

Δεοντολογία de l'intelligence artificielle générative en éducation: usages, responsabilités et limites de ChatGPT

Vassiliki Boltzi

Résumé

L'intégration rapide de l'intelligence artificielle générative dans les pratiques éducatives rend nécessaire la définition d'un cadre déontologique pour un usage responsable, transparent et critique de ces outils. À partir du cas de ChatGPT, cet article interroge les usages, les apports et les limites de l'IA générative en contexte d'apprentissage. Il s'appuie sur une étude de cas menée durant l'année académique 2024-2025 auprès de dix apprenants adultes inscrits dans une classe de français langue étrangère de niveau B2¹ au Centre d'Enseignement des Langues Étrangères de l'Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes. Le dispositif repose sur une activité d'expression écrite argumentative, des questionnaires pré- et post-activité, ainsi que sur l'analyse qualitative des perceptions des apprenants et de leurs productions initiales et révisées. L'article envisage l'IA non comme un simple instrument technique, mais comme un médiateur qui transforme les rapports entre l'apprenant, l'écriture, le savoir et l'autorité pédagogique. Il examine plus particulièrement: dans quelles conditions l'IA générative peut-elle soutenir l'apprentissage sans se substituer à l'effort réflexif de l'apprenant? En mobilisant une approche à la fois pédagogique, déontologique et anthropologique, cette contribution met en évidence la nécessité d'un usage encadré de l'IA générative. Elle souligne enfin le rôle central de l'enseignant et des institutions dans la construction d'une culture numérique responsable, soucieuse de préserver la voix de l'apprenant et la qualité de l'apprentissage.

Mots-clés: intelligence artificielle générative, déontologie, éducation, ChatGPT, FLE (Français Langue étrangère)



Δεοντολογία της παραγωγικής τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση: χρήσεις, ευθύνες και όρια του ChatGPT

Βασιλική Μπολτσί

Περίληψη

Η ταχεία ένταξη της γενετικής/παραγωγικής τεχνητής νοημοσύνης στις εκπαιδευτικές πρακτικές καθιστά αναγκαίο τον καθορισμό ενός δεοντολογικού πλαισίου για την υπεύθυνη, διαφανή και κριτική χρήση των σχετικών εργαλείων. Με αφετηρία την περίπτωση του ChatGPT, το παρόν άρθρο διερευνά τις χρήσεις, τις δυνατότητες και τα όρια της γενετικής τεχνητής νοημοσύνης σε περιβάλλον μάθησης. Βασίζεται σε μελέτη περίπτωσης που πραγματοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2024-2025 με τη συμμετοχή δέκα ενήλικων εκπαιδευομένων, εγγεγραμμένων σε τάξη γαλλικής ως ξένης γλώσσας επιπέδου B2 στο Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών του ΕΚΠΑ. Το ερευνητικό σχήμα περιλαμβάνει δραστηριότητα γραπτής έκφρασης, ερωτηματολόγια πριν και μετά τη δραστηριότητα, καθώς και ποιοτική ανάλυση των αντιλήψεων των εκπαιδευομένων και των αρχικών και αναθεωρημένων γραπτών τους. Το άρθρο προσεγγίζει την τεχνητή νοημοσύνη όχι ως απλό τεχνικό εργαλείο, αλλά ως διαμεσολαβητή που μετασχηματίζει τις σχέσεις ανάμεσα στον/στην εκπαιδευόμενο/η, τη γραφή, τη γνώση και την παιδαγωγική αυθεντία. Εξετάζει ειδικότερα υπό ποιες προϋποθέσεις η γενετική τεχνητή νοημοσύνη μπορεί να υποστηρίξει τη μάθηση χωρίς να υποκαθιστά την αναστοχαστική προσπάθεια του εκπαιδευομένου. Υιοθετώντας μια παιδαγωγική, δεοντολογική και ανθρωπολογική προσέγγιση, η συμβολή αυτή αναδεικνύει την ανάγκη πλαισιωμένης χρήσης της γενετικής τεχνητής νοημοσύνης. Υπογραμμίζει, τέλος, τον κεντρικό ρόλο του εκπαιδευτικού και των θεσμών στη διαμόρφωση μιας υπεύθυνης ψηφιακής κουλτούρας, με μέριμνα για τη διατήρηση της φωνής του εκπαιδευομένου και την ποιότητα της μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: γενετική τεχνητή νοημοσύνη, δεοντολογία, εκπαίδευση, ChatGPT, γαλλική ως ξένη γλώσσα.

¹ Le niveau B2 correspond au niveau «utilisateur indépendant» du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL).

Introduction

L'intégration rapide de l'intelligence artificielle générative² dans les pratiques éducatives constitue l'une des transformations majeures du paysage contemporain de l'apprentissage. En quelques années, des outils comme ChatGPT sont passés du statut de curiosité technologique à celui de ressource largement accessible, utilisée par des apprenants, des enseignants, des chercheurs et des institutions. Leur capacité à produire des textes cohérents, à reformuler des idées, à corriger des erreurs, à structurer un raisonnement ou à proposer des pistes d'écriture modifie en profondeur les gestes ordinaires de l'apprentissage. Plusieurs travaux récents soulignent ainsi que les grands modèles de langage ouvrent de nouvelles possibilités pédagogiques, tout en soulevant des interrogations importantes quant à leurs usages éducatifs (Kasneci et al., 2023; UNESCO, 2023).

Cette évolution ne peut toutefois être réduite à une simple question d'efficacité ou de performance. Si l'IA générative peut faciliter certaines tâches, elle soulève également des questions éthiques et déontologiques relatives à la responsabilité, à la transparence, à l'autonomie et à la justice éducative (Floridi et Cowls, 2019; UNESCO, 2021). Dans quelle mesure l'usage d'un outil comme ChatGPT transforme-t-il le rapport de l'apprenant au savoir? Que devient l'autonomie lorsque l'aide proposée ne se limite plus à signaler une erreur, mais fournit directement une solution rédigée? Comment préserver la responsabilité humaine dans un contexte où la production de textes, d'idées ou de formulations peut être partiellement externalisée à un système algorithmique?

Ces questions sont particulièrement importantes dans le domaine éducatif, où l'apprentissage ne se limite pas au résultat final. Apprendre, ce n'est pas seulement produire une réponse correcte ou un texte bien structuré; c'est aussi construire progressivement une compétence, affronter des difficultés, formuler des hypothèses, faire des choix, se tromper, réviser et développer un jugement personnel. En effet, l'IA générative intervient précisément dans ces moments sensibles du processus d'apprentissage. Elle peut soutenir l'apprenant dans la reformulation, la révision ou l'organisation de ses idées, mais elle peut aussi réduire l'effort réflexif lorsqu'elle est utilisée comme substitut à la pensée.

C'est précisément dans cette articulation que se situe l'enjeu déontologique. D'un côté, ChatGPT peut être envisagé comme un outil de support, capable d'accompagner l'apprenant dans une tâche complexe et de lui offrir un soutien temporaire, dans la continuité des approches socioconstructivistes de l'apprentissage (Vygotsky, 1978). De l'autre, un usage non encadré peut conduire à une dépendance excessive, à une standardisation des productions et à un affaiblissement de la voix singulière de l'apprenant. La question n'est donc pas seulement de savoir si l'intelligence artificielle améliore les productions scolaires ou universitaires, mais de comprendre ce qu'elle transforme dans l'acte même d'apprendre.

² Dans la suite de l'article, l'expression «IA générative» désigne l'intelligence artificielle générative. Également appelée GenAI

À cet égard, l'IA générative peut être analysée comme un médiateur pédagogique et culturel. Elle ne se contente pas d'ajouter un outil supplémentaire à l'environnement éducatif; elle reconfigure les relations entre l'apprenant, l'enseignant, le savoir et l'écriture. Elle introduit une nouvelle forme d'interaction, dans laquelle l'apprenant dialogue avec un système capable de produire des réponses linguistiquement élaborées, mais dont les propositions doivent être vérifiées, interprétées et contextualisées. Cette médiation invite à repenser les notions d'autorité, d'authenticité, de responsabilité et de confiance. Elle peut également être rapprochée de la théorie de la médiation instrumentale, selon laquelle un artefact ne devient véritablement instrument qu'à travers les usages et les formes d'appropriation développées par le sujet (Rabardel, 1995).

L'approche proposée dans cet article s'inscrit dans une réflexion à la fois pédagogique, déontologique et anthropologique. Elle est pédagogique parce qu'elle interroge les conditions d'un usage formatif de l'intelligence artificielle en contexte d'apprentissage. Elle est déontologique parce qu'elle examine les responsabilités, les règles de conduite et les limites à définir pour les différents acteurs: *apprenants, enseignants, institutions* — face à des outils capables d'influencer la production du savoir. Elle est enfin anthropologique parce qu'elle envisage l'IA non seulement comme une technologie, mais comme un fait culturel qui transforme les pratiques, les représentations et les manières d'agir dans le monde éducatif. Cette perspective rejoint les approches qui analysent le numérique comme une dimension située des pratiques sociales contemporaines (Miller, 2018).

Le cas de ChatGPT constitue ici un point d'entrée privilégié. La réflexion proposée s'appuie également sur une étude de cas que j'ai menée, en tant qu'enseignante, dans une classe de français langue étrangère de niveau B2 au Centre d'Enseignement des Langues Étrangères de l'Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes. Ce terrain pédagogique m'a permis d'observer concrètement la manière dont des apprenants adultes utilisent l'IA générative dans une activité d'écriture, mais aussi les tensions déontologiques que cet usage fait apparaître: aide à la révision, enrichissement lexical, structuration du texte, risque de dépendance, acceptation insuffisamment critique des suggestions et possible effacement de la voix de l'apprenant.

En tant qu'outil conversationnel fondé sur l'IA générative, ChatGPT rend visibles les potentialités mais aussi les ambiguïtés de cette nouvelle médiation. Il peut aider à clarifier une idée, enrichir le vocabulaire, structurer un texte ou expliciter une règle. Mais il peut également produire des réponses inexactes, uniformiser les formulations, masquer les difficultés réelles de l'apprenant ou encourager une confiance excessive dans l'outil. Son usage éducatif ne peut donc être pensé indépendamment d'un cadre critique, comme le rappellent les travaux portant sur les opportunités et les limites de ChatGPT dans l'enseignement et l'apprentissage (Rudolph, Tan and Tan, 2023; Dwivedi et al., 2023).

La question centrale de cet article peut ainsi être formulée de la manière suivante: *dans quelles conditions l'intelligence artificielle générative peut-elle soutenir l'apprentissage sans affaiblir l'autonomie, la responsabilité et la voix singulière de l'apprenant?* À partir de cette interrogation, il

s'agira d'analyser les usages possibles de ChatGPT en éducation, les responsabilités qu'ils impliquent et les limites qu'ils imposent, en articulant une réflexion théorique sur la déontologie de l'IA avec des observations issues d'une pratique pédagogique située.

