



Od'ecol *international*

Démarche projet appuyée par l'I.A. à l'école primaire

Pour une intelligence artificielle
au service des projet des
enseignants

Guide



Écrire un album de littérature jeunesse
avec ses élèves en classe de CP en collaboration avec l'I.A.

Monique Dumas, Brian Begue et Thierry Hug,

Collection Od'ecol – ThéoPrat
<https://www.odecol.org/>



***L'aventure de l'écriture
plus que l'écriture
d'une aventure ...***

Présentation de l'aventure de l'écriture : un projet collectif en CP

Dans le cadre d'un temps d'Activité Pédagogique Complémentaire (APC) en classe de CP, un groupe d'élèves s'est engagé dans une expérience unique : la création collective d'un récit illustré. Ce projet, étalé sur neuf séances, a permis aux enfants de développer leur imagination, leur expression orale et écrite, ainsi que leurs capacités de collaboration.

Au fil des séances, les élèves ont imaginé une histoire captivante autour de quatre héros, d'un dragon et d'un trésor lumineux : la graine dorée. À travers des échanges animés, ils ont conçu des personnages, construit des péripéties et élaboré une intrigue riche en rebondissements. Chaque idée a été discutée, ajustée et intégrée dans une version finale qui reflète la diversité et la complémentarité de leurs contributions.

Chaque séance a été structurée pour favoriser une dynamique participative, où chaque enfant a pu enrichir l'univers narratif, proposer des dialogues, une organisation des événements ou encore des descriptions des lieux de l'histoire. L'utilisation du dessin et du langage oral a facilité la mise en mots des idées, tandis que l'appui sur des outils numériques, dont l'Intelligence Artificielle, a permis d'affiner la réécriture du texte jusqu'à l'étape finale.

Au-delà de l'apprentissage de l'écriture, ce projet a aussi renforcé la confiance en soi des élèves, leur capacité à argumenter et à écouter les propositions des autres. Cette aventure collective démontre ainsi que l'écriture peut être un espace ludique, motivant et formateur, où chacun apporte sa pierre à l'édifice d'une création commune.

Bonne lecture.

Monique DUMAS,
École René Cassin (2024-2025)

Expérimentation conduite dans le cadre du GTnum DPIA :

- Brian Begue, doctorant chargé de mission GTnum
- Thierry Hug, consultant, inspecteur honoraire de l'éducation nationale
- Stela Raycheva, professeur des universités en sciences de gestion et du management
- Claudine Braun, formatrice honoraire ICEM 69

Sommaire

PREAMBULE.....	4
1.LE PROTOCOLE DU PROJET	7
2.LES ETAPES DE L'ELABORATION DE L'ALBUM JEUNESSE PAR LES ELEVES	8
3.ET SI LE MANQUE N'ETAIT PAS DU COTE DES ELEVES	11
4.POUR LE DEVELOPPEMENT DE LA REFLEXIVITE DE L'ENSEIGNANT	14
5.DES PROMPTS A TOUT FAIRE !.....	22
6.LA FABRIQUE D'IMAGES	27
7. LA CONTROVERSE : POUR OU CONTRE LA COMMANDE A L'IA.....	30
ANNEXE N°1 : RETRANSCRIPTION SYNTHETIQUE DES 9 SEANCES	37
ANNEXE N°2 : L'ASSISTANT DISPONIBLE SOUS CHATGPT POUR CONDUIRE LE PROJET	44
ANNEXE N°3. L'ALBUM ILLUSTRE	46

OD'ECOL
International

Des ressources au service des acteurs de l'éducation



Préambule

Le processus rédactionnel dans la démarche de projet : L'aventure de l'écriture

L'analyse des échanges langagiers entre l'enseignante et ses élèves révèle un processus rédactionnel basé sur une progression collective, où l'écriture est une aventure en soi, et non seulement le moyen de raconter une aventure. Cette approche rejoint les principes développés par l'Association Française pour la Lecture (AFL) et les thèses de Jean Foucambert, qui considèrent l'écriture comme un espace d'exploration du langage et du sens, et non comme une simple transcription de la pensée.

Nous allons examiner cette dynamique selon les axes suivants :

- L'écriture comme activité sociale et interactive
- L'entrée progressive dans la production d'un texte collectif
- L'expérimentation et la prise de conscience des structures narratives
- L'auto-régulation et la réflexivité dans l'écriture
- L'enseignant comme médiateur du processus d'écriture

1. L'écriture comme activité sociale et interactive

L'écriture n'est pas ici une activité solitaire mais une co-construction langagière où chaque élève contribue à la production d'un texte collectif. Cette approche s'inscrit dans la perspective de Jean Foucambert, qui défend l'idée que la lecture et l'écriture sont des pratiques culturelles intégrées à un milieu social, et non des compétences isolées.

Exemple de discussion : Engagement collectif dans l'élaboration du récit

- Enseignant(e) : *"J'ai envie qu'on écrive une histoire ensemble. Est-ce que vous croyez qu'on pourra le faire ?"*
- Tous les élèves : *"Oui !"*
- Enseignant(e) : *"Super ! D'abord, on va réfléchir à ce qu'on va raconter. Qui pourrait être dans notre histoire ?"*

L'enseignant(e) ne présente pas l'écriture comme une tâche individuelle, mais comme un projet de groupe, où chacun peut s'exprimer. Cette dynamique renforce l'appartenance au texte et implique les élèves dans une production partagée.

2. L'entrée progressive dans la production d'un texte collectif

Le texte ne naît pas d'un seul jet : il se construit progressivement, à travers des allers-retours entre l'oral et l'écrit. Cette approche se fonde sur les principes de l'AFL, qui insiste sur la nécessité de manipuler le langage pour mieux en comprendre les structures.

Exemple de discussion : Un texte qui se construit en plusieurs étapes

- Enseignant(e) : *"Que fait la princesse après le vol de la fleur ?"*
- Liam : *"Elle court après le méchant !"*
- Ali-Umut : *"Et le lion rugit très fort pour lui faire peur !"*
- Enseignant(e) : *"Intéressant ! Est-ce que le méchant s'enfuit ou est-ce qu'il se cache ?"*

Le récit évolue par ajustements successifs, en passant de l'oral à l'écrit. Les élèves testent différentes possibilités narratives avant de les stabiliser dans un texte.

3. L'expérimentation et la prise de conscience des structures narratives

Plutôt que d'imposer une structure figée dès le départ, l'enseignant(e) laisse les élèves explorer différentes formes narratives et en découvrir les contraintes par eux-mêmes. Cette expérimentation favorise une prise de conscience des mécanismes d'écriture, en cohérence avec les travaux de Jean Foucambert sur l'auto-apprentissage du langage écrit.

Exemple de discussion : structuration progressive du récit

- Enseignant(e) : *"Nos héros avancent dans le tunnel avec leur pierre lumineuse. Que voient-ils ?"*
- Inès : *"Un long couloir avec des dessins sur les murs !"*
- Liam : *"Peut-être que les dessins racontent une histoire !"*
- Enseignant(e) : *"Très intéressant ! Quel genre d'histoire ?"*

Au départ, les élèves proposent des éléments isolés (un couloir, des dessins). Grâce à la médiation de l'enseignant(e), ils réalisent progressivement qu'un récit doit être structuré et que les descriptions doivent s'intégrer dans une progression narrative cohérente.

4. L'auto-régulation et la réflexivité dans l'écriture

Un élément clé de cette approche est que les élèves ne se contentent pas d'écrire : ils révisent et ajustent leur propre production, ce qui correspond aux principes de l'écriture comme activité réflexive défendue par l'AFL.

Exemple de discussion : Auto-correction et ajustement du récit

- Sophia : *"Le dragon parle et dit : Je suis méchant !"*
- Yacine : *"Mais non, il peut dire autre chose ! Je protège la source magique !"*
- Ali-Umut : *"Oui ! Il peut dire : Je protège la source contre les intrus !"*

Les élèves commencent à analyser leurs propres choix narratifs et à ajuster leur texte pour le rendre plus cohérent et intéressant.

5. L'enseignant comme médiateur du processus d'écriture

Dans cette démarche, l'enseignant(e) ne corrige pas immédiatement les erreurs ni n'impose une structure rigide. Son rôle est d'accompagner le processus d'écriture, en aidant les élèves à se poser des questions et à tester différentes formulations.

Exemple de discussion : Régulation par questionnement

- Enseignant(e) : *"Nos héros doivent comprendre comment ouvrir la porte sous-marine. Que peuvent-ils faire ?"*
- Ali-Umut : *"Poser la pierre magique sur les symboles !"*
- Yacine : *"Ou toucher les symboles pour voir s'ils bougent !"*
- Enseignant(e) : *"Très bien ! Nous allons imaginer ensemble ce qui se passe ensuite la prochaine fois."*

L'enseignant(e) ne donne pas de solution immédiate, mais pousse les élèves à explorer différentes pistes et à expérimenter. Cette posture permet de renforcer leur autonomie dans le processus d'écriture.

Le processus rédactionnel observé dans ce projet s'inscrit pleinement dans l'idée que l'apprentissage de l'écrit passe par une immersion active et collaborative dans l'écriture.

- L'écriture est une aventure collective, où chaque élève contribue et s'approprie le texte.
- Le récit se construit progressivement, par essais et ajustements successifs.
- Les élèves prennent conscience des structures narratives, en expérimentant différents choix.
- L'enseignant(e) joue un rôle de médiateur, favorisant l'auto-régulation et la réflexion.

1. Le protocole du projet

Présentation du dispositif

Dans le cadre des Activités Pédagogiques Complémentaires (APC), une expérimentation a été menée à l'école René Cassin de Lutterbach pour initier les élèves de CP à l'écriture longue et à la narration collaborative en s'appuyant sur une méthodologie innovante : la commande à l'adulte associée à l'intelligence artificielle (IA). L'objectif est d'accompagner les élèves, notamment ceux en difficulté, dans une acculturation progressive à l'écriture et à la littérature.

Une méthodologie innovante : la commande à l'adulte

Inspirée des travaux de l'Association Française pour la Lecture (AFL), la commande à l'adulte consiste à amener les élèves à élaborer collectivement un texte en dictant leurs idées à un adulte scripteur. Dans cette expérimentation d'un protocole conçu par Thierry Hug (inspecteur honoraire de l'éducation nationale) et Brian Begue (Coordonateur du GTnum¹ DPIA), cette fonction a été en partie confiée à une IA, permettant aux élèves de confronter leurs idées aux propositions de la machine et d'entrer dans un processus de révision critique et collective de l'écrit.

Problématiques travaillées

- Rapprocher les élèves en difficulté de l'écriture et de la littérature, en leur donnant un cadre structurant et motivant pour s'engager dans une production narrative.
- Faire comprendre aux élèves que l'écriture est un processus itératif, impliquant des ajustements, des modifications et des validations successives.
- Développer des compétences langagières, en favorisant l'oralisation des idées, la structuration narrative et la prise de recul sur les textes produits.

Déroulement des séances et intégration de l'IA

L'expérimentation s'est déroulée sur 9 séances, avec une progression en plusieurs étapes :

1. Élaboration du cahier des charges du récit
 - Brainstorming collectif sur les personnages, lieux et enjeux de l'histoire.
 - Synthèse et structuration des idées par l'enseignante.
2. Mobilisation de l'IA pour une première production écrite, puis réitérée au fil des séances
 - Envoi des éléments à l'IA sous forme de commandes précises (prompts).
 - Analyse des propositions générées par l'IA, confrontation avec les attentes des élèves.
3. Révisions et enrichissements collectifs à chaque séance
 - Lecture et discussion des textes produits.
 - Ajustements collaboratifs : reformulations, ajouts, suppressions.
4. Affinement du texte et valorisation finale
 - Validation des dernières modifications.
 - Réalisation d'un album illustré (dessins d'élèves et illustrations générées par l'IA).

¹ Groupe de travail sur le numérique du Ministère de l'éducation nationale.

2. Les étapes de l'élaboration de l'album jeunesse par les élèves

L'élaboration de l'album jeunesse par les élèves repose sur une démarche progressive et collaborative. À partir des séances retranscrites dans le corpus, il est possible d'identifier plusieurs phases clés qui ont permis d'aboutir au produit final.

Nous allons détailler ces étapes en suivant la structuration suivante :

1. Introduction au projet et mobilisation de l'imaginaire
2. Construction collective de l'intrigue et des personnages
3. Structuration et développement progressif du récit
4. Affinement de l'écriture et prise en compte des dimensions textuelles et visuelles
5. Finalisation et mise en forme de l'album

1. Introduction au projet et mobilisation de l'imaginaire

Dès la première séance, l'enseignant(e) présente l'objectif du projet et encourage les élèves à s'engager dans l'écriture d'une histoire collective. L'enseignant(e) adopte une posture de médiation et stimule l'imaginaire des élèves en les amenant à proposer des idées librement.

Lancement du projet

Séance N°1

Enseignant(e) : *"J'ai envie qu'on écrive une histoire ensemble. Est-ce que vous croyez qu'on pourra le faire ?"*

- Tous les élèves : *"Oui !"*
- Enseignant(e) : *"Super ! D'abord, on va réfléchir à ce qu'on va raconter. Qui pourrait être dans notre histoire ?"*
- Liam : *"Marvel ! J'aime trop les Marvel !"*
- Ali-Umut : *"Avec des méchants !"*
- Inès : *"Une princesse ! Elle a une robe rose et des cheveux blonds."*

Cette étape mobilise l'imaginaire des élèves en leur permettant d'exprimer leurs références culturelles et leurs préférences narrative.

2. Construction collective de l'intrigue et des personnages

Une fois les premiers éléments posés, le groupe co-construit l'histoire en combinant les idées de chacun. L'enseignant(e) joue un rôle clé en régulant les échanges et en aidant les élèves à structurer leurs propositions.

Choix du cadre narratif

Séance N°2

- Enseignant(e) : *"Où se passe notre histoire ? Dans un château, une forêt, un désert ?"*
- Liam : *"Dans un château !"*
- Yacine : *"Non, moi je préfère une forêt enchantée !"*
- Ali-Umut : *"On mélange ! Un château dans la forêt enchantée."*

Les élèves apprennent à écouter les autres, à négocier et à trouver des compromis pour construire une trame commune.

