

## Les IA génératives en éducation

Repères, ressources et activités pour la classe

# Usages en classe, pratiques et gestes professionnels



ÉDITION 2026

# Édito

Les intelligences artificielles génératives prennent désormais une place importante dans notre société et dans le quotidien de l'éducation. Depuis la mise à disposition de modèles conversationnels fin 2022, les enseignants, les élèves, les personnels éducatifs s'interrogent, expérimentent, s'inquiètent parfois : nous sommes face à une transformation profonde de notre rapport au savoir et à la création.

À Réseau Canopé, nous avons très vite fait le choix de l'accompagnement. Depuis 2023, nos équipes se sont mobilisées pour proposer des formations afin de répondre aux questionnements et aux réalités du terrain. Ce sont ainsi plus de 45 000 enseignants et personnels éducatifs qui ont été formés, en présentiel dans les 101 Ateliers Canopé, en établissements ou à distance, à l'intelligence artificielle générative, dont près de 35 000 pour la seule année 2025. Des webinaires aux ateliers en présentiel, des parcours d'autoformation aux ressources en ligne sur CanoTech et Pix+ Édu, nous avons déployé une offre qui répond à une demande croissante : comprendre, expérimenter et partager.

Cet outil poursuit cette dynamique. Structuré en quatre chapitres qui vous ont été partagés chaque mois, il propose un parcours progressif : comprendre d'abord le fonctionnement des modèles et le cadre éthique, juridique et réglementaire qui encadre leur usage ; construire une culture commune au sein des équipes, en intégrant les enjeux sociétaux et environnementaux ; interroger la transformation du métier d'enseignant, la place de l'esprit critique et les possibilités offertes par l'IA pour l'inclusion ; passer à la pratique pour formuler des instructions efficaces et des cas d'usages concrets.

Il ne s'agit pas d'imposer des pratiques, ni de céder à l'enthousiasme aveugle ou à la défiance systématique. Notre ambition est plus modeste et plus exigeante à la fois : donner à chacun les clés pour faire des choix éclairés. La publication du cadre d'usage de l'IA en éducation par le ministère de l'Éducation nationale en juin 2025 a marqué une étape importante. Cette publication accompagne la mise en œuvre.

L'éducation à l'ère des intelligences artificielles génératives ne pourra se construire sans l'ensemble de la communauté éducative. C'est pourquoi nous avons conçu cet outil, dans l'esprit de coconstruction qui caractérise l'action de Réseau Canopé. Nous espérons qu'il sera un compagnon utile dans cette transformation que nous traversons ensemble.

**SAMUEL VITEL,**  
directeur général de Réseau Canopé

**Directeur de publication**  
Samuel Vitel  
**Rédacteurs/contributeurs**  
Bertrand Formet  
Stéphanie Comte  
**Illustrateur**  
David Tessier  
**Designer graphique**  
Isabelle Guicheteau

ISBN : 978-2-240-05800-3  
© Réseau Canopé, 2026  
(établissement public  
à caractère administratif)  
Téléport 1 – Bât. @ 4  
1, avenue du Futuroscope  
CS 80158  
86960 Chasseneuil-du-Poitou

**Conception hybride humain/IA**  
Cette publication a été écrite  
par des experts de Réseau  
Canopé assistés par un système  
d'intelligence artificielle générative.  
Les experts de Réseau Canopé ont  
conservé la maîtrise éditoriale,  
la validation des contenus et  
la responsabilité finale de la  
publication. L'IA générative a été  
utilisée pour la structuration,  
des propositions de rédaction  
et l'enrichissement des contenus,  
toujours sous supervision humaine.

**Licence Creative Commons**  
Cet outil d'accompagnement  
sur l'IA est mis à disposition selon  
les termes de la licence Creative  
Commons Attribution – pas  
d'utilisation commerciale – Partage  
dans les mêmes conditions 4.0  
International (CC BY-NC-SA 4.0).

Vous êtes autorisé à :  
– partager-copier, distribuer  
et communiquer le matériel par  
tous moyens et sous tous formats ;  
– adapter-remixer, transformer  
et créer à partir du matériel.

Selon les conditions suivantes :  
– Attribution : vous devez  
créditer l'œuvre, intégrer un  
lien vers la licence et indiquer  
si des modifications ont été  
effectuées. Vous devez indiquer  
ces informations par tous les  
moyens raisonnables, sans toutefois  
suggérer que Réseau Canopé  
vous soutient ou soutient la façon  
dont vous avez utilisé son œuvre.  
– Pas d'utilisation commerciale :  
vous n'êtes pas autorisé à faire  
un usage commercial de cette  
œuvre, tout ou partie du matériel  
la composant.  
– Partage dans les mêmes  
conditions : dans le cas où vous  
effectuez un remix, que vous  
transformez, ou créez à partir  
du matériel composant l'œuvre  
originale, vous devez diffuser  
l'œuvre modifiée dans les mêmes  
conditions, c'est-à-dire avec  
la même licence avec laquelle  
l'œuvre originale a été diffusée.

Texte complet de la licence :  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

# Sommaire

4

## Repenser l'évaluation et le travail personnel

**4** Redéfinir les tâches hors classe

**7** Évaluer autrement ?

**10** Les IA génératives  
comme appui à la correction

13

## Choisir et utiliser un outil

**13** Le besoin didactique et pédagogique  
comme point de départ

**16** Les IA génératives dans la pratique  
quotidienne de l'enseignant

**20** Les IA génératives  
dans la classe avec les élèves

**23** Adapter les outils au niveau  
et au cadre d'usage national

26

## Développer les compétences

**26** Construire et déconstruire une instruction

**30** Analyser et évaluer la réponse générée

**32** Organiser une progression  
tout au long de la scolarité

36

## Quiz

**36** Testez vos connaissances  
sur l'IA en éducation



# Repenser l'évaluation et le travail personnel

## Redéfinir les tâches hors de la classe

La question des tâches données à la maison n'est pas nouvelle. La généralisation des moteurs de recherches et l'arrivée de Wikipedia avaient déjà montré les limites du travail de recherche documentaire comme exercice autonome non encadré et avaient déjà remis en question la copie de définitions et de résumés comme preuve de travail personnel. Bien avant le numérique, l'enseignante et l'enseignant documentalistes et le CDI avaient déjà profondément renouvelé les pratiques de recherche et de traitement de l'information. Les travaux de recherche sur le copier-coller numérique ont montré que des pratiques spontanément stigmatisées comme du plagiat remplissaient en réalité des fonctions cognitives réelles dans le processus de recherche d'information : définition progressive du besoin, surveillance de la démarche ou encore gestion de l'activité (Nicole Boubée, « Le rôle des copiés-collés dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire », in *L'éducation à la culture informationnelle*, Presses de l'Esssib, 2010).

À chaque fois, l'école a su adapter ses exigences sans renoncer à son objectif fondamental : que l'élève travaille par lui-même, construise des compétences et s'approprié des savoirs. Ce que les IA génératives changent, c'est l'échelle et la vitesse : un texte de synthèse, une réponse argumentée, un exercice de grammaire peuvent être produits en quelques secondes, avec une vraisemblance suffisante et l'apparence d'un travail personnel pour tromper une première lecture. La tension entre travail personnel et aide extérieure, structurelle dans l'histoire de l'école, atteint aujourd'hui un seuil nouveau mais elle n'est finalement pas d'une nature radicalement différente.

Cette réalité ne concerne pas seulement le collège ou le lycée. Dès l'école primaire, où l'utilisation directe par les élèves est proscrite avant la 4<sup>e</sup> par le cadre d'usage national, les devoirs se font dans un environnement familial où l'IA générative est déjà là : comme on l'a vu dans le premier chapitre de ce dossier, elle constitue au sens de Mauss et Plantard un fait social total qui ne s'arrête pas aux portes de l'école. Elle peut être mobilisée par un parent pour « aider », avec les meilleures intentions, ou utilisée directement par l'enfant,





parfois sans que l'enseignante ou l'enseignant, voire ses parents, en soient informés. Cette situation n'appelle pas de réponse disciplinaire mais plutôt une réflexion sur ce que le travail hors classe est censé produire en termes d'apprentissages. Si un élève de CM1 rend un résumé qu'il n'a pas construit, c'est la machine et non lui qui a travaillé sa capacité à comprendre et à restituer l'essentiel d'un texte.

La pertinence du travail hors de la classe est une question que les enseignants se posent de longue date. Avec l'arrivée des IA génératives, la réponse ne consiste pas à supprimer le travail hors de la classe ni à multiplier les dispositifs de surveillance, mais plutôt à repenser ce qu'on demande à l'élève d'accomplir. Une tâche résistera à la délégation lorsqu'elle sera ancrée dans un vécu partagé en classe, qu'elle exigera une prise de position personnelle, une observation du monde réel ou une connaissance du contexte que l'IA générative ne possèdera pas. Demander à un élève de cycle 3 de noter ce qui l'a surpris dans la séance du jour, d'observer quelque chose dans son environnement proche et d'en faire une description, ou de préparer une question pour le cours suivant, c'est confier à la maison ce que l'on ne peut pas toujours mettre en place pendant le cours sans ouvrir de porte à la substitution possible.

En pratique, la reformulation de la consigne est souvent suffisante et ne demande pas un travail de refonte complète de sa progression. « Rédige un texte sur les débuts de la Révolution française » devient « Explique, avec tes propres mots et à partir de ce qu'on a vu ensemble mardi, ce qui t'a le plus étonné dans les causes de la Révolution française et pourquoi. » L'ancrage dans la séance, la demande d'étonnement personnel et la justification demandée rendent la tâche difficilement délégable : non parce qu'une IA générative ne saurait pas y répondre, mais parce que la réponse attendue est celle de cet élève précis, dans ce contexte précis.

Pour les niveaux où l'usage de l'IA générative dans le travail personnel est explicitement autorisé et encadré, au lycée notamment, la question se déplace : il ne s'agit plus d'éviter l'usage mais d'en faire un objet de travail à part entière. Demander à l'élève de rendre non seulement sa production finale mais aussi la trace de son interaction avec l'outil, les instructions successivement formulées, les versions intermédiaires, les choix opérés et les propositions de l'outil qui ont été écartées, revient à évaluer la démarche intellectuelle autant que le résultat. L'IA générative devient alors un révélateur de la pensée de l'élève plutôt qu'un moyen de la contourner, à condition que la consigne l'ait explicitement prévu.



# FOCUS

## **Le travail hors de la classe : une pratique généralisée aux effets inégaux**

Le travail scolaire à la maison est une question ancienne et récurrente dans les débats pédagogiques. La circulaire du 29 décembre 1956 interdisait les devoirs à la maison à l'école primaire, jugeant que ce travail « fait hors de la présence du maître et dans des conditions matérielles et psychologiques souvent mauvaises, ne présente qu'un intérêt éducatif limité ». Ce texte n'a finalement jamais été pleinement appliqué. Le rapport de l'IGESR de 2008 consacré au travail des élèves en dehors de la classe constatait que la pratique du travail personnel hors de la classe était généralisée à tous les niveaux, que les parents comme les enseignants la jugeaient indispensable, mais que ses bénéfices réels n'avaient jamais fait l'objet d'une évaluation rigoureuse. Il soulignait surtout un risque structurel : les écarts se creusent entre les élèves qui travaillent à la maison dans de bonnes conditions et ceux qui ne bénéficient pas d'un accompagnement familial adapté.

La note de la DEPP publiée en juin 2023 confirme cette hétérogénéité : sept collégiens sur dix sont aidés régulièrement dans leurs devoirs, mais cette aide provient avant tout des parents, avec des disparités fortes selon le niveau de diplôme et la catégorie socioprofessionnelle de la famille. Les IA génératives s'insèrent dans cet environnement déjà différencié, ni comme solution aux inégalités, ni nécessairement comme facteur d'aggravation, mais comme une ressource supplémentaire dont l'accès et l'usage varient selon les contextes familiaux.

### Des exemples d'activités possibles

#### ACTIVITÉ 1

#### Reformuler pour ancrer

🔗 Enseignants et personnels éducatifs,  
réunion d'équipe | ⌚ 45 min

#### OBJECTIF

Identifier les consignes de travail hors de la classe susceptibles d'être déléguées à une IA générative et les reformuler pour les rendre résistantes à la substitution.

Chaque participante et participant apporte deux ou trois consignes habituellement données dans sa discipline.

En petits groupes, on évalue pour chacune si une IA générative pourrait y répondre de façon satisfaisante et pourquoi. On pourra tester directement avec ComparIA par exemple pour estimer les réponses de plusieurs modèles de langage.

On reformule ensuite chaque consigne pour qu'elle exige un ancrage dans le vécu de classe, une observation personnelle ou une prise de position que l'outil ne peut pas simuler.

Les nouvelles formulations sont partagées en collectif et discutées. L'objectif n'est pas de durcir les consignes mais de les rendre plus pertinentes pédagogiquement, un bénéfice qui vaut indépendamment de toute question liée aux IA génératives.

## ACTIVITÉ 2

## Le devoir en deux temps

📄 À partir de la 4<sup>e</sup> et lycée | ⌚ 1 h 30  
(dont 20 + 30 min en classe)

## OBJECTIF

Faire percevoir aux élèves ce qu'ils ont réellement compris et construit, indépendamment de l'aide éventuelle d'une IA générative.

En amont, annoncer aux élèves dès la distribution du travail que c'est la phase en classe qui sera évaluée, et non la production rendue. C'est une activité de métacognition plutôt qu'un dispositif de contrôle.

À la maison, les élèves réalisent un travail court (résumé, amorce de texte argumentatif, réponse à une question ouverte...) sans contrainte sur l'usage ou non d'une IA générative.

À leur retour en classe (20 min), sans accès à leur production, ils répondent à l'écrit à deux questions : « qu'est-ce que tu as trouvé difficile dans ce travail ? » et « qu'est-ce que tu changerais si tu recommençais ? ».

C'est cette deuxième production qui est évaluée. L'écart entre les deux révèle ce que l'élève a réellement intégré et ouvre à une discussion collective (30 min) sur ce que travailler avec ou sans accompagnement de l'IA générative produit comme apprentissage.



