat principal
Obando: Je voudrais **un** Bake and Shark.
Futy: Je note. **Un dessert ?**
Obando: Non, merci beaucoup
Futy: **Et comme boisson ?**
Obando: Je choisis **une** carafe d'eau.
Futy: mmm, nous avons **un très bon** catall

Activités

Thème : Partitifs & présent des verbes en -ER
Sous-focus : négation **de/d'** ; quantités + **de**

Référence à l'analyse : Pas d'erreurs majeures sur le thème. On fait une **révision courte** pour consolider « **de/d'** en négation » et « **quantité + de** », plus un rappel rapide des verbes en **-ER** au présent.

Activité 1

1) Consignes (pas à pas)

- Lis chaque phrase affirmative.
- Écris la version négative avec **ne...pas + de/d'**.
- Garde le sens (seulement la forme change).
- Rappel de l'analyse : on consolide **de/d'** en négation.

Phrases :

- a) Je prends **du** riz. → _____
b) Elle boit ****de l'****eau. → _____
c) Nous mangeons **des** crêpes. → _____
d) Tu veux **de la** soupe. → _____

Rappelles – toi (règle) : En **négation**, les partitifs deviennent toujours **de / d'** devant un nom (pas de variation du/de la/des).

Activité 2

1) Titre : -ER flash au restaurant

2) But (1 ligne) : Conjuguer 4 verbes en **-ER** au présent dans un mini-dialogue.

3) Consignes (pas à pas)

- Complète avec la bonne forme au **présent**.
- Vérifie l'accord sujet-verbe.
- Rappel de l'analyse : pas d'erreur observée, on **confirme** la maîtrise.

Dialogue :

Serveur : Bonjour, qu'est-ce que vous (**choisir**) ? → vous _____
Client : Je (**aimer**) la soupe de légumes. → je _____

Annexe M : Extrait Rétroaction 7A p.10 et p.4.

Rétroaction personnelle

Aujourd'hui, tu as fait des progrès. Lis calmement et corrige pas à pas.

Thème : Être et Avoir ; verbes en **-ER** pour se présenter ; adjectifs possessifs.

1) Diagnostic focal (2–3 lignes)

Ton texte est clair et personnel. Tu utilises bien **avoir** pour l'âge, mais il y a des erreurs avec **être** au pluriel (*sont*) et avec la conjugaison des verbes en **-ER** avec **je** (*je joue*). Fais aussi attention au possessif au pluriel (*mes yeux*).

2) Tableau 1 — Erreurs détectées

Extrait	Code	Règle (en bref)	Correction
« Je jouer a le basket »	[G-ER]	Avec je → terminaison -e ; à + te → au	Je joue au basket
« mon yeux son marron »	[G-ETRE-AVOIR]	Être au pluriel → sont ; possessif pluriel → mes	mes yeux sont marron

3) Tableau 2 — Bien utiliser (exemples)

Situation	❌ Faux	✅ Correct	Conseil
Parler d'un sport	Je jouer au basket	Je joue au basket	Verbes en -ER : je → -e
Décrire les yeux	Mon yeux son marron	Mes yeux sont marron	Pluriel : mes + sont
Dire l'âge	Je suis treize ans	J' ai treize ans	Âge → avoir , pas être

4) Correction minimale du texte (même idée, forme corrigée)

Je m'appelle X . J'ai treize ans et j'habite à Bogotá, en Colombie. J'aime le dessin et la musique. Je fais de la guitare et je joue au basket. Je joue au basket les lundis, mercredis, vendredis, samedis et dimanches. Je fais de la guitare tous les jours à 16 h à mon école. J'ai les cheveux marron et mes yeux sont marron aussi.

Rétroaction personnelle

Aujourd'hui, tu as fait des progrès. Lis calmement et corrige pas à pas.

Thème : Uso del verbo Être y Avoir. Verbos de primer grupo para presentarse.

1) Diagnostic focal (2–3 lignes)

Ton texte se présente bien (âge, goûts, description), mais quelques verbes ne sont pas bien conjugués.

Tu confonds **avoir** pour l'âge et **être** au pluriel, et un verbe en **-ER** reste à l'infinitif. On corrige ces points pour que tes phrases soient claires et correctes.

2) Tableau 1 — Erreurs détectées

Extrait	Code	Règle (en bref)	Correction
« je 12 ans »	[G-ETRE-AVOIR]	Pour l'âge, on utilise avoir → <i>j'ai ... ans</i> .	j'ai 12 ans
« Je souvent jouer au football »	[G-ER]	Verbe en -ER avec je → terminaison -e ; Je joue souvent au souvent après le verbe.	Je joue souvent au football

3) Tableau 2 — Bien utiliser (exemples)

Situation	❌ Faux	✅ Correct	Conseil
Âge	Je 12 ans.	J'ai 12 ans.	Âge → verbe avoir .
Verbe -ER (jouer)	Je souvent jouer au football.	Je joue souvent au football.	je → -e ; <i>souvent</i> après le verbe.
Être au pluriel	Mes yeux est marron.	Mes yeux sont marron.	Pluriel de être → sont .