3. Structuration et développement progressif du récit

Au fil des séances, l'histoire prend forme à travers des échanges organisés par l'enseignant(e). Cette phase est marquée par :

- L'enchaînement logique des événements
- L'introduction de conflits et de péripéties
- L'utilisation progressive de structures narratives plus complexes

Développement du récit

Séance N°4

- Enseignant(e) : *« Que fait la princesse après le vol de la fleur ? »*
- Liam : *« Elle court après le méchant ! »*
- Ali-Umut : *« Et le lion rugit très fort pour lui faire peur ! »*

Les élèves commencent à relier les actions entre elles et à anticiper les conséquences des événements.

4. L'écriture et la prise en compte des dimensions textuelles et visuelles

À mesure que l'histoire se construit, les élèves commencent à travailler sur la qualité du texte et les illustrations qui accompagneront l'album.

Enrichissement du texte

Séance N°7

- Enseignant(e) : *« Le dragon parle et dit : Je suis méchant ! »*
- Yacine : *« Mais non, il peut dire autre chose ! Je protège la source magique ! »*
- Ali-Umut : *« Oui ! Il peut dire : Je protège la source contre les intrus ! »*

Les élèves prennent conscience de l'importance des dialogues et de la façon dont ils peuvent refléter les émotions et les intentions des personnages.

5. Finalisation et mise en forme de l'album

Dans la dernière phase du projet, l'album est mis en forme :

- Relecture et corrections finales

- Mise en page et illustrations
- Validation collective et diffusion

Synthèse et validation finale

Séance N°9

- Enseignant(e) : *"Résumons ce que nous avons écrit aujourd'hui : Nos héros découvrent un dragon endormi dans le tunnel. Il protège une pierre magique qui éclaire la forêt. La princesse lui parle et lui explique leur mission."*
- Tous les élèves : *"Oui !"*

Les élèves valident collectivement leur production, ce qui leur permet de prendre conscience du travail accompli et de s'approprier pleinement l'histoire finale.

Conclusion

L'élaboration de l'album jeunesse a suivi un processus structuré et progressif :

- Un projet engageant dès le départ, où les élèves sont acteurs de leur production.
- Une construction narrative collective, qui favorise la négociation et la collaboration.
- Un affinement progressif du texte, avec une attention portée au langage et à la structure du récit.
- Une finalisation valorisante, où chaque élève se reconnaît dans le produit final.

3. Et si le manque n'était pas du côté des élèves ...

Jean Foucambert, fondateur de l'Association Française pour la Lecture (AFL), propose une approche révolutionnaire de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dès les années 1980. Il remet en question l'idée traditionnelle selon laquelle les difficultés des élèves viennent d'un manque de compétences, et suggère au contraire que le problème se situe dans la nature des textes qu'on leur propose.

Sa thèse centrale est la suivante :

Ce ne sont pas les élèves qui manquent de capacités pour entrer dans l'écrit, mais la littérature qui leur est offerte qui ne répond pas à leurs besoins cognitifs, affectifs et culturels.

Nous allons détailler cette thèse selon plusieurs axes :

1. Une vision renouvelée du lecteur en construction
2. Les limites des textes scolaires classiques
3. L'importance des textes porteurs de sens et de complexité
4. La nécessité de créer une littérature adaptée à l'entrée dans l'écrit
5. Les implications pédagogiques et perspectives pour l'enseignement

1. Une vision renouvelée du lecteur en construction

Foucambert s'oppose à une vision mécaniste de l'apprentissage de la lecture, centrée sur la déchiffrabilité des mots et la reconnaissance des graphèmes. Pour lui, lire n'est pas identifier des mots mais construire du sens à partir de textes qui font écho à l'expérience du lecteur.

Un enfant apprend à lire en s'immergeant dans un univers textuel riche, qui lui permet d'expérimenter activement le langage écrit, et non en répétant des séries de syllabes déconnectées du sens.

Conséquence : Si l'élève peine à entrer dans la lecture, ce n'est pas parce qu'il a un déficit de compétences, mais parce qu'on ne lui propose pas des textes qui activent son intelligence, son imaginaire et son désir de comprendre.

2. Les limites des textes scolaires classiques

Foucambert critique les textes scolaires classiques souvent utilisés pour l'apprentissage de la lecture. Ceux-ci présentent plusieurs défauts majeurs :

- Un manque de cohérence et d'intérêt narratif : les textes sont souvent simplifiés à l'extrême, ce qui les rend artificiels et peu engageants.
- Une fragmentation du langage : les phrases sont courtes, répétitives, et ne reflètent pas la richesse du langage oral et écrit.
- Une absence de véritables enjeux de lecture : l'enfant n'est pas confronté à de véritables défis de compréhension qui lui permettraient d'exercer sa capacité à construire du sens.

Exemple de texte simplifié issu de manuels scolaires
"Le chat est sur le tapis. Le chat saute. Le chat est parti."

Problème :

- Ce texte n'implique aucun enjeu narratif : l'élève ne se demande pas "Pourquoi le chat saute-t-il ? Où est-il parti ?"
- Il ne favorise aucune anticipation ni engagement affectif du lecteur.
- Il limite l'apprentissage à une reconnaissance mécanique des mots, au lieu de solliciter une compréhension plus globale du texte.

3. L'Importance des textes porteurs de sens et de complexité

Foucambert défend l'idée que les élèves doivent être confrontés à de vrais textes littéraires, avec des enjeux narratifs et des défis cognitifs.

Un texte riche présente plusieurs caractéristiques :

- Une intrigue qui suscite la curiosité et l'engagement du lecteur.
- Un langage qui reflète la diversité des structures syntaxiques et l'expressivité du langage oral et écrit.
- Des implicites qui poussent l'enfant à faire des inférences et à construire du sens activement.

Exemple d'un texte plus riche pour l'apprentissage de la lecture :

"Le chat observa le tapis. Quelque chose bougeait en dessous. Était-ce une souris ? Il s'approcha lentement..."

Pourquoi ce texte est plus efficace ?

- L'élève se pose des questions : "Que va faire le chat ?"
- Il doit faire des hypothèses et anticiper la suite.
- Le texte mobilise une diversité syntaxique et des structures narratives plus complexes.

L'entrée dans la lecture doit être un défi stimulant, pas un exercice mécanique et ennuyeux.

4. Créer une littérature adaptée à l'entrée dans l'écrit

Selon Foucambert, il ne faut pas simplifier à l'extrême les textes destinés aux jeunes lecteurs, mais les rendre accessibles sans en réduire la richesse.

Les solutions proposées :

1. Des albums jeunesse avec des narrations immersives : privilégier les textes qui offrent une véritable densité de lecture avec des horizons d'attente riche en émotions.
2. L'intégration des illustrations comme aide cognitive : les images ne doivent pas être des redondances, mais des outils qui enrichissent la compréhension du texte.
3. Un travail sur l'oralisation des textes : faire entendre aux élèves des récits complexes avant qu'ils ne les lisent seuls.
4. Des lectures collectives interactives : où les élèves discutent du texte, font des hypothèses, s'approprient le sens avant même de le déchiffrer entièrement.

5. Implications pédagogiques et perspectives pour l'enseignement

Ce que cette thèse change pour l'école :

- Repenser l'enseignement de la lecture : il ne s'agit plus de "décoder" mais de nourrir une expérience de lecteur.
- Valoriser la lecture d'histoires complètes et non de fragments artificiels.
- Permettre aux élèves d'explorer librement des textes sans imposer un cheminement rigide basé uniquement sur le niveau de déchiffrement, en distinguant bien les gestes professionnels où on lit une histoire aux élèves, et ceux forts différents où on raconte une histoire aux élèves.

Application concrète en classe :

Plutôt que de donner un texte simplifié, on peut :

- Lire un album en entier, même si les élèves ne le lisent pas encore seuls.
- Demander aux élèves d'émettre des hypothèses sur la suite de l'histoire.
- Créer une culture de la discussion autour des textes, pour que l'enfant comprenne qu'un texte fait sens avant d'être simplement un enchaînement de mots.

Conclusion : renverser la perspective sur la lecture et l'écriture

Jean Foucambert proposait, dès les années 80 et dans la dynamique de la pédagogie Freinet, une véritable révolution dans l'apprentissage de la lecture :

- Le problème n'est pas dans l'élève, mais dans les textes qu'on lui propose.
- L'enfant ne doit pas être réduit à un "déchiffreur", mais être placé dans une posture active de lecteur.
- Lire, c'est comprendre, anticiper, imaginer, pas seulement reconnaître des lettres et des mots.

Enjeu pour l'école : Offrir aux élèves des textes qui ont du sens pour eux, et qui leur permettent d'entrer dans l'écrit comme on entre dans un monde d'aventures et de découvertes.

* * *

4. Pour le développement de la réflexivité de l'enseignant

Cette partie présente un extrait de l'analyse longitudinale des neuf séances d'APC appuyé par l'IA conduites par l'enseignante avec un groupe d'élèves en difficulté langagière. Cette analyse, élaborée en amont à partir des retranscriptions intégrales des séances et structurée autour de plusieurs focales, a été partagée régulièrement par le biais d'analyses ponctuelles pour chaque séance, et d'une analyse longitudinale finale. Cette analyse longitudinale porte sur l'évolution 4 focales des interactions langagières entre une enseignante et ses élèves au fil de neuf séances d'Activités Pédagogiques Complémentaires (APC).

1. Transformation des interactions verbales et structuration du discours

1.1 Objectifs et Variables

Cette section analyse l'évolution du rôle de l'enseignant et la structuration du discours des élèves en fonction des critères suivants :

- **Quantité des interactions** : équilibre du temps de parole.
- **Types d'interactions** : passage d'un modèle directif à un modèle accompagnateur.
- **Complexité du discours** : usage des phrases complexes et connecteurs logiques.
- **Autonomie interactionnelle** : prise d'initiatives et structuration collective du discours.

2. Appropriation du langage narratif et mécanismes d'écriture

2.1 Objectifs et Variables

Cette section examine l'acquisition des compétences narratives à travers :

- **La variété lexicale** : enrichissement du vocabulaire.
- **Les modifications textuelles** : ajustements effectués par les élèves.
- **L'utilisation des marqueurs discursifs** : structuration des échanges.

3. Co-construction du savoir et dynamique de groupe

3.1 Objectifs et Variables

Cette section analyse l'implication des élèves dans la construction du récit à travers :

- **Valorisation de la divergence** : capacité à intégrer des idées différentes.
- **Reformulation et synthèse des idées** : construction collective du texte.
- **Progression et complexification des échanges** : structuration des débats.

4. Modalités des ajustements métacognitifs et de leur régulation

4.1 Objectifs et Variables

Cette section examine comment les élèves régulent leur processus d'apprentissage et ajustent leurs décisions à travers :

- **L'expression explicite des attentes** : structuration progressive du cadre d'apprentissage.
- **La régulation par les choix dichotomiques** : articulation des préférences et ajustement du récit.
- **La reformulation et le recadrage des contributions** : clarification et structuration des idées.
- **L'évolution de la réflexivité** : prise de recul progressive sur les décisions narratives.
- **L'attribution des rôles** : répartition des responsabilités au sein du groupe.

Focale N°1 : Transformation des interactions verbales enseignant-élèves, et évolution de la structuration du discours des élèves au fil des séances.

Évaluation de l'efficacité des APC sur l'autonomisation des élèves dans les échanges verbaux et la structuration du discours

- Évolution quantitative des interactions
- Évolution des types d'interactions
- Progression dans la structuration du discours des élèves
- Développement de l'autonomie interactionnelle

Synthèse des analyses

L'analyse des neuf séances met en évidence une progression constante vers une distribution plus équilibrée du temps de parole entre l'enseignant et les élèves. Alors qu'au départ, l'enseignant dominait largement les échanges (68% du temps de parole en séance 1), on observe une réduction progressive de son rôle, jusqu'à atteindre 46% lors de la dernière séance.

Séance	Temps de parole Enseignant	Temps de parole Élèves
1	68%	32%
5	55%	45%
9	46%	54%

L'enseignant a progressivement ajusté son rôle, passant d'un modèle directif à une posture plus accompagnatrice, favorisant la co-construction du discours.

Le niveau d'élaboration du discours des élèves s'est amélioré, avec une augmentation des phrases complexes et un usage plus fréquent des connecteurs logiques.

L'évolution de l'autonomie interactionnelle des élèves est particulièrement visible dans la prise d'initiatives et la structuration des échanges sans intervention de l'enseignant. Les élèves ont progressivement acquis des réflexes d'auto-régulation, proposant eux-mêmes des ajustements dans le récit et négociant parfois leurs idées avec leurs pairs.

Focale n°2 : Degré d'appropriation du langage narratif et des mécanismes d'écriture

Évaluation de l'évolution progressive du langage des élèves et de leur appropriation des concepts narratifs.

- Variété lexicale : Analyse de la diversité lexicale des discours des élèves
- Modifications apportées au texte : Étude des reformulations, suppressions et ajouts effectués par les élèves en interaction avec l'enseignante.
- Utilisation des marqueurs discursifs : Identification et quantification des marqueurs discursifs au fil des séances, ainsi que leur fonction dans la structuration du discours.

Synthèse des analyses

Au fil des séances, les élèves montrent une meilleure appropriation du lexique narratif et technique. La précision de leurs descriptions et leur capacité à reformuler témoignent d'un enrichissement notable du champ lexical. Ils passent entre les premières séances d'un vocabulaire restreint, principalement influencé par des références culturelles (superhéros, jeux vidéo), à des termes plus précis liés à l'univers narratif qui émergent entre la séance 4 et 6, ("pont lumineux", "cadenas magique", "pièges activés"), pour finir vers une richesse lexicale plus marquée vers la séance 7 à 9

avec des nuances apportées par les élèves eux-mêmes (le "tourbillon de missiles" au lieu de "piques de lumière", "stalactites étincelantes" pour évoquer un décor plus immersif).

Séance	Exemples de lexique
1	dragon, trésor, tank
5	toboggan glacial, cadenas magique, stalactites
9	tourbillon de missiles, pont lumineux, rituel d'activation

L'enseignante passe d'un rôle de facilitatrice à un rôle plus observateur en fin de projet. Les élèves prennent en charge la structuration narrative et la finalisation du texte avec une autonomie renforcée. Entre les séances 1 à 3, les élèves émettent des idées mais ne les organisent pas encore narrativement. L'enseignante joue un rôle central dans la synthèse. Entre les séances 4 à 6 : il y a un début de la prise de décision collective avec des ajustements sur les descriptions et les actions des personnages, et une apparition des premiers compromis entre les élèves. Enfin, entre les séances 7 à 9, les modifications sont plus structurées et argumentées. Les élèves discutent des ajustements, négocient et valident ensemble les modifications finales. La couverture et le titre du livre font l'objet d'un vote collectif.