## Des clés pour accompagner les élèves dans leur travail à la maison et en classe

Découvrez des pratiques et des outils pour accompagner les élèves dans leur travail à la maison et leur donner les clés de l'autonomie et de l'efficacité en suivant le webinar « [Devoirs à la maison : préconisations pour leur mise en place](#) ».

Pour renforcer le lien entre le dispositif « Devoirs faits » et le travail en classe, en amont comme en aval, prenez appui sur l'ouvrage [Faire ses devoirs, quel accompagnement](#). Fondé sur l'expérience personnelle de l'auteur et sur les apports de la recherche, il propose des réponses très concrètes aux questionnements de tous les acteurs, dans et hors l'école, qui accompagnent les élèves dans leur travail personnel.

## Évaluer autrement ?

Le chapitre précédent a posé les raisons pour lesquelles l'évaluation devrait évoluer face aux IA génératives. Il s'agit ici d'examiner comment, concrètement, modifier ses pratiques sans remettre en cause l'ensemble de sa progression ni sortir du cadre de l'établissement.

Le premier levier est le plus accessible : introduire des étapes intermédiaires dans le processus de production. Demander un plan annoté, un brouillon commenté ou un carnet de bord tenu au fil d'un projet rend visible la progression de la réflexion et décourage la production d'un travail final déconnecté de tout apprentissage réel. En pratique, il ne s'agit pas d'alourdir la charge de travail mais de déplacer ce qu'on évalue : non plus seulement le résultat livré, mais le chemin qui y mène. Une production intermédiaire rendue en cours de séquence, même courte et même imparfaite, donne à l'enseignante ou l'enseignant des informations bien plus utiles qu'une copie finale soignée dont on ne sait pas comment elle a été obtenue.

L'évaluation orale constitue un deuxième levier puissant. Qu'elle prenne la forme d'un exposé, d'un entretien court ou d'une simple restitution à l'oral en classe, elle oblige l'élève à mobiliser ses connaissances en temps réel, sans filet mais sans omettre la préparation possible. Elle révèle directement ce que l'élève a réellement compris et ce qu'il est capable d'exprimer avec ses propres mots. En pratique, l'oral n'implique pas nécessairement une organisation



lourde : demander à deux ou trois élèves de justifier à voix haute leur réponse à un exercice écrit, ou d'expliquer leur démarche à un camarade, suffit souvent à faire apparaître le niveau de compréhension réelle.

Évaluer la démarche plutôt que le seul résultat suppose aussi de repenser les critères communiqués aux élèves. Une grille d'évaluation qui inclut explicitement des indicateurs de processus (pertinence des questions posées, cohérence de l'argumentation, capacité à identifier ses propres erreurs...) envoie un signal clair sur ce qui est attendu. Ce signal modifie en retour la façon dont les élèves travaillent, y compris hors de la classe.

L'auto-évaluation guidée mérite enfin une place dans ce dispositif. Demander à l'élève d'identifier ce qu'il a compris, ce qui lui a résisté et ce qu'il ferait différemment n'est pas une activité secondaire : c'est un exercice de métacognition qui développe des compétences d'apprentissage durablement. En pratique, une fiche d'auto-évaluation courte peut accompagner n'importe quelle production rendue, qu'elle ait été réalisée avec ou sans IA générative.

Ces adaptations ne demandent pas de refondre entièrement sa pratique d'évaluation. Elles supposent en revanche un dialogue explicite avec les élèves sur ce qu'évaluer signifie et pourquoi ces formes d'évaluation ont du sens, ce qui est déjà en soi une occasion pédagogique.



## FOCUS

### Quelques pistes pour une grille d'auto-évaluation

Des questions posées suffisamment précises pour orienter la réflexion de l'élève sans lui donner la réponse permettent une auto-évaluation efficace. Nous vous proposons quelques formulations utilisables directement, à adapter selon le niveau et la discipline.

#### SUR LA COMPRÉHENSION :

« Qu'est-ce que je suis capable d'expliquer à quelqu'un qui n'a pas fait ce travail ? » « Quel mot ou quelle idée de ce travail je ne suis pas sûr d'avoir vraiment compris ? »

#### SUR LA DÉMARCHE :

« Comment j'ai commencé ce travail, et est-ce que je recommencerais de la même façon ? » « À quel moment j'ai eu le plus de mal, et qu'est-ce que j'ai fait pour avancer ? »

#### SUR LE RÉSULTAT :

« Quelle est la partie de mon travail dont je suis le plus satisfait, et pourquoi ? » « Qu'est-ce que je changerais si j'avais plus de temps ? »

#### POUR LES NIVEAUX OÙ L'IA GÉNÉRATIVE EST UTILISÉE :

« Qu'est-ce que j'ai apporté que l'IA générative n'aurait pas pu produire seule ? » « À quel moment j'ai choisi de ne pas suivre ce que l'outil me proposait, et pourquoi ? »

Ces questions peuvent être proposées à l'écrit en fin de séance, à l'oral en binôme ou intégrées à une trace écrite rendue avec la production. L'objectif est de faire de l'auto-évaluation un geste régulier qui modifie progressivement la façon dont les élèves pensent leur travail.

## Des exemples d'activités possibles

## ACTIVITÉ 1

## Changer un critère

🔗 Enseignants et personnels éducatifs, réunion d'équipe | ⌚ 45 min

## OBJECTIF

Faire évoluer une grille d'évaluation existante pour y intégrer au moins un indicateur de démarche, transposable immédiatement dans sa pratique.

Chaque participante et participant apporte une grille d'évaluation ou une consigne notée habituellement utilisée dans sa discipline.

En binômes, on identifie ce que la grille évalue réellement (le résultat, la forme, la conformité) et ce qu'elle laisse peut-être invisible : la démarche, le raisonnement, la capacité à identifier ses erreurs.

On reformule ou on ajoute un critère qui rende ces éléments évaluable. Les nouvelles grilles sont présentées en collectif et discutées : le critère ajouté est-il observable ? Est-il communicable aux élèves sans ambiguïté ?

L'objectif n'est pas de tout refondre mais de faire entrer un indicateur de processus dans une pratique existante.

## ACTIVITÉ 2

## La carte du savoir

🔗 Du cycle 3 au lycée | ⌚ 30 min en classe

## OBJECTIF

Entraîner les élèves à identifier eux-mêmes ce qu'ils ont compris, ce qui leur résiste et ce qu'ils voudraient approfondir.

En fin de séquence ou avant une évaluation, chaque élève dispose d'une feuille divisée en trois colonnes : « Ce que je sais expliquer », « Ce que je comprends mais ne saurais pas expliquer », « Ce que je n'ai pas compris ».

En 10 minutes, chacun remplit chaque colonne avec ses propres mots, sans consulter son cahier ou ses notes.

L'enseignante ou l'enseignant circule et observe sans corriger.

Les élèves partagent ensuite en binôme ce qu'ils ont placé dans la troisième colonne (5 min) : l'un explique à l'autre ce qu'il peut, puis les rôles s'inversent.

Un temps collectif de cinq minutes permet de faire remonter les points de résistance communs, que l'enseignant peut noter pour ajuster la suite de la séquence.

La trace écrite n'est pas évaluée mais peut être conservée par l'élève comme outil de révision.



## Comment évaluer les élèves à l'heure de l'IA

Les élèves utilisent parfois les IA génératives à la maison. Dans ce contexte, comment repenser l'évaluation de leur travail ? Comment évaluer la manière dont ils interagissent avec l'IA ? Pascal Mériaux, professeur d'histoire-géographie, chargé de projet Innovation à la Drane de Lyon, répond à ces questions dans la vidéo Pix+ Édu : [Comment les IA redéfinissent-elles l'évaluation des élèves ?](#) En complément, visionnez notre animation vidéo CanoTech : [Comment évaluer une production d'écrits assistée par une IA ?](#)

Pour en savoir plus sur les opportunités liées à l'IA en éducation, lisez également le rapport de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR) : [L'intelligence artificielle dans les établissements scolaires, sur le plan administratif et pédagogique](#) (rapport IGÉSR n° 24-25-016B, ministère de l'Éducation nationale, mai 2025).

## Les IA génératives comme appui à la correction

La correction de copies est l'une des tâches qui prend le plus de temps dans le métier d'enseignant. L'idée d'y associer une IA générative suscite des réactions contrastées, souvent liées à une confusion entre deux usages très différents : déléguer la correction à l'outil, ou s'en servir pour repérer plus efficacement certains types d'erreurs avant d'exercer son propre jugement. C'est ce deuxième usage qui mérite d'être examiné sérieusement, sans naïveté mais sans rejet a priori.

Une IA générative peut, sur une production anonymisée, identifier des récurrences comme des erreurs syntaxiques fréquentes, des formulations approximatives, des incohérences argumentatives ou des ruptures de registre et les signaler sous forme de liste ou de commentaires ciblés.

Ce travail de repérage, fastidieux à réaliser sur trente travaux d'élèves, peut être effectué en quelques secondes par la machine. Il ne produit pas une correction : il produit un premier regard, partiel et faillible, que l'enseignante ou l'enseignant doit interpréter, pondérer et compléter avec sa connaissance de la classe, de la séquence et de chaque élève.

On peut aussi soumettre à l'outil une série de copies anonymisées pour obtenir une cartographie des erreurs les plus fréquentes dans la classe, ce peut être une information précieuse pour calibrer une séance de remédiation collective sans avoir à tout relire dans le détail avant d'avoir une vue d'ensemble. Certains outils permettent en outre de faire apparaître automatiquement des récurrences : termes surreprésentés, structures syntaxiques peu ou mal maîtrisées, formulations qui reviennent d'une copie à l'autre, autant de signaux que la lecture individuelle et linéaire de chaque copie ne permet pas toujours de percevoir aussi facilement.

Les IA génératives peuvent également être sollicitées en amont de la correction pour soumettre le sujet et la consigne afin d'obtenir une liste des points de vigilance prévisibles, des erreurs typiques attendues selon le niveau, ou une proposition de grille de lecture. Là encore, non pour s'y conformer aveuglément, mais pour avoir un point de départ à mettre à l'épreuve de son expertise disciplinaire. Cette utilisation en amont est aussi la moins risquée du point de vue réglementaire : en ne soumettant que le sujet et la consigne, on ne transmet aucune production d'élève, aucune donnée susceptible de permettre une identification, directe ou indirecte que l'on aurait pu omettre d'anonymiser.

Plusieurs conditions sont nécessaires pour que ces usages soient acceptables. Les productions soumises doivent être rigoureusement anonymisées : aucun nom, aucun identifiant, aucune donnée permettant d'identifier un élève ne doit figurer dans la production transmise. Cette exigence n'est pas négociable, elle découle directement du Cadre d'usage de l'IA en éducation décrit dans les chapitres précédents de ce dossier. L'outil utilisé doit lui-même être conforme à ce cadre : vérifié auprès du délégué à la protection des données, accessible via l'ENT ou expressément validé. Enfin, et c'est le point le plus important, le retour produit par l'IA ne doit jamais être transmis tel quel à l'élève : il appartient à l'enseignant de le lire, de le traduire, de le contextualiser et d'en assumer la pleine responsabilité pédagogique. Un commentaire généré automatiquement et copié sans filtre dans le bulletin ou le retour de copie n'est pas une correction assistée, c'est une délégation, avec tous les risques d'erreur et d'injustice que cela peut impliquer.





Ce que l'IA ne peut pas faire dans ce contexte est au moins aussi important que ce qu'elle peut faire. Elle ne connaît pas l'élève, son parcours, ses progrès récents ni les objectifs spécifiques de la séquence en cours. Elle ne peut pas apprécier l'effort fourni, détecter qu'une formulation maladroite cache une intuition juste, ou percevoir qu'une rupture de style trahit le besoin d'une aide extérieure. Elle ne peut pas non plus se porter garante de l'exactitude disciplinaire de ses remarques : une réponse vraisemblable n'est pas une réponse juste, et une erreur de contenu bien formulée peut très bien passer un premier filtre automatique. Sur des productions en langues étrangères, en mathématiques ou dans les disciplines scientifiques, ce risque est particulièrement élevé.

La question que cette section invite à poser n'est donc pas « l'IA peut-elle corriger à ma place ? » mais « sur quelles parties de la tâche de correction un appui automatisé m'apporte-t-il un gain réel, et à quelles conditions puis-je lui faire confiance ? » Répondre honnêtement à cette question, discipline par discipline et niveau par niveau, est en soi déjà un exercice professionnel utile, indépendamment de la réponse qu'on y donne.

## FOCUS

### **Détecter ou corriger : ce que les outils peuvent et ne peuvent pas faire**

La tentation est forte de recourir à des logiciels de détection de contenus générés par une IA générative pour identifier les travaux qui n'auraient pas été réalisés par les élèves eux-mêmes. Le cadre d'usage de l'IA en éducation publié par le ministère en juin 2025 est explicite : « en raison de leur manque de fiabilité, l'utilisation des logiciels de détection de contenus générés par l'IA n'est pas recommandée, car elle pourrait pénaliser à tort un élève. »

Cette recommandation est en adéquation avec les résultats de tests scientifiques sur ce type d'outil : faux positifs identifiant à tort un texte humain comme généré par une IA ou faux négatifs ne détectant pas un texte effectivement généré. Au-delà de la fiabilité, c'est aussi une question de posture pédagogique : instaurer une surveillance systématique des productions fragilise le climat de confiance nécessaire aux apprentissages et un outil qui ne serait pas fiable à 100 % laisse toujours le doute de l'erreur commise au détriment de l'élève. L'appui de l'IA générative à la correction relève d'une logique inverse : non pas surveiller, mais outiller. Il reste soumis à trois conditions non négociables : anonymisation rigoureuse des productions soumises, conformité de l'outil au cadre réglementaire vérifiée auprès du délégué à la protection des données ou diffusé via l'ENT, et responsabilité pleine et entière de l'enseignant sur le retour communiqué à l'élève.