4) Correction minimale du texte (même idée, forme corrigée)

Je m'appelle X , j'**ai 12 ans**. **Je joue** souvent au football ... **Je suis** brun et grand, **mes yeux sont** marron et **mes cheveux sont** noirs.

Annexe N : Extrait Entretiens 7A, p.1.

Entretien E4

M : C'est bon. Alors, de la petite feuille que tu as reçue, c'était plus ou moins facile à comprendre ?

E : Ben à vrai dire, je ne l'ai pas trop faite, j'ai juste regardé un petit peu les corrections comme ça, les fautes que j'ai eues et comment ça s'écrit, disons, les fautes et tout ça.

M : Ok. Euh, de manière... bon, ça avait genre différentes parties, donc comme les commentaires de la prof, les explications, est-ce que c'était très difficile de comprendre, genre, chacune des parties ?

E : Ben, plus ou moins, parce que c'était plutôt comme un genre de correction de mon texte, c'est-à-dire que je le comprenais plus ou moins parce que c'était en rapport avec ce que...

M : D'accord. Et bon, tu as vu plus ou moins les activités en gros, qu'est-ce que tu en as pensé ?

E : Ben oui, sympa, elles sont bien, disons, euh, corrigées, c'est juste que la... je n'ai pas travaillé, disons, en y répondant, mais je l'ai plus ou moins vu et donc, donc oui, il y a genre des activités pour que je pratique ça.

M : D'accord. Et bon, plus ou moins comme ça à vue d'œil, tu dirais que tu aurais mis combien de temps pour finir ? Ce sont deux activités.

E : Ben environ 5 à 10 minutes.

M : 5 à 10. D'accord. Euh, ben plus ou moins d'après ce que tu as vu, tu les as trouvées genre amusantes, normales, ennuyeuses ?

E : Ben oui, amusantes. Je les ai trouvées sympas parce qu'elles étaient... elles n'étaient même pas difficiles.

M : Ok. Et la dernière c'est, bon, c'était deux activités. Tu trouves que c'est beaucoup ? C'est peu ? Plus ou moins ?

E : Non, c'est bien pour qu'on puisse apprendre petit à petit.

Annexe O : Extrait Entretiens 9C, p.4.

Entretien E12

M : Quand je t'ai donné la fiche, tu crois ou tu as trouvé que c'était facile à comprendre en termes, genre, linguistiques ?

E : Oui.

M : Ok. Et voilà. Ce retour a différentes parties comme un diagnostic, des commentaires de la prof, des explications et des exercices. Tu as plus ou moins compris de quoi parlait chaque partie ?

E : Oui.

M : Ok. Euh, qu'est-ce que tu penses des activités que tu as reçues ?

E : Non, oui, bien. Elles m'ont pas mal aidé à comprendre genre mes erreurs et à faire un retour dessus.

M : Euh, c'est noté. Et bon, ben ça c'était la deuxième question. Tu as trouvé ça facile à comprendre ? C'est... tu as mieux compris le sujet après l'avoir faite ?

E : Oui.

M : D'accord, c'est noté. Euh, voilà. Chacune de ces activités est spécifique aux problèmes que tu as eus, aux erreurs qu'on a trouvées. Donc, il n'y a aucune activité pareille. Euh, qu'est-ce que tu en as pensé ? Euh, tu as trouvé ça bien... pardonne-moi, cet aspect fait que tu aimes plus les activités, moins ou pareil ?

E : Plus. Plus.

M : Plus. C'est noté. Ça t'a pris beaucoup de temps de les faire ?

E : Non.

M : Euh, ok. Plus ou moins combien ?

E : Genre une demi-heure.

M : Ok. Et d'accord. En termes généraux, les activités t'ont paru amusantes, normales ou ennuyeuses ?

E : Normales.

M : Et bon, qu'est-ce que tu penses de la quantité d'activités ? C'était beaucoup ? C'était peu ou c'était bien ?

E : Non, c'était bien.

M : C'est noté. D'accord. C'est tout.

Annexe P : Première Entretien, p. 2

pour pouvoir fermer le processus d'autocorrection et qu'il puisse voir à la fin toutes ses réponses, tous les exercices et les avoir. Cela serait important et j'ajouterais, eh bien, que l'on puisse le faire pour tous les étudiants, peut-être une manière par laquelle on pourrait le donner à plusieurs, à beaucoup. Que cela puisse être mis en place dans le collège, euh, puisque c'est une manière très intéressante de pouvoir corriger.

M : D'accord. Le format. Bon, cela comprend ce qui est comme la structure, les étapes, les exemples. Est-ce que tu penses que cela aide l'étudiant à comprendre quoi faire par lui-même ?

