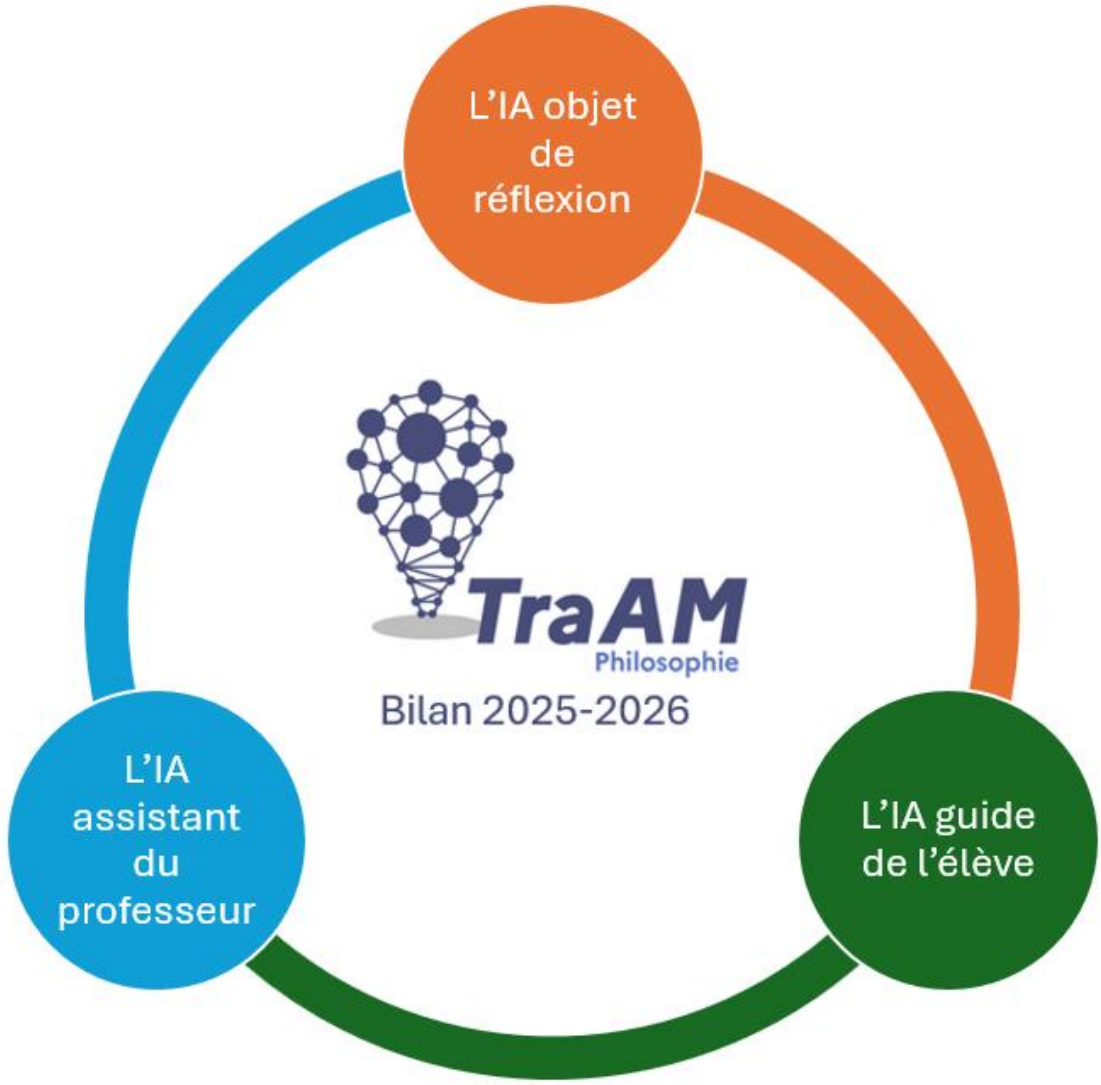
MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

Liberté
Égalité
Fraternité

Décrypter le numérique, transformer l'enseignement – Cahiers disciplinaires

ÉduNum
Philosophie

N° 20
Novembre
2026



SOMMAIRE

INTRODUCTION....5

FAIRE DE L'IA UN OBJET PHILOSOPHIQUE....5

L'IA interroge nos représentations de l'intelligence....5

L'IA transforme notre rapport à la technique....5

FAIRE TRAVAILLER L'ÉLÈVE AVEC L'IA : DE LA DÉLÉGATION A L'ÉTAYAGE....8

Utiliser l'IA pour aider l'élève à comprendre et expliquer un texte....8

Utiliser l'IA pour aider l'élève à faire une dissertation....9

Utiliser l'IA pour réviser sans faire à la place de l'élève....11

Écrire avec l'IA : peut-elle aider l'élève à mieux penser ?....11

Différencier grâce à l'IA....12

L'IA ASSISTANT DU PROFESSEUR....13

ANALYSE TRANSVERSALE DES BILANS ACADÉMIQUES....14

L'IA peut renforcer l'explicitation....14

La limite fondamentale : l'expertise du professeur....15

L'enjeu de l'autonomie de l'élève....16

Bilan : une efficacité pédagogique encore à démontrer....17

SITOGRAPHIE....18

INTRODUCTION

Comment faire de l'intelligence artificielle à la fois un objet de réflexion et un levier d'apprentissage en philosophie, sans qu'elle se substitue à l'activité intellectuelle de l'élève ni à l'expertise du professeur ? Ce cahier présente les travaux académiques mutualisés menés dans les académies en 2025-2026 autour de cette question.

Ces travaux ont d'abord été motivés par un constat : les élèves utilisent déjà les IA génératives dans leurs pratiques scolaires pour réviser, s'entraîner, approfondir leurs connaissances, mais aussi parfois pour produire tout ou partie de leurs devoirs[1]. L'IGÉSR souligne ainsi que les élèves se sont rapidement approprié des usages nombreux de l'IA, ce qui interroge directement les pratiques d'évaluation et la pédagogie.

Or, ces usages peuvent court-circuiter certaines des opérations constitutives de l'apprentissage philosophique : penser par soi-même, problématiser, argumenter, lire et expliquer un texte, mobiliser des références, écrire.

Une IA peut produire rapidement un résultat final, sans garantir que les opérations intellectuelles qui donnent à ce résultat sa valeur philosophique aient effectivement été réalisées par l'élève, la qualité philosophique du texte obtenu étant elle-même sujette à discussion. Cette situation peut affecter le rapport de l'élève à son propre travail. Face à un texte généré par une IA, immédiatement structuré, argumenté et rédigé dans une langue apparemment maîtrisée, certains élèves peuvent éprouver un sentiment de dévalorisation ou de découragement : la production de la machine peut leur paraître à tort ou à raison comme supérieure à ce qu'ils seraient capables d'écrire seuls. S'installe alors une tension entre la production instantanée de la machine et la construction lente, tâtonnante et nécessairement imparfaite des capacités et savoir-faire de l'élève.



Figure 1 : cadre d'usage de l'IA en éducation

Cette tension est au cœur des interrogations institutionnelles actuelles. Le cadre d'usage de l'IA en éducation demande notamment de mettre au premier plan le raisonnement et la résolution de problèmes et de n'utiliser l'IA que lorsqu'une plus-value pédagogique est avérée. Il rappelle également que l'usage de l'IA doit préserver les capacités cognitives des élèves et le rôle central de l'enseignant.

