

75 | 2027 – Penser l’écriture à l’heure de l’intelligence artificielle

Date limite d’envoi des propositions : 30 avril 2026

fr

Dossier

Penser l’écriture à l’heure de l’intelligence artificielle

Coordonné par Sandrine Bazile, Aurore Promonet et Kathy Similowski

Depuis la diffusion massive des intelligences artificielles génératives (IAG) en 2022, leur introduction dans les pratiques éducatives suscite à la fois intérêt et inquiétude. Si leur utilité est reconnue – pour « enseigner la manière d’interagir avec les modèles d’IAG » ou « faciliter les exercices de pensée critique » (Caggemini, 2023) –, la crainte demeure forte quant à leur impact sur l’écriture, la créativité et l’évaluation (Cojean *et al.*, 2023), mais également quant aux risques d’uniformisation des productions écrites et de déshumanisation de la pensée (Bazile *et al.*, 2024b). Quant aux pratiques d’élèves, dites « buissonnières » (Bazile *et al.*, 2024a ; De Certeau, 1980), qui échappent à tout accompagnement, elles préoccupent les enseignants. Le ministère français de l’Éducation nationale (MENJ, 2024 ; Montreuil *et al.*, 2025 ; MENESR, 2025) tente de cadrer les usages et publie diverses ressources sur son site Éduscol.

Quels sont les effets du développement des IAG sur l’écriture scolaire et son enseignement ? Nous proposons trois approches de cette vaste question.

1. Enseignement, étayage et évaluation : usages des élèves et implications sur les pratiques didactiques

L’arrivée de l’IAG transforme en profondeur la littéracie, dans toutes ses dimensions (cognitive, sociale, critique, technique, culturelle) et ses finalités. Cette mutation rejoint sans doute les objectifs de la littéracie critique (Roberge, 2018), entendue comme un horizon de formation visant le développement de lecteurs-scripteurs capables de questionner les sources, les biais et les enjeux des textes. Encore faut-il interroger la nature même des usages qui se déploient autour de ces technologies : usages prescrits par l’institution, usages enseignés dans les dispositifs pédagogiques, mais aussi usages informels, souvent invisibles, que les élèves développent en dehors de tout cadrage explicite. Mais, dès lors, comment former des lecteurs-scripteurs capables de questionner les sources, les biais et les enjeux de textes générés ? Comment articuler apprentissage technique, appropriation personnelle et regard critique, non dans un geste d’écriture unifié, mais dans des pratiques multiples – rédaction de *prompts*, révision de

textes générés, comparaison de versions, interaction critique avec l'IAG – qui redéfinissent les contours mêmes de l'activité scripturale ? Quels dispositifs pédagogiques imaginer pour que l'usage de l'IAG ne réduise pas la créativité à une automatisation, mais au contraire, ouvre des espaces de réinvention et de subjectivation ?

Les récentes réflexions sur les IAG et leurs répercussions sur la didactique de l'écriture (Acerra *et al.*, 2024b ; Bazile *et al.*, 2024a) permettent d'interroger l'utilisation des IAG en tant qu'outil (Plane et Schneuwly, 2000, 2025), en particulier en contexte scolaire. Peut-on considérer que les IAG facilitent toujours la tâche d'écriture ? Ne la complexifient-elles pas ?

Qu'est-ce qui est modifié au niveau de la planification, de la mise en texte et de la révision ? Peut-on d'ailleurs encore parler de planification/mise en texte/révision avec un agent conversationnel ? L'écriture aidée par les IAG ne bouleverse-t-elle pas aussi les catégories définies par Louis Hay (1986-1987) puis reprises en contexte scolaire par Claire Doquet (2011) sur les manières d'écrire, entre *écriture à processus* et *écriture à programme* ?

