



**HAL**  
open science

# La qualité des analyses pré-pédagogiques des documents authentiques écrits proposées par ChatGPT : une étude exploratoire

Luis Iván Ramón Esponda

## ► To cite this version:

Luis Iván Ramón Esponda. La qualité des analyses pré-pédagogiques des documents authentiques écrits proposées par ChatGPT : une étude exploratoire. Sciences de l'Homme et Société. 2024. dumas-04637968

**HAL Id: dumas-04637968**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04637968>**

Submitted on 8 Jul 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

# **La qualité des analyses pré- pédagogiques des documents authentiques écrits proposées par ChatGPT : une étude exploratoire**

**Luis Iván RAMÓN ESPONDA**

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

---

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers de  
la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de Mme Cristelle CAVALLA

Membres du jury : Mme Cristelle CAVALLA et M. José Ignacio AGUILAR RÍO

Année universitaire 2023-2024



# **La qualité des analyses pré- pédagogiques des documents authentiques écrits proposées par ChatGPT : une étude exploratoire**

**Luis Iván RAMÓN ESPONDA**

UFR LLD – Département de Didactique du FLE

---

Mémoire de Master 2 – 28 ECTS

Master : Didactique des langues, du français langue étrangère et seconde : métiers de  
la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie

Sous la direction de Mme Cristelle CAVALLA

Membres du jury : Mme Cristelle CAVALLA et M. José Ignacio AGUILAR RÍO

Année universitaire 2023-2024

## Remerciements

Ce travail de recherche symbolise non seulement la fin de mes études de master, mais aussi la réalisation d'un rêve d'enfant, une transformation personnelle et professionnelle que je n'aurais jamais imaginée. Cependant, ce travail n'est pas seulement le mien, car le plus précieux dans cette aventure est sans doute les personnes qui m'ont accompagné et soutenu pour arriver à ce point, et pour lesquelles je serai éternellement reconnaissant. Ainsi, je remercie :

- Cristelle CAVALLA, qui a dirigé ce mémoire. Son expérience, son guidage méthodologique rigoureux mais très humain, ses observations pertinentes, l'efficacité de ses retours, ses recommandations de lectures et sa bienveillante disponibilité font d'elle une directrice de recherche exceptionnelle, qui m'a véritablement accompagné dans la réalisation de ce travail.
- Mes professeur·e·s du DFLE de l'Université Sorbonne Nouvelle, ainsi que celles et ceux d'hier, ici et ailleurs. J'ai énormément appris d'elles et d'eux et iels ont su non seulement partager leur remarquable expérience professionnelle, mais aussi transmettre leur passion pour ce champ disciplinaire, duquel je suis tombé amoureux et qui m'a permis de vivre de nombreuses satisfactions.
- Vincent HUCHÉ, qui a lu l'intégralité de ce travail et qui a fait des commentaires pertinents, me permettant de reformuler et de développer davantage mes propres réflexions. Merci d'être devenu ma famille et mon pilier.
- Mes étudiants d'espagnol langue étrangère, qui m'ont soutenu de diverses manières tout au long de ce travail. Plusieurs d'entre eux sont devenus mes ami·e·s et mes cobayes pour des expériences didactiques qui ont influencé la réalisation de ce mémoire, ainsi que le public privilégié pour appliquer les apprentissages du master.
- Mes ami·e·s du master, de la MHH, de la Cité, de FEI, de France, de Coatzacoalcos et du Mexique, qui ont été mon réseau de soutien pour commencer, continuer et finaliser cette aventure.
- La famille ESPONDA GUERRERO, d'hier et d'aujourd'hui, qui m'a toujours encouragé dans mes folles aventures. Une pensée spéciale à ma petite sœur Génesis et mes frères André et René.

Finalmente, pero no menos importante, mi mamita querida, Claudia Isabel ESPONDA GUERRERO, por ser el viento que impulsa mis alas, mi más grande inspiración para seguir siendo, haciendo y soñando lo que yo quiera. Y mi papá, maestro y amigo, Rafael Antonio RAMÓN SILVA, por estar ahí para mí con su amor, consejos y apoyo. Este logro es nuestro.

# Table de matières

<i>Introduction</i> .....	<b>9</b>
<i>Première partie : Les documents authentiques, la technique d'analyse pré-pédagogique et ChatGPT</i> .....	<b>13</b>
<i>Chapitre 1 : Les documents authentiques</i> .....	<b>13</b>
1.1.1.    Qu'est-ce qu'un document authentique ? .....	<b>13</b>
1.1.1.1.    Ancrage épistémologique des documents authentiques .....	14
1.1.2.    L'intérêt des documents authentiques .....	<b>16</b>
1.1.2.1.    Intérêt des documents authentiques comme échantillon de la culture cible .....	16
1.1.2.2.    Intérêt des documents authentiques comme échantillon de langue (input) .....	17
1.1.2.3.    Intérêt des documents authentiques pour la motivation .....	19
1.1.2.4.    Intérêt des documents authentiques pour la construction d'unités didactiques .....	20
1.1.2.4.1    La TMR pour la construction d'unités didactiques .....	22
1.1.3.    Les défis liés à l'utilisation de documents authentiques .....	<b>22</b>
1.1.3.1.    Le manque de calibrage des échantillons authentiques .....	23
1.1.3.2.    Le choix des objets d'enseignement/apprentissage .....	24
1.1.3.3.    L'investissement en termes de temps .....	25
<i>Chapitre 2 : L'analyse pré-pédagogique et les enseignants novices</i> .....	<b>27</b>
1.2.1.    Le choix des documents authentiques .....	<b>28</b>
1.2.2.    L'analyse pré-pédagogique des documents authentiques .....	<b>31</b>
1.2.3.    La formation initiale des enseignants .....	<b>35</b>
1.2.3.1.    La TMR comme outil de formation des enseignants novices .....	38
1.2.4.    Contexte de la recherche .....	<b>39</b>
<i>Chapitre 3 : ChatGPT dans l'analyse pré-pédagogique des documents authentiques</i> .....	<b>42</b>
1.3.1.    Introduction à l'outil <i>ChatGPT</i> .....	<b>42</b>
1.3.2.    Rôle actuel de l'IA dans l'éducation et de <i>ChatGPT</i> dans l'enseignement des langues et du FLE	<b>46</b>
1.3.2.1.    Et quant à la recherche .....	48
1.3.3.    Caractéristiques de <i>ChatGPT</i> pour l'analyse pré-pédagogique de documents authentiques .....	<b>51</b>
1.3.3.1.    Identification automatique de genres discursifs et classification textuelle .....	51
1.3.3.2.    Extraction automatique d'information .....	52
1.3.3.3.    Amélioration des sorties à l'aide des techniques d'ingénierie de prompts .....	53
1.3.3.4.    Collaboration Humain- <i>ChatGPT</i> .....	54
1.3.4.    Quelques zones d'ombre .....	<b>54</b>

1.3.4.1.	La sensibilité aux prompts .....	54
1.3.4.3.	Les hallucinations convaincantes .....	56
1.3.4.4.	Le risque de biais.....	56
<b>1.3.5.</b>	<b>L'art du prompt pour l'analyse pré-pédagogique .....</b>	<b>57</b>
1.3.5.1.	L'ingénierie de prompts .....	59
1.3.5.2.	Trois perspectives en ingénierie de prompts applicables à l'analyse pré-pédagogique de <i>ChatGPT</i> 60	
1.3.5.2.1.	Perspective du champ de l'éducation .....	60
1.3.5.2.2.	Perspective de l'IA générative .....	62
1.3.5.2.3.	Perspective des recherches en extraction d'information/classification de textes à l'aide de <i>ChatGPT</i> 63	
<b>Deuxième partie : Cadre méthodologique.....</b>		<b>65</b>
2.1.	Type de recherche .....	65
2.2.	Délimitation de la tâche .....	68
2.2.1.	Revue de la littérature.....	68
2.2.2.	Modèle de l'analyse pré-pédagogique et du document authentique .....	69
2.2.3.	Participants.....	71
2.2.3.1.	Enquête auprès des enseignants novices.....	72
2.3.	Ingénierie du prompt.....	73
2.3.1.	Création des prompts initial et optimal .....	73
2.4.	Extraction de <i>ChatGPT</i> et évaluation des résultats.....	75
2.4.1.	Grille d'évaluation qualitative des APP produites par <i>ChatGPT</i> .....	75
2.4.2.	Analyse pré-pédagogique extraite de <i>ChatGPT</i> .....	77
2.4.3.	Évaluation triangulée : <i>ChatGPT</i> et adaptation de ROUGE-1 .....	79
<b>Troisième partie : Résultats et implications.....</b>		<b>83</b>
3.1.	Résultats de l'enquête sur l'utilisation de la technique d'APP par les enseignants novices 84	
3.1.1.	Section 1 et 2 : Contexte académique professionnel .....	84
3.1.2.	Section 3 et 4 : Préparation des cours et choix du document authentique .....	84
3.1.3.	Section 5 : Analyse pré-pédagogique .....	92
3.1.4.	Section 6 : Outils d'IA.....	98
3.2.	Évaluation triangulée de l'APP de <i>ChatGPT</i> .....	100
3.2.1.	Résultats de l'analyse qualitative.....	101
3.2.2.	Résultats de l'analyse sémantique de <i>ChatGPT</i> .....	103
3.2.3.	Résultats F1-Score (adaptation de la métrique ROUGE-1).....	105
3.2.4.	Évaluation globale de <i>ChatGPT</i> pour l'analyse pré-pédagogique.....	107
3.3.	Implications des résultats.....	108
3.3.1.	La technique de l'APP et ses défis pour les enseignants novices .....	109
3.3.2.	La qualité des analyses pédagogiques de <i>ChatGPT</i> .....	110
3.4.	Limites de l'étude.....	112

<i>Conclusion</i> .....	<b>114</b>
<i>Bibliographie</i> .....	<b>117</b>
<i>Annexes</i> .....	<b>134</b>



**N. B. :** Ce mémoire a été corrigé au plan grammatical et orthotypographique par *ChatGPT* (GPT-4o) et Vincent HUCHÉ.

## Introduction

Il n'y a jamais d'art sans technique (et  
il n'y a non plus de technique sans art).

V. Laurens

– [...] sais-tu la différence entre un  
professeur et un outil ? Non ? Le  
mauvais professeur n'est pas réparable.

D. Pennac

L'objet de cette recherche est d'explorer la capacité du modèle de traitement du langage naturel *ChatGPT* pour réaliser l'analyse pré-pédagogique (APP) d'un document authentique (DA) écrit. L'objectif final étant d'évaluer sa capacité (actuelle) pour produire une APP de qualité et ainsi déterminer son potentiel pour devenir un outil didactique fiable pour ce processus clé dans la création d'unités didactiques (UD) basé sur ce type de supports.

C'était en novembre 2022 qu'*Open AI*, société américaine de recherche et de déploiement d'Intelligence Artificielle (IA), commençait une révolution dans la société contemporaine en rendant accessible en ligne pour le grand public son modèle de traitement du langage naturel basé sur l'IA, *ChatGPT*. Depuis, la présence de ce logiciel pour réaliser (voire remplacer) tout un tas d'activités qui autrement demanderaient de la cognition humaine et des compétences (professionnelles/techniques) dans plusieurs domaines, semble omniprésente. C'est le cas aussi dans le domaine de l'éducation, plus précisément dans le domaine de la didactique des langues (DDL). Depuis son apparition en 2022, l'intégration de *ChatGPT* (et d'autres outils d'IA) n'a cessé d'augmenter dans les différents axes et contextes qui composent le processus d'enseignement/apprentissage. Cette intégration a été accompagné bien évidemment de tout un tas de questionnements autour de son utilité, son efficacité, ses limites, sa place dans le processus, et même, son utilisation éthique. Quoiqu'il en soit, le logiciel a bouleversé le monde éducatif en raison de sa puissance pour générer du texte de manière contextuellement pertinente et assez fine, liée aux avancées dans le traitement du langage naturel de l'IA.

Au milieu de cette révolution occasionnée par la démocratisation des outils d'IA et de leur supposé potentiel didactique transformateur, cette recherche trouve sa place. La *macro-compétence*

didactique à concevoir des UD cohérentes fait partie des savoirs et des savoir-faire techniques *majeurs* que tout enseignant, depuis sa formation initiale, est censé avoir maîtrisés dans son répertoire didactique. L'affirmation antérieure n'est pas exagérée considérant que la totalité des programmes de master en DDL affichés actuellement dans la plateforme national des masters en France, *monmaster.gouv*, propose au moins un cours entièrement consacré à la construction des UD. Cette constatation permet aussi de se rendre compte de l'existence d'autres compétences accessoires qui seront fréquemment mobilisées pour que l'enseignant soit effectivement en mesure d'aboutir dans la tâche de conception d'une UD.

Parmi les autres compétences qui permettent à l'enseignant de concevoir une UD se trouvent les capacités à choisir, analyser et exploiter un DA. En effet, la place des DA dans la DDL est incontestable (Lemeunier, 2006) et fait partie du champ depuis l'émergence de l'approche communicative dans les années 1970. Plusieurs avantages sont associés à leur emploi : échantillon linguistique riche servant d'entrée (*input*) pour le cerveau, échantillon culturel contribuant au développement d'un esprit critique anticlichés, agents déclencheurs de la motivation des apprenants, ou point de départ permettant l'extraction d'objets d'enseignement/apprentissage pour développer une UD toute entière. Cependant, leur utilisation ne va pas de soi et pose souvent plusieurs contraintes à l'enseignant, par exemple le besoin de faire une analyse minutieuse du document, sous différents axes linguistico-discursifs, pour être en mesure de l'exploiter de manière cohérente et d'en tirer les bénéfices promis. Ainsi, la technique de l'APP des DA, qui fait l'objet de cette recherche, et mise au point dans les travaux de V. Laurens<sup>1</sup> (Laurens, 2013, 2020), trouve une place privilégiée pour assister les enseignants dans ce processus qui s'avère complexe, mais nécessaire.

Il semble inévitable d'assumer que nous traitons d'un sujet constituant un savoir opérationnel central pour celles et ceux qui enseignent les langues. En d'autres termes, la capacité à créer des UD lors de la préparation d'un cours de langue et, par conséquent, à mobiliser des DA qui nécessitent forcément d'une analyse préalable pour son exploitation stratégique en classe, du moins pour les démarches didactiques qui se disent communicatives-actionnelles, serait une compétence professionnelle basique de tout enseignant. Cette capacité aurait logiquement un

---

<sup>1</sup> Au sein de sa proposition méthodique *Trame méthodique repère* (TMR) et ancrée dans une perspective communicative-actionnelle de l'enseignement des langues.

impact sur le processus d'enseignement, par exemple en permettant à l'enseignant d'être flexible et s'adapter au rythme de ses apprenants (Rosen et al., 2022, p.72), tout en assurant une logique-cognitive (Courtyllon, 1995, 2003).

Pourtant, malgré l'importance de (et le temps dédié à) l'acquisition de ce savoir opérationnel en formation initiale en DDL, des expériences professionnelles à l'origine de ce travail de recherche semblent indiquer que les enseignants, notamment les enseignants novices ayant été formés sous l'optique de la TMR de Laurens (2013), ont du mal à choisir un DA en mettant en place la technique de l'APP, garante plus ou moins d'une cohérence dans les propositions didactiques ultérieures. Ce constat empirique de l'absence d'une APP approfondie dans la mobilisation des DA retenus pour la préparation de cours langues cohérents, a permis de dessiner le premier objectif de ce travail de recherche : confirmer que les enseignants novices ayant été formés sous l'optique de la TMR n'utilisent pas ladite technique d'APP et connaître les raisons qui provoquent cette négligence.

Ensuite, des expériences professionnelles positives de conception d'UD à l'aide de *ChatGPT* et ses caractéristiques inhérentes en tant que modèle de traitement du langage naturel capable d'extraire des informations (Polat et al., 2023 ; Kuzman et al., 2023 ; Wei et al., 2023 ; Kojima et al., 2023 ; Tang et al., 2023 ; Tang et al., 2024 ; Huang & Huang, 2024 ; Polak & Morgan, 2024), ont déclenché la curiosité de savoir si l'outil serait capable de réaliser une démarche d'ingénierie didactique assez complexe, spécifique et précise, telle que l'APP proposé dans la TMR, avec une qualité satisfaisante. Étant donné la nature de ce travail de recherche, la notion de « qualité » dans une APP a été encadré par deux paramètres : la proximité de l'APP produite par *ChatGPT* avec celle proposée par Laurens autour des Annonces Locatives dans le magazine *À Nous* (Laurens, 2013, p. 151-152), et sa capacité pour remédier concrètement aux difficultés rencontrées auprès des enseignants novices lors de la mise en place de cette technique d'analyse. Ainsi, deux autres objectifs ont trouvé leur place dans cette recherche : explorer si *ChatGPT* est capable de créer une APP d'une qualité semblable à celle proposé par Laurens, et déterminer si l'outil serait en mesure de remédier aux difficultés manifestées par les enseignants novices lors de la mise en place de cette technique d'analyse.

Enfin, puisque l'obtention du corpus de cette étude, à savoir l'APP générée par *ChatGPT*, nécessite une interaction directe avec l'outil (il est indispensable de créer des prompts conformes aux

recommandations de la littérature spécialisée en ce type d'interactions), un dernier objectif se dessine alors : explorer l'ingénierie des prompts pour en concevoir un/quelques-uns qui permet(tent) d'obtenir une APP de la qualité souhaitée, une première dans le domaine de la DDL.

Ces quatre objectifs structurent ce travail de recherche, qui se développe en trois parties. Il conviendra de présenter, dans la première partie, le cadre théorique dans lequel nous faisons une apologie des DA et de leur intérêt dans la DDL. Puis, il s'agira de présenter des défis liés à leur utilisation justifiant le besoin de mise en place d'une APP minutieuse, mais qui porte des difficultés pour les enseignants novices de notre contexte. Enfin, *ChatGPT* et son fonctionnement seront abordés via un état de l'art, sa place actuelle dans le champ de l'éducation et de la DDL, et son potentiel pour assister les enseignants dans un processus qui paraît être spécialisé du domaine, à savoir l'APP des DA. La recherche continue ensuite avec la deuxième partie où sera introduite la méthodologie suivie, le corpus de données et les instruments utilisés pour construire ledit corpus. Enfin, la troisième partie est consacré à l'analyse et discussion des résultats. Il n'est pas accessoire de dire que même si les réflexions de ce travail tournent plutôt autour de l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE), il est possible d'estimer qu'elles sont transposables aux démarches didactiques d'autres langues étrangères.

# Première partie : Les documents authentiques, la technique d'analyse pré-pédagogique et *ChatGPT*

## Chapitre 1 : Les documents authentiques

Dans ce premier chapitre, il s'agira dans un premier temps de définir les DA et de fournir un aperçu général de leur fondement épistémologique. Cela avant d'aborder leur valeur didactique significative pour l'enseignement/apprentissage des langues, ainsi que des défis associés à leur utilisation. L'objectif sous-jacent est de mettre en relief leur place au sein d'une UD et de justifier ensuite le besoin d'une APP détaillée pour créer des UD cohérentes lors de leur emploi.

### 1.1.1. Qu'est-ce qu'un document authentique ?

Les DA sont des échantillons de langue (oraux, écrits ou multimodaux) produits dans des situations de communication réelles, par des locuteurs natifs dans la gamme des activités et des domaines de leur vie quotidienne. Il s'agit d'un concept développé en DDL depuis les années 1970 pour faire référence à ce type d'échantillons de langue contenant le potentiel d'être exploités en cours, afin de les distinguer des documents fabriqués, élaborés ceux-ci pour l'apprentissage d'une langue étrangère (Cuq, 2003). Cuq & Gruca (2008) décrivent les DA comme des documents *bruts* « élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication » (p. 431), soulignant ainsi leur nature, à la base, non didactique. Cette perspective fait écho à celle présentée par Galisson & Coste en 1976 (cités dans Bertocchini & Costanzo, 2017), qui définissent le DA comme tout document, sonore ou écrit, conçu pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle, le terme réel faisant référence à la communication quotidienne entre francophones, c'est-à-dire, dans un contexte non scolaire. Dans cette logique, les documents fabriqués seraient donc perçus comme étant artificiels, linguistiquement restreints et, d'après Bertocchini & Costanzo (2017), ils nieraient la langue en situation puisqu'ils ne reflèteraient la réalité de l'usage quotidien et spontané de la langue telle qu'elle est réellement utilisée dans des situations authentiques entre locuteurs natifs.

Le Cadre Européen commun de Référence pour les Langues (CECRL), quant à lui, encourage l'utilisation de DA en classe de langue, soulignant lui aussi leur potentiel pour exposer les apprenants à des contextes de communication réels. Il recommande ainsi l'utilisation de textes

authentiques pour l'enrichissement du vocabulaire, l'apprentissage grammatical inductif, le développement des compétences de compréhension, la pratique de la production orale et le développement des compétences socioculturelles et pragmatiques (Conseil de l'Europe, 2001, p. 110-118). Cuq (2003) explique que l'utilisation d'un document à des fins pédagogiques résulte d'un choix méthodologique<sup>2</sup> qui lui attribue une place et une fonction, ainsi que des objectifs de formation, dans une séquence didactique (p.75). Cet ancrage épistémologique, à l'intérieur du CECRL et lors du choix méthodologique de mobiliser des DA pour les cours de langue, mérite un bref résumé théorico-historique de la parution de ce type de supports dans la scène de la DDL.

#### **1.1.1.1. Ancrage épistémologique des documents authentiques**

L'introduction des DA dans l'enseignement des langues s'inscrit dans un contexte historique, méthodologique et politique marqué par l'évolution des approches pédagogiques et des sciences discursives, notamment dans le cadre de l'approche communicative et des apports de la linguistique fonctionnelle. Dans les années 1970, l'enseignement des langues connaît une période de remise en question des méthodes dites traditionnelles. Ces méthodes, souvent centrées sur la traduction, la mémorisation et la répétition de structures linguistiques, étaient critiquées pour leur manque de pertinence communicative et sociale. De même, il fallait explorer de nouvelles approches plus alignées aux exigences d'une Europe sans frontières et donc, plus en phase avec les besoins des apprenants-utilisateurs des langues qui avaient besoin de communiquer lors des séjours dans d'autres pays (professionnels, éducatifs et/ou personnels). C'est dans ce cadre que les DA font leur entrée, notamment pour pallier les limites des méthodes audiovisuelles (SGAV) (Bertocchini & Costanzo, 2017), qui utilisaient des dialogues fabriqués à des intentions linguistiques évidentes, à l'intérieur d'une progression rigoureuse (Cuq & Gruca, 2008, 427-428). Cuq & Gruca (2008) soulignent que cette évolution s'est produite plus précisément à la suite des réflexions sur la progression au niveau 2 des méthodes SGAV du niveau 1 (p. 429). L'utilisation des DA en classe de langue a ainsi ouvert de nombreuses possibilités d'accès au langage réel (une sorte d'immersion linguistique dans la salle de cours), tel que trouvé dans la société concernée et, par conséquent, permettant l'acquisition de connaissances linguistiques contextualisées associées à des compétences sociales.

---

<sup>2</sup> Un « ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, articulé autour d'options théoriques diverses », (Rosen et al., 2022, p. 47)

L'émergence de l'approche communicative dans les années 1970, a joué un rôle central dans la promotion des DA. Elle s'est caractérisée par la recherche du développement d'une compétence communicative<sup>3</sup> chez l'apprenant, du placement de celui-ci et de ses besoins au centre de l'équation, de l'organisation de la progression autour d'actes de parole (et non plus sur des structures syntaxiques), et par une insistance sur la communication réelle, puisque « c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer » (Cuq, 2003, p. 24). Cette approche a mis l'accent sur l'utilisation « autant que possible » de supports authentiques ou vraisemblables, ainsi que sur des activités d'expression et de compréhension se rapprochant de la réalité de la communication (Beacco, 2007). Avance rapide de l'histoire, l'approche communicative est devenue un courant majeur dans l'enseignement-apprentissage des langues (Borg, 2003) et y a occupé le poste privilégié pendant une trentaine d'années, même si elle a de fait rencontré des difficultés à clarifier les différents aspects de la compétence en communication et a mené les pratiques d'enseignement vers une ère d'éclectisme mal compris (Courty, 2003).

En 2001, la perspective actionnelle, introduite par le CECRL (en français) et perçue par certains comme une continuité de l'approche communicative, et par d'autres comme une rupture (Beacco, 2007 ; Bertocchi & Costanzo, 2017 ; Rosen et al., 2022), a continué d'encourager l'utilisation des DA pour permettre aux apprenants de se confronter à des contextes réels de communication (Rosen et al., 2022). Cette perspective a introduit l'importance de l'action dans l'apprentissage des langues, avec une mobilisation des compétences langagières et non langagières et du répertoire de l'apprenant pour agir dans la langue cible, dans différents contextes culturels, à l'aide des tâches. Les DA se plaçant, dans cette perspective, au service de la réalisation desdites tâches.

Claudel & Lemeunier (2012) signalent qu'en matière d'enseignement des langues, adopter une perspective actionnelle implique de considérer les apprenants comme des acteurs sociaux appelés à réaliser diverses tâches dans des contextes variés et spécifiques, allant au-delà des simples interactions linguistiques. Pour être en mesure de s'adapter aux changements socioculturels auxquels tout citoyen du monde est confronté, ces acteurs sociaux doivent développer la capacité d'apprendre à apprendre, ce qui n'est pas évident. Ainsi, la classe de langue devient un lieu

---

<sup>3</sup> « Il s'agit, dans une perspective plus sociolinguistique, de manifester que la capacité à communiquer langagièrément ne se réduit pas à une connaissance des formes et des règles linguistiques mais suppose aussi une maîtrise des conventions d'utilisation, socialement et pragmatiquement définies [...] construite dans l'interaction sociale » (Cuq, 2003, p. 46-47)



privilegié pour favoriser l'acquisition de cette compétence, en offrant des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être tout au long du parcours en langue étrangère, que les apprenants pourront ensuite transposer dans d'autres situations (Claudel & Lemeunier, 2012). Sous cette optique, les DA seraient vus comme des supports didactiques permettant tout d'abord un accès à la diversité des contextes sociaux et culturels pour susciter des réflexions et ainsi développer un esprit critique et sensible aux différences culturelles. Ensuite, comme les porteurs d'une richesse et d'une variété inouïes (linguistiques, sociales, culturelles, pragmatiques, discursives, etc.) (Cuq & Gruca, 2008). Et enfin, comme des documents du monde dit « réel » auxquels les acteurs sociaux pourraient être confrontés dans leur vie, et qui sauraient donc affronter grâce à l'entraînement autour des tâches basées sur ceux-ci en classe de langue.

En conclusion, après plus de 50 ans depuis l'émergence des DA dans le domaine de la DDL, tels que nous les comprenons aujourd'hui, ces supports sont devenus essentiels dans les approches d'enseignement contemporaines, offrant plus que simplement des éléments linguistiques. Comme le souligne Lemeunier (2008), « l'objectif primordial de l'apprentissage des langues est [...] de faire de l'apprenant un intermédiaire culturel, un ambassadeur des cultures. [...] L'enseignant doit donc être en mesure de favoriser la circulation de points de vue sur la culture de l'Autre [...] pour préparer les apprenants à jouer ce rôle » (p.81). Ainsi, l'intégration de ce type de supports en classe favoriserait cet échange de perspectives culturelles. Cependant, comme nous le verrons prochainement, cette caractéristique n'est pas la seule raison d'utiliser ces documents comme supports didactiques. De plus, ces avantages ne sont pas sans leur lot de défis inhérents.

### **1.1.2. L'intérêt des documents authentiques**

Les DA, issus du quotidien et de la réalité sociale, offrent aux apprenants une immersion authentique dans la langue, la société et la culture de l'autre. Toutefois, l'intégration de ces supports dans la classe ne va pas de soi et soulève des questions méthodologiques et pédagogiques importantes, notamment en ce qui concerne la cohérence, comme le souligne Beacco (2007), mais aussi en termes de progression comme l'explique Courtillon (2003), ou encore en termes d'acquisition comme le dit Hilton (2022), pour ne donner que quelques exemples. En tout cas, leur utilisation nécessite une compréhension plus détaillée de leur intérêt et des défis de cette pratique didactique.

#### **1.1.2.1. Intérêt des documents authentiques comme échantillon de la culture cible**

Cette utilité des DA est peut-être la plus répandue et la plus importante, et ce n'est pas anodin puisque c'est la raison principale de leur introduction par l'approche communicative dans les années 1970-1980, dans une sorte d'« élan de rejet épistémique caractéristique de l'époque [par rapport aux autres méthodologies, notamment la méthode SGAV] » (Hilton, 2022, p. 135). Les DA donc, riches par nature, invitent la langue dans la salle de cours telle qu'elle se trouve dans la société, ce qui, comme le présentent Cuq & Gruca (2008), permet de fusionner étroitement l'enseignement de la langue avec celui de la civilisation, abordant ainsi une problématique cruciale en DDL, puisqu'ils servent de fenêtre sur la réalité contemporaine, reflétant les modes de vie et de pensée actuels (p. 432-433), loin des stéréotypes.

Hilton (2022) soulève les défis inhérents à la création d'immersions culturelles en classe, en notant qu'il est impératif d'utiliser tous les moyens didactiques disponibles pour permettre aux apprenants d'observer le côté pragmatique des contextes interactifs de la langue en situation (p. 177). Dans ce sens, les DA représentent justement un moyen didactique privilégié pour participer à la création de ladite immersion culturelle dans la salle de cours, servant de prétexte pour rapprocher les apprenants à des situations qu'ils pourraient rencontrer dans les pays où la langue est parlée et desquels les documents ont été extraits. L'utilisation de DA en tant qu'expérience immersive favorise chez les apprenants l'ouverture d'esprit et une meilleure compréhension de la culture des autres ainsi que de leur propre culture, surtout lorsqu'ils sont sélectionnés de manière stratégique pour présenter une diversité de points de vue, voire des perspectives contradictoires, comme le souligne Courtillon (2003). Dans le même sens, Claudel & Lemeunier (2012) notent que l'utilisation de DA facilite le développement d'un esprit critique, l'émergence des représentations et la diversification du capital culturel. Bien qu'il soit important de noter que ces avantages dépendent largement de la manière dont ces documents sont didactisés, il est néanmoins possible d'affirmer que l'utilisation de DA a comme potentiel de favoriser chez les apprenants des compétences relevant du *savoir-être*, contribuant ainsi à leur développement en tant qu'individus plurilingues et pluriculturels.

#### **1.1.2.2. Intérêt des documents authentiques comme échantillon de langue (input)**

L'objectif de l'enseignement des langues est de permettre aux apprenants d'utiliser la langue pour communiquer efficacement avec d'autres locuteurs dans le monde (Pluskwa et al., 2009). Dans ce sens, proposer à ses apprenants des tâches interactives stimulantes et mobilisatrices est

indéniablement essentiel, et constitue l'un des principes établis des méthodologies communicatives et actionnelles, unanimement reconnu par les enseignants (Hilton, 2022, p. 136). Cependant, est-il possible de développer la capacité à utiliser ce nouveau code seulement en effectuant des tâches ? Beacco (2007) rappelle que toute choix méthodologique « a pour fonction première de ménager un contact physique avec la langue cible, sous formes d'échantillons de langue (orale ou écrite), puisque ce contact est la condition *sine qua non* des apprentissages » (p. 23). Ainsi, il semble nécessaire de faire un point rapide sur le processus d'acquisition/apprentissage de langues pour mettre en relief le rôle que peuvent jouer les DA mobilisés en cours comme échantillons de langue (input), à la base du processus d'acquisition.

D'après Hilton, les avancées en sciences cognitives « permettent de mettre sérieusement en question la proposition de base de l'Approche actionnelle. [...] Il ne suffit pas d'utiliser une langue pour l'apprendre, [notamment] dans le contexte si limité (temporellement, socialement, linguistiquement), de la classe de langue étrangère » (p. 130). Les recherches en neurosciences signalent l'importance d'une exposition *prolongée* à la langue cible pour l'acquisition des automatismes, des schémas linguistiques, des regroupements et des généralisations des structures, lesquels semblent être à la base de notre capacité pour mobiliser des systèmes de symboles complexes, comme le langage (Hilton, 2022). Dans cette perspective, les données linguistiques présentes dans la salle de cours, soit à travers le discours de l'enseignant ou des autres participants, soit à travers les supports qui y sont mobilisés, permettent ladite exposition et devraient donc servir à mettre en évidence la langue et son fonctionnement pour faciliter, voire nourrir, les processus cognitifs nécessaires à l'acquisition d'une langue (Courtyllon, 2003, p.32) et au développement des savoir-faire langagiers (Holec, 1990).

Cependant, comme cela a déjà été évoqué, pour que ces processus cognitifs nécessaires à l'appropriation d'une langue et au développement des savoir-faire langagiers soient effectués, l'exposition aux données linguistiques doit être prolongée et fréquente. Les données doivent donc dépasser largement en quantité (et modérément en complexité) ce qui est attendu de l'apprenant en termes de production puisque souvent les compétences de production se construisent sur celles de compréhension (Courtyllon, 2003, p. 22-32 ; Tagliante, 2009, p. 99). Cette condition dans l'apprentissage des langues est très rarement possible dans le cadre d'un cours de langue, notamment lorsque celui-ci se déroule dans un contexte hétéroglotte.

En raison de ce qui a été mentionné précédemment, l'importance des supports utilisés par l'enseignant est indéniable. Les documents qui serviront de base linguistique en langue cible, auxquels les apprenants seront exposés en classe, doivent être choisis stratégiquement. Bien que les DA ne soient pas les seuls à répondre aux exigences d'un échantillon linguistique efficace, puisque plusieurs documents fabriqués vraisemblables à des DA peuvent être mieux calibrés (en fonction de l'objectif didactique visé), la plus-value des DA réside dans leur existence dans le monde réel, car les apprenants peuvent facilement accéder à la source du document et explorer d'autres contenus similaires, ce qui est particulièrement utile pour encourager l'autonomie dans l'apprentissage. En outre, la représentativité contextuelle des DA les rend particulièrement motivants pour les apprenants, leur offrant une récompense tangible sous la forme de progrès dans la compréhension et l'utilisation de la langue réelle de l'Autre (Cuq & Gruca, 2008, p. 432-433). Cette motivation est cruciale dans le processus d'apprentissage, comme on le verra plus tard. En tout cas, même si la langue devient un objet d'enseignement comme le dit Beacco, (2007, p. 28-29), il est important de ne pas la dissocier de sa culture, car l'apprenant en contexte guidé, voire scolaire, risque d'oublier que la langue a une utilité communicative/d'action dans le monde réel, qui dépasse les frontières de la salle de cours.

### **1.1.2.3. Intérêt des documents authentiques pour la motivation**

Ce point découle des arguments mentionnés aux points précédents, mais qu'il nous semble pertinent de mentionner explicitement. Les DA peuvent jouer un rôle important dans la motivation des apprenants en offrant un bain linguistique et culturel ancré dans la réalité (Bertocchini, 2017) et, surtout, en ayant le potentiel de parler directement aux intérêts (et besoins) de ceux-ci (Courtillon, 2003). Cuq & Gruca (2008) suggèrent que ces documents représentent donc une alternative stimulante aux méthodes traditionnelles, ou manuels (p.433), particulièrement parce qu'ils sont non seulement riches linguistiquement et culturellement, mais aussi diverses du point de vue thématique et typologique. Ainsi, l'immersion proportionnée dans ces échanges linguistiques authentiques et variés, comme le mentionne Bérard (1991), peut susciter en effet un intérêt accru chez les apprenants, notamment quand ils arrivent à comprendre l'information à laquelle ils sont exposés.

Il est essentiel de mentionner que dans le cadre de l'apprentissage des langues, la motivation occupe une importance particulière. Hilton (2022) mentionne que la motivation est même la

variable individuelle qui expliquerait la réussite scolaire et qui atténuerait toute autre variable individuelle potentielle, et notamment l'intelligence<sup>4</sup> (Pimsleur, 1962, dans Hilton, 2022). En effet, la motivation influence non seulement les performances (au sein d'un cadre scolaire), mais également la persévérance et l'engagement des apprenants à long terme.

En outre, l'apprentissage d'une langue maternelle ou d'une langue seconde (dans un contexte de migration) est impulsé par une forte motivation *vitale* d'intégration sociale, ce qui n'est pas fréquemment le cas lorsque nous apprenons une langue étrangère dans un milieu éducatif [dans un contexte hétéroglotte] (Hilton, 2022, p. 129). De plus, les apprenants d'une langue étrangère maîtrisent déjà les compétences communicatives dans leurs langues maternelles et il faut rappeler la nature de toute activité de communication : « un être humain ne parle ni n'écoute sans raison », nous entrons en interaction quand nous avons un but (social) à accomplir ou un besoin à remplir (Hilton, 2022, p.180). Nous l'avons bien compris, pour enseigner des langues il faut certes proposer des tâches engageantes, comme le prône la perspective actionnelle, mais il faut aussi, après une analyse profonde des besoins, cultiver la motivation des apprenants à travers des choix méthodologiques.

Ainsi, les DA auraient dans ce sens le potentiel de remplir trois grandes conditions pour l'acquisition-apprentissage d'une langue étrangère : 1) l'authenticité discursive, sociale et culturelle (Point 1.1.2.1), 2) la richesse linguistique en tant que « nourriture » nécessaire au cerveau pour s'approprier un code linguistique (Point 1.1.2.2.), et 3) la capacité pour parler directement aux intérêts/besoins des apprenants et de ce fait déclencher leur motivation (Point 1.1.2.3). Cependant, il faut rappeler que ce sont seulement trois aspects parmi tout un tas d'autres conditions nécessaires au processus d'apprentissage d'une langue étrangère, et qu'il faut surtout dégager les pistes méthodologiques pour savoir exploiter et se servir desdits supports authentiques.

#### **1.1.2.4. Intérêt des documents authentiques pour la construction d'unités didactiques**

Comme dit précédemment, l'apprentissage d'une langue étrangère en dehors de son contexte social habituel, avec un temps de contact très limité, est d'une complexité telle qu'aucune méthodologie unique ne peut y faire face efficacement (Hilton, 2022). Pourtant, Courty (1995, 2003) reconnaît l'existence d'un fil conducteur cognitif à suivre dans la structuration d'un cours, peu

---

<sup>4</sup> Telle que perçue par les tests psychométriques standardisés qui visent à quantifier le quotient intellectuel (QI).

importe la méthode mobilisée. Elle qualifie ce fil conducteur comme étant « logico-cognitif » (1995) ou « chrono-logique » (2003)<sup>5</sup>, et il se matérialise lors de la création d'une UD, reflétant ainsi qu'il existe un ordre séquentiel dans les opérations (activités à faire faire) qui conduisent à l'acquisition de compétences linguistiques dans un contexte d'apprentissage des langues en milieu guidé.

Laurens (2020) souligne que l'enseignant doit être conscient de cette suite logique d'opérations mentales qui seront sous-jacentes à chaque activité, pratique ou procédure, [mais aussi à chaque support] qu'il proposera aux apprenants lors d'une UD. Cette remarque n'est pas futile en raison de plusieurs facteurs. D'abord, il y a la multiplicité des contenus et de leurs sources, qui peuvent devenir objets d'enseignement en langue étrangère selon les publics d'apprenants (Laurens, 2014, dans Laurens, 2020, p. 155-156). Ensuite, les enseignants sont souvent confrontés à une abondance parfois accablante de matériel disponible (Cuq & Gruca, 2014, p. 275). De plus, en France, il n'existe pas de programmes officiels prédéfinis dans le champ du FLE (Laurens, 2020, p. 157). De même, le CECRL, utilisé comme outil descriptif et réflexif phare en DDL, reste éloigné des prescriptions et il est souvent imprécis sur le plan opérationnel (Denyer, 2009, p. 143 ; Rosen et al., 2022, p. 38-39). Il existe donc le besoin de se construire une méthode pédagogique personnelle et cohérente (Courtyllon, 2003, p. 5 ; Rosen et al., 2022, p. 16) car il y a une absence de modèles établis en DDL depuis l'émergence des approches communicatives-actionnelles (Laurens, 2020). Sans mentionner, le décalage entre la formation et la recherche (Dabène, 1994, cité dans Cuq & Gruca, 2014, p. 149-150) ou entre la recherche et les pratiques enseignantes (Hilton, 2022) accentuant encore le besoin d'un fil conducteur logique-cognitif pour les propositions didactiques.

En somme, il semble évident de dire qu'il ne s'agit pas seulement d'utiliser ou mobiliser des DA (ou n'importe quel autre type de support), mais surtout de savoir pourquoi on les mobilise et donc savoir les insérer au sein de toute une démarche où le principe unifiant est la cohérence et la pertinence cognitive de chaque proposition didactique pour aboutir à un résultat (l'acquisition/apprentissage de la langue). Dans ce sens, certains outils méthodologiques, tels que la TMR proposée par Laurens (2013, 2022) ou la démarche en français sur objectifs spécifiques (Mangiante & Parpette, 2004), donnent aux DA une place privilégiée en tant que base de données à partir de laquelle il est possible de construire des UD.

---

<sup>5</sup> Nous pouvons de ce fait identifier la posture de Courtyllon comme étant cognitiviste.

#### **1.1.2.4.1 La TMR pour la construction d'unités didactiques**

Le sujet de cette recherche, portant sur l'APP des DA, est principalement enraciné dans la proposition méthodologique TMR de Laurens (2013, 2020)<sup>6</sup>. Cela est dû à trois facteurs principaux : premièrement, c'est au sein de ces travaux que le modèle d'APP qui nous intéresse de tester avec *ChatGPT* trouve son ancrage épistémologique. Deuxièmement, parce que la TMR donne aux DA une place centrale dans la construction des UD et propose, dans ce sens, tout un outil de guidage méthodologique pour la conception de celles-ci, tout en suivant une logique cognitive, mais qui reste adaptable, souple et modulable, comme la décrivent Laurens (2013, p. 194-199) et Rosen et al. (2022, p. 71-72). Ainsi, l'enseignant n'est jamais dépourvu d'une méthode concrète pour travailler dans des contextes variés, notamment lorsqu'il a la responsabilité de créer tout le programme d'un cours, de choisir les objets d'enseignement et/ou de travailler avec des publics sur des objectifs spécifiques ou spécialisés. Il nous semble que cet outil méthodologique permet à l'enseignant de gagner en autonomie didactique. Troisièmement, parce que les difficultés relevées par les enseignants lors de la mise en place de cette technique d'APP ont été repérées dans un groupe d'enseignants novices ayant été formés sous l'optique de la TMR. Ces enseignants connaissent donc la technique d'APP et son importance lors du choix d'un DA pour son exploitation ultérieure.

#### **1.1.3. Les défis liés à l'utilisation de documents authentiques**

L'utilisation de DA dans l'enseignement/apprentissage des langues, bien qu'elle nous semble plutôt bénéfique pour les raisons mentionnées précédemment, pose plusieurs défis, voire difficultés, qui sont mis en lumière par différents auteurs. Les DA, en effet, s'incrémentent dans un processus déjà complexe (l'appropriation<sup>7</sup> d'une langue) et doivent faire sens à côté de tous les autres éléments mobilisés en classe de langue, pour participer justement à la création d'un sens d'unité qui accomplit ce qui est attendu (développer des compétences en langue étrangère). Donc leur choix et leur exploitation ne va pas de soi. Nous présentons ci-dessous les défis qui nous semblent les plus pertinents par rapport à cette recherche.

---

<sup>6</sup> Nous conseillons la lecture des deux ouvrages de V. Laurens (2013, 2020) cités dans ce travail de recherche pour aller plus loin dans la compréhension de cette outil à dimension méthodologique en DFLE.

<sup>7</sup> Terme utilisé comme hyperonyme des notions d'acquisition et d'apprentissage.

### **1.1.3.1. Le manque de calibrage des échantillons authentiques**

Il semble important de reprendre les mots de Courtyllon (2003) : les données linguistiques contenues dans les DA mobilisés servent à « mettre en évidence la langue et son fonctionnement dans les discours. Elles constituent donc le point de départ de l'observation et de l'appropriation de la langue par l'étudiant » (p. 32). Courtyllon (2003) suggère de se débarrasser de tout « a priori » sur la difficulté linguistique des DA (p. 37-38). Hélas, elle ne considère pas que la capacité d'attention est (très) limitée, et donc nous ne pouvons pas tout observer (Hilton, 2022), et encore moins, tout retenir, notamment dans un DA qui, par nature, n'est pas calibré, c'est-à-dire, qu'il peut contenir une richesse linguistique assez importante. De même que, pour que les entrées linguistiques soient effectives, celles-ci doivent être compréhensibles pour l'apprenant (i+1, quatrième hypothèse de Krashen) ou du moins, faire du sens pour eux (Beacco, 2007) ; sans mentionner que les discours supra-niveau peuvent aussi être perturbants et décourageants. Ainsi, les DA trouvent paradoxalement une grande faiblesse dans leur force principale : la diversité linguistique de l'authenticité.

Les DA, bien qu'ils reflètent la diversité linguistique et sociale réelle, peuvent présenter des difficultés en termes de calibrage pour l'enseignant et/ou en termes d'exploitation [car il est compliqué de gérer didactiquement toutes les formes présentes dans un texte] (Beacco, 2007). Utilisés de manière excessive et sans cadre général, dit Beacco (2007), ils risquent de perturber la planification pédagogique (et l'apprentissage), ce qui peut être surtout problématique pour des niveaux élémentaires (p. 30). Besse (1984), quant à lui, signale que souvent la valeur grammaticale d'une même structure présente dans un DA change et donc, par exemple, le cerveau ne peut pas opérer ses capacités statistiques de généralisation et de mémorisation, nécessaires à l'apprentissage (explicite et implicite) d'une langue, puisqu'il a besoin de consistance et de répétition (Hilton, 2022). Ainsi, il ne reste qu'à ajouter le temps d'exposition garanti à ces échantillons qui reste très restreint dans le cadre d'un cours de langue pour comprendre l'enjeu.

Il est important de choisir des DA qui contiennent, dans la mesure du possible, des caractéristiques linguistiques consistantes qui permettent de les regrouper pour les identifier clairement en tant qu'un tel genre discursif et/ou type de texte, afin de faciliter les processus cognitifs du cerveau mentionnés plus haut. Sinon, il est important de délimiter clairement la façon dont l'enseignant fera repérer les éléments qui l'intéressent du document pour que les apprenants se les approprient.



Enfin, l'enseignant pourrait aussi envisager d'adapter le document pour le calibrer. Quoiqu'il en soit, une analyse approfondie du texte s'impose pour être en mesure d'assurer l'utilité cognitive du support mobilisé et pour créer ultérieurement les activités de traitement du langage<sup>8</sup> lors de la conception de l'UD.

### **1.1.3.2. Le choix des objets d'enseignement/apprentissage**

Un autre grand défi lors de l'utilisation des DA c'est la détermination des savoirs et savoir-faire langagiers à viser à partir de ceux-ci, c'est-à-dire le « quoi » l'enseignant va enseigner et comment il compte le faire. Dans une perspective communicative-actionnelle la tâche à réaliser est le pivot organisateur de toute l'UD et elle impliquera la mobilisation de supports, tant en réception qu'en production ou en médiation, pour l'accomplir (Laurens, 2013). Ainsi, les objectifs du cours visés à travers ces tâches sont multidimensionnels, couvrant des aspects pragmatiques, sociolinguistiques/socioculturels et linguistico-discursifs. Dans ce sens, les savoirs et savoir-faire langagiers ciblés à partir des textes sources devraient se concentrer principalement sur l'acte de parole et le genre discursif (Claudel & Lemeunier, 2012 ; Coste, 2009, dans Laurens 2013 ; Laurens, 2013, p. 143-144).

Choisir les savoirs et savoir-faire langagiers qui constitueront une UD nécessite une analyse discursive du texte. Faire une analyse discursive d'un texte est un sujet complexe et qui ne va pas de soi, c'est-à-dire, il faut connaître les genres discursifs et leurs caractéristiques d'abord ou, dans le cas des actes de parole, il faut savoir gérer la diversité de structures qu'un même acte peut mobiliser. Nous considérons ainsi que les critères retenus par les enseignants lors du choix et de l'exploitation des DA sont plutôt d'autres natures, et restent parfois superficiels, voire incohérents, notamment quand il s'agit d'enseignants novices. Laurens (2020) a constaté lors de sa recherche trois utilisations du texte support par les enseignantes novices : soit comme support déclencheur de la tâche principale qui négligeait la dimension linguistique du document, soit comme prétexte au traitement d'un point de langue sans lien avec les caractéristiques du texte, ou encore comme simple support de contextualisation thématique (p. 202-206). Quoiqu'il en soit, il est dommage que les DA ne servent que des supports de présentation linguistique (Besse, 1984 ; Hilton, 2022) ou thématique, car dans ce cas, il vaudrait mieux mobiliser des documents fabriqués mais dans des

---

<sup>8</sup> Telles que proposées par Laurens (2013, 2020).

situations authentiques, que de faire une utilisation artificielle d'un DA à des fins purement linguistiques (Cuq & Gruca, 2014). Ainsi, le besoin incontestable d'une analyse approfondie du DA que l'enseignant envisage d'exploiter se pose à nouveau, cette fois-ci pour être en mesure de choisir précisément ce qu'il veut enseigner de la langue, en lien avec la tâche et les objectifs du cours.

### **1.1.3.3. L'investissement en termes de temps**

Chercher, choisir, analyser et décider comment didactiser un DA sont des tâches qui prennent un temps important, elles impliquent que l'enseignant joue son rôle de « médiateur des médias » (Porcher, 1994 ; Lemeunier-Quéré, 2000, dans Claudel & Lemeunier, 2012), un rôle joué considérablement en dehors de la salle de classe, lors de la préparation d'un cours, considéré comme le principal contributeur au *burnout* des enseignants (Hashem et al., 2023). De surcroît, la variété d'information à laquelle nous avons accès aujourd'hui, et la vitesse vertigineuse à laquelle celle-ci circule, peuvent rendre le travail à l'aide des DA accablant, voire, insoutenable. En 2022, les enseignants du second degré issus du public (parmi lesquelles se trouvent les enseignants de langues vivantes) déclarent travailler plus de 42 heures par semaine en moyenne<sup>9</sup>. Si nous faisons l'addition des contraintes en termes de complexité de la tâche et de temps requis, il pourrait paraître logique de comprendre les raisons qui impactent la cohésion dans l'utilisation de ce type de supports dans une UD, leur sous-exploitation fréquente et/ou l'incohérence lors de leur mobilisation en classe de langues.

