

Argumenter à l'écrit avec un modèle d'IA. Pourquoi pas ?

Oui, mais comment ?

Géraldine Durand¹

Recibido: 22/04/2024 / Aceptado: 06/09/2024

Résumé

Partant d'un recueil de données quantitatives où sont relevées les perceptions et les pratiques d'un échantillon d'élèves, notre réflexion porte sur une situation de remises en question provoquée par la présence dans les salles de classe de Français Langue Étrangère (FLE) d'un outil offert par l'intelligence artificielle générative, tel que ChatGPT, Copilot ou Gemini. L'enseignant de FLE se voit confronté à accepter de nouvelles fonctions. Par ailleurs, un paradoxe s'installe : en FLE, la didactique de l'écrit court le risque d'être reléguée au second plan, alors que la compétence scripturale n'a jamais été autant sollicitée. Ainsi, s'imposent des propositions d'applications didactiques qui intègrent des générateurs de texte pour les tâches intermédiaires du processus rédactionnel, afin de former les apprenants pris dans le processus d'alphabétisation technologique, qui ont besoin de développer leur savoir-faire argumentatif en français, notamment à l'écrit pour être des acteurs sociaux impliqués.

Mots clés : compétence scripturale ; français langue étrangère ; alphabétisation technologique ; agent conversationnel ; intelligence artificielle ; applications didactiques.

[es] Argumentar por escrito con un modelo de IA. ¿Por qué no? Sí, pero ¿cómo?

Resumen

Partimos de una recogida de datos cuantitativos en la que se registran las percepciones y prácticas de una muestra de alumnos para elaborar nuestra reflexión que se centra en un nuevo planteamiento surgido en el proceso de enseñanza-aprendizaje por la presencia en las aulas de Francés Lengua Extranjera (FLE) de una herramienta ofrecida por la inteligencia artificial generativa, como ChatGPT, Copilot o Gemini. Los profesores de FLE han de desempeñar nuevas funciones. Al mismo tiempo, se produce una paradoja: en FLE, la didáctica de la escritura corre el riesgo de quedar relegada a un segundo plano, en un momento en que la competencia redaccional nunca ha estado tan solicitada. Por lo tanto, son necesarias propuestas de aplicaciones didácticas que incorporen generadores de texto para tareas intermedias del proceso de escritura, con el fin de formar a los alumnos inmersos en el proceso de alfabetización tecnológica, que necesitan desarrollar su competencia argumentativa en francés, especialmente por escrito para ser actores socialmente implicados.

Palabras clave: competencia escrita; francés lengua extranjera; alfabetización tecnológica; agente conversacional; inteligencia artificial; aplicaciones didácticas.

[eng] Arguing in Writing with an AI model. Why not? Yes, but how?

Abstract

This study is based on quantitative collection on data, capturing the perceptions and practices of a sample of students. This research explores a novel approach in the teaching-learning process prompted by the integration of generative artificial intelligence tools—such as ChatGPT, Copilot, or Gemini—into French as a Foreign Language (FFL) classrooms. FFL teachers have to assume new roles. At the same time, a paradox arises: in FFL, the didactics of writing run the risk of being neglected, precisely when writing skills have never been so much in demand. Therefore, it is imperative to propose instructional applications that incorporate text generators for intermediate tasks in the writing process. Such applications are essential for training learners engaged in technological literacy, enabling them to develop their argumentative writing skills in French and become socially active participants.

¹ Universidad de Salamanca, geraldinedurand@usal.es

Key words: writing skills; French foreign language; technological literacy; chatbot; Artificial Intelligence; didactic applications.

Sommaire : 1. Introduction. 2. Le fonctionnement des modèles de langage d'IA. 3. Le nouveau rôle des agents du processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation du FLE. 4. Quelques propositions d'applications didactiques des modèles de langage d'IA pour développer la compétence argumentative à l'écrit en FLE. 5. Discussion et conclusion.

Cómo citar: Durand, Géraldine. (2024). « Argumenter à l'écrit avec un modèle d'IA. Pourquoi pas ? Oui, mais comment ? ». *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*. Vol. 39, Núm. 2 :

1. Introduction

Plusieurs constats sont à l'origine de notre étude qui se structure en trois étapes permettant d'analyser les résultats obtenus et d'aboutir à une conclusion. D'abord, les dispositifs technologiques à la disposition des apprenants de FLE sont, de nos jours, variés et incluent des outils développés par l'intelligence artificielle générative (IAG) dont la présence dans les salles de classe se fait déjà ressentir. Parmi les générateurs de texte, pointent ChatGPT, qui nous est rendu accessible depuis novembre 2022, Copilot et Gemini, depuis l'automne 2023. C'est alors que se crée un réel besoin chez les enseignants de disposer d'un espace de réflexion et de saisir le mode de fonctionnement des outils disponibles grâce aux appareils numériques. Ensuite, l'intégration effective des outils de l'IAG à la didactique du FLE se trouve dans sa phase initiale et suppose de grands changements. Elle suscite de nombreuses interrogations et une intense fascination aussi bien auprès des sceptiques qu'auprès des enthousiastes qui se trouvent tous face à leurs craintes alors qu'ils sont en quête de réponses. C'est pourquoi, les rôles des agents intervenant dans les processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation sont à redéfinir. Ainsi, il s'avère fondamental de considérer les perceptions et les pratiques des élèves que nous avons recueillies en relevant des données quantitatives descriptives auprès d'un échantillon d'apprenants grands adolescents ou jeunes adultes, scolarisés dans le système éducatif espagnol. Enfin, les enseignants sont demandeurs de recommandations et de propositions didactiques adaptées, utiles et à intégrer dans leurs pratiques de classe, notamment lorsque les générateurs de texte peuvent remettre en question la priorité accordée à l'activité de production écrite. C'est dans ce contexte que naissent nos propositions : elles sont prévues pour le développement de la compétence scripturale dès le niveau seuil, lorsque le scripteur a à produire un texte à dominante argumentative en français. Finalement, l'enseignant et l'apprenant de FLE, plongés dans une réflexion rigoureuse, ont à déterminer si les générateurs de texte représentent un outil supplémentaire disponible ou s'ils sont incontournables ou, au contraire, s'ils sont à bannir.

2. Le fonctionnement des modèles de langage d'IA

Dans la première étape de notre étude, nous observons que l'introduction des outils de l'IAG dans notre quotidien représente un événement marquant de l'histoire de l'humanité et de la quatrième révolution

industrielle (Bashir et Zulfiqar, 2023 : 1) qui se veut fondamentalement technologique. Les chercheurs, les médias et les organisations internationales et européennes comme l'UNESCO et la Commission européenne s'accordent à considérer que nous nous trouvons dans un moment de transformation de l'enseignement et de l'apprentissage (Ayuso del Puerto et Gutiérrez Esteban, 2022 : 348 ; Commission européenne, 2022 : 8 ; Giannini, 2023 : 1 ; Montenegro Rueda, Fernández Cerero, Fernández Batanero et López Meneses, 2023 : 11 ; Sánchez Vera, 2023b : 15 ; Ubal Camacho, Tambasco, Martínez et García Correa, 2023 : 52). Dans leurs publications, ils fournissent des éléments qui permettent de saisir le mode de fonctionnement et le potentiel des modèles de langage de l'IA (Commission européenne, 2022 : 6). La première étape de notre étude consiste à réunir certains de ces éléments, pouvant avoir un rôle dans le processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation du FLE.