L'hypothèse défendue est que l'IA générative peut constituer un support pédagogique pertinent lorsqu'elle est intégrée dans un dispositif cadré, transparent et réflexif. Elle peut favoriser l'autonomie si elle aide l'apprenant à comprendre, comparer, questionner et choisir. En revanche, elle devient problématique lorsqu'elle encourage la simple validation des réponses produites, sans distance critique ni appropriation personnelle. L'enjeu n'est donc pas d'opposer l'humain à la machine, ni de promouvoir une adoption inconditionnelle de l'IA, mais de définir les conditions d'une culture éducative responsable de l'intelligence artificielle.

Dans cette perspective, l'article s'organisera en plusieurs étapes. Il proposera d'abord une clarification conceptuelle de la notion de déontologie, en la distinguant de l'éthique tout en montrant leur complémentarité dans le domaine de l'intelligence artificielle. Il présentera ensuite le cadre méthodologique de l'étude de cas menée en classe de FLE, puis les principales observations issues de cette expérience. Il analysera ensuite l'IA générative comme médiateur éducatif, avant d'examiner les usages pédagogiques de ChatGPT, les responsabilités des acteurs impliqués et les limites déontologiques de son intégration. Il s'agira enfin de proposer les principes d'un usage encadré, critique et humainement maîtrisé de l'IA générative en éducation.

1. Déontologie, éthique et intelligence artificielle: clarification conceptuelle

Avant d'aborder les usages éducatifs de ChatGPT, il convient de préciser le sens du terme «déontologie», souvent employé à proximité de celui d' «éthique», sans toutefois se confondre entièrement avec lui. Le mot «déontologie» vient du grec *deon*, *deontos*, qui signifie «ce qu'il faut faire», «ce qui est nécessaire» ou encore «le devoir», et de *logos*, qui renvoie au discours, à l'étude ou à la raison. Historiquement, le terme a été associé à la réflexion sur les devoirs et les obligations, notamment à partir des travaux de Jeremy Bentham sur la «science de la morale» (Bentham, 1834). La déontologie peut ainsi être comprise comme un discours sur les devoirs, les obligations et les règles qui orientent une pratique donnée.

Dans son usage contemporain, la déontologie désigne généralement l'ensemble des principes, normes et obligations qui encadrent l'exercice d'une activité professionnelle ou sociale. Elle ne se limite pas à une réflexion abstraite sur le bien ou le mal; elle vise plutôt à définir des repères concrets pour agir de manière responsable dans un contexte déterminé. C'est pourquoi elle occupe une place importante dans les professions éducatives, médicales, juridiques ou scientifiques, où l'action engage toujours une responsabilité envers autrui.

La distinction entre éthique et déontologie est ici particulièrement utile. L'éthique renvoie à une réflexion plus large sur les valeurs, les finalités et les conséquences de l'action humaine. La déontologie,

quant à elle, insiste davantage sur les devoirs, les règles de conduite, les limites à respecter et les responsabilités attachées à une pratique. Dans le cas de l'IA générative en éducation, ces deux dimensions sont indissociables: l'éthique permet d'interroger les valeurs en jeu — autonomie, justice, responsabilité, respect de la personne — tandis que la déontologie cherche à définir les conditions concrètes d'un usage acceptable et responsable. Cette articulation rejoint les cadres contemporains de l'éthique de l'intelligence artificielle, qui mettent l'accent sur la transparence, la responsabilité, la justice et la centralité du jugement humain (Floridi et Cowls, 2019; UNESCO, 2021).

Appliquée à ChatGPT, la réflexion déontologique conduit donc à poser des questions précises: *dans quelles situations l'usage de l'IA est-il légitime? Comment déclarer ou expliciter son utilisation? Quelles données ne doivent pas être introduites dans l'outil? Quelle part du travail doit rester assumée par l'apprenant? Quel rôle revient à l'enseignant dans l'encadrement de ces pratiques?* La déontologie ne vise pas seulement à interdire certains usages; elle cherche aussi à construire un cadre permettant d'articuler innovation technologique, responsabilité pédagogique et respect de l'autonomie de l'apprenant.

2. Méthodologie: une étude de cas en classe de FLE

J'ai conduit cette étude durant l'année académique 2024-2025 dans ma propre classe de français langue étrangère de niveau B2, au Centre d'Enseignement des Langues Étrangères de l'Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes. Le choix de ce terrain répond à la fois à un intérêt pédagogique et à un questionnement scientifique personnel: en tant qu'enseignante, je souhaitais observer concrètement comment des apprenants adultes pouvaient s'approprier un outil comme ChatGPT dans une activité d'écriture, et quelles questions déontologiques cet usage faisait émerger en situation réelle de classe.

L'étude a été menée auprès de dix apprenants adultes inscrits dans un cours de français langue étrangère de niveau B2, dans le cadre d'une préparation au DELF³ B2. Elle s'inscrit dans une démarche exploratoire et qualitative, proche de la recherche-action (Narcy-Combes, 2005), dans la mesure où la pratique pédagogique constitue à la fois le terrain d'observation et le point de départ de la réflexion. Cette double position d'enseignante et de chercheuse offre un accès privilégié aux pratiques, aux hésitations et aux réactions des apprenants; elle implique toutefois une vigilance particulière quant aux biais possibles liés à la proximité avec le terrain, à la relation pédagogique et à mon propre intérêt pour l'intégration de l'intelligence artificielle en éducation. C'est pourquoi l'objectif n'était pas de mesurer quantitativement l'efficacité de ChatGPT, mais d'analyser les usages, les perceptions et les tensions déontologiques suscitées par son intégration dans une activité d'expression écrite.

Le dispositif pédagogique s'est déroulé en trois temps. Dans un premier temps, les apprenants ont répondu à un questionnaire initial visant à recueillir leurs représentations de l'intelligence artificielle,

³ DELF: Diplôme d'études en langue française, certification officielle de français langue étrangère délivrée par le ministère français de l'Éducation nationale.

leurs attentes, leur degré de familiarité avec ChatGPT et leur niveau de confiance en production écrite. Dans un deuxième temps, ils ont réalisé une tâche d'expression écrite argumentative sur le thème: «L'intelligence artificielle: menace ou opportunité pour notre avenir?». La tâche s'est déroulée en deux phases: une rédaction initiale sans recours à l'IA, puis une phase de révision avec possibilité d'utiliser ChatGPT comme outil d'aide à la reformulation, à l'enrichissement lexical et à l'organisation du texte. Dans un troisième temps, un questionnaire post-activité a permis de recueillir les impressions des apprenants après l'usage de l'outil, notamment sur l'aide perçue, les limites rencontrées, la confiance accordée aux suggestions générées et les précautions jugées nécessaires.

Le matériau analysé se compose de dix productions initiales, de dix productions finales, ainsi que des réponses aux questionnaires pré- et post-activité. L'analyse a porté principalement sur plusieurs dimensions: la correction linguistique, l'enrichissement lexical, la structuration argumentative, la cohérence textuelle, la posture de l'apprenant face aux suggestions de l'IA, la capacité à identifier les limites de l'outil et le degré d'appropriation des modifications proposées.

Parmi les dix apprenants participant à l'étude, huit ont utilisé ChatGPT lors de la phase de révision, tandis que deux ont choisi de ne pas recourir à l'outil et de s'appuyer sur des ressources plus traditionnelles, telles que le dictionnaire ou le traducteur en ligne. Il convient de préciser que ces deux apprenants faisaient partie des participants les moins familiarisés avec les outils numériques, ce qui peut expliquer en partie leur réserve face à l'usage de l'IA générative. Cette situation a permis une comparaison exploratoire entre les productions révisées avec l'aide de l'IA et celles retravaillées sans recours direct à ChatGPT. Les observations qui en découlent doivent être interprétées avec prudence, compte tenu de la taille réduite de l'échantillon, mais elles permettent néanmoins d'identifier des tendances significatives.

Cette étude de cas ne prétend pas à une généralisation statistique. Le nombre restreint de participants constitue une limite assumée du dispositif. Il ne s'agit donc pas de produire des résultats généralisables, mais d'analyser en profondeur une situation pédagogique située, afin de faire émerger des tensions déontologiques observables dans l'usage réel de l'IA générative en classe. Elle permet toutefois d'éclairer, à partir d'une situation pédagogique située, plusieurs enjeux déontologiques centraux: la distinction entre aide et substitution, la responsabilité de l'apprenant dans la production finale, la nécessité d'explicitier l'usage de l'IA, la préservation de la voix personnelle, la protection des données et le rôle de l'enseignant dans l'encadrement critique de l'outil.

La participation des apprenants reposait sur le volontariat. Les réponses ont été recueillies de manière anonyme et les productions ont été traitées dans le respect des principes de confidentialité. Ces précautions méthodologiques ne constituent pas un simple cadre formel; elles font partie intégrante d'une réflexion déontologique sur l'usage de l'intelligence artificielle en contexte éducatif. Cette étude comporte également certaines limites. L'effet de nouveauté lié à l'introduction de ChatGPT a pu influencer l'engagement et la curiosité des apprenants durant l'activité. De plus, la présence de

l'enseignante-chercheuse dans le dispositif d'observation a pu entraîner un biais de désirabilité, certains apprenants pouvant adapter leurs pratiques ou leurs réponses en sachant qu'ils étaient observés.

3. Observations issues de l'étude de cas

L'étude de cas menée en classe de FLE met en évidence plusieurs observations significatives pour une réflexion déontologique sur l'usage de ChatGPT en éducation. La première concerne les attentes initiales des apprenants. Avant l'activité, l'IA était majoritairement perçue comme un outil d'aide linguistique, susceptible de corriger des erreurs, d'améliorer le vocabulaire ou de mieux organiser les idées. Cette représentation montre que les apprenants envisagent d'abord ChatGPT comme un outil compensatoire, capable de répondre à des difficultés concrètes rencontrées dans la production écrite.

Cette attente est compréhensible dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère. Au niveau B2, les apprenants doivent produire des textes clairs, structurés et argumentés, tout en mobilisant un lexique suffisamment varié et une syntaxe relativement maîtrisée. L'usage de ChatGPT apparaît alors comme une ressource rassurante, notamment pour des étudiants qui manquent de confiance dans leurs capacités d'expression écrite. Toutefois, cette fonction de soutien soulève immédiatement une question déontologique: l'outil aide-t-il l'apprenant à progresser ou tend-il à se substituer à son propre effort de formulation?

