



MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE

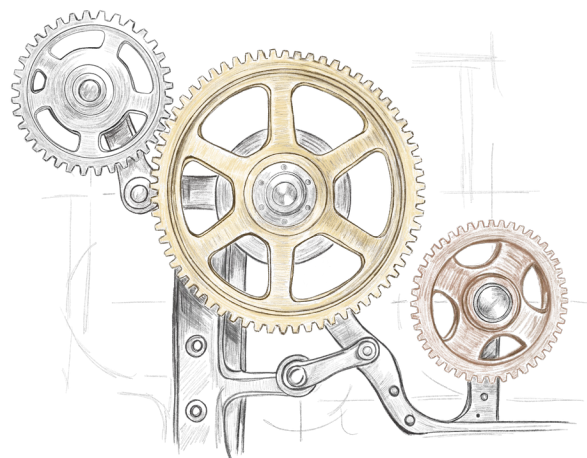
*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

Décrypter le numérique, transformer l'enseignement – Cahiers disciplinaires



N° 71  
AVRIL 2026

# LES COMPÉTENCES INFO-DOCUMENTAIRES À L'ÈRE DES INTELLIGENCES ARTIFICIELLES GÉNÉRATIVES



Structurée autour d'une interview d'André Tricot, ce cahier ÉduNum en documentation se déclinera en deux volets.

Ce premier opus s'articule autour de cinq thématiques principales :

- Les théories de dette et de charge cognitive au regard des outils d'IAG ;
- La confusion entre la réussite de la tâche et l'apprentissage visé ;
- La distinction entre des usages de l'IA qui délèguent entièrement la tâche (« faire à la place de ») et des usages complémentaires tels que la vérification ou la reformulation dans le cadre d'une aide formelle ;
- Le rôle des professeurs documentalistes et leur expertise pour développer des usages critiques, autonomes et non délégués, en lien avec les dimensions conceptuelles, procédurales et éthiques.
- Les risques et opportunités des outils d'IAG et la nécessité d'une démarche critique et maîtrisée.

Chacune des questions adressées à André Tricot est enrichie par des références théoriques ou institutionnelles, et illustrée par des propositions de mise en œuvre pédagogique.



@ MILLERAND-LES GRENADES

André Tricot est professeur de psychologie cognitive au laboratoire Epsilon (Université Paul-Valéry Montpellier 3). Ses recherches portent sur les relations entre mémoires naturelles et artificielles, avec des applications en ingénierie pédagogique et en ergonomie. Il fait référence sur la charge cognitive, la recherche d'information et le numérique éducatif.

# SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	4
ENTRE DÉLESTAGE ET DETTE COGNITIVE : RÉGULER L'USAGE DE L'IA.....	5
- IA et traitement de l'information : quel impact cognitif ?.....	5
BIAIS COGNITIF ET IAG.....	11
- Confusion entre réussite de la tâche et apprentissage réel.....	11
- L'illusion de maîtrise à l'ère de l'IA.....	12
- L'IA comme outil d'assistance aux apprentissages.....	13
SUBSTITUER, ACCOMPAGNER : LAISSER LA CLEF AUX CONNAISSANCES.....	15
- Donner sans se dessaisir.....	15
- Mettre le prompt avant la pensée.....	15
- Quand le dispositif contraint la pensée.....	17
IAG ET CULTURE INFORMATIONNELLE.....	18
- L'évaluation de l'information.....	18
- De la littératie à la culture informationnelle.....	19
- Évaluer l'information à l'ère des IAG : reformuler la chaîne documentaire comme objet d'enseignement.....	20
- Refonder les gestes intellectuels face à l'IAG.....	22
L'AGENTIVITÉ HUMAINE.....	23
- Risques et opportunités des outils génératifs : l'agentivité humaine comme condition d'un usage critique.....	23
- Les usages observés des IAG chez les élèves : entre gain de temps et effacement du processus.....	24
- Conditions de l'agentivité.....	25
- Le cadre de l'EMI comme réponse analytique : documenter, nommer, construire l'autonomie.....	26
- L'IA ne pense pas.....	27
POUR ALLER PLUS LOIN.....	28
- Glossaire.....	28
- Bibliographie.....	29