En tant que discipline (Martínez Carrascosa, 2023 ; Ayuso del Puerto et Gutiérrez Esteban, 2022 : 348), l'IAG se fraye un chemin dans un domaine dont l'usage et le contrôle étaient presque exclusifs à l'être humain : le langage (Giannini, 2023 : 2 ; Vilches, 2023). Cette discipline développe une nouvelle branche axée sur le traitement du langage naturel, où différents modèles prolifèrent pour son application et provoquent un fort retentissement (Espejel Nonell, López Regojo, Martínez Carrascosa et Troitiño Chinarro, 2023). Parmi les plus utilisés actuellement se trouvent ChatGPT, Copilot et Gemini. Ces derniers nous intéressent tout particulièrement parce que, grâce à des algorithmes et à « un dédale de calculs complexes » (Giannini, 2023 : 3), ils sont capables de produire rapidement des textes entièrement acceptables, dont la correction linguistique est irréprochable, même si certains aspects discursifs et rhétoriques peuvent être légèrement modifiés pour qu'ils répondent aux conventions d'écriture appliquées en français. Sollicités par un usager qui formule des prompts, c'est-à-dire des consignes ou des requêtes qui donnent lieu à des réponses (CAVILAM - Alliance française, 2023 : 2), ils peuvent interagir et produire des textes en langage naturel, dans n'importe quelle langue, même en français, sans qu'ils soient traduits de l'anglais. À partir d'indications qu'on leur fournit, ils analysent les probabilités de collocations et de combinaisons de mots jusqu'à ce qu'ils donnent les réponses demandées. Comme il existe plusieurs combinaisons possibles, ces agents conversationnels produisent des textes uniques et différents, alors qu'ils reçoivent le même prompt. Les modèles de langage comme ChatGPT « take huge amounts of data, search for patterns in it and become increasingly proficient at generating statistically probable outputs — such as seemingly humanlike language and thought » (Chomsky, Roberts et Watumull, 2023). Ces générateurs de texte, qui ne sont pas présentés comme des outils pour obtenir des informations stables, n'ont donc pas la fonction de moteur de recherche conventionnel. Ce sont des moteurs statistiques de recherche qui, comme peut le faire l'intelligence humaine, fournissent des informations vraisemblables et croyables qui ne sont pas obligatoirement réelles et justes. Il est donc naturel qu'ils commettent parfois des erreurs. La machine fonctionne grâce à des réseaux neuronaux dessinés à l'image de ceux qui se trouvent dans le cerveau humain et tout porte à croire qu'elle est intelligente et qu'elle a d'amples connaissances dans tous les domaines, « même si fondamentalement elle ne fait que du calcul » (Grinbaum,

2023 : 56). L'illusion est créée : l'utilisateur a l'impression d'être face à quelqu'un d'ultra-performant, capable de réaliser beaucoup plus rapidement qu'un être humain et de façon très satisfaisante des tâches complexes qui requièrent l'utilisation du langage naturel. Malgré les apparences trompeuses, comme la machine appartient au monde virtuel, elle n'a pas de connaissances, d'émotions ou d'états d'âme. En tant que telle, la machine ne pense pas, elle ne comprend pas et elle ne fait preuve d'aucun esprit critique ; calculer est la seule activité qu'elle est capable de faire. Elle ne réfléchit pas, mais elle donne des explications éclairantes. Elle peut produire un texte d'opinion sans avoir d'opinion, sans mener de réflexion et sans construire de raisonnement, tant elle diffère de la manière dont les humains pensent et utilisent le langage. Grâce aux algorithmes, elle soumet des propositions qui sont probables, même si son « inintelligence » (Chomsky, Roberts et Watumull, 2023) l'autorise à présenter des données qui peuvent être approximatives, voire fausses. Par exemple, au prompt où est posée la question sur la différence entre les œufs de poule et les œufs de vache, ChatGPT explique de façon très convaincante les caractéristiques de ces deux types d'œufs. Cette situation qui donne à sourire montre le manque de fiabilité des informations transmises et laisse pressentir le rôle fondamental des enseignants.

3. Le nouveau rôle des agents du processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation du FLE

L'irruption des modèles de langage de l'IA dans notre quotidien et dans les salles de classe, alors qu'ils n'ont peut-être pas été invités à y entrer (Grinbaum, 2023), suppose donc de profonds bouleversements de l'ordre établi dans « la manière dont nous vivons et dont nous enseignons et apprenons » (Giannini, 2023 : 1). Leur présence exige une grande capacité pour assimiler les changements et pour s'y adapter. L'utilité des enseignements, les objectifs à atteindre, la place et le rôle de l'être humain dans la réalisation de « tareas tradicionales » (Sánchez Vera, 2023a : 2) comme l'activité de production écrite, qui requièrent un raisonnement et de la créativité, sont mis en question. Les agents du processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation du FLE ont besoin de disposer de clés pour « construir estrategias que permitan integrar tecnologías actuales y emergentes » (Ubal Camacho, Tambasco, Martínez et García Correa, 2023 : 54), tout en vainquant les craintes face à l'inconnu et les peurs d'atrophie des savoirs et de régression des compétences des humains (Giannini, 2023 : 3) qui pourraient entrer en léthargie. Pour que la transformation qui est déjà en cours soit positive et représente une amélioration, entre en jeu la responsabilité des systèmes éducatifs dont la fonction essentielle dans ce domaine est de prévenir des mésusages, tout en offrant des ressources pour continuer à former des personnes compétentes. Les enseignants de FLE ont inexorablement le devoir d'aviver l'intérêt de leurs élèves, voire de le créer s'il n'existe pas encore et de leur donner des réponses adaptées, malgré la difficulté qu'implique le fait que tous ces questionnements sont agités par la vitesse vertigineuse à laquelle surviennent les changements. Ainsi, nous entamons la deuxième étape de notre étude.

Pour être, par la suite, en mesure de proposer des applications didactiques intégrant les générateurs de texte qui soient adaptées et effectives dans leur contribution pour le développement compétentiel des élèves, nous cherchons maintenant à définir le rôle des intervenants majeurs du processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation et nous partons du rapport que les apprenants entretiennent avec un modèle de langage de l'IA quand ils ont à rédiger un texte à dominante argumentative en français et nous considérons les perceptions qu'ils en ont. Nous avons choisi ChatGPT. Nous décrivons ce rapport en nous basant sur des données quantitatives, relevées grâce à une enquête, dont les questions se trouvent en annexe. L'enquête est menée auprès d'un échantillon de 123 grands adolescents et jeunes adultes, scolarisés dans le système éducatif espagnol, ayant atteint au moins le niveau B1 en français et/ou en anglais, à savoir 28 lycéens de l'établissement María Auxiliadora de Salamanque qui étudient le FLE, 53 qui ne l'étudient pas et 42 étudiants de FLE de la Faculté de Lettres de l'Université de Salamanque.