Séance	Exemples de modifications
1	Propositions spontanées d'idées sans organisation
5	Ajustements narratifs, validation collective des descriptions
9	Négociations autonomes, modifications argumentées

On voit donc une vraie modification dans les modifications apportées au texte par les élèves. Voici une illustration détaillée séance par séance :

Séance	Constat
Séance 1	- La production écrite n'a pas encore commencé. Toutefois, des éléments d'anticipation sont présents : les élèves proposent des idées sans encore les organiser narrativement. L'enseignante synthétise leurs propositions, ce qui préfigure le travail de structuration à venir. - L'enseignante intervient régulièrement pour aider les élèves à affiner leurs idées (« Un lion ? Ah oui. Et il est comment ce lion ? »). Ce type d'interaction montre un guidage fort.
Séances 2	- Début d'un véritable travail de modification du contenu : changement des noms de personnages (ex. « Picot » devient « Dollar », « Forto » devient « Simba »). Modification des éléments du décor (ex. « désert » remplacé par « pont cassé qui tourne »). Ajustements de l'intrigue pour mieux correspondre aux choix des élèves. - L'enseignante joue un rôle essentiel dans l'accompagnement de la prise de décision. Elle guide les élèves à travers un processus d'évaluation des propositions (« Est-ce qu'on garde ce nom ? », « Est-ce qu'on préfère un dragon méchant ou gentil ? »).
Séances 3, 4, 5	- Les élèves participent activement à la construction et à l'enrichissement des personnages [avec un guidage de l'enseignante qui reste intense] : - Ajout de caractéristiques physiques et vestimentaires (ex. « pantalon bleu » pour Dollar, « cheveux bouclés » pour Arachnido). - Attribution de pouvoirs spécifiques (ex. « Simba rugit pour faire peur aux méchants »). - Introduction d'éléments technologiques (ex. « montre spéciale avec GPS » pour Yanis). - Ajout de descriptions détaillées (ex. « les maisons dorées avec des toits pointus »).(S4) - Précision du cadre narratif (ex. la localisation de la graine et les pièges de la maison secrète). (S4) - Propositions d'éléments scénaristiques (ex. « Le dragon a-t-il une clé ? », « Les tanks aident-ils le dragon ou les héros ? »). (S4)

Séances 6, 7, 8	○ Ajout de détails scénaristiques : introduction du Jaguar Photon, de son apparence et de son rôle dans l'histoire (S5) ○ Amélioration du décor (grotte gelée, pièges activés par le dragon) (S5) ○ Réajustement du déroulement des événements : validation collective de la manière dont le dragon a déjoué les pièges (S5) • Le processus de co-construction est plus structuré. L'enseignante pose beaucoup de questions ouvertes en encourageant les élèves à justifier leurs choix. Les élèves proposent des solutions variées et confrontent leurs idées • La discussion autour du Jaguar Photon illustre la capacité des élèves à co-construire un personnage et à négocier ses caractéristiques. • Les élèves participent à la construction du récit avec une plus grande autonomie, voici les types de modifications observées ○ Révision de la topographie du récit : discussion et ajustements sur l'apparence du toboggan, la couleur et les dangers associés. ○ Ajout d'éléments interactifs : introduction de la rivière avec des énigmes et du concept de la vieille télé abandonnée contenant des devinettes. ○ Modification des défis : ajustement des épreuves pour inclure l'intervention d'Arachnido et de Yanis pour sécuriser le passage sur le toboggan et la rivière. ○ Révision de la séquence d'obstacles : introduction et ajustement du danger sur le pont (initialement des « piques de lumière », remplacés par un « tourbillon de missiles »). (S7) ○ Ajout de précisions scénaristiques : développement de la séquence des énigmes et de la télévision, révision des interactions entre les personnages pour renforcer leur rôle. (S7) ○ Amélioration de la cohérence narrative : validation collective des modifications apportées à la structure de l'histoire, notamment sur l'implication du dragon et des tanks (S7) ○ Révision des environnements et des obstacles : ajout d'éléments visuels tels que les lianes magiques et la neige tombante. (S8) ○ Clarification des actions des personnages : reformulation du rôle des tanks et de la façon dont ils aident les héros. (S8) ○ Évolution des relations entre personnages : renforcement du rôle du dragon doré et mise en avant de la négociation entre les héros et le dragon rouge feu. (S8) • L'enseignante joue un rôle de facilitatrice en encadrant les débats et en valorisant les propositions des élèves. Le débat sur la nature du toboggan et la manière dont les personnages franchissent les obstacles montre une montée en autonomie des élèves dans la co-construction du récit. (S7) • La discussion autour de la couleur du dragon et du rôle des tanks montre une capacité croissante des élèves à argumenter et à prendre des décisions narratives en groupe (S8)
Séances 9	• L'enseignante adopte une posture plus observatrice et guide la discussion lorsque cela est nécessaire. Les élèves participent activement aux décisions finales et prennent la responsabilité de leurs choix. Le travail de co-construction atteint son apogée avec une répartition équilibrée de la parole et une forte implication des élèves dans la finalisation du projet. Types de modifications observées ○ Finalisation du récit : relecture et validation des derniers chapitres, réajustements des descriptions et clarification de la conclusion. ○ Choix définitif de la couverture : débat et vote sur les différentes options de couverture. ○ Sélection du titre du livre : comparaison et choix entre plusieurs titres proposés par l'IA, avec une préférence collective pour « La grande aventure de Dolar, Simba, Arachnido et Yanis »

Enfin, l'analyse des différentes séances met en évidence une progression dans l'usage des marqueurs discursifs [utilisés par l'enseignante] qui deviennent des outils pour organiser la discussion et parvenir à un consensus. [Bien que majoritairement utilisés par l'enseignante], ces marqueurs sont dans un

contexte d'apprentissage et d'interactions scolaires des outils essentiels à la construction du langage, permettant aux élèves d'acquérir une plus grande autonomie discursive et une meilleure structuration de leurs échanges.

Focale n°3 : Modalités de la co-construction du savoir et du rôle du groupe

Évaluation de la co-construction du savoir et du rôle du groupe

- Valorisation de la divergence comme levier pédagogique
- Reformulation et synthèse des propositions
- Utilisation d'une technique d'éllicitation par questionnement
- Progression et complexification des échanges
- Implication du groupe et rôle participatif des élèves

Synthèse des analyses

L'enseignante a réussi à créer un environnement où les élèves se sentent à l'aise pour exprimer des opinions divergentes. Au fil des séances, la divergence évolue d'expressions spontanées à une argumentation plus construite, avec une prise d'initiative croissante des élèves pour proposer des alternatives et trouver des compromis.

L'enseignante a joué un rôle essentiel dans l'organisation du discours collectif tout au long des neuf séances. Initialement, elle a systématiquement reformulé les idées des élèves pour structurer le récit collectif. Progressivement, les élèves ont commencé à intégrer eux-mêmes des reformulations et à ajuster leurs propositions en fonction des discussions. Vers la fin du projet, la synthèse est devenue collective, avec les élèves validant eux-mêmes les décisions en reformulant et en combinant différentes idées.

L'enseignante a joué un rôle central dans le développement [du texte] grâce à l'emploi de questions ouvertes et fermées. Initialement, le questionnement guidait fortement la réflexion pour enrichir le récit. Progressivement, les élèves ont commencé à anticiper les questions et à proposer des éléments plus détaillés sans y être poussés directement. Dans les dernières séances, le questionnement est devenu plus complexe, portant sur la cohérence du récit et le rôle des personnages, ce qui a permis aux élèves de développer une meilleure capacité à justifier leurs choix et de passer d'un questionnement dépendant de l'enseignante à une réflexion plus spontanée.

Au fil des neuf séances, les échanges sont devenus plus riches et argumentés. Initialement, les élèves ont produit des premières idées spontanées, peu développées. Ensuite, on a observé un début de structuration narrative avec des liens logiques entre les événements et des enjeux plus élaborés. Finalement, l'argumentation s'est consolidée avec l'ajout d'enjeux relationnels et de décisions majeures prises par les élèves, transformant la narration d'un assemblage d'idées disparates à une construction collective logique et cohérente.

Voici une illustration détaillée d'émergence de propositions complexes sur les séances 7,8 et 9 :

Séance 7, 8, 9	• <i>L'enseignante encourage la divergence en laissant les élèves débattre sur certains choix narratifs et sur les décisions à prendre pour l'évolution de l'histoire.</i> ○ <i>Exemple : « On n'avait pas dit qu'elle était vieille la télévision, mais l'ordinateur nous a suggéré ça. Est-ce qu'on garde cette idée ? ». Cette question ouvre un débat sur un élément nouveau introduit par l'IA, permettant aux élèves d'exprimer leur accord ou désaccord.</i> ○ <i>Exemple : "Vous trouvez que le dragon est entouré de flammes ou de lave ?" Ce débat a conduit à une modification du texte.</i>
-----------------------	--

- Exemple : Les élèves ont exprimé des **avis contrastés sur la couleur de la femme du dragon**, menant à une décision collective (doré-orange avec des paillettes) (S8)
- Exemple : Une **discussion collective a lieu sur la transformation de l'eau en lave** et sur la pertinence de ce choix narratif. Les élèves expriment des points de vue divergents sur les éléments à conserver, menant à des ajustements du texte. Le débat sur le "tourbillon de vent" versus les "missiles" qui aboutit à un compromis ("tourbillon de missiles") est un autre exemple de la valorisation et de la gestion de la divergence. (S8)
- Exemple : L'enseignante demande aux élèves leur avis sur des éléments clés de l'histoire, notamment la couverture et le titre du livre (S9). "Est-ce que vous trouvez que cette couverture représente bien notre histoire ?". Un débat émerge entre les élèves sur la présence ou l'absence du dragon sur la couverture. Certains préfèrent qu'il soit absent pour mieux voir les héros, d'autres veulent qu'il apparaisse pour représenter son rôle dans l'histoire. La proposition innovante d'un élève d'utiliser les deux couvertures (une à l'avant et une à l'arrière du livre), acceptée après discussion collective, est un excellent exemple de la valorisation d'une idée divergente qui a mené à une solution créative. Le débat sur le titre du livre avec différentes propositions rejetées après vote illustre également la prise en compte des divergences.

Focale n°4 : Modalités des ajustements métacognitifs et de leur régulation

Évaluation des ajustements métacognitifs et de leur régulation

- Expression explicite des attentes et de la régulation du processus
- Régulation par les choix dichotomiques et l'articulation de préférences
- Reformulation et recadrage des contributions des élèves
- Transition progressive vers une réflexivité accrue en fin de séance
- Attributions des rôles et responsabilités dans la régulation

Synthèse des analyses

Au fil des neuf séances, on observe une évolution allant d'une mise en place du cadre et d'une structuration des attentes par l'enseignante dans les premières séances, vers une consolidation de cette structuration et une amorce d'anticipation dans les séances intermédiaires, pour finalement aboutir à une responsabilisation accrue des élèves et une plus grande autonomie dans les dernières séances.

Au début du projet, la régulation s'effectue par des choix simples et fermés, facilitant l'engagement des élèves. Progressivement, les élèves commencent à justifier leurs choix et à négocier entre différentes options. En fin de projet, les choix sont intégrés dans une vision globale, les élèves anticipant les conséquences de leurs décisions de manière plus stratégique.

La reformulation évolue progressivement, passant d'une reformulation massive par l'enseignante dans les premières séances pour clarifier les idées et enrichir le vocabulaire des élèves, à des reformulations initiées par les élèves eux-mêmes dans les séances intermédiaires pour préciser leur pensée. Finalement, dans les dernières séances, la reformulation devient une véritable stratégie de co-construction narrative, où les élèves sont capables de critiquer et d'affiner leurs propres propositions.

Initialement, les élèves montrent une faible réflexivité, prenant des décisions immédiates. Progressivement, les discussions évoluent vers des questionnements sur les conséquences narratives des choix. Dans les dernières séances, les élèves développent des débats approfondis et

anticipent les réactions des personnages, adoptant une posture réflexive sur leur propre récit. Voici des exemples très illustrant pris dans les séances 4, mais aussi 8 et 9 :

Séance 4 : • L'enseignante introduit la **présentation des personnages illustrés par l'ordinateur**, créant ainsi un espace d'évaluation des choix faits précédemment. Certains élèves expriment des **décalages entre leur imagination et la production visuelle [construite par l'IA]**, ce qui ouvre un débat sur la représentation graphique des idées [par l'IA]. L'enseignante amène les élèves à **explicitier leurs attentes et à ajuster collectivement leur vision**.

Séance 8 • Une **réflexion éthique émerge** au moment de décider du dénouement du conflit avec le dragon. Exemple : L'enseignante soulève une question morale : "Toi, tu veux un combat. Mais il y a la femme du dragon aussi dans la grotte. Est-ce que c'est une bonne idée ?".

Séance 9 • Un **moment métacognitif est organisé à la fin de la séance**. Exemple : L'enseignante interroge "Qu'est-ce qui vous a le plus amusé ou rendu heureux pendant qu'on travaillait sur le livre ?" et "Comment avez-vous réussi à inventer une histoire tous ensemble ?", incitant à la réflexion sur le processus collaboratif.

Au début du projet, l'enseignante assure une attribution stricte des rôles. Progressivement, les élèves commencent à négocier la répartition des actions entre les personnages. En fin de projet, ils prennent des décisions collectives autonomes sur la répartition des rôles, démontrant une compréhension accrue du processus de régulation collective.

Conclusion : un outil puissant de développement professionnel

L'analyse des interactions langagières, appuyée par une I.A., offre à l'enseignante un regard réflexif sur sa propre pratique.

Témoignages :

« ... Outre les analyses automatiques de mes séances de classe, une analyse longitudinale portant sur les 9 séances de l'atelier d'écriture que j'avais expérimenté, a fait saillir quelques prises de conscience par rapport à mes gestes professionnels.