# INTRODUCTION

L'émergence des intelligences artificielles génératives dans le monde de l'éducation fascine autant qu'elle suscite craintes et réticences au sein de la communauté enseignante. Du côté des professeurs documentalistes, ces outils bouleversent manifestement les pratiques de recherche d'information telles que nous les connaissons aujourd'hui et remettent en perspective les compétences info-documentaires. Dans un paysage informationnel et technologique incertain, en constante évolution, il devient nécessaire de repenser et de questionner la recherche d'information à l'heure des IAG. Peut-on d'ailleurs encore employer le vocable de recherche d'information lorsque nous convoquons un moteur de recherche alimenté par l'IA ? Se posent également la question du positionnement et du rôle du professeur documentaliste dans la formation des élèves à la recherche d'information, celle de la nécessité d'une *littératie* de l'intelligence artificielle, ainsi que celle de la construction de nouveaux référentiels de compétences. Comment les pratiques de recherche d'information évoluent-elles avec l'arrivée de ces nouveaux outils ? Quelles étapes perdurent, lesquelles se transforment ou disparaissent ? De la formulation des requêtes à l'analyse des résultats, en passant par le tri et la lecture critique, l'évaluation de l'information et la citation des sources, l'ensemble du processus est à repenser à l'aune de l'IAG.

Il s'agit ici d'interroger le processus de recherche informationnelle dans toutes ses dimensions : la formulation d'un besoin d'information, la stratégie de recherche, les étapes de sélection, d'évaluation et d'exploitation de l'information, sans oublier les outils de recherche et, plus largement, les compétences liées à la « littératie informationnelle ». Ce cahier ÉduNum en documentation poursuit plusieurs objectifs : apporter un éclairage théorique pour nourrir la réflexion des professeurs documentalistes ; analyser ces nouveaux enjeux à la lumière des travaux d'André Tricot, professeur de psychologie cognitive ; proposer des pistes pédagogiques concrètes pour accompagner l'évolution et l'adaptation des pratiques pédagogiques, afin de former des élèves capables d'utiliser ces technologies de manière critique et responsable, tout en renforçant leur autonomie informationnelle.

# ENTRE DÉLESTAGE ET DETTE COGNITIVE : RÉGULER L'USAGE DE L'IA

IA et traitement de l'information : quel impact cognitif ?

## Question à André Tricot

*À la lumière de votre travail sur la charge cognitive, comment l'IA influe-t-elle sur la charge mentale liée à la recherche, la sélection et la synthèse d'information ? Est-ce qu'elle allège certains processus ou au contraire, est-ce qu'elle les complexifie ?*

Je crois que c'est un des grands changements qui commence à être documenté depuis un peu plus d'un an : l'utilisation de ChatGPT et d'autres outils d'IA générative permet d'alléger énormément la charge cognitive, ce qui produit un effet de facilité, souvent une illusion de facilité. Ce phénomène a été nommé « dette cognitive » par des chercheurs. En contournant certaines exigences de la tâche de recherche d'information, on contourne un travail de traitement profond, de compréhension, d'évaluation, d'élaboration, qui, au bout du compte, va manquer.

Une idée importante est que la charge cognitive, dans le domaine des apprentissages, ne doit pas être allégée, mais optimisée. Il faut l'alléger lorsqu'elle est trop lourde, lorsqu'elle dépasse les ressources cognitives des élèves. Sinon, ce qui permet d'apprendre, de se développer, de grandir, est la production d'efforts cognitifs. Pour ce qui nous intéresse, il s'agit de produire des efforts cognitifs dans le traitement de l'information et dans la recherche d'information. Il y a un allègement, non seulement pour les tâches de recherche d'information, mais plus largement un allègement de la charge qui produit ce que les collègues ont appelé un phénomène de dette : en fournissant beaucoup moins d'efforts cognitifs on apprend moins.