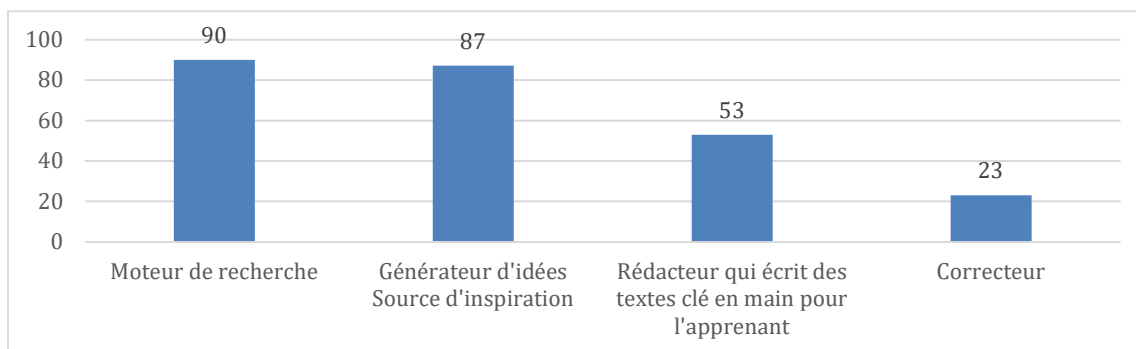
Pour commencer, nous avons vérifié qu'un an après le lancement de ChatGPT, près de la moitié d'entre eux (49,8 %) se sert déjà de cet outil (graphique 1) et que parmi ces utilisateurs, tous disent savoir le maîtriser, sauf quelques rares exceptions. La fulgurante acceptation de l'outil, qui comptait 100 millions d'utilisateurs actifs deux mois après sa mise à disposition pour tout un chacun, c'est-à-dire 4,5 fois plus vite que TikTok et 15 fois plus qu'Instagram (Rahmoune, 2023), pousse à croire que le nombre d'apprenants utilisant des modèles de langage de l'IA ne pourra que croître.

Graphique 1 : Apprenants qui utilisent ChatGPT (février 2024)



Ainsi, nous observons que le processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation comprend désormais trois agents : le professeur, l'élève et la machine. Pour être toujours plus performant, chaque membre de ce trio a à éviter un rapport basé sur la rivalité et à définir son rôle et son champ d'action. Pour déterminer le rôle des apprenants, nous tenons compte de la considération qu'ils ont de la machine et des rôles qu'elle joue. Les apprenants interrogés détectent sans difficultés différents rôles (graphique 2), parfois attribués à tort, que peut assumer ChatGPT.

Graphique 2 : Rôles attribués à ChatGPT par les apprenants

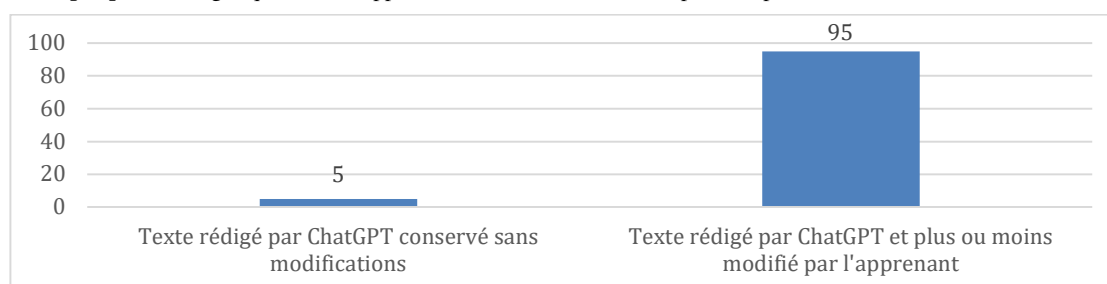


Pour les apprenants interrogés, ChatGPT remplit la fonction d'assistant personnel, tel un professeur particulier qui donne des explications supplémentaires et à qui plusieurs rôles peuvent être attribués.

- Le rôle de moteur de recherche (pour 90 % des apprenants), créant une complémentarité avec les moteurs de recherche conventionnels. La majorité des apprenants n'est pas arrêtée par le manque de fiabilité des informations fournies.
- Le rôle d'assistant rédactionnel. ChatGPT peut servir de source d'inspiration (pour 87 % des apprenants). Il peut être également un rédacteur de référence produisant des textes clé en main (pour 53 % des apprenants). Dans ce dernier rôle, très séduisant pour les apprenants, le générateur de texte réalise le travail et ils considèrent qu'il le fait bien et beaucoup plus rapidement que ce soit.
- Le rôle de correcteur (pour 23 % des apprenants). La grande majorité de scripteurs ne ressent pas le besoin de demander de l'aide pour effectuer un retour sur le texte, surtout lorsqu'ils ont sollicité leur assistant pour réaliser presque tout le travail.

Dans les cas où le générateur de texte fait le devoir (pour 53 % des apprenants), la tendance est extrêmement claire (graphique 3) : presque tous les apprenants évitent de copier-coller le texte produit par la machine et apportent des modifications, aussi minimes soient-elles, en y ajoutant quelques idées nouvelles piochées dans la mémoire à long terme et générées grâce aux idées proposées par ChatGPT.

Graphique 3 : Usages que font les apprenants des textes clé en main produits par ChatGPT dans son rôle de rédacteur



Par ailleurs, nous relevons que les prestations qu'offre ChatGPT donnent lieu à une appréciation positive générale, nos élèves vantant son efficacité, son utilité et ses performances qui ne sont entachées

d'aucune appréciation négative. Défendant toutes ses qualités, les apprenants, surtout les plus jeunes, s'accusent et se considèrent les seuls responsables des utilisations néfastes qui portent préjudice à leur apprentissage. Dans leurs appréciations positives, nos élèves attribuent aux réponses fournies par la machine des adjectifs tels que « complètes », « variées », « parfaites », « claires », « adaptées », « organisées », soulignant le caractère facilitateur de l'assistant, sa simplicité d'emploi et sa capacité à bien rédiger et à fournir des explications accessibles et faciles à comprendre. Autant de qualités qui poussent 67 % d'entre eux à le considérer très utile ou vraiment très utile, des qualités auxquelles s'ajoute l'attribution d'une fiabilité totalement convaincante équivalant celle de l'être humain et sa rapidité d'exécution des tâches, impliquant alors un précieux gain de temps. Cette considération est issue du fait que ChatGPT est capable de donner des explications sur tous les sujets étant donné qu'il a toujours quelque chose à dire, du fait qu'il rend encore plus facile l'accès à l'information et qu'il permet de compléter les recherches effectuées sur le moteur de recherche. En somme, comme il aide à produire de meilleurs devoirs en minimisant considérablement les efforts à fournir, il ne reçoit presque aucune critique négative.