Claudel & Lemeunier (2012) suggèrent la création progressive d'une banque de données en tenant compte de leur potentiel de réutilisation et de leur caractère cyclique afin d'optimiser le temps. Cependant, il est possible d'estimer que d'un côté, pour construire une banque de données il faut de toute façon réaliser une analyse approfondie des documents dans la banque, et de l'autre, c'est un processus à long terme qui peut ne pas correspondre au dynamisme du domaine. Toutefois, ce qui est encore plus pertinent que ces arguments, c'est l'émergence de technologies de plus en plus performantes, notamment celles basées sur l'IA, qui auraient le potentiel d'assister rapidement les enseignants dans leur rôle de médiateurs des médias. Il serait regrettable de ne pas tirer parti de

---

<sup>9</sup> Consulté dans : <https://www.education.gouv.fr/la-moitie-des-enseignants-declare-travailler-au-moins-43-heures-par-semaine-343235>

ces avancées technologiques et de sacrifier des sujets rapidement obsolètes mais potentiellement enrichissants, qui pourraient également permettre une personnalisation accrue des cours. De plus, l'une des principales critiques au sein de la communauté didactique lors de la mobilisation de ce type de supports est qu'ils perdent en authenticité situationnelle. L'utilisation de ces technologies pourrait libérer du temps pour d'autres aspects didactiques essentiels, par exemple justement permettre à l'enseignant de réfléchir profondément à des façons plus créatives (et authentiques) de didactiser le document. Il faut intégrer les machines dès que cela est possible, pour laisser à l'humain l'espace de s'épanouir dans son métier.

En somme, tout au long de ce chapitre, il a été question d'exposer des arguments en faveur de l'utilisation des DA : l'immersion culturelle, l'échantillonnage linguistico-discursif, leur rôle motivant et leur utilité pour la construction d'UD. Cependant, ce travail n'est pas sans difficultés pour l'enseignant, car il implique des défis de calibrage, de sélection du « quoi » exploiter et d'un investissement de temps considérable. Tous ces arguments relèvent le besoin d'une analyse approfondie des textes pour être en mesure d'assurer une certaine cohérence cognitive dans les propositions didactiques de l'unité. Dans la TMR de V. Laurens, c'est la technique de l'APP qui sera employée pour faire ce travail. Dans ce sens, ce chapitre est une sorte d'apogée des DA comme support didactique puisqu'ils peuvent fréquemment impacter la qualité des UD proposées par l'enseignant, notamment lorsque celle-ci est basée sur eux. Ainsi, nous estimons que la qualité des apprentissages est aussi impactée quand une UD perd en cohérence, mais cette hypothèse se place au-delà des frontières de ce travail de recherche. Quoiqu'il en soit, la place des DA dans la DDL et leur besoin d'une APP qui s'avère complexe pour les didactiser de manière optimale, servent de justification pour vouloir tester les capacités de *ChatGPT* pour assister l'enseignant dans la démarche. C'est pourquoi il convient maintenant de présenter la technique de l'APP et ses composantes, ainsi que le contexte de celle-ci au sein de notre étude dans le chapitre suivant.

## **Chapitre 2 : L'analyse pré-pédagogique et les enseignants novices**

Lors de la planification d'activités d'enseignement, Courtillon (1995) signale qu'il est fondamental d'établir une relation cohérente entre les données (entrées, input) et les activités de production (sorties) destinées aux apprenants pour l'appropriation de ces données. Cette relation doit être conçue non seulement au niveau thématique et linguistique, mais également au niveau des compétences discursives et pragmatiques, le tout au sein d'une démarche logico-cognitive traduite en méthodologie d'enseignement (p. 112-120), comme évoqué au Chapitre 1.

Dans une approche communicative-actionnelle de l'enseignement des langues, c'est la tâche le principe fédérateur qui devra assurer cette relation cohérente entre les entrées, les sorties et les savoir-faire des apprenants, et de ce fait, de tout le fil conducteur de l'unité didactique (en prenant en compte les aspects cognitifs favorisant l'acquisition mentionnés aussi au Chapitre 1). Dans ce sens, Puren (2006, cité dans Bertocchini & Constanzo) définit la tâche comme :

Unité de sens au sein de l'agir d'apprentissage une tâche est une activité que les apprenants doivent réaliser consciemment au sein d'un dispositif donné avec une visée qui peut être orientée langue, processus, procédure, communication, résultat ou produit. Ces différentes orientations peuvent être combinées ou articulées. Une tâche complexe peut se composer de plusieurs tâches partielles à réaliser successivement selon une procédure (p. 19).

Ainsi, nous trouvons que l'outil méthodologique TMR présenté par V. Laurens, et présenté plus haut, trouve sa place pour guider la démarche des enseignants puisqu'il propose ce cadre garant de la cohérence logico-cognitive des activités proposées au sein d'une UD (entrée-sortie) et parce qu'il confère justement à la tâche ce rôle de phare assurant le sens de toutes les propositions didactiques de dite unité. Il faut également rappeler que, idéalement, les tâches que l'enseignant propose aux apprenants doivent répondre aux besoins de ceux-ci, des besoins qui correspondraient « à ce qui est nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi qu'à ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage » (Richterich, 1985, cité dans Bertocchini & Costanzo, 2017, p. 10). Dans ce sens, articuler une UD à partir des tâches (basées elles-mêmes sur les besoins des apprenants), devrait aussi permettre aux enseignants de choisir stratégiquement les supports à mobiliser pour accomplir lesdites tâches, tels que les DA, et surtout, sous l'optique de

la TMR, de suivre un processus qui relève des étapes de transposition didactique<sup>10</sup> à partir desdits documents, c'est-à-dire, dégager les objets à enseigner/apprendre (Laurens, 2020, p. 155-156), le « quoi » enseigner de la langue.

### **1.2.1. Le choix des documents authentiques**

La délimitation des objets d'enseignement est un processus situé en amont des situations d'enseignement/apprentissage, c'est-à-dire, il appartient à la phase de préparation des cours et, d'après Rosen et al. (2014), cette phase de préparation c'est ce qui permettra à l'enseignant d'évoluer en toute confiance et souplesse dans sa classe puisqu'il saura où il va (p. 72). Dans le cas de cette recherche, basée sous l'optique de la TMR, c'est à partir des DA collectés au service d'une/des tâche(s) que l'enseignant va aller chercher les objets d'enseignement/apprentissage pour ensuite les transformer en objectifs d'enseignement interreliés sur trois plans : pragmatique, sociolinguistique/socioculturel et linguistique. C'est grâce à ce travail en amont que l'enseignant pourra commencer, idéalement, la conception de la séquence (logique) d'activités qui articuleront l'UD.

La première étape de ce processus d'ingénierie didactique<sup>11</sup>, une fois les besoins des apprenants identifiés et l'établissement conséquent de la tâche qui guidera l'UD, est d'aller chercher des documents qui permettront aux apprenants de réussir la tâche et de choisir ceux qui semblent être, de manière globale, les plus fructueux. C'est le rôle du médiateur des médias de l'enseignant (soulevé par Claudel & Lemeunier, 2012) qui prendra en charge cette étape, avec deux questions générales en tête, à savoir, à quoi servent précisément ces contenus ? et où sont les priorités ? (Rosen et al., 2022, p. 106). Cela amène à établir quelques aspects généraux à prendre en compte lors de la lecture « rapide », mais critique, des DA potentiels à analyser en profondeur ultérieurement pour leur exploitation didactique. Cette phase de « tri » ou pré-sélection peut être

---

<sup>10</sup> Concept développé en sciences de l'éducation qui implique le cheminement à travers lequel les connaissances évoluent, partant de l'identification des savoirs jusqu'à la sélection des contenus à enseigner, et de là, vers la définition des objets d'enseignement. (Chevallard, 1991, dans Laurens, 2020, p. 73-74).

<sup>11</sup> Nous avons divisé le processus du choix d'un document authentique en deux étapes : une pré-sélection guidée par des caractéristiques générales du texte, plus ou moins repérables lors d'une lecture rapide du document ; et puis une deuxième étape, celle-ci minutieuse et sur plusieurs axes, d'APP pour confirmer (ou non) la sélection définitive dudit document pour sa didactisation.

guidée à partir des propositions de plusieurs didacticiens<sup>12</sup> pour le choix d'un document. Ainsi, sans un quelconque ordre spécifique, il faut considérer :

- a) le besoin des apprenants et l'adéquation globale du document pour le public cible (Lemeunier, 2006 ; Claudel & Lemeunier, 2012) : le principe général qui guidera tous les choix, tout au long de la préparation de l'UD, en lien avec les caractéristiques sociolinguistiques des apprenants (âge, niveau, nationalité, etc.) ;
- b) le niveau de complexité linguistique (Conseil de l'Europe, 2001 ; Courtillon, 2003 ; Lemeunier, 2006 ; Tagliante, 2009 ; Claudel & Lemeunier, 2012) : il s'agit de choisir des documents qui offrent une exposition à la langue *un peu* plus large que ce que les apprenants peuvent comprendre au départ afin de fournir au cerveau le bain linguistique dont il a besoin, tout en considérant une zone proximale de développement, pour faciliter les processus cognitifs d'acquisition, telle que la formulation d'hypothèses ou l'inférence ;
- c) l'intérêt des textes pour les apprenants (Courtillon, 2003 ; Lemeunier, 2006 ; Beacco, 2007 ; Claudel & Lemeunier, 2012) : les DA constituent un support avec le potentiel de personnaliser l'enseignement, et de ce fait, contribuer fortement à la motivation et à la curiosité. Il est important cependant, comme le souligne Beacco (2007), de garder l'équilibre entre cet aspect et les autres, et de ne pas le prendre comme le paramètre prioritaire ;
- d) la longueur, la structuration, la présence de supports visuels ou d'éléments paralinguistiques (Conseil de l'Europe, 2001 ; Lemeunier, 2006 ; Beacco, 2007) : des aspects qui sont plutôt en lien avec le gabarit et les caractéristiques matérielles du texte ;
- e) la familiarité des apprenants avec le texte (Beacco, 2007) : cela peut faire référence soit au sujet traité, soit au genre discursif ;
- f) la possibilité d'être confronté à ce type de documents dans la vie réelle en langue étrangère, dans des domaines publics, privés, éducationnels et/ou professionnels (Conseil de l'Europe, 2001 ; Courtillon, 2003 ; Tagliante, 2009) : un aspect qui donnerait à l'apprenant des stratégies qu'il pourrait réinvestir pour faire face à ce type de documents et, par conséquent, contribuer à son autonomie ;

---

<sup>12</sup> Sont uniquement pris en considération les aspects en lien avec le choix des DA écrits, en raison de l'intérêt pour ce type de support dans ce travail de recherche.

- g) la fidélité et la diversité socio-culturelles (Lemeunier, 2006 ; Tagliante, 2009 ; Claudel & Lemeunier, 2012) : les DA exploités doivent représenter une vision réelle et non stéréotypé de la société où la langue est parlée. De même, les idées présentées et les sources doivent être riches, parfois même opposées, pour susciter l'émergence des représentations, le renforcement d'un esprit réflexif et critique, et pour développer le rôle d'intermédiaire culturel que les apprenants auront à jouer ;
- h) le potentiel du document à être recyclé/réexploité (Claudel & Lemeunier, 2012) : la recherche, l'analyse et l'exploitation d'un DA sont des activités qui prennent du temps, ainsi il s'agira de veiller à faire des choix rentables en termes d'investissement de temps. Dans le même sens, il faut aussi faire attention à l'obsolescence du sujet traité ;
- i) l'entrée dans le texte que l'enseignant envisage de faire et son potentiel didactique (Lemeunier, 2006 ; Beacco, 2007 ; Claudel & Lemeunier, 2012 ; Laurens, 2013 ; Claudel & Laurens, 2016) : il convient de déterminer l'approche à adopter pour l'identification des éléments d'enseignement à partir du document en question. Les auteurs cités au début de ce point soulignent principalement deux approches d'entrée dans le texte : par son genre discursif et par ses fonctions langagières ou actes de paroles. Ainsi, un enseignant pourrait envisager d'utiliser plusieurs documents du même genre discursif pour offrir une représentation « stable » de la langue dans un contexte culturel donné, fournissant de ce fait des modèles linguistiques relativement fréquents, ce qui est pertinent sur le plan cognitif comme discuté au premier chapitre. D'autre part, l'enseignant pourrait également analyser des documents de genres discursifs différents, mais contenant des fonctions langagières nécessaires à la réalisation de la tâche finale. Cette approche globale devrait favoriser l'émergence d'idées pour l'exploitation didactique.

Plus le nombre de paramètres ci-dessus mentionnés est repérable dans les documents lors des premières lectures, plus nous nous approchons d'un document avec un grand potentiel pour être exploité dans une UD. Lemeunier (2006) rappelle qu' « à l'heure où l'enseignant n'est définitivement plus le seul détenteur du savoir, son savoir-faire et son savoir-être font plus que jamais la différence », donc il est indéniable que cultiver le plaisir – et l'efficacité – d'enseigner et d'apprendre nécessitera un investissement important en temps pour la préparation de cours de qualité (ce qui comprend la délimitation d'objets d'enseignement – à partir de DA, par exemple),

et demande des compétences professionnelles pour prendre des décisions pédagogiques pertinentes, comme le choix d'un bon support et de son exploitation didactique.

### **1.2.2. L'analyse pré-pédagogique des documents authentiques**

Une fois le(s) DA présélectionné(s) à l'aide des paramètres listés au-dessus, c'est le tour d'une fine APP de laquelle vont découler les objectifs de l'UD, les objets d'enseignement (savoirs et savoir-faire langagiers) (Laurens, 2013), et les propositions didactiques qui seront mises en place (Cuq & Gruca, 2014). Cette analyse servira à mettre en relief les spécificités propres à chaque document (Cuq & Gruca, 2012, p. 439) et ses caractéristiques les plus saillantes. C'est un processus qui s'avère nécessaire si l'enseignant envisage la conception d'une UD cohérente et cohésive puisqu'il permettra d'investiguer les fonctionnements du texte à différents niveaux, ainsi que d'imaginer des stratégies pédagogiques pour aider les apprenants à s'approprier le contenu (Moirand, 1979, p. 74), tout en assurant la logique cognitive mentionnée par Courtyllon (1995, 2003). D'ailleurs, Laurens (2013) propose non seulement d'effectuer cette APP aux DA, mais aussi aux documents fabriqués, car il est important que les enseignants développent une capacité à évaluer de manière critique tous les textes disponibles (fabriqués ou authentiques), afin de garantir leur adéquation avec les objectifs pédagogiques visés. Cette démarche renforce l'autonomie de l'enseignant dans l'utilisation des ressources pédagogiques à sa disposition (p. 150).

Laurens (2013, 2020) met au point la technique de l'APP à partir des travaux fondateurs de Moirand (1979) pour les textes écrits et de Lèbre-Peytard (1990) pour les textes oraux, et arrive ainsi à la proposition d'une grille d'APP adaptable et modifiable<sup>13</sup> en cas de besoin. La grille est construite sur trois plans concernant la forme du texte, la situation mise en scène et les composantes de la communication (Laurens, 2013, p. 150). Nous présentons le détail de chaque plan composant la grille d'APP, tel que présentés dans les travaux de Laurens (2013, 2020) :

Sur le plan formel, les critères d'analyse à renseigner sont :

- le titre
- la description matérielle (type de support : papier, audio, vidéo, numérique, etc.)
- l'organisation (pour un texte écrit : nombre de paragraphes, de colonnes, présence d'images, de graphiques, etc.)

---

<sup>13</sup> Élaborée avec Claudel et Lemeunier (Lemeunier, 2006, dans Laurens 2013, p. 150).



- le genre<sup>14</sup> (par exemple : fait-divers, annonce publicitaire, chanson, recette de cuisine, horoscope, conversation, dépliant touristique, horaires, correspondance amicale, lettre administrative, poésie, scène de théâtre, extrait de roman, mode d'emploi, notice de médicament, etc.)
- le type de texte <sup>15</sup> (informatif, explicatif, argumentatif, narratif)
- la source (le texte peut être sa propre source, mais généralement il est extrait, par exemple, d'un journal, d'un site internet, d'un album, d'un film, d'une œuvre littéraire, d'un recueil)
- la date et le lieu d'émission
- la date et le lieu de réception (ces informations peuvent correspondre à l'émission du texte, mais pas toujours)
- émetteur(s) et récepteur(s)

Sur le plan situationnel, les critères d'analyse à renseigner sont :

- le statut des interlocuteurs (homme, femme, adulte, enfant, relation entre les interlocuteurs, professions, occupations ou centres d'intérêt)
- la thématique de la communication (sujet général du texte)
- le lieu de la communication
- le moment de la communication
- la manière dont se déroule la communication (interaction ou production, à l'oral ou à l'écrit, en face à face ou à distance, registre, expressivité)
- l'objectif global de la communication (enjeu)
- les intentions principales de la communication (du locuteur ou des interlocuteurs)

Sur le plan de la communication, les critères d'analyse à renseigner concernent :

- la composante pragmatique (micro-et macro- actes de paroles relevés dans le texte, dans quel ordre, attribués à quels interlocuteurs)

---

<sup>14</sup> Nous recommandons la lecture des œuvres de Beacco (2007), Claudel (2014) et Claudel et Laurens (2016) citées dans la bibliographie de ce travail pour approfondir dans la notion de genre discursif et de son importance dans l'enseignement des langues ;

<sup>15</sup> Nous recommandons la lecture des œuvres d'Adam (2001), Tagliante, (2009) et Bertocchini & Constanzo (2017) pour la notion de type de texte.

- la composante sociolinguistique et/ou socioculturelle (registres de langue, manières de dire, d'écrire, de se comporter, thématiques spécifiques à l'environnement sociétal français ou francophone)
- la composante linguistique (traits dominants lexicaux, grammaticaux, phonétique) et discursive (marqueurs énonciatifs, modalités procédés diaphoriques, articulateurs) (2013, p. 150-151).

Laurens (2013, 2020) présente une grille d'APP remplie, basée sur le DA écrit « Location 36 annonces », tiré d'une page de magazine (voir [Annexe 1](#)). C'est cette grille qui servira de modèle pour évaluer la capacité de *ChatGPT* à produire une APP.

Ainsi, après une APP minutieuse visant à identifier les éléments langagiers et non langagiers du document selon différents axes, l'enseignant est désormais en mesure de sélectionner les éléments les plus pertinents, en se basant sur leur fréquence ou leur prédominance au long du document. Cette sélection vise à définir les objectifs pragmatiques, sociolinguistiques/socioculturels et linguistico-discursifs en lien avec la tâche finale de l'UD. C'est à ce stade que la cohérence dans la définition des objets d'enseignement est établie, avec pour condition essentielle la corrélation entre les trois niveaux d'objectifs (Laurens, 2013, p. 153). De plus, cette analyse multidimensionnelle permet de prendre conscience de tous les éléments contribuant à la compétence de communication en langue étrangère, comme le présentent Cuq & Gruca (2014, p. 265-266).

Il nous semble pertinent de montrer rapidement ce qui constituerait la suite du processus de préparation de l'UD dans une logique TMR, après avoir effectué une APP et avoir considéré le document comme étant adéquat pour son exploitation. Laurens (2013) identifie cette étape comme « le premier pan conceptualisant de la TMR » (p.153) et le présente sous la forme d'un tableau :

**Tableau 1 : *Le premier pan conceptualisant de la TMR***

<b>Tâche visée</b>	Poster une annonce de recherche de logement locatif sur internet.
<b>Compétences nécessaires</b>	Exprimer une demande, décrire le logement souhaité, situer géographiquement, indiquer le prix souhaité, indiquer ses coordonnées. Écrire de façon synthétique, écrire en respectant une

	contrainte de nombre de caractères, utiliser des abréviations.
<b>Prérequis</b>	Exprimer une demande, indiquer le prix souhaité, indiquer ses coordonnées.
<b>Objectifs pragmatiques</b>	Décrire le logement souhaité, situer géographiquement.
<b>Objectifs sociolinguistiques et socioculturels</b>	Les abréviations les plus fréquemment utilisées dans les petites annonces immobilières. Le prix de l'immobilier à Paris et dans la région parisienne. Les critères de sélection d'un logement.
<b>Objectifs linguistiques et discursifs</b>	Écrire de façon synthétique : abréviations, phrases nominales. Les adjectifs : genre, nombre, place. Le lexique du logement. Expressions de la localisation.
<b>Niveau</b>	Élémentaire A2.
<b>Document support</b>	Genre de l'annonce immobilière locative. Page Locations 36 annonces, magazine À Nous, 22 février 2010.

Dans la Tableau 1 nous pouvons observer que, à partir d'une tâche finale où l'apprenant doit mobiliser les compétences déjà acquises et à acquérir grâce à l'intervention pédagogique, il est possible de sélectionner stratégiquement un document support. Le document, retenu par le biais d'une APP approfondie, sert de base pour définir ensuite les objectifs de l'unité sur trois axes qui correspondraient aux caractéristiques en effet présentes dans le document. Cette démarche favorise la création d'un lien étroit entre les objectifs d'enseignement/apprentissage, la tâche et le support, permettant ainsi un cercle vertueux. Ces objectifs clairement interconnectés offrent un point de départ solide pour la suite du processus d'ingénierie didactique. Il est important, cependant, de mettre l'accent sur ce que rappelle Moirand (1979) : une APP ne résout pas tous les problèmes du cours en soi, mais elle sert de fondement pour le travail pédagogique ultérieur, ce qui permet de voir le passage de la pré-pédagogie à la pédagogie (p. 88). D'ailleurs, Moirand mentionne aussi qu'un danger de la démarche d'APP serait de la confondre avec les stratégies d'enseignement, c'est-à-dire, venir en cours à refaire devant les apprenants l'APP et à expliquer ainsi le fonctionnement du texte, tout en imposant un vocabulaire qui irait avec le processus, ce qui n'est absolument pas le but de cette démarche.

Quoiqu'il en soit, il faut prendre conscience que l'emploi de la *technique* d'APP, ainsi que la mobilisation de n'importe quel *support*, tel que les DA, doivent servir à garantir la cohérence dans la construction des UD. Ces unités se trouveront elles-mêmes intégrées dans un parcours de formation spécifique et dans un contexte donné. En définitive, ce ne sont pas tant les techniques et

les supports eux-mêmes qui garantissent l'acquisition ou l'apprentissage d'une langue étrangère, mais plutôt l'ensemble des choix pédagogiques faits par l'enseignant. Il faut toujours avoir à l'esprit, comme le disent Cuq & Gruca (2014), que la DDL vise à étudier les conditions et modalités d'enseignement et d'appropriation d'une langue étrangère, car un contrat tacite lie l'enseignant à l'apprenant dans le but de progresser dans la langue. De ce fait, la légitimité de l'enseignant repose sur ses connaissances et compétences nécessaires pour remplir ce contrat (p. 80-81). En adoptant une approche de type « logico-cognitive », suggérée par Courtillon (1995)<sup>16</sup> l'enseignant devrait éviter de prétendre ignorer comment l'apprentissage se déroule, car cela pourrait donc justifier n'importe quel choix pédagogique (p. 113-120). De nos jours, selon Hilton (2022), les sciences cognitives offrent des perspectives assez solides sur les processus facilitant l'acquisition d'une langue étrangère, reconnaissant ainsi que toutes les méthodes ne se valent pas.

### **1.2.3. La formation initiale des enseignants**

Comme le souligne Laurens (2020), il n'y a jamais d'art sans technique, et dans le domaine de l'enseignement des langues, cette affirmation trouve une résonance particulière, notamment à cause de la nature du champ qui se trouve à la croisée des disciplines variées telles que les sciences du langage, les sciences de l'éducation, et la psychologie cognitive et sociale (Hilton, 2022, p. 7). En effet, l'enseignant, en sa qualité d'artiste/artisan, déploie un répertoire didactique varié, composé de savoirs multidisciplinaires, de savoir-faire et de savoir-être pédagogiques, afin de répondre aux besoins spécifiques de ses apprenants (Causa, 2012, p. 15-16). Le répertoire didactique évolue tout au long de la carrière professionnelle de l'enseignant et il est forgé à partir des expériences, de modèles intériorisés, de représentations et de connaissances spécifiques sur la langue à enseigner et sur les apprenants (Causa, 2012), mais aussi sur la façon dont il conçoit l'enseignement et l'apprentissage des langues. Ainsi, les programmes de Master en DDL et/ou en Didactique du FLES, représentent un endroit privilégié dans la formation initiale des futurs enseignants pour nourrir leur répertoire didactique, notamment du côté de la méthodologie pour enseigner.

La construction d'UD cohérentes, et toutes les démarches annexes qui en font partie, par exemple le choix d'un DA pertinent, se trouve parmi l'un des savoirs et savoir-faire méthodologiques de base dans le répertoire didactique des enseignants depuis le début de leur carrière. À titre d'exemple, nous pouvons remarquer que la totalité des masters en DDL affichés sur la plateforme

---

<sup>16</sup> Et prônée par la TMR conçue par Laurens 2013, 2020.

nationale des masters *monmaster.gouv*<sup>17</sup> offre au moins un cours entièrement dédié à la construction d'UD pendant la formation, quelques cours soulignant même parmi leurs objectifs le recours aux DA ou au choix des documents supports/manuels pour cela faire :

**Tableau 2 : Masters en DDL et cours en lien avec la construction d'UD**

Programme	Université	Cours	Objectifs
M1 Didactique des langues <sup>18</sup>	Université Grenoble Alpes	Courants méthodologiques pour l'enseignement des langues	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se focaliser sur la notion d'unité didactique et apprendre à concevoir une séance de cours à partir d'unité didactique d'un manuel.</li> <li>- Comprendre le fonctionnement des manuels de FLE et d'unité didactique : structuration, répartition des activités langagières, des compétences, cohérence et progression.</li> <li>- Savoir définir des objectifs d'apprentissage dans les différentes compétences langagières et non langagières.</li> <li>- Comprendre le principe de cohérence didactique.</li> </ul>
M1 Didactique des langues <sup>19</sup>	Université Paris Cité	Méthodologie et pratiques d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Élaborer des activités de compréhension (orale et écrite) et de production (orale et écrite) à partir de documents vidéo et de divers supports oraux et écrits authentiques.</li> <li>- Construire une unité pédagogique avec rigueur et méthodologie.</li> </ul>
M1 Didactique des langues <sup>20</sup>	Université Sorbonne Nouvelle	Ingénierie didactique 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Définir la notion d'unité didactique.</li> <li>- Sélectionner des documents authentiques.</li> <li>- Déterminer des objets langagiers à travailler :               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mener l'analyse pré-pédagogique d'un document support.</li> <li>2. Sélectionner et formuler une tâche visée, des objectifs fonctionnels, socioculturels/ sociolinguistiques, linguistiques.</li> </ol> </li> </ul>

<sup>17</sup> Formations de master offrant le programme en DDL :

<https://www.monmaster.gouv.fr/recherche?q=didactique%20des%20langues&nomenclature=didactique%20des%20langues>

<sup>18</sup> Information obtenue du site web du programme : <https://formations.univ-grenoble-alpes.fr/fr/catalogue-2021/master-XB/master-didactique-des-langues-IBC8AWN0/parcours-francais-langue-etrangere-et-seconde-curitiba-IWD752B5/ue-enseignement-de-tronc-commun-KMKT6JGM/courants-methodologiques-pour-l-enseignement-des-langues-IG9JFB4P.html>

<sup>19</sup> Information obtenue du site web du programme : <https://odf.u-paris.fr/fr/offre-de-formation/master-XB/sciences-humaines-et-sociales-SHS/didactique-des-langues-K2NDOEL2/master-didactique-des-langues-parcours-francais-langue-etrangere-francais-langue-seconde-et-interculturalite-JT5LP2LU/didactique-des-langues-et-des-cultures-KTJUCIYF/methodologie-et-pratiques-d-enseignement-KTJUF5Y0.html>

<sup>20</sup> Information obtenue de la brochure du master disponible sur le site web du programme : <http://www.univ-paris3.fr/master-1-br-didactique-des-langues-br-presentiel--16879.kjsp>

M1 Didactique des langues <sup>21</sup>	Université de Strasbourg	Enseigner une langue étrangère au 21 <sup>e</sup> siècle	<ul style="list-style-type: none"> <li>- [Connaître les] éléments qui rendent un cours cohérent et enseignable.</li> <li>- Constituer des objectifs de formation sur la base du référentiel CECRL.</li> <li>- Établir un plan de leçon suivant une méthodologie actuelle (AC/PA).</li> </ul>
---	--------------------------	--	--

Ainsi, le Tableau 2 montre la transversalité de cette compétence, que nous appelons *majeur*, au sein des différentes formations en DDL : construire des UD. En d'autres termes, les enseignants sont censés être capables de concevoir des UD cohérentes depuis leur formation initiale, puisque cela fait partie de leur répertoire didactique clé au niveau méthodologique [et technique] que mentionnent Cuq & Gruca (2014, p. 72-73). De même, il est possible d'observer dans le Tableau 2 que la notion d'UD mobilise fréquemment d'autres notions satellites orbitant autour d'elle, telles que : documents/supports authentiques, manuel, méthodologie, principe de cohérence didactique, analyse pré-pédagogique, tâche visée, objectifs d'apprentissage, savoirs langagiers et non langagiers, approche communicative, perspective actionnelle, CECRL, etc. L'enseignant des langues est également supposé maîtriser lesdites notions.

La centralité du savoir-faire de conception d'UD est sous-tendue par plusieurs facteurs. Tout d'abord, l'UD cristallise concrètement le « quoi » enseigner de la langue ainsi que le « comment » le faire, en prenant en considération les destinataires de l'enseignement et les raisons qui le motivent, constituant ainsi les réflexions fondamentales du métier d'enseignant des langues. Ensuite, la création d'UD permet de mettre en œuvre différentes approches épistémologiques de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, en incitant les enseignants à faire des choix pédagogiques concrets en fonction des divers contextes d'enseignement. Ceci est d'autant plus crucial étant donné la diversité des approches et des méthodologies existantes, ainsi que le caractère parfois ambigu de certaines références, telles que le CECRL, notamment lorsque l'éclectisme des pratiques dépourvu de fondement logico-cognitif s'avère inefficace (Courtyllon, 1995, 2003). En outre, Laurens (2020) souligne l'importance de savoir concevoir des UD en FLE en raison de l'absence fréquente de programmes prédéfinis, ce qui rend complexe la délimitation des contenus à enseigner. Cette spécificité du champ du FLE nécessite de s'appuyer sur l'analyse

---

<sup>21</sup> Information obtenue du site web du programme : <https://langues.unistra.fr/formation/masters/master-didactique-des-langues/francais-langue-etrangere-post-graduate-certificate-or-diploma-of-education/rof/ME89/FRUAI0673021VCOEN10148?cHash=7efb26e749d813fb87e3ec932e3d5858>

des besoins des apprenants et sur la didactisation des DA pour opérer le processus de transposition didactique et proposer des parcours et des objets d'enseignement/apprentissage concrets. De même, les formations de Master en DDL et DFLES ont pour objectif de préparer les futurs enseignants à intervenir dans des contextes variés, auprès de publics aux besoins très divers. Cela implique la capacité à analyser et à exploiter une multitude de supports pédagogiques. Enfin, il convient aussi de souligner que l'élaboration d'une UD représente l'un des moments clés où l'enseignant est amené à réfléchir profondément à ses pratiques pédagogiques pour accomplir efficacement sa/ses mission(s).

#### **1.2.3.1. La TMR comme outil de formation des enseignants novices**

Dans le cadre évoqué précédemment, la TMR présentée par Laurens (2013, 2020) émerge comme un outil de formation pour les enseignants dans la conception d'UD, notamment dans une époque où les choix méthodologiques sont vastes et peuvent perdre les enseignants, comme le soulignent Cuq & Gruca (2014, p. 275). De ce fait, la TMR agit d'abord comme un guide pour la création d'UD cohérentes, reposant sur une approche logico-cognitive et s'appuyant principalement sur des DA pour identifier les objets d'enseignement/apprentissage. Cependant, cette autre fonction de la TMR, en tant qu'outil de formation des enseignants, est également pertinente pour cette recherche. D'une part, dans le cadre de cette étude, les enseignants novices interrogés ont été formés à l'aide de cet outil. D'autre part, les formations utilisant la TMR fournissent le cadre idéal pour explorer la technique d'APP et ses difficultés de mise en place, ainsi que la présentation d'un modèle concret de référence de celle-ci. Nous considérons que toutes ces connaissances sont assez spécifiques au domaine de la DDL, ce qui porte un intérêt exploratoire important pour le domaine au regard des outils d'IA et ce qu'ils peuvent améliorer des processus de spécialité.

Ainsi, la formation des enseignants sous l'optique TMR repose sur le développement de la compétence de conception et d'animation d'UD, qui comprend un ensemble d'autres compétences spécifiques. Parmi celles-ci, la première des huit compétences identifiées est la structuration des dites UD. Cette compétence implique plusieurs objectifs opérationnels, notamment l'APP d'un document support, la détermination des objectifs pragmatiques, sociolinguistiques/socioculturels et linguistiques, l'adoption d'un cadre méthodologique cohérent, et enfin la rédaction d'une fiche pédagogique (Laurens, 2020, p. 285-286). En d'autres termes, dans le cadre d'une formation en ingénierie didactique ou en méthodologie de l'enseignement basée sur la TMR, la première étape,

une fois la tâche finale et les besoins délimités, consistera à chercher un DA pour en tirer les objets d'enseignement (et ainsi continuer l'élaboration de l'UD). Il faut rappeler que les objets d'enseignement qui constitueront les objectifs tridimensionnels de l'UD (pragmatiques, sociolinguistiques/socioculturels et linguistiques) correspondront aux caractéristiques les plus saillantes du DA sur ces trois dimensions pour assurer la cohérence et cohésion de la suite (en lien avec la notion de genre discursif mentionnée plus haut). Ce repérage des caractéristiques du texte mobilisera la technique d'APP, ce qui explique son importance puisque le reste des étapes à suivre dans la conception de l'UD va se dérouler en se basant sur le travail qui a été fait avec celle-ci (Laurens, 2020, p. 190).

La TMR ne constitue pas une méthode prête à l'emploi, mais plutôt un ensemble de repères méthodiques, comme l'explique Laurens, conçus pour aider les enseignants à planifier et à animer des activités d'apprentissage de manière structurée afin de favoriser l'apprentissage des langues (Laurens, 2020, p. 224). Cette trame est flexible et peut être adaptée en fonction des différents contextes éducatifs. De plus, son impact dans le répertoire didactique des enseignants est potentiel, comme nous le verrons plus tard, car finalement, c'est à l'enseignant de mobiliser ce qui a été travaillé en formation en termes de savoirs en ingénierie didactique (Laurens, 2020, p. 116). En d'autres termes, la TMR est un outil didactique parmi d'autres, mais qui mérite d'être exploré dans la recherche scientifique de ce domaine, notamment parce qu'elle nourrit les raisonnements de l'enseignant et pourrait avoir un impact sur la qualité des enseignements.

#### **1.2.4. Contexte de la recherche**

Le cœur de cette recherche réside dans l'analyse de la capacité de *ChatGPT* pour générer une APP à partir d'un DA, à savoir celui de « Locations 36 annonces » proposé par Laurens (2013, 2020) ([Annexe 2](#)), pour déterminer sa qualité sur deux axes qui seront expliqués plus loin. Ainsi, le choix du DA qui sert de modèle de référence pour évaluer la capacité de cet outil d'IA générative est décontextualisé de tout scénario pédagogique réel et pris directement des exemples disponibles dans les œuvres de V. Laurens (2013, 2020), notamment parce qu'il s'agit du seul DA écrit proposé par l'auteure. Toutefois, cette recherche s'inscrit dans un cadre épistémologique concret, répondant à des besoins identifiés dans le domaine de la DDL, à savoir la complexité du processus d'APP des DA pour la conception d'UD cohérentes (selon une posture de type TMR), les difficultés que



les enseignants novices rencontrent lors de la mise en place de cette technique et la nécessité d'une étude de ce type au croisé de la DDL/l'ingénierie didactique et des outils d'IA générative.

Le cadre théorique de cette étude, présenté comme préambule pour justifier la pertinence de cette recherche en DDL, vise à contextualiser le rôle incontestable du DA en tant que support didactique, notamment au sein des approches communicatives-actionnelles et cognitives, telle qu'elles sont perçues actuellement. L'utilisation de ces supports soulève des défis, comme nous les avons présentés au premier chapitre, tels que la nécessité de cette APP minutieuse pour être en mesure de proposer des activités didactiques cohérentes. L'APP est une technique complexe qui peut prendre du temps, impliquant la mobilisation de savoirs de différents champs linguistico-discursifs qui ne sont pas forcément enseignés dans les programmes de formation pour enseignants des langues. De plus, la construction d'UD basées sur des supports authentiques et nécessitant une APP semble être une compétence cruciale dans le répertoire didactique des enseignants, comme en témoignent tous les programmes de formation en DDL en France actuellement.

Dans le cadre temporel de cette étude, il s'agira d'étudier un outil d'IA, qui s'avère une innovation encore récente dans le domaine de la DDL, et particulièrement dans le processus spécifique d'APP. Ainsi, bien qu'il n'y ait pas encore, à notre connaissance, une autre recherche de la sorte, il est crucial de noter que les avancées dans ce type d'outils se produisent à une vitesse vertigineuse, risquant de rendre les résultats obsolètes rapidement. Les données extraites de notre corpus, ainsi que les prompts utilisés à cet effet, ont été obtenus à l'aide de la version *GPT-4* de *ChatGPT*, avec les informations disponibles sur l'ingénierie des prompts à ce moment-là. Toutefois, nous sommes conscients de l'existence d'autres modèles de langage, mais nous avons décidé de rester avec *ChatGPT* étant donné sa popularité avec le grand public<sup>22</sup> et le besoin de recherches qui mesurent ses capacités appliquées à l'éducation, spécifiquement à la DDL.

Ainsi, cette recherche tire son inspiration plus concrètement à partir d'observations réalisées lors d'un stage de M1 en DDL du FLE et du FLS à l'Université Sorbonne-Nouvelle, dans le cadre du Diplôme Universitaire en Langue Française (DULF) de cette même université. Pendant ce stage, nous avons participé en tant qu'enseignants avec un groupe de six autres stagiaires (tous des

---

<sup>22</sup> 71% des français ont entendu parler des IA génératives, dont 62% des citations correspond à ChatGPT (Talan, 2023) : <https://talan.com/actualites/detail-actualites/news/barometre-2024-ifop-pour-talan-les-francais-et-les-ia-generatives/>

étudiants en M1 en DDL dans la même université) à un cours de FLE de niveau B2. La professeure titulaire n'utilisait que des DA, sans recourir à un manuel de référence, ce qui a posé des difficultés aux stagiaires lors du choix des documents appropriés, de leur analyse approfondie et de la formulation de propositions didactiques cohérentes avec ce document (l'enseignante titulaire a rejeté les DA et les propositions didactiques des étudiants à plusieurs reprises argumentant un manque de pertinence et/ou de cohérence du document par rapport au public, aux objectifs et aux activités proposées).

Après avoir identifié cette problématique, nous avons mené une enquête informelle auprès d'autres membres de la même promotion et avons constaté qu'aucun d'entre eux n'utilisait la technique d'APP pour la préparation de leurs cours. Cela a été surprenant étant donné le temps consacré à maîtriser cette technique pendant le cours d'ingénierie didactique de ce master (2 semestres universitaires), ainsi que ses implications sur la qualité des propositions d'UD. D'ailleurs, cette constatation a fait écho à ce que souligne Laurens (2013) dans sa thèse doctorale, à savoir le décalage entre ce qui est enseigné en formation et ce qui est réellement mis en pratique par les enseignants novices, en particulier lorsqu'il s'agit de concevoir des UD. En outre, notre expérience personnelle avec les outils d'IA pour la conception d'UD, notre conviction autour de la nécessité de tester et d'intégrer ces outils dans la pratique enseignante dès que possible pour améliorer la qualité de l'enseignement, ainsi que notre curiosité à tester leurs capacités dans des processus spécialisés de la DDL, ont également joué un rôle dans l'articulation de cette recherche. Ainsi, l'exploration de l'outil *ChatGPT*, son fonctionnement, capacités et limites potentielles pour réaliser l'APP d'un DA et un bref aperçu de ce qui a été fait dans la recherche en DDL autour de cette technologie, seront au cœur du prochain chapitre.

## Chapitre 3 : *ChatGPT* dans l'analyse pré-pédagogique des documents authentiques

Au vu des éléments récapitulés aux Chapitres 1 et 2, il devient crucial d'explorer de nouvelles approches pour améliorer la qualité des propositions didactiques des enseignants lorsqu'ils mobilisent des DA. Les éléments en faveur de cette affirmation sont les suivants : la mise en évidence du rôle des DA dans l'enseignement des langues contemporain, la nécessité de mener une APP pour les exploiter de manière cohérente dans une UD, et une lacune, voire négligence, dans la mise en œuvre de ces processus d'ingénierie didactique par les enseignants novices. Ainsi, dans ce chapitre, nous examinerons l'outil *ChatGPT*, symbole d'une avancée significative dans le domaine de l'IA générative de texte, notamment dans le traitement du langage naturel, qui offre des possibilités prometteuses pour mener des analyses textuelles, telles que la technique d'APP en DDL. Dans cette optique, nous présenterons dans ce chapitre l'outil, ses capacités et ses limites, sa pertinence dans le contexte de la DDL et de l'APP, ainsi que des pistes de collaboration entre *ChatGPT* et l'enseignant à travers l'utilisation de prompts pour mener à bien une APP.

### 1.3.1. Introduction à l'outil *ChatGPT*

*ChatGPT* est un système de chatbot conçu pour simuler une conversation humaine par le biais du texte. Il a été développé à partir d'un modèle de langage qui, pour cette recherche, correspond à celui appelé GPT-4.0, lequel utilise le traitement du langage naturel pour générer les conversations avec les utilisateurs (Hallissy & Hurley, 2024). Il se distingue d'autres chatbots par son recours à des processus qui relèvent de l'IA, basées sur une architecture GPT<sup>23</sup>. Il peut être facile de penser que l'IA et *ChatGPT* sont apparus d'un coup lors de la présentation de *ChatGPT* au grand public, vers la fin de 2022<sup>24</sup>. Higuera & Iyer (2024) affirment que « certaines personnes qui sont devenues des expertes en IA Générative en 2023, ne connaissaient pas grand-chose à l'IA en 2022 » (p. 5).

---

<sup>23</sup> L'architecture GPT (*Generative Pre-trained Transformer*) est une classe de modèles de langage développé par OpenAI, basée sur le modèle Transformer (un réseau de neurones artificiels). L'architecture GPT fonctionne en pré-entraînant le modèle sur de vastes quantités de texte non étiqueté, lui permettant d'apprendre des représentations riches et générales du langage humain. Une fois entraîné, le modèle peut générer du texte de manière autonome en continuant une séquence donnée ou en répondant à des questions. Il peut également être ajusté pour des tâches spécifiques, telle que la traduction automatique. Cette architecture est reconnue pour sa capacité à produire du texte fluide et pertinent, ainsi que pour sa polyvalence à être adaptée à diverses tâches de traitement du langage naturel (*ChatGPT*, 2024).

<sup>24</sup> <https://openai.com/index/chatgpt/>

Cependant, l'IA n'est pas un concept nouveau, le projet international IA4T<sup>25</sup> (2023) trace la chronologie historique de ces outils depuis 1837 et Holmes & Tuomi (2022), quant à eux, présentent un état de l'art et des pratiques en IA dans l'éducation qui contient des citations depuis 1926 (p. 543). De ce fait, il est mis en évidence que *ChatGPT* s'incruste dans une frise chronologique que continuera à évoluer et donc, comme le dit Caines et al. (2023), il faut relativiser son évaluation *révolutionnaire* pour le considérer plutôt comme un jalon sur un chemin évolutif de ce type de technologie. Néanmoins, *ChatGPT* a le mérite d'avoir impacté le monde et ses pratiques de manière transdisciplinaire, notamment celui de l'enseignement universitaire. De ce fait, *ChatGPT* a déclenché des discussions et des recherches massives qui ont mis (finalement) ce type d'outils au centre des intérêts académiques et d'organisations internationales, telles que l'UNESCO.

Le concept d'IA mobilise plusieurs notions complexes lesquelles, elles-mêmes, ont été construites au fil du temps à partir de différentes disciplines, telles que l'informatique, les sciences du langage, les sciences cognitives et les sciences sociales. Pour comprendre la définition de cet outil dans son domaine, il semble nécessaire d'expliquer rapidement sa place englobante par rapport à d'autres notions qu'il mobilise. Alors, à partir de l'œuvre de Higuera & Iyer (2024) et du MOOC proposé par le projet AI4T, il est possible de résumer la place de *ChatGPT* à l'aide d'une métaphore des poupées russes<sup>26</sup> : l'IA, la plus grande poupée représente le domaine général qui vise à créer des systèmes informatiques capables d'exécuter des tâches qui nécessitent généralement une intelligence humaine. Une poupée à l'intérieur de l'IA représente l'apprentissage automatique (ou *Machine Learning*), qui est une approche de l'IA où les machines apprennent à partir de données plutôt que d'être explicitement programmées. À l'intérieur de la poupée de l'apprentissage automatique se trouve celle du *Deep Learning*, une technique d'apprentissage automatique qui utilise des réseaux de neurones artificiels avec plusieurs couches pour modéliser et comprendre des données complexes. Au cœur du *Deep Learning* se trouve le traitement du langage naturel, qui concerne la capacité des machines à comprendre, interpréter et générer un langage humain (c'est ici que *ChatGPT* trouve sa place). Dans la poupée du traitement du langage naturel se trouvent les modèles de langage, qui sont un type d'algorithmes informatiques spécifiques capables de

---

<sup>25</sup> <https://inrialearninglab.github.io/ai4t-embed//fr/general-presentation/0-1-what-does-this-training-offer-us/0-1-1v-why-this-training.html>

<sup>26</sup> Inspirée par le diagramme proposé par l'UNESCO (2021, p. 8).

comprendre et de générer du texte dans un langage naturel. Enfin, à l'intérieur de la poupée des modèles de langage, on trouve *ChatGPT*. Il s'agit d'un modèle spécifique développé par OpenAI qui utilise donc le *Deep Learning* pour comprendre et générer du texte de manière conversationnelle, en s'appuyant des techniques avancées de traitement du langage naturel, lesquelles, toutes ensemble, s'insèrent dans le domaine de l'IA.

En effet, après avoir situé *ChatGPT* au sein des principaux concepts de l'IA, il est maintenant opportun de se pencher sur la définition de cet outil donnée par lui-même :

*ChatGPT* est un modèle de langage développé par OpenAI, conçu pour interagir avec les utilisateurs de manière conversationnelle et fournir des réponses pertinentes à une variété de questions et de requêtes. Il est basé sur l'architecture GPT (Generative Pre-trained Transformer), qui lui permet de comprendre et de générer du texte de manière fluide et cohérente.

*ChatGPT* est capable de traiter une grande diversité de sujets, allant des questions triviales aux discussions profondes sur des sujets complexes. Il tire parti d'un vaste corpus de données textuelles pour générer des réponses pertinentes et informatives. En raison de sa capacité à apprendre à partir des données, il peut s'adapter et améliorer ses performances avec le temps.

Dans les conversations, *ChatGPT* essaie de maintenir un ton amical et engageant, et il s'efforce de comprendre le contexte pour fournir des réponses appropriées. Bien qu'il ne possède pas de conscience ou de compréhension réelles, il est capable de simuler une interaction humaine de manière convaincante, offrant ainsi une expérience conversationnelle agréable et utile (ChatGPT, 2024).

Bien que cette définition soit globalement correcte, il est essentiel d'examiner certains éléments de manière plus nuancée. Tout d'abord, comme souligné par White (2023) et Mao et al., (2023), étant donné que *ChatGPT* est conçu pour interagir avec les utilisateurs, la pertinence des sorties produites par cet outil, ou sa capacité pour traiter des sujets complexes, est directement influencée par ce que l'utilisateur écrit (l'entrée ou le *prompt*) et la manière dont il le fait. Il est crucial d'exprimer clairement ses requêtes, de manière détaillée, sachant que l'outil est sensible à l'ordre des mots (Tillili et al., 2023 ; White et al., 2023) et que les tâches complexes nécessitent

fréquemment des méthodes qui relèvent de l'ingénierie de prompts. Donc, changer un seul mot dans le *prompt*, ou suivre une certaine méthode, peut altérer dramatiquement la réponse obtenue. Cela impliquera de la pratique et de faire des allers-retours, c'est-à-dire, avoir en effet une conversation avec l'outil, pour le guider et lui permettre de devenir pertinent (White, 2023), au moins pour des tâches complexes et/ou de spécialité, comme celles du champ de l'ingénierie didactique. C'est un malentendu assez fréquent chez les utilisateurs de penser que *ChatGPT* donne des réponses précises d'un coup, pour des requêtes complexes, à l'aide d'un quelconque *prompt*. Dans ce sens, il faut toujours évaluer si le temps requis pour aider l'outil à accomplir une tâche de manière pertinente est un bon investissement de temps.

Deuxièmement, l'entraînement de *ChatGPT*, basé sur l'architecture GPT, modèle 4.0, repose sur une quantité massive de données non étiquetées<sup>27</sup>, principalement en anglais, visant à lui permettre de repérer des modèles discursifs afin de prédire statistiquement le mot suivant dans une phrase (Hallissy & Hurley, 2024, p. 163). Ainsi, *ChatGPT* est extrêmement performant pour prédire le mot le plus probable dans un contexte discursif donné. Toutefois, comme le rappelle White (2023), cet outil est conçu pour générer du contenu textuel, pour répondre à des requêtes, et pas nécessairement pour produire des faits. Par conséquent, bien que ses sorties puissent paraître généralement correctes et sa performance soit remarquable, *ChatGPT* repose toujours sur des prédictions statistiques et biaisées qui, d'ailleurs, peuvent varier en niveau de performance selon la langue concernée, comme le montrent Kuzman et al. (2023) et Hendy et al. (2023).

Troisièmement, l'entraînement de *ChatGPT-4.0* a pris fin en 2023 (ChatGPT, 2024), ce qui signifie qu'il ne dispose pas de connaissances au-delà de cette date de référence temporelle. Par conséquent, bien qu'il ait accès à Internet, il ne sera pas en mesure de répondre à des requêtes ancrées dans un contexte temporel postérieur à son entraînement ou en dehors des informations disponibles sur le web.

Enfin, bien que *ChatGPT* puisse adopter un ton amical et engageant, et adapter ses réponses pour simuler une interaction humaine de manière convaincante, il est crucial de se rappeler qu'il n'a ni conscience ni compréhension réelles derrière ses réponses (qui peuvent paraître

---

<sup>27</sup> Ce sont des grands corpus de textes de différentes sources qui servent à l'entraînement de ce type de modèles de langage. Ces données ne nécessitent pas de catégorisation humaine et permettent dans ce sens, l'apprentissage automatique non-supervisé de l'outil. C'est cet élément qui produit de problèmes tels que les biais dans les réponses (Higuera & Iyer, 2024, p. 41-46).

