

Appel à articles

Recherches en Didactiques

Regards croisés sur l'IA générative dans une approche didactique : aller au-delà de l'opportunisme, dépasser l'alarmisme

Coordonné par

Anissa Hamza-Jamann¹ & Véronique Lemoine-Bresson¹

¹ Université de Lorraine ATILF/CNRS

L'évolution rapide des pratiques éducatives et des rapports au savoir, sous l'effet des avancées en Intelligence Artificielle Générative (IAG), dont les implications éthiques, pédagogiques et disciplinaires, soulèvent des enjeux majeurs qui appellent une réflexion approfondie. Entre visions optimistes, alarmistes ou mesurées, l'enjeu est double : (1) comprendre comment les disciplines scolaires peuvent contribuer à former des citoyen·nes éclairé·es, capables de décrypter les usages raisonnés de l'IAG ; (2) interroger les moyens par lesquels la formation des enseignant·es et formateur·ices peut se saisir de la façon dont ceux-ci mobilisent l'IAG pour accompagner cette évolution.

Les didactiques des disciplines interrogent désormais cette évolution et les recherches actuelles (Fitria, 2023 ; Barrot, 2023, Yan, 2023, etc), ainsi que les rapports institutionnels (Guide de l'utilisation de l'IAG, Québec, 2024 ; Rapport du Sénat, France, 2024 ; Unesco, 2023) s'intéressent de plus en plus à comment engager une réflexion sur les usages responsables de l'IAG et les dilemmes qu'ils posent dans les enseignables. De quelles manières les didactiques s'emparent-elles différenciellement de la question de l'IAG ?

La formation initiale, continuée et continue des enseignant·es devrait évoluer pour prendre en compte les défis émergents de l'IAG. Il s'agit de repenser les contenus et l'ingénierie de formation pour qu'ils outillent les enseignant·es, qu'il s'agisse d'exploiter les opportunités ou de contrer les dérives de l'IAG, de les utiliser efficacement ou de repérer leurs usages « hasardeux ». Comment encourager des postures réflexives et collaboratives sur les usages de l'IAG tout en préservant les identités disciplinaires ? Si l'IAG est accueillie dans les classes, comment les enseignant·es la constituent comme levier au service de l'enseignement et de l'apprentissage, et non comme une contrainte ou un substitut à l'humain ?

Cet appel de la Revue *Recherches en Didactiques* vise à accueillir des travaux variés, dont l'enjeu central est d'examiner l'intersection entre les disciplines scolaires, les didactiques (en tant que disciplines scientifiques) et les technologies émergentes, dans un contexte où l'IAG s'intègre de manière diffuse aux pratiques quotidiennes de l'éducation. Les propositions peuvent interroger de quelle manière l'IAG a des effets sur l'enseignement et les apprentissages en fonction des moments du cursus, des filières et des disciplines.

Nous accueillons ainsi des recherches à visée praxéologique, critique et/ou heuristique, des analyses critiques ou des perspectives innovantes, du point de vue des didactiques des disciplines dans un monde en mutation. L'objectif est de (re)penser et (re)panser les pratiques éducatives, les méthodologies d'enseignement et de recherche, ainsi que la formation des acteur·ices de l'éducation.

Nous proposons trois axes, dans lesquels les soumissions d'articles pourront s'inscrire, leurs frontières demeurant perméables et interconnectées.

Axe 1 : Apprendre et enseigner « avec l'IAG » à l'école

Les enseignant·es tiennent de plus en plus compte des représentations des élèves et de leurs pratiques extrascolaires dans l'élaboration des contenus d'enseignement. Concernant l'IAG, ce serait se voiler la face que de penser à sa non-utilisation en dehors des lieux d'apprentissage institutionnels. Selon Cordier et al. (2024), les jeunes développent de nouvelles pratiques, comme utiliser l'IAG. Que les enseignant·es le veuillent ou non, il y a à présent une nécessité d'apprendre et d'enseigner « grâce à ou malgré elle[s], mais en tous cas, pas sans elle[s] » (Reuter, 2010, p. 174). Dans cette perspective, Quinio et Bidan (2022) appellent à un « ménage à trois » impliquant élèves, formateur·ices et IAG. Leur proposition invite à repenser les rôles de chacun·e, où l'IAG ne serait plus un simple outil extérieur, mais un partenaire actif dans le processus éducatif. En complément, selon Berthet (2024), la multiplication des outils de l'IAG et une accélération de ses possibilités ont conduit un certain nombre d'enseignant·es à faire avec celle-ci pour préparer un cours, l'intégrer dans des activités pédagogiques, l'utiliser comme un assistant, sans que l'alignement pédagogique ne soit toujours garanti, et sans qu'une charte d'utilisation n'ait été réfléchie dans les établissements scolaires.