Ce que l'outil produit est un signal, pas un verdict.



## Des exemples d'activités possibles

## ACTIVITÉ 1

## Corriger avec et sans IA

🔗 Enseignants, temps individuel ou réunion d'équipe | ⌚ 1 h

## OBJECTIF

Expérimenter un usage assisté de l'IA générative dans la correction et évaluer concrètement ce qu'il apporte et ce qu'il manque.

Choisir un ensemble de cinq à huit productions d'élèves récentes, issues d'une même tâche. Les anonymiser rigoureusement avant toute manipulation.

Corriger ces productions de façon habituelle, sans s'appuyer sur l'outil.

Soumettre ensuite les mêmes productions à un outil conforme au cadre réglementaire en demandant d'identifier les erreurs récurrentes et les points de vigilance.

Comparer les deux regards : quels éléments l'outil a-t-il repérés que la correction manuelle aurait pu laisser passer ? Quels éléments essentiels l'outil a-t-il manqués ?

Cette mise en regard explicite permet de construire une position professionnelle éclairée sur ce que l'outil peut ou non apporter dans sa discipline et à son niveau, en dépassant l'impression générale.

## ACTIVITÉ 2

## La grille avant la copie

🔗 À partir de la 4<sup>e</sup> et lycéee | ⌚ 30 min en classe

## OBJECTIF

Faire construire aux élèves les critères d'évaluation d'une production avant de la réaliser, pour qu'ils intègrent les exigences en amont plutôt qu'en retour de correction.

Avant de lancer une tâche d'écriture ou de production, soumettre le sujet et la consigne aux élèves sans autre indication.

En petits groupes (10 min), ils listent ce qu'ils pensent que l'enseignant va évaluer et pourquoi.

Mise en commun collective (10 min) : l'enseignante ou l'enseignant complète, précise ou corrige les critères proposés et explique les choix. La grille ainsi coconstruite est distribuée avant la réalisation du travail.

En retour de production, les élèves s'auto-évaluent avec cette grille avant de rendre leur production. L'activité déplace le regard de l'élève : évaluer n'est plus quelque chose qui arrive après, mais une dimension présente dès le début du travail.



## Comment utiliser l'intelligence artificielle générative pour concevoir des évaluations ?

Appliquée à l'évaluation, l'intelligence artificielle permet de gagner du temps, de vous accompagner dans la création de vos évaluations et d'ouvrir des pistes pour mieux différencier ou diversifier les activités proposées aux élèves. Comment concevoir des évaluations à partir d'instructions ou concevoir des évaluations différenciées ? [Lisez notre article !](#)



# Choisir et utiliser un outil

## Le besoin didactique et pédagogique comme point de départ

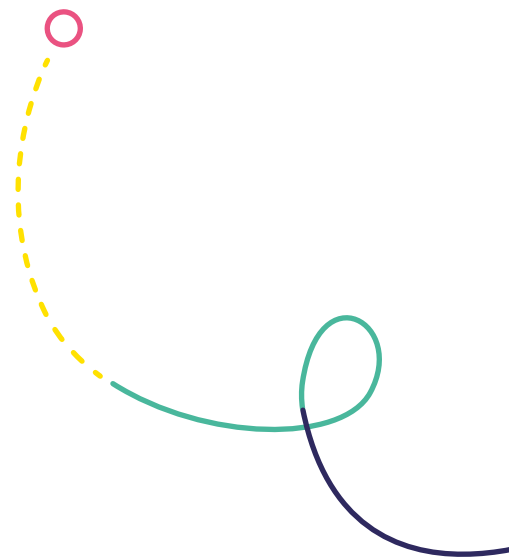
Avant de chercher un outil, la question à se poser est celle du besoin : qu'est-ce que je cherche à faire, pour quels élèves, dans quel cadre, et quelles catégories d'outils pourraient y répondre ? Cette question préalable n'est pas une formalité. Elle conditionne la pertinence de tout ce qui suit. Un outil de génération de texte ou d'infographie, un outil de création de quiz, un outil d'aide à la différenciation ou un outil de synthèse documentaire ne répondent pas aux mêmes besoins et ne s'évaluent pas selon les mêmes critères.

Le marché des outils intégrant de l'IA générative évolue à une vitesse qui rend toute liste de recommandations rapidement obsolète : des dizaines d'applications apparaissent chaque semaine, certaines disparaissent, d'autres changent de modèle économique ou de modèle de langage sous-jacent. Dans ce contexte, l'entrée par l'outil est périlleuse : c'est prendre le risque de construire des usages pédagogiques sur une fondation instable. L'entrée par le besoin est, quant à elle, beaucoup plus pérenne.

Identifier précisément la tâche à accomplir avant de chercher l'outil qui permettrait de l'accomplir, c'est résister à l'entrée par la promesse : ces démonstrations spectaculaires qui font miroiter des usages généraux sans ancrage didactique réel. Un outil ne se choisit pas parce qu'il impressionne, mais parce qu'il répond à un besoin identifié, dans un contexte précis, pour des élèves précis.

Une fois le besoin clarifié, l'analyse d'un outil suit une logique qui va du réglementaire vers le pédagogique, jamais l'inverse. La première question est celle de la conformité : l'outil est-il accessible gratuitement pour être testé ? Respecte-t-il le RGPD ? Est-il conforme aux exigences de l'AI Act ? Si l'une de ces conditions n'est pas remplie, l'analyse s'arrête là, non par excès de prudence, mais parce qu'un outil non conforme ne peut pas être utilisé dans un cadre professionnel scolaire, quelle que soit par ailleurs sa qualité pédagogique. Les outils disponibles via l'ENT ont déjà franchi cette étape ; pour les autres, le délégué à la protection des données est l'interlocuteur à consulter.

La deuxième question est celle de la viabilité : l'outil sera-t-il utilisable au-delà de la phase de test, dans les conditions réelles de l'établissement ? Un outil gratuit pour découvrir en un seul usage mais payant pour un usage régulier, ou limité à un nombre de requêtes insuffisant qui ne permet pas de se projeter pour son travail de préparation ou pour une classe entière, ne constitue pas une solution pérenne. Construire une séquence autour d'un outil dont l'accès n'est pas garanti expose à une rupture pédagogique difficile à gérer.





La troisième question est celle de la valeur ajoutée. André Tricot et ses collègues ont proposé dès 2003 trois critères complémentaires, toujours d'actualité pour évaluer un outil numérique éducatif : l'utilité, l'utilisabilité et l'acceptabilité. Nous y reviendrons dans le focus à suivre. Un outil peut être utile sans être utilisable, ou utilisable sans être acceptable. Les trois critères doivent être réunis pour qu'un usage régulier ait du sens.

La quatrième question est celle de la pertinence pédagogique : l'outil permet-il d'atteindre les objectifs définis par les programmes ? Favorise-t-il réellement les apprentissages visés, ou produit-il une activité qui ressemble à de l'apprentissage sans en avoir la substance ? Cette question ne peut être tranchée que par l'enseignant lui-même, à partir de sa connaissance des élèves, de la discipline et des objectifs de la séquence. Elle suppose d'avoir testé l'outil personnellement, de préférence avec quelques collègues, avant de l'introduire en classe.

Aucun outil ne cochera toutes les cases parfaitement. Ce qui importe, c'est de conduire cette analyse dans le bon ordre et de savoir à quel moment un compromis est acceptable et à quel moment il ne l'est pas.

## FOCUS

### **Évaluer un outil avant de l'adopter : la grille utilité / utilisabilité / acceptabilité**

En 2003, André Tricot et ses collègues proposaient un cadre d'évaluation des environnements informatiques pour l'apprentissage qui reste, plus de vingt ans après, l'un des plus opérationnels pour guider le choix d'un outil numérique éducatif. Leur point de départ est simple : un outil peut échouer pour des raisons très différentes, et les confondre empêche de comprendre ce qui ne fonctionne pas. Ils distinguent donc trois dimensions indépendantes mais complémentaires.

#### **L'UTILITÉ RÉPOND À LA QUESTION :**

L'outil permet-il aux élèves d'apprendre ce qu'ils sont censés apprendre ? C'est la dimension pédagogique au sens strict, elle concerne l'adéquation entre les objectifs d'apprentissage et ce que l'outil produit réellement comme activité cognitive. Un outil peut être très bien conçu techniquement et pédagogiquement inutile : il occupe les élèves sans faire progresser les apprentissages visés.

#### **L'UTILISABILITÉ RÉPOND À LA QUESTION :**

L'outil est-il aisé à prendre en main, à utiliser et à réutiliser, sans perte de temps ni erreur de manipulation ? Cette dimension concerne l'ergonomie et la fluidité de l'expérience utilisateur, enseignant comme élève. Un outil utile mais trop complexe à manier mobilise une charge cognitive qui détourne l'attention des apprentissages.

#### **L'ACCEPTABILITÉ RÉPOND À LA QUESTION :**

L'outil est-il compatible avec les valeurs, la culture et l'organisation dans lesquelles on veut l'insérer ? C'est la dimension la plus souvent négligée, et pourtant déterminante : un outil peut être utile et utilisable, mais refusé parce qu'il entre en contradiction avec les pratiques de l'établissement, les valeurs professionnelles de l'équipe, ou les contraintes matérielles réelles de la classe.



Ces trois dimensions ne sont pas hiérarchisées mais interdépendantes : une faiblesse sur l'une peut annuler les bénéfices des deux autres. C'est sur la base de ce cadre qu'a été conçue la grille ci-dessous, librement adaptée pour l'évaluation des outils d'IA générative en contexte scolaire.

Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G. & Morcillo, A., « Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH », Environnements informatiques pour l'apprentissage humain, Strasbourg, 2003, p. 391-402.

À partir de ce cadre, nous avons conçu une grille interactive qui permet d'évaluer un outil point par point, d'attribuer un score à chaque critère et d'y associer des observations écrites. Une fois complétée, elle est téléchargeable pour être conservée, partagée en équipe ou intégrée à une démarche de documentation des usages. [Complétez la grille](#)

+ +

+ \*

## Des exemples d'activités possibles

### ACTIVITÉ 1

#### Évaluer avant d'adopter

🔗 Enseignants et personnels éducatifs,  
Temps individuel ou réunion d'équipe | ⌚ 1 h

#### OBJECTIF

Expérimenter la démarche d'évaluation d'un outil d'IA générative selon les critères utilité, utilisabilité et acceptabilité, avant toute décision d'usage régulier.

Chaque participante et participant choisit un outil d'IA générative qu'il envisage d'utiliser dans sa pratique ou avec ses élèves. Il commence par vérifier les conditions préalables : l'outil est-il accessible gratuitement pour le tester ? Semble-t-il conforme au RGPD et à l'AI Act ? Est-il utilisable dans les conditions réelles de l'établissement ? Si l'une de ces conditions n'est pas remplie, l'analyse s'arrête là.

Si elles le sont, il renseigne la grille d'évaluation utilité / utilisabilité / acceptabilité disponible dans le focus ci-dessus, en testant l'outil sur une tâche concrète liée à sa discipline.

En réunion d'équipe, les grilles complétées sont partagées et comparées : les écarts de perception entre collègues sur un même outil sont souvent aussi instructifs que les scores obtenus.

### ACTIVITÉ 2

#### Partir du besoin, pas de l'outil

🔗 Cycle 3 au lycée | ⌚ 45 min en classe

#### OBJECTIF

Faire construire aux élèves une démarche de questionnement préalable à l'usage d'un outil numérique, transposable à l'IA générative à partir de la 4<sup>e</sup> comme à tout autre outil.

L'enseignante ou l'enseignant soumet à la classe une tâche concrète sans préciser quel outil utiliser : rédiger un texte, résoudre un problème, préparer un exposé.

En petits groupes (10 min) : les élèves listent tous les outils qu'ils connaissent et pourraient mobiliser (un manuel, un dictionnaire, une carte mentale papier, un outil numérique, une IA générative...) puis répondent à trois questions pour chacun : à quoi cet outil sert-il vraiment dans ce contexte ? Est-il facile à utiliser pour cette tâche ? Est-il approprié dans le cadre de la classe ?

Mise en commun collective (15 min) : les groupes présentent leurs réponses. L'enseignant structure les échanges autour des trois critères utilité, utilisabilité, acceptabilité sans nécessairement nommer le cadre théorique pour les plus jeunes.

Un temps de conclusion (10 min) invite les élèves à formuler, avec leurs propres mots, les questions à se poser avant d'utiliser n'importe quel outil numérique ou non.



## Comment bien choisir ses outils ?

Pour enseigner au mieux avec le numérique, il s'agit de bien choisir ses outils. Florian Meyer, enseignant à l'université de Sherbrooke au Québec insiste sur l'importance de choisir l'outil numérique pédagogique le plus adapté au service de l'alignement péda-go-numérique dans une vidéo CanoTech. [Visionnez son témoignage !](#)

André Tricot, professeur de psychologie cognitive, évoque, dans une autre vidéo CanoTech, les différents apports du numérique dans le cadre de l'évaluation des élèves et le lien entre fracture numérique et la pratique des outils numériques en dehors du système scolaire. [Regardez la vidéo !](#)

## Les IA génératives dans la pratique quotidienne de l'enseignant

Les IA génératives peuvent accompagner l'enseignant dans sa pratique bien avant d'entrer dans la classe. C'est peut-être là, dans la préparation et la conception, que le gain est le plus immédiat et le moins ambigu : on ne délègue pas une relation pédagogique, on allège une charge de travail pour mieux se concentrer sur ce qui ne peut pas être automatisé.

Le premier usage, et sans doute le plus utile, est celui de l'assistant qui questionne avant de produire. Soumettre à un outil une demande de séquence pédagogique en lui demandant explicitement de poser des questions avant de générer (sur les objectifs, le niveau, le matériel disponible, les conditions d'évaluation...) oblige à clarifier sa propre pensée avant d'obtenir un résultat. L'IA ne remplace pas la réflexion didactique : elle la structure, elle peut l'accélérer ou même l'augmenter. Une instruction simple comme « avant de me proposer un plan, pose-moi les questions qui te semblent essentielles une à une et attends ma réponse avant de continuer » transforme la nature de l'interaction. L'outil devient un interlocuteur qui aide à préciser le besoin plutôt qu'une machine qui produit d'emblée une réponse générique.