« personnalisées »). Cela présente des risques lorsqu'il fournit des informations fautives ou biaisées, notamment pour les utilisateurs qui ignorent son fonctionnement et permettent à cette technologie de prendre de décisions, par exemple pédagogiques, sans un quelconque filtre de qualité ou regard critique.

Ainsi, garder à l'esprit les informations précédentes lors de l'utilisation de *ChatGPT* permet de comprendre la nature de l'outil et d'évaluer son potentiel pour certaines tâches, tout en reconnaissant qu'il commet des erreurs de manière inhérente. Dans cette optique, nous sommes d'accord avec Zhu et al. (2023) lorsqu'ils mentionnent que les réponses rapides et informatives de *ChatGPT* peuvent sembler intelligentes, mais qu'il nécessite pour l'instant l'intelligence humaine pour fonctionner de manière optimale. White (2023) considère *ChatGPT* comme un outil d'intelligence plutôt « augmentée » pour les êtres humains, soulignant qu'il est essentiel de sélectionner les problèmes à résoudre dans le cadre de cette collaboration, puisque l'outil n'est pas réellement intelligent (Chomsky et al., 2023). Prendre en compte toutes ces informations permet de reconnaître l'efficacité de l'outil dans ce pour quoi il a été conçu (prédire des mots pour générer du texte), ce qui peut être exploité dans une multitude de tâches intéressantes, telles que l'APP de DA, et de manière transdisciplinaire.

### **1.3.2. Rôle actuel de l'IA dans l'éducation et de *ChatGPT* dans l'enseignement des langues et du FLE**

L'IA est omniprésente, comme l'expliquent Higuera & Iyer (2024), et elle est devenue une technologie essentielle offrant à ses utilisateurs un avantage significatif dans le monde actuel (p.18). Ainsi, Cooper (2023) explore l'évolution de la compréhension de cette technologie, allant d'être perçue comme technologie capable d'imiter des réponses semblables à celles des humains, y compris le raisonnement, le jugement et l'intentionnalité ; passant pour des débats autour des notions d'intelligence et d'artificialité en raison des développements technologiques, tels que l'apprentissage automatique et les réseaux neuronaux artificiels ; pour arriver, au fur et à mesure, à délimiter de nouvelles frontières entre l'intelligence artificielle (e.g. puissance de calcul, traitement de données) et l'intelligence humaine (e.g. raisonnement complexe, contextuel), afin de recadrer son utilisation. Quoi qu'il en soit, de nos jours, presque tous les domaines exploitent l'IA sous une forme ou une autre (Higuera & Iyer, 2024).

L'éducation n'est pas en reste, intégrant quotidiennement ces technologies. Kohnke et al. (2023) rappellent que les *chatbots* sont utilisés en milieu éducatif depuis les années 1970 (Huang et al., 2022 ; Kim et al., 2022, dans Kohnke et al., 2023). De ce fait, Courtyllon (2003) souligne l'importance pour les enseignants d'accéder non seulement aux innovations pédagogiques, mais aussi aux sources et aux fondements qui les rendent possibles (p. 8). Les compétences numériques des enseignants<sup>28</sup>, essentielles depuis un certain temps, doivent considérer maintenant l'IA, car celle-ci impacte directement l'éducation et l'apprentissage. Kohnke et al., (2023) détaillent des compétences digitales nécessaires pour utiliser *ChatGPT* de manière pédagogiquement bénéfique et éthique. Ainsi, un enseignant doit d'abord comprendre cette technologie (ses avantages et ses inconvénients) pour prendre des décisions pédagogiques éclairées, puis il doit remettre en question les suggestions des outils en fonction de son expérience (Higuera & Iyer, 2024, p. 218) et surtout, il doit les tester, et apprendre à les juger de manière informée et critique (Rioux, 2023).

Cependant, une enquête de 2023<sup>29</sup> relève que 2 enseignants sur 3 (soit le 65%) n'utilisent pas d'IA générative, dont 1 enseignant sur 10 dit de ne pas la connaître. Le ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse, des Sports, et des Jeux Olympiques et Paralympiques, dans un état des lieux de janvier 2024, en collaboration avec le projet international AI4T, affirme que l'IA peut soutenir de nouvelles pratiques professionnelles et d'enseignement bénéfiques pour les enseignants et les apprenants. Des domaines comme l'apprentissage personnalisé, le regroupement dynamique des apprenants, l'analyse de l'écriture et l'évaluation automatique sont déjà expérimentés. Il en va de même pour les chatbots de soutien, la génération automatique de tests, le suivi des résultats d'apprentissage et l'accomplissement de tâches administratives. AI4T souligne toutefois les préoccupations liées à l'utilisation de ces outils, par exemple le fait que « les produits [d'IA] ne sont pas testés sur le terrain avant d'être adoptés dans les écoles et leur efficacité proclamée repose souvent sur des témoignages et des anecdotes, plutôt que sur des recherches scientifiques » (Groff, 2017, dans Higuera & Iyer, 2024, p. 133). Ce manque de rigueur peut mener

---

<sup>28</sup> Par exemple, les compétences numériques de base pour l'enseignant utilisateur d'Internet identifiées par Mangenot (2005) : « Savoir repérer des ressources sur internet ; savoir évaluer une ressource multimédia à partir de ces critères : pertinence thématique, langagière, sémiologique, ergonomique et pédagogique, intérêt pour les apprenants ; savoir intégrer une ressource multimédia ; savoir créer une tâche ou un scénario multimédia sur papier (sans médiatisation) (Bertocchini & Costanzo, 2017, p. 29).

<sup>29</sup> <https://www.compilatio.net/blog/enquete-ia-enseignement-2023>



à une sous-utilisation de la technologie par peur et ignorance ou à une utilisation indiscriminée, provoquant des effets secondaires indésirables (Higuera & Iyer, 2024, p. 23).

Dans ce contexte riche en applications pédagogiques potentielles et en mises en garde des risques liés à ces outils, *ChatGPT* ou d'autres modèles de langage, trouvent « timidement » leur place dans la DDL et le FLE. À ce jour, il n'existe pas de ressources officielles spécifiques à ces domaines, malgré l'intérêt croissant au sein de la communauté éducative. Cet intérêt se manifeste par une variété de guides, manuels, « recettes », webinaires et formations destinés à aider les enseignants à s'approprier l'outil. Par exemple, l'UNESCO, (2023), le CAVILAM – Alliance Française, (depuis 2023<sup>30</sup>), le Ministère de l'Éducation – DNE-TN2 (2024), Higuera & Iyer (2024), le projet AI4T (2024)<sup>31</sup> et de nombreuses contributions personnelles des utilisateurs/experts<sup>3233</sup> ont tous produit des ressources, souvent basées sur l'expérience empirique des utilisateurs, mais qui englobent le domaine de l'éducation au sens large, et non spécifiquement pour des processus concrets et bien encadrés de l'enseignement-apprentissage des langues. Ainsi, les sujets abordés dans ces *quick guides* incluent principalement un état de l'art, une explication de l'IA et la technologie qui la sous-tend, ses rôles potentiels dans l'éducation, les modèles de langage (pour la plupart *ChatGPT*), les risques associés à cette technologie et des exemples d'applications pratiques, souvent généraux et superficiels.

### 1.3.2.1. Et quant à la recherche

En examinant les recherches scientifiques dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement-apprentissage des langues, il est possible d'observer des tendances similaires à celles mentionnées au-dessus. Premièrement, les recherches sur *ChatGPT*, ou d'autres modèles de langage, sont moins nombreuses dans l'éducation comparé à des domaines comme la médecine ou l'industrie (Kasneji et al., 2023). Cependant, Liu et al. (2023) et Pradana et al. (2023) confirment une augmentation des recherches transdisciplinaires sur *ChatGPT*, y compris dans le domaine de l'éducation, mais toujours au sens large. Malgré cette augmentation générale, les études spécifiques à la DDL et au

---

<sup>30</sup> <https://www.leplaisirdapprendre.com/portfolio/utiliser-lintelligence-artificielle-en-classe/>

<sup>31</sup> <https://www.ai4t.eu/teacher-training/>

<sup>32</sup> Par exemple celle de Herft (2023) : <https://labua.univ-angers.fr/wp-content/uploads/2023/01/ChatGPT-Guide-de-lenseignant-FR.pdf>

<sup>33</sup>

[https://www.youtube.com/watch?v=G276WQtLTTs&list=PLx0\\_i3AmaWA4L\\_IiAtnTjTCTXzmpFuAhv&index=13](https://www.youtube.com/watch?v=G276WQtLTTs&list=PLx0_i3AmaWA4L_IiAtnTjTCTXzmpFuAhv&index=13)

FLE restent rares, même dans les articles de synthèse littéraire qui, d'ailleurs, sont majoritairement publiés en anglais (Pradana et al., 2023 ; Mao et al., 2023 ; Zekaj, 2023 ; Liu et al., 2023).

Deuxièmement, en raison de la relative jeunesse de *ChatGPT*, une grande partie des recherches disponibles sur le sujet se concentre sur des travaux introductifs (Higuera & Iyer, 2024), exploratoires (Cooper, 2023 ; Adiguzel et al., 2023 ; Caines et al., 2023), des articles d'opinion, de position ou de discussion (Kasneci et al., 2023 ; Gimpel et al., 2023 ; Farrokhnia et al., 2023 ; Dwivedi et al., 2023), ou des études sur les perceptions des enseignants (Al-khresheh, 2024). Ces recherches, présentées juste à titre d'exemple, visent principalement à ouvrir de nouvelles pistes et à poser des questions plutôt qu'à fournir des réponses concrètes ou à mesurer systématiquement l'impact des démarches pédagogiques utilisant ces outils. Elles préparent ainsi le terrain pour des recherches futures et restent davantage descriptives qu'explicatives. De plus, elles adoptent une approche flexible quant aux méthodes utilisées et aux corpus recueillis. Cependant, toutes ces études reconnaissent le potentiel de *ChatGPT* pour l'enseignement en général, tout en mettant en avant ses limites, telles que le manque de compréhension profonde et contextuelle, la présence d'hallucinations<sup>34</sup>, la sensibilité aux prompts, et le besoin d'interaction. Ces points sont déjà soulevés par les sciences informatiques. White (2023), par exemple, explique que ces comportements sont normaux pour ce type d'outil et qu'il est nécessaire d'apprendre à les contourner lorsque cela est possible et approprié en fonction de la tâche à accomplir. Cela relève le besoin d'améliorer les compétences des enseignants dans l'utilisation de cette technologie (Tlili et al., 2023) pour des tâches spécifiques au métier.

Troisièmement, bien que plusieurs guides et recherches mentionnés plus haut reconnaissent l'utilité de *ChatGPT*, ou d'outils similaires, pour assister les enseignants dans la conception de programmes, de séquences didactiques et de matériel pédagogique, il n'existe pas encore suffisamment d'études approfondies sur le sujet, notamment en DDL et en FLE, où les actions des enseignants auraient un impact direct dans le processus cognitif d'acquisition linguistique. Les travaux de Hashem et al. (2023), Cooper (2023), Kehoe (2023) et Sykes (2024) soulignent plusieurs aspects intéressants démontrant le *potentiel* de cette technologie pour aider les enseignants. Cependant, ils restent assez généraux et vagues quant aux paramètres d'évaluation pédagogique des productions de la machine, et adoptent une approche différente de la nôtre en

---

<sup>34</sup> Définition d'hallucination en IA : <https://www.ibm.com/topics/ai-hallucinations>

demandant à l'outil de concevoir l'ensemble d'une séquence didactique. Il est possible de considérer que cette approche est prématurée, car ce processus est complexe et nécessite la mobilisation de nombreuses connaissances et compétences qui dépassent les capacités actuelles de *ChatGPT*. Puren (2023), dans un exercice informel, soulève que les réponses de la machine à des notions actuelles importantes en DDL, ne sont pas pertinentes. Dans cette optique, nous pensons qu'il est nécessaire de décomposer tous ces savoirs et compétences enseignantes, de les tester et de les mesurer un par un, dans leur contexte spécifique. Il est essentiel de démontrer ce que l'outil peut accomplir pour contribuer au processus de conception d'UD, ou au moins, de proposer des recherches plus approfondies qui clarifient explicitement la réflexion suivie (tant technique que pédagogique) et les paramètres d'évaluation de la qualité. Cela semble indispensable pour envisager sérieusement *ChatGPT* comme un outil capable d'assister efficacement dans les processus spécialisés en DDL.

Dans le domaine du FLE<sup>35</sup>, nous avons trouvé une seule étude qui aborde la conception d'une UD, celle de Mavropoulou (2023). Les résultats de cette étude indiquent qu'un professeur de français expérimenté, maîtrisant les objectifs d'apprentissage et connaissant bien son public cible, peut créer facilement, rapidement et efficacement des supports et des activités pédagogiques en utilisant *ChatGPT*, à condition de fournir des indications précises. L'article évalue les réponses de l'outil comme étant satisfaisantes. Cependant, de nombreuses notions importantes pour l'étude demeurent trop vagues (par exemple, « professeur de français expérimenté », « connaître bien son public cible », « facilement, rapidement, efficacement », « indications précises », « réponses satisfaisantes ») et plusieurs aspects de la méthodologie utilisée restent flous pour le lecteur.

Ainsi, les travaux mentionnés<sup>36</sup> montrent que les enseignants connaissent et utilisent *ChatGPT* et que cet outil présente un certain potentiel pour les assister dans la conception des UD. Cependant, la fiabilité pédagogique de *ChatGPT* et sa qualité pour assister les enseignants dans l'articulation des différentes composantes d'une telle démarche (e.g. sa capacité à produire des objectifs

---

<sup>35</sup> Plus concrètement du français sur objectifs spécifiques (FOS).

<sup>36</sup> Il y a d'autres travaux intéressants portant sur l'analyse des capacités de ChatGPT dans l'éducation (Su et al. (2023) ; Chen et al. (2023) ; Wu et al. (2023) ; Fang et al. (2023)), mais qui n'abordent pas directement le sujet d'intérêt de cette recherche, à savoir des processus liés à l'ingénierie didactique.

pertinents, en lien avec un contexte donné, ou sa capacité à effectuer des transpositions didactiques pour en tirer des objets d'enseignement appropriés) restent encore peu étudiés<sup>37</sup>.

En outre, Higuera et Iyer (2024) soulignent que quelle que soit la technologie utilisée, elle doit répondre à un besoin réel dans la salle de classe (p. 80). Nous considérons qu'il faut étudier de manière plus précise les différentes étapes et éléments du processus de conception d'UD qui sont en effet problématiques et ne pas laisser à l'outil la possibilité de déterminer tout le fil conducteur logico-cognitif de l'unité, au moins tant que sa fiabilité n'est pas démontrée. Cette recherche vise, d'une part, à évaluer la qualité de l'APP des DA, un processus issu de la DDL, pour créer des UD, répondant ainsi à l'appel urgent pour des études les utilisations spécifiques de l'IA en éducation, et, d'autre part, à aborder une problématique réelle qui impacte la qualité des propositions didactiques et le travail de l'enseignant. Il s'agit donc, de produire des données qui permettent aux enseignants de prendre des décisions nuancées en visant toujours un alignement pédagogique entre les objectifs d'apprentissage, les méthodes d'enseignement et les évaluations. En conclusion, après cette rapide revue théorique, la DDL est encore en phase de formulation d'hypothèses dans ce domaine.

### **1.3.3. Caractéristiques de *ChatGPT* pour l'analyse pré-pédagogique de documents authentiques**

*ChatGPT*, en tant que modèle de langage, présente plusieurs fonctionnalités pertinentes pour le traitement du texte et l'extraction d'information. Des travaux de Mao et al. (2023), Liu et al. (2023), Tang et al. (2023), Wei et al. (2023), Kuzman et al. (2023), White (2023), White et al. (2023) et Polak & Morgan (2024) mettent en lumière des capacités de l'outil intéressantes pour réaliser, *a priori*, des APP de DA. Cette section présente brièvement ces caractéristiques afin de déterminer leur valeur ajoutée dans le cadre de cette technique didactique.

#### **1.3.3.1. Identification automatique de genres discursifs et classification textuelle**

L'identification automatique de genres discursifs est une tâche complexe de classification de textes qui consiste à les catégoriser selon leur genre (Kuzman et al., 2023). Kuzman et al. (2023),

---

<sup>37</sup> Puren (2023) fait un exercice empirique avec l'outil et arrive à des conclusions « provisoires » qui montrent et donnent un aperçu du niveau de compréhension de l'outil pour différentes notions en DDL : <https://www.christianpuren.com/2023/01/17/le-chatbot-gpt3-d-openai-et-la-formation-en-didactique-des-langues-cultures/>

indiquent que, contrairement à la détection automatique de sujets, les genres ne peuvent pas être classifiées uniquement en se basant sur des informations lexicales comme les mots-clés. C'est-à-dire que les outils doivent être capables d'identifier des schémas complexes dans les textes, souvent basés sur leurs caractéristiques textuelles globales et les liens qu'elles entretiennent, indépendamment du sujet du document. Cette tâche est difficile car même si les genres représentent des prototypes textuels « cristallisés » par l'usage dans une société (Bronckart, 2004, p. 104), ils ne sont pas fixes et peuvent montrer des indices de multiples classes ou ne présenter aucun signal de genre (Sharoff, 2021 ; Zu Eissen & Stein, 2004, dans Kuzman et al., 2023). Ainsi, la technologie sous-tendant *ChatGPT*, entraînée sur une vaste base de données textuelles, lui permet d'identifier et de classifier les genres de manière satisfaisante (Kuzman et al., 2023), prouvant un potentiel de fiabilité élevé pour ce type de démarche (Liu et al., 2023).

Dans le cadre de la DDL et du FLE, ainsi que pour la technique d'APP, cette capacité est précieuse car l'entrée dans les DA par leur genre discursif est prônée dans une perspective communicative-actionnelle (Laurens 2013 ; Claudel & Lemeunier, 2013 ; Claudel 2014 ; Claudel & Laurens, 2016). Cela permet à l'enseignant d'aborder la langue de manière globale, en mobilisant des dimensions pragmatiques, sociolinguistiques/socioculturelles et linguistiques. Analyser un DA par son genre discursif permet d'identifier tout un tas d'éléments nécessaires à l'APP, tels que les actes de parole présentes dans le texte, les séquences textuelles dominantes, les faits de langue, la dimension culturelle du document, entre autres (Claudel & Laurens, 2016). Ainsi, la possibilité d'exploitation d'un DA devient intégrale, facilitant la délimitation des objets d'enseignement/apprentissage et le choix d'activités didactiques cohérentes. Cette démarche, bien que complexe et chronophage, est essentielle pour les enseignants, notamment les novices, mais elle demande des connaissances qui relèvent de l'analyse discursive, ce qui n'est pas la norme dans les programmes en DDL (Claudel, 2014). *ChatGPT* comporte ainsi le potentiel d'assister ces enseignants dans ce type de processus.

### **1.3.3.2.Extraction automatique d'information**

Si l'outil est capable de classifier un texte par son genre discursif, c'est parce qu'il identifie les éléments linguistiques qui le composent. L'extraction automatique d'information vise à récupérer des informations spécifiques d'un texte de langage naturel pour les représenter de manière structurée (Liu et al., 2023), comme il est nécessaire lors d'une APP. Cette capacité de *ChatGPT*

lui permet, par exemple, d'extraire de relations entre entités, reconnaître des entités nommées ou extraire des événements sans entraînement préalable, un aspect novateur de ce type d'outils. Wei et al. (2023), Tang et al. (2023), Polak & Morgan (2024) et Huang & Huang (2024) testent la capacité de l'outil pour ce type de tâches, laquelle, combinée par une série de stratégies comme une démarche pas-à-pas ou des techniques concrètes d'ingénierie de prompts, démontre une performance globalement satisfaisante. Lors de la réalisation d'une APP, cette capacité s'avère indispensable, car elle permet d'identifier les caractéristiques linguistiques du DA et de les présenter sous la forme de tableau, à côté de la classification correspondante, comme proposé par Laurens (2013, 2020) (voir [Annexe 1](#)). En plus, *ChatGPT* peut traiter une grande quantité d'information en très peu de temps (Yang, 2022), ce qui permettrait à l'enseignant de comparer plusieurs DA pour choisir le mieux adapté aux besoins de l'UD, tâche autrement très chronophage.

### **1.3.3.3. Amélioration des sorties à l'aide des techniques d'ingénierie de prompts**

Les réponses de *ChatGPT* ne sont pas définitives, elles peuvent être améliorées pour accomplir des tâches complexes pour lesquelles il n'a pas été spécifiquement entraîné (e.g. performance zero-shot, Polak & Morgan, 2024). Ainsi, il est important de garder à l'esprit la nature conversationnelle et la sensibilité aux prompts de *ChatGPT*. Il est conçu pour interagir avec l'utilisateur (c'est un chat), dans ce sens il déploie ses capacités au fil des interactions, basées sur sa capacité primaire de prédiction statistique du mot suivant. Lors de l'accomplissement de tâches textuelles plus complexes et spécialisées, comme la conception d'une UD, il faut affiner les prompts et itérer pour obtenir des résultats satisfaisants, quand cela est possible. Les prompts sont essentiels pour orienter l'outil (White, 2023), et il est pour l'instant extrêmement sensible tant à leur contenu qu'à leur structure. Plusieurs recherches (White et al., 2023 ; Wei et al., 2023 ; Tang et al., 2023 ; Koshima et al., 2023 ; Polak & Morgan, 2024) montrent l'impact des prompts sur les réponses de *ChatGPT* et proposent différentes approches, techniques et/ou modèles pour améliorer la qualité des sorties et contourner des problèmes fréquents. Cet aspect interactif et conversationnel de l'outil avec un utilisateur, dans le cas de cette étude correspondant aux didacticiens des langues, permettrait de surveiller et d'assurer la pertinence des réponses. Là où il serait nécessaire, les connaissances de pédagogiques de l'expert pourraient être mobilisées pour concevoir des prompts encadrant l'outil afin de produire de meilleures propositions. *ChatGPT* comporte du potentiel intéressant pour la réalisation d'une APP, mais c'est le savoir-faire de l'utilisateur qui en fera la différence.

### **1.3.3.4. Collaboration Humain-ChatGPT**

Mao et al. (2023) expliquent que la collaboration entre humains et machines vise une qualité augmentée dans la réalisation des objectifs communs. Les humains apportant leur expertise, créativité, réflexion et capacités décisionnelles, tandis que les machines offrent automatisation, scalabilité et puissance de calcul. Starita (2021) rappelle que ni les humains, ni les machines ne sont totalement fiables ou constantes dans leur prise de décisions. C'est donc au sein de cette collaboration qu'existe la possibilité de prendre des décisions plus rapides, cohérentes et de meilleure qualité. Ainsi, *ChatGPT*, avec sa capacité à comprendre le langage naturel et à produire des réponses appropriées en fait un outil précieux pour diverses applications collaboratives qui permettent une prise de décisions automatisées, augmentées ou simplement mieux informées (Starita, 2021). Pour la construction d'UD, cependant, nous considérons que les deux derniers choix sont plus envisageables, étant donné l'importance du contexte dans l'apprentissage des langues et les capacités limitées actuelles de *ChatGPT*. Collaborer avec l'outil pour réaliser une APP est pertinent car l'enseignant, connaissant les besoins des apprenants et leurs centres d'intérêt, choisit le DA à analyser. La machine, de son côté, traite ensuite le texte pour identifier des éléments linguistiques présents, ce qui d'ailleurs peut minimiser le risque d'hallucinations puisqu'elle ne doit pas créer du contenu, elle ne fait qu'identifier des aspects textuels<sup>38</sup>. Enfin, le choix final des objets d'enseignement à retenir pour l'UD revient à l'enseignant, qui serait en mesure de prendre des décisions cohérentes par rapport aux caractéristiques du document relevées par la machine. Cette forme de travail met en lumière le rôle de l'outil, en tant que tel, dans une dynamique pédagogique concrète.

## **1.3.4. Quelques zones d'ombre**

### **1.3.4.1. La sensibilité aux prompts**

*ChatGPT* n'est pas intelligent dans le sens humain du terme (Chomsky et al., 2023) et il est loin de l'être, pour l'instant. Il ne réfléchit pas, mais fait des prédictions basées sur les entrées textuelles qu'il reçoit, ce qui le rend instable (White, 2023). Ainsi, pour tirer le meilleur parti de l'outil, notamment dans les tâches complexes de la DDL, trop dépendantes du contexte et de l'interrelation

---

<sup>38</sup> Cependant le risque d'hallucinations est inhérent à l'outil, donc il faut toujours surveiller et mesurer sa précision pour un certain processus.

de tous les éléments *in praesentia*, il est essentiel de maîtriser (techniquement) l'art du prompt<sup>39</sup>, de disposer de différentes techniques en ingénierie de prompts et, comme le soulignent Tlili et al. (2023), de pratiquer l'évaluation critique des résultats. Il faut donc être très attentif à l'architecture des prompts employés (contenu, structure, niveau de détail), sachant qu'un seul terme peut altérer dramatiquement la sortie proposée, puisque les prédictions statistiques de ce type de modèles sont faites à partir du contexte discursif qui entoure les mots. Ainsi, il faudra non seulement connaître sur la discipline concernée pour mobiliser certaines notions et assurer un filtre de faits, mais il faudra aussi acquérir des compétences en ingénierie de prompts, car c'est à la croisée des deux domaines que la possibilité d'obtenir un résultat satisfaisant est construite. En plus, comme le soulignent Holmes et al. (2023), plusieurs itérations sont souvent nécessaires pour clarifier « la compréhension » de l'outil, pour ainsi atteindre les objectifs souhaités, ce qui demandera aussi un investissement en temps et en énergie sans enlever pour autant la nécessité d'une révision rigoureuse des sorties. La performance de *ChatGPT* dépend énormément de l'interaction avec l'utilisateur, notamment quand on envisage de l'utiliser à des fins professionnelles.

#### **1.3.4.2. Investissement de temps par rapport à la complexité de la tâche**

L'accomplissement de tâches textuelles complexes, nécessitant parfois un raisonnement, demande souvent une approche « pas-à-pas<sup>40</sup> » (Wei et al., 2023 ; Wei et al., 2023) pour optimiser les capacités de *ChatGPT* et assurer la qualité des sorties. White (2023) et White et al. (2023) proposent un catalogue de prompts pour améliorer les résultats selon différents problèmes qui pourraient émerger lors de l'utilisation de l'outil. Quoiqu'il en soit, il est important d'évaluer, dans ce sens, si la tâche envisagée avec *ChatGPT* vaut l'investissement en temps nécessaire pour l'accomplir avec une bonne qualité. Il serait envisageable, par exemple, de se construire une formule simplifiée pour estimer le niveau d'investissement de temps pour accomplir une certaine tâche du processus de préparation d'une UD, en assurant un certain degré de qualité, à l'aide de *ChatGPT* :

$$\text{Tâche} = \text{Complexité} \times \text{Temps} (q)$$

---

<sup>39</sup> Pour faire référence au guide pour les personnes enseignantes de Fabien Maurin traduite par l'Université du Québec à Montréal (UQÀM) : [https://services-medias.uqam.ca/media/uploads/sites/44/2023/03/23230358/L\\_art-du-prompt\\_101\\_Guide-pour-les-personnes-enseignantes.pdf](https://services-medias.uqam.ca/media/uploads/sites/44/2023/03/23230358/L_art-du-prompt_101_Guide-pour-les-personnes-enseignantes.pdf)

<sup>40</sup> Nous faisons référence à une approche qui relève du *Chain-of-Thoughts* ou du *multi-turn question-answering* lors des requêtes faites à l'outil.



### *Capacité de ChatGPT*

Dans cette formule, *Tâche* représenterait l'évaluation globale de la tâche, *Complexité* ferait référence au degré de difficulté de cette tâche (à définir dans une échelle pour chaque processus d'ingénierie didactique), *Temps* représenterait l'investissement de temps nécessaire pour accomplir cette tâche avec un certain niveau de *qualité* (q) requis et *Capacité de ChatGPT* serait l'indice représentant la capacité de l'outil à accomplir la tâche avec succès. Ce résultat pourrait être mis en parallèle avec un calcul fait pour la même tâche mais réalisé manuellement, pour ainsi déterminer si l'aide de *ChatGPT* est en effet utile. Bien sûr, pour cela il faudrait mesurer les capacités du modèle pour chaque processus didactique, ce qui n'existe pas encore. L'outil n'est pas autonome et nécessitera une assistance tout au long du processus. Il est crucial de choisir des problèmes où une solution partiellement correcte est utile ou où vérifier la solution n'est ni chronophage ni coûteux (White, 2023).

#### **1.3.4.3. Les hallucinations convaincantes**

Les hallucinations, où les modèles de langage génèrent des contenus factuellement incorrects mais convaincants, posent des risques sérieux, notamment dans les applications décisionnelles (Huang & Huang, 2024). OpenAI reconnaît ces préoccupations et travaille à les atténuer, notamment lorsque le taux d'exactitude de *ChatGPT* comporte un maximum de 60% selon le sujet, d'après différentes recherches (Tlili et al., 2023). Même si l'APP se concentre plutôt sur l'identification d'éléments linguistico-discursif que sur la génération de contenu, la supervision et la critique de l'expert restent indispensables pour évaluer la qualité des analyses proportionnées et identifier, quand cela arrive, les informations fautives qui pourraient se faufiler dans les réponses. Étant donné la sensibilité du modèle aux mots, la diversité linguistique des DA fait supposer qu'il existe le risque de déclencher des comportements inattendus comportant des hallucinations lors de l'identification d'information composant l'APP et de biais culturels potentiels.

#### **1.3.4.4. Le risque de biais**

« Les biais ne sont ni nouveaux ni uniques à l'IA, et il n'est pas possible d'éliminer totalement les risques de biais dans un système d'IA » Schwartz et al. (2022). Le techno-solutionnisme, l'idée que des solutions techniques seules peuvent résoudre des problèmes complexes ayant des dimensions sociales, politiques, écologiques, économiques et éthiques, est une approche trop restreinte pour traiter efficacement les risques de biais (Schwartz et al., 2022, p. 11), notamment dans un domaine

trop dépendant du contexte, comme l'éducation. Ainsi, le biais, favorable ou défavorable, intentionnel ou involontaire, est un enjeu crucial dans les systèmes d'IA (Commission européenne, 2022). Les algorithmes peuvent reprendre et amplifier les préjugés existants en matière de genre, race, culture ou handicap (Schwartz et al., 2022). Dans le domaine de l'enseignement des langues, où la langue et la culture sont intrinsèquement liées, les biais socioculturels dans les productions de *ChatGPT* doivent être reconnus et traités, l'enseignant des langues devient dans ce sens un gardien anti-stéréotypes. Toutefois, l'APP, qui se concentre sur l'identification d'informations contenues dans un texte sans générer de nouvelles informations, nous fait penser que le risque de biais peut être surtout généré à partir de l'information contenue dans les DA choisis. En tout cas, reconnaître que les outils d'IA sont intrinsèquement biaisés est essentiel pour les utiliser à bon escient et, surtout, contrôler leur capacité décisionnelle.

### **1.3.5. L'art du prompt pour l'analyse pré-pédagogique**

Les prompts jouent un rôle crucial dans l'interaction avec les modèles de langage comme *ChatGPT*, au moins dans l'état actuel de fonctionnement de ces outils<sup>41</sup>. Ils constituent le principal moyen de communication entre l'utilisateur et l'outil, guidant le modèle pour générer des réponses adéquates (Ekin, 2023). Bien qu'il soit tentant de penser que les utilisateurs peuvent écrire n'importe quoi et obtenir une réponse acceptable, la qualité des prompts influence directement la qualité des réponses générées (Ekin, 2023) et peut impacter l'ensemble de la conversation dans un chat (White, 2023). Ainsi, il est indispensable pour les utilisateurs de comprendre les nuances de l'ingénierie des prompts (Ekin, 2023).

Selon White (2023), un prompt est le texte que l'utilisateur écrit et soumet à *ChatGPT*, ou à un autre modèle du genre, pour lui donner des instructions et/ou lui fournir l'information nécessaire à la production d'une sortie spécifique. La notion de prompt peut être comprise sous plusieurs dimensions : comme un appel à l'action (faire quelque chose), comme un appel à l'action immédiat ou à long terme, dans un certain format (dimension adjectivale), comme des rappels contextuels aidant le modèle à retenir des informations importantes pour les tâches qu'il doit accomplir, et comme une source d'information interactive de l'utilisateur. Ainsi, pour résumer, les prompts

---

<sup>41</sup> Même si dans le futur il est probable que ces modèles deviennent de plus en plus intuitifs et d'autres types de compétences soient requises pour leur utilisation : <https://hbr.org/2023/06/ai-prompt-engineering-isnt-the-future>

servent de guides instructifs qui dirigent et encadrent la production des sorties souhaitées (Polat et al., 2023).

Un aspect essentiel de l'écriture de prompts est de prévoir comment le modèle pourrait interpréter et répondre à l'entrée donnée, en tenant compte de sa nature prédictive et sa réactivité aux mots choisis, qui peuvent activer des schémas discursifs représentatifs (statistiquement parlant) présents dans la base de données utilisée pour son entraînement. Répétons-le, la nature de l'intelligence de *ChatGPT* est prédictive et construite pour générer du texte, non nécessairement des faits (White, 2023). Par exemple, une phrase « canonique » de la culture française, probablement très présente en tant qu'ensemble discursif dans les données d'entraînement du modèle, déclenchera une réponse prédictive évidente :

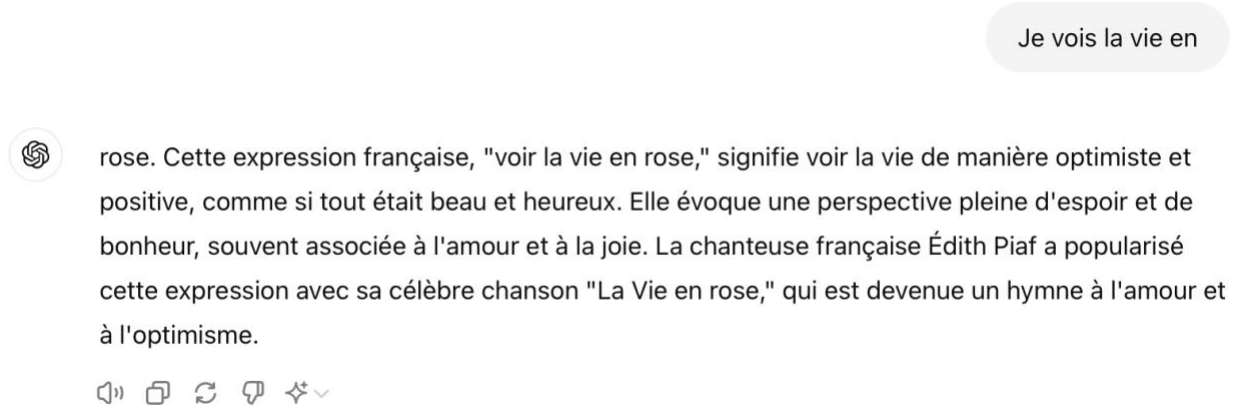


Figure 1 : Réponse de ChatGPT à une phrase culturelle française courante, illustrant le schéma de prédiction basé sur les données d'entraînement\*\*.

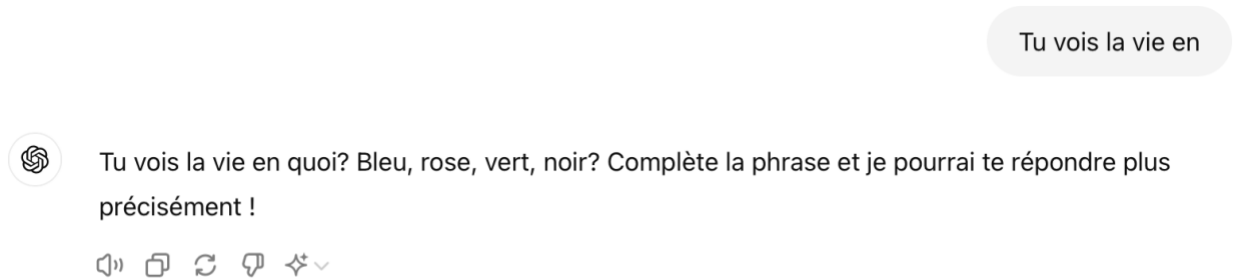


Figure 2 : Réponse de ChatGPT à une phrase modifiée par un changement de pronom personnel, démontrant l'impact sur le schéma discursif et la probabilité de la prédiction.

Ces figures démontrent la nécessité de précision et de précaution dans le choix du *contenu* des prompts pour interagir avec *ChatGPT*, puisqu'un certain mot peut déclencher des contextes

discursifs précis qui l'entourent statistiquement parlant. Cela est important notamment lorsqu'il s'agit d'utiliser le modèle pour une tâche qui correspond à un domaine précis, qui mobilise des notions spécifiques. Des prompts génériques conduiront à des réponses génériques, tandis que des prompts détaillées, contextualisés et spécifiques permettront d'obtenir des résultats plus précis (Ekin, 2023, White, 2023). En outre, le contenu du prompt peut être optimisé à l'aide de certains schémas de programmation qui lui donnent une *forme* servant à organiser l'information, à déclencher un certain comportement et à éviter différents types de problèmes (White et al., 2023). Cette double articulation, *contenu* et *forme*, donnent l'architecture au prompt, laquelle, combinée avec une approche adaptée à la tâche à résoudre, peuvent augmenter la qualité des propositions de *ChatGPT*. Cependant, il faut considérer que les prompts, même bien articulés, doivent être envisagés comme des conversations continues qui évolueront au fil des échanges entre le modèle et l'utilisateur/expert. Finalement, des prompts efficaces sont ceux qui génèrent des résultats répondant aux besoins des utilisateurs en termes de contenu, de forme (Higuera & Iyer, 2024) et d'approche envisagée pour la résolution des tâches.

#### **1.3.5.1. L'ingénierie de prompts**

L'ingénierie de prompts est le processus d'articulation et de raffinement des entrées utilisées pour interagir avec les modèles de langage, afin d'obtenir les réponses souhaitées (Ekin, 2023). Bien qu'elle soit parfois décrite comme un *art* (e.g. Ekin, 2023 ; Maurin, 2023), White et al. (2023) la considèrent comme une compétence technique similaire à la programmation. Ainsi, elle permet de renforcer des règles, d'automatiser des processus, de résoudre des problèmes courants et d'assurer une certaine qualité et quantité dans les sorties produites par *ChatGPT*. L'ingénierie de prompts vise à obtenir la performance la plus efficace pour une tâche spécifique (Liu et al., 2021).

Plusieurs études ont démontré l'impact de diverses approches et méthodes en ingénierie de prompts pour accomplir des tâches variées (Jiang et al., 2020 ; Liu et al., 2021 ; Polat et al., 2023 ; White et al., 2023 ; Wei et al., 2023 ; Yao et al., 2023 ; Kojima et al., 2023 ; Wei et al., 2023 ; Polak & Morgan, 2024). Ces approches exploitent différentes capacités inhérentes aux modèles de langage pour obtenir de meilleures réponses. Par exemple, Polat et al., (2023) mentionnent des approches concrètes pour l'extraction d'informations à l'aide des modèles de langage telles que la *zero-shot* (exécution d'une tâche sans exposition à des exemples concrets), la *one-shot* (exécution d'une tâche à l'aide d'un exemple canonique), la *few-shots* (exécution d'une tâche à l'aide de

plusieurs exemples pour améliorer la performance du modèle), la *Chain-of-Thought* (exécution d'une tâche complexe avec des étapes de raisonnement intermédiaires), la *Self-consistency* (exécution d'une tâche permettant au modèle de considérer plusieurs chemins de raisonnement), la *ReAct* (exécution d'une tâche en combinant des processus de raisonnement et d'action dans le modèle de langage), entre autres.

Ces approches en ingénierie de prompts fournissent un point de départ solide pour la réalisation d'une APP en DDL, car il s'agit principalement d'une tâche d'extraction d'information à partir d'un DA fourni. Cependant, Ekin (2023) souligne que l'ingénierie de prompts est un processus itératif de preuve et raffinement, nécessitant un équilibre entre les capacités de *ChatGPT* et l'intention de l'utilisateur. Dans le cas de cette recherche, cela demande la combinaison des approches en ingénierie de prompts avec l'expertise en DDL, plus précisément en APP, de l'utilisateur. Dans ce sens, l'utilisation de *ChatGPT* pour faire une APP peut donc être considérée comme une collaboration réelle entre l'humain et la machine.

### **1.3.5.2. Trois perspectives en ingénierie de prompts applicables à l'analyse pré-pédagogique de *ChatGPT***

Bien qu'à notre connaissance il n'existe pas encore de travaux évaluant systématiquement les sorties proposées par *ChatGPT* dans le champ de la DDL, pour un processus d'ingénierie didactique, notre révision théorique a permis d'identifier trois grandes perspectives à considérer pour construire une approche en ingénierie de prompts applicable à l'APP de DA. Ainsi, les visions des prompts des domaines de l'éducation, des modèles de langage et des travaux autour de l'extraction automatique d'information, donnent de solides pistes pour construire les grandes lignes de ce qui fait partie de la méthodologie de la recherche, présentée dans la deuxième partie de ce travail.

#### **1.3.5.2.1. Perspective du champ de l'éducation**

L'Université du Québec à Montréal (UQÀM) (2023) propose le guide « L'Art du prompt 101 pour les personnes enseignantes »<sup>42</sup>. Après avoir examiné diverses propositions dans le domaine de l'éducation (Cooper, 2023 ; UNESCO, 2023 ; Higuera & Iyer, 2024, entre autres), ce guide synthétise de manière claire et illustrée les pratiques en ingénierie de prompts pour générer du

---

<sup>42</sup> Traduction en français du travail empirique réalisée par F. Maurin (2023).

matériel pédagogique. Bien que la majorité de ces travaux affirment que *ChatGPT* peut élaborer une séquence didactique complète sans avoir mesuré systématiquement sa qualité, le guide de l'UQÀM résume bien les pratiques promues dans le domaine de l'éducation et propose ainsi une approche contextuelle et progressive, adaptable à la réalisation d'une APP, notamment pour sa compatibilité avec plusieurs notions liées au champ des modèles de langage.

L'auteur du guide propose un processus en cinq étapes pour la réalisation d'un prompt :

- Étape 1 - Initialiser la conversation : Commencer par bien initialiser la conversation en précisant : le rôle que l'utilisateur souhaite que *ChatGPT* simule<sup>43</sup>, qui est l'utilisateur et le contexte de la demande. Plus il y a de détails, mieux c'est.
- Étape 2 - Décrire la tâche : Expliquer précisément ce que l'utilisateur veut que *ChatGPT* réalise. Il faut être très spécifique et ajouter des détails pour éviter des résultats génériques<sup>44</sup>
- Étape 3 - Ajouter des contraintes : Ajouter des contraintes pour que les réponses correspondent aux attentes (indiquer le niveau des élèves visés, préciser le niveau de difficulté souhaité, inclure des mots-clés ou des sujets spécifiques à traiter).
- Étape 4 - Formater la sortie : Déterminer le format de la réponse souhaitée (style, longueur, structure, format).<sup>45</sup>
- Étape 5 - Affiner les réponses : Si la première réponse n'est pas satisfaisante, il faut continuer à l'affiner en reformulant et en précisant davantage le prompt. Il faut interagir avec l'outil pour lui faire des retours spécifiques pour guider l'amélioration de sa réponse.<sup>46</sup> (Maurin, 2023)

Le guide inclut aussi des conseils supplémentaires, comme fournir à *ChatGPT* les étapes à accomplir pour les tâches longues et compliquées<sup>47</sup>, et inclure des informations contextuelles pour obtenir des résultats pertinents.<sup>48</sup> Ainsi, ce processus est facilement adaptable pour inclure les

---

<sup>43</sup> Ce qui fait référence au schéma *Persona Pattern* mentionné par White et al. (2023).

<sup>44</sup> Mentionné par Ekin (2023) et White (2023).

<sup>45</sup> Ce qui fait référence aux schémas de personnalisation des sorties mentionnés par White et al. (2023).

<sup>46</sup> Un aspect souligné répétitivement par White (2023).

<sup>47</sup> Ce qui fait écho aux démarches du type *Chain-of-Thoughts* ou *ReAct*.

<sup>48</sup> Ce qui peut impliquer les démarches de type *one-shot*, *few-shots* ou l'injection de nouvelles données qui n'ont pas fait partie de l'étape d'entraînement du modèle, mentionné par White (2023).

éléments qui composent l'APP proposée par Laurens (2013, 2020), permettant de ce fait d'esquisser un gabarit concret pour questionner l'outil (contenu et forme).

#### 1.3.5.2.2. Perspective de l'IA générative

Les travaux développés dans le champ des modèles de langage et les techniques d'ingénierie de prompts offrent une vision globale des capacités, du fonctionnement et des limites de *ChatGPT* pour réaliser une APP. Ainsi, cette perspective permet d'explorer comment ces connaissances peuvent être appliquées pour optimiser l'utilisation de *ChatGPT* dans ce contexte. Nous reprenons les éléments suivants :

1. Nature prédictive de l'outil (White, 2023) : *ChatGPT* est conçu pour générer des prédictions basées sur les modèles statistiques qu'il a appris durant son entraînement. Cela signifie que lors de l'adaptation d'un prompt pour une tâche spécifique dans un champ disciplinaire comme la DDL, il est crucial de choisir méticuleusement le lexique correspondant à la fois audit champ et à la tâche. De même, il est utile de comprendre la signification et nuance derrière les termes qui sont employés dans la requête. Ainsi, le prompt retenu doit forcément mobiliser des mots qui relèvent d'une APP, accompagnés, si besoin, de leur définition en DDL ainsi que des exemples concrets.
2. Nature conversationnelle de l'outil (White, 2023) : *ChatGPT* fonctionne de manière conversationnelle, ce qui signifie qu'il peut nécessiter plusieurs itérations pour fournir une réponse satisfaisante. Lorsqu'une réponse initiale n'est pas adéquate, il est essentiel de continuer la conversation en reformulant le prompt, en précisant davantage les attentes ou en changeant d'approche. Pour des tâches complexes comme l'APP, qui impliquent des notions sophistiquées (e.g. genre discursif, type de texte, composante pragmatique, enjeu de la communication, etc.), il peut être nécessaire de renforcer une approche guidée ou d'utiliser des techniques comme la *Chain-of-Thoughts*, pour lui permettre d'agir de manière structurée jusqu'à l'obtention d'un résultat satisfaisant.
3. Performance en traitement du texte : *ChatGPT* peut traiter des informations nouvelles qui n'ont pas été incluses dans son ensemble de données d'entraînement. Cela signifie qu'il est possible d'injecter des explications et des exemples spécifiques pour l'aider à comprendre les nuances sémantiques et techniques qui composent une APP. Par exemple, les approches *one-shot* ou *few-shots* peuvent être intégrées dans le prompt initial, pour essayer

d'améliorer sa précision. Préparer des définitions et des exemples concrets peut donc être une stratégie efficace pour clarifier les attentes et les critères de réussite de l'APP.

4. Stratégies en ingénierie de prompts : White et al. (2023), ainsi que d'autres travaux, tels que ceux de Polat et al. (2023), Kojima et al. (2023), Wei et al. (2023), Kuzman et al. (2023) ou Polak & Morgan (2024), fournissent tout un éventail de stratégies pour aborder l'interaction avec *ChatGPT*. Par exemple, le « *Question Refinement Pattern* » est un schéma qui consiste à demander au modèle d'affiner les questions initiales pour obtenir des prompts plus performants. Le « *Cognitive Verifier Pattern* » est un schéma qui implique la vérification et la validation des réponses générées par *ChatGPT* en posant des questions de suivi qui confirment la précision et la pertinence des informations fournies.

Ces informations sur le modèle permettent d'envisager le perfectionnement du prompt initial, à savoir celui de Maurin (2023) pour l'éducation, en considérant les caractéristiques de l'outil. La perspective des modèles de langage fournit des insights cruciaux pour adapter les prompts et envisager une approche interactionnelle avec *ChatGPT* pour générer une APP. La compréhension du fonctionnement de l'outil est une clé pour avoir une expérience optimale.

#### **1.3.5.2.3. Perspective des recherches en extraction d'information/classification de textes à l'aide de *ChatGPT***

Les recherches sur les capacités de *ChatGPT* à extraire des informations structurées à partir d'un texte ou à classer des textes selon leur genre discursif (Polat et al., 2023 ; Kuzman et al., 2023 ; Wei et al., 2023 ; Kojima et al., 2023 ; Tang et al., 2023 ; Tang et al., 2024 ; Huang & Huang, 2024 ; Polak & Morgan, 2024) proposent des méthodologies solides. Bien que ces études ne soient pas spécifiques au domaine de la DDL ou de l'APP, elles peuvent servir de base ou être adaptées pour créer une méthodologie propre à ce travail de recherche, visant à explorer la capacité de *ChatGPT* à produire une APP de qualité. Ainsi, ces recherches montrent, de plusieurs manières, que le panorama pour ce type tâches à l'aide des modèles de langage est plutôt optimiste. *ChatGPT* peut en effet extraire toute une gamme d'informations à partir d'un texte (Polat et al., 2023), ainsi que le classer de manière satisfaisante (Kuzman et al., 2023). Ces caractéristiques constituent une première pour ce type de technologies puisqu'elles ne nécessitent plus désormais d'un quelconque



*fine-tuning*<sup>49</sup>, rendant l'outil prêt à utiliser pour ce type de tâches par les enseignants des langues. De ce fait, il ne reste qu'à mesurer le degré de précision de *ChatGPT* pour la tâche concrète envisagée dans ce travail.

En somme, ces trois perspectives fournissent le cadre théorique, technique et méthodologique nécessaire pour élaborer des prompts efficaces adaptés à l'APP, affiner les interactions avec *ChatGPT* pour cet objectif et développer une méthodologie permettant d'explorer la performance de l'outil dans cette tâche. Ces aspects seront détaillés dans la deuxième partie du travail. Pour l'instant, nous avons examiné l'importance des DA dans la DDL (Chapitre 1), le besoin d'une APP pour assurer une exploitation cohérente de ces supports (Chapitre 2), la complexité de cette tâche pour les enseignants novices (Chapitre 2), et les capacités de ChatGPT pour le traitement de textes, la classification par genre discursif, et l'extraction d'informations (Chapitre 3). Il semble que *ChatGPT* soit approprié pour réaliser une APP de manière automatique. C'est ainsi que le cadre théorique se conclut en formulant une hypothèse et deux questions de départ pour guider les expériences de la recherche et l'analyse des résultats :

**Hypothèse 1** : Les enseignants novices formés à la TMR ne recourent pas à la technique d'APP.

**Question 1** : Pourquoi les enseignants novices négligent-ils cette technique ? Quelles sont les difficultés qu'ils rencontrent dans sa mise en place ?