Un tel outillage, apprécié pour sa simplicité d'usage et pour le gain de temps qu'il offre, ne risque-t-il pas de priver les rédacteurs débutants de l'apprentissage des processus rédactionnels et de leurs corrélats cognitifs et pragmatiques ? Transformant, voire révolutionnant les processus rédactionnels, la machine conduit donc à interroger tant la formation du scripteur que l'évaluation des productions. Une nouvelle praxis du texte est peut-être en train d'émerger, qu'il reste à définir finement. À cet égard, il n'est pas acquis que les apprenants ont l'habitude de rédiger en contexte numérique ni de confronter leurs écrits aux propositions de la machine. Ces pratiques ne sauraient donc être présupposées. Elles appellent au contraire une enquête préalable sur les usages effectifs des assistants numériques, dans leur diversité. De plus, le passage par l'écran impose des contraintes particulières (maîtrise du clavier, gestion de l'espace, etc.) qui peuvent modifier la réécriture (par effacement plutôt que raturage par exemple), mais qui peuvent aussi la stimuler (Brunel et Taous, 2018 ; Similowski et Genre, à paraître).

Enfin, comment déceler la part des IAG de la part de l'humain ? Quelle articulation penser et accepter entre la part dite « conversée » et la part réellement écrite et singulière ? Peut-on retracer les entrelacements d'actions et le rôle des divers « acteurs » dans le processus de rédaction ? Comment le processus rédactionnel outillé peut-il être enseigné, identifié, évalué, valorisé ?

Dans quelle mesure les IAG peuvent-elles soutenir la production écrite et les modalités d'étayage de l'écriture en classe ? Par exemple, la plateforme « Écrivor » se donne pour objectif de corriger et de conseiller les élèves à partir d'instructions et de consignes enseignantes. Le défi est donc d'encadrer l'utilisation de l'outil pour qu'il devienne une aide efficace à l'apprentissage rédactionnel. Une étude a par exemple montré l'importance du guidage pour accompagner les apprenants dans l'utilisation des prompts, en confrontant un groupe

expérimental à un groupe témoin agissant en autonomie (El Karfa, 2024). Comment accompagner les apprenants et les enseignants à tirer tous les bénéfices des IAG ? D'autres travaux signalent le manque d'interaction humaine pour un retour d'information réellement personnalisé et insistent sur la nécessité de développer une pensée critique de l'utilisateur (Romero *et al.*, 2024, p. 132). En fournissant une rétroaction instantanée aux apprenants (El Bahlouli, 2024), les IAG leur donnent néanmoins l'occasion d'une lecture distanciée du texte déjà produit ou en cours de description, même si cette lecture peut apparaître superficielle par rapport à celle attendue de l'enseignant (Brillant-Rannou, 2024). Une bonne connaissance du fonctionnement de l'agent conversationnel est estimée nécessaire alors que la communauté éducative (de l'école au lycée) considère la formation initiale et continue insuffisante (Fluckiger *et al.*, 2024). Cette question engage à distinguer, en évaluation, la production d'un écrit comme performance et l'acquisition des compétences (littéraciées et technologiques) effectivement mobilisées.

L'exploitation des requêtes (ou *prompts*) est-elle une piste intéressante pour saisir le processus de génération du texte, articulant performance et compétences ? Une telle piste ouvre le champ à des études génétiques en écriture, fondées sur l'analyse de traces entendues comme indices de pratiques scripturales. De telles traces peuvent être mobilisées comme autant de ratures d'une nature nouvelle, pour donner suite à des travaux antérieurs en génétique textuelle (Doquet, 2011 ; Leblay et Caporossi, 2014, 2016).

2. Les IA génératives, la pensée, le texte et la langue

L'autrice Rie Kudan, lauréate du 17^e prix Akutagawa Ryûnosuke, pour *Tokyo-to Dojo-to*¹ a expliqué que son ouvrage avait été partiellement généré automatiquement. Ce cas n'est pas unique, mais illustre l'actualité de la production littéraire dans une logique articulant l'écriture humaine et l'écriture assistée.