Néanmoins, cette posture de questionnement ne suffit pas si le contexte n'est pas d'abord explicitement posé. Une IA générative ne sait pas a priori dans quel système scolaire elle opère, les modèles tirés de sa base de données sont certainement principalement anglophones : sans ancrage explicite dans les programmes français, les attendus de fin de cycle ou le cadre réglementaire national, elle peut tout à fait produire un plan de séance vraisemblable et cohérent... mais calqué sur un système éducatif différent, des compétences mal articulées avec les textes officiels ou des pratiques évaluatives étrangères aux usages de l'école française. Préciser dès le début de l'instruction le niveau, le cycle, les programmes de référence et les contraintes propres au contexte n'est pas une formalité : c'est ce qui rend le résultat réellement utilisable. Et au-delà du cadre réglementaire, c'est la maîtrise du cadre didactique et pédagogique qui reste déterminante : l'IA peut générer une progression, proposer des activités, structurer une évaluation mais c'est bien l'enseignant qui sait ce qui a déjà été fait, ce qui résiste à ses élèves, quelle posture adopter face à une difficulté particulière. Sans cette expertise, le résultat produit sera toujours générique là où il devrait être situé.

Cette posture de questionnement peut être rendue plus systématique en construisant une instruction structurée décrivant précisément le rôle attendu de l'outil, les étapes de la génération, les contraintes disciplinaires et réglementaires à respecter, comme les sources à citer. Un agent (c'est-à-dire une



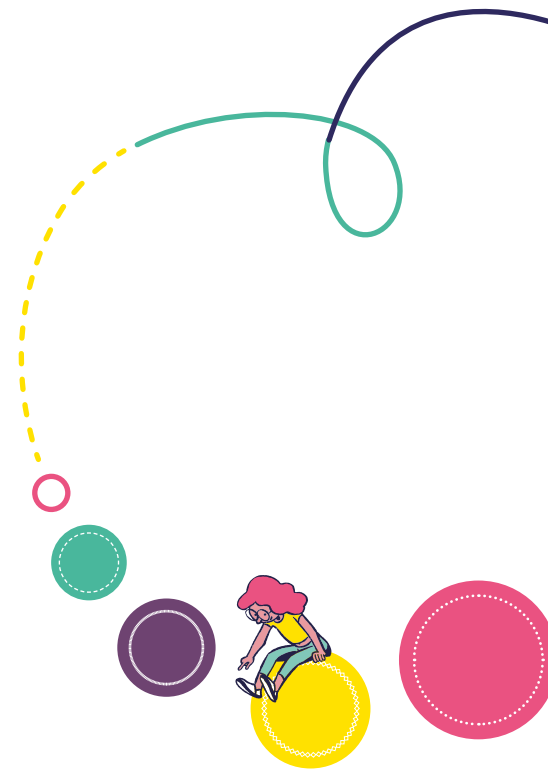
instruction permanente qui configure l'outil pour un rôle précis et un périmètre défini, réutilisable à volonté) conçu pour accompagner la rédaction de plans de séances en mathématiques au cycle 2, ancré dans les programmes officiels et les attendus de fin d'année, peut ainsi produire des tableaux de séances complets avec différenciation et évaluation diagnostique intégrées, en ne générant qu'après avoir obtenu les informations nécessaires. Ce type d'instruction, pensée une fois avec soin, peut être réutilisée, partagée entre collègues et affinée progressivement.

Un deuxième registre d'usage, peut-être moins connu, change pourtant profondément le rapport à la création de ressources : le *vibe coding*. Ce terme, apparu en 2025, désigne la capacité à générer des applications et des outils numériques fonctionnels par instruction en langage naturel, sans que l'utilisateur n'écrive directement une seule ligne de code. Un jeu de révision des tables de multiplication pour le cycle 2 avec choix des tables, niveaux de difficulté, curseur de temps, univers visuel et export des résultats peut être généré à partir d'une instruction détaillée. Une application de flashcards pour des élèves de seconde en français avec difficulté adaptative selon les performances, retour immédiat, tableau de bord enseignant et export de rapport demandera une instruction plus élaborée, mais reste accessible sans compétence technique en développement informatique. Dans les deux cas, c'est la qualité de la description pédagogique qui détermine la qualité du résultat : l'outil produit ce qu'on lui demande de produire, ni plus ni moins.

Cette facilité de création appelle cependant une vigilance particulière : un outil généré par *vibe coding* doit faire l'objet d'une revue attentive avant d'être utilisé avec des élèves. Le code produit peut contenir des erreurs logiques, des failles de sécurité, des biais dans la conception des exercices ou des comportements inattendus selon les appareils et les navigateurs. L'enseignant qui génère un outil en reste le responsable pédagogique et technique, ce qui suppose, à défaut de compétences en développement, de le tester minutieusement dans les conditions réelles d'usage, et de ne jamais le déployer sans l'avoir vérifié de bout en bout. C'est là que la communauté de la Forge des communs numériques éducatifs peut jouer un rôle précieux. Ses membres, enseignants et développeurs, peuvent relire, tester et valider des outils produits par *vibe coding* avant leur diffusion, transformant une création individuelle en ressource collective fiable.

Ce changement de rapport à la création d'outils rejoint une dynamique plus large, celle des ressources éducatives libres, que nous aborderons dans le focus.

Ces usages sont prometteurs, mais les données rigoureuses sur leur impact restent rares. La revue de littérature publiée en avril 2026 par la SCALE Initiative de Stanford, qui a analysé plus de 800 articles sur l'IA dans l'éducation « K-12 » (primaire et secondaire), n'en a retenu que 20 comme méthodologiquement solides pour établir un impact causal. Ses conclusions sont nuancées : l'IA réduit significativement la charge de préparation des enseignants sans diminuer la qualité pédagogique évaluée par des experts, et un accès encadré à des outils d'IA bénéficie particulièrement aux enseignants débutants. Mais un accès illimité et non guidé à l'IA générative pour les élèves améliore les performances immédiates tout en faisant baisser les scores aux examens finaux. La priorité doit donc aller à des usages dits « socratiques » par des outils qui guident et questionnent les élèves plutôt que des outils qui leur donnent directement la réponse. C'est précisément ce que les exemples de cette section cherchent à illustrer du côté de l'enseignant, et ce que nous examinerons pour les élèves dans la section suivante.



# FOCUS

## Les ressources éducatives libres : créer, partager, adapter

Selon l'UNESCO, les ressources éducatives libres (REL) sont des matériels d'apprentissage, d'enseignement et de recherche sur tout format et support, relevant du domaine public ou publiés sous licence ouverte, qui autorisent leur consultation, leur réutilisation, leur adaptation et leur redistribution gratuites. Une ressource éducative libre peut être librement retenue (c'est-à-dire téléchargée et copiée sur d'autres supports), réutilisée dans d'autres contextes, révisée et modifiée, remixée en la combinant avec d'autres ressources pour en créer une nouvelle, et redistribuée par d'autres canaux que le canal initial.

C'est la règle des 5 R qui définit le caractère libre d'une ressource. Cette logique d'ouverture n'est pas nouvelle dans l'Éducation nationale, mais elle prend une dimension nouvelle avec les IA génératives. Un outil créé par *vibe coding* à partir d'une instruction pédagogique bien construite peut très facilement devenir une REL : il suffit de le publier sous licence ouverte, de partager le code source et l'instruction qui ont guidé sa production, pour que n'importe quel collègue puisse l'adapter à son niveau, sa discipline ou son contexte. La Forge des communs numériques éducatifs, plateforme nationale mise à disposition des professionnels de l'éducation, est précisément l'espace institutionnel prévu pour cela. Elle recense des centaines d'applications et de ressources libres, permet de déposer ses propres créations, de les versionner, de les modifier collectivement et d'en assurer la traçabilité. Sa communauté d'enseignants, de développeurs et de conseillers numériques peut relire, tester et valider des ressources avant leur diffusion. Publier un outil pédagogique sur la Forge, c'est le faire passer d'une ressource personnelle à un bien commun.

## Des exemples d'activités possibles

### ACTIVITÉ 1

#### Mon premier agent

🔗 Enseignants et personnels éducatifs,  
temps individuel ou réunion d'équipe | ⌚ 1 h

#### OBJECTIF

Construire une instruction structurée pour un usage récurrent dans sa pratique, en intégrant les contraintes disciplinaires, réglementaires, didactiques et pédagogiques dès la conception.

Chaque participante et participant identifie une tâche qu'il réalise régulièrement et qui lui prend du temps : produire des exercices différenciés, générer des retours sur des productions intermédiaires, préparer des supports de cours.

Chacun rédige une instruction en langage naturel qui décrit précisément le rôle attendu de l'outil, le contexte scolaire (niveau, cycle, programmes de référence), les étapes à suivre avant de générer, les contraintes à respecter et le format du résultat attendu.

L'instruction est testée sur un outil conforme au cadre réglementaire, ajustée en fonction du résultat obtenu, puis partagée avec le groupe.

En réunion d'équipe, les instructions produites sont comparées : quels ajustements seraient nécessaires ? Quelles contraintes ont été oubliées ?

L'objectif est de repartir avec une instruction réutilisable et affinée, pas avec un résultat généré.

## ACTIVITÉ 2

## Créer une ressource libre

🔗 Enseignants et personnels éducatifs,  
temps individuel ou en équipe | ⌚ 2 h

## OBJECTIF

Produire un outil pédagogique par *vibe coding* en suivant une démarche structurée, le valider et le partager comme ressource éducative libre.

Avant de commencer, une question préalable : existe-t-il déjà une application, un matériel pédagogique ou un jeu répondant au même objectif ? Si oui, l'adapter selon la règle des 5 R est une option à considérer avant de se lancer dans une création complète. Adapter une ressource existante, c'est retenir ce qui fonctionne, réviser ce qui ne correspond pas exactement au contexte, remixer avec d'autres éléments si nécessaire, et redistribuer le résultat à son tour. C'est une pratique REL à part entière, qui s'inscrit dans la logique des communs numériques éducatifs et évite de reproduire un travail déjà accompli par d'autres. La Forge est précisément l'endroit où chercher avant de créer.

Si la création est justifiée, on suit plusieurs étapes :

- définir l'idée de l'application : clarifier le but et les fonctionnalités souhaitées ;
- identifier les outils qui permettront de la produire ;
- concevoir l'interface utilisateur sous forme de maquette, même papier ;
- définir les fonctionnalités en les priorisant de la plus essentielle à la moins importante ;
- développer la preuve de concept en soumettant à l'outil d'IA générative l'instruction la plus complète possible ;
- tester et itérer à chaque étape de génération, en demandant des corrections ou des améliorations ;
- valider en faisant tester l'outil par d'autres utilisateurs et en l'ajustant selon leurs retours ;
- documenter en créant un guide utilisateur court.

L'outil validé pourra être mis à disposition sur la Forge des communs numériques éducatifs avec le code source et l'instruction ayant servi à le produire.



## Fondements, histoire et enjeux des communs numériques

Les communs numériques occupent une place essentielle dans la stratégie du numérique pour l'éducation. Mais quels en sont les fondements ? Plongez dans leur histoire à travers un film d'animation CanoTech, qui retrace leur évolution, du partage des terrains communaux aux ressources numériques partagées.

Explorez aussi leurs principes fondamentaux et leur réalité actuelle dans notre sketchnote « Que sont les communs numériques ? », illustrée par l'exemple de l'encyclopédie libre Wikipédia, ainsi que leurs intérêts et enjeux pour les enseignants et les élèves, avec témoignage d'Alexis Kaufman, chef de projet logiciels et ressources éducatives libres au ministère de l'Éducation nationale.

## Les IA génératives dans la classe avec les élèves

Introduire un outil d'IA générative en classe n'est pas un geste neutre. Ce n'est pas non plus un geste technique : c'est un acte pédagogique qui suppose une préparation, un cadrage explicite et un accompagnement dans la durée. La question n'est pas « quel outil utiliser ? » mais « pourquoi introduire cet outil à ce moment de la séquence, avec quels objectifs, et comment s'assurer que l'usage accompagne les apprentissages plutôt que de le court-circuiter ? »

Le cadre d'usage de l'IA en éducation est clair : à partir de la 4<sup>e</sup>, l'utilisation pédagogique des IA génératives par les élèves est autorisée, à condition qu'elle soit encadrée, expliquée et accompagnée par l'enseignant. Cette condition n'est pas administrative : elle décrit un geste professionnel. Encadrer, c'est définir explicitement ce que l'outil peut faire dans ce contexte précis et ce qu'il ne peut pas faire. Expliquer, c'est mettre les élèves en mesure de comprendre pourquoi on introduit cet outil, ce qu'on attend d'eux et comment leur usage sera pris en compte. Accompagner, c'est rester présent pendant l'usage : observer, questionner, ajuster plutôt que de laisser les élèves seuls face à l'outil.

Avant même d'utiliser un outil en classe, quelques questions méritent d'être posées collectivement avec les élèves : qu'est-ce qu'une IA générative fait exactement ? Que ne peut-elle pas faire ? Comment vérifie-t-on ce qu'elle produit ? Ce temps d'introduction installe une posture critique qui conditionne la qualité de tout ce qui suit. Il peut s'appuyer sur ce que les élèves savent déjà ou ce qu'ils croient savoir sur ces outils, ce qui révèle souvent des représentations à corriger.

Le choix du moment d'introduction de l'outil dans la séquence est tout aussi important. Une IA générative n'a pas la même utilité en début, en milieu ou en fin de séquence. En début de séquence, elle peut générer des situations-problèmes, des exemples ou des contre-exemples à analyser, l'élève est alors en position de lecteur critique, pas de producteur. En milieu de séquence, elle peut servir d'interlocuteur pour tester un raisonnement en cours de construction : l'élève soumet sa production en cours à l'outil, analyse les objections produites et les intègre ou les réfute. En fin de séquence, elle peut produire un premier jet à améliorer, ce qui suppose que l'élève sache déjà ce qu'il cherche à dire pour évaluer ce que l'outil propose.