**Question 2** : *ChatGPT* est-il capable de réaliser une APP de manière globalement satisfaisante, similaire à celle proposée par Laurens (2013, 2020), et qui résout les difficultés rencontrées par les enseignants novices lors de la mise en place de cette technique ?

---

<sup>49</sup> Technique consistant à spécialiser un modèle d'IA pré-entraîné à l'accomplissement d'une tâche spécifique : <https://www.cnil.fr/fr/definition/ajustement-fine-tuning>

## Deuxième partie : Cadre méthodologique

L'évaluation de la capacité de *ChatGPT* à créer une APP de qualité à partir d'un DA nécessite une approche méthodologique plus stricte que celles observées dans la plupart des recherches exploratoires dans le domaine de l'éducation passées en revue lors de la construction du cadre théorique de ce travail. Cela s'explique, d'une part, par la rigueur méthodologique des travaux d'extraction d'information automatique à partir de ce type d'outils dans d'autres domaines (cités aussi dans le cadre théorique). D'autre part, parce que mesurer la qualité requiert des paramètres précis afin d'attribuer une évaluation plus juste. De plus, de nombreuses organisations nationales et internationales (e.g. Ministère de l'Éducation, UNESCO) ainsi que diverses études exploratoires sur les outils d'IA générative dans le domaine de l'éducation appellent à des études plus précises sur les capacités réelles de ces outils, y compris *ChatGPT*, dans le processus d'enseignement/apprentissage. Ce travail essaie de répondre à ces appels.

Cependant, la problématique observée lors de la mise en place de la technique d'APP et son impact potentiel sur la construction d'UD cohérentes constitue la principale motivation pour évaluer de manière rigoureuse les compétences de l'IA générative pour ce type de tâche. Cela pose un problème concret dans le domaine de la DDL qui pourrait être résolu par un outil comme *ChatGPT*. Ces aspects combinés soulignent la nécessité de vouloir créer un cadre méthodologique strict, bien que modeste, compte tenu de l'ampleur de ce travail et de son objectif toujours exploratoire et non exhaustif.

L'objectif de notre méthode est double :

1. Confirmer notre hypothèse de départ présentée à la fin du cadre théorique et répondre aux deux questions de recherche qui l'accompagnent.
2. Proposer un cadre méthodologique à l'intersection des domaines de l'IA générative et de la DDL, qui sert à évaluer la qualité des productions des modèles de langage, tels que *ChatGPT*, au service de l'enseignement des langues.

### 2.1. Type de recherche

L'ensemble de la méthodologie adoptée est de nature exploratoire : l'approche qualitative prédomine, la façon d'arriver à l'APP finale a toujours été ouverte et flexible, les sources inspirant le cadre méthodologique proviennent de divers domaines (e.g. éducation, informatique,

traitement automatique des langues, médecine), l'analyse est principalement inductive et la taille de l'échantillon est petite (Stebbins, 2001).

Cette méthodologie a été adoptée pour plusieurs raisons. Premièrement, les chercheurs explorent généralement lorsqu'il y a peu ou aucune information scientifique sur le sujet étudié (Stebbins, 2001). C'est le cas de notre recherche, où l'inspiration pour ce cadre méthodologique provient de travaux sur les capacités d'extraction d'information de *ChatGPT* dans d'autres disciplines comme le traitement automatique des langues ou la médecine (Kuzman et al., 2023 ; Zhang et al., 2023 ; Tang et al., 2023 ; Tang et al., 2024). Cependant, ces travaux ne correspondent pas aux spécifications d'une APP en DDL, qui est bien plus complexe en raison de l'interrelation des éléments extraits et de leur quantité. Par exemple, le travail de Kuzman et al. 2023 se concentre seulement sur la capacité de l'outil à identifier le genre discursif des documents. Le travail de Tang et al. (2024), quant à lui, explore la capacité de *ChatGPT* à extraire des informations médicales précises lors d'un processus de résumé. Ainsi, l'APP est une tâche qui dépasse ces objectifs pour lesquels nous n'avons pas trouvé de références préalables.

Deuxièmement, les objectifs de la recherche correspondent à ce que Stebbins (2001) appelle « exploration innovante » et « exploration limitée ». Dans ce sens, cette recherche est une exploration innovante car elle cherche à acquérir une familiarité avec le modèle de langage pour des fins pédagogiques spécifiques et le processus lié permettant d'atteindre ces objectifs. En même temps, elle est une exploration limitée car nous savons exactement ce que nous cherchons, c'est-à-dire, nous connaissons le produit souhaité, à savoir le modèle d'APP proposé par Laurens (2013, 2020).

Troisièmement, dans le cadre de cette exploration limitée, les techniques d'extraction utilisées dans le prompt (*zero-shot*<sup>50</sup>, *Chain-of-Thoughts*<sup>51</sup>) sont un peu secondaires, puisque l'objectif est de déterminer si le modèle arrive à produire une APP satisfaisante. Ainsi, nos démarches lors des interactions avec l'outil sont restées ouvertes et flexibles, nous ne nous sommes pas intéressés dans cette recherche à dire quelle approche d'extraction d'information offre une meilleure sortie.

---

<sup>50</sup> <https://www.promptingguide.ai/techniques/zeroshot>

<sup>51</sup> <https://www.promptingguide.ai/techniques/cot>

Quatrièmement, les résultats de cette recherche relèvent d'une réflexion inductive. L'approche est centrée sur l'observation des résultats générés par *ChatGPT* dans un contexte donné, et l'analyse de ces résultats vise à tirer des conclusions sur sa performance. Toutefois, ces conclusions restent préliminaires en raison de la taille des échantillons, qui est non probabiliste, basée sur une seule APP d'un seul DA. Cela ouvre la porte à de nouvelles recherches sur le sujet, une caractéristique essentielle des recherches exploratoires.

De cette façon, nous proposons ci-dessous une vue d'ensemble du processus méthodologie suivi dans cette recherche, inspiré des travaux de Zhang et al. (2023), Tang et al. (2023), Tang et al. (2024), qui sera développé au long de cette partie.

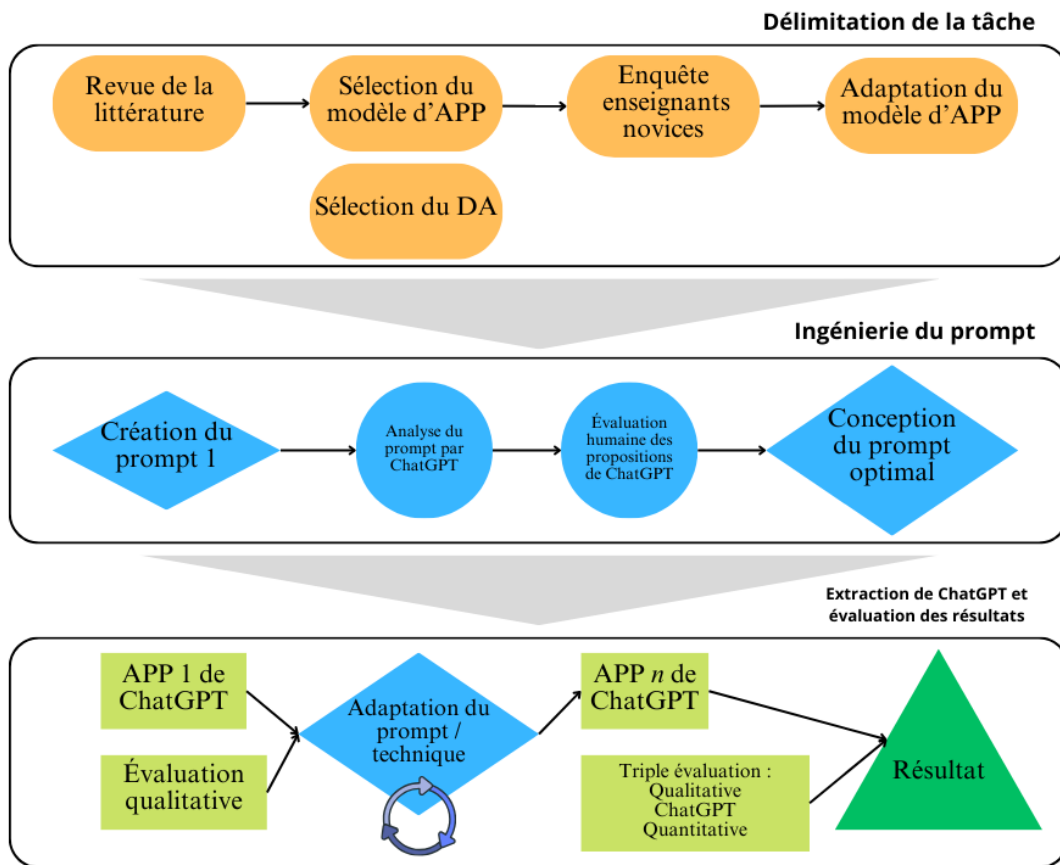


Figure 3 : Diagramme du processus méthodologique suivi pour déterminer la capacité de ChatGPT à produire une APP de qualité.

## 2.2. Délimitation de la tâche

La première étape de notre processus méthodologique a consisté à déterminer le résultat attendu de *ChatGPT*, c'est-à-dire le modèle d'APP qui allait servir de référence pour le format, le contenu et l'évaluation.

### 2.2.1. Revue de la littérature

La motivation de cette recherche est principalement pédagogique. Nous avons identifié un problème concret au sein des enseignants débutants du M2 en DDL de l'Université Sorbonne-Nouvelle (promotion 2023-2024), qui pourrait faire partie d'un problème plus large et général dans la communauté des enseignants. Cela est suggéré par les résultats de l'enquête de Dion & Feuillet (2022) présenté au Chapitre 1 et les causes du burnout des enseignants exposées par Hashem et al. (2024), parmi lesquelles se trouve la préparation des cours. Ainsi, le cadre théorique des Chapitres 1 et 2 a été construit en tenant compte de plusieurs éléments importants de notre échantillon : le modèle d'APP choisi, le DA retenu, le choix des participants et la construction d'un questionnaire sur cette problématique.

Dans un premier temps, nous avons consulté la plateforme *monmaster.gouv* pour identifier les programmes de Master en DDL en France, soit 12 programmes affichés<sup>52</sup> en 2024, offrant des cours en lien avec l'utilisation de DA pour leur exploitation au sein d'une UD. Nous avons constaté que tous les programmes proposaient au moins un cours entièrement consacré à ce sujet. Étant donné les contraintes temporelles de cette recherche, nous avons décidé de choisir trois programmes en DDL<sup>53</sup> pour approfondir la littérature proposée dans leurs cours sur notre sujet d'intérêt, afin de construire une base théorique pour comprendre les notions clés : APP, DA, UD. Ainsi, la littérature proposée par ces Masters en DDL a constitué le cœur de la recherche théorique de ce travail. Le choix de ces universités a été arbitraire, sauf pour l'Université Sorbonne Nouvelle en raison de son lien avec notre contexte de recherche. Les œuvres proposées par ces cours sont présentées dans l'[Annexe 3](#).

---

<sup>52</sup>URL :

<https://www.monmaster.gouv.fr/recherche?q=didactique%20des%20langues&nomenclature=didactique%20des%20langues>

<sup>53</sup> Université Grenoble Alpes, Université Paris Cité et Université Sorbonne Nouvelle.

### 2.2.2. Modèle de l'analyse pré-pédagogique et du document authentique

Après la revue de la littérature, le choix du modèle d'APP et du DA s'est imposé naturellement. La proposition d'APP de Laurens (2013, 2020) s'est avérée être la plus concise, structurée et actuelle parmi les œuvres consultées. Présentée sous la forme d'une grille définie déjà remplie, intégrée dans un cadre épistémologique issu de la DDL, elle a facilité notre choix en fournissant un modèle clair, un contenu précis et un format attendu pour les sorties de *ChatGPT*. Ces aspects ont été particulièrement précieux compte tenu des contraintes temporelles de notre recherche. Ainsi, ce modèle d'APP retenu est composé de trois axes :

- L'analyse formelle : Cette analyse situe le document dans son contexte matériel et discursif, offrant une base solide pour les analyses ultérieures (situationnelle et communicative). Elle aide à comprendre le format et la structure du document, ce qui est essentiel pour entrer dans le texte (entrée par le genre) et concevoir des activités cohérentes. Un genre fonctionne dans un contexte situationnel spécifique (dans sa culture) et mobilise des aspects linguistiques plus ou moins homogènes, comme évoqué dans le cadre théorique.
- L'analyse situationnelle : Cette analyse identifie le contexte de production et de réception du document. Elle inclut l'identification des interlocuteurs, du thème, du lieu et du moment de la communication, ainsi que les objectifs et intentions des émetteurs et récepteurs. Cela délimite le cadre communicatif et interactif du document, permettant d'explorer les fonctions du langage pour un message précis, ce qui est utile pour l'analyse communicative suivante.
- L'analyse communicative : Cette analyse examine la langue sous trois dimensions : pragmatique, sociolinguistique/socioculturelle et linguistico-discursive. Elle implique une analyse minutieuse des moyens socio-linguistico-discursif employés dans le texte pour communiquer ses messages, permettant d'identifier les structures et usages linguistiques concrets présents dans le document.

Cependant, le modèle original de V. Laurens a été modifié pour deux raisons principales. Premièrement, certains critères des axes d'analyse de l'APP sont faciles à identifier pour les enseignants (par exemple, le titre du document et sa date d'émission) et/ou ils sont trop dépendants d'un contexte non explicite dans le document (par exemple, la date de réception du document ou

le lieu de la communication). Ainsi, ces éléments ressortent de l'intérêt de cette recherche ou des capacités de *ChatGPT* et nous les avons donc jugés superflues par rapport à d'autres informations plus intéressantes comme l'identification du genre discursif par le modèle de langage. Néanmoins, nous avons également mené une enquête auprès des enseignants novices pour identifier les difficultés qu'ils rencontraient lors de la mise en place de la technique d'APP avec le format complet, afin de confirmer nos présomptions. Cette enquête visait à s'assurer que notre adaptation du modèle d'APP initial couvrait en effet les aspects problématiques pour évaluer la pertinence de l'outil à résoudre ces problèmes. La version finale du modèle d'APP retenu, adaptée de celle de Laurens (2013, 2020), et utilisée pour évaluer *ChatGPT* est présenté ci-dessous :

**Tableau 3 : *Modèle d'analyse pré-pédagogique retenu comme référence et pour la construction du prompt***

<b>ANALYSE PRE-PEDAGOGIQUE</b> <i>Locations 36 annonces, A Nous, 22 février 2010</i>
---

□ **L'analyse formelle**

<i>Genre discursif</i>	Annonces de location d'appartements
<i>Types de texte</i>	Descriptif, argumentatif

□ **L'analyse situationnelle**

<i>Thématique de la communication</i>	Offres de location d'appartements en région parisienne
<i>Objectif global de la communication (enjeu)</i>	Annonces : mettre en location des appartements Locataires potentiels : trouver un logement

□ **L'analyse communicative**

<b>Composante pragmatique</b>	Annonces : - Donner des informations sur un logement / décrire - Inviter, inciter, donner envie, convaincre
<b>Composante sociolinguistique et socioculturelle</b>	- La manière de chercher un logement, le système de location en France (location/agences, loyer mensuel), la possibilité de colocation - Références culturelles : les départements (77, 78, 91, 92, 93, 94, 95, Paris) et villes de la région parisienne, le réseau de transports en commun en Ile-de-France (gares, métro, RER), sécurité des bâtiments (digicode, gardien, interphone), normes des logements - Détails sur l'environnement de la location : « résidence de charme », « zone pavillonnaire », « donnant sur cour », « banlieue », « toutes commodités », « espace vert », « verdure », « proche commerces » - La question du logement à Paris, en région parisienne

<p><b>Composante linguistique et discursive</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registre neutre formel, style « publicitaire », abréviations</li> <li>- La rubrique « annonces immobilières » dans un magazine, la manière de rédiger une petite annonce</li> <li>- Abréviations : « M<sup>o</sup>, hc, cc, chauff. col., en coloc., cuis. éq., cuisine USA, sdb, chbres/chs, rgts, dispo, tél, F1/2/3, '/min, surface en m<sup>2</sup> »</li> <li>- Lexique de l'habitation : « studio, F1/2/3, cuisine, coin cuisine, cuisine meublée/équipée/aménagée/USA, salle de bain/salle de douche, wc, séjour, hall, rangements, dressing, cellier, grenier, bureau, loggias, balcon, jardin, espace vert, cour, digicode, interphone, parking, local vélo, cave, chambre, pièce principale, mezzanine, duplex »</li> <li>- Les adjectifs (genre, nombre et place) : <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; à caractère objectif : « lumineux », « isolant », « meublée », « calme », « grand », « équipée », « aménagée », « spacieux » ;</li> <li>&gt; à caractère subjectif : « sympathique », « (très) beau/bel/belle », « superbe », « charmant », « joli(e) », « parfait », « agréable », « magnifique ».</li> </ul> </li> <li>- Expressions de localisation dans l'espace et dans le temps : « 15<sup>e</sup> gare de Lyon », « aux abords de Paris », « au pied du métro », « en plein centre-ville », « à 5 min de la gare », « proximité de la gare »</li> <li>- Expressions de l'incitation : <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; exclamations : « à visiter absolument ! il est encore temps ! occasion à ne pas manquer ! une affaire ! à ne pas rater ! dispo de suite ! proche commodités ! libre de suite ! très proche transports ! »</li> <li>&gt; impératif : « faites vite ! appelez ! visitez ! »</li> </ul> </li> <li>- Phrases elliptiques (sans prépositions, sans articles - contrainte de place), phrases nominales</li> </ul>
---	--

Quant au DA, nous avons également conservé l'analyse faite par Laurens (2013) du document intitulé « Location 36 annonces » ([Annexe 2](#)) du magazine *À nous* (2010), principalement pour des raisons pratiques, mais aussi parce qu'il découle d'un travail de recherche en DDL. En outre, dans la théorie révisée, c'était l'un des rares APP disponibles réalisé par un expert pour un document écrit. Il est important de rappeler que *ChatGPT*, à l'heure actuelle, est un outil de traitement textuel, ce qui limite le type d'input qui peut être présenté pour réaliser une APP. Autrement, cela nécessiterait un développement textuel et contextuel conséquent pour n'importe quelle ressource audio-visuel.

### 2.2.3. Participants

Comme mentionné au Chapitre 2, les enseignants novices étudiés appartiennent au programme de M2 en DDL présentiel de l'Université Sorbonne Nouvelle (2023-2024). Notre échantillon se



compose de 10 personnes, sélectionnées à l'aide d'un double filtre visant à identifier les enseignants ayant moins de trois ans d'expérience professionnelle.

Pour construire ce groupe de participants, nous avons premièrement envoyé un message texte sur le groupe de WhatsApp de la promotion ([Annexe 4](#)) avec un sondage rapide pour identifier les étudiants/enseignants qui auraient donné des cours de langue au cours des 12 derniers mois. Cela nous a permis de former un premier groupe de personnes ayant une expérience pratique d'enseignement récente. Ainsi, sur les 22 personnes ayant répondu positivement au sondage, nous avons recueilli leurs adresses électroniques.

Ensuite, nous leur avons envoyé le questionnaire « *Utilisation de documents authentiques et de l'analyse pré-pédagogique par les enseignants de langues* » ([Annexe 5](#)). Ce questionnaire visait à confirmer notre Hypothèse 1 et à identifier les difficultés rencontrées lors de la mise en place de la technique d'APP des DA pour adapter le modèle d'APP initial. Quatorze personnes ont répondu au questionnaire, dont dix ayant moins de trois ans d'expérience en tant qu'enseignant(e)s de langues, constituant ainsi notre échantillon final.

Les participants de cette recherche sont donc un groupe de 10 enseignants novices du programme de M2 en DDL de l'Université Sorbonne Nouvelle, ayant suivi les cours d'ingénierie didactique proposés par ce programme et formés à l'utilisation de la TMR, qui mobilise la technique d'APP des DA pour la construction d'UD, telle qu'elle est conçue dans cette étude.

### **2.2.3.1. Enquête auprès des enseignants novices**

Nous avons mené une enquête auprès des participants avec les objectifs suivants :

- Déterminer si les enseignants novices, formés avec l'outil méthodologique TMR, utilisent la technique d'APP pour l'analyse de DA dans la construction de leurs UD.
- Identifier les difficultés rencontrées par ces enseignants novices lors de la mise en place de l'APP afin de déterminer si *ChatGPT* peut les aider à surmonter ces difficultés dans leur processus d'ingénierie didactique.
- Recueillir quelques représentations des enseignants novices concernant leurs pratiques dans la préparation d'UD, l'utilisation de la technique d'APP, et l'utilisation d'outils d'IA générative pour la préparation des cours.

L'enquête consistait en un questionnaire ([Annexe 5](#)) sous forme de formulaire en ligne (Google Forms), rempli par les participants. Le questionnaire comprenait 29 questions, à la fois fermées et ouvertes, visant à recueillir des données factuelles et d'opinion sur l'utilisation de la technique d'APP par les enseignants novices. Il était divisé en six sections :

1. Profil sociolinguistique des participants (1 question)
2. Contexte professionnel (1 question)
3. Préparation des cours (5 questions)
4. Choix du document authentique (8 questions)
5. Analyse pré-pédagogique (12 questions)
6. Outils d'IA (2 questions)

Les questions ont été élaborées en s'appuyant sur le cadre théorique de la recherche (Chapitres 1 et 2) et les recommandations méthodologiques de De Singly (2016) pour les questionnaires, notamment en raison de leur objectif centré sur les usages (ou non-usages) d'un équipement. Dans notre contexte, cet équipement est la technique d'APP.

### **2.3. Ingénierie du prompt**

Une fois le modèle et le contenu de l'APP choisis, ainsi que son DA correspondant, nous sommes passé à l'étape de construction du prompt pour intégrer ces informations dans une structure facilitante pour le déroulement de la tâche par *ChatGPT*.

#### **2.3.1. Création des prompts initial et optimal**

Le prompt initial ([Annexe 6](#)) a été construit en utilisant le modèle de Maurin (2023) proposé par l'Université du Québec à Montréal. Ce modèle se situe à la croisée d'une approche contextuelle, essentielle pour le domaine de l'éducation et de la DDL, tout en offrant un gabarit concret et illustré. De même, il suit des techniques d'ingénierie des prompts validées par la théorie consultée, telles que le *zero-shot* (où le modèle exécute une tâche sans exemples antérieurs), la *Chain-of-Thoughts* (décomposition de la tâche en plusieurs étapes guidant le modèle à travers un processus de réflexion humaine), et *instruction following* (le prompt fournit des directives spécifiques sur ce qui doit être inclus dans chaque axe de l'APP).

En nous inspirant de Tang et al. (2023), nous avons impliqué *ChatGPT* dans le processus d'ingénierie du prompt. Nous avons demandé au modèle d'évaluer et de proposer des améliorations pour le prompt initial ([Annexes 7 et 8](#)). Cependant nous avons retenu seulement quelques suggestions concernant l'organisation de l'information puisque nous voulions rester sur une approche *zero-shot*, pour voir ce que le modèle pouvait faire sans avoir d'exemples concrets, en considérant ses capacités dans cette technique d'extraction étudiées par Kojima et al. (2023). Ainsi, le prompt final est présenté ci-dessous :

*Je veux que vous agissiez en tant que concepteur pédagogique. Je suis un enseignant de français langue étrangère (FLE). Je souhaite que vous réalisiez une analyse pré-pédagogique d'un document authentique pour la préparation d'un cours.*

**Contraintes :**

**Analyse Formelle :**

- Déterminez le genre discursif du document (recette de cuisine, chanson, instructif, etc.).
- Indiquez le type de texte (descriptif, argumentatif, injonctif, narratif, etc.).

**Analyse Situationnelle :**

- Définissez la thématique de la communication.
- Indiquez l'objectif global de la communication (enjeu).

**Analyse Communicative :**

- Composantes pragmatiques : Décrivez les actes de parole présents dans le document sous la forme de verbes.
- Composantes sociolinguistiques et socioculturelles : Identifiez les aspects liés aux normes sociales, culturelles et linguistiques.
- Composantes linguistiques et discursives : Analysez les structures linguistiques, grammaticales, lexicales, etc.

**Format de Présentation :**

*Présentez l'information de l'analyse pré-pédagogique dans un tableau structuré. Merci de fournir une analyse extrêmement détaillée et précise pour chaque axe afin de faciliter son utilisation pédagogique en classe de FLE.*

*Voici le document à analyser : [Document authentique]*

*ChatGPT* a suggéré six critères d'amélioration ([Annexe 8](#)) que nous avons regroupés en quatre catégories :

- 1) clarification de la tâche/du format,
- 2) restructuration des sections/phrases,
- 3) définition des notions complexes et/ou présentation d'exemples,
- 4) ajout d'attentes en termes de profondeur/longueur de l'analyse.

Nous avons restructuré certaines phrases dans la partie des contraintes (2) du prompt initial et insisté sur l'aspect *extrêmement* détaillé de l'analyse (4) pour obtenir le prompt présenté en haut. Cependant, bien que les autres suggestions n'aient pas été intégrées dans le prompt final, elles ont guidé l'interaction ultérieure pour affiner l'APP retenue de *ChatGPT*. Comme mentionné dans le Chapitre 3 du cadre théorique, des allers-retours sont souvent nécessaires pour les tâches complexes. Dans ce sens, il n'existe pas de prompt unique qui garantisse une réponse correcte du premier coup ; il faut être prêt à interagir avec l'outil. Dans le cas de l'APP, cette interaction est prometteuse car elle exploite les capacités démontrées de *ChatGPT* (identification du genre discursif, extraction d'information), et donc le temps investi dans l'interaction promet des résultats qui méritent d'être évalués.

## **2.4. Extraction de *ChatGPT* et évaluation des résultats**

Comme le soulignent les remarques de White (2023) et les retours de *ChatGPT* sur notre premier prompt, nous avons présumé que le processus d'extraction de l'APP nécessiterait plusieurs interactions pour obtenir un résultat « final »<sup>54</sup> satisfaisant, ce qui s'est avéré correct.

### **2.4.1. Grille d'évaluation qualitative des APP produites par *ChatGPT***

Après la conception du prompt final, nous avons extrait une première APP que nous avons évaluée qualitativement à l'aide d'une grille d'évaluation créée pour cette étude (voir ci-dessous). La création de cette grille a suivi les recommandations de Stevens & Levi (2005), reprises par Berthiaume et al. (2011), et les critères retenus obéissent principalement aux informations sur la

---

<sup>54</sup> L'utilisation des guillemets pour « final » est intentionnelle pour suggérer que le processus d'affinement des réponses de *ChatGPT* pourrait théoriquement continuer indéfiniment. Ce résultat final indique la fin de notre processus d'extraction, mais il ne représente pas la limite des réponses potentielles de l'outil ni des approches possibles pour réaliser la même tâche avec une qualité supérieure. Ce choix a été dicté par des contraintes temporelles inhérentes à ce travail de recherche ainsi que par sa nature exploratoire et non-exhaustive.

technique d'APP (Laurens 2013, 2020) et aux caractéristiques propres des outils d'IA générative présentées dans le Chapitre 3 (e.g. il est important d'évaluer la *Fidélité* de l'analyse réalisée par *ChatGPT* en raison des hallucinations inhérentes à ce type de modèles).

Cette grille a guidé l'observation et l'évaluation des APP produites lors des interactions avec *ChatGPT*, permettant des comparaisons avec notre modèle d'APP et garantissant une réflexion critique pour attribuer une note et la justifier avec des commentaires (Berthiaume et al., 2011). L'échelle de notation 0 – 1, où 0 représente une mauvaise qualité dans la réponse et 1 une bonne qualité, s'inspire de la métrique automatique ROUGE-1<sup>55</sup> de Lin (2004)<sup>56</sup>, utilisée spécifiquement pour mesurer la qualité (exactitude) des textes générés (synthétiques et de traduction automatique) par des outils basés sur le traitement du langage naturel, de laquelle nous avons fait une adaptation manuelle pour évaluer un paramètre similaire dans l'APP finale de *ChatGPT*.

**Tableau 4 : Grille d'évaluation qualitative pour l'APP produite par ChatGPT**

<b>Critère</b>	<b>Note (0 – 1)</b>	<b>Observations</b>
1. Pertinence du contenu Le contenu de l'analyse est pertinent par rapport aux informations contenues dans une APP.		
2. Clarté et précision Le contenu de l'analyse est présenté de manière claire, précise et correcte.		
3. Respect de la consigne L'APP comprend toutes les sections demandées, sous le format requis.		
4. Exhaustivité de l'analyse L'APP couvre tous les éléments présents dans le document sous les différents axes.		
5. Fidélité		

<sup>55</sup> ROUGE-1 : Recall-Oriented Understudy for Gisting Evaluation, overlap of unigrams.

<sup>56</sup> Employée dans l'étude de Tang et al. (2024).

Toutes les informations de l'APP sont présentes dans le document authentique.		
6. Autres remarques		

### 2.4.2. Analyse pré-pédagogique extraite de *ChatGPT*

Après l'analyse de la première réponse et sept interactions subséquentes<sup>57</sup> pour affiner l'APP initiale proposée par le modèle, nous avons retenu cette dernière (ci-dessous) comme réponse finale en raison de sa pertinence globale évaluée à l'aide de notre grille d'évaluation qualitative.

**Tableau 5 : APP produite par ChatGPT**

Axe d'analyse	Critères	Description
<b>Analyse Formelle</b>	Genre discursif	Annonces immobilières
	Type de texte	Injonctif et descriptif
<b>Analyse Situationnelle</b>	Thématique de la communication	Location de logements en région parisienne
	Objectif global de la communication (enjeu)	<b>Émetteur</b> : Proposer des logements à louer et inciter les lecteurs à contacter les propriétaires ou agences immobilières.  <b>Récepteur</b> : Trouver un logement répondant à leurs besoins et à leur budget, dans une localisation souhaitée.
<b>Analyse Communicative</b>	Composantes pragmatiques	Actes de parole spécifiques présents dans les annonces :
		- <b>Inform</b> : Chaque annonce fournit des détails spécifiques sur les caractéristiques des logements. Exemple : "superbe studio/F1 à 490€hc, avec coin cuisine, salle de bain, balcon, gardien, digicode".
		- <b>Inciter</b> : L'utilisation de l'impératif et des expressions motivantes incite les lecteurs à agir rapidement. Exemples : "FAITES VITE !", "À VISITER ABSOLUMENT !".
		- <b>Persuader</b> : Les descriptions valorisantes et l'emploi de superlatifs visent à persuader les lecteurs de l'attrait des logements. Exemples : "vue sur Paris", "résidence de charme", "espace vert".

<sup>57</sup> Toutes les interactions (de la première à la septième) sont incluses dans l'Annexe 9.

		- <b>Décrire</b> : Les annonces énumèrent les équipements et les caractéristiques des logements de manière détaillée. Exemple : "studio/F1 à 500€hc, avec coin cuisine, salle de douche, beau séjour, rangements, balcon, hall, espace vert".
	Composantes sociolinguistiques et socioculturelles	
	Normes sociales	Les annonces respectent les normes sociales de la communication publicitaire en utilisant un langage formel mais accessible, adapté à un large public. L'impératif et les expressions enthousiastes sont couramment utilisés pour capter l'attention.
	Normes culturelles	L'ancrage culturel est visible à travers la mention de lieux spécifiques à Paris et sa banlieue (ex. : "M°LIGNE 13", "Gare de Lyon"). Les annonces mettent en avant des éléments de confort et de sécurité (digicode, interphone, gardien), reflétant des préoccupations culturelles communes en matière de logement en France.

Normes linguistiques	Les annonces utilisent un vocabulaire technique spécifique au domaine immobilier, ce qui peut nécessiter des explications pour des apprenants étrangers (ex. : "coin cuisine", "chauff. coll.", "digicode", "balcon"). Les abréviations sont fréquentes, ce qui est typique dans ce genre de texte pour des raisons d'espace et de clarté (ex. : "hc" pour hors charges, "cc" pour charges comprises).
Composantes linguistiques et discursives	
Structures linguistiques	Les phrases sont généralement courtes et percutantes, souvent composées d'énumérations pour lister les caractéristiques des logements. L'utilisation de l'impératif est prédominante pour encourager l'action immédiate (ex. : "APPELEZ ! VISITEZ !").
Grammaire	L'emploi de l'impératif est récurrent, associé à des adverbes et des locutions pour renforcer le caractère urgent et attractif des offres (ex. : "DISPO DE SUITE !", "À NE PAS RATER !"). Les phrases nominales sont courantes pour la concision et l'efficacité (ex. : "15' GARE DE LYON ! studio/F1 à 500€hc").
Vocabulaire	Le vocabulaire est technique et spécifique au domaine immobilier : termes désignant les types de logements ("studio", "F1", "F2"), les équipements ("coin cuisine", "salle de bain", "interphone"), les caractéristiques ("lumineux", "espace vert", "rangement"), et les abréviations usuelles ("hc", "cc").
Format discursif	Le format des annonces suit un schéma répétitif et standardisé : localisation, caractéristiques principales, prix, et contact téléphonique. Cette structure facilite la lecture rapide et la comparaison entre les différentes offres. Les annonces sont rédigées en majuscules pour attirer l'attention sur les points essentiels.

### 2.4.3. Évaluation triangulée : *ChatGPT* et adaptation de ROUGE-1

Après avoir produite la dernière APP, nous avons procédé à une évaluation triangulée pour lui attribuer une note finale, en utilisant deux notes additionnelles à celle attribuée par la grille qualitative. D'une part, nous avons demandé au même modèle d'évaluer sa production comparée à celle produite par Laurens. Cette approche s'inspire du travail de Tang et al. (2024), bien que dans notre recherche elle soit bien plus modeste. L'évaluation de l'APP de *ChatGPT* par *ChatGPT* s'est basée également sur une échelle de 0 à 1, comme la grille d'évaluation qualitative, mais en demandant une évaluation globale de similarité sémantique. Le prompt utilisé pour demander à l'outil de réaliser cette évaluation est adapté de celui utilisé par Tang et al. (2023). Cependant, nous



avons ajouté à la fin du prompt la phrase « Justifiez votre évaluation » pour augmenter la probabilité d'une réponse plus spécifique de la part de *ChatGPT* et donc d'une note plus précise en suivant la logique « *Lets think step by step* » mentionnée par Kojima et al. (2023).

# Entrée :

Hypothèse : {h}[APP de ChatGPT]

Référence : {r}[APP de V. Laurens]

APP = Analyse Pré-Pédagogique

# Consigne :

*Vous recevrez une hypothèse et une référence qui représentent l'élément {APP} extrait d'un document authentique à utiliser dans un cours de Français Langue Étrangère. Votre tâche consiste à comparer la similarité sémantique entre l'hypothèse et la référence. Le score de similarité doit être compris entre 0 et 1, où 0 signifie aucune similarité et 1 signifie la similarité maximale. Justifiez votre évaluation.*

# Sortie

*Veillez indiquer votre score de similarité dans le format suivant : Le score de similarité est {votre\_score}*

D'une autre part, ayant déjà une évaluation qualitative et une autre sémantique, nous avons jugé utile d'ajouter une évaluation quantitative, simplifiée, comme celle proposée par la métrique ROUGE-1 (Lin, 2004) visant la précision et le rappel. Cependant, cette métrique évalue généralement la reprise exacte des mots lors de l'extraction des informations. Nous avons jugé que cela n'est pas utile pour cette recherche et donc, nous avons adapté la formule pour mesurer plutôt la précision et le rappel des *idées* proposées par l'IA générative et non les mots exacts. Ce choix a été pris parce que *ChatGPT* propose parfois de réponses correctes, mais qui peuvent différer des formulations employées dans le modèle de référence. Par exemple, il utilise « Annonces immobilières » pour identifier le genre discursif du DA analysé, tandis que Laurens (2013, 2020) le nomme « Annonces de location d'appartements ». Nous considérons que la perspective plus

générale de *ChatGPT* correspond correctement au genre discursif du DA analysé, notamment à la lumière de sa représentativité statistique :

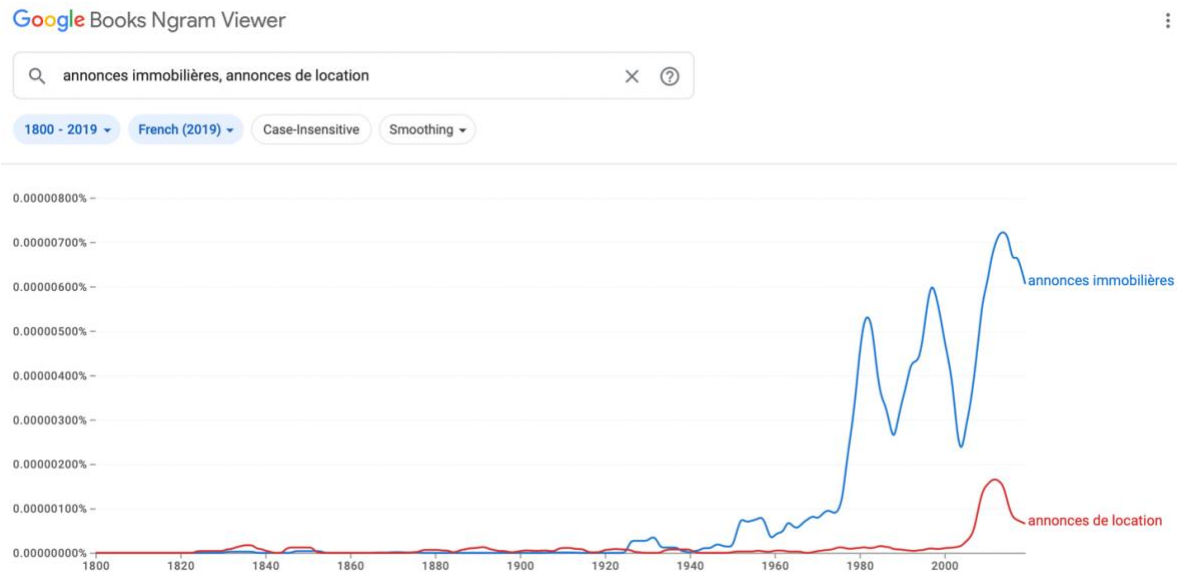


Figure 4 : Comparaison statistique de l'utilisation des termes "Annonces immobilières" vs. "Annonces de location".

Ainsi, la formule adaptée pour calculer la précision et le rappel des *idées* de *ChatGPT* est la suivante :

- Précision :

$$\text{Précision} = \frac{\text{Nombre d'idées communes}}{\text{Nombre total d'idées dans l'APP générée}}$$

- Rappel :

$$\text{Rappel} = \frac{\text{Nombre d'idées communes}}{\text{Nombre total d'idées dans l'APP de référence}}$$

- F1-Score :

$$\text{F1-Score} = 2 \times \frac{\text{Précision} \times \text{Rappel}}{\text{Précision} + \text{Rappel}}$$

Le résultat de ce calcul est mesuré dans une échelle de 0 à 1. Ainsi, la somme des trois évaluations effectuées sur la même APP produite par *ChatGPT* (qualitative, de *ChatGPT* et quantitative), permet d'obtenir une note plus fiable de la capacité de ce modèle à produire une APP de qualité. Cette évaluation prend en compte sa ressemblance à un modèle professionnel d'APP créé dans le cadre d'une recherche en DDL, ainsi que les difficultés signalées par les enseignants novices lors de la mise en place manuelle de dite technique d'analyse. Ce résultat pourrait permettre aux

enseignants de considérer réellement l'utilisation de *ChatGPT* (ou des outils d'IA générative) en tant qu'assistants dans la préparation de leurs cours, mais dans un cadre épistémologique concret où ils, en tant qu'experts, continuent d'être à la base des choix pédagogiques des propositions didactiques. En plus, cette information pourrait permettre aux enseignants des langues d'utiliser cet outil de manière informée pour un processus spécifique qui relève d'une technique didactique souvent négligée mais qui s'avère nécessaire pour être en mesure de proposer des UD d'une meilleure qualité.

**Tableau 6 : Note finale de l'APP de ChatGPT**

<b>Évaluation</b>	<b>Note</b>
Qualitative	
<i>ChatGPT</i>	
Quantitative (adaptation ROUGE-1)	
<b>Note finale :</b>	

Les résultats obtenus ainsi que ses implications sont présentés dans la troisième partie de ce travail.

## Troisième partie : Résultats et implications

Cette section du mémoire présente les résultats de notre recherche sur la qualité d'une APP d'un DA créée par *ChatGPT* et ses implications pour notre Hypothèse 1 et Questions 1 et 2. Nous fournissons ainsi une vue d'ensemble des performances de ce modèle de langage pour cette tâche, en les comparant au modèle professionnel d'APP (humain). Cette évaluation est faite à l'aide de paramètres qualitatifs et quantitatifs.

Ainsi, nous débutons par les résultats de l'enquête menée auprès d'un groupe de dix enseignants novices. Cette enquête visait deux objectifs principaux :

1. Confirmer notre hypothèse initiale selon laquelle les enseignants négligent la technique d'APP.
2. Identifier les éléments problématiques de l'APP afin d'adapter notre modèle de référence et déterminer si *ChatGPT* peut effectivement aider les enseignants des langues à réaliser cette tâche.

Ensuite, nous abordons les résultats de l'évaluation triangulée de la qualité de l'APP générée par *ChatGPT*. Cette évaluation comprend trois volets :

1. Évaluation qualitative : réalisée à l'aide d'une grille d'évaluation spécialement construite pour cet objectif.
2. Évaluation automatique : Effectuée par *ChatGPT* lui-même, en se concentrant sur la similarité sémantique entre l'APP de référence et celle générée par l'outil.
3. Évaluation quantitative : Utilisant une adaptation de la métrique ROUGE-1, qui mesure la similarité (précision et rappel) entre les analyses de *ChatGPT* et le modèle de référence.

Ces évaluations offrent une perspective nuancée sur la pertinence et l'utilité pédagogique de ce modèle de langage pour la tâche d'APP.

Les implications de ces résultats à la lumière de l'hypothèse et des deux questions de recherche seront ensuite présentées, pour arriver enfin à la reconnaissance des limites de notre étude.

### 3.1. Résultats de l'enquête sur l'utilisation de la technique d'APP par les enseignants novices

Nous présentons ci-dessous les résultats de quelques questions que nous considérons comme étant les plus représentatives pour nos objectifs globaux en raison des contraintes d'espace liées au format de ce travail académique, cependant, l'ensemble des réponses est présenté dans l'[Annexe 10](#).

#### 3.1.1. Section 1 et 2 : Contexte académique professionnel

L'enquête a servi de filtre pour constituer un groupe d'enseignants participants ayant une expérience récente mais inférieure à trois ans d'enseignement en FLE confirmant ainsi leur statut d'enseignants novices (Figure 5). Au départ, quatorze enseignants avaient répondu à l'enquête, mais nous avons exclu quatre des réponses de la population cible, car elles provenaient d'enseignants de langue avec plus de trois ans d'expérience.

2. Combien d'années d'expérience avez-vous en tant qu'enseignant.e de FLE.  
10 réponses

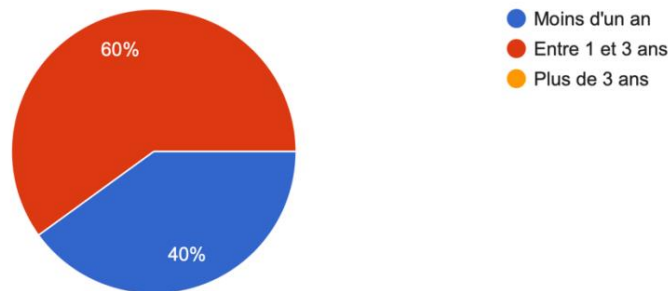


Figure 5 : Expérience d'enseignement des participants.

#### 3.1.2. Section 3 et 4 : Préparation des cours et choix du document authentique

L'APP s'inscrit dans une démarche épistémologique communicative-actionnelle concrète qui mobilise les notions d'UD et de DA. Ainsi, l'enquête a exploré ces deux axes pour comprendre les positions théorico-pratiques des enseignants.

L'enquête a révélé que 70% des participants planifient rarement leurs cours en UD ou même jamais (Figure 6). Ce résultat est particulièrement intéressant car il questionne la place du DA et de l'APP

dans leurs pratiques. De plus, la construction des cours en UD fait partie des pratiques de base en DDL depuis plusieurs années. Comme mentionné au Chapitre 1, l'UD représente le fil conducteur garant d'une certaine logique cognitive dans les propositions didactiques des enseignants (Courtyllon 1995, 2003), un fil conducteur particulièrement utile dans les premières années de prise en main de cours de langues.

#### 4. Planifiez-vous vos cours en unités didactiques ?

10 réponses

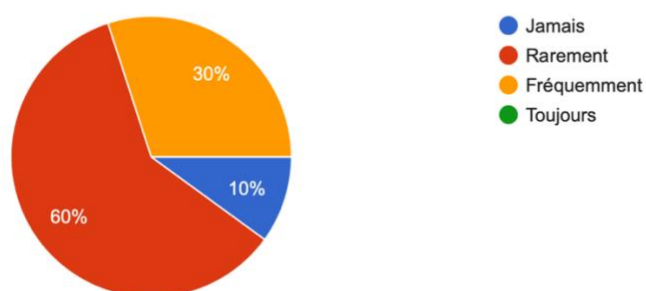


Figure 6. Planification des cours en UD par les participants.

Une question ouverte a ensuite été posée pour connaître plus en détail les pratiques suivies par les enseignants lors de la préparation de leurs cours. Cinq étapes principales et communes ont été identifiées dans les réponses des participants, présentées de manière globale et organisée ci-dessous :

**Question 5 : Quel processus suivez-vous pour préparer vos cours ? Veuillez lister rapidement les étapes générales que vous suivez.**

#### 1. Analyse des besoins des apprenants

- Réponse 3 : Délimiter les besoins des apprenants.
- Réponse 7 : Analyse des élèves et de ce qu'ils ont déjà fait.
- Réponse 10 : Prise en compte des travaux antérieurs et des besoins de l'élève.

#### 2. Choix du thème et des objectifs

- Réponse 1 : Choix d'une thématique, des fonctions langagières, des objectifs linguistiques et socioculturels.
- Réponse 2 : Penser au thème et poser les objectifs.
- Réponse 4 : Choix des sujets intéressants selon le niveau des apprenants.
- Réponse 6 : Suivi du thème attribué par le manuel et adaptation avec des documents authentiques.
- Réponse 9 : Partir du thème ou du point de langue à travailler, souvent en fonction des demandes des collègues ou de la progression.
- Réponse 10 : Choix d'un thème en fonction des besoins ou des intérêts de l'élève.

### **3. Recherche de documents authentiques**

- Réponse 3 : Trouver un document authentique.
- Réponse 4 : Recherche de documents authentiques.
- Réponse 6 : Recherche de documents authentiques en rapport avec le thème du manuel.
- Réponse 7 : Recherche de documents authentiques intéressants.
- Réponse 8 : Choisir un document authentique.
- Réponse 10 : Recherche de documents authentiques correspondant à la thématique ou à l'aspect linguistique à traiter.

### **4. Conception des activités pédagogiques**

- Réponse 1 : Conception des activités de compréhension orale (CO), grammaire, production orale (PO), compréhension écrite (CE) et production écrite (PE).
- Réponse 2 : Création des exercices et formulation des consignes.
- Réponse 3 : Conception des activités.
- Réponse 5 : Définition des exercices, création des supports spéciaux, et vérification de la cohérence et de la durée des activités.
- Réponse 8 : Développement d'un point de grammaire/lexique/communication et préparation du jamboard pour le cours en ligne.
- Réponse 9 : Création d'une sensibilisation, d'un document support, de jeux, et d'un type de production.

- Réponse 10 : Préparation des exercices de compréhension, de systématisation et de production.

## 5. Structuration du cours

- Réponse 2 : Création d'une fiche pédagogique.
- Réponse 4 : Construction d'un cours interactif dans une perspective actionnelle.
- Réponse 5 : Mise en place du squelette du cours avec les parties récurrentes.
- Réponse 7 : Construction de la séance petit à petit.
- Réponse 9 : Création d'une unité didactique complète.

La majorité des enseignants déclarent commencer par choisir un thème et définir des objectifs clairs. Cela nous fait penser à l'établissement, peut-être, d'une tâche finale, sans que cela soit explicitement mentionné pour autant. Débuter par un thème soulève énormément de questions car cela ouvre la porte à une variété infinie d'éléments linguistiques/d'objets d'enseignement en classe, ce qui peut compromettre la notion de progression. De plus, il faudrait préciser ce que les enseignants entendent par « objectifs clairs ». Lorsqu'on utilise un support quelconque, ce sont les caractéristiques de ce support, relevées grâce à une analyse fine (comme l'APP), qui permettent de délimiter les objectifs avec plus de clarté et de précision, car ils se basent sur les éléments présents dans le support mobilisé et toujours au service de la tâche.

Cela devient paradoxal lorsque la plupart des enseignants affirment utiliser un DA avant de passer à la conception d'activités pédagogiques. Ce paradoxe est confirmé plus loin dans le questionnaire, où 100% des enseignants déclarent utiliser ce type de supports dans la préparation de leur cours. Ainsi, les activités sont-elles basées sur les objectifs initiaux ? Sur le thème choisi ? Sur les éléments du texte ? Comment choisissent-ils les DA s'ils ne mentionnent pas ni la conception d'une tâche finale, ni la préparation des cours en UD ?

Quoiqu'il en soit, il reste évident que l'utilisation de DA est une pratique courante parmi les enseignants novices. (Figure 7).



## 8. Utilisez-vous actuellement des documents authentiques pour préparer vos cours ?

10 réponses

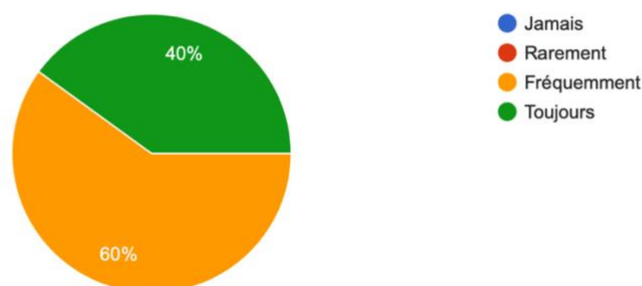


Figure 7. Utilisation des documents authentiques.