L'analyse des productions écrites montre que les améliorations observées ne relèvent pas toutes du même ordre. Les corrections grammaticales apparaissent souvent liées au processus de révision lui-même. Autrement dit, le fait de relire, de reprendre et de retravailler un texte constitue déjà un facteur d'amélioration, avec ou sans IA. Ce constat est renforcé par la présence de deux apprenants ayant choisi de ne pas utiliser ChatGPT lors de la phase de révision: leurs textes présentent également certaines améliorations grammaticales, ce qui invite à ne pas attribuer automatiquement toute progression linguistique à l'outil.

En revanche, l'usage de ChatGPT semble particulièrement visible dans l'enrichissement lexical, l'introduction de connecteurs logiques et la structuration argumentative. Les textes révisés avec l'aide de l'outil tendent à devenir plus organisés, plus fluides et plus conformes aux attentes formelles d'un écrit argumentatif de niveau B2. L'IA apparaît ainsi moins comme une condition nécessaire de la correction grammaticale que comme un amplificateur discursif, capable d'élargir le répertoire lexical et de proposer des structures textuelles plus normées.

Cette amélioration formelle doit cependant être interprétée avec prudence. Un texte plus correct ou plus structuré n'est pas nécessairement le signe d'une appropriation plus profonde. La question essentielle est de savoir si l'apprenant comprend les modifications apportées et s'il est capable de les justifier. Lorsque l'outil propose une reformulation complète, le risque est que l'apprenant accepte une version améliorée sans analyser les choix linguistiques ou discursifs qui la sous-tendent. L'amélioration du produit final peut alors masquer une fragilité du processus d'apprentissage.

Une autre observation importante concerne la formulation des demandes adressées à ChatGPT. Certains apprenants comprennent progressivement que la qualité de la réponse dépend de la précision de la consigne. Ils passent ainsi d'une demande générale, comme «corrige mon texte», à des demandes plus ciblées: expliquer les erreurs, proposer des connecteurs, adapter le registre, améliorer la cohérence ou reformuler sans changer le sens initial. Cette évolution révèle l'émergence d'une compétence interactionnelle spécifique: savoir dialoguer avec l'IA, orienter sa réponse et évaluer la pertinence des propositions obtenues.

Cette compétence interactionnelle constitue un enjeu à la fois pédagogique et déontologique. Elle montre que l'usage de ChatGPT peut devenir formateur lorsque l'apprenant reste actif, questionne l'outil et compare les réponses avec sa propre intention d'écriture. Dans ce cas, l'IA ne remplace pas l'activité cognitive; elle devient un support de réflexion. À l'inverse, lorsque l'apprenant se contente de copier ou d'accepter la proposition générée, l'outil risque d'encourager une forme de dépendance et de réduire l'effort réflexif nécessaire à l'apprentissage.

L'étude met également en lumière la question de la confiance accordée à l'outil. Les apprenants ont tendance à considérer les suggestions de ChatGPT comme fiables, notamment parce qu'elles sont formulées dans une langue fluide, structurée et assurée. Cette apparence de maîtrise peut renforcer l'adhésion aux réponses générées, même lorsque celles-ci mériteraient d'être discutées, nuancées ou adaptées au contexte. La fluidité du texte produit par l'IA peut donc créer une illusion d'autorité.

Cette observation conduit à souligner le rôle central de l'enseignant. L'intégration de ChatGPT dans une activité d'écriture ne peut être laissée à une utilisation spontanée et individuelle. Elle nécessite un cadre explicite: expliquer les objectifs de l'activité, définir les usages autorisés, demander aux apprenants de conserver les différentes versions de leur texte, les inviter à justifier les modifications retenues et à identifier celles qu'ils refusent. L'enseignant ne se trouve donc pas remplacé par l'IA; il devient au contraire indispensable pour transformer l'usage de l'outil en activité réflexive.

Enfin, cette étude de cas montre que la question déontologique ne se limite pas à la fraude ou au plagiat. Elle concerne plus largement la manière dont l'apprenant se situe face à l'outil: *comprend-il ce qu'il fait? Peut-il distinguer son propre travail de l'aide reçue? Assume-t-il la responsabilité du texte final? Est-il capable d'identifier les limites de la réponse générée?* Ces questions montrent que la déontologie de l'IA en éducation doit être pensée au plus près des pratiques concrètes de classe.

Ainsi, les observations issues de cette étude de cas confirment l'ambivalence de ChatGPT en contexte éducatif. L'outil peut soutenir l'apprentissage lorsqu'il est utilisé comme espace de révision, de comparaison et de réflexion. Mais il peut aussi fragiliser l'autonomie lorsqu'il devient un substitut à l'effort de formulation, de choix et de justification. C'est précisément cette ambivalence qui rend nécessaire une déontologie de l'usage encadré de l'intelligence artificielle générative.

Il est à noter que ma connaissance du niveau habituel des apprenants a constitué un point d'appui important. En tant qu'enseignante, je pouvais comparer les productions réalisées avec les compétences

généralement manifestées en classe, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral. Cette connaissance du groupe ne visait pas à contrôler les apprenants, mais à mieux comprendre les écarts éventuels entre leurs productions habituelles et les textes retravaillés avec l'aide de l'IA. Elle m'a également permis d'identifier les situations dans lesquelles un accompagnement était nécessaire, afin d'aider les apprenants à utiliser ChatGPT de manière plus consciente, plus critique et plus conforme à leurs objectifs d'apprentissage.

4. L'intelligence artificielle générative comme médiateur éducatif

L'intelligence artificielle générative occupe une place singulière parmi les technologies éducatives contemporaines. Contrairement aux outils numériques plus classiques, qui permettent principalement de rechercher, stocker, organiser ou corriger des informations, les systèmes génératifs sont capables de produire des contenus nouveaux à partir d'une consigne formulée par l'utilisateur. Cette capacité modifie la nature de l'interaction pédagogique: l'apprenant ne consulte plus seulement une ressource extérieure, il dialogue avec un système qui propose, reformule, structure et parfois interprète. Cette évolution rejoint les analyses récentes qui soulignent que les outils génératifs ne se limitent pas à automatiser des tâches, mais reconfigurent les modalités d'accès, de production et de validation du savoir (Kasneci et al., 2023; Dwivedi et al., 2023).

Dans le cas de ChatGPT, cette interaction prend la forme d'un échange conversationnel. L'utilisateur formule une demande, reçoit une réponse, peut la préciser, la contester, la modifier ou demander une explication. Cette dynamique donne à l'outil l'apparence d'un partenaire linguistique ou cognitif. Pour l'apprenant, notamment en contexte éducatif, l'IA peut ainsi devenir un espace d'essai, de reformulation et de révision. Elle permet de tester une idée, de demander une clarification, d'obtenir une proposition alternative ou de comparer plusieurs formulations.

Cependant, cette apparente simplicité d'usage ne doit pas masquer la complexité de la médiation opérée. L'IA générative ne transmet pas seulement une information préexistante; elle produit une réponse probabiliste, fondée sur des régularités langagières issues de vastes corpus de données. Elle ne comprend pas au sens humain du terme, mais elle génère des énoncés plausibles, souvent cohérents, parfois inexacts. Cette caractéristique impose une vigilance particulière dans le domaine éducatif, où la justesse, la compréhension et l'appropriation personnelle sont essentielles. Les travaux sur les grands modèles de langage insistent précisément sur cette ambivalence: ces outils peuvent soutenir l'apprentissage, mais leurs réponses doivent être vérifiées, contextualisées et interprétées de manière critique (Kasneci et al., 2023; Rudolph, Tan et Tan, 2023).

L'usage de ChatGPT transforme donc la place de l'apprenant dans l'activité d'apprentissage. Celui-ci n'est plus uniquement confronté à une tâche ou à une ressource fixe, mais à un dispositif interactif qui peut orienter ses choix, influencer son raisonnement et modifier la forme finale de sa production. L'outil agit ainsi comme un médiateur: il intervient entre l'apprenant et le savoir, entre

l'intention d'écrire et le texte produit, entre la difficulté rencontrée et la solution proposée. Cette perspective peut être rapprochée de la théorie de la médiation instrumentale, selon laquelle un artefact ne devient véritablement instrument qu'à travers les usages et les schèmes d'appropriation développés par le sujet (Rabardel, 1995).

Cette médiation peut être féconde lorsqu'elle fait appel à l'activité réflexive. Par exemple, lorsqu'un apprenant demande à ChatGPT d'expliquer une erreur, de comparer deux formulations ou de proposer des connecteurs adaptés à un niveau donné, l'outil peut favoriser une prise de conscience linguistique et méthodologique. Dans ce cas, l'IA ne remplace pas l'activité de l'apprenant; elle l'accompagne, l'oriente et l'enrichit. Elle peut ainsi fonctionner comme une forme d'étagage temporaire, dans la continuité des approches socioconstructivistes de l'apprentissage (Vygotsky, 1978).

En revanche, la médiation devient problématique lorsque l'apprenant délègue entièrement à l'outil la formulation, l'organisation ou l'évaluation de son travail. Le risque n'est pas seulement que le texte produit ne soit pas véritablement personnel; il est aussi que l'apprenant ne construise pas les compétences nécessaires pour produire, réviser et justifier ses propres choix. L'IA peut alors créer une illusion de maîtrise: le résultat final semble satisfaisant, mais le processus d'apprentissage demeure reste peu visible.

Cette distinction est fondamentale pour penser la déontologie de l'IA en éducation. Un outil n'est pas déontologique ou non déontologique en soi; ce sont ses usages, les cadres dans lesquels il s'inscrit et les finalités qu'il sert qui doivent être interrogés. ChatGPT peut être un support d'autonomie ou un facteur de dépendance, un instrument de réflexion ou un dispositif de substitution. Tout dépend de la manière dont l'apprenant est formé à l'utiliser et de la place que l'enseignant lui accorde dans le dispositif pédagogique. Cette approche rejoint les cadres éthiques contemporains de l'intelligence artificielle, qui insistent sur la nécessité de maintenir la responsabilité humaine, la transparence et le jugement critique au centre des usages technologiques (Floridi et Cowls, 2019; UNESCO, 2021).

L'IA générative doit donc être pensée comme un médiateur cognitif et discursif. Elle ne se limite pas à fournir une aide ponctuelle; elle intervient dans la manière dont l'apprenant formule, vérifie, organise et reformule sa pensée. Elle ouvre des possibilités nouvelles pour l'apprentissage, notamment en matière d'écriture, de reformulation, de différenciation pédagogique et d'accès aux ressources. Mais elle impose également une réflexion sur les limites de l'assistance, la responsabilité du jugement humain et la préservation de l'effort cognitif. L'enjeu éducatif n'est pas seulement d'apprendre avec l'IA, mais d'apprendre à se situer face à elle.

