

L'intelligence artificielle générative : frein ou levier au développement de la compétence scripturale ?

Hassane MISSOUM BENZIANE¹

Université Hassiba Benbouali / Algérie
h.missoum@univ-chlef.dz

Imane MISSOUM BENZIANE²

Université Hassiba Benbouali / Algérie
i.missoumbenziane@univ-chlef.dz

Reçu : 15/5/2025,

Accepté: 11/12/2025,

Publié: 12/12/2025

Generative Artificial Intelligence: a Hindrance or a Lever for the Development of Writing Skills?

Abstract: This article compares two researchers with contrasting views on the use of artificial intelligence (AI) in educational settings. The first, a young teacher, extols generative AI as a tool that may foster learning and enhance writing competence. The second, a more experienced educator, takes a more cautious stance, arguing that writing development depends primarily on the writer's engagement. The article examines these two perspectives within a shared theoretical framework in order to analyze the potential impact of generative AI on three key subprocesses of writing: planning, text production, and revision.

Keywords: generative artificial intelligence – writing competence – planning – text production – revision

Résumé : Le présent article met en regard deux enseignants-chercheurs aux visions contrastées sur l'usage de l'intelligence artificielle (IA) en contexte scolaire. Le premier, jeune enseignant, porte aux nues l'IA générative, qu'il considère comme un outil susceptible de favoriser l'apprentissage et le développement de la compétence scripturale. Le second, plus expérimenté, adopte une posture plus prudente et rétorque que cette compétence repose avant tout sur l'engagement du scripteur. L'article confronte ces deux points de vue au sein d'un cadre théorique commun afin d'analyser les effets possibles de l'IA générative sur trois sous-processus fondamentaux de l'écriture : la planification, la mise en texte et la révision.

Mots-clés : intelligence artificielle générative – compétence scripturale – planification – mise en texte – révision

Introduction

L'activité scripturale, annoncée sur le déclin du fait de la démocratisation des technologies numériques, s'est non seulement, au rebours de tels pronostics, maintenue mais également diversifiée. Le développement du numérique dans les pays développés a suscité, note Marie-Claude Penloup, un accroissement considérable des pratiques d'écriture (réseaux sociaux et sites en tous genres) ainsi que l'avènement de nouveaux genres de l'écrit (courriels, blogs...). Il appert ainsi que l'explosion de la littéracie numérique ne s'est pas effectuée au détriment de la production de l'écrit ; il s'agit davantage, en effet, d'une réappropriation des formes traditionnelles de l'écrit. Comme celles-ci font l'objet d'une réappropriation, elles sont de fait soumises, eu égard à leur déroulement désormais sur écran, à des transformations et ce dans l'intention de les conformer aux caractéristiques *sui generis* dudit support lequel se distingue, en bien des points, du support papier. Bertrand Daunay et Cédric Fluckiger avancent à ce propos qu'il serait erroné de penser que le numérique s'oppose à la lecture et à l'écriture : *tout au contraire, ils se complètent et se nourrissent* (Bertrand Daunay et Cédric Fluckiger, 2018 :74).

S'il est fait montre d'un engouement certain à l'endroit de l'écriture numérique, il n'en est pas de même pour l'écriture scolaire : les élèves affichent peu d'entrain, dans le cadre scolaire, à passer à l'écrit, et, si ce passage venait à être effectué, ces derniers se lancent, généralement, dans l'écriture bille en tête ; ils couchent leurs idées telles qu'elles viennent sans qu'une réelle attention ne soit prêtée à leur organisation ni, d'ailleurs, à leur révision. Assimilant très souvent la tâche d'écriture à une corvée, les élèves s'en exonèrent donc hâtivement et de prime sans conviction. Ce passage à l'écrit « du bout du stylo », sans conviction (Delamotte *et al.*, 2000 :30) peut s'avérer doublement préjudiciable, à l'élève. Comme c'est en écrivant, ainsi que le soutenait Queneau, qu'on devient écrivain, un manque d'entraînement à la production de l'écrit participe, à court terme, à entraver toute chance de développement de la compétence d'écriture et, pour comble d'infortune, risque, à long terme, d'amenuiser progressivement le peu de cette compétence jusque-là construit. Les ressources dévolues au chapitre de la production de l'écrit venant conséquemment à manquer, l'élève se confronte dès lors, en raison de l'effet Matthieu¹, à une situation de « fragilité », voire « d'indigence » en compétences rédactionnelles. Cet élève se trouvant, en contrecoup, dans une spirale descendante encourt le risque de développer un

¹Concept formulé par R. K. Merton : les plus compétents progressent davantage, les moins compétents s'enfoncent, creusant ainsi les écarts.

rapport négatif à l'écrit dont les retombées les plus prégnantes vont de la mésestime de soi et de la peur du regard de l'autre à l'évitement de l'écrit en passant par l'anxiété et le blocage.

Un rapport négatif à l'écrit est annonciateur de difficultés scolaires en germe. Mais pas seulement. Il constitue également un facteur prédictif de difficultés professionnelles et personnelles. L'impact de ce rapport ne se limite donc pas au cadre scolaire : il s'étend bien au-delà, rejaillissant sur la vie professionnelle et sociale. Cette ampleur s'explique par l'évolution du statut de la compétence scripturale : avec l'émergence du concept de littératie, l'écriture n'est plus seulement perçue comme un simple moyen de communication ; elle est désormais une condition essentielle à l'intégration sociale.

Cette intégration sociale, à laquelle l'institution scolaire accorde une attention particulière, suppose un renouement avec l'écriture, lequel dépend à son tour de la valorisation d'au moins un des éléments sustentifs du cercle vicieux² de l'écriture. En effet, régulièrement soutenu, cet élément est susceptible de renverser la tendance et, d'insuffler, ce faisant, une dynamique positive à l'intérieur du cercle.

Ne pouvant s'accommoder de cette désaffection pour l'écriture scolaire, en raison de ses répercussions tant scolaires que professionnelles et sociales, l'institution s'est dès lors engagée dans une réflexion tendant à déterminer les voies les plus appropriées à son règlement. S'est détaché alors le numérique, envisagé comme le moyen le plus à même de raccommoder³ les élèves avec l'écriture scolaire. Le présent article propose une réflexion théorique nourrie d'une recension d'écrits scientifiques sur l'immixtion du numérique — et plus particulièrement de l'intelligence artificielle générative — dans le champ de l'enseignement de l'écriture. Nous chercherons à examiner les effets potentiels de l'IA sur le développement de la compétence scripturale, en posant la question suivante : l'intelligence artificielle générative constitue-t-elle un frein ou un levier pour le développement de la compétence scripturale ?

1. Cadre théorique

² Le cercle vicieux de l'écriture se présente ainsi : plus un élève éprouve des difficultés à l'écrit, plus il l'évite, et plus il l'évite, et plus il accumule du retard, renforçant l'impression d'incompétence.

³ Il ne s'agit pas de raccommoder seulement les élèves avec l'écriture mais également l'école qui est sujette, explique Cédric Fluckiger, à des critiques

Le texte écrit, en tant que produit, résulte d'une réflexion mobilisant un ensemble de processus mentaux. Grâce aux avancées de la psychologie cognitive, ces processus ne sont plus envisagés comme strictement linéaires, mais reconnus pour leur caractère récursif. Le modèle princeps de Hayes et Flower (1980), qui marque un tournant dans l'histoire de la didactique de l'écrit, distingue trois grands processus : la planification, la mise en texte et la révision. La didactique de l'écrit s'est par ailleurs enrichie des apports de diverses disciplines contributives. L'anthropologue Jack Goody a ainsi souligné le rôle de l'écriture en tant que « technologie de l'intellect », insistant sur sa fonction épistémique au-delà de son rôle de conservation de la parole. De son côté, la génétique des textes a mis en évidence la nature stratifiée du texte, révélant que son élaboration passe par des états intermédiaires. Ces travaux ont ainsi contribué à réhabiliter le brouillon comme une étape essentielle du processus scriptural. C'est à la lumière de ces apports théoriques que nous escomptons mieux cerner l'impact de l'IA sur le développement de la compétence scripturale. Chaque argument, qu'il soit en faveur ou en défaveur de l'IA, sera discuté à l'abri du sens commun. Seules la rigueur de la science et sa circonspection guideront donc notre analyse