Un autre aspect intéressant est que certaines réponses révèlent l'approche que les enseignants considèrent utiliser, notamment la perspective actionnelle ou des éléments de la TMR (sensibilisation, systématisation, production). Cependant, comme nous l'avons déjà dit, aucune des réponses ne mentionne la tâche finale dans leur processus de préparation d'un cours. Pourtant, nous avons vu dans la première partie de ce travail que, pour le CECRL (2001) ou Laurens (2013) dans sa TMR, la tâche est le principe fédérateur dans la construction d'UD. Cette tâche souvent basée sur les besoins des apprenants, tandis qu'une minorité des enseignants (3 participants sur 10) considère l'analyse des besoins des apprenants comme une étape initiale importante.

Quant à l'UD, bien que seulement un enseignant ait mentionné le terme tel quel, quatre autres participants mentionnent une sorte de structuration de leur cours (fiche pédagogique, squelette, séance petit à petit) comme une étape explicite dans la préparation de la séance. Cela suggère que la réponse à la question précédente sur l'UD inclut davantage de participants qui organisent leur cours selon une trame logique. Il serait pertinent de déterminer le nom que ces enseignants attribuent à cette structuration pédagogique ou ce qu'ils entendent par UD et les éléments qui la composent.

Ensuite, l'enquête demandait combien de temps les participants mettaient pour construire une UD (Figure 8) et puis de classer les étapes prédéfinies de celle-ci de la plus complexe à la moins complexe, nous pouvons voir ces résultats ci-dessous (Tableau 7) :

6. Pensez à la dernière unité didactique que vous avez construite. Combien de temps vous a-t-il fallu pour la réaliser ? (Dès la délimitation des objectifs... supports à la préparation des activités, par exemple)  
10 réponses

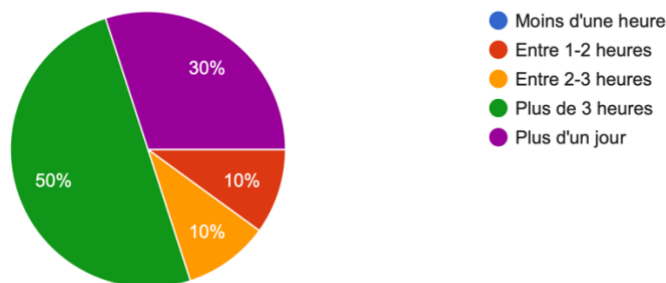


Figure 8. Temps nécessaire pour la construction d'une UD.

**Question 7 : Organisez ces étapes de la construction d'une unité didactique de la plus complexe à la moins complexe :**

a) Analyser les besoins et délimiter les objectifs globaux de l'unité, b) Concevoir la tâche finale, c) Trouver les documents supports à utiliser, les analyser et déterminer les objets d'enseignement (objectifs spécifiques), d) Planifier les mini-tâches, activités et/ou exercices à mettre en place dans une suite chronologique, e) Créer le matériel à utiliser en classe, f) Autre (spécifiez)

Tableau 7 : La complexité des étapes dans la construction d'une UD

Enseignant	1 <sup>ère</sup> étape (plus complexe)	2 <sup>ème</sup> étape	3 <sup>ème</sup> étape	4 <sup>ème</sup> étape	5 <sup>ème</sup> étape (moins complexe)
1	a	c	b	d	e
2	c	a	d	b	e
3	a	c	d	b	e
4	c	a	d	b	e
5	c	d	e	b	a
6	e	c	a	b	d
7	c	a	d	e	b
8	a	c	d	e	b
9	c	e	d	b	a
10	e	d	c	b	a

Il est possible d'observer dans la Figure 8 que 80% des enseignants indiquent que la création d'une UD leur prend plus de trois heures (50%), ou même plus d'un jour (30%). Cela représente un investissement considérable de temps en dehors de la salle de classe, uniquement pour une UD. Lorsque de nombreuses UD doivent être préparées pour une semaine, par exemple, le nombre d'heures passées à préparer des cours augmente considérablement, cela nous fait penser immédiatement aux causes du burnout, comme mentionné par Hashem et al. (2023) dans le Chapitre 1. Planifier des cours de langue est une activité très chronophage.

Lors de la détermination de la complexité des tâches à accomplir pour construire une UD (Tableau 7, au-dessus), il apparaît clairement que l'étape consistant à trouver les documents supports, les analyser et déterminer les objets d'enseignement (c) est perçue comme la plus complexe. Elle est suivie par l'analyse des besoins et la délimitation des objectifs (a), ce qui semble logique car ces étapes nécessitent une analyse approfondie des caractéristiques des apprenants et des supports mobilisés. En revanche, la création du matériel à utiliser en classe (e) est considérée comme l'étape la moins complexe, car elle consiste à produire du matériel basé sur les analyses et planifications antérieures.

Cette information fait contraste avec l'évaluation des enseignants sur leur capacité à exploiter des DA, où 80% d'entre eux se considèrent compétents dans cette tâche et 20% se jugent moyennement capables (Figure 9). En d'autres termes, bien que l'exploitation des DA soit perçue comme une tâche complexe, les enseignants se sentent globalement aptes à la réaliser.

10. Comment évaluez-vous votre capacité à exploiter des documents authentiques en classe ?  
10 réponses

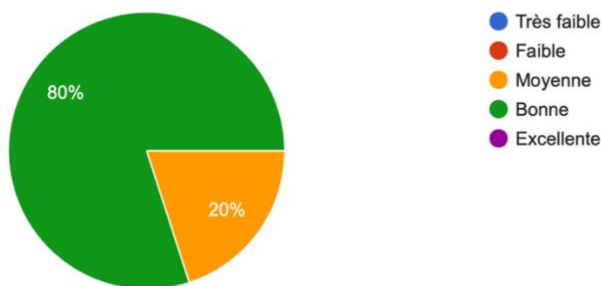


Figure 9. Autoévaluation de la capacité à exploiter des DA.

Il ressort également des réponses à une question ultérieure du questionnaire que la recherche, le choix et l'analyse d'un bon DA prennent en moyenne au moins un tiers du temps total consacré à la préparation d'un cours/UD. Comme indiqué dans le Tableau 8 (au-dessous), le temps estimé pour cette étape varie de 30 minutes à une journée, ce qui montre que sa durée peut être influencée par divers facteurs. En tout cas, il semblerait que le choix d'un DA est l'une des activités des plus chronophages dans la préparation d'un cours de langue.

**Tableau 8 : Temps nécessaire au choix d'un DA**

<b>Enseignant</b>	<b>Temps estimé pour la recherche, le choix et l'analyse d'un bon DA</b>
1	Un jour
2	Entre 30 minutes et 1 heure
3	Entre 1h et 3h
4	Cela peut varier entre 30mn et 3h
5	Jusqu'à 2h parfois
6	30 minutes
7	3h
8	1 heure
9	Entre 30 minutes et 1h
10	30 min – 1h

Quant aux obstacles mentionnés lors de l'utilisation des DA, bien qu'ils soient variés, ils se regroupent en cinq catégories principales :

1. La difficulté de trouver des DA qui correspondent parfaitement aux besoins et niveaux des apprenants (réponses 2, 3, 6, 7).
2. Le temps et l'effort requis pour trouver le bon document (réponses 5, 10).
3. La difficulté de trouver des documents spécifiques qui couvrent tous les objectifs ou qui sont en rapport avec le thème souhaité (réponses 1, 9).
4. La difficulté à exploiter pleinement les DA et à cibler les objectifs langagiers à partir d'eux (réponse 4).
5. La surabondance de documents disponibles (réponse 8).

Ces réponses permettent d'observer à nouveau que la tâche finale de l'UD envisagée et pour laquelle on mobilise un DA n'est pas dans leur radar pédagogique. En effet, quand la tâche organise la réflexion pédagogique, le thème et les aspects linguistiques, par exemple, découlent de celle-ci,

et des actes de langage nécessaires pour l’accomplir. Cela nécessitera un certain type de DA, ce qui fait appel aux genres discursifs. Bien évidemment, la construction d’une UD n’est pas une réflexion linéaire et il est tout à fait possible de l’organiser à partir d’une thématique ou des points de langue concrets, mais c’est l’absence de notions clés (tâches, actes de langage) tout au long des réponses des enseignants ce qui attire notre attention.

Ainsi, les enseignants soulignent plus loin que les critères les plus importants pour le choix d’un DA sont les aspects linguistiques du document (40%) et la thématique du texte (40%) (Figure 10). Il est intéressant de noter que d’autres choix, comme le genre discursif du document (10%) ou la tâche finale (non mentionnée), sont moins prioritaires. La tâche finale, pourtant essentielle, n’a été choisie par personne, alors qu’elle devrait guider la mobilisation des documents, comme nous l’avons déjà dit. De plus, les enseignants avaient la possibilité d’ajouter leur propre réponse ou d’autres aspects auraient pu être soulignés comme prioritaires. Ce résultat, bien que surprenant, était attendu car Laurens (2013) avait fait le même constat dans son travail.

14. Quel critère jugez-vous comme le plus important lors du choix d'un document authentique pour vos cours ?  
10 réponses



Figure 10. Critères les plus importants lors du choix d'un DA.

### 3.1.3. Section 5 : Analyse pré-pédagogique

Cette section de l’enquête se focalise sur la technique d’APP. La première question demandait aux participants de décrire, en leurs propres mots, l’utilité de cette technique (Tableau 9). Quelques questions plus tard, ils devaient reconfirmer s’ils trouvaient utile la dite technique (Figure 11). La synthèse des réponses est présentée à continuation :

23. Considérez-vous cette technique comme utile pour la préparation de vos unités didactiques ?

10 réponses

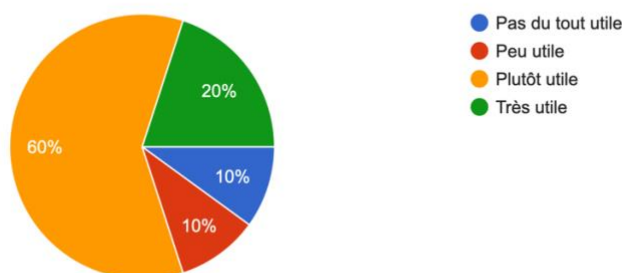


Figure 11. Utilité de l'APP.

**Question 16: Dans vos propres mots, à quoi sert une analyse pré-pédagogique ?**

**Tableau 9 : Utilité de l'analyse pré-pédagogique**

Enseignant	Utilité de l'analyse pré-pédagogique
1	Mieux comprendre différents paramètres de communication (langage, registre, situation, etc.).
2	Confirmer la possibilité de didactiser le document, identifier les points forts et anticiper les difficultés.
3	Anticiper les besoins et les objectifs pédagogiques pour déterminer les approches les plus adaptées.
4	Cibler les objectifs et produire une unité didactique cohérente.
5	Perte de temps, peu d'intérêt à son sens.
6	Voir le potentiel d'un document et déterminer s'il est adapté à une tâche.
7	Dégager les informations pertinentes sur le document pour cibler ce qui est pertinent pour la séance.
8	Avoir une idée claire des possibilités d'exploitation d'un document authentique.
9	Exploiter au mieux un document et ouvrir les horizons et les didactisations possibles.
10	Connaître les caractéristiques d'un document pour déterminer la meilleure façon de l'exploiter ou son exploitabilité.

Ainsi, il existe quatre utilités principales de l'APP mentionnées par les participants, telles que :

1. Compréhension et caractéristiques du document :

- Plusieurs enseignants (1, 7, 10) mettent en avant la compréhension des caractéristiques du document, tels que le langage, le registre, et la situation de communication. Cette analyse semble permettre aux enseignants de saisir les nuances du document pour mieux l'intégrer dans leurs cours.
2. Adaptabilité et exploitation didactique :
    - Plusieurs réponses (2, 6, 8, 9) soulignent l'importance de déterminer si un document est exploitable et comment il peut être utilisé efficacement en classe. L'analyse permet de voir le potentiel du document et de planifier son utilisation de manière optimale.
  3. Anticipation des besoins et difficultés :
    - Les enseignants (2, 3) mentionnent l'anticipation des besoins pédagogiques et des difficultés potentielles comme un avantage clé. Cela les aide à préparer des leçons plus adaptées aux élèves et à éviter les obstacles imprévus.
  4. Cohérence et objectifs didactiques :
    - Des enseignants (4, 9) insistent sur le fait que l'analyse permet de cibler les objectifs et de produire des unités didactiques cohérentes. Cette analyse garantit que les leçons sont bien structurées et alignées avec les objectifs et les caractéristiques du document.

Néanmoins, un enseignant (5) a exprimé une perspective négative sur cette technique, déclarant : « Honnêtement, je ne vois pas beaucoup d'intérêt à l'analyse pré-pédagogique. Cela sert surtout à perdre du temps à mon sens ». Cette remarque est frappante à la lumière des conseils de la littérature en DDL présentés dans notre cadre théorique, particulièrement dans les travaux de Moirand (1979), Cuq & Gruca (2008) et Laurens (2013, 2020). Elle pourrait refléter une divergence de méthodes ou de priorités pédagogiques, contrastant avec l'appréciation majoritaire des enseignants qui accordent une valeur à cette technique.

Après avoir contextualisé notre sujet central, une question essentielle pour notre Hypothèse 1 a été posée : ***Au long de votre carrière professionnelle, avez-vous utilisé la technique d'APP ?*** (Figure 12). Cependant, en suivant les conseils de De Singly (2016) concernant l'objectivation des questions factuelles, nous avons encadré l'utilisation de l'APP dans un cadre temporel concret (les cinq derniers cours) dans la question d'après (Figure 13), avec le but d'obtenir une réponse plus réelle. Ainsi, nous considérons que les réponses à la seconde question reflètent plus fidèlement la réalité des pratiques observée empiriquement. En effet, bien que 70% des enseignants aient affirmé

utiliser la technique d'APP rarement, lors de la deuxième question, qui concernait des pratiques plus concrètes, 90% des enseignants ont nié avoir utilisé cette technique. Cela confirme notre hypothèse de départ : 9 enseignants sur 10 de cette enquête n'intègrent pas la technique d'APP dans leurs pratiques quotidiennes.

19. Au long de votre carrière professionnelle, avez-vous utilisé la technique de l'analyse pré-pédagogique pour vérifier la pertinence d'un d...enseignement/apprentissage de l'unité didactique ?  
10 réponses

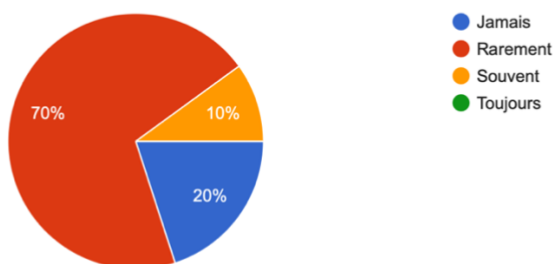


Figure 12. Utilisation de la technique d'APP.

20. Lors de vos cinq derniers cours planifiés, avez-vous utilisé la technique de l'analyse pré-pédagogique pour analyser un document authen...léments pertinents dans vos unités didactiques ?  
10 réponses

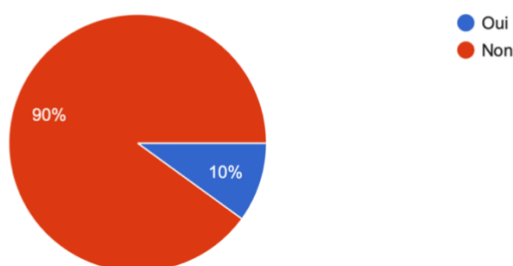


Figure 13. Utilisation de la technique d'APP lors des cinq derniers cours.

Il convenait de nuancer ces résultats. En effet, pour utiliser un DA, il faut l'avoir lu, observé et analysé d'une certaine manière afin de s'assurer qu'il correspond aux objectifs de l'UD/de la tâche/de l'enseignant. Ainsi, le questionnaire demandait aux participants s'ils mobilisaient certains



aspects de la technique d'APP<sup>58</sup> lors de l'analyse des DA qu'ils réalisaient (Figure 14). Parmi les participants, 60% ont affirmé mobiliser quelques-unes de ses composantes, avec l'analyse communicative mentionnée comme la plus utilisée (5 enseignants sur 10, Tableau 10), notamment les composantes sociolinguistiques et linguistiques.

Quant aux enseignants 1, 8 et 9, il reste à voir quels paramètres ils prennent en compte lorsqu'ils analysent leurs DA. Bien que des réponses antérieures figurant dans le questionnaire indiquent que tous les enseignants utilisent ce type de documents, le fait que ces trois enseignants n'aient rien mentionné pourrait suggérer un manque de familiarité avec la grille d'APP, une préférence pour d'autres méthodes d'analyse des DA inconnues, ou encore la négligence absolue d'une analyse quelconque du DA mobilisé.

21. Lors de vos cinq derniers cours planifiés, pensez-vous avoir pris en compte des éléments proposés par la grille d'analyse pré-pédagogique pour exploiter vos documents authentiques ?  
10 réponses

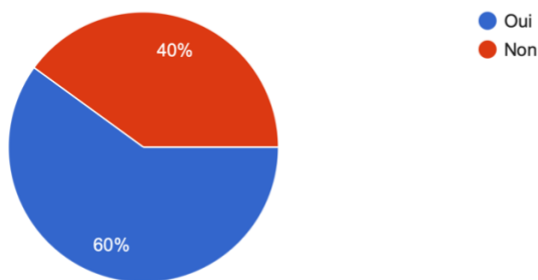


Figure 14. Mobilisation de certaines composantes de l'APP.

**Question 22 : Quels sont ces éléments, par exemple ?<sup>59</sup>**

**Tableau 10 : Éléments de la grille d'APP utilisés par les enseignants**

Enseignant	Éléments de l'APP mobilisés
1	-
2	Éléments de l'analyse communicative (composante pragmatique, socio, et linguistique)
3	D'une analyse formelle à une analyse d'objectifs

<sup>58</sup> Les enseignants avaient accès à la grille d'APP pour observer ses composantes.

<sup>59</sup> Les enseignants avaient accès à la grille d'APP pour observer ses composantes.

4	Principalement l'analyse communicative, autres éléments comme source et moment de la communication au besoin
5	Éléments sociolinguistiques et linguistiques
6	L'analyse situationnelle et communicative entièrement
7	L'analyse communicative
8	Rien
9	Rien à signaler
10	Thématique de la communication, date et lieu d'émission, composante pragmatique, composante linguistique

La question 25 portait sur la perception des enseignants quant à la praticité de la technique d'APP (Figure 15). La majorité des enseignants ont répondu qu'ils considéraient la technique comme peu pratique (60%) ou pas du tout pratique (10%). Les raisons principales de cette perception sont détaillées dans le Tableau 11. Il est clair que l'aspect chronophage de la technique est la raison principale de cette perception négative de la part des enseignants novices.

25. Considérez-vous cette technique comme pratique pour la préparation de vos unités didactiques ?  
10 réponses

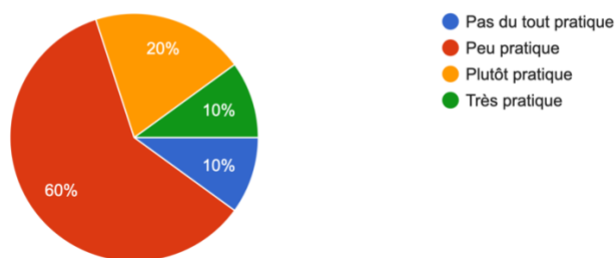


Figure 15. Praticité de la technique d'APP.

**Tableau 11 : Perception de la praticité de la technique d'APP**

Enseignant	Est-ce que la technique d'APP est pratique ?	Raisons
1	Non	Technique chronophage en raison du temps qu'il faut pour la préparer
2	Non	Manque de temps pour faire l'analyse à chaque fois
3	Oui	La grille contient tous les critères nécessaires pour une UD quasi-parfaite, évite de perdre du temps

4	Partiellement	Prend beaucoup de temps, mais l'analyse détaillée est utile après avoir trouvé un document en rapport avec le thème ou le point de langue
5	Non	Trop longue à mettre en place
6	/	/
7	Oui	Permet de déterminer différentes approches pour utiliser le DA pour plusieurs UD
8	Non	Trop long
9	Non	Chronophage
10	Non	Peut être longue, priorité donnée à l'élaboration des questions de compréhension

Les résultats précédents deviennent beaucoup plus significatifs à la lumière de l'évaluation faite par les enseignants sur leur niveau d'aisance pour identifier les différentes composantes d'un DA dans une APP (Figure 16). En effet, la plupart des enseignants trouvent ces composantes faciles ou très faciles à repérer. Cela suggère que la négligence de cette technique est davantage liée à des contraintes de temps qu'à une difficulté intrinsèque. Parmi les composantes jugées difficiles, le genre discursif et le type de texte sont les aspects de l'APP les plus problématiques. Cela fait écho aux observations faites par Claudel & Laurens (2016), qui notent que l'identification des genres discursifs nécessite une formation spécifique, souvent absente des programmes de master en DDL. Ainsi, les enseignants novices n'ont pas forcément connaissance de ces savoirs essentiels (ils ne peuvent pas identifier les genres discursifs parce qu'ils ne les connaissent pas, ni leurs caractéristiques). Ces réponses ont conduit à adapter la grille initial d'APP pour éliminer des éléments qui ne posaient pas de difficulté aux enseignants et/ou qui étaient très contexte-dépendants, afin de se concentrer sur ceux qui sont véritablement problématiques.

27. Sur quels aspects de l'analyse pré-pédagogique d'un document authentique êtes-vous à l'aise ? (C'est à dire, aspects que vous pouvez identifier dans un document authentique avec aisance).

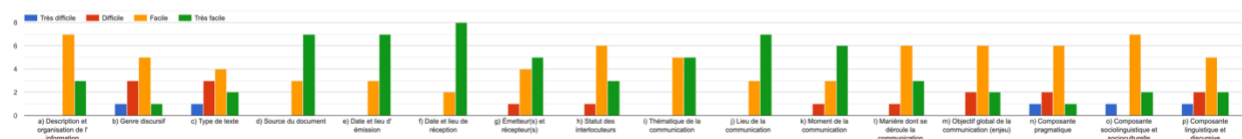


Figure 16. Aisance des enseignants avec les différentes composantes de l'APP.

### 3.1.4. Section 6 : Outils d'IA

Nous avons inclus deux questions liées aux outils d'IA pour observer s'ils étaient utilisés dans la conception de cours de langue. La Question 28 (Figure 17) demandait aux enseignants s'ils utilisaient des outils d'IA, comme *ChatGPT*, pour préparer leurs cours. Les résultats montrent que la majorité des enseignants les utilisent rarement (50%) ou jamais (10%). En revanche, 30% des enseignants ont affirmé utiliser ces outils souvent, et 10% les utilisent toujours.

28. Utilisez-vous des outils d'intelligence artificielle générative (comme ChatGPT) pour la conception de vos cours de français ?

10 réponses

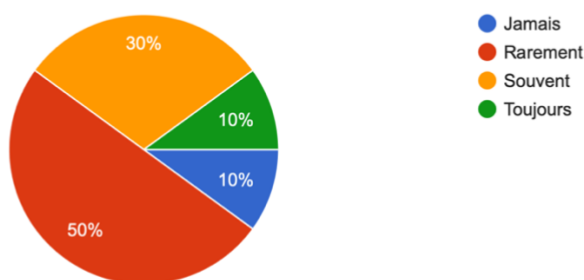


Figure 17 : Utilisation d'outils d'IA par les participants.

Pour conclure, nous avons souhaité examiner les principaux usages que ces enseignants font des outils d'IA. La dernière question du questionnaire abordait spécifiquement ce sujet. Les résultats sont synthétisés dans le Tableau 12.

**Question 29 : À quelles fins utilisez-vous principalement ce type les outils d'IA ?**

**Tableau 12 : Fins principales d'utilisation des outils d'IA**

Enseignant	Utilisation
1	Création d'exercices de systématisation
2	Création de quiz, phrases d'exemple, idées pour l'UD
3	Développement des idées, notamment à partir du niveau B1, norme écrite
4	Inventer des exercices, trouver des idées de mots en rapport avec des points de langue, générer des textes avec des consignes
5	/
6	Aide en cas de manque d'idées
7	Trouver des idées originales d'activités, concevoir des exercices grammaticaux

8	Créer des dialogues, des listes de questions
9	Création de dialogues, de listes de questions, d'idées de mots, création d'avatars/images
10	Élaborer des questions de compréhension écrite

La majorité des enseignants (1, 2, 4, 7, 8, 9, 10) utilisent ces outils pour créer divers types de contenus pédagogiques, tels que des exercices de systématisation, des quiz, des phrases d'exemple, des dialogues et des questions de compréhension écrite. Cela montre qu'ils les utilisent pour enrichir le matériel pédagogique. Il serait intéressant de se questionner sur la nature de ce qui est systématisé, car ce type d'exercices devraient idéalement s'inscrire dans un cadre pédagogique et didactique global, souvent basé sur les éléments présents dans les supports mobilisés pour l'UD. Par ailleurs, plusieurs enseignants (2, 3, 4, 6, 7) considèrent les outils d'IA comme des alliés pour générer des idées pour les UD, ce qui reflète une perception de ces outils comme des ressources créatives fournissant des pistes pour développer du contenu pédagogique. Cette observation mériterait le développement d'une recherche approfondie sur le sujet car, à notre connaissance, il n'y a pas d'études parlant des biais pédagogiques de ces outils ou de la qualité prouvée de leurs propositions.

### 3.2. Évaluation triangulée de l'APP de *ChatGPT*

L'enquête menée nous a permis d'adapter le modèle initial d'APP (ses composantes et son contenu) pour créer le prompt et la référence de notre évaluation. Cette adaptation nous a aidé à cibler l'extraction d'informations pour répondre aux difficultés des enseignants novices lors de l'application manuelle de cette technique. Ainsi, le modèle de référence retenu, tel que présenté dans notre cadre méthodologique, a servi pour évaluer la qualité de celui produit par *ChatGPT* selon deux axes cruciaux : sa similitude avec le modèle de référence adapté et sa capacité à extraire efficacement les composantes problématiques identifiés par les participants à l'enquête.

Nous avons procédé à effectuer une évaluation triple pour mesurer la performance de l'APP de *ChatGPT* : 1) une évaluation qualitative qui utilise une grille spécifiquement conçue à cet effet, 2) une évaluation sémantique automatique réalisé par *ChatGPT* lui-même, et 3) une évaluation quantitative adaptée de la métrique ROUGE-1. Les résultats de chaque évaluation ainsi que l'évaluation globale sont présentés ci-dessous.

### 3.2.1. Résultats de l'analyse qualitative

L'évaluation qualitative de l'APP générée par *ChatGPT* a été réalisée selon cinq critères principaux : pertinence du contenu, clarté et précision, respect de la consigne, exhaustivité de l'analyse et fidélité des informations. Chaque critère a été noté sur une échelle de 0 à 1, en attribuant une note à la production de l'outil pour l'analyse formelle, situationnelle et communicative à l'intérieur de chaque critère. Les notes attribuées sont présentées au-dessous :

#### 1. Pertinence du contenu

- Note globale : 0,83
- Observations :
  - Analyse formelle (1.0) : *ChatGPT* fournit une information pertinente concernant le genre discursif et le type de texte.
  - Analyse situationnelle (0.9) : *ChatGPT* extrait des informations globalement pertinentes sur la thématique de la communication, mais inclut des détails additionnels parfois superflus.
  - Analyse communicative (0.6) : Bien que *ChatGPT* dépasse parfois les informations du modèle de référence, il manque certains détails essentiels pour l'efficacité pédagogique, notamment en ce qui concerne les composantes culturelles et linguistiques.

#### 2. Clarté et précision

- Note globale : 0.7
- Observations :
  - Analyse formelle (0.9) : *ChatGPT* nomme correctement les genres discursifs, bien qu'il y ait une légère différence terminologique avec le modèle de référence.
  - Analyse situationnelle (0.8) : Les informations sont généralement claires et correctes, mais quelques détails en fin de phrase pourraient être supprimés pour améliorer la concision.
  - Analyse communicative (0.4) : Les informations sont correctes mais souvent trop explicatives, ce qui réduit la précision et l'efficacité pédagogique.

#### 3. Respect de la consigne

- Note globale : 0.83
  - Observations :
    - Analyse formelle (1.0) : *ChatGPT* respecte les consignes et le format demandé.
    - Analyse situationnelle (1.0) : Conforme aux consignes et format requis.
    - Analyse communicative (0.5) : Les composantes sont séparées et surdéveloppées, certaines explications ajoutées n'étaient pas demandées.
4. Exhaustivité de l'analyse
- Note globale : 0.68
  - Observations :
    - Analyse formelle (0.85) : Identification correcte des éléments, sauf pour un élément manquant sur le type de texte.
    - Analyse situationnelle (1.0) : L'analyse est exhaustive dans ce domaine.
    - Analyse communicative (0.2) : Manque d'exhaustivité générale. Plusieurs détails culturels et linguistiques essentiels sont absents.
5. Fidélité des informations
- Note globale : 0.86
  - Observations :
    - Analyse formelle (1.0) : Toutes les informations sont présentes dans le document authentique.
    - Analyse situationnelle (0.8) : La majorité des informations sont fidèles, sauf certaines déductions faites par *ChatGPT*.
    - Analyse communicative (0.8) : Informations présentes et justifiées, mais certaines informations du document original n'ont pas été identifiées.

La note finale de l'APP générée par *ChatGPT* est de 0.78. Cette note reflète une performance globale plutôt solide, mais met en évidence certaines lacunes :

- Pertinence du contenu : *ChatGPT* produit une analyse globalement pertinente, bien que certaines informations ajoutées soient superflues.
- Clarté et précision : Les informations sont présentées de manière claire et précise dans l'ensemble, mais pourraient bénéficier d'une concision accrue et d'une présentation plus

directe, l'outil surdéveloppe des explications textuelles au lieu d'identifier directement les échantillons présents dans le texte, une nécessité de l'APP.

- Respect de la consigne : *ChatGPT* respecte bien les consignes et le format requis, même s'il développe parfois des sections non demandées.
- Exhaustivité de l'analyse : L'analyse est exhaustive sur certains aspects, mais manque de détails dans les composantes culturelles et linguistiques. Ce point est sa plus grande zone d'ombre.
- Fidélité des informations : Les informations fournies observées sont globalement fidèles au DA. Cependant, il y a des informations présentes dans le texte qu'il ne soulève pas.

Les résultats montrent que *ChatGPT* est capable de générer une APP d'une qualité assez bonne, pertinente et complète dans l'ensemble. Cependant, il existe encore une marge d'amélioration possible, notamment en ce qui concerne les aspects d'exhaustivité et de précision des détails culturels et linguistiques de l'analyse. Il faut mentionner quand même qu'une requête postérieure pourrait être faite pour demander à l'outil de développer davantage ces points à l'aide d'un prompt spécifiquement conçu pour cela ou en employant d'autres techniques d'extraction (e.g. *one-shot*, *few-shots*). Il semblerait que *ChatGPT* nécessite de plusieurs interactions avec l'utilisateur pour comprendre le niveau d'exhaustivité de certains éléments. Ces considérations permettraient de mieux répondre, peut-être, aux besoins des enseignants employant cette technique. La grille d'analyse complétée se trouve dans l'[Annexe 11](#).

### **3.2.2. Résultats de l'analyse sémantique de *ChatGPT***

*ChatGPT* a ensuite évalué sa propre APP à l'aide d'un prompt construit à cet effet<sup>60</sup> et présenté dans notre cadre méthodologique. Ce prompt cherchait l'évaluation de *ChatGPT* sur la similarité sémantique des deux APP. Ainsi, il a attribué un score de similarité de 0,85, indiquant une correspondance *très élevée* entre l'APP générée et notre modèle de référence. La synthèse de son analyse est présentée ci-dessous :

#### 1. Genre discursif et Type de texte

---

<sup>60</sup> Adapté de ceux de Tang et al. (2023) et Kojima et al. (2023).



- Hypothèse : Annonces immobilières, texte injonctif et descriptif.
- Référence : Annonces de location d'appartements, texte descriptif et argumentatif.
- Similarité : Très élevée.

D'après *ChatGPT*, les deux analyses identifient correctement le genre discursif (annonces immobilières) et reconnaissent les types de textes similaires (descriptif et injonctif). La divergence minimale réside dans la terminologie utilisée (« annonces immobilières » vs. « annonces de location d'appartements », et la différence du type de texte injonctif/argumentatif). Cependant, cette différence n'affecte pas significativement la compréhension du genre, expliquant la haute similarité.

## 2. Thématique et Objectif global

- Hypothèse : Location de logements en région parisienne, but de proposer et trouver un logement.
- Référence : Offres de location en région parisienne, but de mettre en location et trouver un logement.
- Similarité : Très élevée.

*ChatGPT* souligne que les deux APP identifient la même thématique et objectifs globaux, ce qui explique la très haute similarité. Les différences dans la formulation (« proposer et trouver » vs. « mettre en location et trouver ») n'altèrent pas le sens général.

## 3. Composantes pragmatique et sociolinguistique

- Hypothèse : Informer, inciter, persuader, décrire. Normes sociales et culturelles spécifiques au logement en France, langage formel et abréviations.
- Référence : Informer, inciter, convaincre. Références culturelles, normes des logements, abréviations, registre neutre formel.
- Similarité : Très élevée.

Les composantes pragmatiques et sociolinguistiques sont presque identiques, dit *ChatGPT*, les deux analyses soulignant des actes de parole similaires (informer, inciter). Les différences de terminologie (persuader vs. convaincre) sont mineures et n'affectent pas la similarité globale. Cependant, nous trouvons que cette information est à relativiser, puisque bien que l'information

présentée par *ChatGPT* dans le cas de la composante socioculturelle existe, elle manque de nuances et de détails, comme nous l'avons déjà soulevé dans l'analyse qualitative.

#### 4. Composantes linguistiques et discursives

- Hypothèse : Phrases courtes et impératives, vocabulaire technique immobilier, structure répétitive et standardisée.
- Référence : Abréviations, lexique de l'habitation, adjectifs, expressions de localisation et d'incitation, phrases elliptiques.
- Similarité : Très élevée.

Selon *ChatGPT*, les deux analyses soulignent l'importance des abréviations et du lexique spécifique à l'immobilier. La structure impérative et la répétition sont également mises en avant. Les divergences se situent dans les détails supplémentaires fournis par le modèle de référence, tels que les adjectifs et les expressions de localisation, mais cela n'affecte pas la haute similarité de l'ensemble. Néanmoins, nous différons de son évaluation très élevée dans cet axe, car ce sont justement ces détails supplémentaires et exhaustifs qui composent l'analyse communicative et qui intéressent donc les enseignants. Ce sujet sera abordé plus en profondeur dans la section sur les implications des résultats.

La note de similarité sémantique de 0,85 signale que *ChatGPT* est capable de produire une APP qui correspond bien à celle du modèle de référence, quant à l'identification sémantique d'idées. Les principales différences résident dans la terminologie employée et le niveau de détail. Ainsi, d'après ces résultats, *ChatGPT* peut être un outil utile pour générer des APP automatiques tout en laissant place à une intervention humaine pour affiner et compléter l'analyse communicative.

#### **3.2.3. Résultats F1-Score (adaptation de la métrique ROUGE-1)**

Comme mentionné dans la deuxième partie de ce travail, l'évaluation de l'APP générée par *ChatGPT* méritait également une approche quantitative. À cet effet, nous avons choisi d'utiliser la métrique ROUGE-1 (Lin, 2004), également connue sous le nom de F1-Score, fréquemment utilisée pour évaluer la qualité des sorties des outils de traitement du langage naturel, comme la capacité de synthèse ou la traduction automatique. Chen et al. (2023) et Tang et al., (2024) l'utilisent pour évaluer la capacité d'extraction d'informations de *ChatGPT*. Ainsi, notre adaptation de cette

métrique vise à mesurer les mêmes aspects que la formule de départ (la précision et le rappel), sans considérer la précision et le rappel mot par mot de la production, mais plutôt une comparaison dans la précision et le rappel des idées contenues sous la forme d'items dans les deux analyses.

Les résultats de ce calcul sont présentés ci-dessous et l'identification des items des deux APP se trouve dans les [Annexes 12 et 13](#) :

- Précision :

$$\text{Précision} = \frac{53}{131} = 0,4$$

- Rappel :

$$\text{Rappel} = \frac{53}{157} = 0,33$$

- F1-Score :

$$\text{F1-Score} = 2 \times \frac{0,4 \times 0,33}{0,4 + 0,33} = 2 \times \frac{0,132}{0,73} = 2 \times 0,1808 = 0,3616 = \mathbf{0,36}$$

La modeste adaptation de ROUGE-1 que nous avons réalisée indique un F1-Score de 0,36 pour l'APP générée par *ChatGPT*. Cette évaluation montre une note assez sévère par rapport aux autres évaluations, qui étaient bien plus optimistes. Il est cependant important de noter que cette métrique est conçue originalement pour mesurer la similitude avec le *texte* de référence (dans notre cas, le DA), ce qui n'a pas été le cas dans notre évaluation, qui portait sur sa similitude avec une autre APP auquel *ChatGPT* n'a jamais eu accès. Nous avons utilisé comme référence un modèle d'APP humain déjà créé et considéré d'une qualité très élevée quant à la précision et le rappel. Ainsi, nous avons constaté que parfois *ChatGPT* identifiait les mêmes éléments que le modèle humain mais avec une formulation différente, ou encore qu'il fournissait des informations non prises en compte dans l'APP humain, voire les développait davantage, même si cela n'a pas été sollicité. Nous considérons que les aspects mentionnés au-dessous ont impacté forcément l'évaluation quantitative des capacités de *ChatGPT*, mesurant sa similitude avec une autre APP et non avec le DA lui-même. Quoiqu'il en soit, le F1-Score de 0,36 obtenu lors de cette évaluation indique que le modèle présente des limites significatives en termes de précision et de rappel, un aspect déjà repéré lors de la première évaluation (qualitative).

Lors du comptage des items présents dans les deux APP ([Annexes 12 et 13](#)), il est évident que l'exhaustivité des éléments linguistiques extraits par le modèle humain joue un rôle contre le score de *ChatGPT*. Dans ce sens, *ChatGPT* a pu trouver correctement la catégorie « Abréviations » comme faisant partie de la composante linguistique du DA (pour donner un exemple concret), mais il n'a donné que deux exemples (« hc, cc »), contre 15 abréviations présentées dans l'analyse de Laurens (2013) (« M°, hc, cc, chauff. col., en coloc., cuis. éq., cuisine USA, sdb, chbres/chs, rgts, dispo, tél, F1/2/3, '/min, surface en m<sup>2</sup> »). L'exercice permet d'observer des points d'amélioration et d'alerte dans la performance de *ChatGPT* et à prendre en compte lors des propositions méthodologiques futures voulant employer le F1-Score pour des évaluations similaires.

### 3.2.4. Évaluation globale de *ChatGPT* pour l'analyse pré-pédagogique

Après avoir réalisé trois évaluations distinctes de l'APP générée par *ChatGPT*, nous pouvons maintenant dresser une évaluation globale pour déterminer sa capacité à produire des APP de qualité, particulièrement en réponse aux difficultés rencontrées par les enseignants novices dans cette technique. Le Tableau 13, ci-dessous, synthétise les notes obtenues pour la performance de l'outil :

**Tableau 13 : Note de *ChatGPT* pour la génération d'APP**

Évaluation	Note
Qualitative (grille)	0,78
<i>ChatGPT</i> (sémantique)	0,85
Quantitative (adaptation ROUGE-1)	0,36
<b>Note finale :</b>	<b>0,66</b>

Une note globale de 0,66 indique une performance modérée et/ou intermédiaire de *ChatGPT* dans la génération d'APP. Bien que l'analyse produite soit globalement pertinente et sémantiquement cohérente, plusieurs limitations subsistent, notamment en termes de précision lexicale, de niveau de détail et de références culturelles propres au contexte du DA analysé, particulièrement pour l'analyse communicative de l'APP.

Cela suggère que *ChatGPT* peut être en effet un outil utile pour soutenir les enseignants dans la création d'APP générées automatiquement, mais ne peut pas encore remplacer complètement l'expertise humaine. Des améliorations sont nécessaires (au niveau technique ou méthodologique)

pour augmenter la précision et l'exhaustivité nécessaires pour cette démarche pédagogique. De plus, la différence significative entre les scores qualitatifs/sémantiques et le score quantitatif souligne l'importance d'utiliser une combinaison de méthodes d'évaluation pour obtenir une image complète des capacités et des limites de l'outil.

### **3.3. Implications des résultats**

L'hypothèse initiale selon laquelle les enseignants novices n'utilisent pas la technique d'APP a été confirmée. Bien que 100% des enseignants utilisent des DA dans leurs pratiques quotidiennes, seulement 10% d'entre eux se servent de la technique d'APP pour analyser la pertinence du document. Même lorsqu'ils reconnaissent l'utilité de l'APP, ils l'utilisent rarement. Lors de la confirmation des cinq derniers cours, aucun des enseignants n'a utilisé cette technique. Ainsi, nos résultats paraissent coïncider avec les remarques faites par Laurens (2013), il semble exister la tendance à sélectionner des documents principalement basés sur leur thématique ou sur des points linguistiques spécifiques (notamment la grammaire).

La sélection de documents supports basée seulement par quelques paramètres, notamment la thématique ou la grammaire, peut conduire à la création d'UD décousues et/ou à une sous-exploitation des DA, qui ne prennent pas en compte leurs caractéristiques les plus saillantes dans son ensemble. Cela néglige les recommandations faites dans la littérature en DDL. Par exemple, l'entrée dans le document par son genre discursif (Caudel & Lemeunier, 2012 ; Caudel & Laurens, 2016) est signalée comme l'une des plus fructueuses. De plus, il est essentiel de maintenir un équilibre dans les critères de sélection d'un document, au-delà de leur potentiel motivationnel pour les apprenants (Beacco, 2007). Enfin, les conditions nécessaires au cerveau pour s'appropriier une langue doivent être considérées (Hilton, 2022).

Il est aussi possible que cette négligence soit liée au fait que ces enseignants ne planifient pas leurs cours en UD de manière systématique. Cela soulève des questions concernant le fil conducteur utilisé par ces enseignants pour garantir une logique cognitive, comme conçue par Courtyllon (1995, 2003), dans leurs propositions didactiques. Notamment, lorsque la tâche comme critère de sélection est absente dans les réponses de ces enseignants, cela va à l'encontre des pratiques qui se disent communicatives-actionnelles.

Cette remise en question des propositions didactiques nous fait penser aux nombreuses recommandations existantes dans les travaux consultés au Chapitre 3, à savoir utiliser l'IA générative pour la construction de cours : est-il pertinent de prôner l'utilisation de ce type d'outils à ces fins, alors que le cadre épistémologique de la pratique enseignante et des propositions didactiques peut-être remis en question ? Est-ce que cela n'entraîne pas le risque de laisser la porte ouverte aux biais pédagogiques de ces outils, inconnus pour l'instant mais inhérentes, pour se faufiler dans les salles des cours ? Ou pire encore, d'automatiser la fossilisation de pratiques didactiques inefficaces ? Ne serait-il pas plus pertinent d'encourager des recherches portant sur l'évaluation des capacités de l'IA générative de manière ponctuelle et bien contextualisée ?

### **3.3.1. La technique de l'APP et ses défis pour les enseignants novices**

La Question 1 de cette recherche voulait savoir pourquoi les enseignants novices ne mettaient pas en place la technique d'APP et quelles étaient les difficultés qu'ils rencontraient par rapport à celle-ci. De manière surprenante, il n'y a pas, a priori, de composantes qui gênent globalement la mise en place de la technique d'APP d'après le sondage réalisé pour cette recherche. Cependant, il ne faut pas oublier que notre sondage récolte principalement dans ce sens des opinions et des représentations de ces enseignants et non leurs vraies pratiques. Ainsi, quelques-uns des enseignants (jamais plus de 40%) reconnaissent trouver des difficultés pour identifier le genre discursif, le type de texte, l'objectif de la communication, et les composantes pragmatiques et linguistico-discursives lors de la réalisation d'une APP. Ces éléments ont constitué les axes dit « problématiques » de notre recherche pour adapter le modèle d'APP utilisé pour mesurer la production de *ChatGPT*.

Au-delà de ces aspects, l'obstacle principal à l'utilisation de la dite technique pré-pédagogique consiste en son aspect chronophage. La technique est perçue comme peu pratique en raison du temps qu'elle requiert. De même, c'est justement ce processus de recherche, choix et analyse des documents supports ce qui paraît être la tâche la plus complexe pour les enseignants lors de la préparation de leurs cours. Cela constitue une vraie problématique en DDL étant donné le caractère nécessaire et idéalement systématique de mise en place d'une analyse fine des supports mobilisés car, si bien cela ne garantit pas la qualité d'un cours, elle permet à l'enseignant de prendre des choix pédagogiques plus éclairées, dès la sélection des objets d'enseignement/apprentissage aux

activités concrètes proposées inspirées par les caractéristiques du document (Moirand, 1979 ; Laurens, 2013, 2020).

Ainsi, *ChatGPT* et les outils d'IA générative semblent démontrer une efficacité intéressante pour réaliser des tâches d'extraction d'information automatique et d'identification des genres discursifs (présenté au Chapitre 3 du cadre théorique), qui pourrait être applicable de manière réaliste pour assister les enseignants novices, mais aussi tous les enseignants, dans la réalisation d'APP, une tâche, à la base, similaire à l'extraction d'information à partir d'un document. Les éléments « problématiques » soulevés à l'aide de notre questionnaire ont permis de cibler l'évaluation plus précise des compétences de *ChatGPT* dans la réalisation d'une APP.

### **3.3.2. La qualité des analyses pédagogiques de *ChatGPT***

La Question 2 de cette recherche voulait explorer si *ChatGPT* était capable de réaliser une APP de manière globalement satisfaisante, similaire à celle proposée par Laurens (2013, 2020), et qui résolvait les difficultés rencontrées par les enseignants novices lors de la mise en place de cette technique. Ainsi, l'évaluation triangulée envisagée dans notre cadre méthodologique nous permet d'affirmer que *ChatGPT* est capable de produire une APP de qualité intermédiaire, avec une note globale de 0,66. Ce niveau de performance montre que, bien que l'outil soit utile, des améliorations sont nécessaires, notamment en termes de précision et d'exhaustivité. *ChatGPT* montre une excellente capacité à identifier le genre discursif, le type de texte, la thématique et les actes de parole spécifiques du DA de manière précise et correcte. Toutefois, il peine à fournir une analyse linguistique exhaustive, nécessitant une interaction supplémentaire pour combler ces lacunes. Néanmoins, nous estimons que les enseignants peuvent utiliser *ChatGPT* comme assistant automatique pour des APP pour obtenir un aperçu rapide et structuré du document, mais avec une révision manuelle nécessaire si l'enseignant envisage d'exploiter un document. En tout cas, c'est un gain de temps précieux pour trier des documents de manière plus précise. Ainsi, le détail des trois évaluations effectuées de l'APP de *ChatGPT* sont les suivantes :

a) Évaluation qualitative (grille d'évaluation) : 0,78

La note de 0,78 indique une performance solide mais perfectible. L'analyse est généralement pertinente, claire et précise, mais parfois trop explicative, l'outil a une tendance à la verbosité sans que cela soit à côté de la plaque. Le respect des consignes est bon, malgré quelques sections non

demandées. L'exhaustivité reste à améliorer, surtout concernant les détails culturels, trop contextuels pour les capacités actuelles de l'outil, et les éléments linguistiques.

b) Évaluation sémantique par *ChatGPT* : 0,85

*ChatGPT* s'évalue à 0,85 sur la similarité sémantique, reflétant une correspondance étroite avec le modèle de référence. Dans ce sens, nous sommes d'accord, *ChatGPT* est globalement capable d'identifier les catégories linguistiques des items présentes dans le document. Cependant, le manque d'exhaustivité repéré lors de l'évaluation qualitative a demandé une évaluation supplémentaire concernant cette faiblesse.

c) Évaluation quantitative (adaptation ROUGE-1) : 0,36

La note de 0,36 indique des fortes lacunes en précision lexicale et de détail dans l'APP, ce qui pénalise la performance de *ChatGPT* dans certaines sections, notamment les composantes linguistiques. L'APP humain a largement dépassé le niveau de détail du modèle de langage, bien qu'il ait tout à fait identifié correctement les catégories linguistiques globales des composantes mentionnées. Nous trouvons que là où *ChatGPT* s'excède en explications, pourrait être amélioré en exhaustivité dans l'identification d'éléments concrets existants dans le DA, il tend à développer des explications non demandées, mais donne peu d'exemples concrets. Cette faiblesse reflète la nécessité d'une exploration plus détaillée des capacités de l'outil. Néanmoins, l'APP générée par *ChatGPT* reste utile en fournissant une vue d'ensemble des éléments saillants du DA. L'enseignant peut ensuite approfondir ces éléments manuellement ou en continuant l'interaction avec *ChatGPT*, rappelons sa nature interactive.

Un aspect important qui attire notre attention est l'absence d'hallucinations de la part de *ChatGPT* pour cette tâche. Certes, il a tendance à être très verbeux, ce qui a impacté son F1-Score, mais en y regardant de plus près, les informations fournies étaient en lien direct avec le contenu du document et les instructions explicites contenues dans le prompt. Nous avons présumé un nombre important d'hallucinations dans les sorties proposées par *ChatGPT*, ou des hallucinations graves, étant donné cette caractéristique inhérente à ce type d'outils, souvent critiquée. Néanmoins, pour l'APP, cela n'a pas été le cas, ce que nous trouvons remarquable. En tout cas, les explications/justifications fournies par l'outil, pourraient être utilisées pédagogiquement, pour la formation de futurs enseignants.



Enfin, il est essentiel de souligner le rôle de l'ingénierie des prompts et de l'interaction humaine avec l'outil pour obtenir des réponses satisfaisantes, particulièrement pour des tâches complexes et professionnelles. Savoir quoi demander (contenu) et comment le formuler (format, techniques) a directement impacté la qualité des résultats. Dans ce sens, la formation des enseignants sur le fonctionnement de ces outils est cruciale pour ne pas être trompés par leur « intelligence » relative et artificielle. Le cadre théorique de cette recherche a permis d'explorer différentes techniques et approches, ce qui a aidé à construire le cadre méthodologique de cette recherche, facilitant grandement la construction des échantillons, des prompts, des extractions et de l'évaluation de l'outil.