- la première prise de conscience : celle-ci fut concomitante aux séances, à savoir l'existence d'une pratique importante de la reformulation et la synthèse que je faisais des propositions des élèves. J'avais conscience que je le faisais mais avec l'idée que ce n'était pas productif ni pédagogique, mais que c'était nécessaire au vu du niveau de langue des élèves. Il me semblait essentiel de reformuler car leurs mises en mots de leurs pensées étaient parfois approximatives voire incompréhensibles pour ceux qui avaient des problèmes de prononciation. L'IA a analysé cette pratique de reformulation et de synthèse comme positive pour l'autonomie interactionnelle car le sens était toujours présent et les mots reformulés permettaient de préserver le sens des idées initiales des élèves tout en assurant une cohérence narrative essentielle à la construction de l'histoire.

- la seconde prise de conscience : chaque séance était préparée d'un point de vue technique (fiche-guide, texte de lancement, propositions de l'IA, questions-clés, minutage de la séance) et je me sentais prête. A posteriori, je me suis rendu compte que je ne me suis à aucun moment posée la question des postures à adopter : questions ouvertes ? fermées ? place du silence ?

C'est à la lecture de l'analyse qu'il m'est apparu que ma posture fut équilibrée et en même temps ce « lâcher-prise » qui m'a permis de laisser la place aux enfants pour que le récit soit le leur, ce fut à l'instinct ! Je porte dorénavant attention à la place de ma parole face au groupe et aux interactions souhaitées.

- la troisième prise de conscience : j'ai pris conscience que la prise en compte de la divergence pouvait être un levier pédagogique. L'accueil de toutes les propositions des élèves, même celles qui pouvaient sembler antinomiques ou divergentes avait d'abord été analysé par l'IA comme un facteur positif dans la dynamique de groupe. Ce levier pédagogique nommé la valorisation de la divergence a eu un effet positif sur les interactions dans le groupe et des effets sur la participation de tous les élèves. J'en ai pris conscience surtout en lisant les analyses de l'IA, puisque les rapports automatiques permettaient à notamment des analyses spécifiques de la nature et des temps de participations des différents élèves.

- la quatrième prise de conscience : l'élicitation par questionnaire. Cette variable faisait aussi partie des propositions d'analyses du rapport automatique longitudinal. Au départ, je ne savais pas ce que c'était. Donc j'ai cherché la définition (...). Et effectivement, permettre à un enfant qui apporte une idée de l'expliquer finalement parce que c'est lui qui l'apporte, c'est lui l'expert. Et de l'expliquer comme il peut, ça permet de reformuler avec des éléments qui relèvent de sa vérité. En fait, et pas du prisme de la mienne. Et ça, je trouvais que c'était intéressant. Du coup, effectivement, je n'en avais pas conscience, et au fur et à mesure il m'est apparu qu'elle était liée à ma capacité à amener l'enfant à exprimer son idée sans que cela soit sous le prisme de ce que je voulais qu'il exprime. C'est vraiment à posteriori que j'en ai pris conscience, en lisant le rapport automatique, et en me disant c'est bien ça que je faisais ! ... »

5.Des prompts à tout faire !

Dans ce chapitre nous allons aborder la question de la fabrication d'un prompt c'est-à-dire du « dialogue » avec l'IA. Nous avons utilisé essentiellement deux IAG, ChatGPT 4O et NotebookLM.

Un prompt pour la commande à l'IA ...



<https://chatgpt.com/g/g-677babd8c354819182501daff009015a-odecolia-ecrit-long-c2>

Le protocole pédagogique se déroule en 5 grandes phases :

- Phase 1 : Élaboration du cahier des charges
L'enseignant et les élèves construisent ensemble les premiers éléments du récit (personnages, lieux, événements) sous forme de brainstorming et parfois de dessins.
- Phase 2 : Génération par l'IA
À partir du cahier des charges, l'IA rédige plusieurs propositions de textes, en respectant les contraintes du cycle 2 et en s'inspirant des auteurs de littérature jeunesse.
- Phase 3 : Révision et réécriture collective
Les élèves analysent les propositions de l'IA : ce qu'ils aiment, ce qu'ils veulent modifier, ajouter ou enlever. Ils participent ainsi à la construction du texte, apprennent à réviser et à prendre des décisions d'auteur.
- Phase 4 : Nouvelles commandes à l'IA
Les modifications issues de la révision permettent de produire un nouveau cahier des charges enrichi pour générer des suites ou des versions améliorées.
- Phase 5 : Valorisation de la production finale
Une fois le texte finalisé, il est publié sous une forme adaptée (album illustré) afin d'être partagé et valorisé.

L'ensemble du dispositif est conçu pour :

- S'adapter au niveau de langage des élèves.
- Travailler l'oral et l'écrit conjointement.
- Intégrer la réécriture comme un processus central.

La construction du prompt

Méthodologie générale

- Respect du processus d'écriture : planification – rédaction – révision.
- Travail en collaboration avec les élèves et l'enseignant.
- Propositions multiples pour susciter la discussion et la réécriture.
- Adaptation aux capacités langagières des élèves de CP.

Les 4 amorces principales du dispositif. Le cœur du prompt repose sur 4 grandes fonctions :

Amorce n°1 : Démarrage de l'histoire

- Dialogue initial pour recueillir les idées des élèves.
- Construction du premier cahier des charges (personnages, lieux, événements).
- Génération des premières propositions d'histoires.

Amorce n°2 : Analyse de séance

- Analyse de retranscriptions d'échanges de classe.
- Découpage des discussions en étapes pédagogiques.
- Analyse de l'efficacité des interactions.

Amorce n°3 : Poursuite de l'histoire

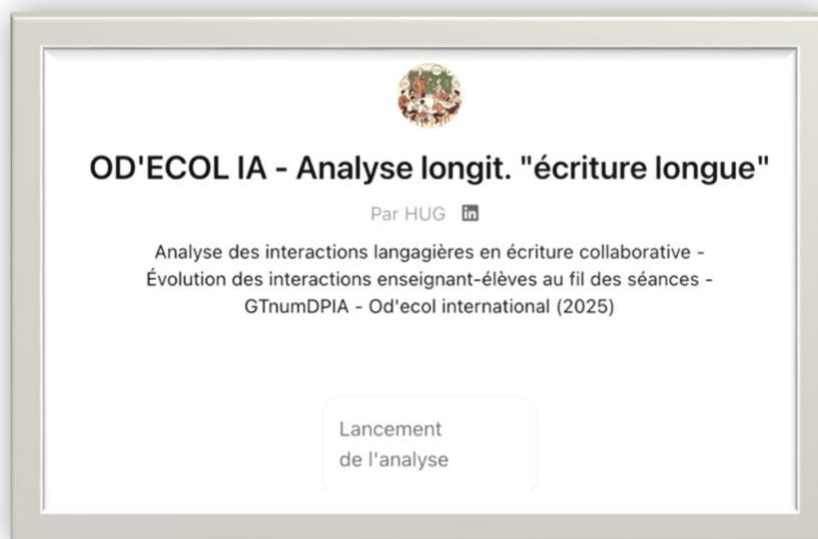
- À partir des discussions et des révisions des élèves, production de nouvelles versions narratives (toujours en 3 variantes).
- Prise en compte des notions : horizon d'attente, effet sur le lecteur, procédés stylistiques, lecteur modèle.

Amorce n°4 : Illustration

- Redirection vers un autre assistant spécialisé pour générer les illustrations de l'album.

Un prompt pour analyser l'enregistrement audio des séances d'APC

...



<https://chatgpt.com/g/g-67c2d54a42cc8191ac4cb3351976ff3c-test-analyse-longitudinale-pac>

Pour construire ce prompt, il a été nécessaire de développer un modèle d'analyse des interactions langagières entre l'enseignante et les élèves, au cours du développement d'un processus d'écriture d'une narration, durant plusieurs séances, au sein d'un collectif d'apprenants à l'école élémentaire et aboutissant à la réalisation d'un album.

Le modèle développé pour l'expérimentation (Hug, 2025) s'appuie sur des travaux académiques tels que :

- L'analyse conversationnelle (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1974) pour l'étude des tours de parole et des séquences d'interaction.
- Le scaffolding (Bruner, 1983) pour observer comment l'enseignant soutient les élèves dans la progression de leur écriture.
- La polyphonie discursive (Ducrot, 1984) pour analyser la circulation des voix dans l'élaboration du texte.
- L'approche énonciative (Bakker, 2014) pour comprendre la construction du langage écrit et ses variations.

Ce modèle permet une analyse approfondie et longitudinale du processus d'écriture, en intégrant les dimensions interactionnelles, cognitives et langagières.

Les 4 focales du processus d'écriture ...

Les 4 concepts suivants, reliés à la réception et à la production des textes, sont fondamentaux pour comprendre le processus d'écriture et d'interaction avec les lecteurs dans le projet d'écriture longue. Voici une explication détaillée de chaque concept dans le contexte du projet :

Focale n°1 : Horizon d'attente du lecteur

L'horizon d'attente désigne les connaissances, les habitudes de lecture, et les attentes qu'un lecteur apporte à un texte. En cycle 2, les enfants construisent progressivement cet horizon à travers leur expérience des albums jeunesse. Dans votre projet, cet horizon peut inclure des éléments comme l'attente de personnages attachants, d'intrigues simples mais captivantes, ou d'une fin satisfaisante. L'objectif est de sensibiliser les élèves à ces attentes pour qu'ils écrivent des histoires qui "parlent" à leurs futurs lecteurs, souvent leurs pairs ou leur famille.

Focale n°2 : Effet d'un texte sur le lecteur

L'effet d'un texte correspond à l'impact émotionnel, intellectuel ou esthétique qu'il produit. Par exemple, un passage humoristique fera sourire, une situation dramatique suscitera de l'empathie, et une description détaillée plongera le lecteur dans un univers. Dans votre projet, les élèves peuvent expérimenter comment des choix d'écriture influencent les réactions des lecteurs en travaillant sur des prototypes de textes produits par l'IA et en observant les réactions du groupe.

Focale n°3 : Procédés stylistiques pour obtenir des effets

Les procédés stylistiques sont les outils de l'auteur pour guider les émotions et les pensées du lecteur. Chez des auteurs comme Claude Ponti ou Claude Boujon, cela inclut :

- Répétitions pour créer du rythme ou de l'humour.
- Personnifications pour rendre des objets ou des animaux vivants et attachants.
- Jeu avec le langage (néologismes, rimes) pour captiver ou intriguer.
- Progression narrative claire pour maintenir l'intérêt. Les élèves peuvent explorer ces procédés dans leur écriture en expérimentant des variantes issues des propositions IA.

Focale n°4 : Lecteur modèle : ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas encore

Le lecteur modèle est une construction théorique qui représente le destinataire idéal d'un texte. Il correspond à un enfant qui a certains acquis (décodage des mots, expérience de lecture) mais qui découvre encore le plaisir narratif. Pour des CP, cela implique de créer des histoires accessibles avec :

- Une structure narrative simple (début, milieu, fin).
- Des mots compréhensibles mais enrichissants.
- Des indices visuels et textuels qui guident sans tout dévoiler. Les élèves peuvent réfléchir à ce que leur lecteur "modèle" comprend et ne comprend pas, afin d'ajuster leur écriture.

Application pratique

Ces concepts permettent de guider les élèves dans la planification, la rédaction, et la révision des textes :

- Horizon d'attente : Demander aux élèves ce qu'ils aiment lire pour cerner des attentes partagées.
- Effet sur le lecteur : Analyser comment une scène peut faire rire ou surprendre.
- Procédés stylistiques : Introduire un procédé comme la répétition et observer son impact.
- Lecteur modèle : Faire lire un passage par un camarade et vérifier s'il le comprend bien.

Les 5 focales du processus collaboratif ...

Focale n°5 : Engagement des élèves

- Analyse IA : Les élèves montrent un intérêt constant pour enrichir le récit, explorant des solutions variées pour maintenir le suspense et la cohérence narrative.
- Indicateur : Cet engagement est conditionné dans l'échange par un travail intense de reformulation et de relance de l'enseignante.

Focale n°6 : Degré de collaboration élève-élève et enseignant-élèves

- Analyse IA : Ces moments montrent que les élèves discutent et s'accordent sur les actions des personnages, renforçant leur capacité à collaborer.
- Indicateur : Ici, l'efficacité de la reformulation de l'enseignante semble être par conditionnée par une écoute attentive qui nécessite une concentration permanente pour articuler des propositions, ou des « morceaux de propositions », et faire des allers-retours pour articuler les propositions et développer la cohérence narrative du texte.

Focale n°7 : Effectivité des apprentissages linguistiques

- Analyse IA : Moments d'explication sur des termes
- Indicateur : Ces explications aident les élèves à comprendre et utiliser des mots plus riches dans leur propre production narrative.

Focale n°8 : Les décisions conflictuelles

- Analyse IA : Certains débats nécessitent une intervention pour trouver un compromis.
- Indicateur : Comment ces conflits, et les réponses parfois inattendues des élèves, sont-elles vécues par l'enseignante ? Qu'est ce qui aide ou non à les dépasser ? A quel moment il est opportun de favoriser l'exploration versus le recentrage des idées ?

Focale n°9 : La capacité de remise en question des propositions de l'IA

- Analyse IA : La collaboration permet également de créer des alternatives collectives, résultant de la combinaison d'idées issues de discussions.
- Indicateur : Les ajustements constituent des alternatives aux propositions initiales de l'IA, en fonction des préférences des idées des élèves. L'IA fournit une base narrative, mais les élèves en deviennent les co-auteurs, réécrivant activement l'histoire pour qu'elle reflète leurs choix collectifs. Il s'agit alors d'analyser comment les élèves négocient, ajustent et valident les propositions de l'IA.

Ces 9 focales enrichiraient l'analyse en mettant en avant les processus cognitifs et sociaux en jeu dans cet atelier d'écriture collective.

Exemple de prompt ... pour l'analyse des interactions langagières en écriture collaborative

Contexte :

Tu es un expert en analyse du langage en éducation. On te fournit un corpus de transcription d'échanges entre un enseignant et un groupe d'élèves lors de la co-construction d'un récit en classe élémentaire. Ta tâche est d'analyser ces interactions en identifiant les schémas conversationnels, les ajustements pédagogiques et l'évolution du langage écrit.