D'une façon générale, l'utilisation des IAG pose des questions éthiques, culturelles, sociales et anthropologiques. De nombreux travaux, qui s'inscrivent dans la lignée de Lev Vygotski (1997), Basil Bernstein (1975) ou Jack Goody (1979, 2007), soutiennent l'idée d'une intrication et d'une interaction entre deux domaines de l'activité humaine que sont l'écriture et la pensée. L'écriture participe à des reconfigurations dans les manières de penser et de mobiliser la langue. Elle permet d'accéder à une organisation mentale, à la généralisation, à la conceptualisation et à la réflexivité. À l'école, l'entrée dans l'écrit est fondamentale pour accéder au savoir, à la réflexion, et pour se développer comme sujet apprenant puis comme citoyen. Multiplier les situations et les formes d'écriture (écrits de travail, écrits intermédiaires, écrits réflexifs, schémas, cartes mentales, etc.) est essentiel pour acquérir des savoirs, des concepts, des usages de la langue, pour stimuler les potentialités réflexives des élèves et en repérer les indices dans

¹ *Les Échos*, publié le 19 janvier 2024.

les textes produits ou dans les traces conservables du processus rédactionnel outillé. Qu'en est-il si les IAG deviennent le moyen privilégié d'écrire ? Si les IAG fournissent les idées, les organisent et rédigent à la place de l'apprenant ?

Dans le cadre de la recherche GTnum-IA2GE² (Trestini *et al.*, 2025) sur les usages et le non-usage des IAG en enseignement et apprentissage, les personnes interrogées estiment que les IAG accélèrent la production d'écrits. La plupart des élèves non-utilisateurs opposent explicitement la performance d'une production outillée à la construction de compétences personnelles plus coûteuses en temps et en énergie. Ils expriment la crainte d'être dépossédés de l'expérience même d'apprendre, lorsque l'usage des IAG conduit à valoriser des performances qui court-circuitent, selon eux, les processus d'appropriation. La rapidité d'exécution à partir d'une lecture d'écran peut bouleverser considérablement les conditions de la production. En effet, le travail intellectuel peut en être affecté puisque délégué aux IAG avec des conséquences déjà signalées : atrophie possible de la part manuscrite de l'écriture (Moinard, 2024), renoncement à l'effort d'écriture, réduction du temps de la réflexion. Cependant, les IAG offrent des potentialités pour assister la tâche d'écriture et aider les scripteurs notamment les plus en difficulté : recherche d'idées, plan et structuration de l'écrit, exemplification, recherches bibliographiques, révision orthographique, etc. Cette interaction avec la machine modifie l'environnement de la tâche et nous pouvons nous demander si elle ne remet pas ainsi en question le schéma princeps des psychocognitivistes sur les processus d'écriture (Hayes et Flower, 1980). Paradoxalement, si les IAG peuvent accélérer la production écrite, elles demandent un ralentissement de la lecture. En effet, elles rendent nécessaire le développement de compétences lectorales d'ordre analytique, en quête d'indices auctoriaux.

Le développement des usages des IAG questionne en effet la capacité des apprenants à déceler l'origine artificielle des textes qui leur sont soumis. Dans une étude récente, Veronika Yurchenko et Oleksii Nalyvaiko (2025) ont montré que des adultes ont eu du mal à faire la différence entre les textes produits par l'homme et ceux produits par les IAG et que l'expérience avec ChatGPT n'a pas amélioré de manière significative la précision de la reconnaissance. Autrement dit, les utilisateurs des IAG ne développent pas de compétences pour discriminer les auteurs humains des auteurs machines. Ces résultats soulignent la nécessité d'éduquer les apprenants à adopter une attitude critique et à les sensibiliser à des stratégies d'évaluation de contenus potentiellement fabriqués et faux.

L'utilisation des IAG soulève encore d'autres questions concernant l'enseignement de la langue écrite, notamment l'impact de l'anglais comme langue source. On peut s'interroger sur les répercussions éventuelles de la traduction automatique et donc des effets des IAG quand

² Groupe Thématique numérique sur les grands modèles de langage conversationnels et/ou multimodaux dans les établissements scolaires du Grand-Est.

l'anglais est la langue pivot ou l'écrasement des spécificités de notre langue lorsque des IAG utilisent des corpus multilingues (voir le numéro 137 de la revue *Langages*, coordonné par Rachele Raus et Michela Tonti). Quelles formes de standardisations linguistiques (syntaxiques, lexicales) peut-on observer ? Quels en sont les effets sur l'apprentissage de l'écriture en français ?