5. Usages pédagogiques de ChatGPT: assistance, révision et reformulation

Les usages pédagogiques de ChatGPT sont multiples et varient selon les contextes, les disciplines, les niveaux d'apprentissage et les objectifs visés. Dans l'enseignement supérieur comme dans l'enseignement scolaire, l'outil peut être mobilisé pour expliquer une notion, reformuler un passage,

proposer un plan, corriger un texte, générer des exemples, accompagner une recherche documentaire ou soutenir une activité de production écrite. Cette diversité d'usages explique en partie l'intérêt croissant qu'il suscite dans le monde éducatif, comme le montrent les travaux récents consacrés aux potentialités pédagogiques des grands modèles de langage (Kasneci et al., 2023; Zhai, 2023).

L'un des premiers usages observables concerne l'assistance à la compréhension. L'apprenant peut demander à ChatGPT de simplifier une notion complexe, de donner un exemple, de traduire, de reformuler une explication ou de comparer deux concepts. Dans ce cas, l'IA peut jouer le rôle d'un support complémentaire, particulièrement utile lorsque l'apprenant hésite à poser une question en classe ou souhaite revenir individuellement sur un point difficile. Elle permet ainsi un accès immédiat à une forme d'explication personnalisée, même si cette personnalisation demeure limitée par la qualité de la demande formulée et par la fiabilité de la réponse générée.

Un deuxième usage important concerne l'aide à la production écrite. ChatGPT peut proposer des pistes, organiser des idées, suggérer des connecteurs, améliorer la cohérence d'un texte ou reformuler des phrases jugées maladroites. Dans le cadre de l'apprentissage des langues, cette fonction apparaît particulièrement attractive, car elle touche directement des difficultés fréquentes: manque de vocabulaire, incertitude grammaticale, difficulté à structurer un texte argumentatif ou à adopter un registre approprié. L'écriture en langue seconde mobilise en effet simultanément des compétences linguistiques, discursives et pragmatiques, ce qui rend la phase de révision particulièrement importante dans le processus d'apprentissage (Hyland, 2019). Dans cette perspective, les outils d'IA peuvent soutenir la reformulation, la correction et l'exposition à des formes linguistiques variées (Godwin-Jones, 2022). L'outil peut alors fonctionner comme un espace de révision, dans lequel l'apprenant confronte sa production initiale à des propositions alternatives.

La révision constitue précisément l'un des moments où l'usage de ChatGPT peut présenter un intérêt pédagogique réel. Réviser un texte ne signifie pas seulement corriger des erreurs; cela suppose de relire, d'évaluer, de hiérarchiser, de reformuler et de justifier des choix. Si l'IA est utilisée dans cette perspective, elle peut aider l'apprenant à prendre conscience des écarts entre son intention communicative et la forme effectivement produite. Elle peut également lui permettre de comparer plusieurs versions d'une même phrase ou d'un même paragraphe, favorisant ainsi une réflexion sur la langue et sur le style. Dans les activités d'écriture, l'intérêt de ChatGPT réside donc moins dans la production d'un texte final amélioré que dans la possibilité d'ouvrir un espace de révision linguistique: comparaison de formulations, choix de connecteurs, explicitation d'erreurs et ajustement du registre.

Lors de l'étude de cas, cet aspect a constitué pour moi un point d'observation particulièrement important. Pendant la phase de révision, je circulais dans la classe afin d'observer, sans intervenir systématiquement, la manière dont les apprenants entraient en interaction avec ChatGPT: les consignes qu'ils formulaient, les demandes de correction ou de reformulation qu'ils adressaient à l'outil, les réponses qu'ils acceptaient immédiatement ou, au contraire, les moments où ils hésitaient, modifiaient

leur demande ou revenaient à leur propre formulation. Mon intérêt ne portait donc pas uniquement sur le texte final, mais sur le processus d'usage lui-même: comment les apprenants sollicitaient-ils l'IA lorsqu'ils pensaient travailler de manière relativement autonome? Cette observation m'a permis de mieux comprendre les écarts entre un usage réflexif de l'outil et une acceptation plus automatique des propositions générées.

Cependant, cette valeur pédagogique dépend fortement de la posture adoptée par l'apprenant. Une demande générale telle que «corrige mon texte» risque de conduire à une correction globale, peu explicite, que l'apprenant peut accepter sans véritable analyse. À l'inverse, une demande plus précise – par exemple «explique les erreurs grammaticales», «propose des connecteurs adaptés à un texte argumentatif», «indique les formulations trop familières» – peut transformer l'usage de l'outil en activité métalinguistique. La qualité de l'interaction dépend donc de la capacité de l'apprenant à formuler des consignes pertinentes et à interroger les réponses obtenues.

Cette capacité peut être considérée comme une compétence nouvelle, liée à l'usage des environnements génératifs. Il ne s'agit plus seulement de savoir chercher une information, comme dans les pratiques numériques antérieures, mais de savoir dialoguer avec un système, ajuster sa demande, interpréter une réponse, identifier ses limites et décider de ce qui peut être retenu. Dans cette perspective, l'usage de ChatGPT introduit une compétence interactionnelle spécifique: apprendre à poser une question à l'IA, mais aussi apprendre à ne pas se satisfaire automatiquement de sa réponse.

L'outil peut également soutenir la différenciation pédagogique. Dans une classe hétérogène, les apprenants n'ont pas tous les mêmes besoins, le même rythme ni les mêmes difficultés. ChatGPT peut proposer des reformulations plus simples ou plus élaborées, fournir des exemples supplémentaires, adapter une explication à un niveau donné ou offrir des pistes d'amélioration individualisées. Cette possibilité semble intéressante pour les enseignants, qui doivent souvent accompagner des profils variés dans un cadre temporel limité.

Toutefois, l'adaptation proposée par l'IA n'est pas équivalente à l'accompagnement humain. L'enseignant ne se contente pas de fournir une réponse; il connaît le contexte, les objectifs de la séquence, les besoins affectifs et cognitifs de l'apprenant, les critères d'évaluation et les étapes de progression. L'IA peut assister, mais elle ne remplace pas cette intelligence pédagogique située, fondée sur l'observation, l'expérience, l'interaction humaine et la responsabilité éducative.

Dans les activités d'écriture, l'usage de ChatGPT peut enfin favoriser une forme d'écriture dialoguée. L'apprenant ne rédige plus uniquement face à une page blanche ou à une consigne fixe; il peut entrer dans un processus de va-et-vient avec l'outil. Il écrit, reçoit une proposition, compare, modifie, demande une explication, puis réécrit. Ce processus peut encourager une dynamique de révision plus active, à condition que l'apprenant reste maître de ses choix. L'enjeu est alors de faire de l'IA un partenaire de travail et non un auteur invisible.

C'est précisément sur ce point que se situe la dimension déontologique des usages pédagogiques de ChatGPT. L'outil peut enrichir l'apprentissage lorsqu'il rend visibles les mécanismes de correction, de reformulation et de structuration. Mais il devient problématique lorsqu'il masque le processus, efface les hésitations et produit un résultat final que l'apprenant ne comprend pas pleinement. Dans le premier cas, l'IA soutient l'apprentissage; dans le second, elle risque de produire une performance sans appropriation.

Ainsi, les usages pédagogiques de ChatGPT ne peuvent être évalués uniquement à partir de la qualité apparente des productions finales. Un texte plus correct, plus structuré ou plus fluide n'est pas nécessairement le signe d'un apprentissage plus profond. Il faut également interroger le processus qui a conduit à ce résultat: l'apprenant a-t-il compris les modifications? A-t-il choisi entre plusieurs options? A-t-il développé une conscience plus fine de la langue, de la structure ou de l'argumentation? Ou bien a-t-il simplement accepté une version produite par l'outil?

Cette question se pose toutefois différemment selon les contextes d'enseignement. Dans le cadre de la présente étude, il s'agissait d'un groupe restreint d'apprenants adultes en français langue étrangère, dont je connaissais le niveau habituel à l'écrit comme à l'oral. Cette connaissance du groupe, associée à l'observation en classe pendant la phase de révision, m'a permis de mieux repérer les écarts entre les productions ordinaires des apprenants et les textes retravaillés avec l'aide de l'IA. Dans des contextes universitaires plus massifs, où l'enseignant a parfois accès uniquement au produit final, une telle observation devient évidemment plus difficile. Elle suppose alors d'autres dispositifs: conservation des brouillons, explicitation des prompts utilisés, comparaison entre plusieurs versions du texte, journal de révision ou court commentaire réflexif accompagnant la production finale.

L'usage éducatif de ChatGPT doit donc être pensé comme une pratique accompagnée. Son intérêt ne réside pas seulement dans ce qu'il produit, mais dans ce qu'il permet de faire apprendre lorsque son utilisation est intégrée à une démarche réflexive. L'IA peut soutenir la compréhension, la révision, la reformulation et la structuration des idées. Mais pour que ces usages deviennent réellement formatifs, ils doivent être inscrits dans un cadre explicite, où l'apprenant est invité à analyser, comparer, justifier et assumer ses choix.

6. Responsabilités des acteurs: apprenants, enseignants, institutions

L'usage de l'IA générative en éducation ne peut être pensé indépendamment des responsabilités qu'il engage. Contrairement à certains outils numériques traditionnels, ChatGPT ne se limite pas à fournir un accès à des ressources ou à faciliter une tâche technique. Il intervient dans des opérations intellectuelles complexes: formuler, organiser, expliquer, synthétiser, argumenter, corriger. Cette capacité oblige à redéfinir la responsabilité des différents acteurs impliqués dans l'apprentissage, dans un contexte où les cadres éthiques et déontologiques de l'IA insistent sur la responsabilité humaine, la transparence et la nécessité d'un contrôle critique des systèmes automatisés (Floridi et Cowls, 2019; UNESCO, 2021).

La première responsabilité concerne l'apprenant lui-même. Utiliser ChatGPT dans un contexte éducatif ne signifie pas simplement obtenir une réponse ou améliorer une production. Cela suppose d'apprendre à situer l'aide reçue, à identifier ce qui relève de sa propre réflexion et ce qui provient de l'outil, à vérifier les propositions générées et à assumer les choix finalement retenus. Cette responsabilité rejoint la notion d'autonomie de l'apprenant, entendue comme la capacité à prendre en charge son apprentissage, à choisir des stratégies et à évaluer ses propres progrès (Holec, 1981). L'apprenant ne peut être considéré comme un simple bénéficiaire passif de l'assistance technologique; il doit devenir un acteur capable de juger, sélectionner, modifier et justifier.

Cette responsabilité est particulièrement importante dans les activités d'écriture. Lorsqu'un texte est révisé avec l'aide de ChatGPT, la question n'est pas seulement de savoir si le texte final est plus correct ou plus fluide. Il faut également se demander si l'apprenant comprend les modifications apportées, s'il peut expliquer les choix lexicaux ou syntaxiques retenus, et s'il reconnaît les limites de l'intervention de l'IA. La responsabilité de l'apprenant consiste alors à ne pas confondre amélioration formelle et appropriation réelle.