Directives d'analyse :

1. *Construction de la narration et planification de l'écriture*
 - *Repérer les moments où l'histoire est planifiée : choix des personnages, intrigue, cadre narratif.*
 - *Identifier comment l'enseignant aide à structurer le récit (ex. questions guidées, relances).*
 - *Analyser l'évolution des idées initiales vers une trame narrative cohérente.*
2. *Dynamique des interactions et co-construction du texte*
 - *Évaluer la répartition des tours de parole entre l'enseignant et les élèves.*
 - *Identifier les moments de négociation collective (accords/désaccords sur des choix narratifs).*
 - *Distinguer les interactions favorisant l'implication des élèves (ex. validation, encouragements, reformulations).*
3. *Construction et transformation du langage écrit*
 - *Observer l'enrichissement progressif du lexique utilisé par les élèves.*
 - *Repérer les reformulations opérées par l'enseignant pour structurer les idées des élèves en langage écrit.*
 - *Détecter les moments où les élèves passent d'une oralité spontanée à une formulation plus écrite et élaborée.*
4. *Régulation et ajustements métacognitifs*
 - *Repérer les interventions de l'enseignant visant à faire réfléchir les élèves sur leurs choix d'écriture.*
 - *Identifier les ajustements faits par les élèves en réponse aux commentaires ou relances de l'enseignant.*
 - *Déterminer si les élèves prennent conscience de l'effet du texte sur un lecteur potentiel.*
5. *Suivi longitudinal et réflexivité sur le processus d'écriture*
 - *Comparer l'évolution des idées et du texte au fil des séances.*
 - *Analyser comment les interactions évoluent (ex. plus grande autonomie des élèves ?).*
 - *Identifier les changements dans la posture de l'enseignant au fil des séances (réduction du guidage ?).*

Sortie attendue :

Le modèle doit générer une analyse détaillée, illustrée par des extraits pertinents du corpus. Il doit proposer :

Une synthèse par axe, soulignant les aspects les plus marquants des échanges.

Des exemples de verbatims analysés, avec interprétation des phénomènes conversationnels observés.

Des pistes d'amélioration pour l'enseignant, basées sur les observations faites.

Conclusion synthétique

Le modèle MAAIL (Modèle d'Analyse Automatique des Interactions Langagières) articule de manière systémique les dimensions interactionnelles, cognitives, discursives et métacognitives de l'apprentissage en maternelle. Chacune des focales identifiées trouve sa légitimation dans des ancrages théoriques solides et se manifeste concrètement dans la dynamique des séances observées. Le modèle met ainsi en évidence une progression intégrée vers l'autonomie cognitive et langagière, tout en renforçant le rôle réflexif de l'enseignante comme médiatrice, régulatrice et co-constructrice du savoir.

6. La fabrique d'images

La place de l'illustration a été le déclencheur d'une adhésion plus forte au projet d'écriture par une identification aux personnages. L'IA a permis cela en stylisant leurs dessins et descriptions. Ce fut un moment essentiel au regard du vécu et des réactions des élèves. Ainsi le rôle de l'IA dans le dispositif est également jugé central dans la génération d'une mobilisation des enfants qui a pris un tournant particulier avec la mise en contact avec les illustrations, elles aussi générées par l'IA. Cette dimension serait liée au rôle de l'illustration dans la construction de l'expérience du jeune enfant avec la littérature jeunesse, et qui ici a pu se construire sans un coût majeur grâce à l'IA, c'est-à-dire sans faire intervenir un illustrateur.

« Je fais plutôt l'hypothèse que les enfants ont, malgré leurs difficultés, une expérience de l'album de littérature jeunesse... Et un des fondements de cette expérience que très tôt les enfants font dès l'âge de deux ou trois ans, c'est de s'apercevoir qu'il y a certes du texte... mais il y a aussi des illustrations et qu'ils vont rentrer dans l'album généralement par les illustrations. Or là, tu leur avais promis qu'ils allaient réaliser un album. Mais après tout, en était-il vraiment sûr ? Ils en sont sûrs. Au moment où enfin, ils s'aperçoivent qu'il va y avoir effectivement des illustrations qui vont faire écho à un texte qui est en cours de construction. Autrement dit, c'est l'expérience globale de ce qui se joue dans l'album qui a déclenché cette espèce de mobilisation ». Un membre de l'équipe de suivi

"Ce qu'a permis de faire l'IA, c'est de générer des images qui suivent l'histoire et de permettre aux élèves de s'immerger dans un monde symbolique." Un membre de l'équipe de suivi.

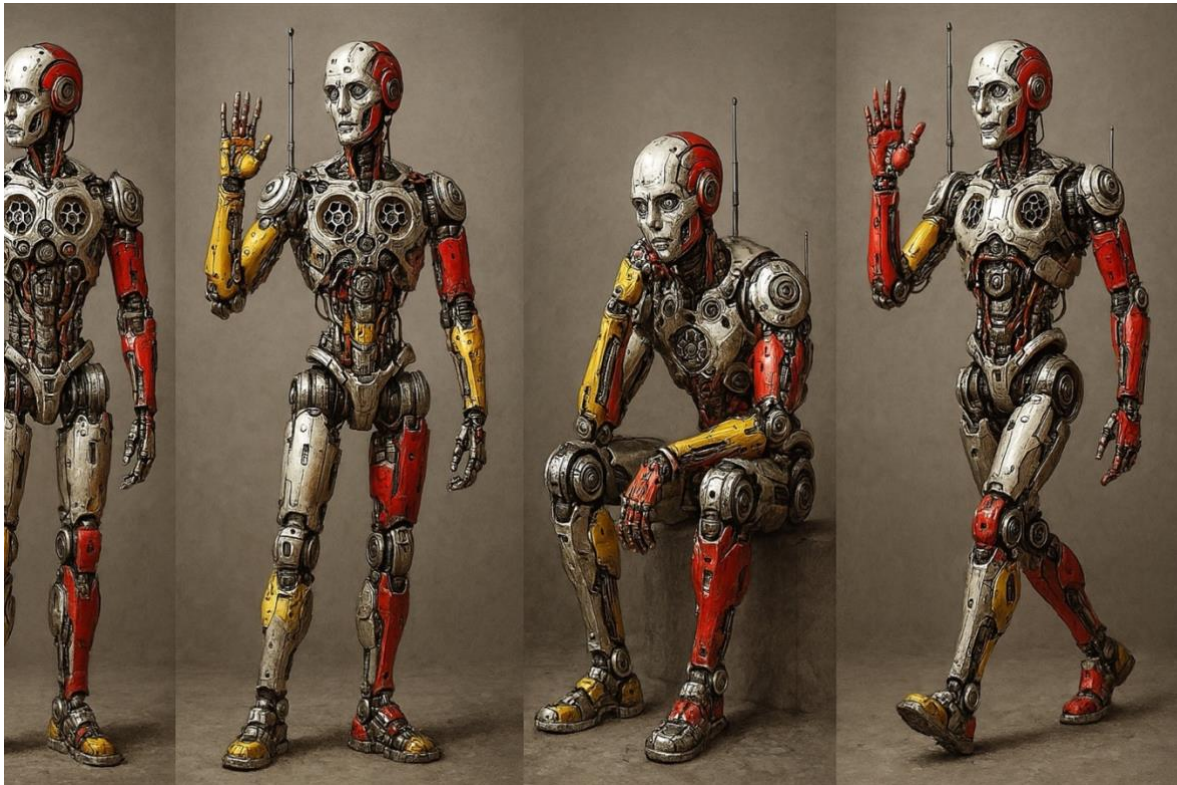


Dolar : Un zèbre anthropomorphe dessiné dans un style cartoon, portant une casquette rouge avec un chiffre '8' dessus. Il porte de grandes lunettes bleues rondes, un pull vert avec des motifs géométriques blancs, et une chemise rouge à col. Il a également un short en jean bleu et des chaussures bleues avec des lacets blancs. Ses jambes sont rayées comme celles d'un zèbre, et il a une expression amicale et curieuse.

Tu génères une illustration où le personnage anthropomorphe ci-joint (zèbre habillé de manière originale) est installé sur un petit train jouet circulant sur des rails grandeur nature dans un décor naturel.



Un même personnage dans différentes positions !





Peux-tu intégrer les 4 personnages transmis ici dans ce fond qui représente une caverne en faisant correspondre leur ombre sur le sol avec leur silhouette.



7. La controverse : Pour ou contre la commande à l'IA

Pour ...

Voici une extraction et une analyse des propos tenus par les familles dont les enfants ont participé aux ateliers d'écriture innovants basés sur l'intelligence artificielle, tels qu'ils ressortent des sources fournies. Les parents ont partagé leurs réactions et observations lors d'une rencontre avec l'équipe de recherche et l'enseignante.

Les propos des familles sont généralement marqués par la surprise face au résultat tangible du projet et la fierté concernant la participation et les progrès de leurs enfants.

Réactions initiales face au livre :

- Un parent décrit le livre comme **"beau, bien illustré"** et **"bien compréhensif"**, soulignant qu'on **"comprend bien l'histoire"**.
- Plusieurs parents expriment leur **surprise** en découvrant le livre, souvent parce que leurs enfants n'en avaient pas parlé à la maison.
- Un parent de Liam était **"très surpris"** en voyant le livre, s'attendant à un **"format papier mais pas forcément un livre avec une couverture et cetera"**. Ce même parent indique que Liam ne leur **"a rien dit en tout cas"** en rentrant à la maison, bien qu'il ait mentionné **"une surprise"** quelques jours auparavant.
- Un autre parent a **"découvert"** le livre **"dans son cartable"** sans que l'enfant en parle. Ce parent a trouvé qu'il y avait **"pas mal de détails"** et **"pas mal de mots [qu'il] connaissais pas"** au début.

Surprise et fierté concernant la participation de l'enfant :

- Une mère a été **"étonnée"** et **"vraiment super"** et cela lui a fait **"vraiment plaisir"** de voir le livre, car sa fille **"a du mal à s'exprimer"** et elle s'est dit **"enfin elle a pu donner une idée"**. Elle a reconnu l'idée de sa fille grâce au personnage de Simba, que l'enfant **"adore"**.
- Un autre parent a été **"choqué"** car son enfant **"ne parle pas du tout"** habituellement, et il s'est dit **"c'est bizarre d'habitude il ne parle pas et là il a quand même échangé avec vous pour faire le livre"**. L'enfant lui a montré le livre et il a juste vu son prénom, l'enfant confirmant que **"c'est toi qui a fait ça ? Oui"**.
- Le parent qui a découvert le livre dans le cartable note qu'une fois qu'ils ont **"lu ensemble"** et regardé des choses sur internet, c'était **"formidable"** car l'enfant **"s'exprimait correctement plus ou moins"**. Il ajoute que l'enfant avait **"déjà dessiné"** des éléments du livre comme les tanks et les sables **"à la maison"**.

Le secret autour du projet :

- Plusieurs parents mentionnent que leurs enfants n'ont **"pas du tout"** parlé du projet à la maison, le gardant comme **"un secret"** jusqu'à la découverte du livre.
- La fille d'une mère a dit qu'elle avait **"une surprise"** mais n'a pas dit ce que c'était avant la fin, étant **"vraiment bouche bée"**.

- Ali-Umut, interrogé par son père, confirme qu'il n'a **"rien dit à la maison"** pendant qu'il faisait le livre, le considérant comme **"un secret"**. Il a montré le livre à sa mère une fois terminé.

Appréciation des images et engagement avec le livre :

- Un parent a **"aimé les images"** car, en les regardant, on a **"l'impression que tu regardes [au] cinéma"** et que c'est **"3D"**, permettant d'être **"dans la peau du personnage juste en regardant l'image"**. Les chercheurs confirment qu'il y a eu un **"effet waouh"** avec les images.
- Un autre parent confie : **"moi je retourne en enfant c'est juste en lisant ce livre et en regardant les images"**.
- Une mère rapporte que sa fille **"aime beaucoup"** le livre, le lisant même lorsqu'elle rentre pour le déjeuner, et qu'elle est **"vraiment à fond"** dedans parce qu'elle **"l'a vécu"**.

En résumé, les familles ont été très positivement surprises par le livre fini, un objet concret et de qualité. Cette surprise a été amplifiée par le fait que de nombreux enfants n'avaient pas révélé l'existence du projet à la maison. Les parents ont exprimé leur joie et leur fierté en constatant que leurs enfants, y compris ceux qui avaient des difficultés à s'exprimer, avaient pu participer activement, donner des idées et se reconnaître dans l'œuvre. L'aspect visuel, avec des illustrations générées par l'IA, a particulièrement marqué les parents, décrivant une expérience de lecture immersive. L'engagement continu des enfants avec le livre après l'atelier témoigne également de l'impact positif du projet. Un parent a aussi salué le travail de l'équipe.

Ou Contre ...

Entretien avec l'équipe pédagogique de l'école : Reconnaissance du pouvoir d'agir des élèves

L'un des apports les plus soulignés par l'équipe, notamment par une enseignante, concerne la prise de conscience des élèves de leur rôle actif face à l'intelligence artificielle. Il a été mis en avant que les enfants avaient compris que c'était *eux* qui avaient « le fin mot de l'histoire ». Cette appropriation du processus d'écriture les positionne non comme spectateurs mais comme co-auteurs capables d'orienter et de modifier les propositions de l'IA. Ce point rejoint une dynamique d'encapacitation chère à la démarche de la commande à l'adulte, en accentuant l'idée que l'IA ne remplace pas la pensée mais en devient un outil à structurer, réorienter, contester.

Ton travail d'écriture avec les élèves est très intéressant et cela rejoint une réflexion en entreprise où, il me semble qu'il y a une vraie recherche d'intégration de l'intelligence artificielle car on voit ses atouts. Au niveau du secteur éducatif, tout la question se pose de quels usages développer, car l'IA ça semble quand même effrayant !

C'est important que vous ayez pu à un moment donné contrôler la machine avec le travail de prompt que vous aviez mentionné. Gardez le contrôle, il le faut !

Questionnement sur le moment opportun d'introduction de l'IA

Une autre enseignante a partagé en aparté un questionnement plus critique sur le moment d'introduction de l'IA dans le parcours d'apprentissage. Elle s'interroge sur l'opportunité d'intégrer ce type de dispositif à un stade aussi précoce, alors que les élèves ne maîtrisent pas encore les bases de la lecture ou du dessin. Sa crainte réside dans le risque que les élèves croient que « tout est fait pour eux », ce qui pourrait affaiblir le sens de l'effort et la compréhension des processus nécessaires

à la création (manuelle, cognitive, scripturale). Ce point ouvre une piste de réflexion éthique et pédagogique importante sur les effets latents d'une médiation IA mal contextualisée.