3. Les IA génératives, l'écriture littéraire et la créativité

Les recherches récentes éclairent les liens entre écriture littéraire et usages des IAG, qu'il s'agisse de colloques (Petitjean, 2024, 2025a ; Acerra *et al.*, 2024a) ou de projets dédiés (Bazile *et al.*, 2024a ; Moinard, 2024). Le numéro « Des robots dans la classe » du *Français aujourd'hui* (Acerra *et al.*, 2024b) témoigne notamment de cette rencontre entre machine et expérience du texte littéraire en français (El Bahlouli, 2024 ; El Karfa, 2024 ; Moinard, 2024). L'irruption des IAG dans les usages scolaires fait ainsi émerger trois questions majeures autour de l'authenticité et de la sincérité (Bazile *et al.*, 2025) des écrits « avec/sur/de la littérature » (Doquet-Lacoste *et al.*, 2009).

La première porte sur la valeur personnelle des productions, en lien direct avec la question de l'auctorialité posée dans la section précédente, c'est-à-dire avec la possibilité pour l'apprenant de s'approprier le texte, d'y inscrire une intention et d'en assumer la responsabilité. Les IAG reconfigurent les conditions d'un discours original et transforment non seulement les modalités traditionnelles de lecture et d'écriture, mais également le rapport sensible et subjectif aux œuvres littéraires. Des chercheurs (Brillant-Rannou, 2024) soulignent en outre des limites interprétatives propres aux textes générés par IAG, qui réduisent la diversité des parcours interprétatifs et affectent l'expérience sensible de lecture, interrogeant ainsi la singularité et la portée créative de ces productions. L'usage de ces technologies alimente en outre la crainte d'une désobjectivation, voire d'une forme de déshumanisation de l'acte d'écrire. Eleonora Acerra et ses collègues (2024a) soulignent ainsi le risque que les élèves, confrontés à des textes générés par les IAG, soient principalement placés en position de lecteurs-évaluateurs, appelés à analyser, corriger ou valider des productions qu'ils n'ont pas initiées, au détriment d'un engagement auctorial dans l'écriture. À l'inverse, Anne-Marie Petitjean (2024) met en avant l'émergence possible d'une collaboration renouvelée, oscillant entre recherche d'inspiration et partenariat scriptural. Mais ces partenariats nouveaux ne fragilisent-ils pas le contrat didactique, en bouleversant les espaces chrono-, topo- et mésogénétiques liés à l'écriture (Bazile, 2025) ? Le recours aux IAG n'interroge-t-il pas la place accordée à un modèle de « texte idéalisé » (Bazile *et al.*, 2024a), que ces technologies contribuent à rendre immédiatement accessible ? Cette référence implicite favorise-t-elle l'émancipation scripturale, entendue comme possibilité d'être auteur de son texte – y compris dans l'approximation et la maladresse – ou encourage-t-elle une délégation de l'acte d'écrire à une instance technique perçue comme plus performante ou plus pertinente (Petitjean, 2024, 2025a, 2025b) ? Et enfin, faut-il repenser la posture enseignante en tant que garante de l'authenticité du rapport aux textes et à l'acte d'écriture ?

La seconde question concerne la posture d'auteur qui apparaît profondément transformée (Petitjean, 2025b). La figure traditionnelle de l'auteur (Meizoz, 2017 ; Viala, 1993), tantôt brouillée par la création multimodale et par l'exposition de soi en ligne (Gervais, 2023), se retrouve désormais déplacée, voire altérée, par la délégation partielle de l'acte d'écrire à la machine. Est ici interrogée la légitimité même de la signature (Petitjean, 2025a), comme en témoignent les difficultés à caractériser ce nouveau statut d'auteur à l'ère des IAG, d'où l'apparition de notions telles que l'auteur second (Baron, 2010) ou l'infra-auteur (Gervais et Lacelle, 2024). Dans la classe, la posture d'auteur construite par Tauveron (2002 ; Tauveron et Sève, 2005) – intention artistique, attention esthétique, communauté d'auteurs – se trouve, elle aussi, reconfigurée par l'émergence de textes potentiellement non-humains et par les pratiques de coécriture humain-machine. Dès lors, peut-on encore parler d'auteur, ou, plus radicalement, de sujet, lorsque l'usage des machines tend à reconfigurer l'acte d'écrire au point de faire du scripteur l'opérateur d'un dispositif technique, voire le relai d'une production machinique ? Cette interrogation engage sans doute une réflexion d'ordre anthropologique sur les conditions de possibilité d'une subjectivité scripturale à l'ère des IAG. Comment penser cette position négociée, située à l'interface entre l'intention humaine (Bazile *et al.*, 2025), les dispositifs techniques et les régimes contemporains de légitimation ? Comment l'intention artistique, censée précéder et guider le temps de la production, est-elle redéfinie ? Et quelle transformation concerne désormais l'attention esthétique du lecteur, confronté à des textes parfois soupçonnés de non-humanité ?