A : Oui, je pense que oui. Peut-être qu'il y a des petites choses qui peuvent être mises de manière plus visuelle dans les explications. Peut-être pas en phrases, mais peut-être en tableaux, euh, ou avec des couleurs. Travailler peut-être un peu la partie visuelle, mais cela demande plus de travail de la part de l'enseignant en ce qui concerne les formats. Mais on pourrait le mettre de manière plus visuelle pour que ce soit plus clair pour eux. Cependant, je pense que c'est assez clair et que c'est très bien.

M : D'accord. Et la dernière, est-ce que la quantité d'activités est adéquate ou préférerais-tu qu'elle soit changée ?

A : Mm, elle me paraît adéquate. Idéalement, il faudrait calculer environ 10 minutes de correction pour l'étudiant pour que ce ne soit pas comme un devoir supplémentaire. Entre 10 et 15 minutes de correction me paraissent adéquates pour qu'il y ait un processus complet et d'analyse.

Annexe Q : Extrait Entretien Finale, p.2.

M: D'accord prof et pendant tous les processus, on a parlé un peu sur les aspects positifs et négatifs que nous avons trouvés. Donc et ça c'était une question parce que et j'aimerais vous demander est-ce qu'il y a eu des moments où la l'intelligence artificielle semblait plus gênante qu'utile ou d'autres moments où vous croyez qu'elle était vraiment un aide pour les élèves ?

Euh non, je pense, je pense que c'est très utile surtout quand on a beaucoup d'étudiants, et beaucoup de textes et on aimerait bien donner une bonne rétraction. Je sais que, bon, pour le projet qu'on a fait quelques-uns ont participé, mais si on le fait dans un niveau de dans un niveau complet par exemple, c'est c'est très utile parce que normalement ça prend... si moi je le fais ça prendrait 30 minutes 20 minutes par élève au moins. Donc je pense que c'est très utile. Elle propose des corrections qui correspondent au niveau. Bien sûr, il faut donner beaucoup de contexte. Il faut donner peut-être et la planification, je sais pas comment ça marche spécifiquement, mais les retours les oui les retours sont rapides. Il y a une bonne détection d'erreur récurrente et il y a une bonne organisation de rétraction. Bien sûr, ça il faut après, j'ai vu que dans la première version, c'était plus général. Après avoir intervenu, les résultats étaient plus organisés. Donc je pense que c'est une très bonne euh option pour accompagner les élèves individuellement.

M: D'accord, prof. La suivante question, elle se focalise dans ta perception et la perception que tu as avec, la relation avec l'IA, en général. Donc la première question, c'est et comment décris ton rôle d'enseignante dans ces processus de l'intelligence artificielle appliqué à la production écrite en FLE ?

A: Bon, je dirais que mon rôle a été celui d'une médiatrice. Euh c'est Mateo qui a fait au bon, c'était toi qui a fait, euh, toute la recherche et le projet. Donc moi ce que je fais c'est filtrer peut-être contextualiser les commentaires et fournis par l'IA. Peut-être donner des idées parce que bon moi je connais les élèves et parfois il y avait des corrections qui avaient besoin d'une organisation différente, peut-être dans la forme où ils reçoivent l'information visuelle. Donc je dirais plutôt d'une médiatrice.

M: D'accord prof. Et à un moment donné et tu as eu le sentiment qu'elle entraînait en compétition avec ton rôle d'enseignante?

A: Non pas vraiment. J'ai pas senti une compétition mais plutôt une complémentarité. Je pense que, comme je disais avant, l'IA peut nous aider

Annexe S : Prompt – création d'exercice didactique - base.

Rol: Diseñador/a de actividades para autoestudio FR A1–A2. Genera un mini-pack creativo, práctico y autocorregible que parte del ANÁLISIS PREVIO del alumno.

Fuentes obligatorias - ANÁLISIS PREVIO: Mensaje anterior generado por IA

- Identifica los errores detectados del alumno - Mantén coherencia con el diagnóstico y el foco didáctico detectado.

Idioma y estilo del output

- Redacta Todo el mini-pack en francés claro.
- Frases cortas, instrucciones accionables, tono motivador.

Tema focal - TEMA: _____

Usa el foco del ANÁLISIS PREVIO

Parámetros de adaptación - SUB-FOCO: (si está vacío no agregar nada)

Mezcla de actividades :

Actividades: _____

Requisitos del output - Entregar un*Mini-pack con actividades. Cada actividad debe incluir exactamente estas secciones (en francés):

- 1) Título
- 2) Instrucciones (claras, paso a paso)
- 3) Modelo breve:
- 4) Autocorrección(claves + «por qué» en 1 línea por regla general)

- Al final del Mini-pack, incluir:

- a) Check list de autoevaluación (enfocada en el tema central y el sub-foco)
- b) Mini-rúbrica (4 critères, échelle 0–2) en francés.

- No inventar nuevos contenidos fuera del foco.