La série « [5 minutes pour comprendre](#) » produite par le service de région académique du numérique éducatif de Nouvelle-Aquitaine propose des podcasts sur la thématique de l'IA afin d'éclairer un concept.

La première vidéo « Effets de l'IA générative sur le cerveau » analyse les effets de l'IAG sur le cerveau à partir d'une [étude](#) du MIT Media Lab. Celle-ci met en lumière les concepts de charge et dette cognitive, en analysant l'impact de l'usage d'un modèle de langage pour une tâche de rédaction, en le comparant à un moteur de recherche et à l'absence d'outil.

Les conclusions révèlent qu'un recours intensif à ChatGPT entraîne une diminution de l'activité cérébrale. Les utilisateurs réguliers peuvent développer une forme de dépendance cognitive, avec des effets sur la mémoire et l'esprit critique. En conclusion, cette recherche souligne l'importance de former les apprenants à un usage raisonné de l'intelligence artificielle afin de préserver nos capacités cognitives essentielles.

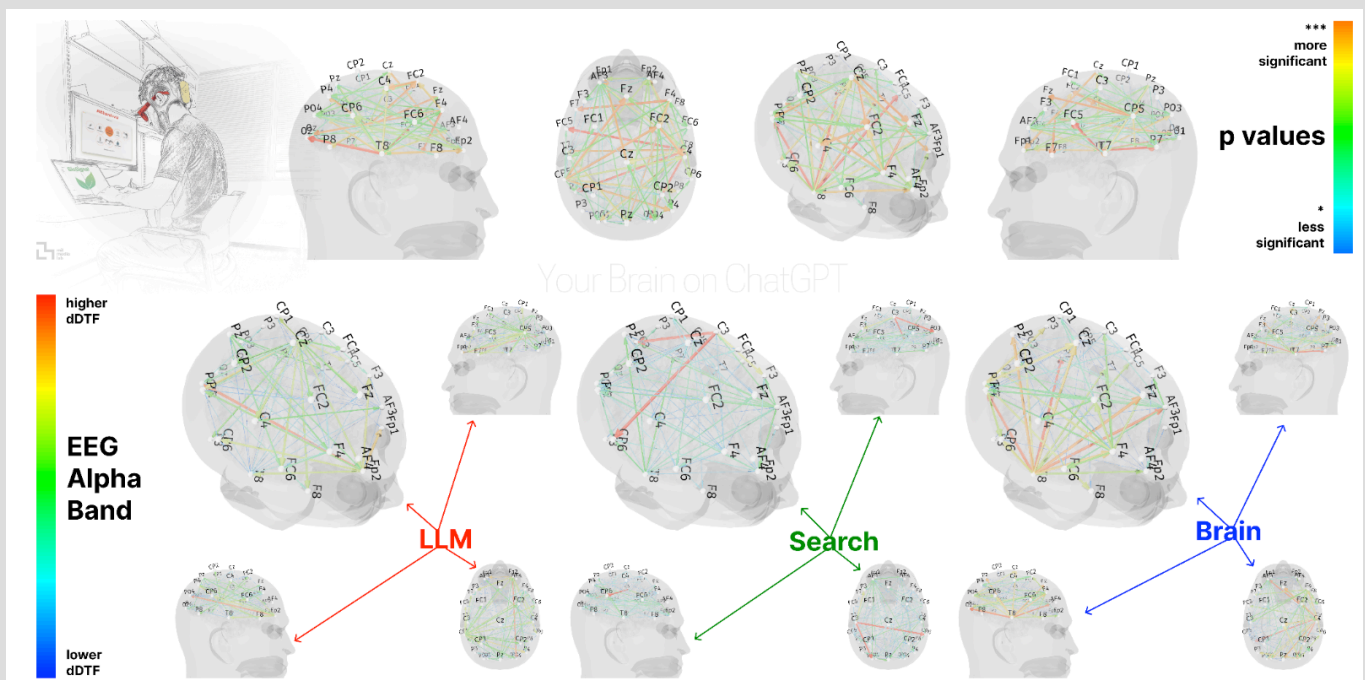


Figure 1. The dynamic Direct Transfer Function (dDTF) EEG analysis of Alpha Band for groups: LLM, Search Engine, Brain-only, including p-values to show significance from moderately significant (\*) to highly significant (\*\*\*).