La dernière question engage la dimension créative de l'écriture littéraire à l'ère des IAG, qui inscrivent le processus créatif dans un dispositif sociotechnique où interagissent algorithmes, bases de données et contextes de réception (Feuerriegel *et al.*, 2024). La notion de créativité cesse d'être une expression strictement individuelle pour devenir un geste distribué, programmé et éditorialisé (Lebrun et Audet, 2020). Par ailleurs, elle ne repose plus uniquement sur une qualité formelle supposée, mais également sur la transparence du processus de production, c'est-à-dire sur la possibilité d'identifier une intervention humaine dans l'élaboration du texte (Mason, 2025). Parallèlement, l'émergence de formats hybrides (textes augmentés, structures en rhizome inspirées de la pensée complexe, etc.) interroge le statut de l'emprunt (Bisenius-Penin *et al.*, 2022 ; Gladu et Lacelle, 2023) en tant que modalité de création renouvelée. Or, l'histoire des arts, comme celle des idées, montre que l'emprunt constitue un principe paradoxal de création, à la fois continuité et transformation, dont les usages et les valeurs ont été sans cesse redéfinis au fil du temps (Doquet, 2021 ; Harvey, 2006). Cette évolution relance sans doute le débat sur la légitimité des productions assistées, considérées par certains comme une pratique assimilable au plagiat (Jarrah *et al.*, 2023). Dans cette perspective, la qualification de ces productions comme « discours plagié » mérite d'être interrogée. Peut-on en effet penser la création indépendamment de toute forme d'emprunt ? Loin d'être inédite, la tension entre reprise et invention traverse l'histoire des arts et des savoirs ; les IAG invitent ainsi moins à opposer création et plagiat qu'à reproblématiser leurs frontières, en envisageant ces productions comme des outils d'appropriation, des moteurs de pensée complexe (Bazile, 2025 ; Meissonier,

2023), voire des activateurs de créativité ou de réflexivité (Petitjean, 2024). Comment, dès lors, valoriser ce dialogue créatif avec les IAG ? Est-il possible de documenter la manière dont ces nouvelles médiations transforment la lecture de l'œuvre et enrichissent les compétences littéraires des jeunes lecteurs-scripteurs (Fluckiger, 2024) ? Comment préserver la singularité d'une voix dans un environnement scriptural distribué et quel sens politique donner à l'émancipation promise, dès lors que le sujet scripteur est aussi – et peut-être essentiellement – un sujet politique, susceptible d'être émancipé ou assujéti par ces médiations sociotechniques ? Comment (re)définir la créativité dans les textes dits augmentés par les IAG ? Peut-on caractériser de nouvelles formes de littéarité, voire de nouveaux genres nés de l'interaction entre humains et systèmes génératifs ?

Sans prétendre à l'exhaustivité, ce ne sont là que quelques-uns des sujets que ce numéro entend aborder.

Les publications attendues porteront sur les usages déjà repérés des modes conversationnels, leurs effets sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture et sur la formation des enseignants.

En apportant des éclairages théoriques et expérimentiels sur cette question, ce numéro espère ouvrir des pistes sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture à l'heure des IAG.

Bibliographie

Acerra, E., Brehm, S. et Lacelle, N. (2024a). Écrire « à la manière de... » avec ChatGPT au secondaire québécois. *Le français aujourd'hui*, 226(3), 69-84. Récupéré sur : <https://doi.org/10.3917/lfa.226.0069>.

Acerra, E., Gervais, B. et Petitjean, A.-M. (2024b). Quelle place pour l'intelligence artificielle dans la classe de français ? *Le français aujourd'hui*, 226(3), 5-12. Récupéré sur : <https://doi.org/10.3917/lfa.226.0005>.