Ce dernier usage, l'IA comme interlocuteur critique, est certainement le plus fécond pédagogiquement et peut-être le moins exploité par les élèves. Demander à un élève de défendre une thèse face à une IA qui lui soumet des objections, de corriger une réponse générée par l'outil à partir de sa propre connaissance du sujet, ou de comparer deux réponses produites par des modèles différents pour identifier ce qui les distingue, le place en position active. L'IA questionne, l'élève juge et c'est ce jugement qui accompagne les apprentissages.

Le retour réflexif après usage est une étape à ne pas négliger. Prendre dix minutes en fin de séance pour revenir collectivement sur l'expérience par un questionnaire (« qu'est-ce que l'outil a apporté ? Qu'est-ce qui vous a surpris ? Qu'est-ce que vous avez dû corriger ou écarter ? ») est une occasion pédagogique en soi. Ce moment de réflexion construit progressivement une culture critique de l'outil qui dépasse la séance et accompagne les élèves dans leurs usages autonomes hors de la classe.



# FOCUS

## Cadrer l'usage en classe : le contrat et la posture

Introduire un outil d'IA générative en classe sans poser explicitement les règles de son utilisation expose à des malentendus difficiles à corriger après coup. Un contrat d'usage, coconstruit avec les élèves en début d'année ou avant la première utilisation, peut remplir cette fonction : il ne s'agit pas d'un règlement imposé mais d'un texte court élaboré collectivement, qui précise ce que l'outil peut faire dans le cadre de la classe, ce qu'il ne peut pas faire, comment on déclare son usage dans une production rendue et comment on cite ce qu'il a produit. L'acte de construction du contrat est en lui-même pédagogique : il oblige les élèves à réfléchir à ce que signifie travailler par soi-même, à ce qui relève de leur propre effort et à ce qu'on peut légitimement déléguer. Un contrat révisé en cours d'année, à la lumière des usages observés sera plus vivant et plus efficace qu'un texte figé.

Au-delà du cadre, c'est une posture que les élèves doivent progressivement construire dans leur rapport à ces outils : chercher à faire de l'IA une machine à questionner plutôt qu'une machine à répondre. Formuler une instruction qui pousse l'outil à poser des questions, à soumettre des objections, à proposer des contre-exemples ou à demander des justifications plutôt qu'une réponse directe, est une compétence qui se construit et qui, une fois acquise, transforme radicalement la nature de l'interaction. L'élève ne reçoit plus, il dialogue. Ce n'est pas l'outil qui apprend à l'élève : c'est l'élève qui apprend en se confrontant à ce que l'outil lui renvoie.

## Des exemples d'activités possibles

### ACTIVITÉ 1

#### L'IA comme contradicteur

↗ 4<sup>e</sup> au lycée, sciences, histoire-géographie,  
EMC | ⌚ 1 h en classe

#### OBJECTIF

Utiliser l'IA générative comme interlocuteur critique pour construire et solidifier un raisonnement disciplinaire plutôt que pour obtenir une réponse.

L'enseignante ou l'enseignant présente une question ouverte ancrée dans la séquence en cours : une hypothèse scientifique à défendre, une thèse historique à argumenter, une position éthique à justifier.

Chaque élève formule d'abord sa propre réponse par écrit, sans outil, en dix minutes. Il soumet ensuite à l'IA générative non pas la question, mais sa propre réponse, avec une instruction du type : « Voici ma réponse à la

question suivante : [question]. Je suis élève de [niveau] en [discipline]. Ma réponse est basée sur ce que nous avons étudié en classe. Pose-moi trois objections sérieuses et précises sur ma réponse, en t'appuyant sur des arguments rigoureux. Formule chaque objection clairement, explique pourquoi mon raisonnement peut être fragile, puis demande-moi de la réfuter ou de modifier ma position. Ne me donne pas la bonne réponse mais aide-moi à améliorer la mienne. »

L'élève lit les objections produites, identifie celles qui sont pertinentes, celles qui sont hors sujet ou erronées, et enrichit ou défend sa réponse initiale par écrit. Un temps de mise en commun collective permet de comparer les objections reçues par différents élèves sur la même question et d'analyser ce qu'elles révèlent sur les points de fragilité du raisonnement collectif. C'est la réponse finale de l'élève, et sa capacité à avoir traité les objections, qui est prise en compte pas la qualité de ce que l'IA a produit.

## ACTIVITÉ 2

## L'IA face aux données

📍 4<sup>e</sup> à lycée, mathématiques, sciences, géographie | ⌚ 1 h en classe

## OBJECTIF

Utiliser l'IA générative pour générer des hypothèses d'interprétation de données, que les élèves vérifient, critiquent et complètent à partir de leurs connaissances disciplinaires.

L'enseignante ou l'enseignant soumet à la classe un jeu de données sans en donner l'interprétation : un graphique d'évolution climatique, un tableau de données démographiques, des résultats d'expérience.

En binômes, les élèves formulent d'abord leur propre lecture des données, sans outil. Ils soumettent ensuite

les données à l'IA générative avec une instruction précise : « Voici un jeu de données. Propose trois hypothèses d'interprétation différentes, en précisant pour chacune ce qu'elle expliquerait et ce qu'elle ne permettrait pas d'expliquer. Ne conclus pas mais pose des questions. »

Les élèves comparent les hypothèses produites par l'outil avec leur propre lecture : certaines coïncident, d'autres sont inattendues, d'autres sont disciplinairement incorrectes ou insuffisamment contextualisées.

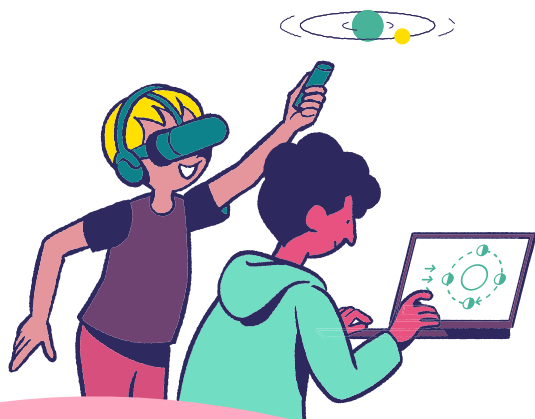
Chaque binôme choisit l'hypothèse qui lui semble la plus solide, rédige une justification en s'appuyant sur le cours et identifie au moins une limite de l'interprétation retenue. La mise en commun collective confronte les choix des différents binômes et les justifications apportées. Ce qui est évalué, c'est la qualité du raisonnement produit par l'élève, pas la pertinence de ce que l'IA a généré.



## Les IA génératives en classe : des usages concrets pour transformer vos pratiques

Pour vous aider à intégrer efficacement les IA génératives dans vos pratiques, CanoTech et Magistère proposent une série de formations et ressources pratiques :

- les IA génératives en classe : quelles compétences et quels usages ? : une analyse des enjeux et des opportunités offertes par ces outils pour les enseignants et les élèves ;
- les compétences clés pour un usage éclairé des IA génératives : un guide pour développer les compétences essentielles et adopter une approche responsable et critique ;
- l'intelligence artificielle en classe : exemples concrets d'activités : des idées inspirantes et des retours d'expérience pour intégrer l'IA dans vos séances ;
- enseigner avec les IA génératives : une autoformation pour appréhender le fonctionnement des IA génératives et les utiliser à bon escient.





## Adapter les outils au niveau et au cadre d'usage national

Le cadre d'usage de l'IA en éducation, présenté dans le premier chapitre et fil conducteur de ce dossier, définit une progression par niveau qui structure directement les choix d'outils et de dispositifs. La question à se poser avant tout choix n'est pas seulement « est-il conforme ? » mais aussi « est-il adapté à ce que ces élèves sont en mesure de faire avec cet outil à ce stade ? » Un outil pertinent pour un lycéen autonome peut être contre-productif avec des collégiens qui n'ont pas encore les repères pour évaluer ce qu'il produit.

Au collège, à partir de la 4<sup>e</sup>, les outils les plus adaptés sont ceux dont l'interface est simple, dont le périmètre est lisible et dont les résultats sont facilement vérifiables. Un outil généraliste uniquement textuel utilisé sur une tâche très cadrée vaudra certainement mieux qu'un outil spécialisé dont les élèves ne maîtrisent pas encore les limites, l'interface de génération de texte de Vittascience pourra ici très bien convenir.

Au lycée, l'autonomie peut être plus grande, mais elle se construit progressivement : des usages cadrés et collectifs en seconde, des usages plus individuels avec consignes de déclaration et de recul critique en première, une autonomie réelle intégrée à l'évaluation en terminale. Les formations Pix déployées depuis la rentrée 2025 pour les élèves de 4<sup>e</sup>, de 2<sup>de</sup> et de CAP constituent un socle commun sur lequel les enseignants peuvent s'appuyer.

La progressivité ne se pense pas seulement à l'échelle d'une séquence ou d'une année : elle se construit sur un cycle complet. Un élève qui découvre l'IA générative en 4<sup>e</sup> dans un cadre très encadré doit pouvoir, en terminale, en faire un usage autonome et réflexif. Cela suppose que les usages proposés d'une année à l'autre soient pensés en cohérence et que chaque enseignant sache ce que les élèves ont déjà fait, quelles compétences ils ont déjà construites et ce qui reste à développer. Cette progressivité ne s'improvise pas : elle se documente, se partage et s'ajuste collectivement. Les personnels de direction ont ici un rôle d'animation et de coordination important.

C'est là qu'intervient le rôle de l'équipe pédagogique et de l'établissement. Laisser chaque enseignant choisir seul son outil, sans concertation ni cadre partagé, expose les élèves à des injonctions contradictoires : un outil autorisé dans une discipline, interdit dans une autre, avec des règles d'usage qui varient d'un cours à l'autre. Une politique d'établissement, même légère, permet d'éviter ces incohérences : une liste d'outils validés par le délégué à la protection des données, des règles communes de déclaration d'usage, une charte coconstruite avec les élèves et les familles permettra un cadre collectif qui n'uniformise pas les pratiques mais les rend lisibles et cohérentes pour tout le monde.

Enfin, penser l'adéquation entre un outil et un niveau, c'est aussi résister à la tentation de l'outil spectaculaire. Un outil impressionnant en démonstration n'est pas nécessairement celui qui accompagnera le mieux les apprentissages. Les critères de choix que nous avons posés plus haut (utilité, utilisabilité, acceptabilité) valent ici encore, et ils doivent être appliqués en tenant compte du niveau de maturité numérique des élèves, de leur capacité à évaluer ce que l'outil produit et de la place que l'usage occupe dans la séquence. L'adéquation entre l'outil, le niveau et les objectifs est une décision pédagogique qui appartient à l'enseignant, le cadre national n'en pose que les limites, pas les réponses qui elles sont liées au contexte de la classe et de l'établissement.



# FOCUS

## Une progression de la maternelle au lycée

La culture de l'IA générative ne commence pas en 4<sup>e</sup>. Dès la maternelle et le cycle 2, des activités débranchées posent les fondations : qu'est-ce qu'une règle ? Qu'est-ce qu'apprendre ? Qu'est-ce qu'une machine ou un robot ? Comment une machine reconnaît-elle quelque chose ? Ces questions, ancrées dans des jeux de tri, de classement ou de reconnaissance, préparent les élèves à comprendre, bien plus tard, ce que signifie entraîner un modèle sur des données.

Au cycle 3, les approches se complexifient : les élèves commencent à observer ce que les outils produisent, à comparer des résultats, à identifier ce qui manque dans une réponse : l'IA reste dans les mains de l'enseignant et les situations proposées gagnent en complexité et en exigence critique.

À partir de la 4<sup>e</sup>, l'usage direct devient possible dans un cadre encadré.

Les compétences construites dans le premier degré trouvent une application concrète, et les formations Pix constituent un socle commun qui permet de s'assurer que tous les élèves disposent des repères minimaux. Au lycée, l'autonomie croît d'une année à l'autre : ce qui change n'est pas tant la nature des outils que le degré de guidage et la complexité des tâches.

Cette progression suppose un lien spécifique de l'école primaire au lycée, entre le primaire et le collège, entre le collège et le lycée. Une fiche de suivi simple, transmise avec le dossier scolaire de l'élève, pourrait recenser les usages de l'IA générative déjà vécus en classe, les compétences construites et les outils utilisés, à l'image de ce qui existe déjà pour certaines compétences transversales. Nous y reviendrons plus en détail dans la dernière partie de ce chapitre.

## Des exemples d'activités possibles

### ACTIVITÉ 1

## Construire une progression de cycle 2 à la 6<sup>e</sup>

🔗 Enseignants du primaire et du collège, réunion inter-degrés | ⌚ 2 h

### OBJECTIF

Construire collectivement une progression cohérente sur la culture de l'IA générative du cycle 2 à la fin du cycle 3, en articulant les apports du primaire et les attentes du collège.

La réunion réunit des enseignants de cycle 2 (CP-CE1-CE2) et de cycle 3 (CM1-CM2-6<sup>e</sup>) idéalement avec une ou un enseignant documentaliste.

Dans un premier temps (30 min), chaque groupe de niveau liste ce qui est déjà fait ou pourrait être fait à son

niveau : activités débranchées, observation critique de productions générées par l'IA, premiers usages encadrés. Les listes sont partagées en plénière.

Dans un second temps (45 min), le groupe travaille sur la continuité : qu'est-ce que les élèves ont déjà abordé en arrivant en 6<sup>e</sup> ? Qu'est-ce que les enseignants de 6<sup>e</sup> supposent que les élèves maîtrisent sans parfois pouvoir vérifier ? Quels sont les manques et les redondances ? On identifie deux ou trois compétences à construire explicitement à chaque niveau, de façon à ce que la progression soit lisible et cumulable.