Figure 1 : [Kosmyna et al., 2025](#) - CC BY-NC-SA 4.0

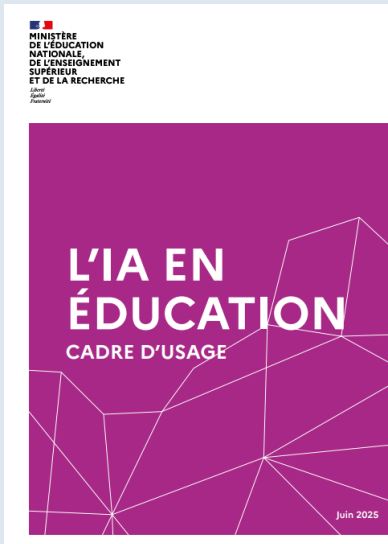
Pour compléter, l'article « [Entre délestage cognitif et apprentissage. Quand l'IA allège l'effort... et alourdit la dette cognitive](#) », publié sur le site Collimateur de l'UQAM, explore les répercussions de l'IAG sur l'apprentissage, en s'appuyant notamment sur l'étude « Your Brain on ChatGPT » de Kosmyna et al. Il met en lumière un paradoxe central : si ces outils simplifient la réalisation des tâches, ils diminuent aussi la friction intellectuelle indispensable à un apprentissage profond et durable. L'article appelle ainsi à une réflexion sur la nécessité de préserver un équilibre entre l'aide technologique et l'effort cognitif, afin de ne pas compromettre la qualité des apprentissages.

Dans son article « [IA générative et paresse cognitive : une peur légitime... mais à éclairer](#) » publié sur École branchée, Stéphanie Dionne explore les craintes liées à l'utilisation de l'IAG en milieu scolaire, notamment l'idée que ces outils pourraient favoriser une forme de paresse cognitive en diminuant l'effort intellectuel et l'implication des élèves dans leurs apprentissages.

S'appuyant sur des recherches en sciences cognitives, l'auteure souligne que l'IA peut effectivement réduire la charge cognitive et influencer la mémorisation, sans pour autant prouver qu'elle affaiblit systématiquement les capacités intellectuelles. Elle met en garde contre les généralisations hâtives et insiste sur l'importance de la manière dont ces outils sont utilisés : l'IA peut enrichir l'apprentissage si elle sert à approfondir une réflexion, explorer des idées ou améliorer un travail, mais elle peut aussi limiter l'effort cognitif si elle est employée pour obtenir rapidement une réponse sans engagement réel.

L'article défend une intégration réfléchie de l'IA à l'école, en encourageant les élèves à analyser, questionner et retravailler les productions générées plutôt qu'à les accepter passivement.

En conclusion, Stéphanie Dionne invite à adopter une approche nuancée : l'IA n'est ni une menace absolue ni une solution miracle, son impact dépend des pratiques pédagogiques et de l'intention éducative qui guide son utilisation.



Le [cadre d'usage de l'IA en éducation](#) soulève l'interrogation de l'impact du recours à l'IA sur les processus de construction cognitive, le développement des capacités intellectuelles (p.5) : « Les IA viennent, par ailleurs, interroger certains repères essentiels de l'École comme la place des devoirs [...] et le rapport à l'acquisition de connaissances (p.6). Il rappelle que dans le cadre pédagogique, l'usage de l'IA, en assistance et non en substitution des apprentissages et de l'effort intellectuel, doit être encadré et accompagné par l'enseignant. Chaque établissement doit prendre en compte la réalité des usages des IA par les élèves. Le conseil pédagogique et autres instances compétentes s'emparent de cette question pour adapter et diversifier leur politique en matière de devoirs et d'évaluation, en mettant au premier plan le raisonnement et la résolution de problème.