Cette exigence renvoie à la transparence. Dans un cadre éducatif, l'usage de l'IA devrait pouvoir être déclaré, explicité et discuté. Il ne s'agit pas nécessairement de l'interdire, mais de rendre visible son rôle dans le processus de production. Une production assistée par IA n'a pas le même statut qu'une production entièrement autonome; elle peut être légitime si les conditions d'usage sont clairement définies. La transparence permet ainsi d'éviter l'ambiguïté, la dissimulation et la confusion entre aide, collaboration et substitution. Elle constitue également un principe central dans les cadres éthiques contemporains de l'intelligence artificielle (Floridi et Cowls, 2019; UNESCO, 2021).

L'enseignant occupe, dans ce contexte, une position centrale. Son rôle ne consiste plus seulement à transmettre des savoirs ou à évaluer des productions finales, mais aussi à accompagner les usages numériques et à former les apprenants à une relation critique avec les outils. Face à l'IA générative, l'enseignant devient en quelque sorte médiateur de la médiation: il aide les apprenants à comprendre ce que l'outil peut faire, ce qu'il ne peut pas faire, et ce qu'il ne doit pas faire à leur place. Cette médiation suppose, autant que possible, une présence pédagogique au moment même de l'usage de l'outil. Lorsque l'enseignant peut observer les consignes formulées, les hésitations, les ajustements et les choix des apprenants, il devient possible d'intervenir non pour contrôler, mais pour accompagner la construction d'un usage plus critique et plus conscient.

Cette responsabilité pédagogique implique de définir des consignes claires. Les apprenants doivent savoir dans quelles situations l'usage de ChatGPT est autorisé, limité ou interdit; quelles formes d'aide sont acceptables; comment citer ou signaler l'usage de l'outil; et quelles compétences seront évaluées. Par exemple, l'usage de ChatGPT peut être autorisé lorsqu'il sert à demander l'explication d'une erreur, à comparer deux formulations ou à rechercher des connecteurs adaptés à un texte argumentatif. Il peut être limité lorsqu'il s'agit de reformuler un paragraphe entier, à condition que

l'apprenant conserve sa version initiale, compare les propositions obtenues et justifie les modifications retenues. En revanche, il doit être considéré comme non acceptable lorsque l'outil est utilisé pour produire intégralement un devoir présenté ensuite comme un travail personnel. Cette distinction permet de passer d'une logique d'interdiction générale à une logique de formation et de responsabilisation. Sans cadre explicite, l'IA risque de créer des malentendus: certains apprenants peuvent l'utiliser massivement, d'autres pas du tout, tandis que l'enseignant évalue des productions dont les conditions de réalisation sont très différentes.

L'enseignant a également la responsabilité de préserver la dimension formative de l'apprentissage. Si l'IA produit directement une réponse finale, l'activité pédagogique peut perdre une partie de sa valeur. En revanche, si l'outil est utilisé pour comparer des versions, identifier des erreurs, discuter des reformulations ou justifier des choix, il peut devenir un support d'apprentissage. La différence tient moins à la présence de l'IA qu'à la manière dont elle est intégrée dans la tâche.

Les institutions éducatives ont, elles aussi, une responsabilité majeure. L'intégration de l'IA générative ne peut reposer uniquement sur les initiatives individuelles des enseignants ou sur les pratiques spontanées des apprenants. Elle suppose des orientations claires, des formations, des règles partagées et une réflexion collective sur l'évaluation. Les établissements doivent accompagner les enseignants dans la compréhension des outils, dans la conception d'activités adaptées et dans la définition de principes déontologiques communs. Cette responsabilité institutionnelle s'inscrit dans les recommandations internationales qui insistent sur la nécessité de cadres d'usage transparents, équitables et respectueux des droits des apprenants (UNESCO, 2021; UNESCO, 2023).

Cette responsabilité institutionnelle concerne également l'équité. Tous les apprenants n'ont pas le même accès aux outils numériques, ni les mêmes compétences pour les utiliser efficacement. Certains disposent d'abonnements payants, d'une meilleure familiarité avec les technologies ou d'un accompagnement extérieur, tandis que d'autres risquent de rester à l'écart de ces ressources. L'usage de l'IA en éducation peut donc accentuer des inégalités déjà existantes si l'institution ne garantit pas un cadre équitable et inclusif.

À cela s'ajoute la question de la protection des données. Les apprenants peuvent être tentés de saisir dans un outil d'IA des informations personnelles, des productions non anonymisées, des données sensibles ou des contenus appartenant à d'autres. Une approche déontologique impose de sensibiliser les utilisateurs à ces risques et de définir des règles précises concernant les données qui peuvent ou non être partagées avec un système externe. La facilité d'usage de ChatGPT ne doit pas faire oublier que toute interaction avec un outil numérique s'inscrit dans une infrastructure technique, économique et juridique plus large. La responsabilité des acteurs ne concerne donc pas seulement l'autorisation ou l'interdiction de l'outil. Elle engage aussi les modalités d'évaluation: il devient nécessaire de tenir compte du processus de production, des consignes formulées à l'IA, des réponses obtenues, des choix opérés par l'apprenant et de sa capacité à justifier les transformations apportées à son texte.

La responsabilité institutionnelle concerne enfin l'évaluation. Les formes traditionnelles d'évaluation, fondées sur la production individuelle d'un texte ou d'une réponse, sont directement interrogées par l'existence d'outils capables de générer ces productions. Il devient nécessaire de repenser les critères d'évaluation: faut-il évaluer uniquement le produit final, ou également le processus? Faut-il demander aux apprenants de documenter leur usage de l'IA? Faut-il valoriser la capacité à critiquer, améliorer et justifier une réponse générée? Ces questions montrent que l'IA ne modifie pas seulement les pratiques d'apprentissage, mais aussi les principes mêmes de l'évaluation. Plusieurs chercheurs soulignent ainsi que les outils génératifs conduisent à réinterroger les modèles classiques d'intégrité académique et d'évaluation dans l'enseignement supérieur (Rudolph, Tan et Tan, 2023).

La déontologie de l'IA en éducation repose donc sur une responsabilité partagée. L'apprenant doit apprendre à utiliser l'outil sans renoncer à son jugement. L'enseignant doit encadrer les pratiques et transformer l'usage de l'IA en occasion d'apprentissage. L'institution doit garantir un cadre clair, équitable et protecteur. Aucun de ces acteurs ne peut assumer seul l'ensemble des enjeux. C'est précisément leur articulation qui permet de passer d'un usage spontané et parfois opaque de l'IA à une culture éducative responsable.

Ainsi, la question déontologique ne se limite pas à déterminer si ChatGPT est autorisé ou interdit. Elle consiste plutôt à définir les conditions dans lesquelles son usage peut être légitime, formateur et transparent. L'enjeu n'est pas seulement de contrôler l'outil, mais de former des sujets capables de l'utiliser avec discernement. Dans cette perspective, l'éducation à l'IA devient elle-même une composante essentielle de la formation contemporaine.

7. Limites et risques: dépendance, standardisation, données, authenticité

L'intégration de ChatGPT dans les pratiques éducatives ouvre des possibilités importantes, mais elle soulève également des limites qu'il serait problématique de minimiser. Une réflexion déontologique sur l'IA générative ne peut se limiter à ses apports potentiels; elle doit aussi examiner les risques liés à ses usages ordinaires, parfois invisibles, et à ses effets sur les pratiques d'apprentissage. Parmi ces risques, quatre dimensions apparaissent particulièrement importantes: la dépendance à l'outil, la standardisation des productions, la protection des données et la question de l'authenticité. Ces dimensions rejoignent les préoccupations exprimées dans les travaux récents sur les modèles génératifs, qui soulignent à la fois leurs potentialités pédagogiques et leurs effets problématiques possibles sur l'apprentissage, l'évaluation et la production de savoirs (Kasneci et al., 2023; Dwivedi et al., 2023).

Le premier risque est celui de la dépendance cognitive. Lorsqu'un apprenant prend l'habitude de solliciter ChatGPT pour formuler ses idées, corriger ses phrases ou organiser son raisonnement, il peut progressivement perdre confiance dans sa propre capacité à produire un texte ou à résoudre une difficulté. L'outil, initialement utilisé comme soutien, peut alors devenir une condition presque nécessaire de l'activité. Cette dépendance ne se manifeste pas toujours de manière explicite; elle peut

apparaître dans des gestes simples, comme le fait de ne plus commencer une rédaction sans demander un plan à l'IA, ou de ne plus accepter ses propres formulations tant qu'elles n'ont pas été validées par l'outil. Plusieurs auteurs attirent ainsi l'attention sur le risque d'une externalisation excessive de certaines opérations intellectuelles lorsque l'usage de l'IA n'est pas accompagné par une démarche réflexive (Kasneci et al., 2023; Rudolph, Tan et Tan, 2023).

Cette situation pose une question essentielle: à partir de quel moment l'assistance devient-elle substitution? Dans une perspective éducative, l'aide n'est légitime que si elle permet à l'apprenant de progresser vers une plus grande autonomie. Toutefois, un usage excessif de l'IA peut produire l'effet inverse: au lieu de renforcer la capacité de jugement, il peut affaiblir l'initiative, la prise de risque et l'effort de formulation personnelle. L'apprenant peut alors devenir dépendant d'un système qui lui propose rapidement des réponses acceptables, sans nécessairement l'amener à comprendre les raisons de ces réponses. Ce risque peut conduire à ce que l'on pourrait qualifier de «performance sans apprentissage»: le texte final paraît plus fluide, plus structuré et plus conforme aux attentes scolaires ou universitaires, mais l'apprenant ne s'est pas nécessairement approprié les choix linguistiques, discursifs ou argumentatifs qui ont permis cette amélioration. L'enjeu n'est donc pas seulement la qualité apparente du produit final, mais la compréhension effective du processus qui l'a rendu possible.

Le deuxième risque concerne la standardisation des productions. ChatGPT génère des textes souvent cohérents, fluides et correctement structurés. Cependant, cette qualité formelle peut s'accompagner d'une homogénéisation du style. Les textes produits ou fortement révisés par l'IA tendent parfois à adopter des formulations semblables, des structures argumentatives prévisibles et un registre académique relativement uniforme. Dans un contexte éducatif, cette standardisation peut donner l'impression d'une amélioration, tout en réduisant la diversité des voix et des manières d'écrire. Les recherches sur les grands modèles de langage soulignent en effet que ces systèmes peuvent produire des textes plausibles et fluides, mais aussi renforcer des formes d'uniformisation, de biais ou de reproduction de régularités discursives dominantes (Bender et al., 2021; Dwivedi et al., 2023).