Le dernier temps (30 min) est consacré à la fiche de suivi : quelles informations utiles pourraient accompagner l'élève de CM2 vers la 6<sup>e</sup> sans alourdir le dossier scolaire ? Usages vécus, compétences construites, outils déjà rencontrés ? La fiche est esquissée collectivement et soumise aux équipes pour validation ultérieure.

## ACTIVITÉ 2

## Le duel des modèles

🔗 4<sup>e</sup> au lycée, toutes disciplines | ⌚ 45 min en classe

## OBJECTIF

Se rendre compte, par l'expérience directe, que le modèle le plus populaire ou le plus connu n'est pas nécessairement le plus adapté à une tâche disciplinaire précise, et développer un regard critique sur le choix des outils.

Une question ancrée dans la séquence en cours est soumise à la classe.

Les élèves formulent d'abord leur propre réponse en quelques lignes.

L'enseignant utilise ensuite ComparIA en projection : l'outil soumet la même question à deux modèles choisis aléatoirement, dont l'identité reste masquée. Les deux réponses sont affichées côte à côte.

En petits groupes (10 min), les élèves analysent les deux réponses à partir de trois questions : laquelle est la plus précise sur le plan disciplinaire ? Laquelle correspond le mieux à ce qu'on a étudié en classe ? Laquelle semble la plus utile pour travailler ?

Chaque groupe vote pour l'une des deux réponses et justifie son choix à l'oral. L'identité des modèles est ensuite révélée, avec leur impact environnemental estimé ce qui ouvre une discussion : le modèle préféré était-il celui qu'on attendait ? Est-ce que la notoriété d'un outil garantit sa pertinence pour un usage précis ? Et si un modèle un peu moins performant sur cette tâche était aussi le moins consommateur en énergie, serait-on prêt à le choisir quand même ?

La séance se conclut sur une question collective : comment choisir un outil autrement qu'en suivant ce que tout le monde utilise ?



## Parcours IA sur Pix : une ressource clé pour les élèves

Depuis la rentrée 2025, le Parcours IA sur Pix est intégré au parcours de formation de tous les élèves de 4<sup>e</sup>, de CAP et de 2<sup>de</sup>. Il est également accessible à tous les autres élèves, leur permettant de découvrir, de comprendre et de maîtriser les enjeux de l'intelligence artificielle générative.

À travers des modules interactifs et adaptés, les élèves développent une culture numérique essentielle. Le Parcours IA sur Pix constitue une ressource clé pour préparer les élèves à évoluer dans un monde où l'IA joue un rôle croissant, et leur donner les clés pour en devenir des acteurs éclairés.





# Développer les compétences

## Construire et déconstruire une instruction

Formuler une instruction à destination d'une IA générative est un acte cognitif qui mobilise des compétences proches de celles que l'on cherche à développer chez les élèves : organiser sa pensée, clarifier son intention, anticiper ce que l'on attend comme résultat et adapter sa formulation en fonction de ce qu'on obtient. Le référentiel IA de Pix et le cadre européen DigComp 3.0 identifient tous deux cette compétence comme centrale : non pas comme une technique à acquérir une fois pour toutes, mais comme une pratique itérative qui se construit progressivement, du niveau novice au niveau expert.

Une instruction vague produit une réponse générique. Ce n'est pas un défaut de l'outil : c'est la conséquence directe de l'absence de contexte. Une IA générative n'a a priori aucun contexte : pour qui elle génère, dans quel cadre, avec quelles contraintes, selon quel système scolaire, avec quelles connaissances préalables. Tout le contexte qu'elle n'a pas, la machine le comble avec ce qui est le plus probable dans sa base d'entraînement, soit le plus souvent, un contexte anglophone, généraliste et pour le domaine de l'éducation sans ancrage disciplinaire précis. La qualité d'une instruction se mesure donc à sa capacité à réduire cet espace indéterminé.

Plusieurs leviers permettent de construire une instruction efficace.

Définir un rôle précis avec une phrase comme « tu es expert en pédagogie à l'école primaire en France » ancre déjà l'outil dans un registre professionnel et culturel.

Poser le contexte comme le niveau, le cycle, les programmes de référence, les contraintes réglementaires et le public cible réduit le risque de productions déconnectées de la réalité de la classe.

Préciser les étapes attendues avec une précision telle que « pose tes questions une à une avant de générer » ou « attends ma confirmation avant de continuer » transforme l'interaction d'une production unique en un dialogue structuré.

Définir le format du résultat attendu comme un tableau, une liste, un texte courant, le nombre de mots, cadre la forme autant que le fond.



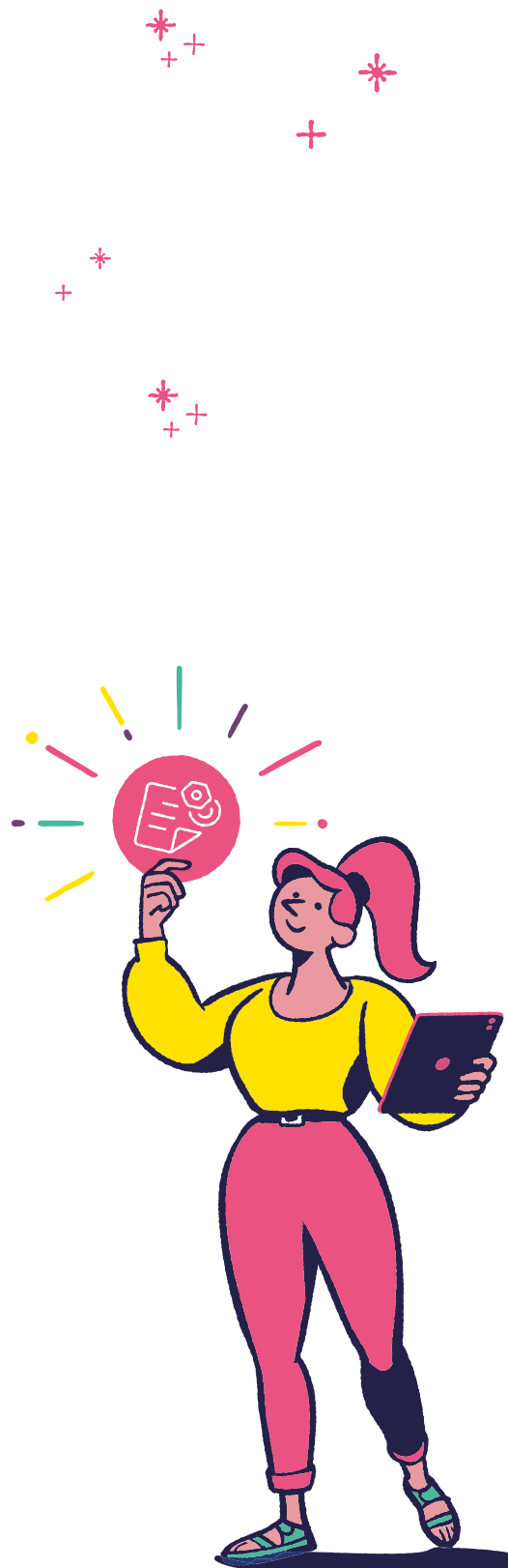
Imposer des contraintes disciplinaires ou réglementaires comme des références didactiques et pédagogiques, des sources à citer, des textes officiels à respecter, sécurise la production dans un cadre professionnel. De son côté, l'utilisateur veille à ne jamais saisir dans l'outil de données personnelles ou sensibles, quelle que soit la tâche demandée.

Ces leviers ne s'appliquent pas tous de la même façon selon le type de tâche. Une instruction pour préparer une séquence pour laquelle les productions sont assez libres et créatives pourrait rester relativement souple : par exemple, on pourrait se contenter de donner le contexte minimal (classe, effectif, programmes et support pédagogique joints) et demander à l'outil de poser ses questions une à une avant de produire quoi que ce soit. Le besoin se précise dans l'échange lui-même. C'est une instruction conversationnelle, adaptée quand on sait ce qu'on veut faire sans savoir encore exactement comment. Une instruction pour générer un plan de séance en mathématiques au cycle 2 sera au contraire plus structurée : elle définit le rôle attendu de l'outil, le cadre réglementaire et les programmes de référence, les étapes obligatoires avant toute génération, le format précis du tableau attendu, les sources à citer systématiquement, et les conditions dans lesquelles l'outil doit s'arrêter et attendre confirmation. Rien n'est laissé à l'interprétation : c'est une instruction-agent, pensée pour être réutilisée de façon stable, qui peut être partagée entre collègues et affinée progressivement.

Ces deux approches ne sont pas hiérarchisées : elles répondent à des besoins différents, et la maîtrise de l'une n'implique pas celle de l'autre.

Pour les élèves, le point de départ est différent. Le niveau novice, correspondant au parcours « Mon premier prompt ! » sur le parcours IA de Pix, consiste à formuler une première demande claire avec un verbe d'action, un sujet précis et une indication de forme. « Explique-moi la photosynthèse en trois étapes simples pour un élève de 4<sup>e</sup> » est déjà une instruction valide : elle dit quoi, pour qui et dans quel format. Le niveau indépendant des parcours Pix, « J'améliore mes prompts ! », suppose d'analyser ce que la réponse obtenue ne satisfait pas et de reformuler en conséquence : ajouter du contexte manquant, préciser le niveau d'explication attendu, demander un exemple supplémentaire, ou encore orienter l'outil vers une approche différente. C'est à ce niveau que l'élève commence à comprendre que l'instruction n'est pas une commande mais le début d'un dialogue.

Déconstruire une instruction en l'analysant pour comprendre pourquoi elle fonctionne ou ne fonctionne pas est aussi formateur que d'en construire une. Soumettre à des élèves deux instructions portant sur la même tâche, l'une vague et l'autre contextualisée, et leur demander de comparer les résultats obtenus, produit une compréhension bien plus solide que n'importe quelle règle formulée abstraitement. C'est le résultat lui-même qui révèle ce que l'instruction a laissé dans l'ombre.



# FOCUS

## Les méthodes de prompt : s'en inspirer sans s'y soumettre

Depuis l'essor des IA génératives, de nombreuses méthodes ont été proposées pour structurer une instruction efficace.

En français ou en anglais, il en existe des dizaines : ACTIF (Action, Contexte, Tonalité, Identité, Format) intéressante pour son procédé mnémotechnique et son ancrage dans le vocabulaire français, TREF (Task, Requirement, Expectation, Format) utile comme point d'entrée pour des débutants ou pour des usages simples et récurrents, GRADE (Goal, Request, Action, Detail, Example) adaptée aux tâches de rédaction complexe ou de génération de ressources pédagogiques, RISEN (Role, Input, Steps, Expectation, Narrowing) adaptée aux interactions en plusieurs tours et proche de la logique d'agent, CARE (Context, Action, Result, Example) pour son opérationnalité et qui force l'utilisateur à clarifier son intention avant de rédiger, sans oublier les approches systémiques qui décomposent l'instruction en qui, quoi, comment, quand, où, pourquoi...

La liste s'allonge régulièrement et aucune ne peut s'imposer comme référence universelle.

Ces méthodes ont un mérite réel : elles rappellent que toute instruction gagne à préciser un rôle, un contexte, une tâche, un format attendu et des exemples concrets. En cela, elles rejoignent le bon sens de la démarche journalistique du QQOCP ou Qui, Quoi, Où, Comment, Pourquoi, que beaucoup d'élèves connaissent déjà pour l'avoir abordée lors de travaux en éducation aux médias.

Appliquer ce cadre simple à une instruction suffit souvent à en améliorer considérablement la qualité.

Aucune méthode ne dispensera de penser. Une instruction construite mécaniquement à partir d'un acronyme, sans réflexion sur le besoin réel, sur le contexte disciplinaire ou sur ce qu'on veut évaluer dans la réponse, produira une réponse mieux structurée mais pas nécessairement plus utile. La méthode efficace est en définitive celle que chaque utilisateur construit pour lui-même, en s'inspirant librement de ce qui existe, en testant, en ajustant et en gardant ce qui fonctionne dans son propre contexte d'usage.

## Des exemples d'activités possibles

### ACTIVITÉ 1

### Déconstruire pour comprendre

🔗 Enseignants et personnels éducatifs,  
réunion d'équipe, 1 h

#### OBJECTIF

Analyser des instructions existantes pour identifier ce qui les rend efficaces ou insuffisantes, et en tirer des principes transposables à sa propre pratique.

En amont, les participants apportent des instructions déjà utilisées en les catégorisant : certaines jugées efficaces et d'autres qui ont produit un résultat décevant.

En petits groupes, on soumet chaque instruction à une grille d'analyse simple : le rôle est-il défini ? Le contexte scolaire est-il explicite ? Les étapes sont-elles précisées ? Le format du résultat est-il attendu ? Le cadre didactique et pédagogique est-il précis ? Les contraintes disciplinaires et réglementaires sont-elles posées ?



On identifie ce qui manque dans les instructions décevantes et on les reformule collectivement. Les nouvelles versions sont testées et les résultats comparés aux versions initiales.

La séance se conclut sur des principes partagés par le groupe : des points de vigilance propres aux usages disciplinaires de chacun.

## ACTIVITÉ 2

### Du prompt novice au prompt indépendant

🔗 À partir de la 4<sup>e</sup>, toutes disciplines 45 min en classe

#### OBJECTIF

Faire évoluer une instruction vague vers une instruction contextualisée, en comprenant ce que chaque ajout apporte à la qualité de la réponse.

L'enseignante ou l'enseignant choisit une notion disciplinaire en cours de travail dans la séquence.

Chaque élève formule d'abord une instruction de niveau novice avec un verbe d'action, un sujet et une indication de format : « Explique-moi la photosynthèse en trois étapes pour un élève de 4<sup>e</sup>. »

La réponse obtenue est lue et analysée collectivement : qu'est-ce qui manque ? Qu'est-ce qui est trop général ? Qu'est-ce qui ne correspond pas au cours suivi ?

Chaque élève reformule ensuite son instruction en ajoutant le contexte de la classe, les connaissances déjà acquises, le niveau de détail attendu et la forme souhaitée. Les deux réponses sont comparées côte à côte.