C'est dans ce contexte que l'enseignant de FLE, qui adopte une approche actionnelle tournée vers la société de demain, doit apprendre à se situer et à prendre en compte les circonstances données par les élèves. Vu l'étendue des informations disponibles sur la toile grâce aux moteurs de recherche et vu le potentiel des modèles de langage de l'IA, le statut de détenteur du savoir accordé autrefois au professeur est loin d'être pertinent aujourd'hui. L'apprentissage par compétences impliquant, pour l'accomplissement d'une tâche, la mobilisation de savoirs qui ne sont pas obligatoirement mémorisés s'impose de gré ou de force, générant parfois des réticences et un sentiment de nostalgie auprès du corps enseignant. Après la généralisation de l'accès aux moteurs de recherche, dès lors que le générateur de texte est à la portée de tous, le rôle de l'enseignant de FLE est encore modifié et il se définit en fonction du contexte et aussi en fonction du rapport existant entre l'élève et la machine. Il ne se limite plus à donner des explications. Plus que jamais, le besoin de développer un esprit critique aiguisé se fait ressentir et l'enseignant de FLE se voit accorder le rôle de guide des apprenants qui utilisent la machine pour qu'elle les accompagne dans les tâches intermédiaires du processus rédactionnel et pour qu'ils acquièrent une compétence communicationnelle. Il devient un agent chargé de développer chez ses élèves leurs compétences globales et leurs compétences communicatives langagières en intégrant des outils comme les dispositifs numériques et les modèles de langage. Par conséquent, l'enseignant de FLE est appelé à montrer les bénéfices de détenir une autonomie intellectuelle et d'établir une hiérarchie entre l'être humain et la machine, en concédant à la machine le rôle d'assistant et en réservant à l'être humain le rôle d'être pensant capable de construire une réflexion et de fournir des raisonnements rationnels. Il guide l'apprenant pour qu'il continue à développer sa capacité à élaborer des raisonnements, en profitant du potentiel de la machine qui nous permet de décharger certaines tensions provoquées par des efforts qui peuvent alors être investis dans d'autres tâches du processus rédactionnel. Faire prendre conscience des bénéfices de la compétence

scripturale et des utilités de cultiver son savoir-faire argumentatif devient alors un objectif d'enseignement pour l'apprentissage du FLE qui peut prendre corps dans un contrat établi entre l'enseignant et l'apprenant.

La tâche qui se présente à l'enseignant de FLE est ardue. Actuellement, la communication entre êtres humains intègre les technologies. Pour être capable d'utiliser le français dans sa vie quotidienne et/ou professionnelle, hors d'un contexte d'apprentissage, l'apprenant a besoin de développer sa capacité à utiliser les outils que l'IAG met à sa disposition et aussi à montrer des compétences spécifiquement humaines exigées dans le monde du travail (Pape Van Dyck, 2019), c'est-à-dire un savoir-être, des compétences personnelles et relationnelles régies par les sentiments et les émotions ou « *soft skills* » (Binkley *et al.*, 2012).

Ainsi, 90 % des apprenants interrogés sont avides de découvrir comment utiliser ChatGPT de manière profitable et honnête. Ils souhaitent être en mesure de choisir entre le rôle d'assisté compétent et d'assisté incompetent. Ils veulent éviter de ne considérer que la voie de l'assisté qui n'a qu'à retoucher le travail de l'assistant et qui n'apprend pas à réaliser les tâches, perdant la possibilité d'accroître son savoir-faire. L'enseignant de FLE a à orienter les étudiants qui estiment que l'utilisation de l'agent conversationnel est une manière de tricher, de copier et d'obtenir de bons résultats sans avoir appris, ni développé aucune compétence. Il est appelé à démonter ce principe et à se fixer l'objectif d'intégrer les outils que procure l'IAG dans le processus d'enseignement et d'apprentissage pour qu'ils ne soient pas utilisés comme des outils qui empêchent le développement des compétences des apprenants (Pérez Colomé, 2023), mais au contraire comme un tremplin qui « *help us produce faster and higher quality* » (Tarp et Nomdedeu-Rull, 2024 : 319). L'enseignant de FLE est amené à se situer et à agir dans une nouvelle ère numérique modelée par l'IAG : sa tâche consiste à tourner à l'avantage de l'être humain l'énorme potentiel de ce nouvel outil et à œuvrer pour une fructueuse cohabitation entre les acteurs du monde virtuel et ceux du monde physique en créant un tandem harmonieux (Giannini, 2023 : 4). Le défi à relever demande à assimiler que ce modèle de langage est complémentaire à l'activité humaine et qu'il n'est prévu ni pour remplacer les enseignants (Teruel et Alonso, 2023 : minute 15), ni pour dispenser les élèves de tout apprentissage en faisant le travail à leur place. Le professeur de FLE se distingue de ce parleur non humain parce qu'il peut accomplir des fonctions qui ne relèvent pas du domaine de compétence de la machine. Il peut offrir ce dont une application n'est pas capable : répondre à la quête de contact humain des apprenants qui sont toujours accompagnés de leur smartphone et qui ont besoin de connecter avec des personnes en instaurant une communication basée sur l'intuition et guidée par l'émotion et la raison. Le défi à relever consiste donc à apprendre à associer le potentiel de l'être humain au potentiel de la machine pour essayer d'être toujours plus performant.

4. Quelques propositions d'applications didactiques des modèles de langage d'IA pour développer la compétence argumentative à l'écrit en FLE

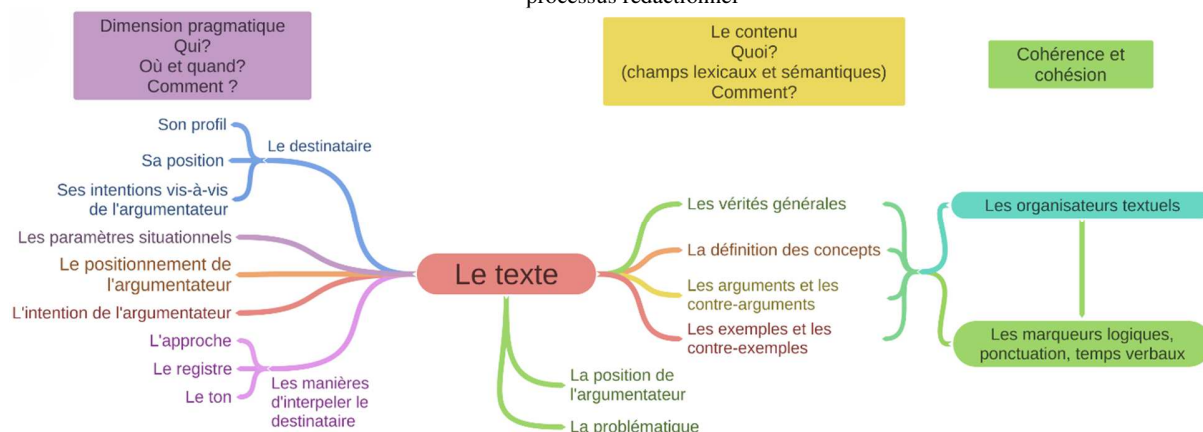
L'enseignant de FLE doit alors faire prendre conscience aux apprenants qu'ils ont besoin d'être sensibilisés et formés pour utiliser un générateur de texte comme un outil stratégique pour leur apprentissage, afin qu'il devienne un allié qui les aide à atteindre leurs objectifs de formation et à préserver leur motivation, en investissant moins de temps et moins d'efforts dans la réalisation d'une tâche. Avec une telle approche, les applications didactiques des modèles de langage au processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation de la production écrite à visée argumentative en FLE sont nombreuses. Les conclusions hâtives, sous le prisme d'appréciations aveugles, qui pourraient amener à penser le contraire n'ont plus beaucoup de sens : le raisonnement qui aboutit à l'idée que cette activité serait obsolète et inutile puisque la machine est capable d'écrire comme un être humain (Sánchez Vera, 2023b : 9) ne se tient plus. Comme la calculatrice, qui aide à réaliser des exercices complexes et qui permet d'aller plus loin dans la résolution de problèmes mathématiques, les générateurs de texte peuvent contribuer à décupler les compétences des scripteurs, qui, en tant qu'usager de modèles de langage, ont alors besoin de « more knowledge, more general culture, more skills and more linguistic intuition » (Tarp et Nomdedeu-Rull, 2024 : 310). Pour l'apprenant, la clé est d'accepter que l'agent conversationnel est pensé pour nous accompagner et nous conseiller dans la réalisation du produit fini et pas pour réaliser directement le produit fini.