La question de la voix est ici centrale. Apprendre à écrire ne signifie pas seulement produire un texte correct; cela implique aussi de laisser sa touche personnelle. Même dans un cadre scolaire ou universitaire, où certaines normes sont attendues, l'écriture reste liée à une appropriation singulière de la langue, des idées et de sa propre façon de parler. Si l'IA lisse trop fortement les productions, elle risque de faire disparaître les traces de l'apprentissage: hésitations, maladresses, choix partiels, formulations imparfaites mais révélatrices du cheminement de l'apprenant. L'apprentissage de l'écriture ne se réduit donc pas à la conformité linguistique; il implique également la construction progressive d'une posture discursive personnelle (Hyland, 2019).

Cette disparition des traces peut être pédagogiquement problématique. Les erreurs et les maladresses ne sont pas seulement des défauts à éliminer; elles constituent souvent des indices précieux pour comprendre où se situe l'apprenant dans son parcours. Elles permettent à l'enseignant d'identifier

les besoins réels, de proposer un accompagnement adapté et de mesurer les progrès. Un texte parfaitement corrigé par l'IA peut masquer les difficultés effectives de l'apprenant, faire disparaître la signature d'expression et rendre l'évaluation moins juste ou fade.

Un troisième ensemble de risques concerne les données. Dans les pratiques spontanées, les utilisateurs peuvent copier dans ChatGPT des textes personnels, des copies d'élèves, des informations nominatives, des données sensibles, des extraits de travaux universitaires ou des contenus institutionnels. Cependant, ces données peuvent être confidentielles ou protégées. L'apparente simplicité de l'interface masque la complexité des enjeux liés à la circulation des données dans des environnements numériques contrôlés par des acteurs privés. Les recommandations internationales sur l'IA insistent à cet égard sur la nécessité de protéger la vie privée, les données personnelles et les droits des utilisateurs, en particulier dans les contextes éducatifs (UNESCO, 2021; UNESCO, 2023).

En contexte éducatif, cette question est particulièrement importante. Les productions d'apprenants ne sont pas de simples textes anonymes; elles peuvent révéler un niveau scolaire, des difficultés linguistiques, des opinions, des expériences personnelles ou des éléments biographiques. Les enseignants et les institutions ont donc la responsabilité de sensibiliser les apprenants à ce qu'ils peuvent ou non partager avec un outil d'IA. Une déontologie de l'usage suppose ici une vigilance concrète: anonymiser les productions, éviter les données personnelles, distinguer les usages autorisés des usages risqués.

La question des données rejoint également celle de l'inégalité d'accès. Tous les outils d'IA (*ex. Claude, Perplexity, Gemini etc.*) ne fonctionnent pas selon les mêmes conditions, et tous les apprenants ne disposent pas des mêmes ressources pour les utiliser. Certains peuvent avoir accès à des versions plus performantes (payantes), à des appareils personnels, à une connexion stable ou à une meilleure maîtrise des pratiques numériques. D'autres peuvent se trouver en situation de dépendance vis-à-vis d'outils gratuits, moins fiables ou moins adaptés. L'usage de l'IA en éducation peut ainsi créer de nouvelles formes d'écart entre les apprenants. Cette dimension renvoie plus largement aux principes de justice, d'équité et d'inclusion qui structurent les cadres éthiques contemporains de l'intelligence artificielle (Floridi et Cowls, 2019; UNESCO, 2021).

Le quatrième risque touche à l'authenticité des productions et à la responsabilité intellectuelle. Lorsqu'un texte est généré, reformulé ou fortement restructuré par ChatGPT, il devient parfois difficile de déterminer ce qui appartient réellement à l'apprenant. Cette difficulté ne concerne pas uniquement la fraude ou le plagiat. Elle interroge plus profondément le statut d'une production assistée: dans quelle mesure un texte peut-il être considéré comme le résultat d'un apprentissage si l'apprenant n'a pas participé activement à ses choix de formulation, d'organisation et d'argumentation?

L'authenticité ne doit donc pas être réduite à l'idée d'un texte entièrement produit sans aide. En éducation, les apprenants utilisent toujours des ressources: dictionnaires, manuels, correcteurs, échanges avec l'enseignant ou les pairs. Ce qui distingue l'IA générative, c'est l'ampleur et la nature de l'aide

fournie. Elle ne se limite pas à proposer une information ou à signaler une erreur; elle peut produire une réponse complète, cohérente et immédiatement utilisable. C'est cette capacité qui rend nécessaire une clarification des règles et des attentes.

Une approche déontologique doit donc distinguer plusieurs niveaux d'usage. Demander à ChatGPT d'expliquer une notion, de proposer des pistes de réflexion ou de signaler des erreurs ne relève pas du même geste que lui demander de rédiger entièrement un devoir. De même, utiliser l'outil pour comparer deux formulations n'a pas la même signification que copier une réponse sans la comprendre. La difficulté réside dans le fait que ces usages se situent souvent sur un continuum plutôt que dans une opposition simple entre usage légitime et usage interdit.

Cette complexité impose de dépasser une logique purement disciplinaire ou punitive. Bien sûr, des règles sont nécessaires, notamment pour prévenir la fraude et protéger l'intégrité académique. Mais l'interdiction seule ne suffit pas. Les apprenants doivent comprendre pourquoi certains usages sont problématiques et comment utiliser l'IA de manière responsable. L'objectif n'est pas seulement d'empêcher des comportements jugés inacceptables, mais de construire une culture critique de l'usage.

La fiabilité des réponses constitue une autre limite importante. ChatGPT peut produire des formulations convaincantes tout en contenant des erreurs factuelles, des approximations ou des interprétations discutables. Cette caractéristique est particulièrement délicate pour les apprenants, qui ne disposent pas toujours des connaissances nécessaires pour vérifier la validité des réponses. Plus le texte généré paraît fluide et assuré, plus il peut inspirer confiance, même lorsqu'il est inexact. Les travaux consacrés à ChatGPT en contexte éducatif soulignent précisément ce risque de réponses plausibles mais incorrectes, qui rend indispensable le maintien d'un jugement critique humain (Kasneci et al., 2023; Rudolph, Tan et Tan, 2023).

Cette limite est apparue de manière concrète lors de la discussion que j'ai menée en classe après l'activité. Un apprenant avait accepté une suggestion de ChatGPT en considérant que «l'IA sait». Cette remarque m'a permis d'ouvrir un échange collectif sur la fiabilité de l'outil. J'ai alors rappelé aux apprenants que les réponses générées ne devaient pas être considérées comme automatiquement exactes et qu'il leur appartenait de les vérifier. Lorsque l'apprenant a reformulé sa demande et interrogé de nouveau l'outil, ChatGPT a modifié sa réponse et a reconnu qu'une autre formulation était préférable en français. Cet exemple m'a permis de lui montrer que l'IA peut produire des réponses plausibles, mais révisables, et qu'elle ne constitue pas une autorité linguistique absolue.

Cette discussion a également mis en évidence l'importance de la langue utilisée dans les requêtes. Plusieurs apprenants formulaient leurs prompts en grec, leur langue maternelle, afin d'obtenir une aide pour produire ou améliorer un texte en français. Néanmoins, cette médiation entre deux langues peut parfois introduire des imprécisions, notamment lorsque certaines tournures idiomatiques ou nuances propres au français ne sont pas correctement interprétées. J'ai donc insisté sur le fait que les performances de l'IA ne sont pas nécessairement équivalentes dans toutes les langues ni dans toutes les

situations de traduction ou de reformulation. Cette observation a renforcé ma conviction que l'accompagnement pédagogique demeure essentiel: mon rôle n'est pas seulement de permettre l'usage de l'IA, mais d'aider les apprenants à vérifier les suggestions, à comparer les réponses et à garder une distance critique face à des formulations qui peuvent sembler convaincantes sans être nécessairement exactes.

Cette illusion de fiabilité renforce la nécessité du jugement humain. L'IA ne doit pas être considérée comme une autorité finale, mais comme une source à interroger. En contexte éducatif, cela suppose d'apprendre aux apprenants à croiser les informations, à demander des justifications, à vérifier les références et à distinguer une formulation plausible d'une connaissance établie. La compétence critique devient alors indissociable de la compétence numérique. Il convient toutefois de préciser que cette analyse s'inscrit dans un moment technologique donné. Les performances des systèmes d'IA évoluent rapidement, et certaines limites observées aujourd'hui pourront être réduites à l'avenir. Cependant, cette évolution ne supprime pas la nécessité d'une vigilance déontologique; au contraire, plus les réponses générées deviendront convaincantes, plus la capacité à les interroger de manière critique deviendra essentielle.

Enfin, il faut souligner que les effets de l'IA ne sont pas uniquement individuels. À l'échelle collective, l'usage massif d'outils génératifs peut transformer les normes mêmes de production scolaire et universitaire. Si les textes deviennent plus uniformes, si les erreurs disparaissent sans être comprises, si la rapidité de production devient une attente implicite, alors c'est toute la culture de l'apprentissage qui se trouve modifiée. L'enjeu déontologique dépasse donc la relation entre un apprenant et un outil; il concerne la manière dont une communauté éducative définit la valeur du travail, de l'effort, de l'erreur et de l'appropriation.

Ainsi, les limites de ChatGPT ne doivent pas conduire à un rejet systématique de l'IA générative, mais à une vigilance structurée. La dépendance, la standardisation, les enjeux liés aux données, l'authenticité et la fiabilité ne constituent pas des arguments contre tout usage éducatif de l'IA. Ils représentent plutôt les points à partir desquels une déontologie de l'usage doit être construite. Reconnaître ces risques permet de penser des pratiques plus responsables, dans lesquelles l'IA reste un support et non un substitut, un outil de réflexion et non une délégation silencieuse de la pensée.

8. Vers une déontologie de l'usage encadré de l'IA en éducation

Face aux possibilités et aux risques associés à l'IA générative, l'enjeu n'est pas de construire un discours fondé uniquement sur l'enthousiasme ou sur la méfiance. Une approche déontologique exige de dépasser l'opposition entre acceptation inconditionnelle et interdiction systématique. L'IA générative fait désormais partie de l'environnement culturel et éducatif des apprenants; il serait donc illusoire de penser qu'elle peut être simplement tenue à distance. En revanche, il est nécessaire de définir les conditions d'un usage encadré, critique et responsable. Cette orientation rejoint les recommandations

internationales qui invitent à intégrer l'IA dans l'éducation à partir de principes de transparence, de responsabilité, d'équité et de protection des personnes (UNESCO, 2021; UNESCO, 2023).

