

Lire pour mieux écrire et écrire pour mieux lire

Quel défi/cit à/pour l'Université algérienne face à l'IA ?

Read to Write Better and Write to Read Better

What Challenge Does AI Pose for Algerian University?

Dre Laïla BENDREF

Auteur correspondant, Université Ahmed Zabana Relizane (Algérie),

laila.bendref@univ-relizane.dz

Soumission : 19.08.2026 – Acceptation : 03.09.2026 – Publication : 01.11.2026

Résumé — Unanimement, la lecture est une pratique courante qui nourrit et développe les compétences linguistiques et cognitives de tout être humain. À ce titre, la lecture facilite considérablement et renforce opportunément l'écriture, et vice versa. Dans cette optique, notre étude vise à promouvoir le plaisir de lire afin d'initier et d'enrichir l'acte d'écrire chez nos étudiants en langue étrangère qui en ont perdu le goût au sein d'une société envahie par les moyens technologiques de tous ordres; une société noyée dans les connexions Internet via les Réseaux Sociaux et l'IA.

Mots-clés : FLE, IA, lacunes/enjeux, lecture/écriture, Université algérienne.

Abstract — Reading is unanimously recognized as a common practice that nurtures and develops the linguistic and cognitive skills of every human being. As such, reading significantly facilitates and effectively strengthens writing, and vice versa. With this in mind, our study aims to promote the pleasure of reading in order to initiate and enrich the act of writing among our foreign language students, who have lost their taste for it in a society saturated by technology of all kinds; a society immersed in internet connections via social networks and AI.

Keywords: FLE, AI, Gaps/Challenges, Reading/Writing, Algerian University.

« Le secret d'écrire aujourd'hui, c'est de se méfier des mots dont le sens est usé et d'une syntaxe qu'on a mal apprise » (Renard, 1960, p. 492).

« [...] comme c'est en écrivant que l'auteur se forge ses idées sur l'art d'écrire, la collectivité vit sur les conceptions littéraires de la génération précédente [...] » (Sartre, 1948, p. 240).

Introduction

L'enseignement de l'écrit à l'Université algérienne exige une maîtrise de la langue étudiée – le français en ce qui nous concerne – et insiste, tout particulièrement, sur le développement de la capacité d'écrire correctement en langue étrangère dans diverses situations de communication. Alors que de nombreux travaux scientifiques se sont penchés sur cette question, la réalité du terrain montre que les apprenants peinent toujours à maîtriser la rédaction en langue française. Le système d'enseignement investit pourtant énormément pour optimiser l'apprentissage, mais les résultats obtenus sont souvent décevants et il est clair que les techniques d'apprentissage enseignées doivent être revues pour qu'elles arrivent à obtenir une rentabilité supérieure. En effet, d'après notre expérience, qui s'étend sur plusieurs années, nous avons constaté qu'un apprenant qui a des difficultés à l'oral a aussi des difficultés à l'écrit. Rares sont ceux qui n'en éprouvent que dans l'un de ces deux domaines de la langue. De ce constat, nous avons été conduit à nous poser les questions suivantes :

- **Quelles sont les causes de cette carence ; de cette insécurité linguistique ?**
- **Quel(s) remède(s) pouvons-nous trouver pour obtenir chez nos apprenants une compétence communicative efficace en français, tant à l'écrit qu'à l'oral ?**

1. Écrire et la production écrite

Selon le *Dictionnaire Larousse* et le contexte d'emploi, écrire c'est « tracer les signes d'un système d'écriture ». Cependant, écrire c'est aussi « exprimer sa pensée par l'écriture ». Donc, l'écriture est une compétence essentielle que l'apprenant doit développer afin de communiquer efficacement et d'exprimer ses pensées et ses idées dans la clarté. Quant à la production écrite, selon Houda Akmoun dans son article *Compétence scripturale et processus rédactionnels* : « la production écrite est un processus rédactionnel constitué de différentes activités mentales, mobilisées dans l'acte d'écrire tels que : la planification, la mise en texte et la révision » (2009, p. 26).