Le scénario pédagogique « [L'IA, une opportunité pour la santé](#) » proposé par les professeurs documentalistes de l'académie de Reims dans le

cadre des TraAM EMI 2024-2025 invite les élèves de terminale générale à utiliser des outils d'IAG pour préparer et argumenter un débat sur l'usage de l'IA dans le domaine de la santé.

Les élèves effectuent des recherches avec différentes interfaces, notent leurs *prompts* et sources, puis confrontent les résultats en groupe pour élaborer des argumentaires selon les rôles assignés : médecin, patient, entreprise, etc. Une phase de méta-analyse compare les réponses des IAG et l'efficacité des *prompts* avant une séance de débat structuré et une évaluation finale.

## ✓ L'IA dans le domaine de la santé, une opportunité ?

Marquer comme terminé

Comment fonctionne ChatGPT? Un tour d'horizon en moins de 5mn



Marquer comme terminé

Pour des réponses rapides	Pour des questions simples, mais des réponses précises	Pour des questions plus spécifiques avec des réponses plus complètes
<b>"RTF"</b> Rôle Tâche Format	<b>"CRAFT"</b> Contexte Rôle Action Format Tonalité	<b>"CONTEXTE-V"</b> Contexte Objectif Niveau (d'expertise) Tâche Exemples X (contraintes) Tonalité Encodage (format) Vérification

[Le B-A BA du prompt pour maîtriser l'IA / Fred Cavazza, Février 2025](#)

Figure 2 : « Support de cours ». Agnès Jung-Arescaldino, professeur d'histoire-géographie et Sophie Bon, professeur-documentaliste (TraAM EMI 2024-25)

L'objectif est ici de développer un regard critique sur l'IA, d'évaluer la fiabilité et les limites des outils, et de favoriser l'argumentation raisonnée sur des enjeux sociétaux liés à la santé. La séance a permis de mener une réflexion avec les élèves sur la notion d'« apprendre » et sur les risques de confier leur travail intellectuel à l'IA.

Dans cette perspective et en réponse à l'utilisation généralisée de l'IA par les lycéens, une professeure documentaliste de l'académie de Besançon a initié au sein de son établissement une réflexion collective sur les enjeux pédagogiques de ces technologies.

Ce groupe de travail, réunissant une quinzaine d'enseignants, a abouti à la création d'une infographie intitulée « [Utiliser \(ou pas\) l'IA au lycée. Quelques règles et conseils](#) ». Au-delà d'une simple charte, ce document se présente comme un référentiel partagé et un support de dialogue. Il fournit des ressources documentaires accessibles via des codes QR, formule des recommandations pour un usage éclairé, et établit un cadre réglementaire commun fondé sur le principe d'interdiction par défaut sauf autorisation explicite, tout en préservant l'autonomie pédagogique de chaque professeur dans la définition des modalités propres à ses activités. Cette démarche s'inscrit dans la lignée des travaux de Martine Peters<sup>1</sup> ainsi que d'une charte élaborée par Sandrine Lefebvre-Reghay.

**L'IA, j'y ai droit ?**

Repère ces pictogrammes sur tes consignes de travail.

**Niveau 1 : Usage interdit** (DS, Bac blanc, etc.)

**Niveau 2 : Usage supervisé par le professeur** selon les conditions qu'il a définies (en fournissant la copie du prompt et des réponses obtenues, en indiquant comment l'IA vous a aidé, etc.).

**Niveau 3 : Usage personnel et libre**  
Vous pouvez interroger l'IA pour réviser, créer des quiz, simuler un oral.

**Par défaut, l'usage de l'IA est interdit et peut être sanctionné !**

**UTILISER (ou pas) L'IA AU LYCEE**  
**Quelques règles et conseils**

**L'IA générative n'est qu'un assistant, un outil qui s'utilise**

- de temps en temps seulement, quand il y a un réel intérêt ;
- en restant seul maître de son travail ;
- seulement lorsque c'est autorisé ;
- en ayant conscience de ses limites et de ses conséquences.