Une première condition est la transparence. Les apprenants doivent pouvoir indiquer quand et comment ils ont utilisé un outil d'IA dans une activité scolaire ou universitaire. Cette transparence ne doit pas être comprise uniquement comme un mécanisme de contrôle, mais comme un élément de formation. Déclarer l'usage de l'IA, préciser la nature de l'aide reçue, distinguer ce qui relève de la suggestion de l'outil et ce qui relève du choix personnel permet de rendre visible le processus d'apprentissage. Dans le cadre de mon étude de cas, j'ai demandé aux apprenants d'indiquer clairement s'ils comptaient utiliser ChatGPT pendant la phase de révision. Cette consigne a ouvert une discussion inattendue: un apprenant m'a demandé pourquoi utiliser ChatGPT plutôt qu'un autre outil, comme Claude, qu'il jugeait plus performant. Cette remarque montre que la transparence ne concerne pas seulement le fait de déclarer l'usage de l'IA; elle suppose aussi une connaissance minimale des différents outils disponibles, de leurs spécificités et de leurs limites. Elle rappelle ainsi la nécessité de former non seulement les apprenants, mais aussi les enseignants, afin qu'ils puissent accompagner les usages de manière informée et critique. La transparence contribue ainsi à transformer l'usage de l'IA en objet de réflexion. Elle constitue également l'un des principes fondamentaux des cadres éthiques contemporains de l'intelligence artificielle (Floridi et Cows, 2019; UNESCO, 2021).

Une deuxième condition concerne la finalité pédagogique de l'usage. Avant d'intégrer ChatGPT dans une activité, il convient de se demander ce que l'outil doit permettre d'apprendre. Est-il utilisé pour corriger des erreurs? Pour comparer des formulations? Pour organiser des idées? Pour stimuler la réflexion? Pour vérifier une compréhension? Cette clarification est essentielle, car un même outil peut soutenir ou affaiblir l'apprentissage selon la tâche proposée. Dans l'étude menée en classe, cette dimension faisait partie des questionnaires pré- et post-activité, qui interrogeaient les attentes des apprenants et leur perception de l'aide apportée par l'outil. Toutefois, je ne me suis pas limitée aux réponses déclarées. Pendant l'activité, j'ai également observé les pratiques effectives des apprenants, car l'usage réel d'un outil peut parfois différer de ce que l'on indique dans un questionnaire. Certains apprenants peuvent penser utiliser l'IA uniquement pour corriger la langue, alors qu'ils s'en servent aussi pour reformuler, organiser ou enrichir leur texte. Cette observation directe m'a permis de mieux comprendre la finalité réelle des usages et de rappeler que l'IA n'est formatrice que lorsqu'elle s'inscrit dans un objectif pédagogique explicite.

Une troisième condition consiste à maintenir l'apprenant dans une posture active. L'IA ne devrait pas être utilisée pour produire une réponse finale sans intervention critique de l'utilisateur. Elle devrait plutôt servir à ouvrir un espace de comparaison, de questionnement et de réécriture. Dans une activité d'écriture, par exemple, l'enseignant peut demander aux apprenants de conserver leur version initiale, de comparer les suggestions de ChatGPT avec leur propre texte, de justifier les modifications retenues et d'expliquer celles qu'ils ont refusées. Dans ma classe, cette question a animé un débat après l'activité.

Certains apprenants avaient tendance à considérer la réponse de l'IA comme une forme d'autorité linguistique, au motif que «l'IA sait». Cet échange a été particulièrement révélateur: il m'a permis d'insister sur le fait que l'outil ne doit pas être considéré comme une instance de validation absolue. L'apprenant doit rester celui qui interroge, vérifie, choisit et assume le texte final. Une telle démarche permet de préserver la dimension réflexive du travail.

Cette posture active suppose de développer une compétence spécifique: savoir interagir avec l'IA. Formuler une demande pertinente, préciser le contexte, indiquer le niveau attendu, demander une explication, repérer une approximation, reformuler une consigne sont autant de gestes qui doivent être enseignés. L'usage de l'IA ne relève donc pas seulement d'une compétence technique; il implique une compétence critique, linguistique et méthodologique. Apprendre à utiliser ChatGPT, c'est aussi apprendre à douter de ses réponses. Dans le cas observé, certains apprenants formulaient leurs prompts en grec, leur langue maternelle, afin d'obtenir une aide pour produire ou améliorer un texte en français. Cette médiation entre deux langues a parfois fait apparaître des imprécisions, notamment lorsque certaines tournures propres au français n'étaient pas correctement interprétées. J'ai donc attiré leur attention sur le fait que les performances de l'IA ne sont pas nécessairement équivalentes dans toutes les langues ni dans toutes les situations de reformulation ou de traduction. Cette compétence peut être comprise comme une forme d'appropriation instrumentale, dans laquelle l'utilisateur apprend à transformer un artefact technique en véritable instrument d'apprentissage (Rabardel, 1995).

Une quatrième condition est la préservation de la voix de l'apprenant. Dans les activités de production écrite, l'objectif ne doit pas être d'obtenir un texte parfaitement lisse, mais de permettre à l'apprenant de progresser dans sa propre manière d'écrire. L'enseignant peut encourager les étudiants à repérer ce que l'IA a modifié dans leur texte: le vocabulaire, la structure, le registre, les connecteurs, le style. Cette analyse permet de discuter la différence entre amélioration et effacement. Dans une classe de langue, cette question est particulièrement importante, car chaque apprenant possède un ton, un rythme, une sensibilité et une manière propre de formuler sa pensée. Une expression personnelle, même imparfaite, peut parfois toucher, convaincre ou susciter l'intérêt d'autrui davantage qu'un texte parfaitement standardisé. C'est aussi ce que l'on observe dans les usages sociaux et publics de la parole: la force d'un discours ne tient pas seulement à sa correction formelle, mais aussi à la voix singulière de celui ou celle qui le porte. Un texte amélioré ne doit donc pas devenir un texte dépersonnalisé.

La question de l'erreur mérite également d'être réhabilitée. Dans une culture éducative dominée par la performance, l'IA peut renforcer la tentation de produire immédiatement une version correcte. Or, l'erreur fait partie du processus d'apprentissage. Elle révèle les hypothèses de l'apprenant, ses stratégies, ses difficultés et ses progrès. Un usage déontologique de l'IA ne consiste donc pas à effacer toutes les erreurs, mais à les rendre compréhensibles. L'outil peut être utile s'il aide à expliquer l'erreur; il devient problématique s'il la supprime sans apprentissage.

Une cinquième condition concerne la protection des données et la prudence numérique. Les établissements doivent fournir des recommandations claires sur les types d'informations qui peuvent être partagées avec un outil d'IA. Les productions d'élèves, les données personnelles, les éléments d'évaluation ou les contenus confidentiels ne devraient pas être introduits dans un système externe sans précaution. Dans le cadre de l'activité menée en classe, cette question a également été discutée avec les apprenants. Il ne suffit pas d'obtenir un accord ponctuel pour diffuser ou utiliser un contenu: il faut aussi s'interroger sur son stockage, sa circulation future et les finalités possibles de son réemploi. Une fois qu'une donnée est introduite dans un environnement numérique, il devient difficile de prévoir précisément comment elle pourra être conservée, traitée ou réutilisée. Éveiller l'esprit critique des apprenants suppose donc de les sensibiliser non seulement à ce qu'ils peuvent écrire dans un outil d'IA, mais aussi à ce qu'ils ne devraient pas y déposer. L'éducation à l'IA doit ainsi inclure une sensibilisation aux enjeux de confidentialité, de propriété intellectuelle et de circulation des données.

L'évaluation doit également être repensée. Dans un contexte où les outils génératifs peuvent produire des textes élaborés, il devient insuffisant d'évaluer uniquement le produit final. L'étude menée en classe m'a amenée à constater que je ne pouvais plus évaluer une production écrite de la même manière sans tenir compte du processus qui avait conduit au texte final. Lorsqu'un apprenant utilise une IA, les prompts formulés, les réponses obtenues, les choix opérés et les modifications retenues font partie intégrante de la production. Il ne s'agit donc plus seulement d'évaluer un texte, mais aussi la manière dont l'apprenant a utilisé l'outil, compris ses suggestions et assumé les transformations apportées à son travail. Il devient ainsi nécessaire d'accorder une place plus importante au processus: brouillons, étapes de révision, justification des choix, journal d'usage de l'IA, comparaison entre version initiale et version finale. À mon sens, cette évolution invite également à réviser les grilles d'évaluation traditionnelles, afin d'y intégrer des critères liés à l'usage critique de l'IA, à la transparence du processus et à la capacité de l'apprenant à justifier ses choix. Il convient toutefois de reconnaître qu'une telle démarche est plus facilement applicable dans de petits groupes, comme celui observé dans cette étude de cas. Dans des groupes nombreux, elle suppose des aménagements institutionnels et pédagogiques spécifiques: dépôt progressif des différentes versions du texte, consignes standardisées de déclaration de l'usage de l'IA. Dans le contexte des outils génératifs, plusieurs travaux soulignent en effet la nécessité de déplacer l'attention du seul produit final vers les processus de production, de révision et de justification (Rudolph, Tan et Tan, 2023; UNESCO, 2023).

Cette évolution implique une transformation du rôle de l'enseignant. L'enseignant n'est pas remplacé par l'IA; au contraire, son rôle devient encore plus complexe. Il doit aider les apprenants à interpréter les réponses, à repérer les limites, à contextualiser les propositions et à maintenir un rapport critique au savoir. Dans un environnement où les réponses sont facilement disponibles, l'enjeu éducatif se déplace: il ne s'agit plus seulement d'accéder à l'information, mais de construire une capacité de jugement.

Les institutions éducatives doivent accompagner ce déplacement. Elles peuvent élaborer des chartes d'usage de l'IA, proposer des formations aux enseignants, définir des règles communes d'évaluation et encourager des pratiques pédagogiques transparentes. Une charte ne devrait pas seulement énumérer des interdictions; elle devrait aussi proposer des usages autorisés, des exemples de bonnes pratiques et des principes de responsabilité. L'objectif est de construire une culture partagée plutôt qu'un climat de suspicion. La déontologie de l'usage encadré ne consiste donc pas seulement à rappeler que l'IA doit être utilisée avec prudence. Elle suppose de définir des gestes concrets: déclarer l'usage de l'outil, conserver les étapes de travail, comparer les versions, justifier les choix, protéger les données et maintenir la responsabilité de l'apprenant dans la production finale.