Par ailleurs, Philippe Bernard écrivant dans le journal français *Le Monde* des 26 et 27 avril 2026 un article intitulé « Fin de l'écriture, fin de la pensée ? », insiste sur le fait que « l'acte d'écrire n'est pas seulement une façon de communiquer, c'est un puissant moyen de mettre en ordre ses idées, d'organiser sa pensée, de dompter la complexité ». Il cite, dans cet article, l'écrivaine américaine Flannery O'Connor (1925-1964) qui expliquait qu'elle ne savait pas ce qu'elle pensait tant qu'elle n'avait pas lu ce qu'elle disait. Il est clair que l'apparition de l'intelligence artificielle (IA) au moment où l'écriture tend à disparaître très progressivement, et la lente disparition des écrits formels pour faire place aux messages audio, constituent des phénomènes qui présentent un réel danger pour le développement de la pensée individuelle et la sauvegarde des valeurs culturelles. Nul doute que tout enseignant en langue doit lier constamment le travail sur l'oral à celui sur l'écrit, et pour ce le jeune élève doit apprendre à lire et à écrire dans un même processus de l'acte d'enseigner. Quand un individu maîtrise l'écrit, il est clair que sa manière d'écrire façonne sa manière de penser. Il suffit par exemple de consulter le travail et les brouillons de Gustave Flaubert écrivant *Madame Bovary* pour comprendre à quel point les efforts parfois immenses de la mise en forme écrite agissent sur la

pensée de l'auteur. En 1995, le CNRS (*Centre National de la Recherche Scientifique*) français publia, aux éditions ZULMA, *Plans et scénarios de Madame Bovary* – un travail de présentation, transcription et notes réalisé par Yves Leclerc. Flaubert, quand il s'attaqua au scénario de *Madame Bovary*, était resté sur un double échec, celui de *L'Éducation sentimentale* et celui de *La Tentation de saint Antoine*. Or, il pensait que cet échec tenait au fait qu'il n'avait pas conçu de plan quand il se mit à écrire chacun des deux ouvrages. Yves Leclerc écrit à ce propos :

« Des insuffisances passées, telles que Flaubert les explicite, se déduisent les impératifs auxquels un plan doit répondre : régler en parallèle la marche des “faits” et des “idées” – entendons pour *Madame Bovary* les événements du récit et l'analyse des états psychologiques d'Emma – et ménager des transitions “naturelles” entre ces différents états. C'est la précision des assemblages, l'évidence des liaisons, la nécessité des rapports, la cohérence et la cohésion de l'ensemble, la subordination des parties au tout, qui garantissent la solidité interne de l'œuvre. Bien en vue sur la table de travail pendant toute la durée de la rédaction, les plans et les scénarios disparaissent au regard du public, mais ils continuent d'agir, par en dessous, rendus invisibles par ce à quoi ils ont donné forme, comme le fil du collier par les perles qu'il relie » (1995, p. 09).

J'imagine qu'on va me répondre que nous sommes des enseignants en français et non des formateurs de nouveaux « *Flaubert* ». Cela va de soi, mais il m'a semblé que lire ce passage d'Yves Leclerc, se substituant à Flaubert, nous renvoie bien à certaines exigences de la langue écrite, et justifie au moins en partie la citation de l'écrivaine américaine Flannery O'Connor. De ce fait, nous pouvons aborder les différentes phases qui aident l'apprenant à développer ses compétences en rédaction de textes, qui peuvent être utilisées dans les contextes les plus divers tels que *des lettres, des essais, des rapports, des courriels* et d'autres formes de communication.

En effet, la production écrite est une activité visant à mettre en œuvre toutes les connaissances acquises par un apprenant. Ce qui ne veut pas dire que nous considérons qu'un parallélisme strict peut être établi entre les faits de langue et les faits de pensée. Si nous choisissons le mot « *inconscient* », nous constatons qu'il est très utilisé, avec aisance dans des situations très diverses (même si nous n'avons pas lu Freud ni Lacan), mais si nous voulons définir le sens de ce mot, savoir ce qu'est l'objet « *inconscient* » l'opération mentale est beaucoup plus difficile à réaliser que ne l'était l'usage du mot dans tel discours. En fait, c'est parce qu'un mot pris seul ne renvoie pas à une réalité, et même à la réalité qu'il est utilisable dans les circonstances les plus diverses. La pensée ne se trouve pas dans les éléments d'une langue, elle se trouve dans l'usage que nous faisons de cette langue.