Baron, C. (2010). Autorité, auctorialité, commencement. Dans E. Bouju (dir.), *L'autorité en littérature* (p. 85-94). Presses universitaires de Rennes. Récupéré sur : <https://doi.org/10.4000/books.pur.40529>.

Bazile, S. (2025). « ChatGPT, tu connais Dom Juan ? », quand l'IA s'immisce dans le discours sur l'œuvre intégrale [communication]. Colloque « Lire les œuvres intégrales de l'école à l'Université », Bordeaux, 22-23 mai 2025.

Bazile, S., Alonso, B., Cwiczynski, M., Lauze, M. et Mayoral, M. (2024a). Quelles représentations et quelles pratiques personnelles des IA génératives, pour quelles transpositions possibles aux usages scolaires ? *Le français aujourd'hui*, 226(3), 39-50. Récupéré sur : <https://doi.org/10.3917/lfa.226.0039>.

Bazile, S., Alonso, B., Cwiczynski, M., Lauze, M. et Mayoral, M. (2024b). Quelles représentations et quelles pratiques personnelles des IA génératives, pour quelles transpositions possibles aux usages scolaires ? *Le français aujourd'hui*, 226(3), 39-50. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3917/lfa.226.0039>>.

Bazile, S., Alonso, B., Cwiczynski, M., Lauze, M. et Mayoral, M. (2025). *Les IAg dans la classe de littérature : bilan et perspective de l'année 2 du projet IA-GéPéTO* [communication]. Séminaire LMM délocalisé « (Ré)imaginer l'enseignement de la littérature, de la littératie et des arts avec l'intelligence artificielle », Perpignan, 10-11 avril 2025.

Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales*. Minuit.

Bisenius-Penin, C., Audet, R. et Gervais, B. (2022). Introduction. *Recherches et travaux*, 100 [en ligne]. Récupéré sur : <<http://journals.openedition.org/recherchestravail/4689>>.

Brillant-Rannou, N. (2024). L'encre numérique est-elle sympathique ? Ou que nous apprennent les « lectures artificielles » de ChatGPT en atelier d'écriture ? *Le français aujourd'hui*, 226(3), 101-114. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3917/lfa.226.0101>>.

Brunel, M. et Taous, T. (2018). Réviser son texte sur l'écran. *Repères*, 57, 57-82. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/reperes.1480>>.

Capgemini (2023). *Future-ready education: Empowering secondary school students with digital skills* [report from the Capgemini Research Institute]. Récupéré sur : <<https://www.capgemini.com/insights/research-library/digital-skills-in-education>>.

Certeau, M. de (1990). *L'invention du quotidien*. Gallimard.

Cojean, S., Brun, L., Amadiou, F. et Dessus, P. (2023). Teachers' attitudes towards AI: What is the difference with non-AI technologies? Dans M. Goldwater, F. K. Anggoro, B. K. Hayes et D. C. Ong (dir.), *Proceedings of the 45th Annual Conference of the Cognitive Science Society (COGSCI 2023, Sidney, July 26-29)* (p. 2069-2076). Cognitive Science Society.

Doquet, C. (2011). *L'écriture débutante. Pratiques scripturales à l'école élémentaire*. Presses universitaires de Rennes.

Doquet, C. (2021). Peut-on dire sans emprunter ? Réflexions sur l'emprunt comme constitutif de l'énonciation. *Recherches*, 75, 8-19.

Doquet-Lacoste, C., Lumbroso, O. et Tauveron, C. (2009). Présentation. *Repères*, 40, 5-8. Récupéré sur : <<https://journals.openedition.org/reperes/319>>.

El Bahlouli, Y. (2024). L'impact pédagogique des agents conversationnels en éducation : revue de littérature scientifique. *Le français aujourd'hui*, 226(3), 27-38. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3917/lfa.226.0027>>.

El Karfa, I. (2024). ChatGPT : un outil pour améliorer les compétences rédactionnelles et argumentatives des élèves. *Le français aujourd'hui*, 226(3), 51-68. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3917/lfa.226.0051>>.