Une déontologie de l'usage encadré repose donc sur plusieurs principes complémentaires: transparence, finalité pédagogique, activité réflexive de l'apprenant, protection des données, équité d'accès, préservation de la voix personnelle et responsabilité humaine. Ces principes ne visent pas à ralentir l'innovation, mais à l'inscrire dans une perspective éducative. L'IA générative peut devenir un outil d'apprentissage à condition que son usage soit pensé, discuté et accompagné. Ces principes rejoignent les cadres éthiques contemporains de l'IA, qui insistent sur la transparence, la justice, la responsabilité, la protection des personnes et la centralité du jugement humain (Floridi et Cowls, 2019; UNESCO, 2021; UNESCO, 2023).

Il convient enfin de souligner que cette déontologie ne peut être figée. Les technologies évoluent rapidement, les pratiques des apprenants se transforment, les cadres juridiques et institutionnels se précisent progressivement. Une déontologie de l'IA en éducation doit donc rester ouverte, révisable et située. Elle doit s'adapter aux contextes, aux publics, aux disciplines et aux objectifs d'apprentissage. Ce caractère évolutif n'est pas une faiblesse; il correspond à la nature même des pratiques éducatives, qui exigent ajustement, dialogue et responsabilité.

Ainsi, l'usage encadré de l'IA générative ne consiste pas à faire entrer un outil nouveau dans des pratiques anciennes sans les interroger. Il invite au contraire à repenser ce que signifie apprendre, écrire, comprendre et évaluer dans un environnement transformé par les technologies génératives. La déontologie de l'IA en éducation n'est donc pas un supplément extérieur à l'innovation; elle en constitue la condition de possibilité pédagogique.

Conclusion

L'intelligence artificielle générative transforme profondément les pratiques éducatives contemporaines. À travers le cas de ChatGPT, il apparaît que ces outils ne se limitent pas à faciliter certaines tâches scolaires ou universitaires; ils modifient les conditions mêmes de production du savoir, de l'écriture et de l'apprentissage. Leur capacité à corriger, reformuler, structurer et générer des contenus oblige à repenser les frontières entre aide, collaboration et substitution, comme le soulignent les travaux récents

sur les opportunités et les défis des grands modèles de langage en éducation (Kasneci et al., 2023; UNESCO, 2023).

L'enjeu déontologique majeur réside précisément dans cette frontière instable. Utilisée de manière encadrée, l'IA générative peut soutenir l'autonomie de l'apprenant, enrichir ses ressources linguistiques, favoriser la révision et stimuler une réflexion sur ses propres productions. Elle peut devenir un outil d'étayage, un espace d'expérimentation et un support de différenciation pédagogique. Toutefois, lorsqu'elle est utilisée sans cadre critique, elle risque d'encourager la dépendance, la délégation cognitive, la standardisation des textes et l'effacement progressif de la voix singulière de l'apprenant. Cette tension rejoint l'idée selon laquelle un artefact technique ne devient véritablement formateur que lorsqu'il est approprié par le sujet dans une activité consciente et située (Rabardel, 1995).

Il ne s'agit donc pas de considérer ChatGPT comme une menace à exclure, ni comme une solution éducative automatique. L'IA générative est un médiateur ambivalent, dont les effets dépendent des usages, des intentions pédagogiques et des responsabilités humaines qui l'accompagnent. La question centrale n'est pas seulement de savoir ce que l'outil peut produire, mais ce que l'apprenant comprend, choisit, transforme et assume dans le processus de production.

Dans cette perspective, la responsabilité est partagée. L'apprenant doit apprendre à utiliser l'IA sans renoncer à son jugement. L'enseignant doit encadrer les usages, expliciter les règles, préserver la dimension formative des activités et accompagner le développement d'une posture critique. Les institutions doivent, quant à elles, définir des cadres clairs, garantir l'équité d'accès, protéger les données et soutenir la formation des acteurs éducatifs. Une déontologie de l'IA en éducation ne peut donc être seulement individuelle; elle doit être collective, située et évolutive. Elle s'inscrit dans les principes contemporains de l'éthique de l'IA, qui accordent une place centrale à la transparence, à la justice, à la responsabilité et à la protection des personnes (Floridi et Cowls, 2019; UNESCO, 2021).

L'un des défis les plus importants consiste à préserver la valeur de l'effort, de l'erreur et de l'appropriation personnelle. Dans un environnement où des réponses correctes et bien formulées peuvent être produites très rapidement, l'éducation doit continuer à défendre le temps long de l'apprentissage. L'erreur, l'hésitation, la reformulation et la lente construction du jugement ne sont pas des imperfections à éliminer, mais des éléments constitutifs de la formation intellectuelle.

Ainsi, la déontologie de l'intelligence artificielle générative en éducation ne se réduit pas à une série d'interdictions ou de règles techniques. Elle invite à repenser la relation entre humain et machine, entre performance et apprentissage, entre production et compréhension. Elle rappelle que la valeur éducative d'un outil ne réside pas seulement dans ce qu'il permet de faire plus vite ou mieux, mais dans la manière dont il contribue *ou non* à former des sujets capables de penser, de choisir et d'agir avec responsabilité.

En définitive, l'intégration de ChatGPT et d'outils similaires dans l'éducation ne doit pas être pensée comme un remplacement de l'humain, mais comme une invitation à mieux définir sa place. La

question n'est pas de savoir si l'intelligence artificielle va remplacer l'enseignant ou l'apprenant, mais de comprendre comment chacun peut l'utiliser avec discernement et responsabilité. C'est à cette condition que l'IA générative pourra devenir non pas un outil qui pense à la place de l'humain, mais un appui pour mieux apprendre, mieux écrire et mieux réfléchir.

Dans le domaine des langues, cette question prend une résonance particulière. Le développement d'outils de traduction et d'interprétation automatique pourrait transformer, dans les années à venir, les motivations et les modalités de l'apprentissage linguistique. Toutefois, apprendre une langue ne se réduit pas à transmettre un message: c'est aussi accéder à une manière de penser, à des nuances culturelles et à une expérience de l'altérité.

Cette réflexion rejoint plus largement les questionnements contemporains sur la transformation du sujet humain dans les environnements numériques, entre interprétation, médiation technique et virtualisation de l'expérience (Savvakis, 2025). Dans ce contexte, la formule de Descartes, «Je pense, donc je suis», prend une résonance particulière: elle nous rappelle que l'acte de penser reste indissociable de la conscience, du doute et de la responsabilité humaine. L'enjeu n'est donc pas d'apprendre malgré l'IA, mais de redéfinir ce que signifie apprendre à l'ère de sa présence.

Bibliographie

- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the dangers of stochastic parrots: Can language models be too big? *Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, 610-623.
- Bentham, J. (1834). *Deontology; or, The science of morality* (Vol. 1). Longman, Rees, Orme, Browne, Green, and Longman.
- Cardon, D. (2015). À quoi rêvent les algorithmes: Nos vies à l'heure des big data. Seuil.
- Dwivedi, Y. K., et al. (2023). So what if ChatGPT wrote it? Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI. *International Journal of Information Management*, 71, 102642.
- Floridi, L., & Cows, J. (2019). A unified framework of five principles for AI in society. *Harvard Data Science Review*, 1(1). <https://doi.org/10.1162/99608f92.8cd550d1>
- Godwin-Jones, R. (2022). Partnering with AI: Intelligent writing assistance and instructed language learning. *Language Learning & Technology*, 26(2), 5-24.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon.
- Hyland, K. (2019). *Second language writing* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Kasneci, E., et al. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. *Learning and Individual Differences*, 103, 102274.
- Mangenot, F. (1998). Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. Alsic. <https://doi.org/10.4000/ALSIC.1515>
- Miller, D. (2018). Digital anthropology. In H. Callan (Ed.), *The international encyclopedia of anthropology*. Wiley-Blackwell.
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). Didactique des langues et TIC: Vers une recherche-action. Ophrys. <https://doi.org/10.4000/apliut.2635>

- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Rosen, É. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, (45).
- Rudolph, J., Tan, S., & Tan, S. (2023). ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(1), 342-363.
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press. ISBN: 978-1-509-52896-7
- Savvakis, M. (2025). *Από τον Homo interpretans στον Homo virtualis [Du Homo interpretans au Homo virtualis]*. Ινστιτούτο του Βιβλίου-Καρδαμίτσα.
- UNESCO. (2021). *Recommendation on the ethics of artificial intelligence*. UNESCO.
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Zhai, X. (2023). ChatGPT for next generation science learning. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100096. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100096>



Σύντομο Βιογραφικό Σημείωμα

Η Βασιλική Μπολτσή είναι υποψήφια διδάκτορας στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Paris 8 και είναι συνδεδεμένη με το εργαστήριο LiAGE. Εκπονεί διδακτορική έρευνα με τίτλο: *Συγκριτική μελέτη για την ένταξη της τεχνητής νοημοσύνης στο πεδίο της εκπαίδευσης και της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης στην Ελλάδα και στη Γαλλία: διακυβεύματα, προσδοκίες και προβληματισμοί*. Σήμερα διαχειρίζεται θέματα ευρωπαϊκών και διεθνών υποθέσεων στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (EEK) στο Υπουργείο Παιδείας στην Ελλάδα. Διδάσκει γαλλικά στο Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών από το 2018. Παράλληλα, δραστηριοποιείται ως επιμορφώτρια στον τομέα των ψηφιακών εργαλείων και ως εξετάστρια σε πιστοποιήσεις γλωσσομάθειας. Είναι κάτοχος δύο μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών — το ένας στη διδακτική της γαλλικής ως ξένης γλώσσας από το Πανεπιστήμιο Αθηνών και το άλλο στο διεθνές πρόγραμμα Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF) του Πανεπιστημίου Picardie Jules-Verne (UPJV). Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζουν στην τεχνητή νοημοσύνη, τις εκπαιδευτικές πολιτικές, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (EEK) και την παιδαγωγική καινοτομία στη διδακτική των γλωσσών.



Vassiliki Boltzi est doctorante en Sciences de l'Éducation à l'Université Paris 8, rattachée au laboratoire LiAGE, elle mène une recherche doctorale intitulée: *Étude comparative sur l'intégration de l'intelligence artificielle dans le contexte de l'éducation et de la formation professionnelle en Grèce et en France: enjeux, attentes et préoccupations*. Elle est actuellement chargée des affaires européennes et internationales de l'enseignement et formation professionnels (EFP) au Ministère de l'Éducation nationale en Grèce. Elle enseigne le français au Centre de langues étrangères (Didaskaleio) de l'Université Nationale et Capodistrienne d'Athènes depuis 2018. Elle intervient également comme formatrice dans le domaine des outils numériques et comme examinatrice aux certifications de langue. Titulaire de deux masters - l'un en didactique du FLE à l'Université d'Athènes, l'autre en Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation (MEEF), parcours international, à l'université de Picardie Jules-Verne (UPJV) - ses travaux portent sur l'intelligence artificielle, les politiques éducatives, l'enseignement et formation professionnels (EFP) et l'innovation pédagogique en didactique des langues.