2. Méthodologie

Notre étude a été effectuée à l'Université Ahmed Zabana de Relizane, auprès de nos étudiants du Département de Français en Première année de Licence.

À partir de ce terrain d'enquête :

- d'abord, nous tentons d'exposer les difficultés rencontrées par nos apprenants ;
- ensuite, nous en diagnostiquons les symptômes ;

- Enfin, nous présentons au terme de notre étude quelques solutions qui devraient nous permettre de conduire nos apprenants vers une plus grande maîtrise de la langue – et tout particulièrement une amélioration de leurs compétences à l'écrit.

2.1. Difficultés rencontrées par nos informateurs

D'abord, il est important de signaler que les lacunes ont été relevées suite à un test de rédaction. Les copies de la production écrite, qui constituaient le matériau de base de notre étude, furent examinées avec un respect total de l'anonymat. De prime abord, il est important de rappeler qu'enseigner l'expression écrite est loin d'être un travail facile car des obstacles multiples et divers perturbent le chemin de la majorité des étudiants. L'examen et l'analyse de leurs textes respectifs nous ont révélé :

- Tout d'abord, *une mauvaise écriture manuscrite* – quand elle n'est pas simplement *illisible*.
- Ensuite, *une insécurité linguistique manifeste* par des fautes d'orthographe, des erreurs de conjugaison, des fautes de grammaire, etc. – les passages constants de la langue arabe à la langue française et vice versa, alors que ces deux langues sont deux langues assez complexes, finissent par développer chez certains étudiants un sentiment de crainte de s'exprimer.
- Par ailleurs *une perte de confiance en soi* a conduit des étudiants à rendre copie blanche ; d'autres ayant seulement réécrit le sujet du test – ces étudiants qui éprouvent d'énormes difficultés sur le plan de l'écrit finissent par se décourager totalement, cette perte de confiance en soi peut les conduire à perdre l'envie d'apprendre non seulement la langue française, mais toute autre langue. Pour la plupart d'entre eux, la feuille blanche n'est pas liée au manque d'idées, mais à une peur de faire des erreurs. Il est vrai que toute personne qui écrit exprime des pensées, des idées, et ces étudiants en ont comme toutes les autres, mais le fait de ne pas assimiler les règles de l'écriture les bloque.
- Enfin, *la non-pertinence des idées* est une autre difficulté rencontrée par un nombre important d'étudiants. Cette autre cause d'une non-participation à l'écriture est une cause grave, car elle est parfois la manifestation d'une crainte de la présence d'une Autorité, qu'il s'agisse de l'État, des lois, d'une religion, d'une suprématie, etc. Or, dans le monde d'aujourd'hui, les Réseaux Sociaux sont devenus tellement présents chaque jour de nos vies, qu'il devient angoissant d'oser dire ce que l'on pense, et ce dans de nombreux domaines.

2.2. Diagnostic des symptômes et raisons de leur carence

Le diagnostic que nous avons considéré à partir de notre expérience sur les problèmes posés par l'écrit de la langue française ne doit pas nous conduire à sanctionner les étudiants dont les résultats furent insuffisants, puisque ce travail s'est réalisé dans le cadre d'une recherche universitaire. Ce que nous devons mettre en évidence prioritairement, ce sont les conditions dans lesquelles les apprenants ont écrit. Nous devons observer et vérifier si l'environnement pédagogique dans lequel ils ont travaillé au cours de leurs études primaires et secondaires était propice à l'enseignement, à l'apprentissage d'une manière générale, et à celui de l'écrit en particulier. À notre avis, s'il y a une carence dans la maîtrise de l'écrit, la

responsabilité de cette carence doit être recherchée dans l'ensemble du cursus éducatif, de la Maternelle à l'Université, sans écarter le rôle crucial joué par les familles – notamment par les parents dès le plus jeune âge.