Comment alors construire des situations dans lesquelles l'usage de l'IA, lorsqu'il a lieu, devient lui-même un objet d'analyse et d'apprentissage philosophique possible ? Comment transformer un usage

[1] Rapport IGÉSR n° 24-25 016B. *L'intelligence artificielle dans les établissements scolaires, sur le plan administratif et pédagogique*, mai 2025, notamment p. 9-11.

spontané et parfois supplétif en un usage guidé, critique et méthodologiquement structuré ?

Les travaux menés dans le cadre des TraAM de philosophie en 2025-2026 explorent ces questions selon trois grands axes, dans des situations d'enseignement variées : tronc commun en classe terminale générale, séries technologiques, enseignements de spécialité HLP, DNL et SNT.

L'IA comme objet de réflexion

Ce cahier présente des ressources pour interroger, en classe de philosophie, l'essor des systèmes d'intelligence artificielle générative, qui conduit notamment à questionner ce que nous entendons par intelligence, pensée, compréhension ou conscience, mais aussi à réexaminer notre rapport à la technique lorsque celle-ci devient capable d'assister, de compléter ou de prendre en charge certaines de nos activités intellectuelles.

L'IA comme guide de l'élève

L'IA générative peut-elle accompagner l'élève dans son activité philosophique sans se substituer à lui dans la réalisation des opérations intellectuelles qu'il doit apprendre à maîtriser ? Comment une IA peut-elle questionner, relancer, reformuler ou aider à progresser tout en laissant à l'élève la responsabilité de ses réponses ? Les expérimentations présentées ici explorent différentes formes d'accompagnement guidé. Elles interrogent notamment la possibilité de faire de l'IA un tuteur individuel, capable de s'adapter aux réponses de l'élève et de l'accompagner dans un cheminement réflexif.

L'IA comme assistant du professeur

Des travaux ont porté sur l'IA comme assistant pour concevoir des exercices, accompagner l'appropriation du cours de philosophie et mettre en œuvre des stratégies de différenciation pédagogique. L'IA intervient alors principalement en amont du cours de philosophie : elle peut contribuer à préparer, varier ou adapter les supports et les activités, mais le professeur demeure maître des objectifs, des contenus et des choix pédagogiques. Les effets potentiels d'aveuglement induits par l'usage de l'IA générative et la difficulté de maintenir un regard professionnel critique sur la qualité de ses productions et sur les effets produits sur les élèves, tant sur le plan pédagogique que sur le plan philosophique, sont attentivement explorés.

L'IA est elle-même un objet philosophique particulièrement fécond pour traiter des notions au programme de l'enseignement de philosophie de tronc commun et des thèmes de la spécialité HLP en voie générale[2]. L'enjeu pédagogique et philosophique principal est de conduire les élèves à prendre du recul sur leurs propres usages.

L'IA interroge nos représentations de l'intelligence

Une machine peut-elle penser ? Que signifie « penser » ou « comprendre » ? Peut-on attribuer une intelligence à une machine ? Quelle différence entre produire une réponse pertinente et comprendre ? Peut-on distinguer intelligence, langage et conscience ?

Pour faire réfléchir les élèves à ces questions, l'**académie de Versailles** propose un scénario intitulé Autour du test de Turing dans lequel les élèves testent des agents conversationnels pour identifier leurs biais et leurs caractéristiques, puis mettent ces observations en rapport avec les mécanismes de la compréhension humaine. La séquence se clôt par un « groupe puzzle » permettant une mise en perspective du test de Turing avec des textes de Descartes (extraits de la 5e partie du *Discours de la méthode*), de Searle (la chambre chinoise), de Matthew Crawford (*Éloge du carburateur).*

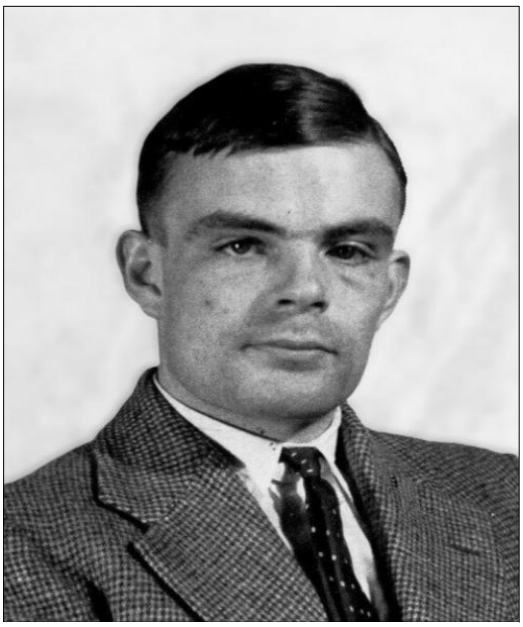


Figure 2 : Alan Turing , Wikimedia

Un autre scénario proposé par l'académie de Versailles, intitulé *L'intelligence artificielle existe-t-elle ?*, en interroge le mode d'existence : comment penser l'IA dans les limites de la simple humanité ? En lien avec le programme de HLP (L'humain et ses limites), il montre comment, en s'appuyant notamment sur des textes de Gilbert Simondon, une réflexion sur le mode d'existence de l'IA peut nous permettre de prendre nos distances à la fois avec une technophobie anxieuse et avec une technophilie déraisonnable. Ce projet en HLP ne se limite pas à « utiliser » l'IA, les élèves construisent un manuel numérique autour de la question du statut de l'Intelligence artificielle, sélectionnent et travaillent des documents littéraires, philosophiques, filmiques et iconographiques. Ce manuel est en cours d'élaboration et sera enrichi en année 2 des TraAM.

L'IA transforme notre rapport à la technique

L'IA oblige à repenser l'autonomie et l'assistance : que perd-on lorsque nous déléguons une activité intellectuelle à une machine ? Être aidé, est-ce encore penser par soi-même ?

[2] On l'a vu notamment sur le thème de la recherche de soi dans le précédent Cahier ÉduNum Philosophie n° 19-juin 2026 : https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/cahieredunumphilosophien19pdf-127145.pdf

Les travaux des académies de **Versailles** et de **Créteil** sur les usages de l'IA et sur la distinction entre usage assistanciel et usage délégatif permettent de poser cette question très concrètement.

En quels sens l'IA assiste-t-elle les élèves ? Dans le cadre du cours sur la technique en séries technologiques, l'expérimentation conduite dans l'**académie de Versailles** avait pour but d'amener les élèves à mener une analyse à la fois philosophique et réflexive sur leurs usages de l'IA en leur faisant écrire une dissertation collaborative sur le sujet : « La technique nous assiste-t-elle ? », centrée sur l'exemple de l'IA. Outre une analyse réflexive par chaque élève de ses usages de l'IA, ce travail intègre une analyse critique d'une introduction générée par IA ainsi qu'une étude, médiée par l'IA, d'un texte philosophique, amenant les élèves à mettre en question l'aide que peut leur apporter l'IA dans la compréhension et l'explication d'un texte philosophique. Les élèves prennent ainsi conscience qu'ils peuvent se servir de l'IA de façon féconde s'ils n'en font pas un outil de substitution qui écrirait et « penserait » à leur place, mais un assistant qu'ils doivent toujours guider, non seulement par leurs *prompts* mais surtout par leur évaluation lucide, attentive et solidement informée des réponses ou reformulations générées par l'IA.