Dans un plan d'intervention visant à développer la compétence scripturale et à adopter les spécificités d'un discours à dominante argumentative formulé en français, l'intégration de cet outil renforce la dynamique pédagogique où la priorité est donnée aux tâches intermédiaires que comptent les moments de préparation, pour minimiser l'importance du moment de rédaction définitive et du produit fini. Ces modèles de langage imposent de connaître et d'aborder de façon effective les trois phases du processus rédactionnel : la planification, la mise en texte et le retour sur le texte (Flower et Hayes, 1981 ; Hidden, 2013). Ainsi, dans la troisième étape de notre étude, nous cherchons des « estrategias didácticas que permitan garantizar el desarrollo de capacidades centrales de los seres humanos, como el lenguaje y el pensamiento, integrando tecnologías de la forma más armoniosa » (Ubal Camacho, Tambasco, Martínez et García Correa, 2023 : 45). Nous proposons plus particulièrement certaines applications didactiques possibles pour contribuer au développement de la compétence argumentative à l'écrit des apprenants de FLE alors qu'ils ont recours aux modèles de langage de l'IA lors du processus rédactionnel.

Dans la première phase, celle de la planification, la machine peut aider à rechercher et à générer des idées. Alors que l'apprenant analyse des textes trouvés pendant la recherche documentaire, elle est capable de l'assister pour sélectionner et extraire des informations qui étayeront le texte à écrire. Elle peut aussi le seconder alors qu'il enrichit les idées prises dans ces textes grâce à des informations qu'il récupère de sa connaissance du sujet dans sa mémoire à long terme. Les documents peuvent être fournis à la machine pour être analysés ou ils peuvent être une de ses créations. Dans ce dernier cas, n'oublions pas que le modèle de langage reproduit les erreurs et reconduit les orientations idéologiques des données qui l'ont alimenté.

Comme les éléments que l'apprenant a à considérer dans cette phase sont nombreux, nous proposons un schéma pour mieux situer les aspects qui entrent en ligne de compte lors de la recherche et de la génération d'idées et où les agents conversationnels sont des assistants utiles et efficaces.

Schéma 1 : Aspects à considérer lors de la recherche et de la génération d'idées au cours de la phase de planification du processus rédactionnel



Dans cette étape préparatoire, où se lient les activités de compréhension et de production écrites, les agents conversationnels peuvent d'abord accompagner le scripteur pour identifier l'élément déclencheur de la situation d'argumentation présentée dans le document à analyser et aussi les paramètres situationnels (le « où » et le « quand »), les personnes impliquées, dont le destinataire avec leur rôle et le rapport qu'elles entretiennent entre elles et avec l'argumentateur (le « qui »).

Les agents conversationnels peuvent ensuite accompagner l'apprenant de FLE dans la suite de l'analyse qui est fondamentale pour que ce dernier adopte des automatismes et réalise la même démarche lorsqu'il entre dans l'étape de la planification de son propre texte. La machine peut émettre des commentaires sur d'autres éléments du texte analysé comme l'intention, le positionnement et la position de l'argumentateur par rapport à la thèse défendue, la façon d'affronter l'argumentation, le type de discours et le genre, la langue employée, le ton et le registre. Ces éléments appartenant à la dimension pragmatique du discours étant nombreux mais décisifs pour pouvoir effectuer des choix et pour pouvoir adapter l'argumentation au cadre communicationnel, leur détection est une étape délicate et formative au cours de laquelle le scripteur apprécie d'être assisté pour ne pas entrer trop rapidement en surcharge cognitive et pour éviter d'être bloqué (Barbier, 2012 : 58).

Les agents conversationnels sont également capables d'accompagner l'apprenant de FLE pour lister, classer et analyser ce qui est dit, c'est-à-dire le contenu en soi (le « quoi ») d'un texte écrit. Ainsi, grâce à la localisation des éléments constitutifs du texte, tout en facilitant le travail sur le vocabulaire avec l'élaboration de champs lexicaux et sémantiques présents dans le texte, l'apprenant constitue plus rapidement un stock d'idées et d'arguments où il pourra piocher pour produire son propre texte. Il distingue plus aisément les vérités générales et les notions associées à leur définition, les arguments et contre-arguments avec leurs exemples et contre-exemples.

Les agents conversationnels peuvent enfin aider le scripteur lors de l'observation de la manière dont l'argumentation est menée (le « comment ») : ils aident à identifier les types d'arguments et d'exemples, à recueillir les éléments portant sur la hiérarchisation et le développement du contenu et à observer les mécanismes de cohérence et de cohésion mis en œuvre. Surtout si elle est encadrée, la rétroaction proposée par la machine lors de la justification du relevé permet d'établir une interaction enrichissante entre l'assistant et l'apprenant de FLE et permet de guider l'élève vers un travail autonome, basé sur la réflexion et sur la systématisation des éléments à détecter et des étapes à suivre.

Après l'étape de recherche documentaire, la machine peut encore assister le scripteur lors de la génération d'idées et de la problématisation du sujet, tâche à laquelle ne sont pas familiarisés les étudiants scolarisés dans le système éducatif espagnol alors qu'elle est fondamentale pour l'élaboration d'un discours formulé en français. La machine a comme point fort celui de pouvoir fournir des exemples de problématique, des idées, des avantages et des inconvénients sans que les apprenants souffrent d'une charge cognitive trop lourde. Libérées, leur attention et leur mémoire de travail peuvent alors être sollicitées pour une autre tâche, comme la mise en texte et celles qui la précèdent, à savoir la construction d'un raisonnement et d'une réflexion qui implique la génération d'idées nouvelles et pertinentes et leur organisation judicieuse dans le texte, tout en respectant les règles discursives spécifiques du français et en considérant les variantes culturelles des discours. Bien que les réponses de la machine manquent parfois d'originalité et de créativité, l'agent conversationnel représente une aide réelle dans l'apprentissage lorsqu'il est utilisé pour résoudre des tâches intermédiaires. Dans son rôle d'assistant, il est « un accélérateur d'idées » (Giorgetta, *et al.*, 2023 : minute 11'52) qui est à notre service, sans pour autant tout faire pour nous : il donne des idées (Schlemminger, 2024) qui servent de point de départ et de guide pour commencer à effectuer des tâches dont la réalisation est sous notre charge et notre responsabilité. L'être humain se réserve le travail de filtrer, d'encadrer et d'adapter l'information fournie par la machine.

Après la phase de planification, lorsque le scripteur se trouve dans la phase de mise en texte, le générateur de texte peut aussi lui être utile. Cette fois, il peut l'aider à choisir le mot juste grâce à sa capacité à proposer un grand nombre de collocations et de combinaisons de mots, des synonymes et des antonymes.