Aussi, avant d'aborder les causes de ce que nous considérons comme des carences dans le développement linguistique des individus, faut-il nous persuader que cette notion de *carence* est liée à des contextes multiples. D'où l'obligation pour les adultes de rester tout d'abord près du bébé pour le nourrir, comme les oiseaux nourrissent leurs petits, mais ensuite, contrairement aux autres espèces animales, ces adultes doivent s'occuper de l'enfant, au moins jusqu'à son adolescence, c'est-à-dire pendant de nombreuses années : le cerveau d'un bébé est une véritable éponge absorbant tout ce qu'il voit, entend, touche, sent. Si nous faisons cette remarque, c'est parce que les anthropologues pensent aujourd'hui que tous les enfants naissent avec à peu près les mêmes dispositions initiales et que les principales différences détectées par la suite sont liées aux différences des milieux de naissance. Or, ce rôle capital des milieux sociaux d'où viennent nos apprenants ne doit pas être oublié ou méprisé quand nous cherchons à comprendre comment améliorer leurs performances.

Mais revenons à ces causes des carences dans l'apprentissage des langues – et particulièrement du français – que nous constatons chez un nombre important de nos élèves et étudiants.

- De manière générale, notons tout d'abord ce goût perdu pour l'apprentissage de l'écrit – ici, il semblerait qu'il faille revoir les méthodes d'enseignement de l'écrit dans les Cycles antérieurs : aujourd'hui, nous en sommes arrivés au point où des enseignants qui lisent et corrigent les travaux de leurs élèves et étudiants, évaluent en réalité des productions de l'IA.
- De fait, ce recours à l'IA signifie sans doute une perte de confiance en soi, laquelle peut se concevoir comme le résultat direct d'un manque de pratique écrite, particulièrement en langue française – tout simplement parce que la majorité des étudiants ne lisent pas, et ceux qui sont issus de milieux familiaux où l'on ne lit pas ont beaucoup de mal à surmonter les difficultés de l'apprentissage de la lecture. Or, la lecture est d'une importance capitale dans le développement des capacités de l'expression écrite. En particulier, si on pousse les élèves à lire ce qu'on appelle des œuvres reconnues comme littéraires, ils finissent par avoir accès à la fonction communicative de l'art et établissent ainsi des relations entre telle ou telle vision du passé et de l'évolution, voire la transformation du plaisir esthétique contemporain. Le présent et le futur se déterminent toujours par rapport à un passé, et ce rapport devient progressivement un « *art de comprendre* » qui est fondamental dans l'acte éducatif.
- Également, l'insécurité linguistique – que nous avons déjà évoquée – est généralement accompagnée d'une incertitude générale, ainsi que d'une anxiété de la part des non-lecteurs sur leurs capacités personnelles. Ce malaise peut naître du fait que les langues française et arabe interfèrent dans l'esprit des apprenants, et qu'en plus l'extension constante de l'anglais à l'échelle mondiale intervient aussi dans leurs productions écrites.

Il suffit de consulter les Réseaux Sociaux pour constater à quel point les pratiques langagières de certains apprenants sont affectées par une multitude d'erreurs grammaticales, syntaxiques, lexicales, etc. Ces textes où plusieurs langues interfèrent, finissent par constituer une mosaïque, un panorama langagier qui transgresse les normes ; et mettent en place des usages informels. Certains étudiants qui n'ont pas confiance en eux parce qu'ils savent qu'ils risquent de commettre des fautes dues à leur « *incompétence linguistique* » préfèrent s'abstenir d'écrire. Or, c'est justement la lecture qui les amènera très progressivement à devenir de plus en plus compétents en écriture.

Nous pouvons donc affirmer que le manque de lecture est l'un des facteurs fondamentaux de cette insuffisance, de ce blocage que rend parfaitement l'expression *d'insécurité linguistique*.

2.3. Quelles solutions trouver à ces problèmes ?

Sans une quelconque prétention, nous formulons ici quelques propositions.

— **Premièrement**, commencer par *améliorer l'écriture pour faciliter la lecture*.