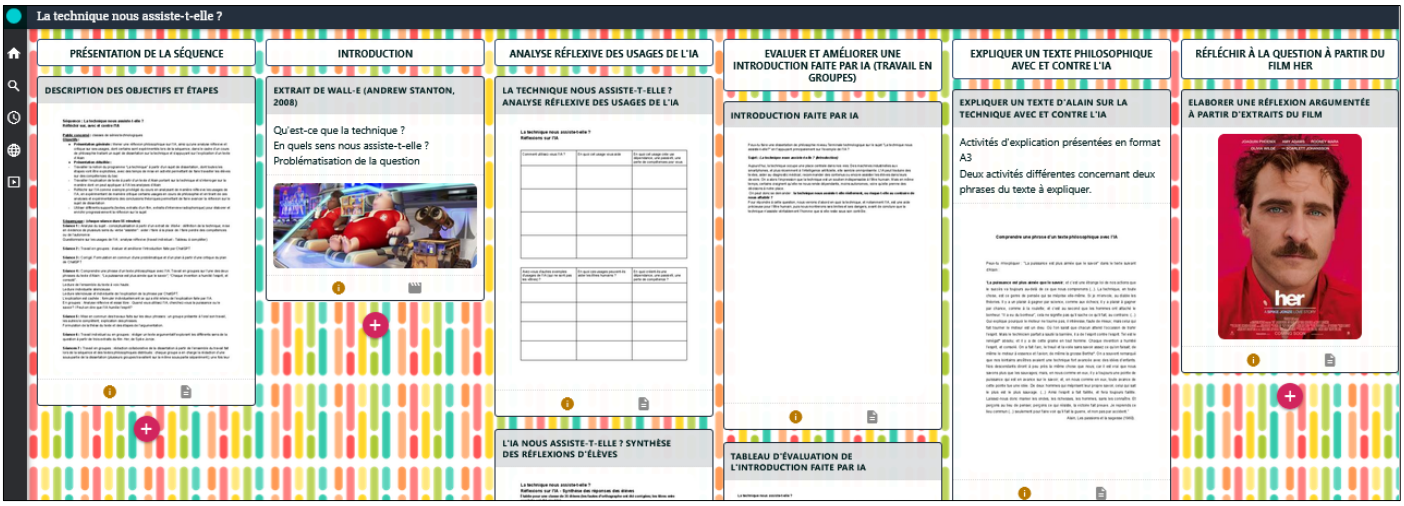


Figure 3 : support de la séquence : La technique nous assiste-t-elle ? Réfléchir sur, avec et contre l'IA

L'académie de Créteil a également réfléchi sur l'accompagnement que l'IA peut apporter aux élèves : L'IA peut-elle servir d'assistant pédagogique ? Expérimentation et retours d'expérience

Une première expérimentation porte sur le recours à une IA permettant une discussion maïeutique qui offrirait à chaque élève la possibilité de construire, par la discussion avec un *chatbot*, leur propre savoir. La seconde expérimentation teste l'aide à la problématisation que pourrait apporter un agent conversationnel. Pour les deux expérimentations, des captures d'écran des échanges des élèves avec l'IA permettent d'évaluer la qualité et les limites de l'outil.

Le résultat est contrasté. D'un côté, ces tests offrent des pistes intéressantes qui invitent à poursuivre l'expérimentation en configurant un agent plus attentif, plus patient, moins stéréotypé : éveil de la curiosité de l'élève amené à revoir ses réponses initiales à une question, adaptation au rythme individuel de la pensée de chaque élève que ne permet pas le cours dialogué à trente-cinq élèves, accompagnement des élèves à la maison.

La question se pose toutefois de savoir s'il est vraiment souhaitable d'inviter, dans la salle de classe ou à la maison, un agent conversationnel qui jouerait le rôle d'un assistant pédagogique, d'un professeur particulier

délégué par le professeur, pour accompagner l'élève dans la réalisation d'une tâche. L'article met en lumière les limites de tels outils qui reposent sur l'illusion que l'agent conversationnel est un interlocuteur « intelligent », et peuvent conduire à un remplacement de l'humain par l'écran, alors qu'il est impossible pour l'IA d'endosser le rôle et l'expertise d'un enseignant, capable de juger d'une situation d'apprentissage.

L'auteur de l'expérimentation en appelle au principe de précaution et souligne que l'étude, en amont, avec les élèves, du fonctionnement des grands modèles de langage (GML ou en anglais LLM), est une condition obligatoire à la mise en place de tels exercices. L'analyse de ces critiques sera approfondie dans la partie Analyse transversale des bilans académiques de ce Cahier.



Figure 3 : Nicolas Forfaict, Montre avec réveil et calendrier, Domaine public, Met Museum

Dans le cadre d'un cours sur la technique en classe de Terminale DNL philosophie en allemand, les élèves se sont interrogés, à partir de textes ou d'interviews de Hartmut Rosa, sur la manière dont la technique modifie notre rapport au temps : Que perdons-nous à vouloir gagner du temps ? Une partie de ce scénario mené dans l'**académie de Versailles** invite les élèves à réfléchir à leurs usages de l'intelligence artificielle et à ce qu'ils font perdre. Quand bien même l'IA générative ne serait pas utilisée pour faire un devoir à la place de l'élève, dans quelle mesure le simple fait de demander à une IA de trouver des arguments pour une dissertation ne risque-t-il pas de le déposséder « de l'appropriation transformatrice par l'action[3] » ?

3 Hartmut Rosa, « Welchen Spielraum haben wir noch? », Die ZEIT, 18/01/2026 : https://www.zeit.de/2026/03/hartmut-rosa-soziologe-handeln-spielraum-resonanz-digitalisierung
Extrait traduit de l'allemand : « Mes étudiants ne demandent pas nécessairement à l'intelligence artificielle d'écrire leurs dissertations, mais ils lui demandent des « suggestions ». Le processus que j'appelle l'appropriation transformatrice par l'action disparaît alors : que ce soit pour écrire une dissertation, jouer du violon ou conduire une voiture, la forme de vie qui prévalait jusqu'à présent reposait sur une interpénétration réciproque du monde et du sujet. Le violon devient une partie de moi. J'essaie de comprendre en profondeur un sujet de dissertation, mais, pour être honnête, ce sujet commence également à me transformer. Je commence à réfléchir et je développe une position personnelle. Mais si je demande à ChatGPT de me fournir les arguments, je ne peux plus que les évaluer ou les pondérer quelque peu. Cela n'a plus vraiment de rapport avec moi ni avec l'appropriation transformatrice. »

FAIRE TRAVAILLER L'ÉLÈVE AVEC L'IA : DE LA DÉLÉGATION A L'ÉTAYAGE

Quelles tâches un élève peut-il confier à une IA sans renoncer aux activités intellectuelles qu'il doit précisément apprendre à maîtriser ? Comment l'amener à prendre conscience des risques d'une délégation qui, en facilitant l'obtention d'un résultat, peut court-circuiter l'apprentissage ? Ces questions invitent aussi à interroger une conception productiviste du travail scolaire, qui tend à privilégier la production d'un texte ou d'une réponse au détriment du cheminement intellectuel nécessaire à leur élaboration. En philosophie, apprendre ne consiste pas seulement à « produire » une dissertation ou une explication de texte, mais à exercer son jugement par la construction d'un raisonnement. L'enjeu est donc de préserver la valeur formatrice de ces activités. Des expérimentations incluant des usages de l'IA par les élèves ont été faites dans trois des académies engagées dans les TraAM.