Feuerriegel, S., Hartmann, J., Janiesch, C. et Zschech, P. (2024). Generative AI. *Business and Information Systems Engineering*, 66(1), 111-126. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.1007/s12599-023-00834-7>>.

Fluckiger, C. (2024). La numérisation de la lecture : de l'invention du Web aux IA génératives, comment changent nos modes de lecture. Dans C. Scheepers (dir.), *Former à la lecture, former par la lecture dans le supérieur* (p. 181-192). De Boeck Supérieur.

Fluckiger, C., Boule'h, L., Nogry, S. et Reffay, C. (dir.). (2024). Introduction. Dans *Enseigner, apprendre, former à l'informatique à l'école : regards croisés* (p. 1-9). Université Paris Cité. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.53480/2024iecare0bn>>.

Gervais, B. (2023). *Un imaginaire de la fin du livre. Littérature et écrans*. Presses de l'Université de Montréal.

Gervais, B. et Lacelle, N. (2024). Qui lira ce que tu n'as pas écrit ? Dialogue avec un infra-auteur. *Le français aujourd'hui*, 226(3), 125-150. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3917/lfa.226.0115>>.

Gladu, E. et Lacelle, N. (2023). Production d'un article numérique multimodal de type explicatif : quelles pratiques réelles d'emprunt ont les adolescents de 14-15 ans ? *Recherches*, 78, 113-135.

Goody, J. (1979). *La raison graphique*. Minuit.

Goody, J. (2007). *Pouvoirs et savoirs de l'écrit*. La Dispute.

Harvey, F. (2006). Questions d'emprunt littéraire. *Spirale*, 207, 39-41. Récupéré sur : <<https://www.erudit.org/fr/revues/spirale/2006-n207-spirale1059189/17976ac.pdf>>.

Hay, L. (1986-1987). Nouvelles notes de critique génétique : la troisième dimension de la littérature. *Texte*, 5-6, 313-328.

Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L.-W. Gregg et E.-R. Steinberg (dir.), *Cognitive Processes in Writing* (p. 3-30). Lawrence Erlbaum.

Jarrah, A. M., Wardat, Y. et Fidalgo, P. (2023). Using ChatGPT in academic writing is (not) a form of plagiarism: What does the literature say? *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 13(4) [en ligne]. Récupéré sur : <<https://www.ojcmt.net/download/using-chatgpt-in-academic-writing-is-not-a-form-of-plagiarism-what-does-the-literature-say-13572.pdf>>.

Leblay, C. et Caporossi, G. (2014). *Temps de l'écriture*. Academia.

Leblay, C. et Caporossi, G. (2016). La dynamique d'écriture dans la description linguistique : nouveaux modes de visualisation de l'écriture enregistrée. *Dossiers d'HEL*, 9, 180-193.

Lebrun, T. et Audet, R. (2020). Une poésie machinique ? Génération automatisée, intelligence artificielle et création littéraire. *Communication et langages*, 203(1), 151-173. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3917/comla1.203.0151>>.

Meissonier, R. (2023). La pensée complexe contre l'intelligence artificielle dégénérative. *Management et datascience*, 7(3) [en ligne]. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.36863/mds.a.24107>>.

Meizoz, J. (2017). Posture d'auteur. *Fabula, Atelier de théorie littéraire* [en ligne]. Récupéré sur : <https://www.fabula.org/ressources/atelier/?La_posture_d%27auteur>.

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR) (2025, juin). *L'IA en éducation. Cadre d'usage*. Récupéré sur : <<https://www.education.gouv.fr/cadre-d-usage-de-l-ia-en-education-450647>>.

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ). (2024, janvier). *Intelligence artificielle et éducation. Apports de la recherche et enjeux pour les politiques publiques. Édition trilingue 2024*. Récupéré sur : <<https://edunumrech.hypotheses.org/10764>>.

Moinard, P. (2024). Des professeurs de lettres confrontés à l'arrivée des IA génératives. Un « tournant » sans visibilité. *Le français aujourd'hui*, 226(3), 13-26. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3917/lfa.226.0013>>.