Je me suis souvent posé la question suivante : « — *Pourquoi l'école d'aujourd'hui ne reviendrait-elle pas à l'usage du stylo à plume, voire du porte-plume et de l'encrier ?* »

Lors du siècle précédent, et bien avant, les élèves apprenaient à écrire avec des porte-plumes, puis des stylos à encre, et des encriers qui contenaient majoritairement de l'encre violette, mais qui pouvaient aussi contenir de l'encre noire, de l'encre bleue, voire quelquefois de l'encre dite bleue des mers du sud...fabriquée par l'entreprise *Waterman* ! L'encrier était un récipient de faïence dont l'emplacement était un trou dans la table de classe. — *Est-il possible de revenir à ce matériel d'écriture complètement « dépassé » aujourd'hui ?* Sans doute pas. Mais si dans les petites classes, on enseignait la calligraphie avec un matériel adapté (*plume et encre, feutre, différents types de crayons, stylo, pinceaux, etc.*) à raison d'une ou deux séances par semaine, et en combinant cet enseignement avec les travaux en langue et en mathématiques, nul doute qu'on obtiendrait de bien meilleures performances en écriture.

Ainsi — qu'on le veuille ou non — avant de parler de l'Université, il faut voir l'enseignement-apprentissage de l'écrit dans les Cycles antérieurs. D'abord, outre la calligraphie dont nous venons de parler, il est nécessaire de consacrer plusieurs séances aux activités scripturales et à l'enseignement du dessin. Un proverbe japonais dit : « *Celui qui a une bonne écriture, dessine bien* ». Un apprenant qui a une mauvaise écriture ou une écriture illisible n'atteindra jamais son objectif même si ses idées sont pertinentes.

- **Deuxièmement**, il est temps de *trouver des mécanismes pédagogico-motivationnels pour procurer l'envie de lire* : nous pouvons inciter les étudiants à s'inscrire dans des clubs de lecture effectifs, réels, actifs au sein des départements universitaires, et encourager les meilleures synthèses de lecture par des prix. Victor Hugo disait : « *Lire, c'est boire et manger. L'esprit qui ne lit pas maigrit comme le corps qui ne mange pas* ». La lecture est la nourriture spirituelle, elle enrichit l'esprit et cela conduit l'apprenant à avoir de plus en plus confiance en lui-même.
- **Troisièmement**, comme il y a des clubs de lecture, pourquoi ne pas *créer des clubs d'écriture* au sein du Département de Français – voire dès les Cycles antérieurs. Des clubs où l'on encourage l'activité d'écriture chez l'apprenant tout en les écoutant lire leurs écrits : poèmes, essais, etc. car c'est en forgeant que l'on devient forgeron et c'est en écrivant que l'on devient, sinon écrivain, du moins un écrivain, compétent dans l'acte d'écrire. En effet, la pratique de l'écriture se développe avec la pratique de la lecture, et réciproquement.
- **Quatrièmement**, puisque la salle de cours et l'amphithéâtre sont des lieux fermés et de pression, pourquoi ne pas *programmer des sorties pédagogiques* au sein du campus universitaire où l'on planifie des enseignements-apprentissages de la lecture et de l'écriture en plein air. Mais la sortie en elle-même ne suffit pas si elle n'est pas le résultat d'une préparation pédagogique précise. Nous pouvons même aller jusqu'à comparer les influences respectives du milieu interne de l'Université et celles du milieu extérieur (parc, ville, campagne, théâtre, commerces, etc.).
- **Cinquièmement**, pour remédier aux erreurs d'orthographe et de grammaire, d'abord, nous proposons de *consacrer des exercices de dictée lors de la séance de l'écrit*. Ensuite, nous incitons les apprenants à *fréquenter les dictionnaires et les livres de grammaire* – nous savons très bien que la grammaire est la colonne vertébrale d'une langue.
- **Sixièmement**, *connaître les techniques rédactionnelles* pour assurer la cohérence et la cohésion de la production écrite : comprendre, par exemple, les caractéristiques du texte argumentatif, narratif, exhortatif, expositif, etc. Savoir comment faire une fiche de lecture, une synthèse de documents aide l'apprenant à bien organiser ses écrits.
- **Septièmement**, il est préférable de *travailler sur un projet réel et motivant*. Écrire pour écrire n'a aucun sens pour un apprenant. C'est pourquoi il faut contextualiser l'écriture pour qu'elle fasse partie d'un véritable projet. Par exemple, à Relizane, nous avons le journal *Fralizane* consacré à la publication des différentes manifestations scientifiques du Département : chaque numéro est réalisé par les étudiants en collaboration bien sûr avec leurs enseignants. Il faut donc rattacher l'écriture à un contexte pour qu'elle prenne du sens.
- **Huitièmement**, *donner des outils pour écrire*. Quand nous parlons d'outils pour écrire, il ne s'agit pas seulement de mettre les apprenants sur un projet, mais de leur fournir aussi des aides ou supports pour les aider à réussir au mieux l'activité d'écriture. Nous pouvons leur demander, par exemple, de résumer un film ou une scène théâtrale diffusée sur l'écran d'un appareil de projection. Ou d'interpréter par écrit un support visuel (image, schéma, etc.) – en fait, ce sont de tels supports pédagogiques qui doivent accompagner l'apprenant dans l'activité d'écriture.