Qu'il s'agisse des pratiques des élèves ou de celles des enseignant·es, ce numéro de *Recherches en Didactiques* accueille des réflexions à trois niveaux d'échelles différentes : sur la place et le rôle des disciplines et « éducation à », dans leurs enjeux politiques, les disciplines et « éducation à », sur le plan des contenus, des méthodes, etc, et la didactique pour analyser comment la recherche s'en saisit.

Comment les « éducations à » aident-elles à débusquer et interroger les stéréotypes véhiculés par l'IAG, ceux-ci étant à l'image des sociétés dont sont issues les données ayant permis d'entraîner les modèles (Heinrich et al., 2010) ? Comment lutter contre la polarisation des idées et le phénomène d'uniformisation culturelle qui appauvrirait la diversité culturelle et linguistique, et qui créerait une uniformisation cognitive (Sabatou et al., 2024, p. 20) ? Comment réduire les inégalités entre les élèves qui ont des pratiques différentes à plusieurs niveaux ? Ce travail de déconstruction revêt un caractère d'urgence, comme le souligne le rapport n°642 de l'Assemblée nationale, pour développer l'esprit critique des élèves et des enseignant·es, au risque d'un enfermement individuel dans une prison mentale et au détriment de la construction d'un collectif pour faire société ensemble. Comment les nombreuses formes d'éducation à la citoyenneté, aux médias et information, prennent en charge les enjeux et les défis liés à l'irruption de l'IAG dans l'éducation ? Quelles valeurs préconisent ces « éducations à » et quelle relation entre ces valeurs et celles véhiculées dans la société (Barthes et al., 2017) ? Comment est envisagée l'évolution des attitudes des utilisateur·ices de l'IAG, et quelles attitudes ? Comment les didacticien·nes apportent-ils leur contribution à la réflexion sur les pratiques des élèves et des enseignant·es utilisateur·ices de l'IAG ? Comment soutiennent-ils la réflexion avec les professionnel·les de l'école, pour identifier les fonctions et les usages de l'IAG dans les différentes disciplines scolaires ? Comment la didactique du français, voire des langues, peut interroger la

rédaction et l'optimisation des requêtes pour guider les élèves dans leurs apprentissages, tout en développant une littératie du *prompt* (Hwang et al., 2023) comme compétence essentielle ? En effet, Hwang (2023) met en avant l'importance de comprendre les mécanismes derrière les modèles de langage pour interagir efficacement avec eux. En intégrant cette compétence dans l'apprentissage, les élèves ne se contenteraient pas d'utiliser l'IAG, mais développeraient une compréhension critique des biais, des limites et des opportunités de ces outils. Quand et comment déterminent-ils avec les enseignant·es quelles pratiques sont acceptables et légitimes, en tension avec les représentations de ceux-ci mais aussi les leurs, les contraintes institutionnelles, les valeurs de l'école, la voix des parents, les questions éthiques et déontologiques, pour produire ensemble des ressources destinées à la réussite de tous les élèves ?

Axe 2 : L'évaluation à travers les disciplines à l'ère de l'IAG

Au regard de l'entrée massive de l'IAG dans les salles de classe, rendue possible par sa simplicité d'utilisation « *easy-to-use* » (Braba et al., 2022), une réflexion urgente sur l'évolution des pratiques d'évaluation dans l'éducation s'impose. Cet axe propose de remettre en question la place et les modalités de l'évaluation à l'ère de l'intelligence artificielle générative (IAG). Il s'agit de réfléchir à ce qu'il convient désormais d'évaluer : les compétences des élèves, leur capacité à mobiliser l'IAG de manière raisonnée, ou encore leur aptitude à résoudre des problèmes sans recourir à ces outils ? L'usage de l'IAG redéfinit-il notre conception de l'acquisition, de la progression et de la réflexion personnelle (Deng et al., 2022) ? En mathématiques par exemple, l'objectif ne réside-t-il plus dans la simple vérification des résultats, mais dans la compréhension des démarches, l'explicitation des étapes, et l'interprétation critique des solutions générées par l'IAG ?