### 3.4. Limites de l'étude

Notre étude présente plusieurs limites liées à sa nature et à son contexte. La plus importante est sans doute la taille modeste des échantillons. En raison des contraintes temporelles et des caractéristiques académiques de cette recherche, nous avons exploré l'APP d'un seul DA en utilisant un nombre limité de techniques d'extraction d'information : *zero-shot*, *Chain-of-Thoughts* et *instruction following*. Il est possible qu'en utilisant d'autres techniques d'extraction (e.g. *one-shot*, *few-shots*), la qualité de l'APP change.

De même, les participants de notre enquête constituaient un groupe réduit d'enseignants. Leurs réponses se basaient principalement sur leurs perceptions de leurs propres pratiques plutôt que sur des observations réelles. Par conséquent, nous ne connaissons pas réellement la capacité de ces enseignants à effectuer une APP, ni si *ChatGPT* produit des APP de meilleure qualité que des enseignants novices. Quoique même s'ils sont en mesure de faire des meilleures APP, il reste encore la variable qualité/temps où *ChatGPT* serait probablement très avantage.

De plus, l'évolution rapide des outils d'IA générative et de leurs capacités peut rapidement rendre les résultats obtenus obsolètes. Il est également possible que d'autres outils d'IA, non examinés dans cette étude, puissent offrir des performances supérieures à celles de *ChatGPT*<sup>61</sup>.

Enfin, l'adaptation manuelle du F1-Score dans notre étude a été très modeste et approximative, elle pourrait être développée dans des recherches futures. Ainsi, des études ultérieures pourraient

---

<sup>61</sup> Par exemple, au long de cette recherche nous avons pris connaissance de Nolej, un outil qui utilise l'IA pour générer du matériel pédagogique à partir de supports tels que les DA. Lien : <https://nolej.io>

explorer l'utilisation de *ChatGPT* avec un échantillon plus large de DA et diversifier les techniques d'extraction pour évaluer plus précisément les compétences de l'outil automatiquement par rapport à celles des enseignants humains, en utilisant des versions futures de cet outil.

## Conclusion

L'utilisation de DA en classe de langue est une pratique essentielle, particulièrement dans le cadre des cours communicatifs-actionnels en DDL. Ces supports permettent de personnaliser l'enseignement linguistique en répondant directement aux intérêts et besoins des apprenants. En plus, ils contribuent à l'adaptation d'approches pédagogiques communicatives-actionnelles pour préparer des UD qui enrichissent l'expérience socioculturelle en classe. Le tout, en fournissant l'opportunité de construire un fil conducteur logique pour guider leur exploitation vers l'appropriation du langage au service d'une tâche finale.

Cependant, l'utilisation de ces supports présente plusieurs défis, notamment la difficulté de trouver le document approprié qui répond aux exigences matérielles, situationnelles et linguistico-discursives nécessaires pour une exploration fructueuse, cohérente et au bénéfice des apprenants. L'APP des DA émerge comme une technique pédagogique importante pour identifier les caractéristiques d'un document, facilitant ainsi la sélection stratégique du document idéal et la définition ultérieure des objets d'enseignement/apprentissage, ainsi que des activités pertinentes pour faciliter l'accès et l'appropriation du matériel/échantillon linguistique authentique par les apprenants.

Toutefois, l'APP s'avère être une technique complexe qui mobilise des concepts satellites à la DDL tels que le genre discursif, la typologie textuelle, les composantes de la communication ou encore les actes de parole, qui peuvent parfois être difficiles à appréhender pour les enseignants débutants. Cependant, cette étude a confirmé que c'est son aspect chronophage ce qui est le plus contraignant pour les enseignants novices, qui la qualifient comme étant une technique peu pratique. Ces caractéristiques rendent l'APP utile, mais négligée par la plupart des enseignants novices. Seulement un enseignant sur dix dans cette étude dit l'utiliser pour la préparation de ses cours, alors que 100% d'entre eux affirment utiliser des DA quotidiennement.

Ce manque d'analyse approfondie des DA mobilisés en cours de langue suggère une sous exploitation de ces supports en les réduisant, par exemple, à de simples porteurs d'une thématique intéressante. C'est à dire, à des fins motivationnelles mais qui parfois ne sont pas forcément pertinents du point de vue linguistico-cognitif. Parfois, cela se traduit aussi par l'utilisation des DA en raison de l'existence de quelques phrases grammaticalement appropriées pour les objectifs structurels des enseignants mais qui peuvent ne pas être représentatives de l'ensemble du

document, ou de son genre discursif, créant ainsi des incohérences dans les phases de systématisation ou dans les entrées-sorties de l'UD.

*ChatGPT*, un modèle de langage basé sur l'intelligence artificielle générative, a démontré dans plusieurs études citées dans cette recherche, avoir des capacités remarquables dans l'extraction d'informations à partir de textes. Il peut donc soutenir les enseignants dans des tâches de préparation de cours qui relèvent de ce type de processus, telles que l'APP. Nous avons évalué la capacité de *ChatGPT* à générer une APP de qualité le comparant à un modèle créé par une enseignante professionnelle, ainsi qu'à sa capacité à résoudre les difficultés rencontrées par les enseignants novices lors de la mise en place de cette technique.

À travers une triple évaluation (qualitative, sémantique-automatique et quantitative), nous avons attribué à l'APP de *ChatGPT* une note globale de 0,66, reflétant une capacité intermédiaire à produire des APP sans exemple préalable (extraction de type *zero-shot*), juste à l'aide d'un prompt conçu à cet effet et de quelques interactions ultérieures pour affiner sa réponse retenue. Cependant, il est important de nuancer ce résultat à la lumière des notes attribuées dans chaque évaluation. *ChatGPT* montre une très bonne capacité à signaler correctement le genre discursif, le type de texte, l'objectif de communication et les actes de parole du DA, des aspects qui ont été soulignés comme problématiques par les enseignants novices. Néanmoins, ses analyses socio-culturelles, souvent contextuellement dépendantes, et la finesse de son traitement des éléments linguistico-discursifs du document restent trop globales pour les besoins de cette technique d'analyse, nécessitant une interaction plus ciblée sur ces aspects avec l'outil ou une révision manuelle par l'enseignant, afin d'affiner les résultats. Pourtant, un aspect de la performance de *ChatGPT* pour l'APP reste un point fort incontestable : le rapport qualité de l'APP/temps. *ChatGPT* produit une APP assez fiable par rapport au temps qu'il met à l'effectuer (à peine quelques secondes), supprimant ainsi la problématique la plus importante soulignée par les enseignants novices.

Il est important de souligner quand même qu'il faut se former pour comprendre le fonctionnement de ce type d'outils, afin de relativiser leur « intelligence » et capacités, laquelle correspond plutôt (en ce moment) à des aspects statistiquement prédictifs et très performants et non à une réflexion réelle, complexe/humaine. Dans ce sens, il faut donc savoir quoi demander à *ChatGPT* (contenu) et comment le faire (gabarit et techniques) pour être en mesure d'extraire des APP pertinentes, car

il est extrêmement sensible aux prompts utilisés. Cela reflète l'importance d'une formation en ingénierie de prompts pour savoir interroger l'outil.

Les principales contributions de cette étude résident dans la fourniture d'un cadre épistémologique issu de la DDL, permettant d'envisager la réalisation d'une technique concrète tirée de ce contexte disciplinaire à l'aide d'outils d'IA générative. Dans ce sens, ce travail se trouve au croisé de ces deux disciplines (DDL et IA générative). L'APP, une technique problématique pour les enseignants novices, se situe dans le spectre des capacités des outils d'IA générative, rapprochant ainsi les deux domaines à des fins spécifiques. Nous avons également proposé un cadre méthodologique innovant, inspiré d'autres disciplines, ce qui constitue une première dans les études de DDL en français, plus précisément pour la préparation de cours (un aspect vague dans les propositions théoriques revues dans notre cadre théorique). Ce cadre permet d'établir des évaluations croisées pour mesurer la performance de ce type d'outils. Par exemple, notre étude a mis en évidence des limites de l'utilisation de ces outils pour des APP, notamment en termes de précision et d'exhaustivité des analyses socio-culturelles et linguistiques. Cela ouvre la voie à des recherches futures qui pourraient développer des cadres méthodologiques pour améliorer ce type d'extractions.

En conclusion, nous encourageons les enseignants à s'appropriier ces outils, car ils offrent un potentiel considérable pour les assister dans des tâches chronophages dans la préparation des cours. Cela leur permettant ainsi de libérer du temps pour le consacrer davantage à des aspects plus stratégiques afin d'augmenter la qualité des enseignements. Nous recommandons également la réalisation d'études similaires visant à explorer, mais surtout, à mesurer les capacités de ces outils dans des contextes pédagogiques concrets, afin de déterminer quelles activités peuvent en effet être déléguées efficacement et comment le faire, tout en aidant les développeurs de ces technologies à les faire évoluer de manière éclairée et utile pour la société. En définitive, ce ne sont ni l'APP ni *ChatGPT* qui feront la différence, mais bien l'utilisation réfléchie et intentionnée des techniques et des outils, toujours au service des apprenants et de l'humanité.

# Bibliographie

Acar, O. A. (2023, juin 6). AI Prompt Engineering Isn't the Future. *Harvard Business Review*.

<https://hbr.org/2023/06/ai-prompt-engineering-isnt-the-future>

Adam, J.-M. (2001). *Les textes : Types et prototypes: récit, description, argumentation, explication et dialogue* (4. éd). Nathan.

Adiguzel, T., Kaya, M. H., & Cansu, F. K. (2023). Revolutionizing education with AI : Exploring the transformative potential of ChatGPT. *Contemporary Educational Technology, 15*(3), ep429.

<https://doi.org/10.30935/cedtech/13152>

Aguilar Río, J. I. (2016). L'éthique dans la formation des enseignants de langues. *Les Langues Modernes, 4/2016*. <https://hal.science/hal-01416369>

Alkaissi, H., & McFarlane, S. I. (2023). Artificial Hallucinations in ChatGPT : Implications in Scientific Writing. *Cureus*. <https://doi.org/10.7759/cureus.35179>

Al-khresheh, M. H. (2024). Bridging technology and pedagogy from a global lens : Teachers' perspectives on integrating ChatGPT in English language teaching. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 6*, 100218. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100218>

Beacco, J.-C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues : Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*. Didier.

Bento, M., & Riquois, E. (2022). *La notion d'authenticité en didactique des langues*. Journée d'études, Paris.

Bérard, E. (1997). *L'approche communicative : Théorie et pratiques*. CLE Internat.

- Berthiaume, D., David, J., & David, T. (2011). Réduire la subjectivité lors de l'évaluation des apprentissages à l'aide d'une grille critériée : Repères théoriques et applications à un enseignement interdisciplinaire. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 27(2). <https://doi.org/10.4000/ripes.524>
- Bertocchini, P., & Costanzo, E. (2017). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE : Pour le professeur de FLE cours, activités, corrigés* (2ème édition). CLE International.
- Besse, H. (1984). Sur quelques aspects interculturels et métalinguistiques de la compréhension d'un document en classe de langue. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 6, Article 6. <https://doi.org/10.26034/tranel.1984.2410>
- Besse, H., & Galisson, R. (1980). *Polémique en didactique : Du renouveau en question*. CLE international.
- Bhayana, R., Krishna, S., & Bleakney, R. R. (2023). Performance of ChatGPT on a Radiology Board-style Examination : Insights into Current Strengths and Limitations. *Radiology*, 307(5), e230582. <https://doi.org/10.1148/radiol.230582>
- Blain, R. (s. d.). *Discours, genres, types de textes, textes...De quoi me parlez-vous?*
- Borg, S. (2003). Chapitre 3. Les méthodologies à la croisée de la notion de progression. In *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 3* (p. 51-61). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.riven.2003.01.0051>
- Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL : Clés et conseils*. Delagrave.
- Boutet, J., & Maingueneau, D. (2005). Sociolinguistique et analyse de discours : Façons de dire, façons de faire. *Langage et société*, 114(4), 15-47. <https://doi.org/10.3917/ls.114.0015>

- Bronckart, J.-P. (2004). Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique: *Langages*, n° 153(1), 98-108. <https://doi.org/10.3917/lang.153.0098>
- Caines, A., Benedetto, L., Taslimipoor, S., Davis, C., Gao, Y., Andersen, O., Yuan, Z., Elliott, M., Moore, R., Bryant, C., Rei, M., Yannakoudakis, H., Mullyooly, A., Nicholls, D., & Buttery, P. (2023). *On the application of Large Language Models for language teaching and assessment technology* (arXiv:2307.08393). arXiv. <http://arxiv.org/abs/2307.08393>
- Castellotti, V., & Huver, E. (2014). Les formations professionnelles de FLE/S en France, entre diversité et qualité. In *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (p. 35-48). Riveneuve. <https://hal.science/hal-01378679>
- Causa, M. (2012). *Formation initiale et profils d'enseignants de langues*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.causa.2012.01>
- Causa, M., Galligani, S., & Vlad, M. (2014). *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels*. Riveneuve éditions.
- Chen, Y., Wang, R., Jiang, H., Shi, S., & Xu, R. (2023). *Exploring the Use of Large Language Models for Reference-Free Text Quality Evaluation : An Empirical Study* (arXiv:2304.00723). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2304.00723>
- Chomsky, N., Roberts, I., & Watumull, J. (2023, mars 8). Opinion | Noam Chomsky : The False Promise of ChatGPT. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2023/03/08/opinion/noam-chomsky-chatgpt-ai.html>
- Cicurel, F. (2011). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Didier.



- Claudiel, C., & Laurens, V. (2016). Le genre discursif comme objet d'enseignement en didactique du français. *SHS Web of Conferences*, 27, 07005. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162707005>
- Claudiel, C., & Lemeunier, V. (2012). Créer une banque de données de documents authentiques : Quels critères retenir ? *Intercompreensão - Revista de Didáctica das Linguas*, 16(Santarem : IPS-Cosmos), 139-160.
- Compilatio. (s. d.). *L'IA dans l'enseignement : Résultats détaillés d'une enquête où étudiants et enseignants confrontent leurs regards*. Compilatio. Consulté 15 mai 2024, à l'adresse <https://blog.compilatio.net/blog/enquete-ia-enseignement-2023>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer* (Didier).
- Cooper, G. (2023). Examining Science Education in ChatGPT : An Exploratory Study of Generative Artificial Intelligence. *Journal of Science Education and Technology*, 32(3), 444-452. <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10039-y>
- Coste, D. (2003). Chapitre 1. Remarques sur les aléas de la notion et du terme de méthode en didactique du français langue étrangère. In *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 3* (p. 17-32). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.riven.2003.01.0017>
- Courtillon, J. (1995). L'unité didactique. *Le français dans le monde, Numéro spécial*(Recherches et applications), 109-120.
- Courtillon, J. (2003a). Chapitre 9. Apprendre une langue voisine en autonomie partielle. In *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 3* (p. 218-233). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.riven.2003.01.0218>

- Courtillon, J. (2003b). *Élaborer un cours de FLE* (Nachdr.). Hachette.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (CLE International).
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2008). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (Nouv. éd., [Nachdr.]). Presses Univ. de Grenoble.
- De Singly, F. (2016). *Le questionnaire* (4e éd). Armand Colin.
- Denyer, M. (2009). La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues. In *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : Onze articles pour mieux comprendre et faire le point* (p. 141-156). Maison des langues-Difusión FLE.
- Dessaux, M. (2023, décembre 28). *55 % des étudiants utilisent une IA générative au moins occasionnellement d'après une enquête*. Campus Matin.  
[https://www.campusmatin.com/numerique/pedagogie/compilatio-un-usage-de-chatgpt-tres-surevalue-par-les-enseignants.html?nl=311523&utm\\_source=email&utm\\_id=310188&utm\\_campaign=newsletter-campusmatin-2024-01-11](https://www.campusmatin.com/numerique/pedagogie/compilatio-un-usage-de-chatgpt-tres-surevalue-par-les-enseignants.html?nl=311523&utm_source=email&utm_id=310188&utm_campaign=newsletter-campusmatin-2024-01-11)
- Dion, É., & Feuillet, P. (2022). *La moitié des enseignants déclare travailler au moins 43 heures par semaine*. 1. <https://doi.org/10.48464/ni-22-30>
- DNE-TN2. (2024). *Intelligence artificielle et éducation : Apports de la recherche et enjeux pour les politiques publiques : édition trilingue 2024* [Text/html]. <https://doi.org/10.58079/VQ06>
- Dufour, S., & Parpette, C. (2018). Le français sur objectif spécifique : La notion d'authentique revisitée. *ILCEA*, 32. <https://doi.org/10.4000/ilcea.4814>

- Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., Baabdullah, A. M., Koohang, A., Raghavan, V., Ahuja, M., Albanna, H., Albashrawi, M. A., Al-Busaidi, A. S., Balakrishnan, J., Barlette, Y., Basu, S., Bose, I., Brooks, L., Buhalis, D., ... Wright, R. (2023). Opinion Paper : “So what if ChatGPT wrote it?” Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*, 71, 102642. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2023.102642>
- Eissen, S., & Stein, B. (2004). *Genre Classification of Web Pages*.. 256-269.
- Ekin, S. (2023). *Prompt Engineering For ChatGPT : A Quick Guide To Techniques, Tips, And Best Practices*. <https://doi.org/10.36227/techrxiv.22683919>
- Étienne, S., & Gutnik, F. (2019). 27. Les documents authentiques. In *Pro en Formation* (p. 86-87). Vuibert; Cairn.info. <https://www.cairn.info/pro-en-formation--9782311622249-p-86.htm>
- Fang, T., Yang, S., Lan, K., Wong, D. F., Hu, J., Chao, L. S., & Zhang, Y. (2023). *Is ChatGPT a Highly Fluent Grammatical Error Correction System? A Comprehensive Evaluation* (arXiv:2304.01746). arXiv. <http://arxiv.org/abs/2304.01746>
- Farrokhnia, M., Banihashem, S. K., Noroozi, O., & Wals, A. (2024). A SWOT analysis of ChatGPT : Implications for educational practice and research. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(3), 460-474. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2195846>
- Fink, A. (1996). *How to ask survey questions* (2. [print.]). Sage.
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.

Gimpel, H., Hall, K., Decker, S., Eymann, T., Lämmermann, L., Mäde, A., er, R., Maximilian, R., Caroline, S., Manfred, S., Mareike, U., Nils, V., & rik, S. (s. d.). *Unlocking the power of generative AI models and systems such as GPT-4 and ChatGPT for higher education : A guide for students and lecturers.*

Gimpel, H., Hall, K., Decker, S., Eymann, T., Lämmermann, L., Mäde, A., Röglinger, M., Ruiner, C., Schoch, M., Schoop, M., Urbach, N., & Vandrik, S. (2023). *Unlocking the power of generative AI models and systems such as GPT-4 and ChatGPT for higher education : A guide for students and lecturers* (Hohenheim Discussion Papers in Business, Economics and Social Sciences 02-2023). Universität Hohenheim, Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. <https://hdl.handle.net/10419/270970>

Gpt, C. (2023). L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE PEUT-ELLE REMPLACER LES ENSEIGNANTS ? *Management & Datascience*, 7(2). <https://management-datascience.org/articles/23224/>

Grevisse, D. G. (2021). Étude descriptive sur l'utilisation des documents authentiques en classe de français langue étrangère en Italie. *Synergies Europe*, 15, 127-143.

Guérit, R. (2024). *IA en Enseignement des Langues Etrangères.*

Hallissy, M., & Hurley, J. (2024). *Introduction à l'IA générative et conversationnelle.*

<https://pressbooks.pub/iapourlesenseignants/chapter/an-introduction-to-generative-ai/>

Hashem, R., Ali, N., El Zein, F., Fidalgo, P., & Abu Khurma, O. (2023). AI to the rescue : Exploring the potential of ChatGPT as a teacher ally for workload relief and burnout prevention. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 19, 023.

<https://doi.org/10.58459/rptel.2024.19023>

Herft, A. (2023). *Guide de l'enseignant : L'usage de ChatGPT « ce qui marche le mieux »*.

<https://labua.univ-angers.fr/wp-content/uploads/2023/01/ChatGPT-Guide-de-lenseignant-FR.pdf>

Higuera, C. de la, & Iyer, J. (2024). *IA pour les enseignants : Un manuel ouvert*.

<https://pressbooks.pub/iapourlesenseignants/>

Hilton, H. (2022). *Enseigner les langues avec l'apport des sciences cognitives*. Hachette éducation.

Holec, H. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire ? *Mélanges pédagogiques*, 65-74.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence In Education : Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.

Holmes, W., & Tuomi, I. (2022). State of the art and practice in AI in education. *European Journal of Education*, 57(4), 542-570. <https://doi.org/10.1111/ejed.12533>

Huang, Y., & Huang, J. (2024). Exploring ChatGPT for Next-generation Information Retrieval : Opportunities and Challenges. *Web Intelligence*, 22(1), 31-44. <https://doi.org/10.3233/WEB-230363>

Jiang, Z., Xu, F. F., Araki, J., & Neubig, G. (2020). *How Can We Know What Language Models Know?* (arXiv:1911.12543). arXiv. <http://arxiv.org/abs/1911.12543>

Kasneci, E., Sessler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günnemann, S., Hüllermeier, E., Krusche, S., Kutyniok, G., Michaeli, T., Nerdel, C., Pfeffer, J., Poquet, O., Sailer, M., Schmidt, A., Seidel, T., ... Kasneci, G. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102274>

- Kehoe, F. (2023). Leveraging Generative AI Tools for Enhanced Lesson Planning in Initial Teacher Education at Post Primary. *Irish Journal of Technology Enhanced Learning*, 7(2), 172-182.  
<https://doi.org/10.22554/ijtel.v7i2.124>
- Kelly, M., & Grenfell, M. (2004). *Profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères – un cadre de référence*.
- Kohnke, L., Moorhouse, B. L., & Zou, D. (2023). ChatGPT for Language Teaching and Learning. *RELC Journal*, 54(2), 537-550. <https://doi.org/10.1177/00336882231162868>
- Kojima, T., Gu, S. S., Reid, M., Matsuo, Y., & Iwasawa, Y. (2023). *Large Language Models are Zero-Shot Reasoners* (arXiv:2205.11916). arXiv. <http://arxiv.org/abs/2205.11916>
- Kuzman, T., Mozetič, I., & Ljubešić, N. (2023). *ChatGPT : Beginning of an End of Manual Linguistic Data Annotation? Use Case of Automatic Genre Identification* (arXiv:2303.03953). arXiv.  
<http://arxiv.org/abs/2303.03953>
- Laurens, V. (s. d.). *Formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE et développement de l'agir enseignant*.
- Laurens, V. (2012a). La formation à la méthodologie au crible des interactions didactiques : Traces d'appropriation et marques de résistance. In *Spécificités et diversité des interactions didactiques* (p. 249-265). Riveneuve éditions.
- Laurens, V. (2012b). Modéliser des séquences en FLE et FLM : Analyse comparée de l'unité didactique et de la séquence didactique. *Le français aujourd'hui*, 176(1), 59-75.  
<https://doi.org/10.3917/lfa.176.0059>

- Laurens, V. (2013). *Formation à la méthodologie de l'enseignement du FLE et développement de l'agir enseignant* [Phdthesis, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3]. <https://shs.hal.science/tel-01419749>
- Laurens, V. (2014). Conception d'unités didactiques en FLE : analyse contrastive d'objets d'enseignements planifiés et d'objets enseignés dans les pratiques d'enseignants novices. *Le français dans le monde, Recherches et applications*(55), 76-90.
- Laurens, V. (2017). Du fonctionnel à l'actionnel : Continuité et innovation dans la réflexion méthodologique pour l'enseignement du FLE. *Les Cahiers de l'Asdifle*, 28, 165-178.
- Laurens, V. (2020). *Le français langue étrangère, entre formation et pratiques : Construction de savoirs d'ingénierie didactique*. Didier.
- Lemeunier, M. (2000). *Transmettre ou communiquer : Une théorie de l'enseignement, en tant que media*. Harmattan.
- Lemeunier, V. (2006). *Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique*. Franc-parler. <https://bop.fipf.org/wp-content/images/stories/dossiers/lemeunier2006.htm>
- Lemeunier, V. (2008). *Garantir la qualité de l'enseignement des langues étrangères*.
- Li, B., Fang, G., Yang, Y., Wang, Q., Ye, W., Zhao, W., & Zhang, S. (2023). *Evaluating ChatGPT's Information Extraction Capabilities : An Assessment of Performance, Explainability, Calibration, and Faithfulness* (arXiv:2304.11633). arXiv. <http://arxiv.org/abs/2304.11633>
- Lin, C.-Y. (2004). ROUGE : A Package for Automatic Evaluation of Summaries. *Text Summarization Branches Out*, 74-81. <https://aclanthology.org/W04-1013>

- Lions-Olivieri, M.-L., & Liria, P. (2009). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : Onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Maison des langues-Difusión FLE.
- Liu, P., Yuan, W., Fu, J., Jiang, Z., Hayashi, H., & Neubig, G. (2021). *Pre-train, Prompt, and Predict : A Systematic Survey of Prompting Methods in Natural Language Processing* (arXiv:2107.13586). arXiv. <http://arxiv.org/abs/2107.13586>
- Liu, Y., Han, T., Ma, S., Zhang, J., Yang, Y., Tian, J., He, H., Li, A., He, M., Liu, Z., Wu, Z., Zhao, L., Zhu, D., Li, X., Qiang, N., Shen, D., Liu, T., & Ge, B. (2023). Summary of ChatGPT-Related research and perspective towards the future of large language models. *Meta-Radiology*, 1(2), 100017. <https://doi.org/10.1016/j.metrad.2023.100017>
- Maldonado, M. (2019). Los saberes docentes en la formación inicial del profesorado. *Revista alquimia educativa*, 5, 31-62.
- Maldonado, M. (2023). *Penser la formation des enseignants dans le champ de la didactique*.
- Mangiante, J.-M. (2006). Français de spécialité ou français sur objectif spécifique : Deux démarches didactiques distinctes. In *Linguistique plurielle* (p. 137-152). Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia.
- Mangiante, J.-M., & Parpette, C. (2004). *Le français sur objectif spécifique : De l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette.
- Mao, R., Chen, G., Zhang, X., Guerin, F., & Cambria, E. (2023). *GPTEval : A Survey on Assessments of ChatGPT and GPT-4* (arXiv:2308.12488). arXiv. <http://arxiv.org/abs/2308.12488>



- Maurin, F. (2023). *L'art du prompt 101-Guide pour les personnes enseignantes*. Université du Québec à Montréal. [https://collimateur.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/11/2023/03/L\\_art-du-prompt\\_101\\_Guide-pour-les-personnes-enseignantes.pdf](https://collimateur.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/11/2023/03/L_art-du-prompt_101_Guide-pour-les-personnes-enseignantes.pdf)
- Mavropoulou, E., & Arvanitis, P. (2023). *INTEGRATION OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON TEACHING AND LEARNING FRENCH AS FOREIGN LANGUAGE : A CASE STUDY*. 7591-7595. <https://doi.org/10.21125/iceri.2023.1897>
- Mei, Q., Xie, Y., Yuan, W., & Jackson, M. O. (s. d.). A Turing test of whether AI chatbots are behaviorally similar to humans. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 121(9), e2313925121. <https://doi.org/10.1073/pnas.2313925121>
- Min, B., Ross, H., Sulem, E., Veyseh, A. P. B., Nguyen, T. H., Sainz, O., Agirre, E., Heinz, I., & Roth, D. (2021). *Recent Advances in Natural Language Processing via Large Pre-Trained Language Models : A Survey* (arXiv:2111.01243). arXiv. <http://arxiv.org/abs/2111.01243>
- Moirand, S. (1979). L'analyse pré-pédagogique des textes. In *Situations d'écrit : Compréhension, production en français langue étrangère* (p. 74-91). Cle International.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC : Vers une recherche-action responsable*. Ophrys.
- Pimsleur, P., Mosberg, L., & Morrison, A. L. (1962). Student Factors in Foreign Language Learning. *The Modern Language Journal*, 46(4), 160-170. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1962.tb00811.x>

- Pluskwa, D., Willis, D., & Willis, J. (2009). L'approche actionnelle en pratique : La tâche d'abord, la grammaire ensuite ! In *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (p. 205-232). Maison des langues-Difusión FLE.
- Polak, M. P., & Morgan, D. (2024). Extracting Accurate Materials Data from Research Papers with Conversational Language Models and Prompt Engineering. *Nature Communications*, *15*(1), 1569. <https://doi.org/10.1038/s41467-024-45914-8>
- Polat, F., Tiddi, I., & Groth, P. (2023). Testing Prompt Engineering Methods for Knowledge Extraction. *Semantic Web Journal*.
- Porcher, L. (1994). *Télévision, culture, éducation*. A. Colin.
- Pradana, M., Elisa, H. P., & Syarifuddin, S. (2023). Discussing ChatGPT in education : A literature review and bibliometric analysis. *Cogent Education*, *10*(2), 2243134. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2243134>
- Puren, C. (2004). *L'évolution historique des approches en didactique des langues-cultures, ou comment faire l'unité des « unités didactiques »*. Site de didactique des langues-cultures. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2004c/>
- Puren, C. (2006). La perspective actionnelle. Vers une nouvelle cohérence didactique. *Le français dans le monde*, *348*, 42-44.
- Puren, C. (2023, janvier 17). *Le Chatbot GPT3 d'OpenAI et la formation en didactique des langues-cultures*. Site de didactique des langues-cultures. <http://www.christianpuren.com/2023/01/17/le-chatbot-gpt3-d-openai-et-la-formation-en-didactique-des-langues-cultures/>

- Richer, J.-J. (2009). Lectures du Cadre : Continuité ou rupture ? In *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : Onze articles pour mieux comprendre et faire le point* (p. 13-48).  
Maison des langues-Difusión FLE.
- Richterich, R. (1986). *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage* (2. ed). Hachette.
- Rioux, M. (2023, mai 22). *Démystifier l'intelligence artificielle en éducation—École branchée*.  
<https://ecolebranchee.com/dossier-demystifier-intelligence-artificielle-education/>
- Rivenc, P. (2003). Avant-propos. In *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 3* (p. 5-15).  
De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.riven.2003.01.0005>
- Rivenc-Chiclet, M.-M. (2003). Chapitre 8. Parcours global au niveau 1. In *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 3* (p. 173-217). De Boeck Supérieur.  
<https://doi.org/10.3917/dbu.riven.2003.01.0173>
- Rosen, É., Reinhardt, C., & Robert, J.-P. (2022). *Faire classe en FLE : Une démarche actionnelle et pragmatique* (Nouvelle éd. revue et augmentée). Hachette français langue étrangère.
- Sharoff, S. (2021). Genre annotation for the Web : Text-external and text-internal perspectives.  
*Register Studies*, 3(1), 1-32. <https://doi.org/10.1075/rs.19015.sha>
- Sousa, D. A. (2017). *How the brain learns* (Fifth edition).
- Starita, L. (s. d.). *Using AI in Decision Making : When and Why*. Gartner. Consulté 20 mai 2024, à l'adresse <https://www.gartner.com/smarterwithgartner/would-you-let-artificial-intelligence-make-your-pay-decisions>
- Stebbins, R. A. (2001). *Exploratory research in the social sciences*. Sage Publ.

Su, Y., Lin, Y., & Lai, C. (2023). Collaborating with ChatGPT in argumentative writing classrooms.

*Assessing Writing*, 57, 100752. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100752>

Sykes, D. (2024). *Exploring the use of ChatGPT in lesson planning : Possibilities, experiences, and limitations*. 39-51.

Tagliante, C. (2009). *La classe de langue* (Nouv. éd., [réimpr.]). CLE International.

Tang, R., Han, X., Jiang, X., & Hu, X. (2023). *Does Synthetic Data Generation of LLMs Help Clinical Text Mining?* (arXiv:2303.04360). arXiv. <http://arxiv.org/abs/2303.04360>

Tang, Y., Xiao, Z., Li, X., Zhang, Q., Chan, E. W., Wong, I. C., & Research Data Collaboration Task Force. (2024). *Large Language Model in Medical Information Extraction from Titles and Abstracts with Prompt Engineering Strategies : A Comparative Study of GPT-3.5 and GPT-4*. <https://doi.org/10.1101/2024.03.20.24304572>

*Teacher training – AI4T project*. (s. d.). Consulté 12 mai 2024, à l'adresse

<https://www.ai4t.eu/teacher-training/>

Tlili, A., Shehata, B., Adarkwah, M. A., Bozkurt, A., Hickey, D. T., Huang, R., & Agyemang, B.

(2023). What if the devil is my guardian angel : ChatGPT as a case study of using chatbots in education. *Smart Learning Environments*, 10(1), 15. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00237-x>

UNESCO. (2021). *AI and education : Guidance for policy-makers*. UNESCO.

<https://doi.org/10.54675/PCSP7350>

UNESCO. (2023). *ChatGPT and artificial intelligence in higher education : Quick start guide*.

UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146>

Vanderbilt University. (2023). *Innovative Teaching with ChatGPT*. Coursera.

[https://www.coursera.org/learn/chatgpt-innovative-teaching?utm\\_medium=sem&utm\\_source=gg&utm\\_campaign=B2C\\_EMEA\\_coursera\\_FTCOF\\_career-academy\\_pmax-multiple-audiences-country-multi-set2&campaignid=20882109092&adgroupid=&device=c&keyword=&matchtype=&network=x&devicemodel=&adposition=&creativeid=&hide\\_mobile\\_promo&gad\\_source=1&gclid=CjwKC\\_Ajw9IayBhBJEiwAVuc3fqumIhD4tLV0pZuk2TWjGOOr-SvXr2lNatIT9wzxJjP70Cp2tVlxtRoCqjgQAvD\\_BwE](https://www.coursera.org/learn/chatgpt-innovative-teaching?utm_medium=sem&utm_source=gg&utm_campaign=B2C_EMEA_coursera_FTCOF_career-academy_pmax-multiple-audiences-country-multi-set2&campaignid=20882109092&adgroupid=&device=c&keyword=&matchtype=&network=x&devicemodel=&adposition=&creativeid=&hide_mobile_promo&gad_source=1&gclid=CjwKC_Ajw9IayBhBJEiwAVuc3fqumIhD4tLV0pZuk2TWjGOOr-SvXr2lNatIT9wzxJjP70Cp2tVlxtRoCqjgQAvD_BwE)

Wei, J., Wang, X., Schuurmans, D., Bosma, M., Ichter, B., Xia, F., Chi, E., Le, Q., & Zhou, D. (2023). *Chain-of-Thought Prompting Elicits Reasoning in Large Language Models* (arXiv:2201.11903). arXiv. <http://arxiv.org/abs/2201.11903>

Wei, X., Cui, X., Cheng, N., Wang, X., Zhang, X., Huang, S., Xie, P., Xu, J., Chen, Y., Zhang, M., Jiang, Y., & Han, W. (2023). *Zero-Shot Information Extraction via Chatting with ChatGPT* (arXiv:2302.10205). arXiv. <http://arxiv.org/abs/2302.10205>

White, J. (2023). *Prompt Engineering for ChatGPT*. <https://www.coursera.org/learn/prompt-engineering>

White, J., Fu, Q., Hays, S., Sandborn, M., Olea, C., Gilbert, H., Elnashar, A., Spencer-Smith, J., & Schmidt, D. C. (2023). *A Prompt Pattern Catalog to Enhance Prompt Engineering with ChatGPT* (arXiv:2302.11382). arXiv. <http://arxiv.org/abs/2302.11382>

Wu, H., Wang, W., Wan, Y., Jiao, W., & Lyu, M. (2023). *ChatGPT or Grammarly? Evaluating ChatGPT on Grammatical Error Correction Benchmark* (arXiv:2303.13648). arXiv. <http://arxiv.org/abs/2303.13648>

- Xu, W., & Tan, X. (2024). Beyond words : L2 writing teachers' visual conceptualizations of ChatGPT in teaching and learning. *Journal of Second Language Writing*, 64, 101110.  
<https://doi.org/10.1016/j.jslw.2024.101110>
- Yang, W. (2022). Artificial Intelligence education for young children : Why, what, and how in curriculum design and implementation. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100061. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100061>
- Yao, S., Zhao, J., Yu, D., Du, N., Shafran, I., Narasimhan, K., & Cao, Y. (2023). *ReAct : Synergizing Reasoning and Acting in Language Models* (arXiv:2210.03629). arXiv.  
<http://arxiv.org/abs/2210.03629>
- Zekaj, R. (2023). AI Language Models as Educational Allies : Enhancing Instructional Support in Higher Education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 22(8), 120-134. <https://doi.org/10.26803/ijlter.22.8.7>
- Zhang, J., Chen, Y., Niu, N., Wang, Y., & Liu, C. (2023). *Empirical Evaluation of ChatGPT on Requirements Information Retrieval Under Zero-Shot Setting* (arXiv:2304.12562). arXiv.  
<http://arxiv.org/abs/2304.12562>

# Annexes

## Annexe 1 : Grille d'analyse pré-pédagogique présentée par Laurens (2013, 2020)

<b>ANALYSE PRE-PEDAGOGIQUE</b> <i>Locations 36 annonces, A Nous, 22 février 2010<sup>90</sup></i>
--

### ■ L'analyse formelle

<b>Description matérielle et organisation</b>	Une page de magazine
<b>Organisation</b>	Titre de la rubrique avec illustration, 3 colonnes
<b>Genre discursif</b>	Annonces de location d'appartements
<b>Types de texte</b>	Descriptif, argumentatif
<b>Source du document</b>	Magazine <i>A Nous</i> , édition <i>Paris</i> (hebdomadaire gratuit distribué dans le métro parisien)
<b>Date et lieu d'émission</b>	22 février 2010, métro parisien
<b>Date et lieu de réception</b>	22 février 2010 (et le reste de la semaine), métro parisien
<b>Emetteur(s) et récepteur(s)</b>	<i>A Nous</i> , agences immobilières Lecteurs du magazine, usagers du métro à la recherche d'une location

### ■ L'analyse situationnelle

<b>Statut des interlocuteurs</b>	Annonceurs : agences immobilières, peut-être aussi des particuliers, s'adressent aux personnes à la recherche d'une location « faites vite ! », « appelez ! visitez ! »
<b>Thématique de la communication</b>	Offres de location d'appartements en région parisienne
<b>Lieu de la communication</b>	Région parisienne, métro
<b>Moment de la communication</b>	22 février 2010

<b>Manière dont se déroule la communication</b>	Ecrit, différé, ton attractif, point de vue subjectif
<b>Objectif global de la communication (enjeu)</b>	Annonceurs : mettre en location des appartements Locataires potentiels : trouver un logement
<b>Intentions principales de communication</b>	Annonceurs : décrire, mettre en valeur les atouts d'un logement Locataires potentiels : sélectionner un logement en fonction de critères personnels

### ■ L'analyse communicative

<b>Composante pragmatique</b>	Annonceurs : - Donner des informations sur un logement / décrire - Inviter, inciter, donner envie, convaincre
<b>Composante sociolinguistique et socioculturelle</b>	- La manière de chercher un logement, le système de location en France (location/agences, loyer mensuel), la possibilité de colocation - Références culturelles : les départements (77, 78, 91, 92, 93, 94, 95, Paris) et villes de la région parisienne, le réseau de transports en commun en Ile-de-France (gares, métro, RER), sécurité des bâtiments (digicode, gardien, interphone), normes des logements - Détails sur l'environnement de la location : « résidence de charme », « zone pavillonnaire », « donnant sur cour », « banlieue », « toutes commodités », « espace vert », « verdure », « proche commerces » - La question du logement à Paris, en région parisienne - Registre neutre formel, style « publicitaire », abréviations

<p><b>Composante linguistique et discursive</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La rubrique « annonces immobilières » dans un magazine, la manière de rédiger une petite annonce</li> <li>- Abréviations : « M<sup>o</sup>, hc, cc, chauff. col., en coloco., cuis. éq., cuisine USA, sdb, chbres/chs, rgts, dispo, tél, F1/2/3, 'min, surface en m<sup>2</sup> »</li> <li>- Lexique de l'habitation : « studio, F1/2/3, cuisine, coin cuisine, cuisine meublée/équipée/aménagée/USA, salle de bain/salle de douche, wc, séjour, hall, rangements, dressing, cellier, grenier, bureau, loggias, balcon, jardin, espace vert, cour, digicode, interphone, parking, local vélo, cave, chambre, pièce principale, mezzanine, duplex »</li> <li>- Les adjectifs (genre, nombre et place) : <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; à caractère objectif : « lumineux », « isolant », « meublée », « calme », « grand », « équipée », « aménagée », « spacieux » ;</li> <li>&gt; à caractère subjectif : « sympathique », « (très) beau/bel/belle », « superbe », « charmant », « joli(e) », « parfait », « agréable », « magnifique ».</li> </ul> </li> <li>- Expressions de localisation dans l'espace et dans le temps : « 15' gare de Lyon », « aux abords de Paris », « au pied du métro », « en plein centre ville », « à 5 min de la gare », « proximité de la gare »</li> <li>- Expressions de l'incitation : <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; exclamations : « à visiter absolument !, il est encore temps !, occasion à ne pas manquer !, une affaire !, à ne pas rater !, dispo de suite !, proche commodités ! libre de suite ! très proche transports ! »</li> <li>&gt; impératif : « faites vite !, appelez ! visitez ! »</li> </ul> </li> <li>- Phrases elliptiques (sans prépositions, sans articles - contrainte de place), phrases nominales</li> </ul>
---	--



# LOCATIONS

## 36 annonces



"A nous" 22/02/2010 (gratuit métro)

### Studio/Studette/F1

**93 !**  
Accès direct PARIS / RER, sympathique studio / F1 à 490€hc avec coin cuisine, salle de bain, balcon, gardien, digicode.  
Tél 01.78.91.76.79

**91 !**  
15' GARE DE LYON ! studio/F1 à 500€hc, avec coin cuisine, salle de douche, beau séjour, rangements, balcon, hall, espace vert A VISITER ABSOLUMENT !  
Tél 01.78.60.20.90

**Clifchy !**  
Superbe studio/F1 à 490€hc, avec coin cuisine, salle de bain, séjour lumineux, digicode. Il est encore temps !  
Tél 01.70.70.86.99

**Saint-Cloud ! !**  
Aux abords de PARIS, très beau studio/F1 avec vue sur Paris à 550€hc, avec coin cuisine, salle de bain, séjour, vitrage isolant, rangement, interphone.  
Tél 01.78.77.28.09

**94 !**  
Superbe studette meublée à 425€cc, avec cuisine équipée, salle de douche, wc, jardin, espace vert, Chauff. Coli. en coloc Occasion à ne pas manquer ! Tél 01.70.71.09.10

**92 !**  
M<sup>e</sup> LIGNE 13.1 Beau studio/F1 pour 430€cc, avec cuisine équipée, salle de douche, wc, digicode FAITES VITE !  
Tél 01.76.60.20.90

**Paris !**  
Au pied du métro, superbe studio/F1 meublé à 440€hc ! avec coin cuisine, salle de douche, rangement, digicode A VISITER ABSOLUMENT ! Tél : 01.72.32.87.63

**93 !**  
Aux abords de Paris, superbe studette meublée avec vue sur jardin pour seulement 500€cc ! avec salle de bain, séjour, balcon, interphone, digicode, en coloc  
Tél 01.78.77.28.09

**78 !**  
Accès direct PARIS / Gare, en plein centre ville, charmant studio/F1 à 500€cc ! avec cuisine aménagée, salle de douche, jolie séjour Il est encore temps ! Tél 01.70.71.09.10

**93 !**  
M<sup>e</sup>LIGNE 9 ! Jolie studette meublée à 300€cc ! avec cuisine équipée, salle de bain, wc, interphone, chauff coll, en coloc. A VISITER ! Tél 01.76.60.20.90

**Corbeil-Essonnes !**  
RER à proximité studio/F1 dans quartier calme en parfait état à 560€cc ! avec cuis. eq., salle de douche, wc, séjour, parking dans cour fermée LIBRE DE SUITE !  
Tél : 01.72.32.87.63

**94 !**  
Aux abords de Paris, superbe studette meublée pour seulement 310€cc, avec cuis. équipée, sdb, wc, chauff coll, en coloc PROCHES DE TOUTES COMMODITES !  
Tél 01.78.77.28.09

**93 !**  
M<sup>e</sup>LIGNE 5 ! Superbe studio/F1 meublé dans un endroit calme à 500€cc, avec cuisine équipée, salle de bain, séjour, wc, rangements, interphone, chauff. gaz, en coloc  
Tél 01.70.71.09.10

**93 !**  
Aux abords de Paris, sympathique studio/F1 exposé plein sud à 500€hc ! avec coin cuisine, salle de douche, hall, dressing, rangements, local vélos, gardien, chauff coll. Tél 01.53.00.41.90

**78 !**  
Accès direct PARIS / RER, sympathique studio / F1 dans résidence de charme pour seulement 399€hc, avec coin cuisine, SDB, cave, rangement, local vélos, interphone chauff coll. Une affaire ! Tél : 01.72.32.87.63

**95 !**  
A 5min de la gare, charmant studio/F1 avec cuisine équipée, salle de bain, cellier, séjour lumineux, rangement, 500€hc A NE PAS RATER ! Tél 01.78.77.28.09

**94 !**  
Proximité Paris, jolie studette à 420€ cc, avec coin cuisine, salle de douche, pièce principale bien agencée DISPO DE SUITE !  
Tél 01.70.71.09.10

**93 !**  
M<sup>e</sup>LIGNE 5 ! studette meublée à 400€hc avec cuisine aménagée, salle de bain, rangement, bel espace vert, interphone, digicode, chauff coll, en coloc. FAITES VITE !  
Tél 01.53.00.41.90

**78 !**  
Studio en bon état dans zone pavillonnaire à 395€hc ! avec coin cuisine, salle de douche, bel espace vert, interphone, gardien, chauff coll. A 10' du RER !  
Tél : 01.72.32.87.63

**Afortville !**  
5' Gare de Lyon ! Studette de charme à 520€hc, avec coin cuisine, salle de douche. PROCHE COMMERCES !  
Tél 01.78.77.28.09

### F2

**77 !**  
Grand F2 de 50m<sup>2</sup>, meublé pour seulement 450€hc ! avec cuisine équipée, salle de bain, chambre, hall, jardin, bureau, espace vert, séjour, placards, Chauff. Coli. en coloc.  
Tél 01.70.71.09.10

**91 !**  
Proximité de la gare ! Magnifique F2 à 520€hc, avec cuisine aménagée, salle de bain, bureau, séjour bien agencé, parking.  
Tél 01.53.00.41.90

**91 !**  
20' PARIS, Agréable F2 en duplex dans résidence calme et verdure pour seulement 780€hc, avec cuis. eq., sdb, chambre, séjour lumineux, rangement, bel espace vert, terrasse, digicode.  
Tél 01.72.32.87.63

**93 !**  
15' PARIS ! Dans résidence de charme, superbe F2 avec balcon à 650€hc, avec cuisine aménagée, salle de bain, séjour, belle chambre, dressing, cave, espace vert, interphone, digicode, chauff coll N'ATTENDEZ PLUS ! Tél 01.78.77.28.09

**93 !**  
Proche toutes commodités et transports, en plein centre ville. F2 de 50m<sup>2</sup>, avec cuisine eq., salle de bain chambre, hall, séjour, digicode, grenier, à 710€hc. Tél 01.70.71.09.10

**91 !**  
Accès direct PARIS / RER, superbe appartement F2 situé en secteur calme pour seulement 620€hc, avec cuisine aménagée, salle de douche, chambre, séjour il est encore temps ! Tél 01.53.00.41.90

**93 !**  
A proximité du Métro ! Beau F2 rénové à 850€cc, avec cuisine aménagée, salle de douche, chambre, séjour, jardin spacieux, cellier, interphone LIBRE DE SUITE !  
Tél : 01.70.70.86.99

**93 !**  
10' Gare de Nord ! Grand F2 en plein centre ville à seulement 710€hc, avec cuisine équipée, salle de bain, chambre, séjour lumineux, grenier, digicode. PROCHE COMMODITES ! Tél 01.78.77.28.09

**78 !**  
Proche de la gare et de toutes commodités, F2 à 660€hc, avec coin cuisine, chambre, espace vert, séjour bien agencé APPELEZ ! VISITEZ ! Tél 01.70.71.09.10

**Argenteuil !**  
10' Gare St Lazare ! Superbe F2 en zone pavillonnaire à 650€hc, avec cuisine aménagée, salle de douche, belle chambre, séjour, double vitrage, interphone, digicode DISPO DE SUITE ! Tél 01.53.00.41.90

**91 !**  
Très jolie F2 proche tous commerces, à seulement 480€hc ! avec cuisine équipée, salle de douche, chambre, hall, séjour, interphone. Tél : 01.72.32.87.63

**91 !**  
Proche PARIS, charmant F2 pour seulement 470€hc, avec cuisine USA, salle de douche, chambre, séjour, mezzanine FAITES VITES ! Tél 01.78.77.28.09

### F3 et plus

**PARIS !**  
Au pied du métro, magnifique F3 donnant sur jolie cour pour 1350€hc avec cuisine équipée, salle de douche, 2 belles chambres, séjour.  
Tél 01.70.71.09.10

**91 !**  
En plein centre ville, superbe F3 de 65m<sup>2</sup> refait à neuf pour seulement 600€hc, avec cuisine USA, salle de bain, 2 chbres, séjour, rangements TRES PROCHES TRANSPORTS ! Tél 01.53.00.41.90

**94 !**  
5' Banlieue sud de Paris, superbe F4 meublé pour seulement 981€hc, avec cuisine équipée, salle de bain, 3 belles chbres, séjour, rangements, loggias, interphone, digicode, chauff coll. Libre de Suite ! Tél : 01.72.32.87.63

**92 !**  
8' PARIS ! Charmant F3 à 850€hc, avec cuisine aménagée, sdb, 2 belles chs, séjour, cave, rgs, espace vert, chauff coll. DISPO DE SUITE ! Tél 01.78.77.28.09

**Annexe 2b : Document authentique utilisé (Laurens, 2013, 2020), transcription**

Le texte se trouve dans une page de magazine (À Nous, 22 février 2010) distribuée gratuitement dans le métro. Les différentes annonces sont réparties sur trois colonnes dans la page. Dans le coin en haut à droite, il y a une caricature d'une maison tenant un téléphone dans sa main droite et levant le pouce de l'autre main.

## **Locations**

36 annonces

### **Studio/Studette/F1**

**93 !**

Accès direct PARIS/RER, sympathique studio / F1 à 490€hc avec coin cuisine, salle de bain, balcon, gardien, digicode. Tél 01.78.91.76.79

**91 !**

15' GARE DE LYON ! studio/F1 à 500€hc, avec coin cuisine, salle de douche, beau séjour, rangements, balcon, hall, espace vert. À VISITER ABSOLUMENT ! Tél 01.76.60.20.90

### **Clichy !**

Superbe studio/F1 à 490€hc, avec un coin cuisine, salle de bain, séjour lumineux, digicode. Il est encore temps ! Tél 01.70.70.86.99

Saint-Cloud !