Moi je trouve ça questionnable d'avoir utilisé les illustrations générées par l'IA, au lieu de faire avec les dessins des enfants.

Est-ce qu'on ne va pas trop vite ? Est-ce que ce ne serait pas plus pertinent d'attendre que les enfants sachent lire et dessiner avant de leur proposer un outil qui fait tout ça pour eux ?

Les élèves auront peut-être l'impression que tout est déjà fait, sans qu'ils aient à s'investir. Et donc que ça rende plus flou le sens de l'effort. »

La parole aux élèves ...

Dans les entretiens avec les élèves, conduits par Brian Begue en sa qualité de chercheur et coordonateur du GTnum porteur de cette expérimentation, plusieurs effets liés à leur enrôlement dans le processus créatif émergent, notamment en termes d'appropriation de l'histoire, d'identification aux personnages, de plaisir à inventer et de réflexivité sur le rôle de l'intelligence artificielle.

Constat n°1 : Une appropriation de l'histoire

Les élèves démontrent une forte capacité à s'approprier l'histoire, allant jusqu'à la raconter de mémoire avec de nombreux détails. Liam, par exemple, connaît l'histoire "par cœur" et la raconte avec enthousiasme pendant une bonne partie de l'entretien. Cette appropriation se manifeste également dans la capacité des élèves à identifier et à commenter les éléments qu'ils ont préférés.

Exemples : Pour illustrer l'**appropriation de l'histoire** par les élèves et leur capacité à identifier et commenter leurs éléments préférés, on peut examiner les exemples suivants tirés des entretiens :

Liam : Dès le début de l'entretien, Liam choisit de parler du dragon, de ses pouvoirs, et de l'intrigue du vol de la graine dorée. Il exprime son enthousiasme pour le moment où le dragon crache du feu dans la grotte et mentionne avec précision : "Le dragon, il crache du feu dans la grotte quand les héros sont dans la grotte du dragon". Plus tard, il raconte l'histoire de tête, fournissant une multitude de détails présents dans l'histoire. Il dit qu'il a aimé inventer ce que le dragon pouvait faire face aux héros.

Yacine : exprime son intérêt pour la graine, en disant que « ça sent le soleil, parce que le soleil est un peu dangereux ». Il montre une préférence pour le robot "parce qu'il est gros". Il reconnaît le petit train sur l'une des premières pages de l'histoire, car c'était sa propre idée. Il valide qu'il s'est senti bien quand la maîtresse a dit qu'on allait inventer une histoire, car ce qu'il a aimé là-dedans c'est inventer des choses comme le robot ou le train dans l'histoire.

Sophia : arrive à décrire précisément son moment préféré de l'histoire : le moment où les personnages grimpent dans les escaliers pour aller dans un tunnel. Lors de l'échange, ce passage précis semble la fasciner. Sofia n'arrivera pas à dire pourquoi, et en même temps il est raisonnable de penser que le départ vers un lieu qui amène vers un lieu évoque un sentiment d'aventure, de mystère et de progression vers quelque chose d'inconnu. Son plaisir réside peut-être dans l'anticipation de ce qui va se passer dans le tunnel et dans l'excitation de suivre les personnages dans leur exploration, même si elle n'aura pas pu l'exprimer clairement. Elle expliquera aussi qu'elle était "contente" dans d'autres moments de l'histoire, notamment quand le dragon crache du feu pour voler la graine de lumière. Elle dit également avoir aimé quand le dragon a volé la graine dorée.

Constat n°2 : Une capacité d'identification aux personnages

Un processus d'identification aux personnages est perceptible, en particulier chez Liam qui exprime le souhait d'être le dragon et de voler la graine dorée. Il dit : "Parce que c'est moi le dragon parce que je voulais le prendre, la graine dorée". Ce phénomène suggère que l'écriture libre favorise l'investissement personnel et émotionnel dans l'histoire. Yacine, quant à lui, s'identifie au robot car il est « gros ».

Exemples :

Liam : Son identification au personnage du dragon, exprimée par son souhait d'être le dragon et de voler la graine dorée, semble illustrer un **engagement profond dans le processus créatif**. Son affirmation, "Parce que c'est moi le dragon parce que je voulais le prendre, la graine dorée", révèle plusieurs aspects importants de son investissement personnel dans l'histoire : il ne contente pas d'apprécier le personnage du dragon, il projette ses propres désirs et intentions sur le dragon, utilisant ici potentiellement le personnage comme un moyen d'explorer ses propres émotions et fantasmes. Liam ne se considère pas comme un simple spectateur de l'histoire, mais comme un acteur participant activement à l'intrigue. Dans son discours, l'acte de voler la graine dorée représente peut-être pour lui un défi, une transgression qui semble le questionner. De fait, l'identification de Liam au dragon crée un horizon d'attente quant à la suite de l'histoire. Il est fortement impliqué dans ce que le dragon va faire et dans les conséquences de ses actions.

Yacine : L'identification de Yacine au robot en raison de sa taille ("gros") révèle un aspect intéressant de son engagement dans le processus créatif.

Yacine exprime clairement sa préférence pour le robot de la couverture qui est plus « gros » que celui qu'on rencontre par moment dans l'album (la production de l'IA étant parfois incohérente). Dans l'échange avec lui, on se rend compte que ce robot de la couverture est pour très impressionnant. Cette préférence esthétique suggère que la taille du robot suscite chez lui une émotion particulière, peut-être un sentiment de puissance, mais qu'il a été impossible à clarifier. Le fait que Yacine ait lui-même eu l'idée du robot dans l'histoire renforce toutefois son identification à ce personnage. Il apprécie que le robot soit gros, car c'était son idée. Cela indique que Yacine s'approprie le personnage et se sent valorisé par sa présence dans l'histoire qui symbolise la reconnaissance de sa contribution créative. Il semble être fier d'avoir inventé le robot et de le voir intégré à l'histoire finale, car c'était son « idée », bien qu'il ait eu du mal à exprimer pleinement ses émotions, avec une importante difficulté à verbaliser ses sentiments. Yacine exprime enfin une difficulté face aux modifications apportées par l'IA, notamment l'ajout de "petits traits" au robot, ce qui ne correspond pas à sa vision initiale. Cela montre quand même une certaine forme d'attachement à sa propre représentation du personnage et sa sensibilité aux changements qui apportés par l'IA et altérant son identité.

Constat n°3 : Un plaisir d'inventer

Les élèves expriment un réel plaisir à inventer l'histoire et à imaginer les actions des personnages. Liam dit avoir particulièrement apprécié d'inventer « ce que le dragon pouvait faire face aux héros ». Yacine quant à lui dit avoir aimé inventer des éléments comme le robot et le train dans l'histoire. Sophia précise enfin pourquoi elle a aimé quand les personnages grimpent dans les escaliers pour aller dans un tunnel.

Le **plaisir d'inventer** est jugé comme un moteur essentiel de l'engagement des élèves interrogés dans le processus créatif, car c'est un élément qu'ils indiquent tous avoir retenu et préféré dans l'activité. Les entretiens révèlent que les enfants tirent une satisfaction particulière à imaginer l'histoire et les actions des personnages.

Exemples :

Liam : Quand il est interrogé sur ce qu'il a préféré dans l'activité parmi une liste proposée par le chercheur (dessiner, inventer), il dit clairement « Inventer l'histoire ». Il va ensuite se mettre librement à raconter toute l'histoire et notamment le moment où le dragon apparaît et agit face aux personnages. Après une reformulation à l'initiative du chercheur, il validera alors que ce qu'il a aimé c'est d'"inventer ce que le dragon pouvait faire face aux héros", ce qui fait référence ici aux **stratégies et aux défis** que le dragon doit surmonter, ainsi qu'à anticiper les réactions des héros.

***Chercheur :** Je voudrais savoir, qu'est-ce que tu as préféré dans cette activité ? Est-ce que tu as préféré inventer l'histoire ? Est-ce que tu as préféré dessiner ?*

***Liam :** Inventer l'histoire.*

***Chercheur :** Qu'est-ce que ça t'a fait d'inventer l'histoire ?*

***Liam :** Ça m'a fait inventer l'histoire. Où la grotte du dragon... Le dragon au soleil.*

***Chercheur :** Tu as aimé inventer ce que le dragon pouvait faire face aux héros, en fait.*

***Liam :** Ça m'a fait inventer l'histoire. Où la grotte du dragon... Le dragon au soleil. Le robot réfléchit comment on fait pour récupérer la graine dorée. Le dragon, il est derrière ici, près de la graine dorée. Quand ils ont arrêté, il y a des stalactites.*

***Chercheur :** Ah oui ? Où il y avait des stalactites ?*

***Liam :** Dans la dernière, dans la grotte du dragon ». C'était notre idée. Moi j'ai... La grotte du dragon, ça m'a fait un peu peur quand même*

Yacine : L'échange avec Yacine a montré qu'il a ressenti un plaisir à inventer des choses comme le robot ou le train dans l'histoire, et surtout, voir que le robot et le train se sont effectivement retrouvés dans l'histoire, parce que c'était « son idée ». Comme les autres, il rencontre toutefois une importante difficulté à exprimer pleinement ses émotions qui se fait souvent à l'appui d'une reformulation importante du chercheur. À la question de savoir comment il se sent maintenant que le livre est terminé, Yacine répond : "Plaisir". Il ajoute : "Le robot" Lorsqu'on lui demande comment il s'est senti au début, quand il a compris qu'il allait faire un livre, Yacine répond : "Mieux". Il explique ensuite : "C'était le robot ou c'est le train". Il reconnaît d'ailleurs le petit train qui est affiché sur l'une des premières pages de l'histoire imprimée pour l'occasion, et qui était sa propre idée. Il exprime aussi le plaisir d'avoir pu dessiner, notamment le toboggan présent dans l'histoire.

Constat n°4 : Une évolution des représentations sur la production littéraire qui reste à questionner

L'analyse de l'échange concernant Sofia révèle plusieurs aspects importants concernant son rapport à la création littéraire et son expérience dans le projet d'écriture collaborative, qui certainement est présent chez d'autres élèves. En effet, elle semble associer la production de livres aux adultes, considérant que "ce ne sont pas les enfants qui impriment les livres". Cette vision suggère que Sofia perçoit la création littéraire comme une activité réservée aux adultes, possiblement en raison d'un manque d'expérience ou de modèles de jeunes auteurs. Elle dira alors d'abord n'avoir pas aimé inventer l'histoire, bien que cette évaluation pourrait être biaisée par sa représentation de la production littéraire : il est possible qu'elle ait du mal à concilier son expérience de création avec sa conviction que seuls les adultes devraient créer des livres. Également, son vocabulaire limité, en raison de sa timidité (car elle partagera des phrases d'une structure complexe dans la phase de « jeu » initiée par le chercheur à la fin de l'entretien) pourrait également influencer son expression de son ressenti complexe. Il est possible qu'elle ait eu du mal à exprimer pleinement ses émotions et ses pensées concernant le projet, ce qui pourrait conduire à des déclarations qui ne reflètent pas entièrement son expérience.

Malgré ses réserves initiales, l'entretien indique aussi que Sofia a été surprise et satisfaite d'avoir participé à la création du livre. Le fait qu'elle ait dit qu'elle était "contente pour elle-même" suggère

qu'elle a retiré une certaine fierté et un sentiment d'accomplissement de son implication dans le projet. Cela suggère que l'expérience a potentiellement remis en question ses idées préconçues sur qui peut créer des livres.

L'arroseur arrosé avec l'analyse de l'IA sur les analyses du chercheur ...

Prompt : Voici 4 constat réalisé à partir de l'analyse du corpus. : • Constat n°1 : Une appropriation de l'histoire • Constat n°2 : Une capacité d'identification aux personnages • Constat n°3 : Un plaisir d'inventer • Constat n°4 : Une évolution des représentations sur la production littéraire qui reste à questionner. Peux-tu les commenter et en produire de nouveaux ?

Les constats proposés offrent déjà une lecture intéressante du corpus. Voici quelques commentaires détaillés ainsi que de nouvelles pistes de constat :

Commentaires sur les constats existants

1. Appropriation de l'histoire

Commentaire : Ce constat met en lumière la capacité des élèves à s'approprier le récit proposé. Ils ne se contentent pas de répéter passivement un récit ; ils le modifient, le transforment en y intégrant leurs idées et en s'appropriant le contenu à leur niveau. Cela montre une internalisation active du récit, une compréhension qui dépasse la simple réception pour toucher à une véritable construction personnelle.

2. Capacité d'identification aux personnages

Commentaire : Les échanges révèlent que les élèves se projettent dans les personnages qu'ils créent ou auxquels ils s'associent, ce qui leur permet d'exprimer leurs émotions et de développer leur empathie. Cette identification favorise également l'engagement dans l'activité narrative, en donnant un sens personnel aux actions et aux choix faits dans le récit.

3. Plaisir d'inventer

Commentaire : Le plaisir manifeste de créer, d'imaginer des situations inédites, et de participer activement à la construction de l'histoire témoigne d'un environnement stimulant. Ce plaisir est révélateur d'une motivation intrinsèque qui, outre la simple acquisition de compétences langagières, participe au renforcement de l'estime de soi et de la confiance en ses capacités créatives.

4. Évolution des représentations sur la production littéraire

Commentaire : Ce constat souligne une transformation des perceptions des élèves vis-à-vis de la création littéraire. Alors que la production littéraire était traditionnellement perçue comme réservée aux adultes ou à des experts, l'expérience vécue amène à remettre en cause ces représentations. Toutefois, cette évolution soulève encore des questions sur la pérennité de ce changement et sur la manière dont les élèves intégreront ces nouvelles représentations dans leurs pratiques futures.

Nouveaux constats issus de l'analyse

5. Interaction critique face aux propositions de l'intelligence artificielle

Constat : Le corpus met en évidence une posture critique des élèves vis-à-vis des suggestions offertes par l'outil numérique. En questionnant et en modifiant les propositions de l'IA (notamment sur la représentation des images ou la structuration du récit), les élèves démontrent une capacité à adopter une attitude réflexive et à s'appropriier l'outil plutôt que de le subir passivement.

6. Enrichissement socio-affectif et construction de l'identité narrative

Constat : À travers l'expérience de création, les élèves développent une identité d'auteur qui contribue à leur reconnaissance sociale et affective. La valorisation de leur production – matérialisée par la perspective de voir leur livre imprimé – renforce leur sentiment d'appartenance et leur estime personnelle, éléments essentiels dans la construction de leur identité narrative.