Utiliser l'IA pour aider l'élève à comprendre et expliquer un texte

Le scénario de l'**académie de Versailles** intitulé En quels sens l'IA assiste-t-elle les élèves ? intègre une étude, médiée par l'IA, d'un texte d'Alain, extrait du recueil *Les Passions et la Sagesse*. Les élèves doivent demander à une IA de leur expliquer deux phrases du texte, puis à partir des réponses générées par l'IA, formuler individuellement, avec leurs propres mots, ce qu'ils ont compris, grâce à l'IA, de ces phrases. Un travail en groupes est ensuite demandé aux élèves, les amenant à mettre en question l'aide que peut leur apporter l'IA dans la compréhension et l'explication d'un texte philosophique. Il s'agit d'évaluer cette aide d'une part d'un point de vue réflexif, en expérimentant et commentant l'aide apportée par l'IA dans la compréhension du texte, et d'autre part d'un point de vue philosophique, en interrogeant l'IA à partir du texte d'Alain.
Le scénario versaillais Que perdons-nous à vouloir gagner du temps ? à destination des élèves de terminale DNL philosophie inscrits en section européenne allemand intègre des usages de l'IA par les élèves pour les aider à comprendre un texte difficile en langue étrangère. Ils sont invités à demander à l'IA de reformuler certains passages en prenant en compte leur niveau de langue ou de générer une liste de vocabulaire. Il leur est en revanche interdit de demander une traduction des textes étudiés, l'IA ne devant pas se substituer à leur effort de compréhension. Des exemples de reformulation sont en ligne dans la collection dédiée à cette expérimentation.

L'**académie de Lyon** a conçu un *chatbot* pour aider les élèves des séries technologiques à réaliser l'explication d'un extrait de Malaise dans la civilisation de Freud. L'enjeu était ici de produire un outil qui puisse remplacer l'usage par les élèves d'un *chatbot* grand public, qui ne répond pas aux besoins pédagogiques de la discipline. L'agent conversationnel est paramétré pour guider les élèves dans la rédaction de leurs réponses aux questions d'analyse et de synthèse. Il évalue les réponses données par les élèves et les guide vers la rédaction d'une réponse solide. L'outil utilisé pour créer ce *chatbot* est ChatMD, un outil libre et gratuit, présent sur la Forge des communs numériques éducatifs. Cet outil permet soit de se dispenser totalement d'IA générative, soit de l'utiliser de manière très sobre et ciblée[4].

[4] Les professeurs intéressés par de tels outils peuvent créer leur propre *chatbot* grâce à la documentation de l'outil

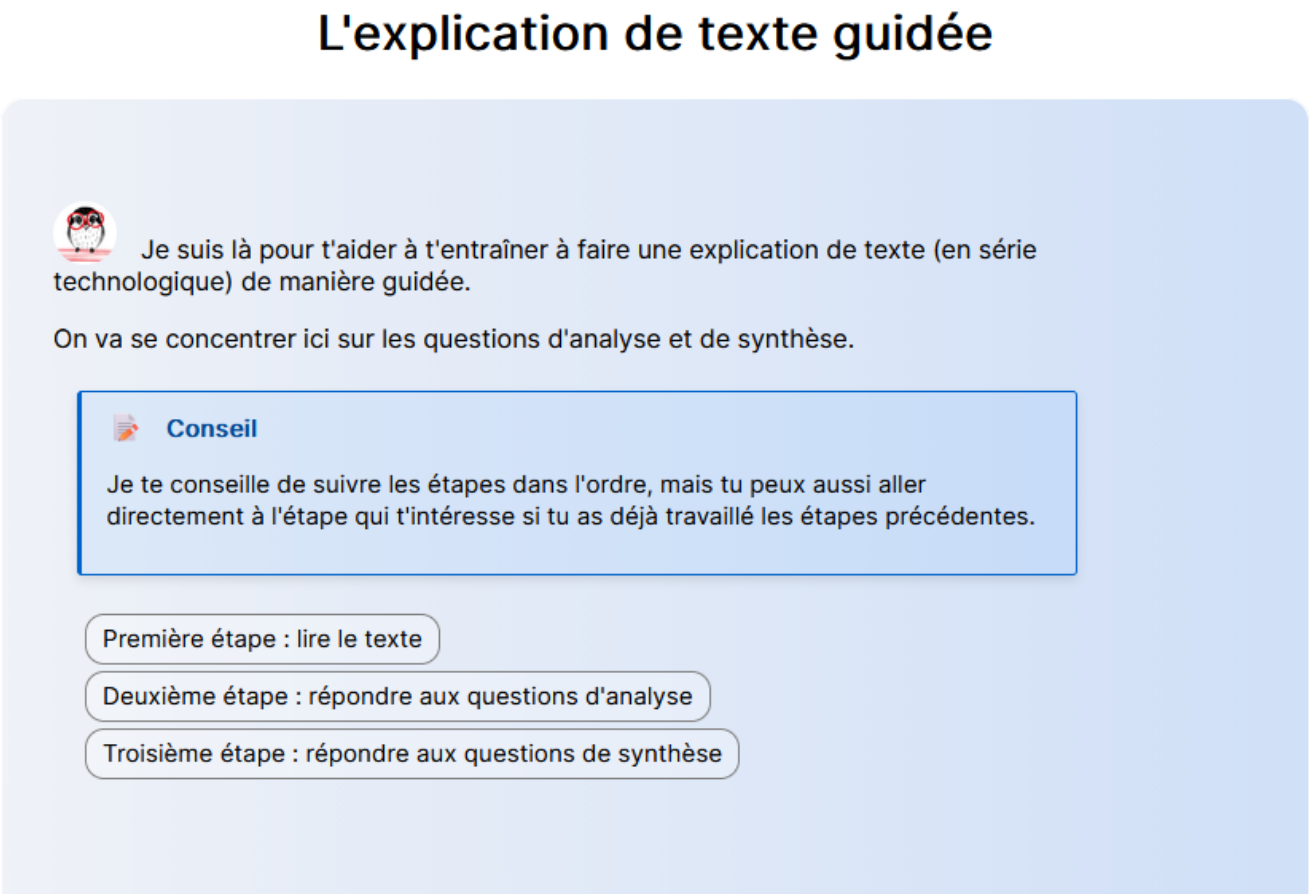


Figure 4 : chatbot créé avec ChatMD

Dans tous ces scénarios, l'IA ne réalise pas les tâches d'apprentissage attendues ; elle contribue à construire les conditions dans lesquelles il peut avoir lieu.

Utiliser l'IA pour aider l'élève à faire une dissertation

Les académies de Versailles et de Lyon ont conçu des outils pour aider l'élève à problématiser, avec pour objectif de faire travailler les élèves sur des outils répondant mieux aux besoins pédagogiques de la discipline philosophie que les outils grand public.