De même, en classe de langues, lorsqu'un élève utilise une IAG pour produire un commentaire de texte ou un essai, comment garantir qu'il a réellement assimilé et interprété les concepts mobilisés ? (Cf. les travaux Fitria, 2023 ; Barrot, 2023 ; Yan, 2023 ; Sirisathitkuhl, 2023 ; Su et al., 2023 ; Hamza-Jamann et Varcin 2024). Une piste consisterait à évaluer sa capacité à analyser, questionner ou nuancer les propositions fournies par l'outil. Cependant, une telle approche implique une révision des pratiques d'évaluation, afin qu'elles demeurent compatibles avec les contraintes de temps et les réalités professionnelles des enseignant·es. Comment alors concevoir des dispositifs équilibrés, capables de valoriser les compétences réflexives des élèves tout en intégrant des outils et des stratégies pédagogiques adaptés pour accompagner cette transformation des processus d'évaluation ? Quels outils, pratiques et postures doivent être développés pour inscrire l'IAG dans une dynamique d'enrichissement, et non de limitation, des apprentissages et des évaluations à la fois chez les enseignant·es et chez les élèves ?

Les didactiques en tant que disciplines de recherche et les disciplines scolaires ne sont-elles pas confrontées à un double défi : préserver leur identité et leurs exigences, tout en s'adaptant à un environnement où l'IAG est omniprésente ? Cet axe propose d'explorer ces enjeux et invite à interroger les modalités d'évaluation : comment peuvent-elles demeurer justes, pertinentes et en cohérence avec les spécificités de chaque discipline, tout en prenant en compte les transformations induites par ces technologies émergentes ?

Axe 3 : La formation initiale, continue et continuée à l'ère de l'IAG

La révolution numérique ne consisterait pas seulement à introduire de nouveaux outils en classe dans les différentes disciplines scolaires, mais aussi à (re)configurer les relations entre toutes les acteur·ices de l'éducation et les contenus enseignables. À une époque où les technologies évoluent à une vitesse vertigineuse, la formation des enseignant·es

n'échappe pas à cette dynamique et doit impérativement s'adapter pour répondre aux transformations induites par l'IAG. Les modèles théoriques classiques doivent ainsi être (re)interrogés, remis en question, et, dans certains cas, réinventés pour répondre aux exigences d'une éducation au XXI^e siècle.

Cet axe vise à réunir des réflexions et des analyses afin de comprendre de quelle manière l'IAG modifie la formation initiale, continue et continuée des enseignant·es. Comment dans la formation, les formé·es peuvent-ils être amené·es à prendre conscience de leurs pratiques et les problèmes éthiques que celles-ci peuvent receler ? Les didactiques de la géographie et de l'histoire, sans exclure les autres didactiques, ont-elles intérêt à mobiliser la cartographie critique (Zwer, 2024) pour recueillir des données sensibles sur les pratiques réelles de l'IAG dans les différents espaces de la société, et sur la modification ou non des contenus d'enseignement depuis l'apparition de l'IAG ? La formation, s'appuyant sur ces cartographies, pourrait alors mobiliser la question des pratiques spatiales inégalitaires de l'IAG, et proposer des alternatives critiques dans son espace d'apprentissage. Comment la formation prend-elle soin des formé·es, en s'intéressant à comment ils vivent les contraintes posées par l'Institution qui promeut l'utilisation de l'IAG dans les pratiques de classe ? En d'autres termes, s'intéresse-t-elle aux trajectoires intellectuelles (Lynch, 1960 ; Lemoine-Bresson et al., 2024) des formé·es en lien avec cette sloganisation institutionnelle ?

Comment repenser le triangle pédagogique d'Houssaye (1994) dans une perspective dynamique, où l'Intelligence Artificielle jouerait un rôle fondamental dans la co-construction du savoir, sous l'assistance de l'enseignant·e ? Selon Gaveau (2025), le triangle prend désormais la dimension d'une pyramide, où l'IA, présentée comme « appui stratégique », a toute sa place non seulement pour assister l'apprentissage et l'enseignement, mais aussi pour formaliser les savoirs à mettre à jour pour prendre en compte le développement économique. Dans ce cadre, l'enseignant·e, bien que n'étant pas toujours formé·e à ces nouvelles pratiques, se transforme en médiateur·ice, en guide dans l'utilisation de l'IAG, en facilitateur·ice du processus d'apprentissage, et même en « veilleur·se » des enjeux éthiques et humains de l'éducation. Comment peut-il assumer ces responsabilités, alors qu'il vit, au quotidien, l'évolution du paysage éducatif auprès des élèves, sans se laisser submerger par les défis incessants de cette transition, d'autant plus qu'il n'est pas toujours préparé·e aux spécificités de cette évolution ? Comment l'arrivée de l'IAG altère-t-elle la façon d'appréhender la complexité du travail de l'enseignant·e modélisé dans le multi-agenda de Bucheton et Soulé (2009). Comment maintenir une atmosphère chaleureuse et propice à l'échange si les interactions sont médiées par des machines, par exemple ? La notion de tissage prend toute sa dimension également : quelle est la part de la propriété intellectuelle de l'enseignant·e lorsqu'il fait appel à l'IAG pour personnaliser ses pratiques ? La créativité (Poibeau 2023) est-elle entravée ?