Ces constats, commentés et complétés, offrent un cadre d'analyse riche pour comprendre comment l'activité de création assistée par l'IA peut influencer à la fois le développement langagier, la créativité, les interactions sociales et la perception de soi des jeunes élèves.



L'équipe de patriciens chercheurs du GTnum DPIA

Annexe n°1 : Retranscription synthétique des 9 séances

Retranscription par l'I.A. – Séance N°1

Début de la séance – [00:00:12]

Enseignant(e) : (Regarde le groupe) Alors, est-ce que vous savez pourquoi vous êtes en APC ? Qu'est-ce que papa et maman vous ont expliqué ?

Ali-Umut : (Hésitant) C'est pour... apprendre encore ?

Enseignant(e) : Oui, pour continuer à apprendre ! Et toi, Inès, qu'est-ce que tu en penses ?

Inès : (Sourit) C'est pour manger des gouters et faire des exercices !

(Rires de certains élèves.)

Enseignant(e) : (Rit aussi) Ah, manger des gouters et faire des exercices ? Bon, je vais vous expliquer un peu plus précisément pourquoi je vous ai fait venir ici...

Objectif de l'APC – [00:02:45]

Enseignant(e) : J'ai remarqué qu'en classe, certains enfants sont un peu timides pour parler. Sophia, tu es un peu timide pour parler dans la classe, oui ?

Sophia : (Acquiesce timidement) Oui...

Enseignant(e) : Yacine aussi ? Liam ?

Yacine et Liam : Oui.

Enseignant(e) : D'accord, et Nahil ?

Nahil : Moi je parle beaucoup, mais des fois je fais des erreurs dans les phrases...

Enseignant(e) : (Acquiesce) Oui, c'est normal. On est là pour apprendre ensemble. Ali-Umut, toi, tu parles beaucoup turc à la maison, n'est-ce pas ?

Ali-Umut : (Opine) Oui !

Enseignant(e) : C'est très bien ! Mais alors en français, on va essayer de mieux construire nos phrases, d'accord ?

Tous les élèves : Oui !

Introduction au projet d'écriture collaborative – [00:05:32]

Enseignant(e) : (Regarde les élèves) J'ai envie qu'on écrive une histoire ensemble. Est-ce que vous croyez qu'on pourra le faire ?

Tous les élèves : Oui !

Enseignant(e) : Super ! D'abord, on va réfléchir à ce qu'on va raconter. Qui pourrait être dans notre histoire ?

Liam : Marvel ! J'aime trop les Marvel !

Enseignant(e) : (Curieuse) Marvel ? C'est quoi pour toi, Marvel ?

Yacine : (Excité) C'est Iron Man, Spider-Man, Hulk, Thor...

Enseignant(e) : D'accord, donc des super-héros ! Est-ce que quelqu'un a une autre idée ?

Ali-Umut : (Réfléchit) Avec des méchants !

Enseignant(e) : Ah, des méchants ! Comment seraient-ils ?

Ali-Umut : (Fait de grands gestes) Il y en a un avec des bras métalliques !

Enseignant(e) : (Valide et reformule) Un méchant avec des bras métalliques, d'accord. Est-ce qu'il y aurait aussi un personnage gentil ?

Inès : Une princesse ! Elle a une robe rose et des cheveux jaunes.

Enseignant(e) : (Corrige doucement) Ah, on dit qu'elle a des cheveux **blonds**, pas jaunes.

Inès : (Répète) Des cheveux blonds !

Enseignant(e) : C'est très bien ! Et cette princesse, qu'est-ce qu'elle fait ?

Sophia : (Timidement) Elle a un lion avec elle.

Enseignant(e) : Ah, un lion ? Comment il est, ce lion ?

Sophia : Il a une crinière brune et des pattes jaunes.

Enseignant(e) : Bravo ! On commence à avoir plein d'idées. Est-ce qu'on écrit tout ça ?

Tous les élèves : Oui !

(L'enseignant note les idées au tableau.)

Synthèse et transition vers la suite – [00:15:20]

Enseignant(e) : Alors, récapitulons. Dans notre histoire, il y a :

Une princesse avec une robe rose et des cheveux blonds.

Un méchant avec des bras métalliques.

Des super-héros comme Spider-Man et Hulk.

Un lion avec une crinière brune et des pattes jaunes.

Est-ce qu'on a oublié quelque chose ?

Liam : Le dragon ! Il crache du feu !

Enseignant(e) : Ah, un dragon qui crache du feu, c'est une bonne idée ! Il est méchant ou gentil ?

Yacine : Méchant !

Ali-Umut : (Hoche la tête) Non, gentil !

(Les élèves discutent et argumentent.)

Enseignant(e) : Ah, on n'est pas d'accord ! On verra ensemble comment décider ça. Prochaine étape : on commence à raconter l'histoire en phrases complètes !

Tous les élèves : Oui !

(Fin de la séance)

Retranscription par l'I.A. – Séance N°2

Début de la séance – [00:00:10]

Enseignant(e) : (Regarde le groupe) Nous nous retrouvons aujourd'hui pour une nouvelle séance d'APC. Est-ce que vous vous rappelez de ce qu'on a fait mardi ?

Yacine : On a commencé notre livre !

Enseignant(e) : Exactement ! Et qu'avions-nous décidé d'inclure dans notre histoire ?

Inès : Une princesse avec une robe rose et des cheveux blonds !

Ali-Umut : Un méchant avec des bras métalliques !

Sophia : Un lion avec une crinière brune !

Enseignant(e) : Oui, très bien ! Aujourd'hui, nous allons développer notre histoire. Commençons par nous rappeler où elle se déroule...

Développement du cadre narratif – [00:05:15]

Enseignant(e) : Où se passe notre histoire ? Dans un château, une forêt, un désert ?

Liam : Dans un château !

Yacine : Non, moi je préfère une forêt enchantée !

Enseignant(e) : Ah, deux idées intéressantes ! Que fait-on ?

Ali-Umut : On mélange ! Un château dans la forêt enchantée.

Enseignant(e) : Bonne idée ! Comment est cette forêt ?

Inès : Elle a des arbres très hauts et des fleurs magiques.

Enseignant(e) : Et que fait notre méchant ?

Sophia : Il veut voler la magie des fleurs !

Enseignant(e) : D'accord, on note : le méchant veut voler la magie des fleurs de la forêt enchantée.

Écriture collaborative et enrichissement du récit – [00:12:40]

Enseignant(e) : Maintenant, imaginons ce qui se passe au début de l'histoire. Comment commence-t-on ?

Liam : Il y a une grande fête au château !

Enseignant(e) : Très bien ! Qui est invité ?

Inès : La princesse, les super-héros et le lion !

Yacine : Mais le méchant arrive et il vole une fleur !

Enseignant(e) : Oh, donc il y a un problème qui commence ! Comment réagit la princesse ?

Sophia : Elle court après lui !

Ali-Umut : Et le lion rugit très fort !

(Rires des élèves.)

Enseignant(e) : Bravo ! On construit bien notre histoire. Continuons...

Synthèse et transition vers la suite – [00:20:30]

Enseignant(e) : Récapitulons ce qu'on a écrit aujourd'hui : Notre histoire se passe dans une forêt enchantée avec un château. Il y a une grande fête au château. Le méchant vole une fleur magique. La princesse et le lion essaient de l'arrêter.

Est-ce qu'on continue la prochaine fois ?

Tous les élèves : Oui !

(Fin de la séance)

Retranscription par l'I.A. – Séance N°3

Début de la séance – [00:00:10]

Enseignant(e) : (Regarde le groupe) Bonjour à tous ! La dernière fois, nous avons commencé notre histoire. Qui peut me rappeler ce qu'on a écrit ?

Yacine : On a dit que ça se passe dans une forêt enchantée avec un château.

Inès : Il y avait une grande fête et le méchant a volé une fleur magique !

Enseignant(e) : Très bien ! Aujourd'hui, nous allons continuer notre histoire et voir comment les personnages réagissent.

Développement du récit – [00:05:30]

Enseignant(e) : Que fait la princesse après le vol de la fleur ?

Liam : Elle court après le méchant !

Ali-Umut : Et le lion rugit très fort pour lui faire peur !

Enseignant(e) : Intéressant ! Est-ce que le méchant s'enfuit ou est-ce qu'il se cache ?

Sophia : Il se cache derrière un grand arbre magique.

Enseignant(e) : Un arbre magique ? Comment est-il ?

Yacine : Ses feuilles brillent la nuit !

Enseignant(e) : Super description ! Alors, la princesse et ses amis arrivent devant cet arbre magique. Que font-ils ?

Inès : Ils essayent de trouver un passage secret pour le rattraper.

Enrichissement de l'intrigue – [00:12:45]

Enseignant(e) : Comment trouvent-ils ce passage secret ?

Ali-Umut : Le lion gratte le sol et découvre un tunnel caché !

Enseignant(e) : Génial ! Est-ce que tout le monde entre dans le tunnel ?

Liam : Oui, mais il fait tout noir à l'intérieur...

Sophia : Heureusement, la princesse a une baguette magique pour éclairer !

Enseignant(e) : Bonne idée ! Ils avancent dans le tunnel et que se passe-t-il ensuite ?

Yacine : Ils entendent un bruit bizarre...

(Les élèves font des suppositions sur la nature du bruit.)

Enseignant(e) : Nous allons écrire tout cela et continuer la prochaine fois !

Synthèse et transition vers la suite – [00:20:50]

Enseignant(e) : Résumons ce que nous avons écrit aujourd'hui : La princesse et le lion partent à la poursuite du méchant. Il se cache derrière un arbre magique aux feuilles brillantes. Le lion découvre un passage secret sous l'arbre. La princesse éclaire le tunnel avec sa baguette magique. Ils entendent un bruit étrange dans l'obscurité...

Nous continuerons la prochaine fois !

Tous les élèves : Oui !

(Fin de la séance)

Retranscription par l'I.A. – Séance N°4

Début de la séance – [00:00:10]

Enseignant(e) : (Regarde le groupe) Bonjour tout le monde ! Lors de notre dernière séance, nous avons laissé nos personnages dans un tunnel sombre. Vous vous souvenez ?

Yacine : Oui ! Ils ont entendu un bruit étrange !

Enseignant(e) : Exactement ! Aujourd'hui, nous allons découvrir ce qui fait ce bruit. Des idées ?

Inès : Peut-être un monstre caché !

Liam : Ou un ami magique qui va les aider !

Enseignant(e) : Intéressant ! Explorons ces pistes ensemble.

Évolution du récit – [00:05:45]

Enseignant(e) : D'après vous, quel type de créature se cache dans le tunnel ?

Ali-Umut : Un dragon endormi !

Sophia : Mais il n'est pas méchant, il protège quelque chose !

Enseignant(e) : Très bien ! Que protège-t-il ?

Yacine : Une pierre magique qui éclaire la forêt !

Enseignant(e) : Super idée ! Comment les personnages vont-ils réagir en découvrant le dragon ?

Inès : Ils ont peur au début, mais la princesse essaye de lui parler.

Liam : Oui ! Elle lui dit qu'ils ont besoin d'aide pour récupérer la fleur volée.

Enseignant(e) : Très bien ! Que répond le dragon ?

Sophia : Il accepte de les aider, mais il leur donne une énigme à résoudre avant.

Interaction avec le dragon – [00:12:30]

Enseignant(e) : Quelle pourrait être l'énigme posée par le dragon ?

Ali-Umut : Quel est le secret de la lumière dans la forêt enchantée ?

Yacine : Ils doivent deviner que c'est grâce à la pierre magique !

Enseignant(e) : Bonne idée ! Comment trouvent-ils la réponse ?

Inès : Ils réfléchissent ensemble et observent la lumière qui brille autour du dragon.

Enseignant(e) : Et quand ils donnent la bonne réponse, que fait le dragon ?

Liam : Il leur offre un bout de la pierre pour éclairer leur chemin !

Synthèse et transition vers la suite – [00:20:15]

Enseignant(e) : Résumons ce que nous avons écrit aujourd'hui : Nos héros découvrent un dragon endormi dans le tunnel. Il protège une pierre magique qui éclaire la forêt. La princesse lui parle et lui explique leur mission. Le dragon pose une énigme pour tester leur intelligence. Ils trouvent la bonne réponse et reçoivent un morceau de la pierre.

Nous continuerons la prochaine fois pour voir comment ils utilisent cette lumière magique !

Tous les élèves : Oui !

(Fin de la séance)

Retranscription par l'I.A. – Séance N°5

Début de la séance – [00:00:10]

Enseignant(e) : (Regarde le groupe) Bonjour tout le monde ! La dernière fois, nos personnages ont reçu un morceau de la pierre magique du dragon. Vous vous souvenez ?

Yacine : Oui ! Maintenant, ils peuvent éclairer leur chemin !

Enseignant(e) : Exactement ! Aujourd'hui, nous allons voir comment ils utilisent cette lumière et ce qu'ils vont découvrir.

Exploration du tunnel – [00:05:30]

Enseignant(e) : Nos héros avancent dans le tunnel avec leur pierre lumineuse. Que voient-ils ?

Inès : Un long couloir avec des dessins sur les murs !

Liam : Peut-être que les dessins racontent une histoire !

Enseignant(e) : Très intéressant ! Quel genre d'histoire ?

Sophia : L'histoire d'un ancien royaume oublié !

Enseignant(e) : Excellente idée ! Comment les personnages réagissent-ils en voyant ces dessins ?

Ali-Umut : Ils les observent attentivement et essaient de comprendre ce qu'ils signifient.

Un nouveau défi – [00:12:30]

Enseignant(e) : En avançant, ils découvrent une porte mystérieuse. Que pourrait-il y avoir derrière ?

Yacine : Un trésor magique !

Inès : Ou bien un piège !

Enseignant(e) : Bonne idée ! Comment peuvent-ils ouvrir cette porte ?

Liam : Il y a sûrement une énigme inscrite dessus !

Enseignant(e) : Et quelle pourrait être cette énigme ?

Sophia : Quel est le secret de la pierre magique ?

Ali-Umut : Peut-être qu'ils doivent poser la pierre sur un socle pour ouvrir la porte !

Enseignant(e) : Très bien ! Nos héros posent la pierre et que se passe-t-il ?

Yacine : La porte s'ouvre lentement...

Découverte et suspense – [00:20:15]

Enseignant(e) : Nos héros entrent dans la pièce secrète. Que découvrent-ils ?