Problématiser avec l'IA ? L'outil conçu par **l'académie de Versailles** engage l'élève qui a saisi un sujet de dissertation dans un dialogue structuré en trois phases. La première phase est une phase de questionnement : l'outil ne valide pas la première formulation venue, mais interroge les présupposés, force à identifier ce qui fait tension dans le sujet, ce qui interdit une réponse immédiate. La deuxième phase guide

---

ChatMD. Un salon Tchap dédié à ChatMD existe et permet de partager ses questions à une communauté d'utilisateurs. L'outil est par ailleurs développé de manière libre sur la Forge des communs numériques éducatifs ; il est ouvert aux demandes d'évolution de la part des enseignants. On peut toutefois noter que l'outil demande un temps d'appropriation court pour ce qui est de la création de la structure de base, mais plus long si l'on souhaite utiliser des fonctionnalités plus avancées. Par ailleurs, trouver le *prompt* qui permet d'obtenir une réponse satisfaisante demande du temps et repose souvent sur un travail empirique et des ajustements successifs qui ne sont d'ailleurs pas toujours stables.

l'élève dans la formulation du problème. La troisième phase consiste en une évaluation : la problématique produite est notée sur vingt points selon cinq critères explicites : la tension conceptuelle, le dépassement du sens commun, l'ancrage dans le sujet, la qualité de la formulation philosophique, et l'ouverture vers une dissertation construite. Si la note est inférieure à 12/20, l'élève est renvoyé au travail - mais jamais avec une correction directe. Il reçoit des questions qui l'obligent à recommencer depuis la difficulté, non depuis la solution. L'outil ne corrige pas, il diagnostique. Donner une correction rédigée annulerait le travail de recherche par l'élève qui est précisément l'objectif. Un exemple de production d'élèves est en ligne. L'outil est par ailleurs destiné à évoluer, le *prompt* étant notamment à affiner : le cadre de questionnement peut en effet être trop rigide pour certains élèves. L'expérimentation par les élèves a toujours eu lieu à la maison, et, parmi les freins constatés, on peut noter que ce sont les élèves les moins assurés qui ne vont pas jusqu'au bout du dialogue.

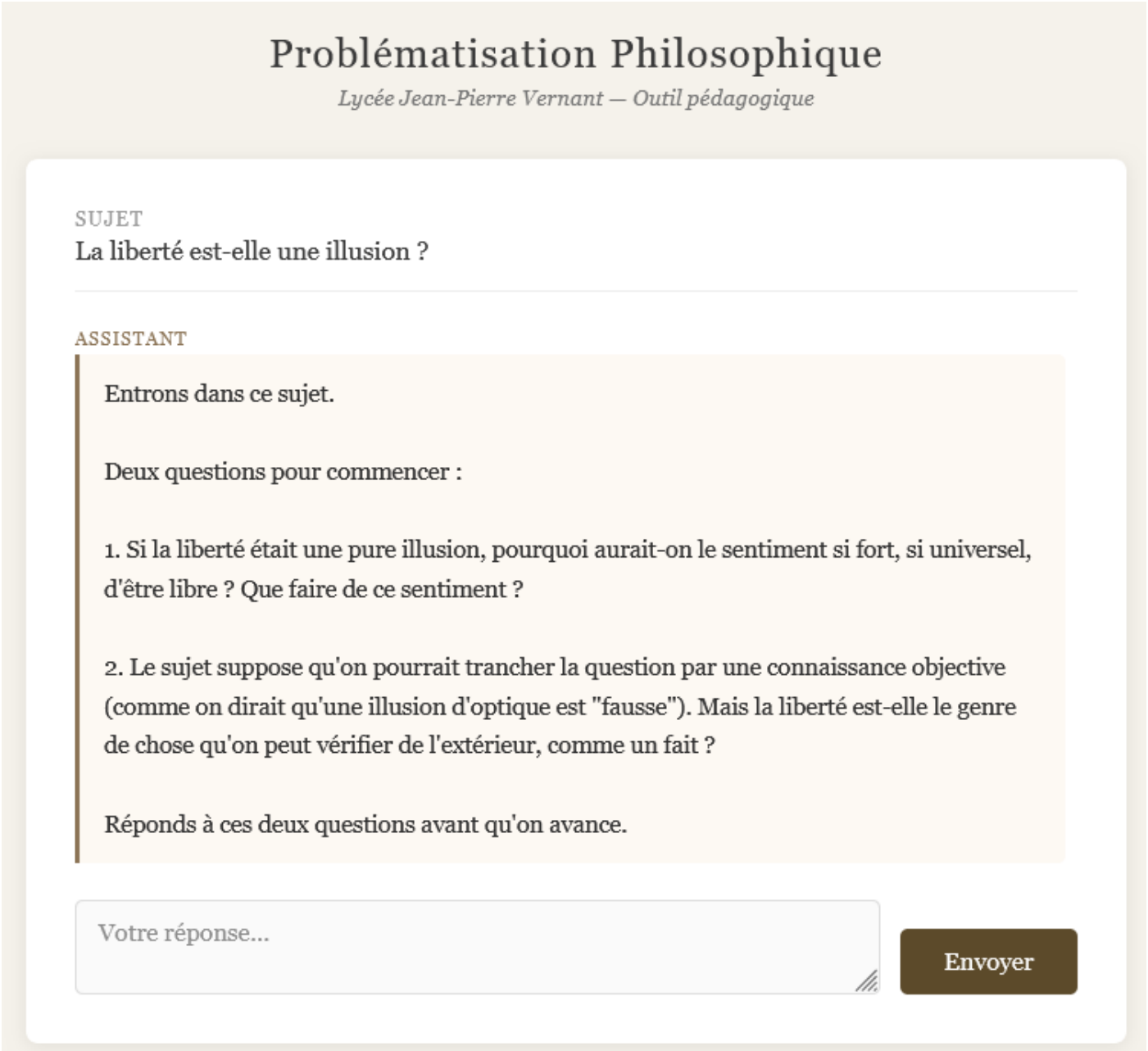


Figure 5 : outil d'aide à la problématisation

L'académie de Lyon a conçu deux *chatbots* sur ChatMD : un *chatbot* d'aide à la dissertation et un *chatbot* d'aide à la conceptualisation. Ils fonctionnent sur le même principe que l'outil conçu pour aider les élèves à réaliser une explication de texte. L'élève est guidé, mais l'outil n'effectue pas le travail à sa place. L'élève peut poser des questions sur la méthode et peut copier-coller des éléments de son devoir afin que l'outil évalue si son travail suit bien la méthode que le professeur a intégrée au chatbot qu'il a conçu.

Ces deux expérimentations offrent donc des pistes intéressantes, en cherchant à concevoir des agents conversationnels adaptés aux besoins et exigences de la discipline philosophie. Il reste qu'ils sont encore à affiner, les réponses ne sont pas toujours adaptées à tous les sujets et sont souvent trop rigides. Par ailleurs, les limites soulignées dans le retour d'expérience de l'expérimentation menée à Créteil restent pertinentes (voir ci-dessus).

Utiliser l'IA pour réviser sans faire à la place de l'élève

L'académie de Lyon a créé, grâce à l'outil Chat MD, un *chatbot* pour réviser un chapitre sur une œuvre suivie : *L'existentialisme est un humanisme* de Jean-Paul Sartre. L'élève peut demander des explications sur un extrait, poser une question, tester sa compréhension du texte puis demander à travailler sur d'autres extraits. Cet outil pourrait être adapté[5] à la révision d'autres œuvres étudiées en lecture suivie.

Une autre piste a été explorée, mais non retenue : il s'agissait d'utiliser l'IA pour générer, à partir des notes des élèves, des supports de révision variés : QCM, quiz, cartes mentales, mots croisés, définitions ou fiches de synthèse. Si cette démarche peut rendre les élèves acteurs de la construction de leurs outils de révision, elle présente une limite : les activités ainsi produites ne mobilisent pas nécessairement les compétences qui seront évaluées à l'examen. Elle interroge ainsi la nécessité d'articuler l'usage de l'IA non seulement à l'acquisition des connaissances, mais aussi aux opérations intellectuelles effectivement attendues des élèves.

Écrire avec l'IA : peut-elle aider l'élève à mieux penser ?