La mise en commun porte sur une question simple : qu'est-ce que tu as dû savoir pour améliorer ton instruction ?

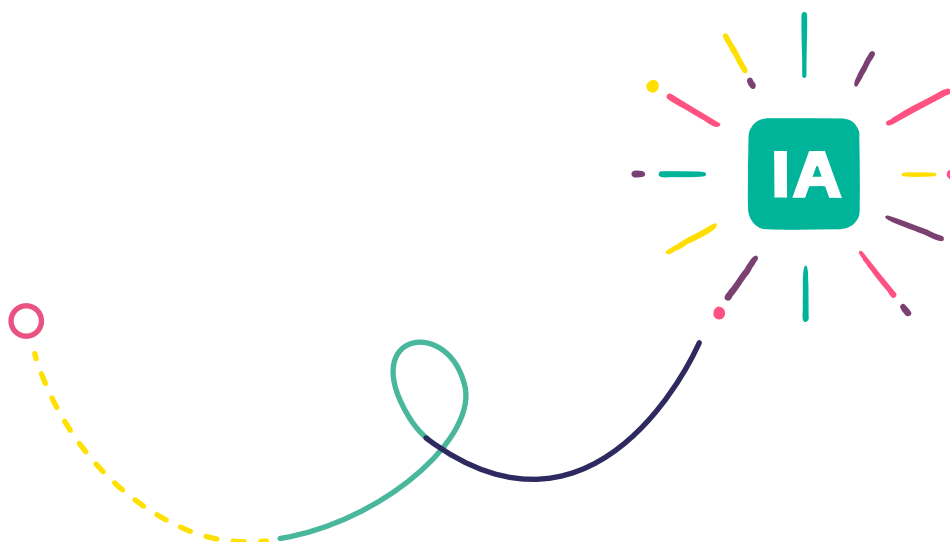
Cette question révèle que formuler une bonne instruction suppose de déjà maîtriser une partie du sujet et que l'IA ne peut pas compenser ce qu'on ne lui a pas fourni.



### Des outils et méthodes pour intégrer les IA dans vos gestes professionnels

Découvrez des outils et méthodes pour intégrer les IA dans votre pratique quotidienne, gagner du temps et stimuler l'apprentissage :

- Éduquer aux IA génératives : expliquer leur fonctionnement aux élèves (vidéo Pix + Édu) ;
- Accompagner les élèves dans une utilisation responsable des IA comme assistant (vidéo Pix + Édu) ;
- Génération de textes par l'intelligence artificielle et pratique professionnelle (webinaire) ;
- L'intelligence artificielle conversationnelle comme assistant du pédagogue : (animation vidéo).





## Analyser et évaluer la réponse générée

Obtenir une réponse d'une IA générative n'est pas la fin du travail, c'en est souvent que le début. La réponse produite est vraisemblable, bien formulée, cohérente en apparence : ces qualités sont précisément ce qui la rend difficile à évaluer sans méthode. Une erreur factuelle dans un texte court ou pas très bien écrit se voit facilement alors que la même erreur dans un texte fluide et bien structuré peut passer inaperçue. C'est pourquoi l'analyse d'une réponse générée suppose de dépasser la simple lecture pour passer à un regard actif et méthodique.

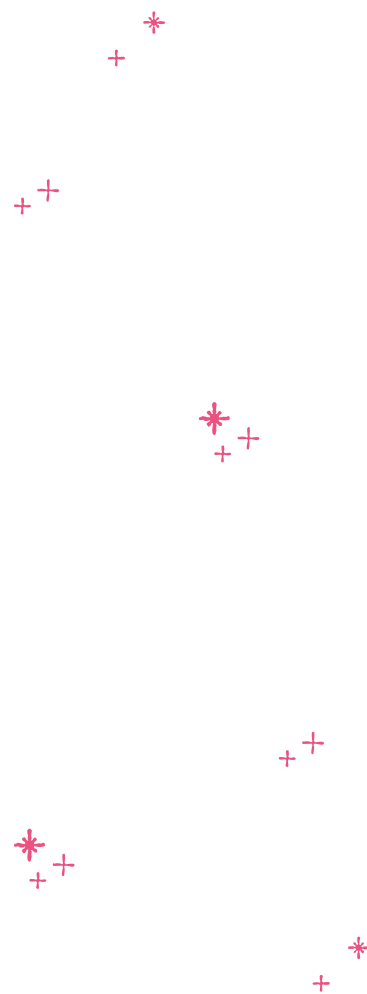
Le premier geste est de vérifier les faits saillants. Toute affirmation précise comme une date, un nom, un chiffre, une citation, un résultat scientifique, mérite d'être vérifiée via une source de référence indépendante d'une IA générative. Ce n'est pas que l'IA « invente » systématiquement : c'est que son système probabiliste peut le faire avec la même assurance qu'elle formule une information exacte. La forme ne dit rien de la véracité du contenu. En principe, toute affirmation mérite vérification, c'est le postulat de base face à un outil qui peut produire des erreurs avec la même assurance qu'il formule des vérités. En pratique, on pourra hiérarchiser : on commence par les affirmations les plus précises et les plus conséquentes pour l'usage prévu, celles sur lesquelles une erreur aurait le plus d'impact. Ce tri lui-même suppose un jugement et donc une connaissance du sujet.

Le deuxième geste est d'identifier ce qui manque. Une réponse peut être exacte dans ce qu'elle dit et lacunaire par ce qu'elle omet. Un texte sur les causes de la Première Guerre mondiale peut être factuellement correct et passer sous silence des éléments historiques essentiels. Un plan de séance peut respecter la structure demandée et ignorer les contraintes propres au groupe-classe. Évaluer ce qui n'est pas là demande de savoir ce qui devrait y être et cela suppose une maîtrise disciplinaire préalable que l'IA générative ne peut pas remplacer.

Le troisième geste est de repérer les biais implicites. Toute réponse générée par une IA porte les traces de son entraînement : une perspective culturelle dominante, un point de vue implicite sur un sujet controversé, une façon de cadrer un problème qui en exclut d'autres. Ces biais ne sont pas toujours visibles en première lecture, ils se repèrent en se demandant : de quel point de vue cette réponse est-elle écrite ? Quelles voix sont absentes ? Quelle conception du monde sous-tend cet exemple ? Ces questions sont celles que l'on cherche à développer en éducation aux médias et à l'information et elles s'appliquent ici de façon directe.

Enfin le dernier geste important est d'évaluer l'adéquation à l'usage. Une réponse peut être exacte, complète et non biaisée, et pourtant inadaptée au contexte dans lequel on veut l'utiliser : trop complexe pour le niveau des élèves, trop générale pour la séquence en cours, trop éloignée des programmes officiels. L'évaluation finale est toujours une évaluation de pertinence : est-ce que cette réponse répond à mon besoin précis, dans ce contexte précis ?

Ces quatre gestes ne sont pas réservés aux experts. Ils peuvent être enseignés aux élèves progressivement, en commençant par des tâches simples où les erreurs sont repérables, et en complexifiant au fil des niveaux et des disciplines. Transposés en classe, ils constituent le cœur d'une littératie critique des IA génératives, une compétence que le référentiel Pix IA et le DigComp 3.0 identifient tous deux comme prioritaire pour un usage éclairé de ces outils.



# FOCUS

## **DigComp 3.0 : un cadre européen pour les compétences numériques et l'IA**

Le DigComp 3.0, publié en 2025 par le Centre commun de recherche de la Commission européenne, est la cinquième édition du cadre européen des compétences numériques. Il décrit les connaissances, compétences et attitudes nécessaires pour acquérir des compétences numériques dans la vie quotidienne, au travail et dans les apprentissages. Sa nouveauté principale par rapport aux versions précédentes est l'intégration transversale des compétences en IA dans l'ensemble du cadre. L'IA n'y est pas traitée comme un domaine à part, elle traverse l'ensemble des cinq aires de compétences. Pour ce qui concerne l'évaluation des réponses générées par une IA, deux aires sont particulièrement mobilisées. L'aire 1, consacrée à la recherche, l'évaluation et la gestion de l'information, invite à identifier les caractéristiques des outils de recherche pilotés par l'IA, à reconnaître que les résultats produits dépendent de l'outil utilisé et de la façon dont la demande a été formulée, et à évaluer la pertinence, la fiabilité et la qualité des contenus générés. L'aire 2, consacrée à la communication et à la collaboration, inclut des compétences sur la détection de contenus produits ou manipulés par l'IA, la vérification des sources et l'identification des biais culturels ou linguistiques présents dans les réponses. Le DigComp 3.0 décline ces compétences sur quatre niveaux de maîtrise, du niveau de base au niveau hautement spécialisé, ce qui les rend mobilisables dès le collège et pouvant être progressivement approfondies jusqu'au lycée et au-delà.

## Des exemples d'activités possibles

### ACTIVITÉ 1

### La grille du lecteur critique

🔗 Enseignants et personnels éducatifs,  
réunion d'équipe | ⌚ 1 h

#### OBJECTIF

Construire collectivement une grille de lecture critique d'une réponse générée par une IA générative, transposable directement en classe.

Chaque participante et participant soumet à un outil d'IA générative une question disciplinaire de son choix et conserve la réponse obtenue.

En réunion, les réponses sont partagées et analysées collectivement selon quatre questions : quelles affirmations précises méritent vérification et via quelle source ? Qu'est-ce qui manque par rapport à ce qu'on attendait ? Quel point de vue implicite cette réponse adopte-t-elle ? Est-elle adaptée au niveau et au contexte prévu ?

À partir de ces analyses, le groupe construit une grille courte de quatre à six critères applicables à n'importe quelle réponse générée et dans n'importe quelle discipline.

Chaque participant repart avec cette grille et pourra la tester avec ses élèves lors d'un prochain usage, avant de faire un retour en équipe.

## ACTIVITÉ 2

## Vérifier ses sources en classe

🔗 À partir de la 4<sup>e</sup> | ⌚ 1 h en classe

## OBJECTIF

Entraîner les élèves à évaluer méthodiquement une réponse générée par une IA générative en appliquant les quatre gestes du lecteur critique.

On soumet à la classe une réponse générée par une IA générative sur une question disciplinaire en cours de traitement dans la séquence sans préciser si elle contient des erreurs.

En binômes, les élèves appliquent les quatre gestes suivants : identifier les affirmations précises à vérifier et les confronter à leurs ressources de cours ou à une source

de référence désignée par l'enseignant ; repérer ce qui manque par rapport à ce qu'ils savent déjà du sujet ; identifier le point de vue implicite ou les absences dans la réponse ; évaluer si elle serait utilisable telle quelle pour répondre à la question posée en cours.

Chaque binôme produit une annotation courte de la réponse : ce qui est fiable, ce qui est inexact, ce qui est absent, ce qui est biaisé.

La mise en commun collective confronte les annotations des différents binômes et l'enseignant précise les erreurs ou lacunes identifiées.

La séance se conclut sur une question : cette réponse aurait-elle pu tromper quelqu'un qui ne connaissait pas déjà le sujet ?



## IA et EMI : découvrez les ressources du CLÉMI

Divina Frau-Meigs est Professeure en sociologie des médias. Elle était l'invitée du CLÉMI, le Centre pour l'éducation aux médias et à l'information (Réseau Canopé), pour le webinaire [L'EMI face au défi de l'IA, à voir en replay](#).

Pour aller plus loin et passer à la pratique, vous pouvez vous inspirer du webinaire [Utiliser les IA en classe : l'exemple de la classe média](#) dans lequel Christèle Proisy et Éric Magne partagent leur expérience concrète d'intégration des IA dans un projet pédagogique innovant.

Et pour compléter, lisez une analyse des impacts de l'IA sur l'information et l'éducation aux médias, pour mieux comprendre les défis de demain : [L'intelligence artificielle générative : quelle révolution et quels enjeux pour les médias ?](#)

## Organiser une progression tout au long de la scolarité

Construire une progression cohérente sur la culture des IA génératives suppose de distinguer deux questions souvent confondues : quand les élèves peuvent-ils utiliser ces outils et quand commencent-ils à les comprendre. La réponse à la première est donnée par le cadre d'usage de l'IA en éducation : un usage encadré à partir de la 4<sup>e</sup>. La réponse à la seconde est bien plus précoce : dès le cycle 2 des compétences fondamentales peuvent être posées, sans aucun recours à un outil numérique.

Dès la maternelle, les activités sur les algorithmes et les suites logiques mettent en place les premiers outils mathématiques. Au cycle 2, on construira des représentations justes sur ce que produit une machine. Des activités débranchées comme trier des cartes selon des règles, simuler un algorithme de reconnaissance en jouant le rôle de la machine, classer des images selon des critères donnés, puis observer qu'un autre jeu de critères produirait un classement différent, arriver à la conclusion que c'est l'humain qui choisit les critères et pas la machine, posent les fondations sans lesquelles les notions



d'entraînement, de données ou de biais resteront abstraites plus tard. Ce n'est pas de l'informatique au sens technique : c'est une éducation à la pensée mathématique et computationnelle ancrée dans le concret et le collectif.

Une question comme « comment une machine peut-elle déduire que ce qui est représenté est un chat ? » posée à des élèves de CE1 à partir d'exemples triés ensemble ouvre déjà les intuitions fondamentales sur l'apprentissage automatique. À ce niveau, l'IA est bien sûr dans les mains de l'enseignant : elle peut produire des exemples à analyser collectivement, sans que les élèves n'y accèdent.