L'étayage, ce geste essentiel de l'accompagnement de l'élève, est celui qui sera sans doute le plus transformé par l'IAG. Les outils d'IAG peuvent intervenir de manière proactive dans l'accompagnement de l'élève notamment quand elle offre un soutien individualisé et immédiat, par exemple sous forme de tutoriels adaptatifs ou de *feedback* instantané. L'apport de l'IAG est vite remis en question lorsqu'il s'agit de la place des nuances émotionnelles, relationnelles ou contextuelles et interculturelles qui sont au cœur du processus d'accompagnement de la diversité des publics apprenant. Comment former l'enseignant·e pour qu'il jingle entre l'utilisation de ces outils, tout en continuant de développer une posture « polyphonique » (Laplantine, 2009) avec les élèves ? Quelles réflexions pourront être menées par les didacticien·nes des langues pour réexaminer les modèles de compétence communicative et interculturelle présentés en formation (Byram,

1997 ; van Eck, 1986) et y intégrer les interactions avec la machine tout en renforçant la dimension critique ?

Au-delà des ajustements spécifiques aux modèles existants, l'IAG pourrait également susciter la création de nouveaux paradigmes pédagogiques inscrits dans des dynamiques collaboratives (Baudrit, 2009), en ligne ou pas, ou encore incluant la gamification (Schmoll, 2016). Cette réflexion trouvera également sa place dans ce numéro de la Revue *Recherches en Didactiques (ReD)*.

Modalités de soumission

Les propositions d'articles sont attendues pour le **15 juin 2025**.

Elles doivent être envoyées conjointement aux adresses suivantes : red@univ-lille.fr ; anissa.hamza-jamann@univ-lorraine.fr et veronique.lemoine-bresson@univ-lorraine.fr

Le texte ne doit pas dépasser **40 000 signes** (espaces compris, bibliographie et annexes comprises). Deux résumés sont attendus, l'un en français, l'autre en anglais ou espagnol, de maximum 700 signes, avec une liste de 4/5 mots-clés (traduits également). Une traduction du titre de l'article en anglais ou espagnol est attendue. Concernant le format, des recommandations spécifiques se trouvent sur le site de la revue *Recherches en Didactiques* : <https://red-revue.univ-lille.fr/soumettre-un-article-une-proposition-de-dossier>

Calendrier

20 janvier 2025 : lancement appel à propositions

15 juin 2025 : première version du texte à envoyer aux coordinatrices

30 octobre 2025 : retour des expertises

5 janvier 2026 : deuxième version des articles retenus

15 février 2026 : retour de la deuxième expertise

30 mars 2026 : version finale

Juin 2026 : publication du numéro

Pour toute information complémentaire, merci de contacter :

Anissa Hamza-Jamann : anissa.hamza-jamann@univ-lorraine.fr

Véronique Lemoine-Bresson : veronique.lemoine-bresson@univ-lorraine.fr

Références

- Barrot, Jessie S. (2023). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*, 57, 100745. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100745>
- Barthes, A., Lange, J.M. et Tutiaux-Guillon, N. (2017). *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des "éducation à"*. L'Harmattan.
- Berthet, J.P. (2024, 20 novembre). *IA, éducation et formation. communication* Rendez-vous de l'INSPE. Université de Lorraine, Nancy-Maxéville.
- Baudrit, A. (2009). Apprentissage collaboratif : Des conceptions éloignées des deux côtés de l'Atlantique ? *Carrefours de l'éducation*, 27(1), 103116. <https://doi.org/10.3917/cdle.027.0103>
- Brabra, H., Baez, M., Benatallah, B., Gaaloul, W., Bouguelia, S., et al. (2022). Dialogue management in conversational systems: a review of approaches, challenges, and