1.1 La planification

La planification ne se résume pas, à l'inverse de cette image réductrice véhiculée par l'école, à la simple production d'un plan. Comme le note non sans amertume C. Masseron, son enseignement y est exclusivement tourné vers la structuration du texte en paragraphes. Se préoccuper de la disposition du texte en paragraphes n'est pas, en soi, dénué d'intérêt, mais la portée de cet intérêt reste néanmoins limitée. Cette limitation tient en partie à la préséance donnée au plan en tant que produit fini, au détriment des processus mentaux qui en permettent l'élaboration, autrement dit, de la planification. Dès lors, une implication active de l'élève-scripteur dans la planification devient essentielle, car elle constitue un terreau propice à une conscientisation progressive des sous-processus cognitifs mobilisés et permet à l'élève-scripteur d'en percevoir l'utilité en tant qu'objets d'apprentissage. Ce développement de la réflexivité, en renforçant la maîtrise des opérations mentales sous-jacentes, contribue directement à l'amélioration de la compétence rédactionnelle. Mais qu'entend-on exactement par planification ? Et comment un élève-scripteur s'y engage-t-il concrètement ?

La planification décrite par Hayes et Flower dans leur modèle princeps (1980) diffère de celle qui transparait dans les pratiques enseignantes. Celle-ci ne se limite pas, en effet, à un simple inventaire d'idées que matérialise un plan mais renvoie à un processus à la fois dynamique et récursif. Concrètement, la

planification se déroule ainsi : le scripteur mobilise ses connaissances stockées en mémoire à long terme. Ces idées, récupérées de manière brute, sont ensuite sélectionnées et organisées en fonction des objectifs de rédaction. Conséquemment, Hayes et Flower distinguent trois sous-processus interdépendants : génération, organisation et cadrage des buts. Ces étapes ne suivent pas un ordre rigide : elles s'entrelacent et se réajustent en permanence, comme l'ensemble du processus d'écriture. La planification a focalisé pendant des années, comme le soulignent Thierry Olive et Annie Piolat, la recherche sur son incidence positive sur la production écrite (Kellogg, 1988,1990 ; Isnard et Piolat 1993). Celle-ci tendait à éprouver les résultats des travaux de Hayes et Flower, selon lesquels tout progrès en compétence rédactionnelle doit être adossé à un progrès en planification « [...] *la seule façon d'améliorer le processus d'écriture des gens, c'est d'améliorer le processus de planification qu'ils suivent quand ils écrivent* » (Flower et Hayes, 1980 : 44). Bereiter et Scardamalia (1987), inscrits dans une approche développementale, appuient cette thèse : ils avancent, en effet, que l'émergence d'une expertise scripturale est tributaire de l'allongement du temps alloué à la planification. Cette extension du processus de planification, qui se traduit par le passage d'un niveau local à un niveau global, marque, selon leur terminologie, la transition de la (*Knowledge Telling Strategy*) « stratégie des connaissances racontées » à la (*Knowledge Transforming Strategy*) « stratégie des connaissances transformées ». Hayes (1995) nuance ses propos relatifs à l'efficacité de la planification et argue que cette dernière n'est opérante que si elle s'aligne sur deux impératifs : *le scripteur connaisse*, d'une part, *davantage les caractéristiques d'un texte de bonne qualité* et *qu'il sache*, d'autre part, *faire des choix avisés quant aux bons éléments à privilégier dans son texte.* » (Hayes, 1995 : 65)

1.2 La mise en texte

La mise en texte ne semble pas, note Fayol, avoir suscité l'intérêt de la recherche. Complètement éludée dans le modèle de Hayes et Flower (1980), cette composante est, en effet, superficiellement esquissée dans le modèle de Levelt (Fayol, 2007). Un tel désintérêt suggère-t-il que le sous-processus de mise en texte est, comparativement aux sous-processus de planification et de révision, d'une importance moindre ? Les composantes de l'activité scripturale telles que décrites par Hayes et Flower se présentent comme constituant un système ; une systématicité qui s'origine dans l'interdépendance qui lie ses composantes entre elles. Aussi est-il inopportun de donner prédilection à un sous-processus au

détriment des autres car si une telle pratique venait à être adoptée ce n'est pas seulement les processus négligés qui pâtiront mais le système dans son entièreté. En résonance avec cette systématité, la recherche s'est, en conséquence, progressivement détachée de l'étude de la planification et de la révision pour s'intéresser aux enchaînements processuels (Piolat, Olive et Roussey, 1997). Gunnarsson lie ce désintérêt touchant la mise en texte à la difficulté de distinguer, à la suite d'une hésitation, d'une reformulation... , ce processus de celui de la révision. Il explique à ce propos que *dès qu'il y a hésitation, reformulation etc., on peut considérer qu'une forme de révision pré-transcription est mise en œuvre* (L. Gunnarsson, 2022 : 33)

La mise en texte a trait à la linéarisation ; celle-ci suppose, lors de son effectuation, la convocation de connaissances langagières (lexique, syntaxe, agencements rhétoriques) mais pas seulement. Des connaissances afférentes au sujet abordé (thème du sujet) sont, elles aussi, mobilisées. La gestion des deux connaissances en parallèle se révèle, au regard de la théorie capacitaire de Just et Carpenter⁴, coûteuse en ressources cognitives ; elle représente de fait un réel défi pour le scripteur expert et encore plus pour le novice. Mener de front l'une et l'autre connaissance peut entraîner, si certaines composantes de l'écriture ne sont pas automatisées, une surcharge cognitive. L'automatisation tient ainsi une place importante dans l'émergence d'une expertise scripturale ; elle s'avère pour de nombreux chercheurs (Fayol et Heurley, 1995, p. 32-34; p. 38-39), Berninger et al. (1992 et 1994, cités dans Chanquoy et Alamargot, 2003, p. 175) un préalable indispensable à la production d'un texte de qualité. Une textualisation fluide renseigne, en effet, sur une automatisation des composantes de l'écriture en cours de pérennisation et un degré de maîtrise plus probant, lequel, incidemment, révèle un passage d'une écriture novice à une écriture experte. Il est ainsi établi une distinction entre une gestion sérielle ou séquentielle, apanage des scripteurs novices, et une gestion en parallèle spécifique aux scripteurs experts. Concernant la gestion séquentielle, les composantes de l'écriture sont traitées l'une à la suite de l'autre ; une successivité dont il s'ensuit, notent Heurley et Fayol, une perte d'informations préalablement collectées. Faute de ressources de traitement, les élèves ont également la propension à porter la focale sur les idées, qui restent privilégiées, et ce faisant délaissent durant la mise en texte l'orthographe lexicale ou grammaticale. La préoccupation à l'exclusif de ces composantes qualifiées de bas niveau par Berninger et al. (1992 et 1994, cités dans Chanquoy et Alamargot,

⁴ La théorie capacitaire de Just et Carpenter suggère que notre mémoire de travail a une capacité limitée : plus une tâche demande à gérer d'informations en parallèle, plus elle mobilise de ressources mentales, ce qui peut freiner la compréhension ou la production, surtout chez les novices.

2003, p. 175) compromet l'accès aux processus de haut niveau comme la planification et la génération de contenu.

En plus de la gestion des connaissances se rapportant à l'écrit, l'élève est confronté à la structuration du texte à produire ; celle-ci ne concerne pas seulement le niveau local mais également le niveau global. Pour éviter le risque d'un « non-texte », il doit donc, en plus de respecter les règles d'orthographe et de syntaxe, veiller à tisser des liens entre ses phrases. Indispensable mais insuffisante, la structuration locale doit être complétée par une structuration globale. Celle-ci, grâce à divers procédés linguistiques, assure la continuité entre les segments du texte. Ce travail permet de dépasser une simple accumulation de phrases pour aboutir à un ensemble cohérent et structuré. Tout scripteur, quel que soit son niveau, doit donc gérer simultanément ces deux niveaux de structuration. Or, cette double exigence mobilise des ressources attentionnelles importantes, ce qui peut représenter un défi pour le scripteur novice. Comme le souligne Garcia-Debanc, ce dernier, démuné de ressources suffisantes, se concentre prioritairement sur la structuration locale, privilégiant les aspects orthographiques, lexicaux et syntaxiques. Ce biais nuit à la structuration globale et compromet la cohérence du texte.