Montreuil, V., Volkwein, A., Erin, J., Falco, M. de, Fardet, É. Louka, A., Paitel, E. et Prolongeau, A. (2025, mai). *L'intelligence artificielle dans les établissements scolaires, sur le plan administratif et pédagogique*. IGÉSR. Récupéré sur : <<https://www.education.gouv.fr/l-intelligence-artificielle-dans-les-etablissements-scolaires-450655>>.

Petitjean, A.-M. (2024). Que devient la créativité littéraire à l'heure de ChatGPT ? L'évolution d'un atelier d'écritures numériques en master de création littéraire. *Le français aujourd'hui*, 226(3), 85-100. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3917/lfa.226.0085>>.

Petitjean, A.-M. (2025a) Apprendre à composer une fiction avec et contre ChatGPT. *Le français aujourd'hui*, 228(1), 99-134. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3917/lfa.228.0099>>.

Plane S. et Schneuwly, B. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français : un premier repérage. *Repères*, 22, 3-17. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3406/reper.2000.2339>>.

Plane, S. et Schneuwly, B. (2025). « Les outils d'enseignement » : vingt-cinq ans après. Dans M. Bouchekourte, N. Denizot et S. Petrucci (dir.), *Les outils didactiques en question(s)* (p. 15-26). Presses universitaires de Namur.

Raus, R. et Torti, M. (dir.). (2025). Intelligence artificielle, corpus et diversité linguistique : enjeux et perspectives [numéro thématique]. *Langages*, 237.

Roberge, G. (2018). La littératie critique. Dans G. Kpazaï (dir.), *La pensée critique expliquée par des didacticiennes et des didacticiens de l'enseignement supérieur* (p. 115-125.). Éditions JFD.

Romero, M., Reyes J. et Kostakos, P. (2024). Generative artificial intelligence in higher education. Dans A. Urmenata et M. Romero (dir.), *Creative Applications of Artificial Intelligence in Education* (p. 129-143). Palgrave Macmillan. Récupéré sur : <https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-55272-4_10>.

Similowski, K. et Genre, S. (à paraître). ChatGPT un robot conversationnel pour enseigner l'écriture ? Ou comment développer une posture réflexive pour réécrire avec une IAG. *Repères*, 73.

Tauveron, C. (2002). L'écriture littéraire : une relation dialectique entre intention artistique et attention esthétique. *Repères*, 26-27, 203-215. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.3406/reper.2002.2402>>.

Tauveron, C. et Sève, P. (2005) *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école de la GS au CM*. Hatier.

Trestini, M., Magot, C.-A., Zeyringer, M., Plateau, J.-F., Frisch, M. et al. (2025). *Résultats de l'enquête enseignants élèves sur les usages et non-usages des IA génératives dans la Région académique Grand-Est*. GTnum IA2GE de la Direction du numérique éducatif du MENESR. Récupéré sur : <<https://hal.science/hal-05062217v2>>.

Viala, A. (1993). Éléments de sociopoétique. Dans G. Molinié et A. Viala (dir.), *Approches de la réception* (p. 203-218). Presses universitaires de France.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage*. La Dispute. (Ouvrage original publié en 1934.)

Yurchenko, V. et Nalyvaiko O. (2025). Comment ChatGPT fabrique une nouvelle réalité dans l'écriture. Y a-t-il une place pour les êtres humains dans un monde artificiel ? *Éducation et socialisation*, 76 [en ligne]. Récupéré sur : <<https://doi.org/10.4000/148n0>>.

Modalités de soumission

Date limite de réception des propositions : 30 avril 2026

Les propositions (3 pages maximum, bibliographie comprise) devront être envoyées aux trois coordonnatrices du numéro : Sandrine Bazile (sandrine.bazile@umontpellier.fr), Aurore Promonet (aurore.promonet-therese@univ-lorraine.fr) et Kathy Similowski (kathy.similowski@cyu.fr)

Merci d'indiquer pour chaque proposition le nom et l'adresse institutionnelle des auteurs ou autrices.

Envoi des propositions (3 pages maximum) pour le 30 avril 2026. Retour des avis le 1^{er} juin 2026.

Envoi de la première version des articles pour le 7 septembre 2026. Retour des avis le 30 novembre 2026.

Envoi de la version définitive pour le 15 février 2027.

Parution prévue du numéro : juin 2027.