- **Neuvièmement**, pour un meilleur apprentissage : *favoriser le travail collaboratif*. Le travail en groupe permet aussi à l'apprenant d'être actif dans son apprentissage et dans celui des autres. Cela peut être une écriture collective ou bien un groupe de relecture pour s'aider les uns les autres, se donner des conseils ou des avis. Les apprenants plus à l'aise pourront aussi aider ceux qui sont en difficulté.
- **Dixièmement**, *faire face aux obstacles de l'écrit chez les apprenants*. Il faut donc rassurer ces apprenants en leur expliquant le processus de l'écriture, et leur faire remarquer que nous pouvons écrire en faisant des fautes d'orthographe car l'écriture n'est pas liée a priori à l'orthographe – nous retrouvons des fautes d'orthographe dans les brouillons et notes de nombreux auteurs très connus. Le travail de relecture ne vient en effet que dans un second temps. Écrire, c'est d'abord mettre ses idées sur le papier sans se bloquer à chaque mot par peur de faire une faute – pour les encourager, en premier lieu, l'enseignant peut décider de n'évaluer que les idées, voire la forme, mais pas les fautes. Pour faire appel à sa créativité et ne pas se retrouver devant une page blanche, nous pouvons lancer une histoire et demander aux apprenants de la continuer. Il existe ainsi de nombreuses activités qui permettent de supprimer les blocages.
- **Onzièmement**, *relire et retravailler un texte*. Les enseignants remarquent souvent qu'une fois leurs travaux écrits terminés, les apprenants détestent revenir sur leurs textes. L'usage veut que l'enseignant lise chaque texte, aide « *l'écrivain en herbe* » à revenir sur son texte, à le corriger, pour lui permettre d'écrire un deuxième jet. Il est bon de leur apprendre à *s'auto-corriger* et donc de gagner en *autonomie*. Mais cette technique ne doit pas empêcher l'enseignant de contrôler toute tâche écrite et de l'évaluer. L'apprenant devra ensuite revenir sur son écrit pour voir les modifications demandées par l'enseignant. Il ne faut pas hésiter à lui rappeler que les grands auteurs aussi retravaillent leurs textes ; c'est pourquoi afin de le motiver, l'enseignant doit lui expliquer l'intérêt de cette étape :
 - pourquoi corriger ou retravailler son texte ?
 - Pourquoi y a-t-il plusieurs jets en écriture ?
 - En quoi est-ce important ?

Conclusion

Au terme de cette première exploration – assez sommaire, nous l'admettons –, il importe de reconnaître que si les performances constatées en langue française révèlent des lacunes généralisées, il serait tout à fait injuste d'en faire porter l'entière responsabilité au seul étudiant sachant que ce malaise linguistique vient à la fois des contextes scolaire et extrascolaire qui ont un effet très puissant sur la psychologie de l'apprenant. Donc, installer les compétences rédactionnelles, demeure un défi ambitieux et un véritable enjeu.