1.3 La révision

Un texte de qualité n'est pas et ne peut être produit d'emblée. Tout texte est ainsi conditionné, indépendamment d'ailleurs du degré d'expertise du scripteur, par un retour sur lui-même. Ce retour est l'œuvre du scripteur qui, reprenant son texte, se met en quête, moyennant la mise en parallèle du texte produit avec celui mentalement planifié, de tout écart. La finalité sous-jacente à ce sous processus n'est pas tant l'identification de l'écart mais c'est surtout lui apporter, le cas échéant, des modifications et d'ajuster, de la sorte, progressivement son écriture. Au regard de ce retour sur le texte, il s'est établi une distinction entre révision et réécriture (Fayol et Gombert, 1987). Cette distinction tient, d'une part, à la portée de l'action de l'un et l'autre sous-processus et, d'autre part, essentiellement aux procédures mises en œuvre.

La révision constitue ainsi un retour sur le texte dont la portée est marquée par la restriction de son action⁵ ; elle n'affecte, en effet, que des aspects qui,

⁵ La révision est locale, lorsqu'elle concerne des corrections ponctuelles (syntaxe, orthographe, ponctuation, choix lexicaux). Elle est globale lorsqu'elle touche à des aspects plus structurels (organisation des idées, cohérence, progression logique).

essentiellement, ressortent de la microstructure. Par la mobilisation du sous processus de révision, le scripteur tend *in fine* à ajuster son texte sans pour autant lui apporter des modifications touchant à sa structure ou à sa nature. La révision est, de l'avis de nombreux chercheurs entre autres Fayol et Hurley, une activité complexe. Une complexité qui transparait, d'ailleurs, dans son déploiement lequel s'effectue en trois étapes non linéaires : détecter les manques, catégoriser les erreurs et sélectionner la manière de corriger (Fayol et Hurley, 1995, p. 30-32). Disposer de la révision et, surtout, valoriser son action dans la construction de nouvelles connaissances ne devient possible que si l'apprenant se soustrait à la passivité pour adopter une posture critique vis-à-vis de son texte. L'écriture assume alors un rôle épistémique en rendant possible la comparaison et la confrontation des connaissances. Cette posture critique, portée sur ce qui a été initialement bien conçu et clairement énoncé, confronte l'apprenant à un double défi : remettre en question sa propre production — exercice nécessitant une prise de distance souvent affectivement déstabilisante — et s'engager dans une lecture évaluative de son texte, démarche mobilisant un coût cognitif supplémentaire.

La piètre qualité de la révision rendue par les scripteurs novices, quand celle-ci a lieu bien sûr, est étroitement liée, selon Hayes, au type de lecture adopté : il s'agit dans ce cas de la lecture pour comprendre. Cette lecture, exclusivement portée sur l'accès au sens du texte, n'alloue que peu, voire pas du tout de charge attentionnelle au relevé des problèmes émaillant le texte. Dans une lecture pour évaluer, l'ordre de priorité est complètement inversé ; la compréhension tient, même si elle reste présente, un rôle accessoire alors que l'évaluation a la préséance car *le but [...] mais de reconnaître les problèmes de formulation, de choix des mots, d'organisation qui s'y retrouvent* (Hayes, 1996 : 13-14). Il appert ainsi qu'une révision accomplie suppose non seulement la compréhension du texte écrit mais également son évaluation (Favart et Olive, 2005). Un retour sur le texte axé sur la correction des erreurs affectant la microstructure est bien mais reste toutefois insuffisant. Quel traitement est-il réservé, en effet, aux dysfonctionnements qui dépassent le cadre de la microstructure ? Est-il raisonnable de négliger ces unités supra-phrastiques dont l'apport substantiel concourt à la construction de la textualité ? Garantir la qualité d'un texte n'est envisageable qu'à la condition que ce retour sur le texte s'étende jusqu'à la macrostructure, une exigence qui incombe à la réécriture.

La réécriture possède, comparée à la révision, une portée plus large dans la mesure où elle ne se limite pas à la correction des erreurs linguistiques (orthographe, syntaxe, ponctuation), mais s'étend aux dimensions discursives du

texte (choix lexicaux, pertinence du contenu, clarté des idées, et cohérence textuelle). Toutefois, la réécriture ne se borne pas à des corrections ponctuelles ; elle engage une transformation plus profonde du texte, pouvant aller jusqu'à une restructuration de son organisation et de sa logique interne. En effet les brouillons d'auteurs, terrain d'investigation de la génétique des textes, témoignent par leur aspect confus, voire chaotique, que les écrits s'élaboraient progressivement et passaient conséquemment par des états intermédiaires. Démystifiant cette image d'Épinal d'un scripteur inspiré, les recherches en génétique textuelle ont révélé que la linéarité de l'écrit et son irréversibilité n'est pas, d'une part, la règle chez les scripteurs dits experts et que le chemin vers un écrit de qualité était, d'autre part, jalonné d'incertitudes, de tâtonnements,...en définitive d'erreurs qu'il est sans cesse nécessaire de reprendre.

La réécriture suppose un retour, est-il utile de le rappeler, sur le texte produit mais pas seulement. Ce retour concerne également les processus mentaux à l'origine de ce produit. Suppression, substitution, expansion, déplacements : en somme les raturages ne trahissent en fait que l'entrée en action de ces processus mentaux. Tel un iceberg, le raturage, partie émergée de la réécriture, renseigne sur sa partie immergée : les processus mentaux. Cette pensée en mouvement témoigne d'un passage progressif d'un écrit fusionnel à un écrit distancié — lui-même, résultat d'un dialogue de soi à soi où l'élève lecteur-évaluateur porte un regard critique sur le texte produit par l'élève- scripteur.

2. Méthodologie

Le présent article met en présence deux enseignants-chercheurs aux visions contrastées sur l'usage de l'intelligence artificielle (IA) dans le contexte scolaire. L'un, entièrement acquis à la cause de l'IA, soutient avec ferveur que celle-ci, forte d'une large palette d'atouts, constitue la voie royale pour contrebalancer les difficultés liées à la production de l'écrit. L'autre, au contraire, adopte une posture circonspecte et mesurée, rétorquant que le développement de la compétence scripturale n'est pas consubstantiel à l'IA : celle-ci peut certes y contribuer, mais demeure, malgré ses énormes potentialités, incapable d'en garantir à elle seule l'effectivité. L'ambition de cet article est ainsi de mettre en regard ces deux postures, à partir d'un cadre théorique commun, afin d'interroger les répercussions possibles de l'IA générative sur les sous-processus fondamentaux de l'écriture : la planification, la mise en texte et la révision. Ainsi, notre réflexion s'alimente essentiellement des travaux de recherche en didactique de l'écrit, sans pour autant omettre — est-il utile de le souligner — les apports de sciences contributives telles que la génétique des textes et l'anthropologie. Sans prétendre mener une étude expérimentale au sens strict, nous cherchons à confronter deux

points de vue contrastés, en nous appuyant sur les acquis scientifiques récents, pour éclairer les effets potentiels de l'intelligence artificielle sur le développement de la compétence rédactionnelle. Il ne s'agit donc pas d'une recherche empirique fondée sur un corpus de productions d'élèves, mais d'une réflexion conceptuelle, nourrie par les cadres théoriques de la psychologie cognitive, de la didactique de l'écrit et des travaux récents sur l'usage de l'IA en éducation (Kasneci et al., 2023 ; Zhang et al., 2024 ; Lund & Wang, 2023).