Le projet Expérimenter *Écrivor* en cours de philosophie de l'académie de Créteil organise une véritable temporalité de l'écriture (premier jet, puis retour de l'IA, puis réécriture pour aboutir à la version définitive) et cherche explicitement à maintenir l'élève dans la position d'auteur. Le bilan fait apparaître des résultats contrastés. D'un côté, une partie des élèves améliore effectivement son argumentation, son vocabulaire, et son expression, et parvient progressivement à distinguer l'usage d'une IA pédagogique de celui d'un chatbot qui réalise le travail à sa place. D'un autre côté, une autre partie des élèves utilise l'outil *a minima*, et la fraude demeure possible. Enfin, les retours de l'outil peuvent être imparfaits et une seule boucle de correction ne suffit pas.

L'enjeu n'est pas simplement de « mettre l'IA au service de l'apprentissage », mais d'apprendre aux élèves à distinguer les usages qui soutiennent leur autonomie de ceux qui la diminuent.

---

5 Voir supra, note 2

Différencier grâce à l'IA

Nombreux sont les scénarios qui montrent comment l'IA peut être mise au service de la différenciation pédagogique : son usage permet de s'adapter au rythme de chaque élève (ce qui est impossible à faire face à une classe de trente-cinq élèves) et de proposer des aides ou guides en fonction de leurs besoins particuliers.

En cours de DNL par exemple, les élèves peuvent demander à l'IA une reformulation ou des fiches de vocabulaire, qui tiennent compte de leur niveau de langue[6].

L'IA peut également faciliter les apprentissages et la compréhension d'élèves présentant des profils singuliers et particulièrement des difficultés dans leur rapport à l'écriture. Afin de déterminer si l'IA peut aider ce type d'élève à améliorer leurs écrits, l'académie de Créteil a expérimenté l'outil d'aide à l'écriture *Écrivor* dans le projet : Expérimenter Écrivor pour différencier. L'outil a été testé sur deux élèves : la première (F.) est une élève de TG qui rencontre de grandes difficultés avec la langue française (orthographe, syntaxe, expression orale comme écrite) et qui se trouve dans un profond déni de cette situation. Le second (O.) est un élève de TSTMG, bon en philosophie, qui aime lire et découvrir par lui-même les textes des philosophes, mais qui est dyslexique.

Le bilan de l'expérimentation est positif :
- Pour F., la relecture, et donc la possibilité d'améliorer son écrit avaient toujours été laissées de côté. Elle prend conscience de son déni grâce à cette possibilité claire d'améliorer l'expression en travaillant la relecture. Elle a particulièrement apprécié le travail sur l'orthographe et sur la clarification des idées.

- O. a beaucoup apprécié la liberté et la plasticité d'usage des prompts guidant la relecture. Mais pour lui, l'application n'a de sens que pour pousser l'utilisateur à retourner écrire par soi-même et à se relire seul : l'application est cependant d'une grande aide pour amorcer et renforcer ce processus de relecture et d'amélioration de l'écrit.

Le bilan de l'expérience *Écrivor* avec deux élèves est très positif, mais les autres expérimentations montrent que ce sont le plus souvent les élèves les moins assurés, et souvent le plus en difficulté, qui se saisissent *a minima* des aides proposées, *a fortiori* lorsque cette aide leur est proposée à la maison, et non en classe, avec l'accompagnement du professeur.

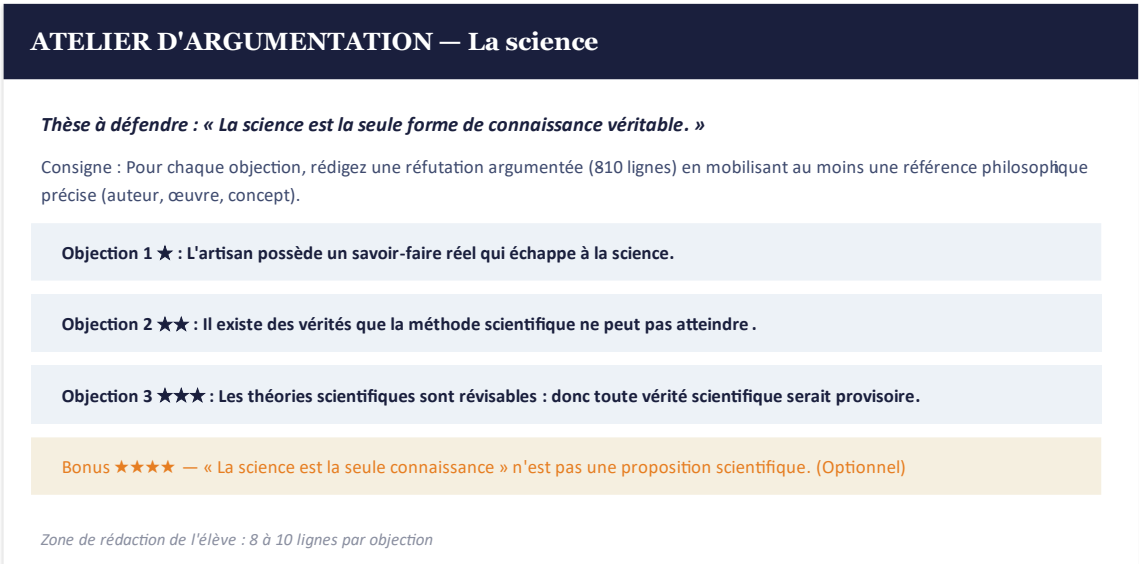
6 Cf. Que perdons-nous à vouloir gagner du temps ?

L'IA ASSISTANT DU PROFESSEUR

Dans le scénario d'atelier d'argumentation proposé par **l'académie de Rennes**, l'IA intervient exclusivement dans la phase de préparation d'une séquence de cours, au service de la conception pédagogique. Elle n'est pas utilisée par le professeur dans le choix de son propos ni par les élèves pendant la séance : le professeur conserve la maîtrise des objectifs, des contenus et du parcours, tandis que les élèves réalisent eux-mêmes les activités intellectuelles visées. Ce scénario repose sur une coconstruction itérative : le professeur sollicite l'IA par étapes, examine ses propositions, les corrige et les affine en fonction des objectifs et du niveau réel de la classe. L'intérêt n'est donc pas de produire un document « clé en main », mais d'explorer rapidement plusieurs possibilités de scénarisation. L'outil propose, le professeur dispose.

Ce scénario de fin de séquence vise à faire passer les élèves d'une connaissance déclarative des auteurs et des concepts à leur mobilisation effective dans une situation argumentative. Il s'agit d'essayer de parer le risque que les références du cours soient mobilisées par les élèves comme des connaissances à restituer, et de faire en sorte qu'elles deviennent des ressources philosophiques pour répondre à une difficulté.

Le professeur fournit à l'IA une thèse et les références effectivement étudiées ; celle-ci propose plusieurs objections, éventuellement graduées en plusieurs paliers de difficulté. Le professeur sélectionne et vérifie les propositions avant de les soumettre aux élèves. À partir de la thèse : « La science est la seule forme de connaissance véritable », ceux-ci doivent examiner une objection concernant les limites de la méthode scientifique ou le caractère révisable des théories, puis construire une réfutation argumentée en mobilisant le cours.



ATELIER D'ARGUMENTATION — La science

Thèse à défendre : « La science est la seule forme de connaissance véritable. »

Consigne : Pour chaque objection, rédigez une réfutation argumentée (810 lignes) en mobilisant au moins une référence philosophique précise (auteur, œuvre, concept).

Objection 1 ★ : L'artisan possède un savoir-faire réel qui échappe à la science.

Objection 2 ★★ : Il existe des vérités que la méthode scientifique ne peut pas atteindre .