Et pour finir, dans la troisième phase du processus rédactionnel, dans la phase de retour sur le texte, l'aide que peut apporter la machine est précieuse pour évaluer les mécanismes de cohérence et de cohésion mis en œuvre, notamment en relevant les organisateurs textuels et les marqueurs logiques utilisés. De plus, elle peut contribuer à enrichir la réflexion sur la langue française qu'entreprend le scripteur qui se relit pour détecter et pour corriger des imprécisions linguistiques. Elle peut en identifier quelques-unes et donner des explications que les apprenants devront vérifier pour qu'ils ne soient pas induits en erreur, notamment lorsque la requête porte sur une explication grammaticale pour laquelle l'agent conversationnel peut commettre des erreurs dans l'emploi de la terminologie spécifique.

Les agents conversationnels sont des outils extrêmement utiles quand le niveau linguistique en français est bas. Ils sont en mesure de fournir un apport qui vient compléter les corrections et les commentaires personnalisés de l'enseignant. La machine est consultée sur des points déjà ciblés par celui-ci : de son côté, elle est plus performante lorsque le prompt porte sur un point en particulier et du côté de l'apprenant, il est plus facile d'assimiler les aspects mal maîtrisés lorsqu'ils sont traités un par un. Dans ce cas, le travail préliminaire du professeur est indispensable pour cibler les aspects sur lesquels l'agent conversationnel peut apporter des réponses concluantes, car le dialogueur n'est pas performant lorsqu'il est face à un texte où le lecteur a à fournir un effort d'interprétation pour parvenir au sens. Il montre de grandes difficultés pour détecter des erreurs lexicales et syntaxiques qui demandent une capacité interprétative pour comprendre l'intention du scripteur. Il ne parvient pas à déchiffrer des paragraphes trop confus, envahis de constructions hasardeuses et difficiles à comprendre qui peuvent encore être présentes au niveau seuil. Si l'enseignant effectue un travail de correction en amont, cet outil est complémentaire et utile et il propose une interaction en français intéressante et toujours enrichissante.

Lorsque le niveau linguistique est déjà celui d'un expert, l'apprenant peut travailler de façon plus autonome et faire des requêtes pour enrichir la qualité linguistique du discours. Bien qu'il commette des erreurs ponctuelles, le modèle de langage vérifie si ont été utilisés des aspects ciblés, comme un pronom relatif, un pronom complément, un temps verbal en particulier, tel que le subjonctif présent dont la maîtrise est exigée dès le niveau B1... Pour effectuer ce type de vérification, l'apprenant a besoin de formuler des prompts très précis, afin d'éviter des réponses insatisfaisantes et inutiles. Les démarches qu'impliquent ces requêtes poussent l'apprenant à intérioriser l'effort à fournir pour élever le niveau linguistique du texte en proposant une certaine densité lexicale grâce à l'utilisation de synonymes, de périphrases, d'adjectifs, d'adverbes de manière ou autres et en faisant un emploi varié de structures, de phrases simples et complexes, de modes et de temps verbaux. Cette dynamique de retour sur le texte permet de sensibiliser et d'aider le scripteur à utiliser une langue française qui se caractérise par sa variété et sa précision et dont la richesse lui permet d'exprimer son point de vue et de faire entendre sa voix.

Lors de la phase de retour sur le texte, malgré les limitations actuelles, les agents conversationnels prennent la fonction de professeur particulier et ils peuvent accorder une attention spéciale et individualisée à l'apprenant qui complète celle du professeur. En vue d'éliminer certaines imprécisions linguistiques, quel que soit le niveau, l'apprenant peut compter sur la machine qui est plus dynamique que le correcteur d'orthographe et de grammaire du logiciel de traitement de texte de Word ou qu'un correcteur payant pour identifier des erreurs morphologiques et pour recevoir une proposition de correction. De plus, l'apprenant de FLE est invité à apprendre à systématiser la vérification critique des renseignements fournis et des corrections apportées par l'agent conversationnel qui améliore inéluctablement ses prestations que nous sommes amenés à apprivoiser.

Ainsi, le contact encadré de l'apprenant avec les modèles de langage de l'IA implique le développement de compétences spécifiques que comprennent les compétences communicatives langagières ciblées par les

objectifs d'enseignement fixés et le développement de compétences globales. Les compétences globales (Binkley *et al.*, 2012) priorisées sont celles qui portent sur les modes de pensée, notamment celle qui cultive la pensée critique et celle qui introduit les outils de travail nécessaires pour la littératie de la technologie de l'information et de la communication.

S'inscrivant dans le cadre de l'alphabétisation technologique, l'utilisation des générateurs de texte suppose aussi une compétence numérique qui repose sur le fait de savoir utiliser la machine comme assistant lors du processus rédactionnel et sur le fait d'être capable de formuler des prompts opérationnels et performants. L'utilisateur doit savoir quoi demander à la machine et comment le lui demander. Considérant que l'agent conversationnel est une machine programmée pour être un assistant et pour alimenter l'interaction que l'être humain établit avec elle, la dynamique à appliquer dans la formulation des prompts s'inscrit dans une démarche dialectique dans la lignée de la maïeutique socratique dont le moteur est la réflexion. Pour parvenir à acquérir un certain savoir-faire dans ce domaine et à faire preuve d'autonomie quand il interagit avec la machine, l'apprenant est sujet à une première phase d'apprentissage : elle consiste à ce que l'enseignant le conseille dans la formulation des prompts qu'il doit soumettre à la machine pour mener à bien la tâche exigée, alors qu'il est conduit vers un processus rédactionnel clairement fractionné en étapes. L'apprenant a besoin de savoir formuler des consignes et poser des questions à l'agent conversationnel pour que celui-ci lui donne des réponses qui lui permettent de progresser dans son développement compétentiel. Cette phase préliminaire contribue à l'instauration du rôle de chacun des intervenants : l'apprenant met en place un échange où la machine répond à ses questions et à ses consignes pour réaliser une tâche intermédiaire et pour lui fournir des explications qui lui apportent une élucidation et un éclairage sur certaines zones d'ombre pouvant représenter un obstacle.

Ainsi, dans le cadre d'une évaluation formative et loin de l'évaluation de la capacité (Conseil de l'Europe, 2001 : 139) matérialisée dans des examens de certification officielle pour le DELF-DALF, il n'est définitivement plus intéressant d'évaluer le texte final produit par l'élève. Il convient de « transformar la evaluación hacia modelos que tengan en cuenta más el proceso y no tanto el producto » (Sánchez Vera, 2023b : 9). L'évaluation d'une production écrite qui repose entièrement sur le résultat obtenu dans le texte final pousse l'apprenant à donner à la machine le rôle de rédacteur et à emprunter un chemin où sa formation est lésée. Avec l'introduction dans les classes des modèles de langage que propose l'IAG, est ravivée l'idée que l'évaluation du processus rédactionnel est réellement la seule évaluation pertinente dans un contexte d'apprentissage parce que savoir écrire un texte sans avoir à démontrer que le passage par les étapes du processus rédactionnel est une preuve du développement de la compétence scripturale en particulier et de la compétence communicationnelle en général n'a plus beaucoup de sens.