Aux bords de PARIS, très beau studio/F1 avec vue sur Paris à 550€hc, avec coin cuisine, salle de bain, séjour, vitrage isolant, rangement, interphone. Tél 01.78.77.28.09

**94 !**

Superbe studette meublée à 425€cc, avec cuisine équipée, salle de douche, wc, jardin, espace vert, Chauff. Coll. en coloc Ocasion à ne pas manquer ! Tél 01.70.71.09.10

**92 !**

M<sup>o</sup>LIGNE 13 ! Beau studio/F1 pour 430€cc, avec cuisine équipée, salle de douche, wc, digicode FAITES VITE ! Tél 01.76.60.20.90

Paris !

Au pied du métro, superbe studio/F1 meublé à 440€hc ! avec coin cuisine, salle de douche, rangement, digicode À VISITER ABSOLUMENT ! Tél : 01.72.32.87.63

93 !

Aux abords de Paris, superbe studette meublée avec vue sur jardin pour seulement 500€cc ! avec sale de bain, séjour, balcon, interphone, digicode, en coloc Tél 01.78.77.28.09

78 !

Accès direct PARIS / Gare, en plein centre ville, charmant studio/F1 à 500€cc ! avec cuisine aménagée, salle de douche, jolie séjour. Il est encore temps ! Tél 01.70.71.09.10

M<sup>o</sup>LIGNE 9 ! Jolie studette meublée à 300€cc ! avec cuisine équipée, salle de bain, wc, interphone, chauff coll, en coloc. À VISITER ! Tél 01.76.60.20.90

Corbeil-Essonnes !

RER à proximité studio/F1 dans quartier calme en parfait état à 560€cc ! avec cuis. éq., salle de douche, wc, séjour, parking dans cour fermée LIBRE DE SUITE ! Tél : 01.72.32.87.63

94 !

Aux abords de Paris, superbe studette meublée pour seulement 310€cc, avec cuis. équipée, sdb, wc, chauff coll, en coloc PROCHES DE TOUTES COMMODITÉS ! Tél 01.78.77.28.09

93 !

M<sup>o</sup>LIGNE 5 ! Superbe studio/F1 meublé dans un endroit calme à 500€cc, avec cuisine équipée, salle de bain, séjour, wc, rangements, interphone, chauff. Gaz, en coloc Tél 01.70.71.09.10

93 !

Aux abords de Paris, sympathique studio/F1 exposé plein sud à 500€hc ! avec coin cuisine, salle de douche, hall, dressing, rangements, local vélos, gardien, chauff coll Tél 01.53.00.41.90

78 !

Accès direct PARIS/RER, sympathique studio/F1 dans résidence de charme pour seulement 399€hc, avec coin cuisine, SDB, cave, rangement, local vélos, interphone, chauff coll. Une affaire ! Tél : 01.72.32.87.63

95 !

À 5min de la gare , charmant studio/F1 avec cuisine équipée, salle de bain, cellier, séjour lumineux, rangement, 500€hc À NE PAS RATER ! Tél 01.78.77.28.09

94 !

Proximité Paris, jolie studette à 420€ cc, avec coin cuisine, salle de douche, pièce principale bien agencée DISPO DE SUITE ! Tél 01.70.71.09.10

93 !

M<sup>o</sup>LIGNE 5 ! studette meublée à 400€hc avec cuisine aménagée, salle de bain, rangement, bel espace vert, interphone, digicode, chauff coll. en coloc. FAITES VITE ! Tél 01.53.00.41.90

78 !

Studio en bon état dans zone pavillonnaire à 395€hc ! avec coin cuisine, salle de douche, bel espace vert, interphone, gardien, chauff coll. À 10' du RER ! Tél : 01.72.32.87.63

Alfortville !

5' Gare de Lyon ! Studette de charme à 520€hc, avec coin cuisine, salle de douche. PROCHE COMMERCES ! Tél 01.78.77.28.09

## **F2**

77 !

Grand F2 de 50m2, meublé pour seulement 450€hc ! avec cuisine équipée, salle de bain, chambre, hall, jardin, bureau, espace vert, séjour, placards, Chauff. Coll. en coloc. Tél 01.70.71.09.10

91 !

Proximité de la gare ! Magnifique F2 à 520€hc, avec cuisine aménagée, salle de bain, bureau, séjour bien agencé, parking. Tél 01.53.00.41.90

91 !

20' PARIS, Agréable F2 en duplex dans résidence calme et verdure pour seulement 780€hc, avec cuis. éq., sdb, chambre, séjour lumineux, rangement, bel espace vert, terrasse, digicode. Tél 01.72.32.87.63

93 !

15' PARIS ! Dans résidence de charme, superbe D2 avec balcon à 650€hc, avec cuisine aménagée, salle de bain, séjour, belle chambre, dressing, cave, espace vert, interphone, digicode, chauff coll N'ATTENDEZ PLUS ! Tél 01.78.77.28.09

93 !

Proche toutes commodités et transports, en plein centre ville, F2 de 50m2, avec cuisine éq., salle de bain, chambre, hall, séjour, digicode, grenier, à 710€hc. Tél 01.70.71.09.10

91 !

Accès direct PARIS/RER, superbe appartement F2 situé en secteur calme pour seulement 620€hc, avec cuisine aménagée, salle de douche, chambre, séjour il est encore temps ! Tél 01.53.00.41.90

93 !

À proximité du Métro ! Beau F2 rénové à 850€cc, avec cuisine aménagée, salle de douche, chambre, séjour, jardin spacieux, cellier, interphone LIBRE DE SUITE ! Tél : 01.70.70.86.99

93 !

10' Gare de Nord ! Grand F2 en plein centre ville à seulement 710€hc, avec cuisine équipée, salle de bain, chambre, séjour lumineux, grenier, digicode. PROCHE COMMODITÉS ! Tél 01.78.77.28.09

78 !

Proche de la gare et de toutes commodités, F2 à 660€hc, avec coin cuisine, chambre, espace vert, séjour bien agencé APPELEZ ! VISITEZ ! Tél 01.70.71.09.10

Argenteuil !

10' Gare St Lazare ! Superbe F2 en zone pavillonnaire à 650€hc, avec cuisine aménagée, salle de douche, belle chambre, séjour, double vitrage, interphone, digicode DISPO DE SUITE ! Tél 01.53.00.41.90

91 !

Très jolie F2 proche tous commerces, à seulement 480€hc ! avec cuisine équipée, salle de douche, chambre, hall, séjour, interphone. Tél : 01.72.32.87.63

91 !

Proche PARIS, charmant F2 pour seulement 470€hc, avec cuisine USA, salle de douche, chambre, séjour, mezzanine FAITE VITES ! Tél 01.78.77.28.09

## **F3 et plus**

PARIS !

Au pied du métro, magnifique F3 donnant sur jolie cour pour 1350€hc avec cuisine équipée, salle de douche, 2 belles chambres, séjour. Tél 01.70.71.09.10

91 !

En plein centre ville, superbe F3 de 65m2 refait à neuf pour seulement 600€hc, avec cuisine USA, salle de bain, 2 chbres, séjour, rangement TRÈS PROCHES TRANSPORTS ! Tél 01.53.00.41.90

94 !

5' Banlieue sud de Paris, superbe F4 meublé pour seulement 981€hc, avec cuisine équipée, salle de bain, 3 belles chbres, séjour, rangements, loggias, interphone, digicode, chauff coll. Libre de suite ! Tél : 01.72.32.87.63

92 !

8' PARIS ! Charmant F3 à 850€hc, avec cuisine aménagée, sdb, 2 belles chs, séjour, cave, rgts, espace vert, chauff coll. DISPO DE SUITE ! Tél 01.78.77.28.09

**Annexe 3 : Bibliographie des cours en lien avec la construction d'UD**

Université	Cours	Bibliographie
Université Grenoble Alpes	Conception d'unités didactiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Beacco, J.-C. 2007. <i>L'approche par compétences dans l'enseignement des langues</i>. Paris : Didier.</li> <li>- Bertocchini, P. &amp; Costanzo, E. 2008. <i>Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE</i>. Paris : Clé international.</li> <li>- Conseil de l'Europe, 2001. <i>Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer</i>. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.</li> <li>- Courtillon, J., 2003. <i>Élaborer un cours de FLE</i>. Paris : Hachette</li> </ul>
Université Paris Cité	Méthodologie et pratiques d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cadre européen commun de référence pour les langues <a href="https://rm.coe.int/16802fc3a8">https://rm.coe.int/16802fc3a8</a></li> <li>- Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Presse Universitaire de Grenoble.</li> <li>- Revue Recherches et applications du Français dans le monde, « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue », n° 45, janvier 2009.</li> <li>- Collectif, <i>L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues</i>, Barcelone, Maison des langues, 2009</li> <li>- ELLIS R. <i>Task-Based Language Learning and Teaching</i>, Oxford University Press, 2003.</li> </ul>

<p>Université Sorbonne Nouvelle</p>	<p>Ingénierie didactique 1 et 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Claudel Ch., Lemeunier V. 2012. « Créer une banque de données de documents authentiques : quels critères retenir ? ». <i>Intercompreensão – Revista de Didáctica das Linguas</i>, 16, Santarem : IPS – Cosmos, 139-160.</li> <li>- Cuq J.-P., Gruca I. 2017. <i>Cours de didactique du français langue étrangère et seconde</i>. Grenoble : PUG (4ème édition).</li> <li>- Cuq J.-P. (dir°). 2003. <i>Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde</i>. Paris : CLE International.</li> <li>- Laurens V. (2020) : <i>Le français langue étrangère, entre formation et pratiques. Construction de savoirs d'ingénierie didactique</i>. Paris, Didier, coll. « Langues et didactique ».</li> <li>- Puren C. 2004. « L'évolution historique des approches en didactique des langues- cultures, ou comment faire l'unité des 'unités didactiques' ». <i>Congrès annuel de l'ADEAF</i>, Clermont-Ferrand. [<a href="http://www-christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2004c/">http://www-christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2004c/</a>]</li> </ul>
---	---	--



**Annexe 4 : Sondage rapide au sein de la promotion 2023-2023 du M2 en DDL de l'Université Sorbonne Nouvelle (WhatsApp)**


Bonjour à tous.tes,


Dans le cadre de mes recherches pour mon mémoire portant sur la technique de l'analyse pré-pédagogique pour la construction d'unités didactiques, telle qu'enseignée dans le cours d'ingénierie didactique, j'aimerais rapidement savoir qui parmi vous a donné des cours de langue au cours des 12 derniers mois (pas nécessairement du FLE). L'objectif est de constituer un potentiel échantillon pour ma collecte de données.

Merci beaucoup. Et si jamais je peux vous aider avec vos enquêtes, je suis là :) #dernièrelinedroite 11:28 a.m. ✓

**Cours**

✓ Select one

Oui, j'ai donné des cours  22

Non, je n'ai pas donné des cours  7

11:28 a.m. ✓

[View votes](#)

**Annexe 5 : Questionnaire « Utilisation de documents authentiques et de l'analyse pré-pédagogique par les enseignants de langues »**

Sujet	Type de question	Question	Objectif	Type de données attendues
<b>Section 1 : Profil sociolinguistique des participants</b>				
Âge	Fermée Fait	1. Quel est votre âge ? a) 20 ans ou moins b) 21-25 ans c) 26-30 ans d) 31 ans ou plus	Collecter des données démographiques.	Quantitatif
<b>Section 2 : Contexte professionnel</b>				
Expérience en tant que professeur de français	Fermée Fait	2. Combien d'années d'expérience avez-vous en tant qu'enseignant de FLE ? a) Moins d'un an b) Entre 1 et 3 ans c) Plus de 3 ans	Connaître le niveau d'expérience des participants pour savoir s'il s'agit bien d'enseignants novices.	Quantitatif
<b>Section 3 : Préparation des cours</b>				
Nombre d'heures de cours par semaine	Fermée Fait	3. Combien d'heures de cours devez-vous préparer par semaine ? a) Entre 1-5 b) Entre 6-10 c) Entre 11-15 d) Plus de 15	Évaluer la charge de travail des participants et combien de temps ils y passent.	Quantitatif
Préparation des cours en unités didactiques	Fermé, Opinion	4. Planifiez-vous vos cours en unités didactiques ? a) Jamais b) Rarement c) Fréquemment d) Toujours	Identifier l'orientation méthodique dans la préparation des cours : l'analyse pré-pédagogique s'inscrit dans la démarche TMR qui propose la préparation des cours en unités didactiques.	Qualitatif
Processus de préparation des cours	Ouverte, Opinion	5. Quel processus suivez-vous pour préparer vos cours ? Veuillez lister les	Connaître les méthodes de préparation des	Qualitatif

		étapes générales que vous suivez.	cours utilisées par les participants.  Observer si les participants évoquent la mise en place de l'analyse pré-pédagogique lors de la préparation de leurs cours.	
Temps de réalisation d'une unité didactique	Fermée Fait	6. Pensez à la dernière unité didactique que vous avez construite. Combien de temps vous a-t-il fallu pour la réaliser ? (Dès la délimitation des objectifs de l'unité, du choix des supports à la préparation des activités, par exemple) a) Moins d'une heure b) Entre une heure et deux heures c) Entre deux heures et trois heures d) Plus de trois heures e) Plus d'un jour	Évaluer le temps nécessaire pour la préparation d'une unité didactique.  La recherche a comme hypothèse que le temps nécessaire pour faire une analyse pré-pédagogique joue un rôle dans sa mise en œuvre (qui s'ajouterait au temps de cours et au temps de préparation total).	Quantitatif
Ordre de complexité des étapes de la construction d'une unité didactique	Ouverte Opinion	7. Organisez ces étapes de la construction d'une unité didactique de la plus complexe à la moins complexe : a) Analyser les besoins et délimiter les objectifs globaux de l'unité b) Concevoir la tâche finale c) Trouver les documents supports à utiliser, les analyser et déterminer les objets d'enseignement d) Planifier les mini-tâches, activités et/ou exercices à mettre en place dans une suite chronologique	Évaluer la perception des participants sur la complexité des différentes étapes de la préparation d'unités didactiques.	Qualitatif

		e) Créer le matériel à utiliser en classe f) Autre (spécifiez)		
Section 4 : Choix du document authentique				
Utilisation des documents authentiques	Fermée Opinion	8. Utilisez-vous des documents authentiques pour préparer vos cours ? a) Jamais b) Rarement c) Fréquemment d) Toujours	Savoir si les participants utilisent des documents authentiques pour leurs cours de langue.	Qualitatif
Utilité principale d'un document authentique	Ouverte Opinion	9. Quelle est la place des documents authentiques dans la préparation de vos cours ? a) Vous le cherchez en amont et ils vous inspirent. b) Vous les trouvez après la préparation de votre unité didactique. c) Vous n'en utilisez pas. d) Vous prenez les documents du manuel.	Identifier les principales utilisations que les enseignants novices font des documents authentiques.	Qualitatif
Niveau de confiance dans l'utilisation de documents authentiques	Fermée Opinion	10. Comment évaluez-vous votre capacité à exploiter des documents authentiques en classe ? a) Très faible b) Faible c) Moyenne d) Bonne e) Excellente	Évaluer la confiance des participants dans l'exploitation de documents authentiques.	Qualitatif
Temps de recherche et d'analyse d'un document authentique	Ouverte Fait	11. Lors de la préparation de vos cours, combien de temps (environ) vous prend la recherche, le choix et l'analyse d'un bon document authentique pour décider qu'il sera pertinent avec les objectifs de l'unité didactique ?	Connaître le temps approximatif nécessaire pour la recherche et l'analyse de documents authentiques selon la perception des participants.	Quantitatif
Obstacles rencontrés lors de	Ouverte Opinion	12. Quels obstacles avez-vous rencontrés lors de l'utilisation de documents	Identifier les obstacles rencontrés dans	Qualitatif

l'utilisation de documents authentiques		authentiques pour la préparation de vos cours ?	l'utilisation de documents authentiques.	
Détermination des éléments langagiers à enseigner/à apprendre	Ouverte Opinion	13. En termes généraux, une fois le document authentique choisi, comment dégagez-vous les éléments langagiers des documents authentiques qui deviendront les objets d'enseignement/apprentissage de votre séquence didactique ?	Connaître la façon dont les enseignants novices sélectionnent des éléments langagiers à enseigner/apprendre lors de la construction de leurs unités didactiques.	Qualitatif
Critères importants lors du choix d'un document authentique	Ouverte Opinion	14. Quel critère jugez-vous comme le plus important lors du choix d'un document authentique pour vos cours ? a) Les aspects linguistiques du document: grammaire, lexique. b) La thématique du texte. c) Le genre discursif. d) La tâche finale. e) Autre(s) :	Identifier les critères considérés lors de la sélection de documents authentiques.	Qualitatif
Critères importants lors du choix d'un document authentique	Ouverte Opinion	15. Pourquoi considérez-vous cet aspect comme le plus important ?	Identifier pourquoi les participants considèrent un tel ou tel critère de sélection d'un document authentique comme étant le plus important.	Qualitatif
Section 5 : Analyse pré-pédagogique				
Compréhension personnelle de	Ouverte Opinion	16. Dans vos propres mots, à quoi sert une analyse pré-pédagogique ?	Évaluer la compréhension de l'analyse pré-	Qualitatif

l'analyse pré-pédagogique			pédagogique par les participants.	
Perceptions sur l'utilité de l'analyse pré-pédagogique	Ouverte Opinion	17. Dans quelle mesure pensez-vous que la technique de l'analyse pré-pédagogique de documents authentiques proposée par la TMR peut aider à améliorer la qualité de vos unités didactiques ?	Évaluer la perception de l'utilité de l'analyse pré-pédagogique.	Qualitatif
Auto-évaluation des compétences en analyse pré-pédagogique	Fermée Opinion	18. Comment évaluez-vous votre capacité pour réaliser une analyse pré-pédagogique de documents authentiques ? a) Très faible b) Faible c) Moyenne d) Bonne e) Excellente	Connaître l'auto-perception des compétences que les participants croient avoir en analyse pré-pédagogique.	Qualitatif
Utilisation passée de l'analyse pré-pédagogique	Fermée Fait	19. Au long de votre carrière professionnelle, avez-vous utilisé la technique de l'analyse pré-pédagogique pour vérifier la pertinence d'un document authentique et ensuite sélectionner les objets d'enseignement/apprentissage de l'unité didactique ? a) Jamais b) Rarement c) Souvent d) Toujours	Identifier l'utilisation passée de l'analyse pré-pédagogique.	Qualitatif
Utilisation récente de l'analyse pré-pédagogique	Fermée Fait	20. Lors de vos cinq derniers cours planifiés, avez-vous utilisé la technique de l'analyse pré-pédagogique pour analyser un document authentique et ensuite exploiter ses éléments pertinents dans vos unités didactiques ?	Identifier l'utilisation récente de l'analyse pré-pédagogique.	Qualitatif

		a) Oui b) Non		
Prise en compte des éléments de l'analyse pré-pédagogique	Fermée Fait Filtre	21. Lors de vos cinq derniers cours planifiés, pensez-vous avoir pris en compte des éléments proposés par la grille d'analyse pré-pédagogique pour exploiter vos documents authentiques ? a) Oui b) Non	Évaluer la prise en compte d'éléments de l'analyse pré-pédagogique dans la démarche d'analyse de documents authentiques des participants.	Qualitatif
Difficultés rencontrées avec l'analyse pré-pédagogique	Ouverte Fait	22. Quels sont ces éléments, par exemple ? Un lien a été ajouté vers la Grille d'APP	Identifier des éléments de l'APP pris en compte dans la démarche d'analyse de documents authentiques des participants.	Qualitatif
Perception de l'utilité de l'analyse pré-pédagogique	Fermée Opinion	23. Considérez-vous cette technique comme <b>utile</b> pour la préparation de vos cours ? a) Très utile b) Plutôt utile c) Peu utile d) Pas du tout utile	Évaluer la perception de l'utilité de l'analyse pré-pédagogique pour la préparation des cours.	Qualitatif
Perception de l'utilité de l'analyse pré-pédagogique (suite)	Ouverte Opinion	24. Pourquoi ?	Expliquer les raisons de la perception de l'utilité de l'analyse pré-pédagogique.	Qualitatif
Perception de la praticité de l'analyse pré-pédagogique	Fermée Opinion	25. Considérez-vous cette technique comme <b>pratique</b> pour la préparation de vos cours ? a) Très pratique b) Plutôt pratique c) Peu pratique d) Pas du tout pratique	Évaluer la perception de la praticité de l'analyse pré-pédagogique pour la préparation des cours.	Qualitatif

Perception de la praticité de l'analyse pré-pédagogique (suite)	Ouverte Opinion	26. Pourquoi ?	Expliquer les raisons de la perception de la praticité de l'analyse pré-pédagogique.	Qualitatif
Évaluation de l'aisance pour réaliser une APP	Fermée Opinion	<p>27. Sur quels aspects de l'analyse pré-pédagogique d'un document authentique êtes-vous à l'aise ? (C'est-à-dire, aspects que vous pouvez identifier dans un document authentique avec aisance)</p> <p>L'analyse formelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Description et organisation de l'information</li> <li>b) Genre discursif</li> <li>c) Type de texte</li> <li>d) Source du document</li> <li>e) Date et lieu d'émission</li> <li>f) Date et lieu de réception</li> <li>g) Émetteur(s) et récepteur(s)</li> </ul> <p>L'analyse situationnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>h) Statut des interlocuteurs</li> <li>i) Thématique de la communication</li> <li>j) Lieu de la communication</li> <li>k) Moment de la communication</li> <li>l) Manière dont se déroule la communication</li> <li>m) Objectif global de la communication (enjeu)</li> </ul> <p>L'analyse communicative</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>n) Composante pragmatique</li> <li>o) Composante sociolinguistique et socioculturelle</li> <li>p) Composante linguistique et discursive</li> </ul> <p>Échelle des réponses :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Très difficile</li> </ul>	Connaître l'auto-perception des compétences pour réaliser une APP des participants.	Qualitatif



		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Difficile</li> <li>- Facile</li> <li>- Très facile</li> </ul>		
<b>Section 6 : Outils d'IAG</b>				
Utilisation d'outils d'IAG	Fermée Fait	<p>28. Utilisez-vous des outils d'intelligence artificielle générative (comme ChatGPT) pour la conception de vos cours de français ?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Jamais</li> <li>b) Rarement</li> <li>c) Souvent</li> <li>d) Toujours</li> </ul>	Connaitre si les participants utilisent des outils d'IA pour la conception de cours	Qualitatif
Fins principales d'utilisation des outils d'IAG	Ouverte Fait	29. À quelles fins utilisez-vous principalement ce type d'outils ?	Identifier les principales utilisations d'outils d'IA pour la conception de cours de langues.	Qualitatif

**Annexe 6 : Prompt initial pour l'APP (adapté de celui de Maurin, 2023 -UQÀM)**

*Je veux que vous agissiez en tant que concepteur pédagogique. Je suis un enseignant de français langue étrangère (FLE).*

*Je souhaite que vous réalisiez une analyse pré-pédagogique d'un document authentique.*

*Contraintes :*

- *Il faut que vous analysiez le document sur trois axes : l'analyse formelle, l'analyse situationnelle et l'analyse communicative.*
- *L'analyse formelle doit inclure seulement ces informations : le genre discursif du document (recette de cuisine, chanson, instructif, etc.) et le type de texte (descriptif, argumentatif, injonctif, narratif, etc.)*
- *L'analyse situationnelle doit inclure seulement ces informations : la thématique de la communication et l'objectif global de la communication (enjeu)*
- *L'analyse communicative doit inclure seulement ces informations : les composantes pragmatiques (actes de parole), les composantes sociolinguistiques et socioculturelles et les composantes linguistiques et discursives.*

*Format de présentation :*

- *Présentez l'information de l'analyse pré-pédagogique dans un tableau.*

## **Annexe 7 : Prompt utilisé pour l'augmentation du prompt initial par ChatGPT**

*Je veux que vous agissiez comme un ingénieur de prompts, spécialiste en ChatGPT. Je suis un enseignant des langues et je veux faire une analyse pré-pédagogique d'un document authentique. Analysez le prompt que j'ai conçu pour cette tâche et faites une liste de choses qui pourraient être améliorés pour obtenir des meilleurs résultats, puis demandez-moi si je veux que vous modifiez le prompt original pour inclure ces améliorations. Voici le prompt: Je veux que vous agissiez en tant que concepteur pédagogique. Je suis un enseignant de français langue étrangère (FLE). Je souhaite que vous réalisiez une analyse pré-pédagogique d'un document authentique. Contraintes :*

*Il faut que vous analysiez le document sur trois axes : l'analyse formelle, l'analyse situationnelle et l'analyse communicative.*

*L'analyse formelle doit inclure seulement ces informations : le genre discursif du document (recette de cuisine, chanson, instructif, etc.) et le type de texte (descriptif, argumentatif, injonctif, narratif, etc.)*

*L'analyse situationnelle doit inclure seulement ces informations : la thématique de la communication et l'objectif global de la communication (enjeu)*

*L'analyse communicative doit inclure seulement ces informations, mais de manière exhaustive : les composantes pragmatiques (actes de parole), les composantes sociolinguistiques et socioculturelles et les composantes linguistiques et discursives. Format de présentation :*

*Présentez l'information de l'analyse pré-pédagogique dans un tableau.*

## **Annexe 8 : Réponse de ChatGPT pour l'augmentation du prompt initial**



Pour optimiser votre prompt et obtenir de meilleurs résultats de ChatGPT, voici quelques suggestions d'améliorations :

### **1. Clarifier l'objectif général du prompt :**

- Indiquez clairement que l'analyse doit être détaillée et précise pour une utilisation en classe de FLE.

### **2. Structurer le prompt pour plus de clarté :**

- Séparez les sections avec des sous-titres pour chaque type d'analyse. Cela aide à rendre les consignes plus compréhensibles.

### **3. Définir les termes spécifiques :**

- Assurez-vous que les termes comme "actes de parole", "composantes sociolinguistiques", "composantes linguistiques et discursives" sont bien définis ou fournissent des exemples pour éviter toute ambiguïté.

### **4. Ajouter des attentes de profondeur :**

- Précisez la profondeur attendue pour chaque analyse. Par exemple, combien d'exemples ou quel niveau de détail est requis.

### **5. Exemple de format de tableau :**

- Donnez un exemple du format de tableau attendu pour la présentation des informations.

### **6. Considérer la longueur de la réponse :**

- Indiquez une longueur approximative ou une limite de mots pour chaque section pour éviter des réponses trop longues ou trop brèves.

---

Voulez-vous que je modifie le prompt original pour inclure ces améliorations ?

## Annexe 9 : Interactions avec ChatGPT avant l'APP finale (1-7)

### Première interaction :

[Prompt créé et présenté dans notre cadre méthodologique + DA (Annexe 2b)]

### Réponse de ChatGPT :



Voici une analyse pré-pédagogique exhaustive du document fourni, organisée selon les axes demandés :

Axe d'analyse	Description
<b>Analyse Formelle</b>	
Genre discursif	Annonces immobilières
Type de texte	Injonctif et descriptif
<b>Analyse Situationnelle</b>	
Thématique de la communication	Location de logements en région parisienne
Objectif global de la communication (enjeu)	Proposer des logements à louer et inciter les lecteurs à contacter les propriétaires ou agences immobilières
<b>Analyse Communicative</b>	
Composantes pragmatiques	Actes de parole présents : informer, inciter, persuader, décrire
Composantes sociolinguistiques et socioculturelles	- Utilisation de termes spécifiques au marché immobilier (studio, F1, F2, hc, cc, digicode, interphone, chauffage collectif) - Référence aux infrastructures parisiennes (RER, métro) - Mention de caractéristiques attractives des logements (proximité des transports, espaces verts, sécurité)
Composantes linguistiques et discursives	- Structures linguistiques : phrases courtes et percutantes, souvent injonctives (ex. : "Faites vite !", "À visiter absolument !") - Grammaire : utilisation de l'impératif pour inciter à l'action (ex. : "VISITEZ !") - Vocabulaire spécifique : "studio", "F1", "coin cuisine", "salle de bain", "balcon", "chauffage collectif", "digicode", "interphone" - Format discursif : chaque annonce suit un schéma similaire : localisation, caractéristiques du logement, prix, contact
<b>Présentation de l'information</b>	
Organisation des annonces	Réparties en trois colonnes, par type de logement (Studio/Studette/F1, F2, F3 et plus)
Usage des majuscules et ponctuation	Les majuscules sont utilisées pour attirer l'attention (ex. : "FAITES VITE !", "À VISITER ABSOLUMENT !"). La ponctuation (points d'exclamation) renforce le ton injonctif.

### Utilisation pédagogique en classe de FLE :

1. **Compréhension écrite :**

- Activités de lecture pour identifier les caractéristiques des logements.
- Questions de compréhension pour vérifier la compréhension des informations clés (prix, localisation, équipements).

2. **Production écrite :**

- Demander aux étudiants de rédiger une annonce immobilière en respectant le format observé.
- Exercices de reformulation pour pratiquer l'impératif et les structures injonctives.

3. **Expression orale :**

- Jeux de rôle : simulation d'appels téléphoniques entre un locataire potentiel et le propriétaire.
- Discussions en groupe sur les critères importants lors de la recherche d'un logement.

4. **Composantes socioculturelles :**

- Discussion sur les différences culturelles en matière de logement entre les pays des étudiants et la France.
- Analyse des normes et spécificités du marché immobilier parisien.

Cette analyse permet de structurer les activités pédagogiques en fonction des compétences linguistiques et communicatives visées, tout en tenant compte des aspects socioculturels pertinents pour des apprenants de FLE.

**Deuxième interaction :**

Prompt : J'ai besoin d'une analyse plus détaillée et minutieuse de toute la section d'analyse communicative. Supprimez la dernière partie de votre proposition (Utilisation pédagogique en classe de FLE).

Réponse de ChatGPT :



Voici une analyse plus détaillée et minutieuse de toute la section d'analyse communicative :

## Analyse Communicative

Composantes	Description
<b>Composantes pragmatiques</b>	
Actes de parole présents	Les annonces immobilières présentent plusieurs types d'actes de parole :
	- <b>Informier</b> : Les annonces fournissent des informations spécifiques sur les caractéristiques des logements (ex. : "superbe studio/F1 à 490€hc, avec coin cuisine, salle de bain, balcon, gardien, digicode").
	- <b>Inciter</b> : L'usage fréquent de l'impératif et des expressions attractives pousse les lecteurs à agir rapidement (ex. : "FAITES VITE !", "À VISITER ABSOLUMENT !").
	- <b>Persuader</b> : Les descriptions valorisantes et les mentions d'avantages visent à persuader les lecteurs de l'attrait des logements proposés (ex. : "vue sur Paris", "résidence de charme", "espace vert").
	- <b>Décrire</b> : Les annonces contiennent des descriptions détaillées des logements, énumérant les équipements et les caractéristiques spécifiques (ex. : "studio/F1 à 500€hc, avec coin cuisine, salle de douche, beau séjour, rangements, balcon, hall, espace vert").

<b>Composantes sociolinguistiques et socioculturelles</b>	
Normes sociales	Les annonces respectent les normes sociales de la communication publicitaire en utilisant un langage formel mais accessible, adapté à un large public. L'impératif et les expressions enthousiastes sont couramment utilisés pour capter l'attention.
Normes culturelles	L'ancrage culturel est visible à travers la mention de lieux spécifiques à Paris et sa banlieue (ex. : "M°LIGNE 13", "Gare de Lyon"). Les annonces mettent en avant des éléments de confort et de sécurité (digicode, interphone, gardien), reflétant des préoccupations culturelles communes en matière de logement en France.
Normes linguistiques	Les annonces utilisent un vocabulaire technique spécifique au domaine immobilier, ce qui peut nécessiter des explications pour des apprenants étrangers (ex. : "coin cuisine", "chauff. coll.", "digicode", "balcon", "cave"). Les abréviations sont fréquentes, ce qui est typique dans ce genre de texte pour des raisons d'espace et de clarté (ex. : "hc" pour hors charges, "cc" pour charges comprises).
<b>Composantes linguistiques et discursives</b>	
Structures linguistiques	Les phrases sont généralement courtes et percutantes, souvent composées d'énumérations pour lister les caractéristiques des logements. L'utilisation de l'impératif est prédominante pour encourager l'action immédiate (ex. : "APPELEZ ! VISITEZ !").

Grammaire	L'emploi de l'impératif est récurrent, associé à des adverbes et des locutions pour renforcer le caractère urgent et attractif des offres (ex. : "DISPO DE SUITE !", "À NE PAS RATER !"). Les phrases nominales sont courantes pour la concision et l'efficacité (ex. : "15' GARE DE LYON ! studio/F1 à 500€hc").
Vocabulaire	Le vocabulaire est technique et spécifique au domaine immobilier : termes désignant les types de logements ("studio", "F1", "F2"), les équipements ("coin cuisine", "salle de bain", "interphone"), les caractéristiques ("lumineux", "espace vert", "rangement"), et les abréviations usuelles ("hc", "cc").
Format discursif	Le format des annonces suit un schéma répétitif et standardisé : localisation, caractéristiques principales, prix, et contact téléphonique. Cette structure facilite la lecture rapide et la comparaison entre les différentes offres. Les annonces sont rédigées en majuscules pour attirer l'attention sur les points essentiels.

### ### Exemple d'analyse d'une annonce spécifique :

- **Annonce** : "Clichy ! Superbe studio/F1 à 490€hc, avec un coin cuisine, salle de bain, séjour lumineux, digicode. Il est encore temps ! Tél 01.70.70.86.99"
- **Informer** : "Clichy", "superbe studio/F1", "490€hc", "coin cuisine, salle de bain, séjour lumineux, digicode".
- **Inciter** : "Il est encore temps !".
- **Persuader** : "Superbe", "séjour lumineux".
- **Décrire** : Énumération des caractéristiques du logement.
- **Normes sociales** : Langage formel mais accessible.
- **Normes culturelles** : Mention de Clichy et équipements typiques.
- **Normes linguistiques** : Utilisation d'abréviations ("hc"), vocabulaire technique.
- **Structures linguistiques** : Phrase courte, impératif.
- **Grammaire** : Impératif.
- **Vocabulaire** : Technique, descriptif.
- **Format discursif** : Localisation, caractéristiques, prix, contact.



*Cette analyse détaillée de la section communicative permet de comprendre les différents niveaux de communication présents dans le texte et d'identifier les aspects clés pour une utilisation pédagogique en classe de FLE.*

***Troisième interaction :***

*Prompt : Donnez-moi une version finale de l'analyse pré-pédagogique de ce document en intégrant votre dernière proposition.*

*Réponse de ChatGPT :*



Voici l'analyse pré-pédagogique finale du document fourni :

Axe d'analyse	Description
<b>Analyse Formelle</b>	
Genre discursif	Annonces immobilières
Type de texte	Injonctif et descriptif
<b>Analyse Situationnelle</b>	
Thématique de la communication	Location de logements en région parisienne
Objectif global de la communication (enjeu)	Proposer des logements à louer et inciter les lecteurs à contacter les propriétaires ou agences immobilières
<b>Analyse Communicative</b>	
Composantes pragmatiques	Les annonces immobilières présentent plusieurs types d'actes de parole :

	- <b>Inform</b> er : Les annonces fournissent des informations spécifiques sur les caractéristiques des logements (ex. : "superbe studio/F1 à 490€hc, avec coin cuisine, salle de bain, balcon, gardien, digicode").
	- <b>Inciter</b> : L'usage fréquent de l'impératif et des expressions attractives pousse les lecteurs à agir rapidement (ex. : "FAITES VITE !", "À VISITER ABSOLUMENT !").
	- <b>Persuader</b> : Les descriptions valorisantes et les mentions d'avantages visent à persuader les lecteurs de l'attrait des logements proposés (ex. : "vue sur Paris", "résidence de charme", "espace vert").
	- <b>Décrire</b> : Les annonces contiennent des descriptions détaillées des logements, énumérant les équipements et les caractéristiques spécifiques (ex. : "studio/F1 à 500€hc, avec coin cuisine, salle de douche, beau séjour, rangements, balcon, hall, espace vert").
Composantes sociolinguistiques et socioculturelles	
Normes sociales	Les annonces respectent les normes sociales de la communication publicitaire en utilisant un langage formel mais accessible, adapté à un large public. L'impératif et les expressions enthousiastes sont couramment utilisés pour capter l'attention.

Normes culturelles	L'ancrage culturel est visible à travers la mention de lieux spécifiques à Paris et sa banlieue (ex. : "M°LIGNE 13", "Gare de Lyon"). Les annonces mettent en avant des éléments de confort et de sécurité (digicode, interphone, gardien), reflétant des préoccupations culturelles communes en matière de logement en France.
Normes linguistiques	Les annonces utilisent un vocabulaire technique spécifique au domaine immobilier, ce qui peut nécessiter des explications pour des apprenants étrangers (ex. : "coin cuisine", "chauff. coll.", "digicode", "balcon"). Les abréviations sont fréquentes, ce qui est typique dans ce genre de texte pour des raisons d'espace et de clarté (ex. : "hc" pour hors charges, "cc" pour charges comprises).
Composantes linguistiques et discursives	
Structures linguistiques	Les phrases sont généralement courtes et percutantes, souvent composées d'énumérations pour lister les caractéristiques des logements. L'utilisation de l'impératif est prédominante pour encourager l'action immédiate (ex. : "APPELEZ ! VISITEZ !").
Grammaire	L'emploi de l'impératif est récurrent, associé à des adverbes et des locutions pour renforcer le caractère urgent et attractif des offres (ex. : "DISPO DE SUITE !", "À NE PAS RATER !"). Les phrases nominales sont courantes pour la concision et l'efficacité (ex. : "15' GARE DE LYON ! studio/F1 à 500€hc").

Vocabulaire	Le vocabulaire est technique et spécifique au domaine immobilier : termes désignant les types de logements ("studio", "F1", "F2"), les équipements ("coin cuisine", "salle de bain", "interphone"), les caractéristiques ("lumineux", "espace vert", "rangement"), et les abréviations usuelles ("hc", "cc").
Format discursif	Le format des annonces suit un schéma répétitif et standardisé : localisation, caractéristiques principales, prix, et contact téléphonique. Cette structure facilite la lecture rapide et la comparaison entre les différentes offres. Les annonces sont rédigées en majuscules pour attirer l'attention sur les points essentiels.

### Exemple d'analyse d'une annonce spécifique :

- **Annonce** : "Clichy ! Superbe studio/F1 à 490€hc, avec un coin cuisine, salle de bain, séjour lumineux, digicode. Il est encore temps ! Tél 01.70.70.86.99"

- **Informer** : "Clichy", "superbe studio/F1", "490€hc", "coin cuisine, salle de bain, séjour lumineux, digicode".

- **Inciter** : "Il est encore temps !".

- **Persuader** : "Superbe", "séjour lumineux".

- **Décrire** : Énumération des caractéristiques du logement.

- **Normes sociales** : Langage formel mais accessible.

- **Normes culturelles** : Mention de Clichy et équipements typiques.

- **Normes linguistiques** : Utilisation d'abréviations ("hc"), vocabulaire technique.

- **Structures linguistiques** : Phrase courte, impératif.

- **Grammaire** : Impératif.

- **Vocabulaire** : Technique, descriptif.

- **Format discursif** : Localisation, caractéristiques, prix, contact.

**Quatrième interaction :**

**Prompt** : Supprimez l'exemple à la fin, je ne veux que le tableau.

**Réponse de ChatGPT** :



Voici l'analyse pré-pédagogique du document sous forme de tableau :

Axe d'analyse	Description
<b>Analyse Formelle</b>	
Genre discursif	Annonces immobilières
Type de texte	Injonctif et descriptif
<b>Analyse Situationnelle</b>	
Thématique de la communication	Location de logements en région parisienne
Objectif global de la communication (enjeu)	Proposer des logements à louer et inciter les lecteurs à contacter les propriétaires ou agences immobilières
<b>Analyse Communicative</b>	
Composantes pragmatiques	Les annonces immobilières présentent plusieurs types d'actes de parole :

	- <b>Inform</b> er : Les annonces fournissent des informations spécifiques sur les caractéristiques des logements (ex. : "superbe studio/F1 à 490€hc, avec coin cuisine, salle de bain, balcon, gardien, digicode").
	- <b>Inciter</b> : L'usage fréquent de l'impératif et des expressions attractives pousse les lecteurs à agir rapidement (ex. : "FAITES VITE !", "À VISITER ABSOLUMENT !").
	- <b>Persuader</b> : Les descriptions valorisantes et les mentions d'avantages visent à persuader les lecteurs de l'attrait des logements proposés (ex. : "vue sur Paris", "résidence de charme", "espace vert").
	- <b>Décrire</b> : Les annonces contiennent des descriptions détaillées des logements, énumérant les équipements et les caractéristiques spécifiques (ex. : "studio/F1 à 500€hc, avec coin cuisine, salle de douche, beau séjour, rangements, balcon, hall, espace vert").
Composantes sociolinguistiques et socioculturelles	
Normes sociales	Les annonces respectent les normes sociales de la communication publicitaire en utilisant un langage formel mais accessible, adapté à un large public. L'impératif et les expressions enthousiastes sont couramment utilisés pour capter l'attention.

Normes culturelles	L'ancrage culturel est visible à travers la mention de lieux spécifiques à Paris et sa banlieue (ex. : "M°LIGNE 13", "Gare de Lyon"). Les annonces mettent en avant des éléments de confort et de sécurité (digicode, interphone, gardien), reflétant des préoccupations culturelles communes en matière de logement en France.
Normes linguistiques	Les annonces utilisent un vocabulaire technique spécifique au domaine immobilier, ce qui peut nécessiter des explications pour des apprenants étrangers (ex. : "coin cuisine", "chauff. coll.", "digicode", "balcon"). Les abréviations sont fréquentes, ce qui est typique dans ce genre de texte pour des raisons d'espace et de clarté (ex. : "hc" pour hors charges, "cc" pour charges comprises).
Composantes linguistiques et discursives	
Structures linguistiques	Les phrases sont généralement courtes et percutantes, souvent composées d'énumérations pour lister les caractéristiques des logements. L'utilisation de l'impératif est prédominante pour encourager l'action immédiate (ex. : "APPELEZ ! VISITEZ !").
Grammaire	L'emploi de l'impératif est récurrent, associé à des adverbes et des locutions pour renforcer le caractère urgent et attractif des offres (ex. : "DISPO DE SUITE !", "À NE PAS RATER !"). Les phrases nominales sont courantes pour la concision et l'efficacité (ex. : "15' GARE DE LYON ! studio/F1 à 500€hc").
Vocabulaire	Le vocabulaire est technique et spécifique au domaine immobilier : termes désignant les types de logements ("studio", "F1", "F2"), les équipements ("coin cuisine", "salle de bain", "interphone"), les caractéristiques ("lumineux", "espace vert", "rangement"), et les abréviations usuelles ("hc", "cc").
Format discursif	Le format des annonces suit un schéma répétitif et standardisé : localisation, caractéristiques principales, prix, et contact téléphonique. Cette structure facilite la lecture rapide et la comparaison entre les différentes offres. Les annonces sont rédigées en majuscules pour attirer l'attention sur les points essentiels.

### ***Cinquième interaction :***

*Prompt : Adaptez le tableau pour qu'il ait trois colonnes : colonne 1 axe d'analyse, colonne 2 les différents critères des axes, colonne 3 la description.*

*Réponse de ChatGPT :*



Voici le tableau adapté en trois colonnes :

Axe d'analyse	Critères	Description
<b>Analyse Formelle</b>	Genre discursif	Annonces immobilières
	Type de texte	Injonctif et descriptif
<b>Analyse Situationnelle</b>	Thématique de la communication	Location de logements en région parisienne
	Objectif global de la communication (enjeu)	Proposer des logements à louer et inciter les lecteurs à contacter les propriétaires ou agences immobilières
<b>Analyse Communicative</b>	Composantes pragmatiques	Les annonces immobilières présentent plusieurs types d'actes de parole :
		- <b>Inform</b> er : Les annonces fournissent des informations spécifiques sur les caractéristiques des logements (ex. : "superbe studio/F1 à 490€hc, avec coin cuisine, salle de bain, balcon, gardien, digicode").
		- <b>Inciter</b> : L'usage fréquent de l'impératif et des expressions attractives pousse les lecteurs à agir rapidement (ex. : "FAITES VITE !", "À VISITER ABSOLUMENT !").
		- <b>Persuader</b> : Les descriptions valorisantes et les mentions d'avantages visent à persuader les lecteurs de l'attrait des logements proposés (ex. : "vue sur Paris", "résidence de charme", "espace vert").
		- <b>Décrire</b> : Les annonces contiennent des descriptions détaillées des logements, énumérant les équipements et les caractéristiques spécifiques (ex. : "studio/F1 à 500€hc, avec coin cuisine, salle de douche, beau séjour, rangements, balcon, hall, espace vert").
	Composantes sociolinguistiques et socioculturelles	
	Normes sociales	Les annonces respectent les normes sociales de la communication publicitaire en utilisant un langage formel mais accessible, adapté à un large public. L'impératif et les expressions enthousiastes sont couramment utilisés pour capter l'attention.

	Normes culturelles	L'ancrage culturel est visible à travers la mention de lieux spécifiques à Paris et sa banlieue (ex. : "M°LIGNE 13", "Gare de Lyon"). Les annonces mettent en avant des éléments de confort et de sécurité (digicode, interphone, gardien), reflétant des préoccupations culturelles communes en matière de logement en France.
	Normes linguistiques	Les annonces utilisent un vocabulaire technique spécifique au domaine immobilier, ce qui peut nécessiter des explications pour des apprenants étrangers (ex. : "coin cuisine", "chauff. coll.", "digicode", "balcon"). Les abréviations sont fréquentes, ce qui est typique dans ce genre de texte pour des raisons d'espace et de clarté (ex. : "hc" pour hors charges, "cc" pour charges comprises).
	Composantes linguistiques et discursives	
	Structures linguistiques	Les phrases sont généralement courtes et percutantes, souvent composées d'énumérations pour lister les caractéristiques des logements. L'utilisation de l'impératif est prédominante pour encourager l'action immédiate (ex. : "APPELEZ ! VISITEZ !").
	Grammaire	L'emploi de l'impératif est récurrent, associé à des adverbes et des locutions pour renforcer le caractère urgent et attractif des offres (ex. : "DISPO DE SUITE !", "À NE PAS RATER !"). Les phrases nominales sont courantes pour la concision et l'efficacité (ex. : "15' GARE DE LYON ! studio/F1 à 500€hc").
	Vocabulaire	Le vocabulaire est technique et spécifique au domaine immobilier : termes désignant les types de logements ("studio", "F1", "F2"), les équipements ("coin cuisine", "salle de bain", "interphone"), les caractéristiques ("lumineux", "espace vert", "rangement"), et les abréviations usuelles ("hc", "cc").
	Format discursif	Le format des annonces suit un schéma répétitif et standardisé : localisation, caractéristiques principales, prix, et contact téléphonique. Cette structure facilite la lecture rapide et la comparaison entre les différentes offres. Les annonces sont rédigées en majuscules pour attirer l'attention sur les points essentiels.

### *Sixième interaction :*

*Prompt : Dans le critère "objectif global de la communication" vous n'incluez que la perspective de l'émetteur, quel serait l'objectif/enjeu pour le récepteur du message ?*

*Réponse de ChatGPT :*



Voici le tableau mis à jour pour inclure l'objectif/enjeu pour le récepteur du message dans le critère "objectif global de la communication" :

Axe d'analyse	Critères	Description
<b>Analyse Formelle</b>	Genre discursif	Annonces immobilières
	Type de texte	Injonctif et descriptif
<b>Analyse Situationnelle</b>	Thématique de la communication	Location de logements en région parisienne
	Objectif global de la communication (enjeu)	<b>Émetteur</b> : Proposer des logements à louer et inciter les lecteurs à contacter les propriétaires ou agences immobilières.  <b>Récepteur</b> : Trouver un logement répondant à leurs besoins et à leur budget, dans une localisation souhaitée.
<b>Analyse Communicative</b>	Composantes pragmatiques	Les annonces immobilières présentent plusieurs types d'actes de parole :
		- <b>Informer</b> : Les annonces fournissent des informations spécifiques sur les caractéristiques des logements (ex. : "superbe studio/F1 à 490€hc, avec coin cuisine, salle de bain, balcon, gardien, digicode").



		- <b>Inciter</b> : L'usage fréquent de l'impératif et des expressions attractives pousse les lecteurs à agir rapidement (ex. : "FAITES VITE !", "À VISITER ABSOLUMENT !").
		- <b>Persuader</b> : Les descriptions valorisantes et les mentions d'avantages visent à persuader les lecteurs de l'attrait des logements proposés (ex. : "vue sur Paris", "résidence de charme", "espace vert").
		- <b>Décrire</b> : Les annonces contiennent des descriptions détaillées des logements, énumérant les équipements et les caractéristiques spécifiques (ex. : "studio/F1 à 500€hc, avec coin cuisine, salle de douche, beau séjour, rangements, balcon, hall, espace vert").
	Composantes sociolinguistiques et socioculturelles	
	Normes sociales	Les annonces respectent les normes sociales de la communication publicitaire en utilisant un langage formel mais accessible, adapté à un large public. L'impératif et les expressions enthousiastes sont couramment utilisés pour capter l'attention.
	Normes culturelles	L'ancrage culturel est visible à travers la mention de lieux spécifiques à Paris et sa banlieue (ex. : "M°LIGNE 13", "Gare de Lyon"). Les annonces mettent en avant des éléments de confort et de sécurité (digicode, interphone, gardien), reflétant des préoccupations culturelles communes en matière de logement en France.
	Normes linguistiques	Les annonces utilisent un vocabulaire technique spécifique au domaine immobilier, ce qui peut nécessiter des explications pour des apprenants étrangers (ex. : "coin cuisine", "chauff. coll.", "digicode", "balcon"). Les abréviations sont fréquentes, ce qui est typique dans ce genre de texte pour des raisons d'espace et de clarté (ex. : "hc" pour hors charges, "cc" pour charges comprises).
	Composantes linguistiques et discursives	
	Structures linguistiques	Les phrases sont généralement courtes et percutantes, souvent composées d'énumérations pour lister les caractéristiques des logements. L'utilisation de l'impératif est prédominante pour encourager l'action immédiate (ex. : "APPELEZ ! VISITEZ !").