Objection 3 ★★★ : Les théories scientifiques sont révisables : donc toute vérité scientifique serait provisoire.

Bonus ★★★★ — « La science est la seule connaissance » n'est pas une proposition scientifique. (Optionnel)

Zone de rédaction de l'élève : 8 à 10 lignes par objection

Figure 6 : exemple de fiche-élève distribuée en classe

L'intérêt du dispositif est de faire varier les obstacles auxquels les élèves sont confrontés tout en conservant un fort ancrage dans les apprentissages déjà réalisés. L'échange en binômes, la mise en commun et la réécriture permettent ensuite de réinvestir le travail dans la dissertation. Ici, l'IA ne fournit donc pas l'argumentation : elle contribue à construire les situations dans lesquelles l'élève doit argumenter. Cette utilisation déplace le rapport au cours : les références philosophiques deviennent un « arsenal à mobiliser » face à un problème, plutôt qu'un savoir à réciter.

Les expérimentations menées dans les académies invitent à ne pas considérer l'IA comme une innovation pédagogique en soi, mais à en faire un usage raisonné et ciblé. La performance technique de l'outil ne détermine pas sa valeur pédagogique : celle-ci dépend de la fonction précise qui lui est attribuée dans une situation d'enseignement et de la plus-value effective qu'elle apporte au regard de l'objectif visé. L'utilisation de l'IA n'est pertinente que lorsqu'aucune solution moins coûteuse écologiquement ne répond de manière satisfaisante au besoin[7], les points de vigilance suivants permettent d'apprécier la plus-value réelle de ces usages.

L'IA peut renforcer l'explicitation

Dans les scénarios étudiés, le recours à l'IA se justifie lorsqu'il permet de faire quelque chose qui serait plus difficile, plus long ou moins facilement différenciable sans elle.

Sa plus-value apparaît notamment dans la conception des situations d'apprentissage. L'IA permet au professeur de générer rapidement plusieurs variantes d'un même dispositif, de multiplier les questions ou les exemples, d'anticiper des difficultés, de produire des niveaux de guidage différents ou encore d'élaborer des supports adaptés à différents profils d'élèves : autant de ressources que le professeur renonce parfois à produire faute de temps.

Cette plus-value consiste à permettre au professeur d'explorer plusieurs possibilités, là où le temps disponible conduit habituellement à n'en retenir qu'une.

Toutefois, en raison des erreurs régulièrement commises par l'IA, des effets de désorientation constatés, que son usage comme assistant est susceptible de produire sur le professeur, du temps passé à vérifier méthodiquement ses productions et à opérer de nécessaires corrections, au besoin en demandant au système de tenter de les réaliser lui-même dans un processus d'itération impliquant des demandes répétées du professeur, on peut légitimement s'interroger sur le réel bénéfice obtenu comparativement à une préparation entièrement du cru du professeur, y compris sur le plan du temps supposé avoir été gagné.

Pour ce qui concerne les utilisations encadrées de l'IA par les élèves, un *chatbot* scénarisé permet de proposer un parcours guidé qui les engage dans une réflexion philosophique, et qui leur permet de travailler de manière autonome, tout en restant sous la conduite d'une forme de tutorat qui peut faciliter la motivation et l'engagement des élèves dans le travail demandé.

Les élèves apprécient la disponibilité de l'outil, qui leur permet de travailler à leur rythme, et d'obtenir rapidement des réponses à des questions.

Le fait de s'adresser à une machine plutôt qu'à un enseignant peut aussi permettre aux élèves de poser des questions qu'ils n'oseraient pas poser, par peur de se tromper ou par timidité, quand bien même l'enseignant serait bienveillant et encourageant.

---

[7] https://eduscol.education.gouv.fr/6702/les-intelligences-artificielles-et-leurs-usages-en-education

L'outil permet enfin de différencier les parcours proposés aux élèves, en fonction de leurs besoins et de leurs difficultés. Les élèves peuvent demander des reformulations adaptées, ou des explications supplémentaires, ce qui peut enrichir leur compréhension et leur réflexion.

La création d'un *chatbot* réellement abouti demande cependant un temps de réflexion et de conception important. De plus, un travail d'accompagnement technique est souvent nécessaire pour aider l'enseignant à créer un dialogueur efficace et agréable à utiliser au niveau de l'expérience utilisateur. Enfin, les *chatbots* qui intègrent de l'IA générative demandent un travail de conception plus long, pour trouver les *prompts* qui permettent d'obtenir réellement des réponses pertinentes, fines et adaptées à la discipline.

Il semble donc intéressant de réfléchir à la création de ce type de *chatbot* de manière collaborative, au sein d'une équipe disciplinaire, et en lien avec une personne-ressource qui aurait une bonne connaissance de l'outil et de ses possibilités.

Au niveau institutionnel, la disponibilité d'une connexion à une IA générative permettra de faciliter la création de *chatbots,* évitant ainsi que les élèves et les collègues se tournent vers des solutions d'IA générative grand public, qui ne sont souvent pas adaptées à un usage pédagogique et ne s'intègrent pas au cadre d'usage de l'IA en éducation.

Il faut aussi souligner le risque de rupture de la relation pédagogique, si le professeur délègue entièrement les tâches d'accompagnement pédagogiques à des systèmes d'IA.

Le recours à l'IA n'est toutefois pertinent que si la facilité qu'elle apporte dans la conception des activités se traduit par une amélioration effective des conditions d'apprentissage. Or, les expérimentations présentées ici, encore récentes et peu nombreuses, ne permettent pas à ce stade d'en établir les effets avec suffisamment de recul.

La limite fondamentale : l'expertise du professeur

Les expérimentations convergent sur ce point : l'IA propose, mais le professeur vérifie et valide la justesse philosophique de ses propositions. Le choix des textes et des thèses, la validation philosophique des contenus, l'ajustement au niveau des élèves, le retour individualisé, la correction définitive et le dialogue en classe relèvent de son expertise et de son savoir-faire. Aucun des scénarios présentés ne prétend déléguer ces dimensions du métier.

Lorsque l'IA intervient uniquement en amont, dans la phase de conception, son usage peut rester invisible pour les élèves. La transparence sur le recours à l'IA apparaît alors essentielle pour préserver la relation de confiance entre le professeur et ses élèves. Le cadre d'usage de l'IA en éducation rappelle que tout recours à l'IA dans une prise de décision pédagogique doit s'effectuer « en toute transparence et responsabilité »[8], avec une communication explicite sur son rôle et la manière dont elle a été utilisée. Cette exigence invite ainsi à interroger les modes d'information des élèves, y compris lorsque l'IA n'intervient qu'en amont de la

[8] https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2025-06/l-ia-en-ducation-cadre-d-usage-440685.pdf

séance. Cette exigence de transparence comporte également un caractère d'exemplarité relativement à l'attitude attendue des élèves eux-mêmes dans leurs propres usages des outils d'IA en relation avec leur travail scolaire, mais aussi dans la perspective de leur formation citoyenne.

En outre, même performant, un agent conversationnel ne peut reproduire la totalité de la relation pédagogique. Un point de vigilance concerne l'augmentation du temps passé devant les écrans et le risque de favoriser une posture plus passive face aux apprentissages[9]. Apprendre ne consiste pas seulement à recevoir ou traiter des informations : c'est aussi s'approprier des activités dans le temps, par l'expérience, l'engagement et l'interaction avec les autres. Dans cette perspective, le cours collectif est indispensable et l'usage des IA ne doit pas conduire à en réduire la place ni le temps qui lui est consacré.