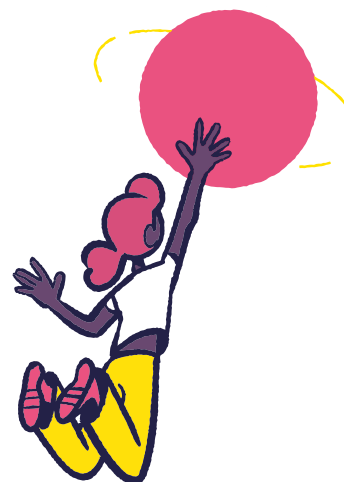
Au cycle 3, les compétences travaillées se complexifient. Les élèves peuvent commencer à observer des productions générées que l'enseignant apporte en classe, et à les analyser avec méthode : qu'est-ce que cela dit ? Qu'est-ce que cela ne dit pas ? Comment vérifier ? D'où viennent les informations ? Ces questions rejoignent directement celles de l'éducation aux médias et à l'information telles qu'identifier l'auteur, évaluer la source, croiser les informations, dont les réflexes sont directement transposables à l'évaluation de contenus générés par une IA. En CM2 ou en 6<sup>e</sup>, comparer une réponse générée par une IA sur un sujet du programme avec ce que dit le manuel scolaire est une activité simple, disciplinairement ancrée et pédagogiquement riche. Le parcours Magistère « Comprendre et enseigner l'intelligence artificielle dès le cycle 3 », développé avec Inria, propose des ressources documentées pour mettre en œuvre ce type d'approche, y compris dans des contextes sans équipement numérique.

À partir de la 4<sup>e</sup>, l'usage direct devient possible dans un contexte encadré. Les formations Pix déployées obligatoirement en 4<sup>e</sup> constituent un socle commun sur lequel les enseignants peuvent s'appuyer : les compétences visées à ce niveau correspondent aux niveaux novice et indépendant du référentiel IA de Pix comme formuler une première instruction claire avec un verbe d'action et un contexte précis, évaluer une réponse générée, repérer une hallucination sur un sujet connu. En classe, cela peut prendre des formes très variées selon la discipline : en français, analyser la structure argumentative d'un texte généré et la comparer à celle d'un texte d'auteur ; en histoire-géographie, soumettre une question de cours à un outil et identifier ce qui manque par rapport au programme ; en mathématiques, demander à l'IA de résoudre un problème et vérifier chaque étape du raisonnement produit.

Dans tous les cas, l'enseignant reste présent, l'usage est explicitement défini et le temps de bilan après usage est un moment partagé important.

Au lycée, l'autonomie va croître progressivement sur trois ans. En seconde, les usages restent cadrés et collectifs : l'enseignant définit la tâche, le périmètre et les critères d'évaluation. La formation Pix se poursuit obligatoirement en 2<sup>de</sup> et en CAP, ce qui garantit une base commune quelle que soit la trajectoire antérieure de l'élève.

En première, les usages se diversifient : l'élève peut utiliser l'IA comme interlocuteur critique dans des tâches disciplinaires complexes : défendre une thèse face à l'outil, analyser et corriger une réponse générée, comparer deux modèles sur une même question. Il apprend à déclarer et analyser ses usages, à construire des instructions plus élaborées et à en évaluer les limites. En terminale, un élève qui a suivi cette progression disposera des compétences pour utiliser ces outils de façon autonome et réflexive, ce qui ne signifie pas sans cadre, mais dans un cadre qu'il a progressivement intériorisé et qu'il est capable d'explicitier.





Cette progression ne peut être cohérente que si les enseignants eux-mêmes ont été formés. La formation initiale, dans les INSPÉ, intègre progressivement ces enjeux. La formation continue, portée par les plans académiques de formation via les EAFC, les corps d'inspection, les DRANE et Réseau Canopé, constitue le levier principal pour les enseignants en poste.

Des parcours Magistère, des webinaires, des formations en présentiel dans les Ateliers Canopé permettent d'entrer dans ces questions à son propre rythme, selon son niveau de familiarité avec les outils. La CREIA (Communauté de Réflexion en Éducation sur l'Intelligence Artificielle) et l'Observatoire des pratiques pédagogiques avec l'intelligence artificielle accompagnent cette montée en compétences dans une logique de communauté professionnelle : on ne se forme pas seul, on se forme avec et grâce aux autres.

L'objectif n'est pas que tous les enseignants deviennent experts en IA générative, c'est qu'ils soient en mesure de construire des usages éclairés, de les questionner, de les partager et de les faire évoluer avec leurs élèves, dans la durée.



## FOCUS

### **Se former : les modalités disponibles**

Les ressources et dispositifs de formation sur l'IA générative en éducation couvrent un spectre large, du format court et autonome à l'engagement à plus long terme dans une communauté professionnelle. Pour une première découverte ou une mise à jour rapide, les formats courts à distance (vidéos, podcasts, webinaires en replay) permettent d'entrer dans un sujet à son propre rythme. L'Agence des usages de Réseau Canopé, Extra classe et les ressources CanoTech proposent des contenus régulièrement mis à jour sur l'IA en éducation, accessibles sans inscription préalable. Pour aller plus loin à distance, les parcours Magistère offrent des formations structurées en plusieurs modules, combinant apports théoriques et mises en pratique. Plusieurs parcours portent spécifiquement sur l'IA générative en classe, accessibles à tous les enseignants via leur compte Magistère. Pour une entrée par la pratique en présentiel, les Ateliers Canopé proposent des formations courtes ou sur une demi-journée. Elles permettent d'expérimenter des usages dans un cadre accompagné. Pour une formation plus approfondie, en présentiel ou en format hybride, les plans académiques de formation ou les formations d'initiative locale portés par les EAFC, en lien avec les inspections, les DSDEN, Réseau Canopé et les DRANE, proposent des journées ou des parcours adaptés aux besoins des équipes pédagogiques et des établissements. Enfin, pour inscrire sa pratique dans une dynamique collective sur la durée, plusieurs espaces permettent de faire communauté : les CREIA rassemblent des enseignants et formateurs engagés sur ces questions à l'échelle académique ; Réseau Canopé documente et partage les usages émergents ; la Forge des communs numériques éducatifs permet de contribuer à des ressources partagées et de bénéficier de celles produites par d'autres.

## Des exemples d'activités possibles

### ACTIVITÉ 1

## Concevoir une séance

🔗 Enseignants et personnels éducatifs, réunion d'équipe | ⌚ 1 h 30

#### OBJECTIF

Concevoir une séance de découverte adaptée au niveau de ses élèves, en s'appuyant sur la progression cycle 2 / lycée et en anticipant ce que les élèves savent déjà et ce qu'ils croient savoir.

Chaque participante et participant se pose trois questions en lien avec le niveau auquel il enseigne : qu'est-ce que mes élèves ont probablement déjà fait sur ce sujet, en classe ou hors de la classe ? Qu'est-ce qu'ils croient savoir et qui mériterait peut-être d'être corrigé ? Quelle est la prochaine compétence à construire selon la progression ?

En petits groupes par niveau, les participants conçoivent collectivement le scénario d'une première séance. Quelques exemples :

**POUR LE CYCLE 2** → Une activité débranchée qui pose la question « comment la machine reconnaît-elle quelque chose ? », avec tri de cartes et simulation collective.

**POUR LE CYCLE 3** → Une comparaison entre une réponse d'élève et une réponse générée apportée par l'enseignant sur un sujet du programme, sans révéler l'origine de chacune.

**À PARTIR DE LA 4<sup>e</sup>** → Une première instruction formulée collectivement, soumise à l'outil, analysée en classe selon les quatre gestes du lecteur critique.

**POUR LE LYCÉE** → Une instruction individuelle sur un objet d'étude en cours, avec consigne de déclaration d'usage et temps de bilan en fin de séance.

Chaque groupe présente son scénario en plénière.

Les autres groupes identifient ce que ce scénario suppose que les élèves sachent déjà et vérifient que le palier précédent a bien été couvert. L'objectif est de repartir avec une séance prête à être testée, ancrée dans la progression et articulée avec ce qui se met en place dans les autres niveaux.

### ACTIVITÉ 2

## Ce que je sais, ce que j'explique

🔗 À partir de la 4<sup>e</sup> et lycée, toutes disciplines | ⌚ 1 h 30 sur deux séances

#### OBJECTIF

Consolider les compétences construites sur l'IA générative en les mettant en mots pour d'autres élèves et mesurer ce qu'on a réellement appris.

**PREMIÈRE SÉANCE** | ⌚ 45 min

Chaque élève répond individuellement à trois questions : qu'est-ce que je sais expliquer sur les IA génératives ? Qu'est-ce que je sais faire avec ces outils que je ne savais pas faire avant ? Qu'est-ce qui me pose encore question ?

Ces réponses sont partagées en petits groupes : les points communs révèlent ce qui a été bien construit, les divergences révèlent ce qui reste fragile. Chaque groupe identifie un message essentiel à transmettre à d'autres élèves : un point utile et compréhensible.

**DEUXIÈME SÉANCE** | ⌚ 45 min

Les groupes préparent une courte présentation de cinq minutes sous la forme de leur choix : exposé oral, affiche, carte mentale, courte vidéo...

La contrainte est partagée : aucun concept technique non expliqué, un exemple concret obligatoire, une question posée à laquelle on sait répondre à la fin. Les présentations sont données si possible devant une classe de niveau inférieur, ou à défaut devant un autre groupe. Le retour des participants (ont-ils compris ? Qu'est-ce qui les a surpris ?) est la meilleure évaluation de la qualité de la transmission.



## Les représentations de l'IA chez les collégiens

Comment les collégiens se représentent-ils l'IA ? C'est le sujet d'une étude que nous avons menée en 2024-2025, après avoir mesuré la représentation de l'IA chez des lycéens l'année précédente. Découvrez les résultats de ce projet dans notre [rapport d'étude](#) !

# Quiz

## Testez vos connaissances sur l'IA en éducation

### Instructions



Pour chaque question, plusieurs réponses sont possibles.  
Cochez toutes les réponses qui vous semblent correctes et retrouvez les réponses et explications sur notre [espace en ligne dédié à l'IA en éducation](#).

#### — QUESTION 1 — Travail hors classe

Parmi les affirmations suivantes sur le travail hors classe à l'ère des IA génératives, lesquelles sont correctes ?

- A** La suppression des devoirs à la maison est la réponse la plus efficace face aux risques de délégation à une IA générative
- B** Une tâche ancrée dans un vécu partagé en classe et exigeant une prise de position personnelle résiste mieux à la délégation à une IA
- C** Dès l'école primaire, l'environnement familial peut exposer les élèves aux IA génératives, même si aucune utilisation directe n'est préconisée à ce niveau
- D** La reformulation d'une consigne suffit rarement à rendre une tâche moins déléguable à une IA générative

#### — QUESTION 2 — Évaluation

Selon les pistes présentées dans ce chapitre, quelle(s) pratique(s) d'évaluation est/sont pertinente(s) face aux IA génératives ?

- A** Renforcer la surveillance systématique des productions d'élèves grâce à des logiciels de détection de contenus générés par l'IA
- B** Introduire des étapes intermédiaires (brouillons, plans, carnets de bord) pour rendre visible la progression de la réflexion
- C** Évaluer uniquement le résultat final pour ne pas alourdir la charge de travail des élèves
- D** Demander à l'élève de justifier sa démarche à l'oral ou par écrit, ce qui révèle la compréhension réelle

#### — QUESTION 3 — Choix d'un outil

Dans la démarche de choix d'un outil d'IA générative pour un usage scolaire, quelle(s) affirmation(s) est/sont correcte(s) ?

- A** L'analyse d'un outil doit aller du réglementaire vers le pédagogique, jamais l'inverse
- B** Un outil impressionnant en démonstration est généralement le plus adapté aux apprentissages
- C** La grille utilité / utilisabilité / acceptabilité permet d'évaluer un outil selon trois dimensions indépendantes mais complémentaires
- D** Les outils disponibles via l'ENT peuvent être utilisés sans aucune précaution supplémentaire concernant les données personnelles des élèves

#### — QUESTION 4 — Instruction

Parmi les affirmations suivantes sur la construction d'une instruction efficace, lesquelles sont correctes ?

- A** Une instruction vague produit une réponse générique parce que l'IA générative comble l'absence de contexte avec ce qui est statistiquement le plus probable dans sa base d'entraînement
- B** Les méthodes de structuration d'une instruction (ACTIF, TREF, GRADE...) dispensent de réfléchir au besoin réel
- C** Préciser le rôle, le cycle, les programmes de référence et les contraintes réglementaires dans une instruction rend le résultat réellement utilisable en contexte scolaire français
- D** Formuler une bonne instruction ne nécessite aucune connaissance préalable du sujet traité

#### — QUESTION 5 — Évaluation des réponses

Parmi les gestes suivants pour analyser une réponse générée par une IA générative, lesquels sont pertinents ?

- A** Faire confiance à la fluidité et à la cohérence apparente du texte comme indicateurs de fiabilité
- B** Vérifier les affirmations précises (dates, chiffres, citations) dans une source de référence indépendante d'une IA générative
- C** Identifier ce qui manque dans la réponse, car une réponse exacte peut être lacunaire sur des éléments essentiels
- D** Considérer que si l'IA a produit une réponse, elle est nécessairement à jour et sans biais culturel

#### — QUESTION 6 — Progression et formation

Concernant la progression des élèves et la formation des enseignants aux IA génératives, quelle(s) affirmation(s) est/sont correcte(s) ?

- A** La culture de l'IA générative ne peut commencer qu'à partir de la 4<sup>e</sup>, niveau à partir duquel l'usage direct est autorisé
- B** Des activités débranchées dès le cycle 2 posent des fondations conceptuelles sur le fonctionnement des machines, sans recours à un outil numérique
- C** Les formations Pix déployées en 4<sup>e</sup>, 2<sup>de</sup> et CAP constituent un socle commun sur lequel les enseignants peuvent s'appuyer
- D** La cohérence de la progression entre degrés et disciplines se construit sans nécessiter de concertation collective entre enseignants

**RETROUVEZ LES RÉPONSES ET LEURS EXPLICATIONS  
SUR NOTRE PAGE IA ET ÉDUCATION**

## Réseau Canopé

1, avenue du Futuroscope  
Bâtiment @4  
Téléport 1 – CS 80158  
86360 CHASSENEUIL-DU-POITOU

Établissement public national  
à caractère administratif  
régé par les articles D 314-70  
et suivants du Code de l'éducation

Siret : 180 043 010 014 85  
© Réseau Canopé, 2026

[reseau-canope.fr](https://reseau-canope.fr)



Suivez  
notre actualité  
et inscrivez-vous  
à nos infolettres