**Le jour du Bac, tu seras seul.e devant ta copie...**

UTILISE L'IA POUR APPRENDRE	MUSCLE TON CERVEAU	RESPECTE LES RÈGLES	VÉRIFIE LES RÉPONSES DE L'IA	PROTÈGE TES DONNÉES PERSONNELLES	PENSE À L'ENVIRONNEMENT
L'IA peut être utile pour réviser (quiz), comprendre des notions compliquées, adapter un document (dys), créer des exercices supplémentaires, etc.	Personne n'apprendra à ta place. L'IA n'est ni une machine à devoirs, ni un confident, elle ne doit jamais remplacer ta réflexion et ton entraînement perso. À long terme tu serais le premier perdant...	Chaque enseignant fixe les règles d'usage de l'IA pour chaque activité et chaque classe (voir pictos). Ne pas les respecter, c'est frauder ! Par défaut, l'usage de l'IA est interdit et peut être sanctionné.	L'IA simplifie, mélange, se trompe et parfois hallucine. L'IA n'est pas une source. Vérifie ses réponses et complète ta recherche par des sources fiables (ton cours, Wikipédia, etc.)	Ne donne jamais tes données personnelles (nom, prénom, date de naissance, adresse, ville) ni celles de ton établissement. Respecte le RGPD.	Une requête sur IA consomme 10x plus d'énergie qu'un moteur de recherche. Penses-y et ne l'utilise que s'il y a une vraie plus-value.

Groupes A. Lycee Duhamel, C. Diét - S. Canaux. D'après les travaux de Martine Peters et de Sandrine Lefebvre-Reghay.

Figure 3 : « Utiliser (ou pas) l'IA au lycée. Quelques règles et conseils. » C. DIET, S. CANAUX - Lycée Duhamel (2025-2026)

<sup>1</sup> Peters, M. (2023). *Logos pour une utilisation transparente de l'intelligence artificielle*. Université du Québec en Outaouais (UQO) / Partenariat universitaire sur la prévention du plagiat (PUPP). CC BY-NC-SA 4.0. Disponible sur <https://mpeters.uqo.ca/utilisation-transparente-de-lintelligence-artificielle/> (consulté le 20/04/2026)

## Confusion entre réussite de la tâche et apprentissage réel

### Question à André Tricot

*Quels sont, selon vous les risques que comporte l'usage des IAG sur la progression des élèves ?*

Il y a quelque chose de fondamental. L'idée qu'à l'école, nous ne faisons pas faire des problèmes de maths pour faire des problèmes de maths, ni des tâches de recherche d'information pour faire des tâches de recherche d'information. Nous, les enseignants et les enseignantes, quand nous proposons aux élèves une tâche, c'est un moyen de leur faire réaliser un apprentissage. Quand je donne un problème de maths à des élèves, c'est pour qu'à travers l'activité de résolution de ce problème, ils comprennent une notion, élaborent une démarche, conceptualisent de façon profonde, par exemple tel théorème ou telle propriété. Il en est de même en recherche d'information. Quand j'utilise des tâches de recherche d'information, ce n'est qu'un moyen, qu'un prétexte pour former les élèves à des démarches, à des réflexions, à la critique de l'information, à l'évaluation de l'information, à l'élaboration de buts.

Le malentendu fondamental, c'est quand les élèves pensent qu'ils peuvent alléger la tâche, qu'ils peuvent contourner la tâche : ce sont ces usages naïfs de l'intelligence artificielle. Certaines études, ces derniers mois, commencent à montrer que ce ne sont peut-être pas n'importe quels élèves qui ont ces usages consistant à contourner la tâche, à contourner l'effort.

Ce sont peut-être les élèves les plus naïfs, les plus défavorisés, les moins aidés à la maison, qui ne se rendent pas compte qu'en faisant cela, ce sont d'abord eux-mêmes qu'ils pénalisent, puisque chaque fois qu'on contourne un moyen d'apprendre, on contourne l'apprentissage. Cela relève d'un malentendu entre certains élèves et ce qui se passe à l'école. À l'école, on donne des tâches comme moyen d'apprendre.