3. Retombées de l'écriture médiée sur le développement du processus rédactionnel

3.1 L'IA et le sous-processus de planification

3.1.1 L'IA, une muse numérique

Convenons que les scripteurs novices planifient peu, voire pas du tout, leurs écrits, et que la qualité des textes, à défaut de planification, pâtit cruellement. En disconvenir reviendrait à nier une évidence, tant cette carence est attestée par les recherches en didactique de l'écrit. Cette négligence, dont est l'objet le sous-processus de planification, n'est pas consécutive à une délibération ; elle n'est en fait que la manifestation d'une gestion parcimonieuse de ressources cognitives limitées. Les scripteurs novices sont confrontés, autre fait attesté par la recherche, à une surcharge cognitive : ces derniers sont tenus, pour répondre au sujet proposé, de mobiliser non seulement des connaissances stockées en mémoire à long terme, mais également de les structurer dans un plan qui organise leur progression textuelle.

Ne serait-il pas judicieux d'alléger cette surcharge cognitive ? Car si cet allègement était introduit, supposons-le, il serait possible, d'enrayer, ou à tout le moins d'atténuer- cette peur consubstantielle à l'acte d'écrire. N'est-il pas fait état — voire étalage, dans l'histoire de la littérature, d'auteurs de renom qui, excédés par l'épreuve de la page blanche et des lenteurs consécutives à la mise en branle de l'écriture, ne s'embarraçaient pas à recourir à une aide externe ? Cette aide était considérée, quelle que soit sa nature (muses réelles ou fantasmées, breuvage, artefact, etc.) comme source d'inspiration investie de vertus supposées aptes à ranimer une imagination en panne. Si des scripteurs confirmés ont de tout temps sollicité une aide extérieure, celle-ci apparaît d'autant plus légitime pour des scripteurs novices, encore en construction de leurs compétences. Ce rôle de muse peut être assumé, tant en raison de l'engouement qu'elle suscite – notamment

chez les jeunes scripteurs – qu'en raison de son potentiel intrinsèque, par l'intelligence artificielle.

Muse contemporaine, l'IA incarne le sésame de la planification : un clic, et le déclic s'opère — les hésitations s'évanouissent, les idées s'éclairent, et le mouvement du texte s'amorce. Par son accompagnement du scripteur novice au moment de la planification, elle contribue non seulement à aplanir les difficultés inhérentes à ce sous-processus, mais surtout à transformer le rapport que ce scripteur entretient avec l'écrit. La production écrite en contexte scolaire apparaît souvent peu attractive en comparaison avec celle en contexte social, comme en témoigne le manque d'enthousiasme qu'elle suscite. Ce désintérêt, pour reprendre Eveline Charmeux, trouve sa source dans le caractère essentiellement obligatoire de l'écrit scolaire. Qualifié d'*écrit socio-scolaire (et non social)*, cet écrit contraint par nature engendre une dynamique de tension. Or, qui dit obligation dit contrainte, et qui dit contrainte dit, tout naturellement, émergence de rapports tendus avec l'écrit. Ces tensions, dans le cas du scripteur novice, peuvent s'avérer difficiles à supporter, ce qui explique en grande partie le faible engagement dans l'activité scripturale. C'est souvent au moment de planifier que surgissent les premiers blocages : manque d'idées, difficulté à organiser ses pensées, incertitude quant à la direction à suivre. Ce sous-processus, pourtant fondamental dans l'écriture, cristallise les hésitations et les tensions que peut ressentir le scripteur novice face à la tâche. Le concours de l'IA à cette étape tend à adoucir le rapport tendu à l'écrit. En apportant un soutien structurant dès la phase de planification, elle sert de repère rassurant pour le scripteur. D'une part, elle facilite la mobilisation de connaissances en sollicitant des associations d'idées, en rappelant des savoirs antérieurs ou en orientant l'élève vers des contenus pertinents. D'autre part, elle propose des pistes d'organisation, aidant à esquisser un plan cohérent sans imposer de modèle figé. Ce double appui – activation des connaissances et structuration – allège considérablement le poids cognitif de la planification.

Cet allègement fonctionnel n'est pas sans se répercuter positivement sur le rapport à l'écrit, et plus particulièrement sur sa dimension affective. Celle-ci, comme le rappelle Barré-De Miniac (2000), comprend plusieurs composantes interdépendantes : les attitudes face à l'écrit, les émotions éprouvées, le concept de soi comme scripteur, les croyances de contrôle, le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997), ainsi que le niveau d'engagement dans la tâche (Bucheton & Soulé, 2009). En se sentant épaulé dans la phase préparatoire, le scripteur retrouve une forme de pouvoir d'agir. Il n'est plus simplement dans la posture d'exécutant face à une tâche opaque : il devient le forger de ses choix, de ses idées et de la construction de son propos.

3.1.2. Le processus de planification, le laisser pour compte.

Nier les retombées positives de l'IA sur la planification paraît difficile. Il n'y a en conséquence d'autre alternative que celle de souscrire aux arguments irréfragables attestant de ces retombées. Il y a lieu de noter toutefois que notre acquiescement concerne l'étape de planification et non le processus de planification. L'étape de planification se bonifie par l'apport de l'IA. Soutenir le contraire reviendrait, nous semble-t-il, à ignorer l'évidence — ou, à tout le moins, à faire preuve d'un certain aveuglement intellectuel. N'étant pas obnubilé par l'une ou l'autre position, nous postulons, en accord avec notre exigence de rigueur et de circonspection dans l'analyse, que l'IA favorise l'étape de planification au détriment du processus, lequel se trouve, lui, relégué au second plan. Il y a lieu de signaler que nous établissons une nette distinction entre étape de planification et processus de planification, distinction que nous appuyons sur un critère qui nous paraît déterminant : l'implication effective du scripteur dans la planification.

L'étape de planification correspond à un moment ponctuel dans le processus d'écriture, effectivement enrichi par l'IA (génération d'idées, élaboration de plans, organisation des arguments, reformulation des consignes, suggestion de structures textuelles types). Toutefois — et c'est là un point essentiel — cet enrichissement se fait en l'absence d'une réelle implication du scripteur dans l'élaboration du contenu. Le processus de planification se marque, quant à lui, par une mobilisation délibérée de la cognition ; l'exercice de la planification se trouve ainsi placé sous la houlette exclusive du scripteur. Aux commandes de ces ressources mentales, le scripteur se met en quête d'idées, en évalue la pertinence pour ne retenir que celles qui cadrent avec le thème de la rédaction, écarte celles qui s'en éloignent et trace enfin les jalons de la progression de son texte en fonction des buts qu'il s'est fixés.

Toute planification marquée par la passivité du scripteur, quel que soit l'agent externe mobilisé (IA, enseignant, etc.), relève de l'étape de planification. Inversement, toute planification dans laquelle le scripteur est cognitivement actif, mobilisant ses propres ressources pour organiser, hiérarchiser et structurer ses idées, constitue un processus de planification. Nous soulignons ici l'importance de cette activité cognitive dans notre distinction. Notre insistance s'explique par le fait que Bereiter et Scardamalia lient dans leur modèle, le passage de la stratégie des connaissances rapportées à celle des connaissances transformées, au

développement de l'empan⁶ de la mémoire à court terme et du sous-processus de planification. Le détachement progressif du mode de planification local et l'inscription dans le mode de planification global est sous-tendu, selon les deux chercheurs, par un allongement significatif du temps des traitements relatifs à la planification. À cet égard, les travaux de Burtis, Bereiter, Scardamalia et Tetroe relèvent que les enfants de quatorze ans consacrent en moyenne seulement 10 % de leur temps de rédaction à la planification. En revanche, un scripteur expert investit une part importante de ce temps dans la planification de la forme et du contenu de son texte, aussi bien avant qu'au cours de la rédaction, en portant une attention soutenue à la structuration à la fois locale et globale de son écrit. En nous fondant sur ces travaux, nous avançons dès lors que la planification assistée par l'IA, lorsqu'elle reste automatique, a peu — voire pas — d'incidence réelle sur le développement des compétences du scripteur. En effet, lorsque l'IA prend les commandes de la planification, le scripteur novice tend à laisser partiellement en suspens ses propres ressources cognitives. Or, cette mise en veille constitue, au regard du modèle de Bereiter et Scardamalia, un réel obstacle à l'émergence de l'expertise rédactionnelle.