5. Discussion et conclusion

Nous abordons désormais la dernière étape de notre étude où nous sommes en mesure de lire les résultats obtenus et de tirer une conclusion. De nos jours, un enseignement du FLE prenant part au développement compétentiel des apprenants est voué à intégrer les technologies numériques émergentes dans les démarches pédagogiques pour participer au processus d’alphabétisation numérique et pour « preparar a los jóvenes para los escenarios académico-laborales » (Ayuso del Puerto et Gutiérrez Esteban, 2022 : 348) d’un futur dont les pourtours ne sont pas encore dessinés. Tenant compte des recommandations des organisations internationales et européennes, notre proposition contribue à « favoriser la construction d’un écosystème d’éducation numérique » (Commission européenne, 2022 : 5) et à transformer l’éducation où les enseignants et les apprenants assument de nouveaux rôles et développent de nouvelles compétences. Nous présentons des applications concrètes des outils offerts par l’IAG pour le domaine de l’éducation et nous invitons à « aborder les systèmes d’IA de manière positive, critique et éthique, et [à] en exploiter tout le potentiel » (Commission européenne, 2022 : 13). Nous proposons d’utiliser des modèles de langage contribuant au développement de compétences globales exigées dans le monde du travail et de la compétence scripturale pour produire des textes à visée argumentative en français parce que nous concevons ces outils comme des moyens œuvrant pour former les apprenants et pour décupler leurs capacités afin de réaliser des tâches de façon efficace. Nous rejoignons Montenegro Rueda, Fernández Cerero, Fernández Batanero et López Meneses qui concluent que ChatGPT « significantly improves students’academic performances, if it is used appropriately » (2023 : 11). D’ailleurs, comme Ubal, Tambasco, Martínez et García Correa, nous considérons les générateurs de texte « como apoyo y no como sustituto o inhibidor de nuestra capacidad y derecho de expresarnos por medio de un pensamiento crítico y autónomo » (2023 : 53). Ainsi, nous suggérons que les apprenants les utilisent pour être accompagnés dans la réalisation de tâches intermédiaires, alors que la machine vérifie ou donne des idées pour compléter le travail déjà effectué ou pour l’amorcer et non comme un moyen de réaliser les tâches principales de l’activité ou l’activité dans sa totalité. La fonction irremplaçable de l’enseignant de FLE consiste bien à effectuer un labeur de sensibilisation pour que la présence des modèles de langage dans la classe « open new educational possibilities and enrich the teaching and learning process » (Montenegro Rueda, Fernández Cerero, Fernández Batanero et López Meneses 2023 : 11) et aussi pour que cette technologie soit bénéfique pour l’apprenant et devienne un atout. La compétence scripturale s’appuie sur des compétences communicatives langagières et sur des compétences générales où convergent des savoirs et des savoir-faire complexes et des aptitudes sur lesquelles reposent le savoir-être et le savoir-apprendre qui sont la preuve que le scripteur expert est celui qui a une formation solide le rendant capable de mener un raisonnement constructif qui respecte les conventions d’écriture établies en français. Jouir d’une compétence scripturale développée implique une littératie de l’information qui exige une capacité à juger, à évaluer, à comprendre des textes pour pouvoir les utiliser, traiter l’information et y réagir de façon raisonnée. L’utilisation des modèles de langage d’IA dans les tâches intermédiaires du processus rédactionnel n’empêche pas de sauvegarder la fonction réflexive de l’écriture qui contribue à l’élaboration

d'un raisonnement et à la construction de l'esprit critique. L'intégration des grands modèles de langage basés sur l'IA dans les dispositifs didactiques est compatible avec un objectif (Giannini, 2023 : 6) comme celui qui vise à développer la compétence scripturale. Posséder un savoir-faire rédactionnel devient synonyme de posséder un bagage nécessaire pour être maître de la communication et concède la liberté de pouvoir s'exprimer et de transmettre ses idées aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. La compétence scripturale donne, en effet, les bases sur lesquelles s'établit un savoir-faire dont ont besoin les utilisateurs de la langue française qui produisent un discours oral ou écrit, notamment s'il est considéré que les activités de préparation d'une argumentation présentée à l'oral passent par des activités préliminaires qui sont écrites. La présence des modèles de langage dans les classes et dans le quotidien ne retire pas à l'être humain le droit de continuer à développer sa compétence communicationnelle. La formation qu'il reçoit dans ce domaine contribue à son épanouissement personnel et intellectuel et lui permet de disposer de moyens d'expression, nécessaires aussi dans la vie professionnelle. Comme Stefania Giannini, nous soutenons que « l'enseignement de l'écriture est l'une des façons les plus efficaces de cultiver et de démontrer des compétences d'analyse et de pensée critique » (2023 : 4). L'être humain qui souhaite se définir comme un être pensant ne renonce pas à la possibilité d'être un scripteur formé. Il se laisse alors conduire dans les méandres du processus rédactionnel et suit les étapes et les démarches marquées par l'enseignant de FLE, tout en utilisant les générateurs de texte et en constituant un binôme avec son assistant ultra-performant qui l'aide à développer son savoir-faire argumentatif en français.

Références bibliographiques

- Amuse del Puerto, Désirée & Gutiérrez Esteban, Prudencia, (2022) "La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado" in *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*. Vol. 25, n°2, pp. 347–362. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.32332>
- Barbier, Marie-Laure, (2003) "Écrire en L2 : bilan et perspectives des recherches" in *Arob@se*. Vol. 1-2, pp. 6-21.
- Bashir, Ulfat & Zulfiqar, Kanwal, (2023) "Artificial Intelligence in Dentistry: Hype or Hope?" in *JIIIMC*. Vol. 18, n°1, pp. 1-3. <https://doi.org/10.57234/jiimc.march23.1666>
- Binkley, Marilyn, Erstad, Ola, Herman, Joan, Raizen, Senta, Ripley, Martin, Miller-Ricci, May, Rumble, Mike, (2012) "Defining Twenty-First Century Skills" in Griffin, P., McGaw B. & Care E. (ed.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht, Springer, pp. 17-66. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2.
- CAVILAM - Alliance Française, (2023) *Utiliser l'intelligence artificielle en classe*. Épisodes 1-6. Vichy. Disponible sur : <https://acortar.link/kgf2SH> [Dernier accès le 31 juillet 2024].
- Chomsky, Noam, Roberts, Ian & Watumull, Jeffrey, (2023, 8 mars) "Noam Chomsky: The False Promise of ChatGPT" in *The New York Times*. Opinion, Guest essay.
- Commission européenne, Direction générale de l'éducation, de la jeunesse, du sport et de la culture, (2022) *Rapport final du groupe d'experts de la Commission sur l'intelligence artificielle et les données dans l'éducation et la formation*. Résumé. Office des Publications de l'Union européenne. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/672081>