- opportunities. *IEEE Transactions on Cognitive and Developmental Systems*, 14 (3), 783-798.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2011). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique* [En ligne]. <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cordier, A., Fluckiger, C. et Tricot, A. (2024). *Nouveaux savoirs et nouvelles compétences des jeunes*. CNESCO. <https://www.cnesco.fr/events/event/cc-2024-nouveaux-savoirs-et-nouvelles-competences-des-jeunes/>
- Deng, X. et Yu, Z. A. (2023). A Meta-Analysis and Systematic Review of the Effect of Chatbot Technology Use in Sustainable Education. *Sustainability*, 15(4). <https://doi.org/10.3390/su15042940>
- Direction du développement de la culture numérique (2024). *L'utilisation pédagogique, éthique et légale de l'intelligence artificielle générative*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/Numerique/Guide-utilisation-pedagogique-ethique-legale-IA-personnel-enseignant.pdf>
- Fitria, T. N. (2023). Artificial intelligence (AI) technology in OpenAI ChatGPT application: A review of ChatGPT in writing English essay. *Journal of English Language and Teaching*, 12(1), 44-58. <https://doi.org/10.15294/elt.v12i1.64069>
- Hamza, A et Varcin, M. (2024, 28-30 novembre). « *ChatGPT is like soulless !* » : étude exploratoire de l'utilisation de ChatGPT dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais scientifique et argumentatif. 31^e congrès Ranaclès, Université de Rouen.
- Gaveau, D. (2025). *Intelligence artificielle : le triangle pédagogique*. [LinkedIn](#)
- Henrich, J., Heine, S. J. et Norenzayan, A. (2010). The Weirdest People in the World? *RatSWD Working Paper No. 139*. SSRN: <https://ssrn.com/abstract=1601785> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1601785>
- Houssaye, J. (1994). Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. *Recherche en soins infirmiers*, 38(3), 1019. <https://doi.org/10.3917/rsi.038.0010>
- Hwang, Y., Lee, J. H. et Shin, D. (2023). What is prompt literacy? An exploratory study of language learners' development of new literacy skill using generative AI. *Computer Science*. <https://arxiv.org/abs/2311.05373>
- Laplantine, F. (2009). *Son, images et langage*. *Anthropologie esthétique et subversion*. Beauchesne.
- Lemoine-Bresson, V., Isambert, A. Labouteley, J., Guillemain, A., Laurent, S., Mary, L. et Fialais, V. (2024). Passage de témoin : quand les enseignant·es sont les communicant·es dans une journée d'étude. *Diversité*, 205. URL : <https://publications-prairial.fr/diversite/index.php?id=4739>
- Lynch, K. (1960). *The image of the city*. The MIT Press.
- Quinio, B. et Bidan, M. (2023). ChatGPT : Un robot conversationnel peut-il enseigner ? *Management & data science*, 7(1). <https://doi.org/10.36863/mds.a.22060>
- Rapport du Sénat (2024, 29 novembre). *ChatGPT, et après ? Bilan et perspective de l'intelligence artificielle*. Rapport n0642. Assemblée nationale.
- Reuter, Y. (2010). Pratiques scolaires. Pratiques extrascolaires. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre et D. Lahanier-reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 173-177). De Boeck.
- Poibeau, T. (2023). La créativité peut-elle être artificielle ? *Le journal CNRS*. [<https://lejournel.cnrs.fr/articles/la-creativite-peut-elle-etre-artificielle>]
- Sabatou, A., Chaize, P. Narassiguin, C. (2024). *Rapport sur les nouveaux développements de l'intelligence artificielle*, N°642. Assemblée nationale.

- Schmoll, L. (2016). L'emploi des jeux dans l'enseignement des langues étrangères : Du traditionnel au numérique. *Sciences du jeu*, 5. <https://doi.org/10.4000/sdj.628>
- Sirisathitkul, C. (2023). Slow writing with ChatGPT: Turning the hype into a right way forward. *Postdigital science and education*. <https://doi.org/10.1007/s42438-023-00441-5>
- Su, Y., Lin Y. & Lai, C. (2023). Collaborating with ChatGPT in argumentative writing classrooms. *Assessing Writing*, 57, 100752. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100752>
- UNESCO (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>
- van Ek, J. A. (1986). Objectives for foreign language learning, Vol 1: Scope. Strasbourg: Council of Europe.
- Yan, D. (2023). Impact of ChatGPT on learners in a L2 writing practicum: An exploratory investigation. *Education and Information Technologies*, 28, 13943-13967. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11742-4>
- Zwer, N. (2024). *Pour un spacio-féminisme de l'espace à la carte*. La Découverte.