3.2 L'IA et la mise en texte.

3.2.1 L'IA et l'allègement de la mise en mots.

Certains reprochent à l'IA, dans le contexte éducatif, de se substituer au scripteur et d'écrire à sa place. Plus virulents encore, d'autres affirment qu'un usage non maîtrisé de l'IA compromet le développement durable des compétences rédactionnelles chez les novices. Ils en veulent pour preuve la généralisation du copier/coller dans leurs pratiques. Imputer à l'IA la fragilité des compétences scripturales, c'est prendre l'arbre pour la forêt — celle, bien réelle, des difficultés structurelles de l'enseignement de l'écriture. Si le premier grief peut être entendu, il est en revanche difficile de souscrire au second. Avancer que l'IA entame les capacités cognitives des scripteurs est non seulement infondé, mais également discutable. Le copier/coller prend certes, dans le contexte scolaire, des allures alarmantes, et impose, de ce fait, qu'il lui soit apporté une réponse appropriée. Mais le rejet pur et simple serait-il la solution ? Ne serait-il pas plus judicieux de faire non pas *contre*, mais *avec* le copier/coller ? Le manque de ressources, tout comme l'angoisse de la page blanche, constituent autant de facteurs inhibant

⁶ L'*empan* désigne le nombre d'éléments que la mémoire à court terme peut traiter simultanément. L'estimation classique (entre 5 et 9 unités, selon Miller, 1956) varie toutefois selon la nature des tâches cognitives.

l'émergence de processus cognitifs et métacognitifs, notamment chez les scripteurs novices. Dans les situations où elle écrit à la place du scripteur, l'IA est susceptible paradoxalement d'alléger cette charge cognitive et, à long terme, de contribuer à la résorption des blocages liés à la mise en texte. Cet allègement, encore fragile, appelle un accompagnement durable que seule l'école peut garantir. La complémentarité entre l'IA et l'institution scolaire n'est donc pas seulement souhaitable : elle constitue un impératif. Bozhinova (2003) et Aberchoum (2023) s'inscrivent dans cette perspective en plaidant pour une revalorisation du geste de copier/coller. Le recours à ce geste, interprété bien souvent à tort – il est en effet indûment assimilé à de la paresse –, renseigne davantage sur la complexité de la production écrite, et plus spécifiquement sur la complexité du sous-processus de mise en texte chez les scripteurs novices.

Ce dernier, bien que peu étudié en comparaison des sous-processus de planification ou de révision, n'en est pas moins décisif. C'est en effet lui qui donne corps à ce qui n'est encore qu'ébauche dans la planification : les idées, jusque-là à l'état de projet, prennent forme dans le texte. C'est à ce moment précis que l'écriture advient réellement, que la pensée entre dans la matière du langage. L'avènement de cette écriture nécessite du scripteur la mobilisation, de manière simultanée, de plusieurs opérations : mise en mots, structuration syntaxique, organisation des idées, cohérence discursive, orthographe, ponctuation... Gérer en parallèle toutes ces opérations constitue, pour le scripteur novice, une charge qu'il ne peut convenablement assumer. Dès lors, certaines opérations – généralement les moins coûteuses en ressources attentionnelles – sont priorisées, tandis que d'autres, plus exigeantes, sont négligées. Ce déséquilibre se répercute directement sur le texte, qui porte les marques de cette sélection contrainte : une cohérence fragile, une syntaxe vacillante ou encore une ponctuation erratique peuvent en témoigner. Au vu des contraintes inhérentes à la mise en texte, il apparaît que le recours au copier/coller, souvent décrié par les enseignants, relève moins de la paresse que d'une véritable stratégie d'évitement. Si le scripteur novice mobilise cette stratégie, c'est qu'il est, d'une part, conscient des obstacles qui entravent sa production, et que, d'autre part, la tâche à accomplir dépasse ce qu'il est en mesure de faire seul : elle se situe hors de sa zone de développement proximal⁷. Le copier/coller n'est ainsi que l'émanation, n'est-ce pas, d'une délibération incarnée par un effort maladroit, mais réel, témoignant d'une motivation à l'image de l'effort dont elle est l'instigatrice : minimale. Ne nous dispersons pas dans des

⁷ Concept proposé par Vygotski désigne l'écart entre ce qu'un individu peut accomplir seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un tiers plus compétent. Cette zone est considérée comme l'espace optimal pour l'apprentissage.

débats connexes à l'usage de l'IA et gardons le cap sur ses retombées spécifiques sur la mise en texte. Il ressort des commentaires portés sur les copies des scripteurs que les difficultés les plus récurrentes à ce stade relèvent d'un lexique approximatif, d'une syntaxe défailante et d'une quasi-absence de connecteurs logiques. Or, l'IA, en tant que modélisateur linguistique, peut ici jouer un rôle décisif : elle corrige instantanément les erreurs lexicales et syntaxiques, suggère des reformulations contextualisées et propose des connecteurs pertinents, contribuant ainsi à une meilleure structuration du texte. Cette amélioration des connaissances linguistiques, et surtout leur automatiser, participe à alléger la charge cognitive liée à l'encodage linguistique, libérant ainsi des ressources attentionnelles pour les processus de haut niveau.

La mise en mots n'est pas, même si elle reste dominante, la seule activité dont doit s'acquitter le scripteur lors de la linéarisation : celle-ci a, bien souvent, pour corollaire la lecture. Cette lecture est censée participer activement à l'amélioration de la qualité du texte : le scripteur s'emploie alors à identifier tout dysfonctionnement pour qu'il soit réécrit ou révisé au regard d'une *liste de solutions et de techniques qu'il connaît* (Hayes, 1995 : 55). Des activités métalinguistiques et métadiscursives doivent, comme le souligne Fabre-Cols (2004), être mobilisées. Une mobilisation moyennant laquelle *le scripteur établit une comparaison entre des énoncés possibles* (Doquet-Lacoste, 2004 : 34) Ces pauses « réflexives » fréquentes chez le scripteur expert se distinguent, paradoxalement, de celles des scripteurs novices tant par la durée que par leur fonction stratégique. Masseron a ainsi relevé que des élèves faibles étaient certes en mesure d'opérer des retours rétroactifs mais que ces derniers demeuraient de faible portée ; ce qui nuit à l'établissement de la cohérence textuelle. Ces connaissances dont le déploiement suppose un contrôle métacognitif de la mise en texte sont susceptibles d'être améliorées par l'IA. Endossant un rôle d'assistant métacognitif, elle guide l'écriture pas à pas, en proposant des alternatives de formulation, en posant des questions qui suscitent une relecture réflexive ou en simulant le point de vue d'un lecteur.

3.2.2 L'IA et la dimension heuristique de l'écrit

Admettre les répercussions de l'IA sur la mise en texte relève, semble-t-il, du simple bon sens. Les suggestions qu'elle propose pour améliorer cette étape sont à la fois nombreuses, pertinentes et finement ciblées. Elles touchent tant les processus de bas niveau (orthographe, conjugaison, syntaxe, cohérence) que les processus de haut niveau (relecture rétrospective, métacognition, métadiscursivité). Mais ce bon sens impose aussi de s'interroger sur la portée

réelle de ces suggestions, et d'émettre, le cas échéant, des réserves quant à leur efficience. Car elles relèvent, avançons-le, nonobstant leur pertinence, bien plus du *pouvoir-faire* que du *faire*. Un apprentissage peut-il vraiment naître d'une simple exposition, aussi éclairée soit-elle, à des modèles parfaits ? Et surtout, peut-on apprendre d'un texte où l'erreur n'a pas droit de cité ?