- Conseil de l'Europe, (2001) *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques. Disponible sur : <https://rm.coe.int/16802fc3a8> [Dernier accès le 31 juillet 2024].
- Espejel Nonell, Olivia, López Regojo, Yolanda, Martínez Carrascosa, José Juan & Troitino Chinarro, Sergio, (2023) “ChatGPT y la IA, ¿evolución o revolución? La integración efectiva de la IA para la enseñanza y aprendizaje de ELE” [webinaire]. Madrid. Disponible sur : <https://acortar.link/3HvrQP> [Dernier accès le 31 juillet 2024].
- Flower, Linda & Hayes, John, (1981) “Plans that guide the composing process” in Frederiksen, C. H. & J. F. Dominic, *Writing: the nature, development, and teaching of written communication*. Vol. 2, *Writing: process, development and communication*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 39-58.
- Giannini, Stefania, (2023) *L'IA générative et le futur de l'éducation*. Paris, UNESCO
- Giorgetta, Alizée, Gros, Déborah & Lasne, Grégory, (2023) “L'intelligence artificielle, ça sert à quoi ?” [Podcast en ligne]. RFI - CAVILAM-Alliance Française, En cours. Épisode 1. Disponible sur : <https://acortar.link/VX6SCO> [Dernier accès le 11 février 2024].
- Grinbaum, Alexei, (2023) “Nous vivons une transformation absolument majeure” in *Le français dans le monde*. N°449, pp. 56-57.
- Hidden, Marie-Odile, (2013) *Pratiques d'écriture : apprendre à rédiger en langue étrangère. Pratiques d'écriture : apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris, Hachette français langue étrangère.
- Montenegro Rueda, Marta, Fernández Cerero, José, Fernández Batanero, José María. & López Meneses, Eloy, (2023) “Impact of the Implementation of ChatGPT in Education: A Systematic Review” in *Computers*. Vol. 12, n°8, pp. 1-13. <https://doi.org/10.3390/computers12080153>
- Pape Van Dyck, Armelle, (2019, 23 octobre) “Diálogo : quelles compétences sont recherchées par les recruteurs ?” in *Le petit journal* [En ligne]. Disponible sur : <https://acortar.link/Ef8ID8> [Dernier accès le 31 juillet 2024].
- Pérez Colomé, Jordi, (2023, 22 février) “ ‘Obligo a usar ChatGPT en mis clases’ . Así es la irrupción inexorable de la nueva IA a las aulas” in *El País*. Educación.
- Rahmoune, Samir, (2023, 2 février) “ChatGPT : le nombre d'utilisateurs du chatbot atteint des sommets” in *Clubic* [En ligne]. Disponible sur : <https://lc.cx/akNGkl> [Dernier accès le 11 février 2024].
- Tarp, Sven & Nomdedeu-Rull, Antoni, (2024) “Who has the last word? Lessons from using ChatGPT to develop an AI-based Spanish writing assistant” in *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*. N°97, pp. 309-321. <https://doi.org/10.5209/clac.91985>
- Teruel, Carolina & Alonso, Carlos, (2023, 30 septembre) *IA, la revolución en las aulas* in Informe semanal. RTVE. Disponible sur : <https://acortar.link/qI1tMW> [Dernier accès le 31 juillet 2024].
- Sánchez Vera, María del Mar, (2023a) “Los desafíos de la Tecnología Educativa” in *RiITE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*. N°14, pp.1-5. <https://doi.org/10.6018/riite.572131>
- Sánchez Vera, María del Mar, (2023b) *Hasta ChatGPT y más allá* [En ligne]. Disponible sur : <https://acortar.link/o11B1e> [Dernier accès le 31 juillet 2024].
- Schlemminger, Gérard, (2024, 15 février) “Chat GPT, una revolución didáctica al servicio del aprendizaje de FLE: Entre innovación pedagógica y desafíos de confiabilidad” [conférence]. Coloquio internacional “Lenguas extranjeras, enseñanza superior y tecnologías: desarrollo de competencias para afrontar el mercado laboral actual”. Ciudad Real.
- Ubal Camacho, Marcelo, Tambasco, Pablo, Martínez, Santiago, & García Correa, Melody, (2023). “El impacto de la Inteligencia Artificial en la educación. Riesgos y potencialidades de la IA en el aula” in

Vilches, Sandra, (2023, 29 septiembre) “Los peligros de sustituir personas por algoritmos” in *El Mundo*. Papel/Futuro.

Annexe

Questionnaire « El uso de ChatGPT para preparar una producción escrita »

1. Para preparar una producción escrita, ¿qué herramientas usas?

Texto de respuesta larga

2. Para preparar una producción escrita, ¿usas ChatGPT? Sí/No

Si no lo usas nunca, has terminado el cuestionario. En caso contrario, sigue contestando.

3. Cuenta cómo usas ChatGPT para preparar tu producción escrita.

Texto de respuesta larga

4. Le pides que te redacte la producción escrita y la copias tal cual.

☐ Sí.

☐ Sí, pero efectúo modificaciones mínimas.

☐ Sí, pero efectúo muchas modificaciones.

☐ No, no le pido que escriba en mi lugar.

5. ¿Qué prompts usas? ¿Qué le preguntas a ChatGPT?

Texto de respuesta larga

6. Usas ChatGPT como buscador para encontrar información interesante (definiciones, datos, ideas...) acerca de un tema que tienes que desarrollar por escrito. Sí/No

7. Para realizar el trabajo de búsqueda de la información que necesitas para escribir un texto con contenido interesante, utilizas...

☐ ChatGPT.

☐ un buscador como Google.

☐ otra herramienta.

¿Cuál prefieres? ¿Por qué?

Texto de respuesta larga

8. ¿Lo usas para buscar ideas y luego seleccionas algunas? Sí/No

9. ¿Lo usas para generar ideas? Sí/No. Pasa a la pregunta nº9.

10. Si lo usas para generar ideas, ...

☐ coges todas las ideas que te propone.

☐ coges todas las ideas que te propone y eso te ayuda a encontrar ideas nuevas.

☐ descartas algunas de las ideas que te propone, pero gracias a eso, encuentras ideas nuevas.

☐ descartas todas las ideas que te propone, pero gracias a eso, encuentras ideas nuevas.

11. ¿Lo usas para encontrar una problemática? Sí/No. Pasa a la pregunta nº11.

12. Si lo usas para encontrar una problemática, ...

☐ Le pides que te proponga una sola problemática y la usas tal cual.

☐ le pides que te proponga varias problemáticas y eliges una sin modificarla.

☐ le pides que te proponga varias problemáticas y te sirve para formular una nueva.

13. ¿Te resulta difícil adaptar la información que te propone ChatGPT? Sí/No

¿Por qué?

Texto de respuesta larga

14. ¿ChatGPT te resulta útil para elaborar tu razonamiento? Poquísimo 1-2-3-4-5 Muchísimo

15. ¿Lo usas para detectar y corregir fallos lingüísticos? Sí/No

16. ¿Lo usas para pedirle una valoración general de tu producción escrita? Sí/No

17. Haz una valoración general de las prestaciones de ChatGPT. ¿Esta herramienta te resulta útil? Poquísimo 1-2-3-4-5 Muchísimo

18. De forma general, ¿para qué usas ChatGPT? ¿Cómo? ¿Con qué frecuencia?... Cuenta tu experiencia.

Texto de respuesta larga

19. ¿Qué opinas de esta herramienta? ¿Piensas que sabes usarla (en tu beneficio)? Comparte tu opinión.

Texto de respuesta larga

20. Te gustaría recibir consejos para descubrir más aplicaciones de ChatGPT y para aprender a usarlo como herramienta beneficiosa para ti?

☐ Sí. Me interesaría.

☐ No. Ya sé usarlo y domino perfectamente la herramienta.

21. Consideras que ChatGPT te convierte en un estudiante...

☐ asistido competente.

☐ asistido incompetente.