Certains esprits chagrins craignent que l'effondrement de la pratique de la lecture et de l'écriture aboutisse à une lente atrophie du cerveau humain. Nous avons beaucoup de mal personnellement à accepter cette idée d'une dégénérescence cervicale, parce que nous pensons en toute conscience qu'il nous faut mettre en place dans nos enseignements des systèmes qui compensent les faiblesses linguistiques des enfants des milieux défavorisés avant que les Réseaux Sociaux ne s'emparent de leurs esprits pour en faire les premiers

esclaves des jeux vidéo et des écrans. En outre, il conviendrait d'enseigner aux parents certaines conduites pragmatiques car des études ont déjà montré que des enfants de 2 ou 3 ans qui ont été exposés de manière très importante aux écrans manifestent très tôt des capacités lexicales et syntaxiques plus faibles que les normes actuelles. Par ailleurs des chercheurs ont remarqué que, durant toute la période de confinement dû au COVID, des parents avaient passé beaucoup plus de temps à discuter avec leur téléphone portable qu'avec leurs enfants – ce qui expliquait, en partie, des déficits importants en vocabulaire chez ces derniers. Nous avons évoqué plus haut que les premiers apprentissages du bébé viennent de ceux qui l'entourent dès sa naissance. Les interactions entre le bébé et sa mère sont capitales, en particulier les communications verbales et non verbales. En somme, toute école doit devenir en même temps une école des parents pour leur montrer à quel point leur rôle est important dans le développement des compétences langagières de leurs enfants. Il va de soi que les enfants de milieux sociaux très pauvres doivent recevoir de la part de l'école un surplus adapté de formation langagière, car il est important de rappeler que bon nombre d'apprentissages se développent dans les liens quotidiens, dans les situations souvent très les plus simples, voire les plus banales – mais il arrive aussi que la simplicité puisse aide opportunément.

Le grand poète français Yves Bonnefoy (1923-2016) tenait à utiliser un vocabulaire simple pour écrire ses poèmes – nous pensons que le poème qui termine cet article pourrait faire l'objet d'un travail fructueux avec des étudiants de Licence :

La neige

Elle est venue de plus loin que les routes,
Elle a touché le pré, l'ocre des fleurs,
De cette main qui écrit en fumée,
Elle a vaincu le temps par le silence.

Davantage de lumière ce soir
À cause de la neige.
On dirait que des feuilles brûlent, devant la porte,
Et il y a de l'eau dans le bois qu'on rentre (Bonnefoy, 2023, p. 107).

Références

- BONNEFOY, Yves (2023). *Œuvres poétiques*. Paris : Éditions Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.
- CORNAIRE, Claudette ; RAYMOND, Patricia Mary (1999). *La production écrite*. Paris : CLE International, Coll. « Didactique des langues étrangères ».
- DESARTHE, Agnès (2013). *Comment j'ai appris à lire*. Paris : Éditions Stock.
- HALTÉ, Jean-François (1989, mars). Savoir écrire – Savoir faire. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n° 61 – Ateliers d'écriture, p. 03-28.
https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1989_num_61_1_1500
- HUGO, Victor (1840). *Faits et croyances* – Océan.
- MANGUEL, Alberto (2000). *Une histoire de la lecture*. Arles : Actes Sud/Babel.

RENARD, Jules (1960). *Journal : 1887-1910*. Paris : Librairie Gallimard/NRF-Bibliothèque de la Pléiade.

REUTER, Yves (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.

SARTRE, Jean-Paul (1948). *Situations II*. Paris : Gallimard.

SLIMANE KADI, Fatima ; AMRANE, Nadja (2025, janvier). L'écrit, de la compréhension à la rédaction. *El Omda Review in Linguistics and Discourse Analysis*, Vol. 09, n° 01, p. 102-109. <https://asjp.cerist.dz/en/article/262479>

Pour citer cet article

Laïla BENDREF, « Lire pour mieux écrire et écrire pour mieux lire : Quel défi/cit à/pour l'Université algérienne face à l'IA ? », *Paradigmes*, vol. IX, n° 04, novembre 2026, p. 185-194.