Avec le développement de l'imprimerie et la diffusion massive de l'écrit qui s'est ensuivie, le texte a acquis une nouvelle dimension ; il est désormais considéré, ainsi qu'il est noté par Oriol, comme un objet d'étude. Un scripteur, qu'il soit expert ou novice, puise dans la langue la matière première nécessaire à la rédaction de son texte. Cette dernière renvoie, d'une part, à des connaissances de différents ordres — linguistiques, lexicaux, syntaxiques, etc. — et, d'autre part, se distingue par un trait particulier : celui de se présenter à l'état brut. Elle ne peut donc être mobilisée en l'état : elle exige d'être façonnée, puis refaçonée autant de fois que le projet d'écriture l'exige, jusqu'à ce qu'elle s'accorde avec l'intention du scripteur. Cet ouvrage, long et exigeant, dont la charge revient au scripteur, se mène pas à pas. Il consiste non seulement à faire coexister des unités de langue éparées, mais surtout à tisser des liens entre elles, à en ajuster les entrelacs au regard du projet d'écriture. Car la simple coexistence ne suffit pas à faire texte : seule une mise en relation patiente et construite permet de faire émerger un tout cohérent, porteur d'une unité de sens. Cette structuration du texte est doublement bénéfique : elle agit à la fois sur le produit et sur son producteur. Elle contribue à la qualité de l'écrit, tout en favorisant, dans son sillage, le développement des capacités cognitives et métadiscursives du scripteur. Un tel développement procède d'une réflexivité constante sur le texte, exigeante et accompagnée d'une véritable sueur cognitive.

Les gestes posés par le scripteur novice durant l'action de mise en texte se révèlent, en dépit de leur hésitation, de leur incertitude et de leurs tâtonnements, souvent pertinents. Faute d'en pouvoir expliquer les rouages, ces réussites sont volontiers attribuées au hasard. Conscientiser les gestes accomplis de manière intuitive devient alors un impératif. Car il s'agit, pour reprendre Sartre, d'une conscience pré-réfléchie, marquée par l'absence du « je ». Le non-conscient n'est pas — il faut le rappeler — une absence de conscience : il constitue, au même titre que le conscient, une modalité de celle-ci. On pourrait même dire, pour filer la métaphore, que le non-conscient est au conscient ce que la pratique est à la théorie : deux faces d'une même pièce, indissociables et pourtant distinctes. Le passage de l'inconscient au conscient, bien qu'il concerne au premier chef le scripteur novice, a peu de chances d'aboutir

s'il ne s'inscrit pas dans un cadre d'interaction sociale. Cette interaction présuppose l'institution de moments de verbalisation jumelant, en référence à Georgette Nunziati⁸, une verbalisation interne pour soi-même et une verbalisation externe pour les autres. Cette verbalisation, se déployant en un double mouvement, prédispose le scripteur novice à capitaliser sur la réussite en actes — déjà présente —, et à en faire un levier pour l'émergence d'une conscience réfléchie sur les ressorts de cette réussite.

En réduisant drastiquement la fréquence d'apparition des erreurs dans les textes qu'elle génère, l'intelligence artificielle a entraîné le tarissement d'une source précieuse de réflexivité. Or, n'est-il pas communément admis, aujourd'hui, que l'erreur constitue le terreau même de l'apprentissage ? Fort de cet unanimité, il nous est légitimement permis d'avancer — sans crainte d'être contredit — que ce tarissement frustre le scripteur novice d'opportunités d'apprentissage substantielles. Car l'erreur confronte le scripteur novice à ses propres connaissances : par l'instillation du doute quant à leur justesse, il se trouve ainsi engagé sur le chemin de leur résolution. Précisons toutefois, en nous référant au champ conceptuel de Piaget — et plus particulièrement au concept d'équilibration majorante — que l'erreur, si elle suscite l'apprentissage, est incapable de le réaliser à elle seule. Piaget explique, au moyen dudit concept, que l'apprentissage s'élabore par l'entremise de l'erreur, mais ne se réalise que si celle-ci est pleinement dépassée. Un tel dépassement se trouve, toutefois, soumis à une condition : il est en effet tributaire de l'action propre du sujet. Dans *La formation de l'esprit scientifique* (1938) Gaston Bachelard souligne, dans la même veine, que l'erreur est antérieure à la connaissance et que la construction d'un savoir véritable impose, comme impératif, le dépassement de ces erreurs. Et ce dépassement repose derechef — et sans grande surprise — sur les épaules du sujet. Faisant nôtre les propos de Michel Saint-Onge, qui souligne que l'écoute passive ne suffit pas à apprendre, nous soutenons que, de manière analogue, la fréquentation passive de textes exempts d'erreurs — à l'image de ceux que livre l'intelligence artificielle — ne saurait, à elle seule, permettre d'apprendre à écrire. L'IA sert une langue en tout point parfaite ; langue qui, serions-nous tenté de dire, se dispense, et dispense en retour le scripteur novice de tout amendement — autrement dit, de tout apprentissage. L'IA brime ainsi les scripteurs novices d'une étape cruciale de l'apprentissage : la confrontation à l'erreur, à la résistance du

⁸ Georgette Nunziati distingue deux formes de verbalisation dans le cadre de l'évaluation formatrice : une verbalisation interne, réalisée pour soi-même, et une verbalisation externe, adressée à autrui. Ces deux processus sont essentiels pour favoriser l'auto-régulation et l'apprentissage autonome du scripteur.

réel et à la pensée critique qui en découlerait. Se porter à hauteur du sous-processus de mise en texte et des autres processus, d'ailleurs, passe, il n'y a pas de miracle, par l'engagement cognitif du scripteur novice. Toujours actuelle, l'allégorie de La Fontaine, *Le laboureur et ses enfants*, nous enseigne que le vrai trésor n'est pas l'or reçu, mais le labour accompli. Autrement dit : nous apprenons en faisant, en peinant, en nous confrontant au texte. L'intelligence artificielle, en livrant un « trésor » sans effort, expose à l'écrit sans impliquer l'écriture — elle prive le scripteur novice du labour, et, avec lui, de ce qu'il produit réellement : l'apprentissage.

3.3 L'IA et la révision.

3.3.1 L'IA et le renouement avec la révision.

Le scripteur novice a propension, révèlent certaines études relatives à l'écrit, à négliger le sous-processus de planification. Ces mêmes études relèvent également que cette négligence, manifeste dans les pratiques scripturales d'un grand nombre de ces scripteurs, se répercute négativement sur le texte en tant que produit. Comme les phrases sont portées sur la copie au fur et à mesure de leur récupération de la mémoire, il n'est de ce fait pas préoccupé de la correction de la langue ni d'ailleurs de la structuration du texte. En situation de surcharge cognitive, ce scripteur novice tente autant que faire se peut de parer au plus urgent, en l'occurrence la linéarisation du texte. Se pose alors le problème de l'accès au sens du texte : les phrases, juxtaposées sans articulation claire, se présentent sous un aspect décousu où les liens sont approximatifs, voire absents. A cela s'ajoute une correction de la langue défaillante liée à de faibles connaissances syntaxiques, ce qui rend la construction du sens du texte plus difficile encore. Aussi n'est-il point surprenant que des annotations soient produites à l'intention de cet apprenti scripteur ; c'est d'ailleurs à leur lumière qu'il est attendu que ce dernier s'engage dans la reprise de son texte.

Reprendre un texte partiellement ou totalement s'avère coûteux, en matière de charge attentionnelle, pour un faible scripteur. A son rôle de scripteur s'ajoute un autre rôle tout aussi important : celui de lecteur-évaluateur. C'est par l'entremise de ce second rôle que le scripteur novice est d'ailleurs censé se décentrer de son texte en se défaisant de la « fascination du premier jet » (D. Bessonnat, 2000 :8) et appréhender progressivement le langage comme objet d'étude. Si le premier rôle est plus ou moins assumé, le second est, quant à lui, souvent escamoté ou détourné. De nombreuses recherches (Fayol et al., 1987; Piolat, 1988; Swanson et Berninger, 1996, cités dans Roussey et Piolat, 2005 : 363) rapportent que le

retour des apprentis scripteurs sur le texte se marque à la fois par sa rareté et par son inefficacité. Mener simultanément l'écriture et la lecture évaluative dépasse souvent les capacités cognitives du scripteur novice. Aussi n'est-il pas étonnant que la portée de ce retour sur le texte soit à l'image des ressources cognitives dont il procède : restreinte. Les habiletés rédactionnelles des apprentis scripteurs étant limitées, le retour sur le texte, lorsqu'il a lieu, porte davantage sur des niveaux superficiels que profonds⁹ comme le rapporte une étude de Piolat et al. (2004). L'intervention de l'IA, en tant qu'assistante au développement de l'activité rédactionnelle, peut s'avérer d'une grande utilité/aide pour le scripteur novice.