Inès : Un coffre rempli de lumière !

Liam : Et un message écrit sur le mur !

Enseignant(e) : Très bien ! Nous allons écrire ce message ensemble la prochaine fois.

Tous les élèves : Oui !

(Fin de la séance)

Retranscription par l'I.A. – Séance N°6

Début de la séance – [00:00:10]

Enseignant(e) : (Regarde le groupe) Bonjour à tous ! La dernière fois, nos personnages ont ouvert une porte secrète et découvert un coffre rempli de lumière. Vous vous souvenez ?

Yacine : Oui ! Et il y avait un message sur le mur !

Enseignant(e) : Exactement ! Aujourd'hui, nous allons lire ce message et voir ce qu'il signifie.

Lecture et interprétation du message – [00:05:30]

Enseignant(e) : Nos héros s'approchent du mur. Que peut-on lire ?

Inès : "Seul celui qui comprend la lumière trouvera la vérité."

Liam : Ça veut dire quoi ?

Enseignant(e) : Bonne question ! Que pourrait signifier "comprendre la lumière" ?

Sophia : Peut-être qu'il faut utiliser la pierre magique pour voir quelque chose d'invisible !

Enseignant(e) : Intéressant ! Comment pourraient-ils tester cette idée ?

Ali-Umut : Ils posent la pierre magique sur le mur !

Un nouvel indice – [00:12:30]

Enseignant(e) : Lorsque nos héros posent la pierre, une autre inscription apparaît. Que pourrait-elle dire ?

Yacine : "Suivez le chemin des étoiles."

Inès : Ça veut dire qu'ils doivent chercher des étoiles quelque part !

Enseignant(e) : Où pourraient-ils les trouver ?

Liam : Sur le plafond de la salle secrète !

Enseignant(e) : Très bien ! Ils lèvent la tête et que voient-ils ?

Sophia : Des étoiles gravées dans la pierre !

Suspense et prise de décision – [00:20:15]

Enseignant(e) : Que vont faire nos héros maintenant ?

Ali-Umut : Suivre la direction des étoiles !

Yacine : Peut-être qu'elles montrent un autre passage secret !

Enseignant(e) : Très bien ! Nous allons imaginer ensemble où mène ce passage la prochaine fois.

Tous les élèves : Oui !

(Fin de la séance)

Retranscription par l'I.A. – Séance N°7

Début de la séance – [00:00:10]

Enseignant(e) : (Regarde le groupe) Bonjour à tous ! Lors de notre dernière séance, nous avons découvert un message sur le mur : "Suivez le chemin des étoiles." Vous vous souvenez ?

Yacine : Oui ! Il y avait des étoiles gravées sur le plafond !

Enseignant(e) : Exactement ! Aujourd'hui, nous allons voir où mène ce chemin.

Découverte d'un passage secret – [00:05:30]

Enseignant(e) : Nos héros suivent la direction des étoiles. Que découvrent-ils ?

Inès : Une porte cachée derrière une vieille tapisserie !

Liam : Peut-être qu'elle s'ouvre avec la pierre magique !

Enseignant(e) : Bonne idée ! Ils posent la pierre et que se passe-t-il ?

Sophia : La porte s'illumine et s'ouvre toute seule !

Ali-Umut : Derrière, il y a un escalier qui descend très loin !

Exploration du passage souterrain – [00:12:30]

Enseignant(e) : Nos héros descendent lentement. Que voient-ils en bas ?

Yacine : Un lac souterrain qui brille dans le noir !

Inès : Peut-être qu'il y a quelque chose au fond de l'eau !

Enseignant(e) : Intéressant ! Comment pourraient-ils explorer sans danger ?

Liam : Ils jettent un caillou pour voir si l'eau est profonde.

Sophia : Ou alors, ils utilisent la lumière de la pierre magique pour éclairer !

Suspense et prise de décision – [00:20:15]

Enseignant(e) : Nos héros doivent décider quoi faire. Quelles options ont-ils ?

Ali-Umut : Plonger dans l'eau pour voir ce qu'il y a !

Yacine : Ou chercher un autre chemin autour du lac !

Enseignant(e) : Très bien ! Nous allons imaginer ensemble leur choix la prochaine fois.

Tous les élèves : Oui !

(Fin de la séance)

Retranscription par l'I.A. – Séance N°8

Début de la séance – [00:00:10]

Enseignant(e) : (Regarde le groupe) Bonjour tout le monde ! La dernière fois, nos héros sont arrivés devant un lac souterrain qui brillait dans le noir. Vous vous souvenez ?

Yacine : Oui ! On ne savait pas s'ils devaient plonger ou chercher un autre chemin !

Enseignant(e) : Exactement ! Aujourd'hui, nous allons décider de leur action.

Exploration du lac souterrain – [00:05:30]

Enseignant(e) : Nos héros observent le lac. Que décident-ils de faire ?

Inès : Ils touchent l'eau avec la pierre magique !

Liam : Peut-être que l'eau leur montre quelque chose !

Enseignant(e) : Très intéressant ! Que se passe-t-il alors ?

Sophia : Une lumière apparaît sous l'eau !

Ali-Umut : Et elle dessine un chemin vers le fond du lac !

Découverte d'un passage sous-marin – [00:12:30]

Enseignant(e) : Nos héros comprennent qu'ils doivent plonger. Comment vont-ils faire ?

Yacine : Ils prennent une grande inspiration et sautent !

Inès : Mais ils ont la pierre magique, peut-être qu'elle leur permet de respirer sous l'eau ?

Enseignant(e) : Bonne idée ! Ils plongent et que découvrent-ils en bas ?

Liam : Une porte en or avec des symboles étranges !
Sophia : Peut-être que c'est l'entrée d'un temple caché !

Suspense et prise de décision – [00:20:15]

Enseignant(e) : Nos héros doivent comprendre comment ouvrir la porte sous-marine. Que peuvent-ils faire ?

Ali-Umut : Poser la pierre magique sur les symboles !

Yacine : Ou toucher les symboles pour voir s'ils bougent !

Enseignant(e) : Très bien ! Nous allons imaginer ensemble ce qui se passe ensuite la prochaine fois.

Tous les élèves : Oui !

(Fin de la séance)

Retranscription par l'I.A. – Séance N°9

Début de la séance – [00:00:10]

Enseignant(e) : (**Regarde le groupe**) Bonjour à tous ! La dernière fois, nos héros ont découvert une porte en or sous l'eau avec des symboles étranges. Vous vous souvenez ?

Yacine : Oui ! On ne savait pas comment l'ouvrir !

Enseignant(e) : Exactement ! Aujourd'hui, nous allons imaginer comment ils vont résoudre ce mystère.

Déchiffrage des symboles – [00:05:30]

Enseignant(e) : Nos héros examinent attentivement les symboles. Que peuvent-ils signifier ?

Inès : Peut-être un message caché ?

Liam : Ou un code secret à décrypter !

Enseignant(e) : Très intéressant ! Comment vont-ils essayer de comprendre ?

Sophia : Ils tracent les symboles dans le sable pour mieux les voir.

Ali-Umut : Et ils remarquent qu'un des symboles ressemble à la pierre magique !

Ouverture de la porte – [00:12:30]

Enseignant(e) : Nos héros posent la pierre magique sur le symbole correspondant. Que se passe-t-il ?

Yacine : La porte commence à briller !

Inès : Elle s'ouvre lentement avec un grand bruit !

Enseignant(e) : Bravo ! Que découvrent-ils derrière ?

Liam : Un escalier en colimaçon qui descend encore plus bas !

Sophia : Peut-être qu'il mène à une salle secrète !

Suspense et exploration – [00:20:15]

Enseignant(e) : Nos héros hésitent. Que vont-ils faire ?

Ali-Umut : Descendre prudemment en tenant la pierre magique pour s'éclairer.

Yacine : Peut-être qu'ils entendent un bruit mystérieux en bas !

Enseignant(e) : Très bien ! Nous allons imaginer ensemble ce qu'ils découvrent la prochaine fois.

Tous les élèves : Oui !

(Fin de la séance)

Annexe n°2 : L'assistant disponible sous ChatGPT pour conduire le projet

<https://chatgpt.com/g/g-677babd8c354819182501daff009015a-odecolia-ecrit-long-c2>



Fonctionnalités détaillées de cet assistant numérique en libre accès

Cet assistant est conçu pour accompagner une classe du cycle 2 dans l'écriture longue d'un album jeunesse en intégrant l'intelligence artificielle (IA) dans le processus créatif. Son fonctionnement repose sur des principes pédagogiques éprouvés et sur un protocole rigoureux. Voici ses principales fonctionnalités :

1. Un cadre pédagogique structuré

Trois principes fondamentaux guident le travail des élèves :

- Écrire pour être lu : un vrai projet avec des lecteurs réels.
- Écrire, c'est se contraindre : donner des contraintes libère l'imagination.
- Écrire, c'est toujours réécrire : un texte évolue constamment.

L'objectif est de permettre aux élèves d'expérimenter les différentes phases de l'écriture (planification, rédaction, révision) et de s'approprier le processus.

2. Déroulement en plusieurs étapes

L'accompagnement de l'enseignant et de l'IA suit un protocole progressif, inspiré des pratiques d'ateliers d'écriture.

Étape 1 : Élaboration du cahier des charges

Objectif : définir les bases de l'histoire (personnages, lieux, événements) via un brainstorming avec les élèves.

L'IA ne produit pas de texte à ce stade mais aide à organiser les idées.

Étape 2 : Génération des premières propositions de l'IA

Objectif : transformer le cahier des charges en plusieurs amorces narratives.

L'IA propose **trois versions** d'un début d'histoire en s'adaptant aux contraintes validées par les élèves.

Étape 3 : Analyse et réécriture avec les élèves

Objectif : confronter les élèves aux textes générés pour qu'ils choisissent, modifient et enrichissent l'histoire. Les élèves discutent des choix narratifs et stylistiques :

- Quels passages leur plaisent ?
- Quels éléments sont à modifier ?
- Quel est l'effet produit sur le lecteur ? (émotion, humour, suspense...)

Étape 4 : Écriture progressive et itérative

Objectif : affiner le récit au fil des séances en ajoutant des détails, en structurant l'intrigue et en améliorant le style.

L'IA est sollicitée pour reformuler certains passages ou proposer des développements supplémentaires.

Étape 5 : Finalisation et mise en forme

Objectif : aboutir à une version définitive du texte en intégrant les choix des élèves.

L'histoire est mise en page avec une mise en valeur du travail collectif.

Étape 6 : Illustration et valorisation

Objectif : permettre aux élèves d'illustrer leur histoire et de la partager.

L'enseignant peut se connecter à un autre GPT spécialisé pour générer des illustrations adaptées au texte finalisé.

3. Analyse réflexive des séances

L'assistant propose également une analyse des retranscriptions des échanges entre l'enseignant et les élèves.

Objectif : améliorer la prise de recul sur la pratique pédagogique.

L'analyse se fait en trois niveaux :

1. Déroulement de la séance : repérage des moments-clés et des interactions marquantes.
2. Effets observés : identification des progrès, des blocages et des ajustements à apporter.
3. Évaluation de la participation des élèves : qui intervient, comment, et avec quelle efficacité.

4. Un cadre théorique enrichi

L'assistant mobilise quatre concepts fondamentaux pour guider l'analyse et la réécriture :

1. Horizon d'attente : ce que les élèves et les futurs lecteurs s'attendent à trouver dans l'histoire.
2. Effets du texte sur le lecteur : comment le récit suscite émotions et réactions.
3. Procédés stylistiques : choix linguistiques et narratifs qui influencent le style.
4. Lecteur modèle : prise en compte du niveau et des connaissances du public cible.

Ces notions permettent aux élèves de réfléchir à leur propre écriture et de mieux comprendre les enjeux d'un texte narratif.

5. Un suivi souple et adaptatif

L'assistant ne fige pas le déroulement des séances : il s'adapte aux échanges avec l'enseignant.

À tout moment, l'utilisateur peut :

- Ajuster le scénario pédagogique.
- Demander une reformulation ou des variantes de textes.
- Modifier les consignes pour que l'IA s'adapte aux besoins du groupe.

L'enseignant garde la maîtrise du rythme et des choix pédagogiques.

6. Un outil innovant au service des élèves en difficulté

Ce dispositif est particulièrement pensé pour des élèves ayant des difficultés d'expression orale et écrite (ex. élèves timides, allophones, en situation de retard cognitif).

L'assistant favorise :

- Une prise de parole facilitée : dictée à l'adulte et échanges oraux avant l'écrit.
- Une écriture soutenue par l'IA : les élèves ne partent pas d'une page blanche.
- Un cadre rassurant : l'écriture collective réduit l'anxiété liée à l'écrit.

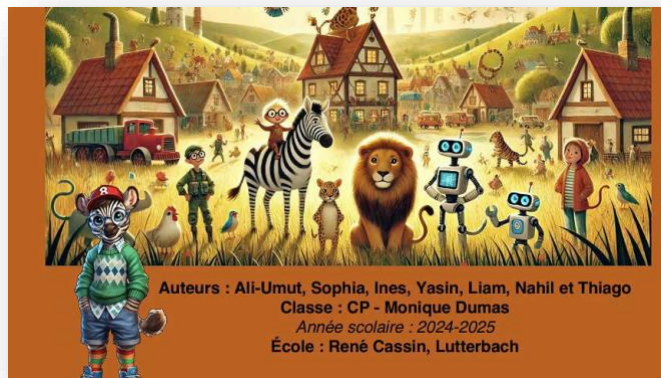
7. Une expérimentation dans un cadre de recherche

Le projet est mené en collaboration avec des chercheurs en éducation dans le cadre du **GTNUM/DPIA** et d'une recherche-action (expérimentation, observations, et ajustements).

Objectifs de la recherche :

- Évaluer l'impact de l'IA sur l'apprentissage de l'écriture.
- Observer les interactions entre élèves, enseignant et IA.
- Ajuster les pratiques pour une intégration optimale dans l'enseignement.

Annexe n°3. L'album illustré



<https://youtu.be/IEQUg3ALhy8>



Vidéo YouTube de présentation du processus d'écriture ...



https://youtu.be/NehzJTma1_4



Vidéo YouTube de présentation de l'album finalisé ...



<https://youtu.be/t6a84gNS2m0>



Vidéo YouTube pour partager quelques enregistrements audios de la séance inaugurale...