Les expérimentations menées autour de l'utilisation des IA génératives pour évaluer ou accompagner les réponses des élèves montrent toutefois les limites de ces dispositifs. La conception de *chatbots* véritablement adaptés à l'enseignement de la philosophie demande du temps : il est notamment difficile de trouver, dans la rédaction des *prompts*, les ajustements nécessaires pour obtenir des réponses à la fois philosophiquement pertinentes et pédagogiquement adaptées.

Cette difficulté est renforcée par les usages déjà installés des élèves. Habitués à utiliser des *chatbots* généralistes, ils ne sont pas nécessairement disposés à adopter un agent conversationnel spécifiquement scénarisé par leur enseignant. La simple mise à disposition d'un *chatbot* ne suffit donc pas à susciter son appropriation.

L'enjeu de l'autonomie de l'élève

L'autonomie suppose que l'élève comprenne suffisamment le fonctionnement de l'IA pour savoir ce qu'il peut lui demander, ce qu'il peut lui déléguer et ce qu'il doit conserver sous son propre contrôle.

Au lycée, le cadre ministériel autorise les élèves à utiliser les IA génératives de manière autonome, à condition que cet usage s'inscrive dans un cadre d'apprentissage et de formation explicitement défini par l'enseignant[10]. Les expérimentations invitent à privilégier des consignes qui rendent explicite la fonction de l'IA : chercher des objections, comparer des formulations, obtenir des pistes, tester un raisonnement, demander une reformulation, identifier des faiblesses, plutôt que lui confier la réalisation globale du travail.

Cette explicitation permet également de faire de l'usage de l'IA un objet d'apprentissage : l'élève apprend à formuler une demande, à analyser la réponse obtenue, à vérifier ses références, à repérer ses erreurs et ses biais, puis à décider ce qu'il conserve ou rejette.

L'objectif n'est donc pas seulement de former des élèves capables d'utiliser efficacement une IA, mais de les amener à en juger la pertinence, sans déléguer à la machine les opérations intellectuelles qui leur incombent et sans perdre confiance dans leurs propres capacités à lire, à écrire et à penser. Pour y parvenir, l'accompagnement par un *chatbot* et le découpage des gestes méthodologiques peuvent faciliter et sécuriser certains apprentissages, mais ils comportent aussi un risque : celui d'induire une exécution trop

[9] cf. https://philosophie.ac-creteil.fr/spip.php?article1933
[10] https://eduscol.education.gouv.fr/6702/les-intelligences-artificielles-et-leurs-usages-en-education

procédurale des tâches et, à terme, de faire obstacle à la construction d'une pensée autonome.

Le *chatbot* donne l'impression d'un véritable interlocuteur alors qu'il ne possède pas l'intelligence ou la compréhension que l'élève peut lui attribuer. Cette apparence d'intelligence constitue même une condition de l'efficacité du dispositif, puisque c'est parce que l'élève a l'impression de dialoguer qu'il accepte d'entrer dans le dialogue. Il est donc indispensable de faire étudier aux élèves le fonctionnement des LLM et de déconstruire cette illusion avant de les utiliser dans ce type d'activité[11].

Bilan : une efficacité pédagogique encore à démontrer

Les expérimentations menées lors des TraAM montrent des résultats contrastés, elles ne permettent pas à ce stade de dire si l'IA améliore ou non les apprentissages, mais elles permettent seulement d'observer que certains usages, dans certaines configurations didactiques, semblent favoriser certains apprentissages, sous la condition expresse d'un encadrement pédagogique fort.

On peut distinguer trois modalités d'usage de l'IA, selon leur degré de fécondité pédagogique :

- la **délégation**, lorsque l'IA réalise la tâche à la place de l'élève, fait obstacle à l'enseignement des gestes philosophiques ;
- l'**assistance**, lorsqu'elle aide l'élève à réaliser son travail, a une efficacité qui dépend du degré d'autonomie qu'elle lui laisse et de sa motivation en amont ;
- enfin, l'**étayage**, lorsque l'IA contribue à construire une situation permettant à l'élève de progresser et, à terme, de réaliser seul la tâche, apparaît la plus féconde : elle exige une présence et une intervention fortes du professeur.

En outre, l'existence d'un avantage pédagogique comparatif au bénéfice de l'IA, par rapport aux dispositifs pédagogiques sans IA, n'est pas établi, pas plus que l'existence d'un bénéfice au moins équivalent. L'enseignement de la philosophie assisté par l'IA apparaît donc tout au plus comme une autre manière de faire. Par conséquent, les expérimentations menées ne conduisent pas à préconiser une « intégration de l'IA » à l'enseignement de la philosophie. Elles montrent plutôt que le recours à l'IA peut être pertinent à condition d'être raisonné et prudent, de rester sous la responsabilité du professeur et de contribuer véritablement au développement de l'autonomie intellectuelle de l'élève.

[11] Pour éclaircir la compréhension du fonctionnement des IA génératives, voir cet article : https://pedagogie.ac-montpellier.fr/apprehender-le-fonctionnement-des-ia-generatives-pour-mieux-les-penser

SITOGRAPHIE

Interroger l'IA

- Autour du test de Turing : tester des agents conversationnels pour repérer les différents biais et caractéristiques propres au fonctionnement de l'intelligence artificielle (tronc commun/ HLP/ SNT)
- L'intelligence artificielle existe-t-elle ? : les élèves de THLP ont pour objectif de créer une partie d'un manuel numérique
- En quels sens l'IA assiste-t-elle les élèves ? : expérimentation menée avec des élèves de TSTMG dans le cadre d'un cours sur la technique
- Que perdons-nous à vouloir gagner du temps ? avec des élèves de DNL philosophie /allemand, travail à partir de textes, vidéos, audios, de Hartmut Rosa

Problématiser, argumenter, conceptualiser

- Problématiser avec l'IA ? Création d'un outil de problématisation philosophique assisté par IA (tronc commun)
- L'élève apprend à construire un problème / l'IA aide le professeur à concevoir les étapes
- Atelier d'argumentation : l'IA génère des objections calibrées, l'élève apprend à les réfuter avec des références philosophiques
- Chatbot d'aide à la dissertation / Chatbot d'aide à la conceptualisation

Lire et expliquer

- Chatbot d'explication de texte guidée
- En quels sens l'IA assiste-t-elle les élèves ? : expérimentation menée avec des élèves de TSTMG dans le cadre d'un cours sur la technique, à partir d'un texte d'Alain

Réviser et apprendre

- Chatbot pour réviser un cours

Écrire et réécrire

- Écrivor et différenciation
    - Expérimenter Écrivor en cours de philosophie
    - Expérimenter Écrivor pour différencier : travail avec deux élèves, l'un dyslexique, l'autre qui rencontre de grandes difficultés avec la langue française. Retours d'expérience.

Limites

- L'IA peut-elle servir d'assistant pédagogique ? Expérimentation et retours d'expérience

Cahier ÉduNum proposé par la direction du numérique pour l'éducation
Bureau de l'accompagnement des usages et de l'expérience utilisateur (DNE-TN3)

✉ Contact courriel

Vous recevez cette lettre car vous êtes abonné aux Cahiers ÉduNum Philosophie

Souhaitez-vous continuer à recevoir les Cahiers ÉduNum Philosophie ?

Abonnement / Désabonnement

À tout moment, vous disposez d'un droit d'accès, de modification, de rectification et de suppression des données qui vous concernent (articles 15 et suivants du RGPD).

Pour consulter nos mentions légales, cliquez ici.

ISSN 2739-8935 (En ligne)