Remettre son texte sur le métier de la révision reste problématique pour un scripteur dont les ressources rédactionnelles sont limitées : il lui est en effet demandé de prendre du recul par rapport à sa production, et surtout, d'en remettre en question la qualité. Une telle posture s'avère affectivement lourde de conséquences : ces scripteurs choisissent, consciemment ou non, de se détourner d'une révision, jugée insécurisante, plutôt que de se confronter à leurs propres erreurs. Dénouer les résistances psychologiques liées à cette remise en question peut non seulement être facilité par l'IA, mais aussi soutenu par l'instauration progressive de ce détachement affectif qui constitue le nerf de la révision. Tenant lieu de miroir critique, l'IA formule, à l'intention du scripteur novice, des propositions d'amélioration qui portent simultanément sur les niveaux local et global du texte. Les améliorations relevant du niveau local concernent, pour rappel, la correction grammaticale, le choix lexical ou encore la ponctuation, tandis que celles du niveau global touchent à la cohérence argumentative, à la structuration du texte et à la progression des idées. Ces apports ciblés et contextualisés, bien qu'élaborés par une machine, présentent de nombreuses similitudes avec ceux issus d'une collaboration avec un pair. En effet, à l'abri, d'une part, du texte planifié, tous deux se concentrent sur le texte réel, et écartent, d'autre part, cette auto-évaluation souvent redoutée par les apprentis scripteurs. Aussi avançons-nous, à la lumière de travaux en didactique et en psychologie cognitive (Alamargot, Chanquoy et Chuy, 2005 ainsi que de Fayol, 1996), que, tout comme l'interaction avec un pair favorise l'engagement dans l'activité de révision, l'accompagnement par l'IA est, lui aussi, susceptible d'en soutenir la mise en œuvre.

⁹ Selon une étude de Piolat et al., (2004, cité par Roussey et Piolat, 2005, p. 362-363), « [l]es étudiants corrigent plus de 80 % des erreurs d'orthographe, environ 50 % des erreurs de syntaxe et moins de 40 % des erreurs de cohérence ».

Confronté sans cesse aux mêmes erreurs, qui persistent malgré les dispositifs correctifs mis en place par l'enseignant, l'élève faible finit, par découragement, par ne plus s'investir dans la réécriture. La révision constitue, au risque de faire preuve de truisme tant la question est documentée, une source majeure de blocage. Tempérer ce blocage et, incidemment, engager le scripteur débutant sur la voie de la révision revêt une importance capitale dans le développement progressif de la compétence rédactionnelle. L'IA peut, à ce titre, contribuer significativement à la réussite de cette entreprise, car elle dispose d'un atout majeur, susceptible de favoriser chez le jeune scripteur une attitude plus positive à l'égard de la révision : la rétroaction qu'elle propose, comparée à celle d'un enseignant ou d'un pair, se distingue par sa neutralité — c'est-à-dire par l'absence d'affect, de jugement personnel et de toute connotation émotionnelle. Le regard d'un enseignant ou d'un pair, même bienveillant, peut être perçu par un scripteur faible comme un jugement dépréciatif. Un tel jugement agit sur la dynamique motivationnelle telle que décrite par Viau (1994) : il entraîne en effet une érosion de la motivation et contribue ainsi à l'instauration d'un climat délétère peu propice à l'apprentissage. L'analyse précédente a montré que la cohabitation entre une évaluation générée par l'IA et celle d'un enseignant ou d'un pair n'est pas seulement envisageable, mais pleinement réalisable. Plutôt complémentaires que concurrentes, ces formes d'évaluation peuvent agir de concert pour éclairer, questionner et, en définitive, soutenir l'apprenti scripteur dans le développement de ses compétences en révision. Nous avons également mis en évidence que l'évaluation générée par l'IA dispose de certains atouts susceptibles de pallier les limites propres à celle de l'enseignant ou du pair.

3.3.2 L'IA et ses modèles prédictifs.

L'IA tend à éliminer toute possibilité d'erreur en mobilisant ses modèles prédictifs, évitant ainsi l'esquisse même d'un éventuel écart. Partant du principe que l'erreur est partie intégrante de l'apprentissage (Astolfi, 1997 ; Reuter, 2007), ne sommes-nous pas fondé à penser que l'IA fragilise, sinon compromet, en tendant à la supprimer, l'intégralité de ce processus ? Stanislas Dehaene soutient dans la même veine que l'erreur constitue une condition de l'apprentissage et ajoute que le retour sur l'erreur représente le troisième pilier¹⁰ d'un apprentissage réussi. Un tel constat n'est pas sans nous inciter à nous pencher sur la

¹⁰ Dehaene (2012) identifie quatre piliers essentiels à un apprentissage réussi : l'attention, l'engagement actif, le retour sur l'erreur, et la consolidation. Ce dernier pilier met l'accent sur l'importance d'une réflexion sur les erreurs pour optimiser l'apprentissage.

compatibilité entre les rétroactions générées par l'IA et les conditions reconnues d'un apprentissage profond. Une rétroaction instantanée de l'IA peut-elle réellement favoriser le développement du sous-processus de révision ? Et les traces mémorielles qui en résultent sont-elles durablement ancrées ? La révision, en tant que processus cognitif, est complexe. Selon le modèle de Hayes et Flower, elle se compose de trois moments distincts : la détection, le diagnostic et la remédiation. Ces étapes se traduisent concrètement par le repérage d'un problème, la compréhension de sa cause, puis la proposition d'une correction. Ces actions, faut-il le souligner, supposent un scripteur activement engagé dans sa tâche. Cet engagement, cependant, fait largement défaut lorsque la révision est fournie par l'IA. Si la rétroaction de l'IA est instantanée, l'encodage ne peut être qu'à l'image de cette instantanéité qui l'a produit : les traces mémorielles risquent de n'être que superficielles, labiles et inconsistantes. En compressant les trois moments de la révision — largement reconnus par la recherche — en un seul acte, celui de la suggestion ou de la correction immédiate, l'IA réduit certes la charge cognitive supportée par l'apprenti scripteur, mais elle lèse irrémédiablement les processus cognitifs réflexifs, ces chevilles ouvrières de toute progression en écriture. Répugnant à la paresse — celle-ci conduit à leur atrophie et, à long terme, à leur déchéance —, les processus cognitifs réflexifs affectionnent l'effort. Ce dernier constitue leur point de salut : il les met aux prises, pour reprendre Dehaene, avec les « batailles cognitives » d'où ils puisent force et vigueur. Nous sommes dès lors fondé à avancer que la rétroaction de l'IA, en suscitant la paresse voire en l'encourageant, ne favorise guère le développement de ces processus, et constitue ainsi un frein à l'avènement d'un apprentissage en profondeur.

Résultant de son immédiateté, l'autre faille dans la cuirasse de la révision proposée par l'IA tient à la réduction du temps de latence. Par "temps de latence", nous entendons cet espace de temps qui s'intercale entre la production de l'erreur et sa correction. Ce temps, selon Stanislas Dehaene et d'autres chercheurs en sciences cognitives, constitue un moment d'effort mental et de maturation, indispensable à un apprentissage en profondeur. Il revêt également, d'après Piolat et Roussey (2003), un caractère crucial dans l'activité rédactionnelle, en particulier pour le scripteur débutant : il participe en effet à cette distanciation cognitive, préalable essentiel à la révision. Un retour différé au texte concourt, selon les deux chercheurs, significativement à l'allègement de la surcharge cognitive : le scripteur novice n'est alors pas contraint de mener simultanément la mise en texte et la révision. De même le report de cette dernière permet, de plus, d'estomper, sinon d'annihiler, l'interférence entre le texte réel et le texte projeté (Fayol, 1996, p. 32-35 ; Roussey et Piolat, 2005, p. 366). Ainsi différentes recherches ont montré que le scripteur est en mesure, deux semaines après la mise