	Grammaire	L'emploi de l'impératif est récurrent, associé à des adverbes et des locutions pour renforcer le caractère urgent et attractif des offres (ex. : "DISPO DE SUITE !", "À NE PAS RATER !"). Les phrases nominales sont courantes pour la concision et l'efficacité (ex. : "15' GARE DE LYON ! studio/F1 à 500€hc").
	Vocabulaire	Le vocabulaire est technique et spécifique au domaine immobilier : termes désignant les types de logements ("studio", "F1", "F2"), les équipements ("coin cuisine", "salle de bain", "interphone"), les caractéristiques ("lumineux", "espace vert", "rangement"), et les abréviations usuelles ("hc", "cc").
	Format discursif	Le format des annonces suit un schéma répétitif et standardisé : localisation, caractéristiques principales, prix, et contact téléphonique. Cette structure facilite la lecture rapide et la comparaison entre les différentes offres. Les annonces sont rédigées en majuscules pour attirer l'attention sur les points essentiels.

***Septième interaction :***

*Prompt : Dans le critère des composantes pragmatiques vous mettez le message "Les annonces immobilières présentent plusieurs types d'actes de parole", je ne veux pas que vous généralisiez, je veux que vous analysiez spécifiquement les actes de parole présents dans ces annonces immobilières.*

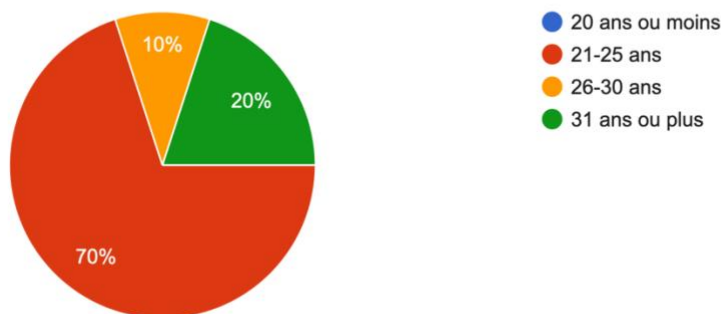
*Réponse de ChatGPT :*

*[APP retenu, présentée dans le cadre méthodologique]*

**Annexe 10 : Réponses au questionnaire « Utilisation de documents authentiques et de l'analyse pré-pédagogique par les enseignants de langues »**

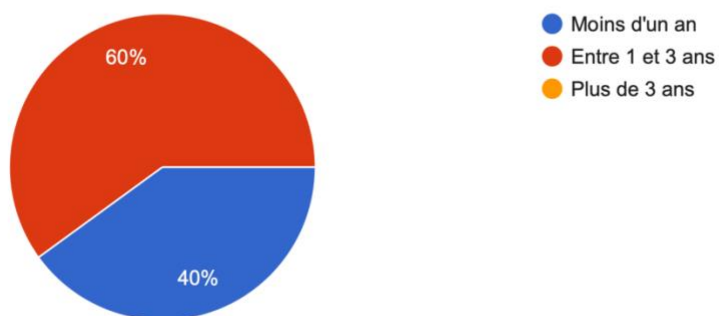
**1. Quel est votre âge ?**

10 réponses



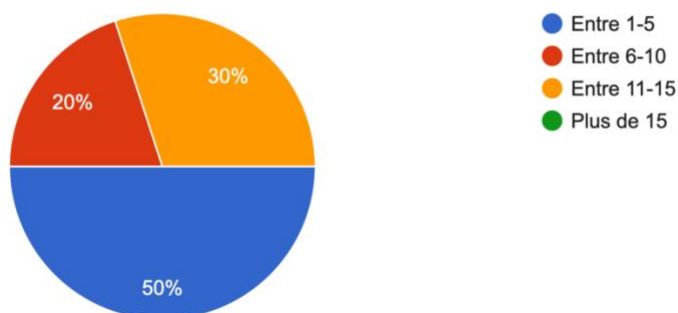
**2. Combien d'années d'expérience avez-vous en tant qu'enseignant.e de FLE.**

10 réponses



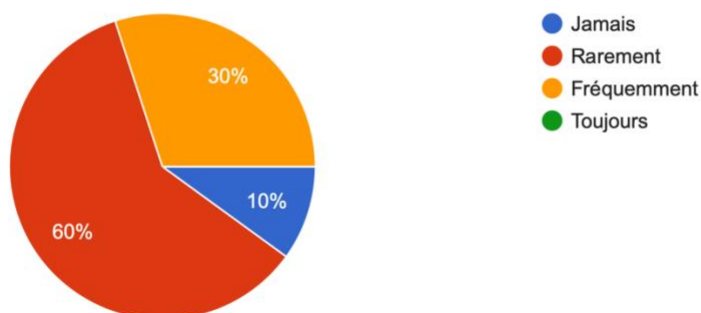
### 3. Combien d'heures de cours devez-vous préparer par semaine ?

10 réponses



### 4. Planifiez-vous vos cours en unités didactiques ?

10 réponses



### 5. Quel processus suivez-vous pour préparer vos cours ? Veuillez lister rapidement les étapes générales que vous suivez.

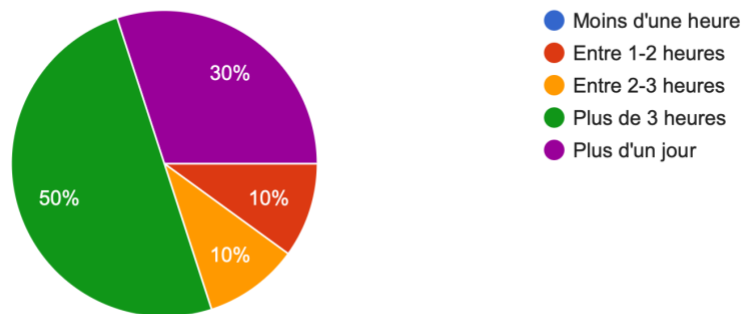
10 réponses

1. Choix d'une thématique, de fonctions langagières, des objectifs linguistiques et socioculturels. Puis CO, la grammaire, PO et CE+PE
2. - Réfléchir à mes objectifs et les poser - Penser mon thème - Chercher des supports - Créer les exercices - Formuler les consignes - Créer une fiche pédagogique
3. Délimiter les besoins des apprenants Trouver un document authentique Concevoir des activités
4. je m'interroge sur les sujets qui seront le plus à même d'intéresser les apprenant.e.s selon leur niveau de langue, je cherche des documents authentiques puis essaie de construire un cours interactif dans une perspective actionnelle

5. - définition des points importants à traiter (grammaire, vocab, socio, etc.) - mise en place du squelette de mon cours (les parties qui reviennent tout le temps comme les rituels) - définition au fur et à mesure des exercices, au fil de mes réflexions et de mes recherches sur le net / dans les manuels - création des supports spéciaux qui n'existent pas en ligne / dans les livres - vérification de la durée des activités et de la cohérence de la séance
6. Pour mon stage je dois suivre un manuel (Alter Ego B1), donc je regarde le thème qui m'est attribué, je regarde les documents du manuel et ensuite je cherche des documents authentiques en rapport avec le même thème. Par exemple dans le manuel j'avais un article de journal au sujet de rumeurs (c'était un vrai article authentique), mais il datait de 2011 donc j'ai cherché un article similaire plus récent qui traitait des mêmes points.
7. — Analyse des élèves et de ce qu'ils ont déjà fait — Définir Objectifs — Recherches de doc authentiques intéressants — Construction de la séance petit à petit
8. choisir un objectif, choisir un document authentique, développer un point de grammaire/lexique/communication à développer, préparation du jamboard pour le cours en ligne
9. Partir du thème ou du point de langue que je dois travailler (demandé par les collègues ou fixé selon la progression), trouver une sensibilisation, un document support, des jeux, un type de production, pour créer une unité didactique.
10. Je vois qui est mon élève et ce qu'on a travaillé précédemment. Je choisit un thème en fonction de ses besoins ou ses intérêts. Je cherche un document qui contient la thématique ou l'aspect linguistique à traiter. Je lis rapidement le document et prépare des exercices de compréhension, de systématisation et de production.

6. Pensez à la dernière unité didactique que vous avez construite. Combien de temps vous a-t-il fallu pour la réaliser ? (Dès la délimitation des objectifs...upports à la préparation des activités, par exemple)

10 réponses



7. Organisez ces étapes de la construction d'une unité didactique **de la plus complexe à la moins complexe** :

a) Analyser les besoins et délimiter les objectifs globaux de l'unité.

b) Concevoir la tâche finale.

c) Trouver les documents supports à utiliser, les analyser et déterminer les objets d'enseignement.

d) Planifier les mini-tâches, activités et/ou exercices à mettre en place dans une suite chronologique.

e) Créer le matériel à utiliser en classe.

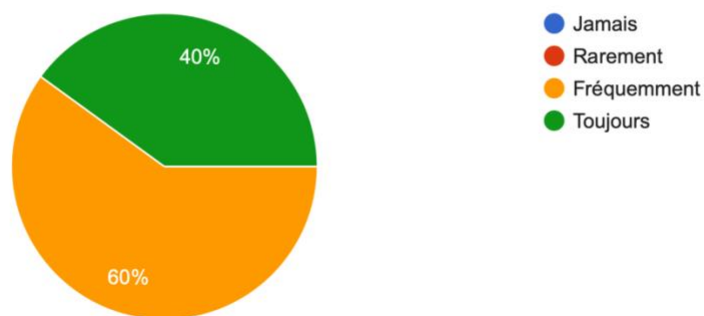
f) Autre (spécifiez).

10 réponses

1. a c d b e
2. a) c) b) d) e)
3. c) / a) / d) / e) / b)
4. a - c - d - e - b
5. C / E / D / B / A
6. c ; d ; e ; b ; a
7. e), c), a), b), d)
8. e, d, c, b, a
9. c-a-d-b-e
10. c, a, d, b, e

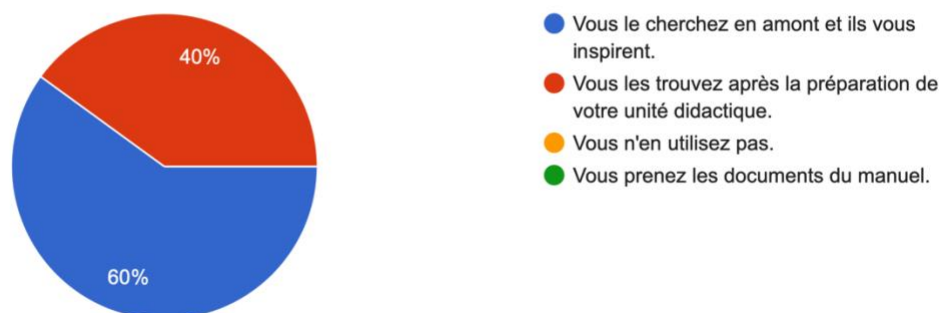
8. Utilisez-vous actuellement des documents authentiques pour préparer vos cours ?

10 réponses



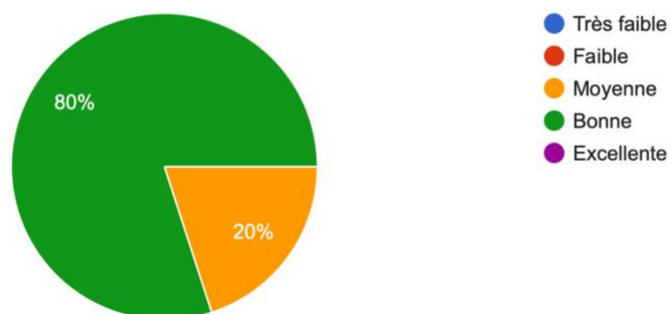
9. Quelle est la place des documents authentiques dans la préparation de vos cours ?

10 réponses



10. Comment évaluez-vous votre capacité à exploiter des documents authentiques en classe ?

10 réponses



11. Lors de la préparation de vos cours, combien de temps (environ) vous prend **la recherche, le choix et l'analyse** d'un bon document authentique pour décider qu'il sera pertinent avec les objectifs de l'unité didactique ?

10 réponses

1. Un jour
2. Entre 30 minutes et 1 heure.
3. Entre 1h et 3h
4. Cela peut varier entre 30 mn et 3h
5. Jusqu'à 2h parfois si montage vidéo / audio etc.
6. 30 minutes ?
7. 3h ?
8. 1 heure
9. entre 30 minutes et 1h
10. 30 min - 1h

12. Quels obstacles avez-vous rencontrés lors de l'utilisation de documents authentiques pour la préparation de vos cours ?

10 réponses

1. Quand je peux pas trouver tous les objectifs dans un seul document et que je dois donc trouver un autre document authentique de la même thématique, qui contient le reste des objectifs
2. Intéressants mais pas adaptés au niveau des apprenants
3. Me rendre compte que finalement il n'était pas pertinent pour le cours
4. difficulté à pouvoir exploiter le doc dans ce qu'il a à nous offrir mais parfois aussi difficulté à cibler les objectifs langagiers
5. C'est très chronophage et/ou je recherche des choses très spécifiques qui ne sont pas forcément accessibles
6. Définir le niveau adéquate (le document est intéressant OK mais est-ce que mes étudiants vont le comprendre ?)
7. La difficulté, le doc est finalement plus difficile que prévu.
8. grand nombre de documents disponibles
9. Trouver le document en rapport avec le thème ou le point de langue que je cherche à enseigner (pour continuer la progression fixée entre collègues). Parfois je tombe sur des documents en faisant autre chose et je les garde en mémoire en me disant que celui-ci est bon pour tel thème ou tel point de langue. Je constitue petit à petit une banque de donnée.
10. Ça prend énormément de temps car c'est difficile de trouver le document idéal.



13. En termes généraux, une fois le document authentique choisi, comment dégagez-vous les éléments langagiers du document qui seront les objets d'enseignement/apprentissage de votre unité didactique ?

10 réponses

1. Selon les objectifs langagiers que j'ai fixés
2. -
3. Je regarde ce qui serait le plus pertinent pour les besoins de mes apprenants
4. Je cherche des documents authentiques en fonction de mes besoins et non l'inverse
5. Je définis les éléments langagiers et ensuite je cherche le document. Je fonctionne dans l'autre sens.
6. En ce moment pour mon stage je détermine les éléments langagiers utiles par rapport à ceux demandés dans le manuel utilisé
7. Je l'analyse en profondeur pour en retirer les éléments qui m'intéressent.
8. en identifiant les aspects qui se répètent et en confirmant qu'il existe une relation avec les objectifs pragmatiques/linguistiques/sociolinguistiques
9. J'analyse ce qui est dit, ce que l'on voit, ce qu'on pourrait en dire, quelles activités on pourrait faire, quel intérêt pourraient avoir les étudiant-es (est-il intéressant ? Pourquoi ?). Je vois quels points de langue et culturels je peux en dégager.
10. Je le lis et je cherche les éléments linguistiques qui m'intéressent ou les concepts/idées clés pour créer des questions.

14. Quel critère jugez-vous comme le plus important lors du choix d'un document authentique pour vos cours ?

10 réponses



## 15. Pourquoi considérez-vous cet aspect comme le plus important ?

10 réponses

1. Parce que ça change selon la situation de communication (BD? Article journal ? Film? Reportage/documentaire ? Émission TV? SMS? Etc..)
2. Pour qu'il soit le plus possible adapté au niveau des apprenants. La thématique du texte est très importante aussi mais vient en deuxième place car si elle est intéressante mais pas accessible aux apprenants (même après un travail en classe) je n'en vois pas l'intérêt.
3. Car il s'agit avant tout de travailler la langue
4. Cela correspond à ma façon d'appréhender mon métier. J'ai choisi le métier d'enseignante - comme j'aurais pu faire le choix de me tourner vers une carrière d'avocat ou d'éducatrice ou que sais-je encore - pour pouvoir aider les personnes à s'émanciper, pour pouvoir leur donner des clés pour se débrouiller seul dans la vie, etc. Nous avons besoin de maîtriser la langue pour pouvoir résister à la vie et pouvoir comprendre ce que l'on vit, ce par quoi on traverse bien entendu, mais ce n'est pas l'apprentissage de la langue stricto-sensu qui me stimule dans ma profession.
5. C'est ce qui fait qu'on est dans l'exploitation de quelque chose de vraiment authentique et qui découle d'un vrai besoin d'apprentissage / d'enseignement.
6. La thématique est importante pour moi car elle doit suivre le thème défini par le manuel (imposé par l'université dans laquelle je travaille), et je cherche si besoin à l'adapter à l'actualité
7. Parce que le document doit apporter quelque chose de plus à mon cours. Si je dois suivre un manuel et que je cherche un document authentique, c'est pour ajouter du contenu.
8. Pour créer l'intérêt et pour que celle-ci corresponde à la thématique proposée par le manuel (si j'en utilise un)
9. Disons qu'en dehors du point de langue ou du thème, voir le genre discursif c'est aussi pouvoir faire des rappels sociolinguistiques ou socioculturels sur ce genre en France à la classe. Je cherche à trouver un document intéressant, actuel, différent des autres qu'on a déjà vus, et qui pourrait être répété (podcast, roman photo, vidéo, principe du genre discursif) pour la tâche finale !
10. Je ne travaille pas avec un manuel spécifique donc je suis libre de choisir les éléments à enseigner et il est possible d'en tirer quelque chose d'utile de quasiment tout document, donc pour moi la thématique est primordiale car cela doit intéresser à mon étudiant. C'est à moi de me débrouiller pour savoir quoi dans un tel document d'une telle thématique intéressante est d'utilité pour mon apprenant.

## 16. Dans vos propres mots, qu'est-ce qu'une analyse pré-pédagogique ?

10 réponses

1. Analyse d'un document authentique (la forme, la date de publication, etc.)
2. L'analyse pré-pédagogique est l'analyse d'un document authentique en vue de sa didactisation.
3. C'est l'analyse d'un document pour en déterminer les points linguistiques, (socio-)culturels qu'il contient
4. Une analyse pré-pédagogique permet de cibler les objectifs d'enseignement, d'analyser de manière détaillée les docs authentiques afin de pouvoir les exploiter pertinemment
5. Le fait d'analyser un document authentique pour en découvrir / synthétiser les aspects les plus importants et utiles à des fins pédagogiques.
6. C'est dégager tout les éléments qui peuvent être dégagés par ce document, qu'ils soient pertinents ou pas dans mon cours. Tout ce qui peut être intéressant, au niveau linguistique, sociolinguistique ou pragmatique. Et une fois que tout cela est défini on peut "pick up" les éléments intéressants pour notre UD
7. C'est une analyse d'un document afin de pouvoir en ressortir tous les éléments qui pourraient être intéressants pour l'utilisation du document.
8. l'analyse de la nature du document, le genre discursif, la thématique et surtout les éléments de langue qu'on peut travailler
9. C'est une analyse (fine et précise) qui permet de passer le document sous tous les filtres utiles à sa didactisation. Elle permet de voir toutes les possibilités que pourrait apporter un document exploité en classe. L'APP comprend donc une rubrique sur la nature du document, sur ses composantes socio-linguistiques/pragmatiques/culturelles.
10. un processus pour connaître le document authentique que l'on veut exploiter et ses caractéristiques

17. Dans quelle mesure pensez-vous que l'analyse pré-pédagogique de documents authentiques peut aider à améliorer la qualité de vos unités didactiques ?

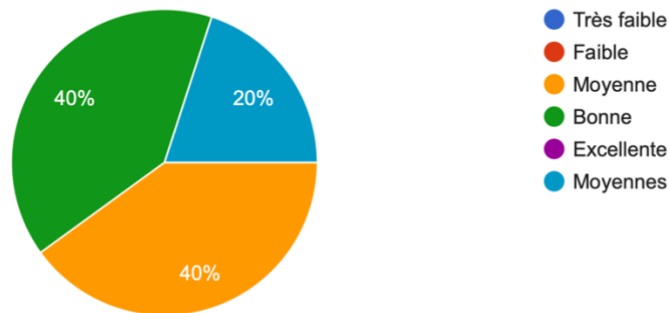
10 réponses

1. Comme ma réponse à la Q antérieure. Peut-être que c'est utile pour mieux répondre aux besoins de mes apprenants et pour bien cibler mes objectifs.
2. Elle permet d'éviter de choisir un document authentique sans avoir de réel objectif derrière et éviter un document pas adapté au cours.
3. Dans la mesure où elle permet de définir les potentielles difficultés qui pourraient être rencontrées

4. Elle peut grandement améliorer la qualité des unités didactiques car elle permet de cibler précisément les tâches selon les besoins des apprenants. Elle facilite la mise en place d'une cohérence
5. Cela pourrait à la limite me permettre d'élargir mon éventail d'usage pour un même document authentique.
6. Elle peut permettre de se concentrer sur tous les aspects du documents et en voir tout le potentiel. Mais honnêtement faire un APP sous forme de grille comme nous avons appris à le faire prend trop de temps.
7. Ça permet de ce décentraliser et de pouvoir se rendre compte de l'utilité réelle du doc.
8. Aborder des sujets qui peuvent être intéressants, mais auxquels je n'avais pas pensé dans un premier temps
9. Elle permet de sortir d'une simple approche thématique/linguistique.
10. Il permet de donner une cohérence à l'ensemble de la séquence car tout est développé grâce au document, donc le vocabulaire et la grammaire seront recyclés tout au long de l'unité didactique.

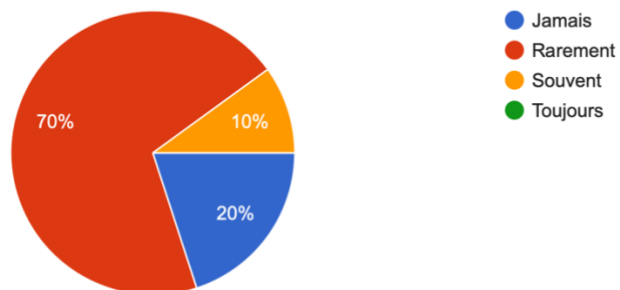
18. Comment évaluez-vous votre capacité pour réaliser une analyse pré-pédagogique de documents authentiques ?

10 réponses



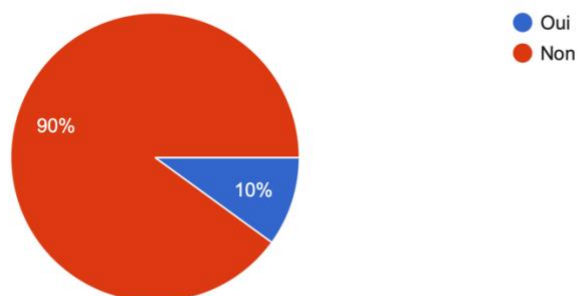
19. Au long de votre carrière professionnelle, avez-vous utilisé la technique de l'analyse pré-pédagogique pour vérifier la pertinence d'un d...enseignement/apprentissage de l'unité didactique ?

10 réponses



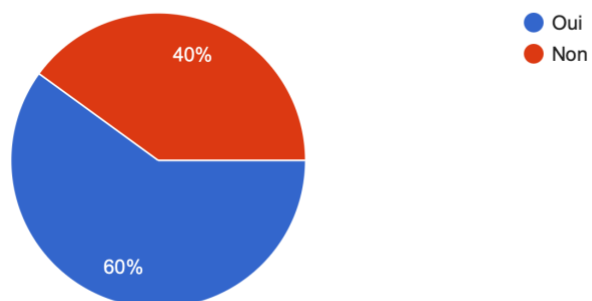
20. Lors de vos cinq derniers cours planifiés, avez-vous utilisé la technique de l'analyse pré-pédagogique pour analyser un document authen...éléments pertinents dans vos unités didactiques ?

10 réponses



21. Lors de vos cinq derniers cours planifiés, pensez-vous avoir pris en compte des éléments proposés par la grille d'analyse pré-pédagogique pour exploiter vos documents authentiques ?

10 réponses



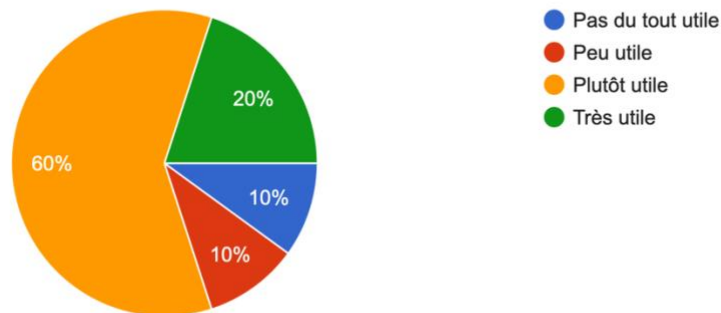
## 22. Quels sont ces éléments, par exemple ? [Grille d'APP](#)

10 réponses

1. D'une analyse formelle à une analyse d'objectifs
2. -
3. L'analyse communicative
4. rien
5. RAS
6. éléments sociolinguistiques et linguistiques
7. L'analyse situationnelle et communicative entièrement
8. thématique de la communication, date et lieu d'émission, composante pragmatique, composante linguistique
9. Principalement l'analyse communicative, les autres se font plus naturellement ou au besoin (source, moment de la communication).
10. Les éléments de l'analyse communicative (composante pragmatique, socio, et linguistique)

## 23. Considérez-vous cette technique comme utile pour la préparation de vos unités didactiques ?

10 réponses



## 24. Pourquoi ?

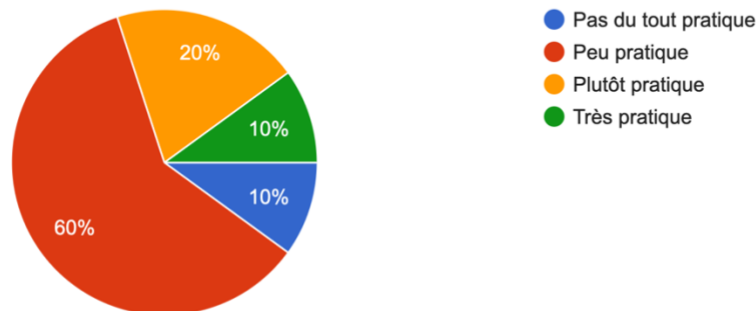
10 réponses

1. S'il s'agit de la grille, elle a déjà tous les critères nécessaires pour une conception d'unité didactique quasi-parfaite. Donc c'est utile pour que je sois pas perdu.e et pour ne pas perdre du temps

2. Elle est intéressante pour mettre en lumière certains aspects intéressants du document que nous aurions pu manquer au premier abord.
3. Car elle permet de déterminer les points qui peuvent être travaillé et d'anticiper les potentielles difficultés
4. Cela prend trop de temps et dans les réalités de terrain et les conditions de travail des enseignant.e.s ne le permettent pas
5. Avec l'expérience on commence à "avoir l'œil" et dégager le potentiel d'un document très rapidement sans pour autant passer par tout une analyse.
6. Plutôt utile car elle donne à la fois une vue d'ensemble des potentialités du document et des détails pour chaque catégorie
7. Comme déjà dit, ça permet de prendre du recul sur le document.
8. C'est plus facile à savoir quels sont les possibilités et les limites d'un document authentique pour atteindre un objectif pragmatique
9. Elle permet de bien mieux concevoir une activité de compréhension globale ou détaillée par exemple, puisqu'elle donne de nombreuses idées sur les questions à poser et leur importance (des choses nous semblent évidentes, mais la grille nous les rappelle). L'accès au sens pour les apprenant-es s'en trouve facilité.
10. Elle permet d'analyser en profondeur un document et donc proposer des activités cohérentes.

25. Considérez-vous cette technique comme pratique pour la préparation de vos unités didactiques ?

10 réponses



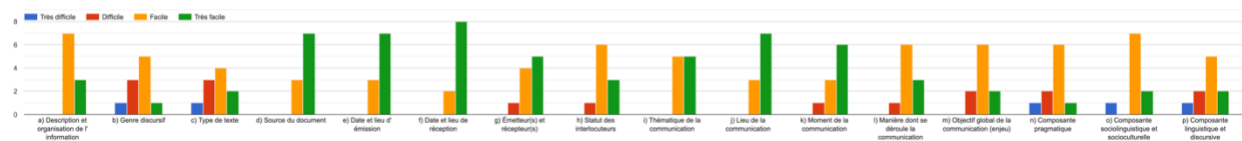
26. Pourquoi ?

10 réponses

1. La même réponse.
2. Technique chronophage en raison du temps qu'il faut pour la préparer.
3. Elle permet de déterminer différentes approches du document authentique qui peut donc être utilisé pour plusieurs unités didactiques

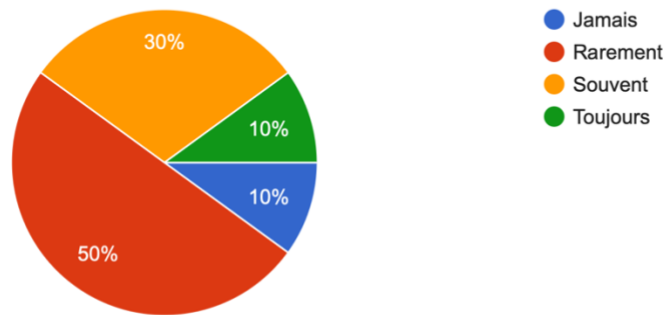
4. Trop long
5. Chronophage
6. Elle est trop longue à mettre en place pour CHAQUE document
7. /
8. Parce qu'elle peut être un peu longue surtout si on ne dispose pas de temps. On va prioriser l'élaboration des questions de compréhension parce que c'est ce qu'on devra fournir aux apprenants.
9. Elle prend beaucoup de temps (et le temps nous manque), mais surtout elle n'est pas anodine. L'idée d'une APP est bien souvent de trouver un document PUIS de l'analyser pour voir ce qu'on peut en dire. Mais en pratique, dans l'enseignement, on doit trouver une vidéo en rapport avec un thème ou un point de langue et ensuite, à notre guise, l'analyser plus en détail.
10. On aurait jamais le temps de faire à chaque fois une analyse comme ça.

27. Sur quels aspects de l'analyse pré-pédagogique d'un document authentique êtes-vous à l'aise ? (C'est à dire, aspects que vous pouvez identifier dans un document authentique avec aisance).



28. Utilisez-vous des outils d'intelligence artificielle générative (comme ChatGPT) pour la conception de vos cours de français ?

10 réponses



29. À quelles fins utilisez-vous principalement ce type d'outils ?

10 réponses

1. Développement des idées (surtout à partir de B1) La norme écrite



2. Pour la création d'exercice de systématisation.
3. Pour trouver des idées originales d'activités ou pour concevoir des exercices grammaticaux
4. pour créer des dialogues, des listes de questions
5. Création de dialogues, de listes de questions, d'idées, de mots, création d'avatars / images
6. /
7. Pour un peu d'aide lorsque j'ai pas d'idées
8. Élaborer des questions de compréhension écrite
9. Inventer des exercices, trouver des idées de mots en rapport avec des points de langue, générer des textes avec des consignes etc...
10. Créer des quiz, avoir des phrases "exemple", avoir des idées pour l'unité didactique.

## Annexe 11 : Évaluation qualitative de l'APP de ChatGPT

Critère	Note (0 – 1)	Observations
<p>1. Pertinence du contenu Le contenu de l'analyse est pertinent par rapport aux informations contenues dans une APP.</p>	<p><b>Analyse formelle :</b> 1</p> <p><b>Analyse situationnelle :</b> 0,9</p> <p><b>Analyse communicative :</b> 0,6</p> <p><b>Note Pertinence :</b> <b>0,83</b></p> <p>(1 + 0,9 + 0,6 = 2,5 ; 2,5/3 = 0,83)</p>	<p><b>Analyse formelle :</b> ChatGPT remplit la grille d'APP avec une information pertinente relevant du genre discursif et du type de texte.</p> <p><b>Analyse situationnelle :</b> ChatGPT extrait les informations concernant la thématique de la communication et l'enjeu de celle-ci de manière globalement pertinente. Cependant, il ajoute plus d'information que nécessaire, par exemple « Enjeu de la communication, émetteur : Proposer des logements à louer <i>et inciter les lecteurs à contacter les propriétaires ou agences immobilières</i> » ; « Enjeu de la communication, récepteur : Trouver un logement <i>répondant à leurs besoins et à leur budget, dans une localisation souhaitée</i> ». Bien que cohérente, l'information en italiques est additionnelle et se trouve aux limites soit de l'évidence, soit de l'imagination, mais elle n'ajoute rien de plus aux enjeux principaux et bien identifiés au début des phrases.</p> <p><b>Analyse communicative :</b> L'information extraite par ChatGPT couvre plusieurs informations de l'analyse communicative et parfois surpasse l'information présente dans le modèle de références, par exemple lors du développement du format discursif. Cependant, cette analyse manque quelques détails qui peuvent réduire l'efficacité pédagogique pour certains objectifs, notamment pour les composantes culturelles et linguistiques.</p>
<p>2. Clarté et précision Le contenu de l'analyse est présenté de manière claire, précise et correcte.</p>	<p><b>Analyse formelle :</b> 0,9</p>	<p><b>Analyse formelle :</b> Il y a une différence dans la manière de nommer le genre discursif entre les deux APP. Le modèle de référence le nomme « Annonces de location d'appartements » tandis que ChatGPT l'étiquette comme « Annonces immobilières ». Bien que la dénomination du modèle de référence soit plus spécifique, l'information donnée par l'outil reste correcte.</p> <p>Quant au type de texte, le modèle de référence mentionne « descriptif et argumentatif », tandis que ChatGPT soulève « injonctif et descriptif ». Nous trouvons que les deux APP manquent l'un des éléments identifiés par l'autre, soit injonctif (inciter le lecteur à louer un appartement et agir</p>

	<p><b>Analyse situationnelle :</b> 0,8</p> <p><b>Analyse communicative :</b> 0,4</p> <p><b>Note Clarté et précision :</b> 0,7</p> <p>(0,9 + 0,8 + 0,4 = 2,1 ; 2,1/3 = 0,7</p>	<p>rapidement), soit argumentatif (convaincre le lecteur de la valeur et de l'attrait des biens immobiliers. Dans ce sens les deux se trouvent au même niveau de performance.</p> <p><b>Analyse situationnelle :</b> L'information est présentée de manière globalement claire et correcte. Chat GPT identifie une thématique plus générale sans que cela soit fautif pour autant. Les informations vers la fin des phrases de l'enjeu de la communication générées par ChatGPT pourraient être effacées.</p> <p><b>Analyse communicative :</b> Les informations extraites de ChatGPT sont globalement correctes, mais présentées plutôt sous la forme d'explications au lieu des informations précises provenant directement du texte. Par exemple : « L'emploi de l'impératif est récurrent, associé à des adverbes et des locutions pour renforcer le caractère urgent et attractif des offres (ex. : Dispo de suite ! À ne pas rater !) » au lieu de « Expression de l'incitation : Impératif : Faites vite ! Appelez ! Visitez ! ».</p>
<p>3. Respect de la consigne L'APP comprend toutes les sections demandées, sous le format requis.</p>	<p><b>Analyse formelle :</b> 1</p> <p><b>Analyse situationnelle :</b> 1</p> <p><b>Analyse communicative :</b> 0,5</p> <p><b>Note Respect de la consigne :</b> 0,83</p> <p>(1 + 1 + 0,5 = 2,5 ; 2,5/3 = 0,83)</p>	<p><b>Analyse formelle :</b> L'analyse est conforme aux consignes et format demandés.</p> <p><b>Analyse situationnelle :</b> L'analyse est conforme aux consignes et format demandés.</p> <p><b>Analyse communicative :</b> ChatGPT a séparé les différentes composantes de cette section et développée des explications plutôt correctes mais qui ne faisaient pas partie des consignes.</p>

<p>4. Exhaustivité de l'analyse L'APP couvre tous les éléments présents dans le document sous les différents axes.</p>	<p><b>Analyse formelle :</b> 0,85</p> <p><b>Analyse situationnelle :</b> 1</p> <p><b>Analyse communicative :</b> 0,2</p> <p><b>Note Exhaustivité :</b> <b>0,68</b></p> <p><math>(0,85 + 1 + 0,2 = 2,05 ;</math> <math>2,05/3 = 0,68)</math></p>	<p><b>Analyse formelle :</b> ChatGPT identifie les éléments de cette section sauf pour un élément concernant le type de texte « argumentatif », cependant il identifie un élément qui n'était pas présent dans l'APP humain (texte injonctif).</p> <p><b>Analyse situationnelle :</b> L'analyse a été effectuée de manière exhaustive.</p> <p><b>Analyse communicative :</b> L'analyse manque d'exhaustivité de manière générale. Il donne quelques exemples de plusieurs catégories d'éléments qui sont pertinentes sans pour autant mettre tous les éléments existants dans ladite catégorie. Par exemple, il identifie les abréviations mais il mentionne que deux (« hc » et « cc ») versus 16 mentionnées dans l'APP de référence (« M°, hc, cc, chauff. col., en coloc., cuis. éq., cuisine USA, sdb, chbres/chs, rgts, dispo, tél, F1/2/3, '/min, surface en m<sup>2</sup> »).</p> <p>Il identifie correctement tous les éléments de la composante pragmatique, cependant la composante culturelle est incomplète et manque les éléments suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La manière de chercher un logement, le système de location en France (location/agences, loyer mensuel), la possibilité de colocation</li> <li>- Références culturelles : les départements (77, 78, 91, 92, 93, 94, 95, Paris) et villes de la région parisienne, le réseau de transports en commun en Ile-de-France (gares, métro, RER)</li> <li>- Détails sur l'environnement de la location : « résidence de charme », « zone pavillonnaire », « donnant sur cour », « toutes commodités », « espace vert », « verdure », « proche commerces »</li> </ul> <p>De même pour la composante linguistique avec ces éléments manquants :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les adjectifs (genre, nombre et place) : <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; à caractère objectif : « lumineux », « isolant », « meublée », « calme », « grand », « équipée », « aménagée », « spacieux » ;</li> <li>&gt; à caractère subjectif : « sympathique », « (très) beau/bel/belle », « superbe », « charmant », « joli(e) », « parfait », « agréable », « magnifique ».</li> </ul> </li> <li>- Expressions de localisation dans l'espace et dans le temps : « 15' gare de Lyon », « aux abords de Paris », « au pied du métro », « en plein centre-ville », « à 5 min de la gare », « proximité de la gare »</li> </ul>
<p>5. Fidélité</p>	<p><b>Analyse formelle :</b></p>	<p><b>Analyse formelle :</b></p>

<p>Toutes les informations de l'APP sont présentes dans le document authentique.</p>	<p>1</p> <p><b>Analyse situationnelle :</b> 0,8</p> <p><b>Analyse communicative :</b> 0,8</p> <p><b>Note Fidélité :</b> <b>0,86</b></p> <p>(1 + 0,8 + 0,8 = 2,6 ; 2,6/3 = 0,86)</p>	<p>Toutes les informations sont présentes dans le DA.</p> <p><b>Analyse situationnelle :</b> Les informations sont globalement présentes dans le document sauf pour les informations déduites par ChatGPT dans l'identification de l'enjeu de la communication.</p> <p><b>Analyse communicative :</b> Toutes les informations sont présentes dans le document (et même justifiées, bien que cela n'ait pas été demandé). Cependant, il y a des informations qui sont présentes dans le document qu'il n'a pas identifiées.</p> <p><b>Note Respect de la consigne :</b></p> <p>(0,85 + 1 + 0,2 = 2,05 ; 2,05/3 = 0,68)</p>
<p>6. Autres remarques</p>	<p>RAS</p>	<p>RAS</p>
<p><b>Note finale</b></p>	<p><b>0,78</b></p> <p>(0,83 + 0,7 + 0,83 + 0,68 + 0,86 = 3,9 ; 3,9/5 = 0,78)</p>	

## Annexe 12 : Nombre d'idées APP de référence (F1-Score)

<b>ANALYSE PRE-PEDAGOGIQUE</b> <i>Locations 36 annonces, A Nous, 22 février 2010</i>
---

### ☒ L'analyse formelle

<b>Genre discursif</b>	Annonces de location d'appartements 1
<b>Types de texte</b>	Descriptif 2, argumentatif 3

### ☒ L'analyse situationnelle

<b>Thématique de la communication</b>	Offres de location d'appartements 4 en région parisienne 5
<b>Objectif global de la communication (enjeu)</b>	Annonces : mettre en location des appartements 6 Locataires potentiels : trouver un logement 7

### ☒ L'analyse communicative

<b>Composante pragmatique</b>	Annonceurs : 8 - Donner des informations 9 sur un logement 10/ décrire 11 - Inviter 12, inciter 13, donner envie 14, convaincre 15
<b>Composante sociolinguistique et socioculturelle</b>	- La manière de chercher un logement 16, le système de location en France 17 (location/agences 18, loyer mensuel 19), la possibilité de colocation 20 - Références culturelles 21 : les départements 22 (7723, 7824, 9125, 9226, 9327, 9428, 9529, Paris 30) et villes de la région parisienne 31, le réseau de transports en commun 32 en Ile-de-France 33 (gares 34, métro 35, RER 36), sécurité des bâtiments 37 (digicode 38, gardien 39, interphone 40), normes des logements 41 - Détails sur l'environnement de la location 42 : « résidence de charme 43 », « zone pavillonnaire 44 », « donnant sur cour 45 », « banlieue 46 », « toutes commodités 47 », « espace vert 48 », « verdure 49 », « proche commerces 50 » - La question du logement à Paris 51, en région parisienne 52 - Registre neutre formel 53, style « publicitaire 54 », abréviations 55
<b>Composante linguistique et discursive</b>	- La rubrique « annonces immobilières » dans un magazine 56, la manière de rédiger une petite annonce 57

	<p>- Abréviations 58 : « M° 59, hc 60, cc 61, chauff. col. 62, en coloc. 63, cuis. éq. 64, cuisine USA 65, sdb 66, chbres/chs 67, rgts 68, dispo 69, tél 70, F1/2/3 71, '/min 72, surface en m<sup>2</sup> 73 »</p> <p>- Lexique de l'habitation 74 : « studio 75, F1/2/3 76, cuisine 77, coin cuisine 78, cuisine meublée 79/équipée 80/aménagée 81/USA 82, salle de bain 83/salle de douche 84, wc 85, séjour 86, hall 87, rangements 88, dressing 89, cellier 90, grenier 91, bureau 92, loggias 93, balcon 94, jardin 95, espace vert 96, cour 97, digicode 98, interphone 99, parking 100, local vélo 101, cave 102, chambre 103, pièce principale 104, mezzanine 105, duplex 106 »</p> <p>- Les adjectifs 107 (genre 108, nombre 109 et place 110) :</p> <p>&gt; à caractère objectif 111 : « lumineux 112 », « isolant 113 », « meublée 114 », « calme 115 », « grand 116 », « équipée 117 », « aménagée 118 », « spacieux 119 » ;</p> <p>&gt; à caractère subjectif 120 : « sympathique 121 », « (très) 122 beau/bel/belle 123 », « superbe 124 », « charmant 125 », « joli(e) 126 », « parfait 127 », « agréable 128 », « magnifique 129 ».</p> <p>- Expressions de localisation dans l'espace 130 et dans le temps 131 : « 15' gare de Lyon 132 », « aux abords de Paris 133 », « au pied du métro 134 », « en plein centre-ville 135 », « à 5 min de la gare 136 », « proximité de la gare 137 »</p> <p>- Expressions de l'incitation 138 :</p> <p>&gt; exclamations 139 : « à visiter absolument 140 ! il est encore temps 141 ! occasion à ne pas manquer 142 ! une affaire 143 ! à ne pas rater 144 ! dispo de suite 145 ! proche commodités 146 ! libre de suite 147 ! très proche transports 148 ! »</p> <p>&gt; impératif 149 : « faites vite 150 ! appelez 151 ! visitez 152 ! »</p> <p>- Phrases elliptiques 153 (sans prépositions 154, sans articles 155 - contrainte de place 156), phrases nominales 157</p>
--	---

**Nombre d'idées dans l'APP : 157**

**Annexe 13 : Nombre d'idées APP de ChatGPT (F1-Score)**

**ANALYSE PRE-PEDAGOGIQUE DE CHATGPT**

**Locations 36 annonces, A Nous, 22 février 2010**

<b>Axe d'analyse</b>	<b>Critères</b>	<b>Description</b>
<b>Analyse formelle</b>	Genre discursif	Annonces immobilières 1
	Type de texte	Injonctif 2 et descriptif 3
<b>Analyse situationnelle</b>	Thématique de la communication	Location de logements 4 en région parisienne 5
	Objectif global de la communication (enjeu)	<b>Émetteur</b> : Proposer des logements à louer 6 et inciter les lecteurs à contacter les propriétaires 7 ou agences immobilières.8 <b>Récepteur</b> : Trouver un logement 9 répondant à leurs besoins 10 et à leur budget 11, dans une localisation souhaitée. 12
<b>Analyse communicative</b>	Composantes pragmatiques	Les annonces immobilières présentent plusieurs types d'actes de parole : 13
		- <b>Informé</b> 14 : Les annonces fournissent des informations spécifiques sur les caractéristiques des logements 15 (ex. : "superbe studio16/F1 17 à 490€18 hc19, avec coin cuisine20, salle de bain21, balcon22, gardien23, digicode24").
		- <b>Inciter</b> 25: L'usage fréquent de l'impératif 26 et des expressions attractives pousse les lecteurs à agir rapidement 227(ex. : "FAITES VITE 28!", "À VISITER ABSOLUMENT 29!").
		- <b>Persuader</b> 30: Les descriptions valorisantes 31 et les mentions d'avantages visent à persuader les lecteurs de l'attrait des logements proposés 32(ex. : "vue sur Paris"33, "résidence de charme"34, "espace vert"35).
		- <b>Décrire</b> 36: Les annonces contiennent des descriptions détaillées des logements37, énumérant les équipements 38 et les caractéristiques spécifiques 39 (ex. : "studio40/F1 41 à 500€ 42 hc 43, avec coin cuisine44, salle de douche45, beau séjour46, rangements47, balcon48, hall49, espace vert"50).



	Composantes sociolinguistiques et socioculturelles	
	Normes sociales 51	Les annonces respectent les normes sociales de la communication publicitaire 52 en utilisant un langage formel mais accessible 53, adapté à un large public 54. L'impératif 55 et les expressions enthousiastes sont couramment utilisés pour capter l'attention. 56
	Normes culturelles 57	L'ancrage culturel est visible à travers la mention de lieux spécifiques à Paris 58 et sa banlieue 59 (ex. : "M <sup>o</sup> LIGNE 13" 60, "Gare de Lyon" 61). Les annonces mettent en avant des éléments de confort 62 et de sécurité 63 (digicode 64, interphone 65, gardien 66), reflétant des préoccupations culturelles communes en matière de logement en France. 67
	Normes linguistiques 68	Les annonces utilisent un vocabulaire technique spécifique au domaine immobilier 69, ce qui peut nécessiter des explications pour des apprenants étrangers 70 (ex. : "coin cuisine" 71, "chauff. coll." 72, "digicode" 73, "balcon" 74). Les abréviations sont fréquentes 75, ce qui est typique dans ce genre de texte 76 pour des raisons d'espace 77 et de clarté 78 (ex. : "hc" pour hors charges 79, "cc" pour charges comprises 80).
	Composantes linguistiques et discursives	
	Structures linguistiques 81	Les phrases sont généralement courtes 82 et percutantes 83, souvent composées d'énumérations 84 pour lister les caractéristiques des logements. 85 L'utilisation de l'impératif est prédominante 86 pour encourager l'action immédiate 87 (ex. : "APPELEZ ! 131 VISITEZ !"). 88
	Grammaire 89	L'emploi de l'impératif est récurrent 90, associé à des adverbes 91 et des locutions 92 pour renforcer le caractère urgent 93 et attractif des offres 94 (ex. : "DISPO DE SUITE ! 95", "À NE PAS RATER 96!"). Les phrases nominales sont

		courantes 97 pour la concision 98 et l'efficacité 99(ex. : "15' GARE DE LYON 100! studio/F1 à 500€hc"101).
	Vocabulaire 102	Le vocabulaire est technique 103 et spécifique au domaine immobilier 104 : termes désignant les types de logements 105("studio"106, "F1"107, "F2"108), les équipements 109 ("coin cuisine"110, "salle de bain"111, "interphone"112), les caractéristiques 113("lumineux"114, "espace vert"115, "rangement"116), et les abréviations usuelles 117 ("hc"118, "cc"119).
	Format discursif 120	Le format des annonces suit un schéma répétitif 121 et standardisé 122 : localisation 123, caractéristiques principales 124, prix 125, et contact téléphonique. 126 Cette structure facilite la lecture rapide 127 et la comparaison entre les différentes offres 128. Les annonces sont rédigées en majuscules 129 pour attirer l'attention sur les points essentiels. 130

**Nombre d'idées dans l'APP : 131**

**Nombre d'idées communes : 53**

**N.B. Le nombre d'idées communes aux deux APP est marqué en vert.**

**Annexe 14 : Déclaration sur l'honneur plagiat du 14 juin 2024.**

DOCUMENT SOUS DROITS NON DIFFUSABLE

**MOTS-CLÉS :** analyse pré-pédagogique, documents authentiques, didactique des langues, intelligence artificielle, ChatGPT

### **RÉSUMÉ**

Cette recherche vise à explorer l'utilisation de ChatGPT pour réaliser l'analyse pré-pédagogique (APP) d'un document authentique (DA) dans le contexte de la didactique des langues (DDL) et du français langue étrangère (FLE). L'objectif principal est d'évaluer la capacité actuelle de ChatGPT (GPT-4) à produire des APP de qualité, afin de déterminer son potentiel en tant qu'outil didactique fiable pour la construction d'unités didactiques (UD). La recherche adopte une approche méthodologique innovante dans la discipline, en évaluant la performance de ChatGPT sous trois angles : qualitatif, sémantique et quantitatif. Les résultats montrent que ChatGPT est capable de réaliser une APP de manière globalement pertinente (score global de 0,66), bien qu'il présente des limites en termes de précision et d'exhaustivité des analyses socio-culturelles et linguistiques. Ainsi, ChatGPT offre un solide potentiel intermédiaire pour assister les enseignants dans la mise en place de cette technique d'analyse, essentielle mais souvent complexe.

**KEYWORDS:** pre-pedagogical analysis, authentic documents, language didactics, artificial intelligence, ChatGPT

### **ABSTRACT**

This research aims to explore the use of ChatGPT in performing pre-pedagogical analysis (APP) of authentic documents (DA) within the context of language didactics (DDL) and French as a foreign language (FLE). The primary objective is to evaluate the current capability of ChatGPT (GPT-4) in producing high-quality APPs, thereby assessing its potential as a reliable didactic tool for constructing didactic units (UD). The research adopts an innovative methodological approach in the discipline, evaluating ChatGPT's performance from three perspectives: qualitative, semantic, and quantitative. The results indicate that ChatGPT is capable of automatically generating a generally relevant APP (cumulative score of 0.66), although it shows limitations in terms of precision and comprehensiveness of socio-cultural and linguistic analyses. Therefore, ChatGPT holds a solid intermediate potential to assist teachers in implementing this essential yet challenging analysis technique.