en texte, d'identifier ses propres erreurs avec autant de discernement que s'il s'agissait du texte d'un pair (Cameron et al., 1997 ; Chanquoy, 1997 ; Stainton, 1993, cités dans Alamargot, Chanquoy et Chuy, 2005, p. 296-297). Un discernement qui trouve son origine dans l'adoption de la distanciation affective nécessaire ainsi que dans la perception du texte réel- et non celui planifié. Comme l'IA ne s'embarrasse pas du temps – comme en témoigne l'instantanéité de ses rétroactions –, elle contrevient ainsi à l'une des conditions majeures de la consolidation mentale. Un ancrage durable des connaissances, au risque d'énoncer une trivialité, ne survient pas hic et nunc ; celui-ci est intrinsèquement lié au temps. Faire du temps un allié de l'apprentissage c'est s'engager cognitivement avec l'intention de donner une assise aux compétences construites et d'en assurer la pérennité. La consolidation mentale est un processus finalisé dont la réussite ne saurait être conditionnée, comme l'explique Dehaene, par le seul effort consenti sur le moment. Elle suppose un travail étalé dans le temps, nourri de réactivations, de retours réflexifs, et, en définitive, d'une élaboration progressive des savoirs. La révision opérée par l'IA effleure le scripteur sans véritablement l'atteindre. Il y est exposé, certes, mais sans être réellement impliqué. Il reste difficile de croire qu'une révision, souvent expédiée à la hâte et dont les ressorts demeurent en grande partie impénétrables pour le scripteur, puisse avoir de quelconques retombées positives sur le développement de la compétence scripturale.

Conclusion.

De la discussion jaillit, dit-on, la lumière. Et cette lumière est d'autant plus éclairante lorsque les protagonistes croisent, dans ce débat d'idées, leurs arguments en faisant parler la science plutôt que leurs sentiments. C'est dans cet esprit que nous, auteurs de cet article, avons pris l'engagement de confronter nos idées, loin de tout parti pris, dans le strict cadre de la rigueur scientifique. Fidèles à cette exigence méthodologique, nous ne nous sommes pas employés à condamner ou à absoudre l'intelligence artificielle générative, mais à en interroger, arguments à l'appui, les effets sur le développement de la compétence rédactionnelle. Au fil de notre argumentation, les lignes de démarcation initiales se sont progressivement estompées, laissant apparaître un rapprochement des idées et, in fine, une position commune. De l'antinomie de départ, nous sommes ainsi parvenus, sans intention préalable, à une même conviction : le scripteur, en lui-même, constitue le véritable frein ou levier du développement de la compétence scripturale. Un objet — en l'occurrence, l'IA — est dépourvu d'intentionnalité : il ne peut donc, à lui seul, être ni levier ni frein au développement de la compétence rédactionnelle. Soutenir le contraire reviendrait à adopter une lecture réductrice de la réalité. Tenir l'intelligence artificielle pour

seule responsable des comportements déviants face à l'écrit, c'est se décharger d'une responsabilité qui, en dernière analyse, relève d'un choix d'usage, d'une posture d'apprentissage et d'un rapport au savoir. L'IA est un objet, avons-nous précédemment souligné, et, en tant que tel, elle est aux ordres de celui qui l'utilise. Ce qui prime, dans ce rapport entre la machine et son utilisateur, ce n'est pas la machine, mais bien l'utilisateur lui-même, et plus encore l'intentionnalité qui motive le recours à la machine. C'est dans l'interaction entre la machine et l'utilisateur — notamment entre les affordances techniques de la première et les intentions du second — que se trament les retombées réelles de l'IA sur la compétence scripturale. L'IA ne planifie pas à la place du scripteur, n'écrit pas à sa place, et ne révisé pas non plus à sa place ; c'est bien le scripteur qui, par sa propre délibération, choisit de se soumettre — ou non — à l'IA. L'IA, avons-nous conclu à l'issue de cette controverse, devient un frein lorsque le scripteur s'autorise, de son propre chef, à se dispenser de tout effort de réflexion, à céder à la paresse et à s'installer dans le confort de la passivité. Inversement, elle devient un levier lorsqu'il choisit d'affronter les difficultés inhérentes à l'acte d'écrire et de les surmonter, à la sueur de sa cognition, avec son appui.

À la question que nous avons posée à l'intelligence artificielle : « *Comment peut-on aider le scripteur à tirer profit de l'intelligence artificielle ?* Une réponse concise est exigée. »

La réponse, que nous reproduisons ici intégralement, se passe de tout commentaire : « *En développant sa posture réflexive et son esprit critique afin qu'il reste acteur de ses choix d'écriture, en le formant aux usages métacognitifs de l'IA (reformulation, questionnement, simulation de lecteur) et en l'accompagnant dans une démarche d'écriture intégrée, où l'IA devient un partenaire plutôt qu'un substitut.* »

Nous nous réservons toutefois le droit d'ajouter un dernier commentaire : cet accompagnement ne peut être laissé, pour pallier toute dérive possible, au seul arbitraire des usages individuels. Il relève de la responsabilité de l'école, à laquelle il incombe de faire preuve d'industrie dans la conception de dispositifs d'intégration réfléchie et exigeante, d'autant qu'il est reproché à l'école d'être parfois un lieu d'inertie plutôt que d'innovation (Bourdieu & Passeron). Faire contre l'intelligence artificielle générative n'est plus une option. Faire avec, en revanche, demeure possible — à condition de ne pas s'égarer dans des débats stériles, mais de concentrer nos efforts sur les ressorts pédagogiques permettant de mettre cet outil au service du développement de la compétence scripturale, et, plus largement, de l'apprentissage.

Références bibliographiques

- Alamargot, D. & Chanquoy, L. (2002). Les modèles de rédaction de textes. In M. Fayol (Ed.), *Production du langage* (pp. 45-65). Paris : Hermès Science Publications : Lavoisier.
- Barré-De Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue Française de Pédagogie*, (113), 93-133.
- Barré-De Miniac, C. (1996a). L'écriture : vers un projet didactique renouvelé. In C. Barré-De Miniac (Ed.), *Vers une didactique de l'écriture : pour une approche pluridisciplinaire* (pp. 11-18). Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a. et INRP.
- Bozhinova, K., Narcy-Combes, J.-P., & Mabroux, A. (2020). Écrire en langue additionnelle : un besoin de complexifier les modèles. *Revue TDFLE*, (76).
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2008). Les 'écrits intermédiaires' pour penser, apprendre et se construire. *Québec français*, (149), 60–62.
- Chartrand, S.-G. (2006). L'apport de la didactique du français langue première au développement des capacités d'écriture des élèves et des étudiants. In J. Lafont-Terranova & D. Colin (Eds.), *Didactique de l'écrit : la construction des savoirs et le sujet écrivain* (pp. 11-31). Namur : Diptyque, Presses universitaires de Namur.
- Fabre-Cols, C. (2004). Brouillons scolaires et critique génétique : nouveaux regards, nouveaux égards ? *Linx*, (51). En ligne <http://journals.openedition.org/linx/160> ; DOI : 10.4000/linx.160.
- Fayol, M. (1996a). La production du langage écrit. In J. David & S. Plane (Eds.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 9-36). Paris : Presses Universitaires de France.
- Fayol, M. (2007). La production de textes et son apprentissage. *Journée nationale de l'ONL : Écrire des textes, l'apprentissage et le plaisir*.
- Gunnarsson-Largy, C. (2022). *La production écrite en français L2 : focus sur le processus de formulation*. Linguistique. Université Toulouse – Jean Jaurès. [tel-03640707]
- Masseron, C. (2001). Du projet de discours à la langue du discours produit : nature et enjeux des erreurs scripturales. *Pratiques*, (109-110), 207-247.
- Plane, S. (2002). Apprendre l'écriture : questions pour la didactique, apports de la didactique. *Pratiques*, (115-116), 7-13.
- Reuter, Y. (1996). Imaginaire, créativité et didactique de l'écriture. *Pratiques*, (89), 25-44. DOI : <https://doi.org/10.3406/prati.1996.1766>
- Reuter, Y. (2006b). À propos des usages de Goody en didactique. Éléments d'analyse et de discussion. *Pratiques*, (131-132), 131-154.
- Schneuwly, B. (2002-2003). L'écriture et son apprentissage : le point de vue de la didactique, Éléments de synthèse. *Repères*, (26-21), 317-329