Ce point me semble fondamental parce que les études qui commencent à sortir montrent que, pendant ce temps, certains élèves ont une utilisation non naïve de l'IA, qu'ils utilisent non pour contourner la tâche, mais pour compléter certains aspects de sa réalisation.

Par exemple, utiliser l'IA pour faire de la vérification, du lissage de texte, pour vérifier certains aspects formels comme l'orthographe. C'est peut-être ce qui est en train de se passer : le risque d'illusion d'apprentissage reste chez certains élèves. L'étude du MIT semble montrer que cette illusion produit moins d'apprentissage et pourrait produire un désengagement des apprentissages.

## L'illusion de maîtrise à l'ère de l'IA

Plusieurs travaux récents permettent d'illustrer le risque de confusion entre « réussite de la tâche » et « apprentissage réel », ainsi que les effets d'un usage naïf de l'IA sur l'effort cognitif. Un dossier élaboré par l'Université de Lausanne consacré aux impacts de l'intelligence artificielle sur l'apprentissage<sup>2</sup> met en évidence le phénomène d'illusion de maîtrise. Cette recherche démontre que les apprenants ont tendance à surestimer leur niveau de compréhension après avoir obtenu une réponse formulée de manière fluide par un outil d'IA, sans pour autant avoir mobilisé l'effort cognitif nécessaire à une véritable appropriation conceptuelle. L'auteur souligne explicitement que l'usage de l'IA peut induire une confusion entre « réponse obtenue » et « savoir acquis », phénomène correspondant au malentendu entre l'accomplissement formel d'une tâche et l'apprentissage effectivement visé. Le dossier décrit également la passivité intellectuelle engendrée lorsque l'IA se substitue à l'élève dans la rédaction d'un devoir. Dans cette configuration, l'apprenant renonce aux processus de recherche, de sélection, de reformulation et de synthèse qui constituent pourtant les fondements mêmes de tout apprentissage durable.

Dans son article « Comment l'IA influence nos façons d'apprendre - et pourquoi se méfier de la facilité »<sup>3</sup> publié dans *The Conversation*, Brian W. Stone (2025) analyse les mécanismes par lesquels l'IA modifie nos processus d'apprentissage.

---

<sup>2</sup> Van de Poël, J.-F. (2025). *Impacts de l'IA sur l'apprentissage et l'enseignement : entre soutien et illusion*. Intelligence artificielle, Regards sur l'IA à l'UNIL, 30 octobre 2025. CC BY-NC-SA 4.0. Disponible sur <https://wp.unil.ch/iaunil/impacts-de-lia-sur-lapprentissage-et-lenseignement/> (consulté le 20/04/2026)

<sup>3</sup> Stone, B. W. (2025). Comment l'IA influence nos façons d'apprendre – et pourquoi se méfier de la facilité. *The Conversation France*, septembre 2025. CC BY-ND 4.0. Disponible sur <https://theconversation.com/comment-lia-influence-nos-facons-dapprendre-et-pourquoi-se-mefier-de-la-facilite-265028> (consulté le 20/04/2026)

L'auteur, professeur associé en psychologie cognitive à l'université de Boise State, met en garde contre la facilité apparente qu'offrent les outils d'IAG. Il démontre que cette facilité peut induire une illusion de maîtrise chez les apprenants, qui obtiennent des résultats satisfaisants sans nécessairement mobiliser les efforts cognitifs nécessaires à un apprentissage profond et durable. Il insiste sur la nécessité de ne pas confondre l'accomplissement formel d'une tâche avec l'appropriation effective des connaissances. Il invite les éducateurs et les apprenants à développer un regard critique sur ces technologies afin de garantir la qualité des apprentissages.

## L'IA comme outil d'assistance aux apprentissages



Une professeure documentaliste de l'académie de Besançon a conçu un [atelier](#) de lecture collaborative et d'écriture assistée par

**l'intelligence artificielle dans le cadre des TraAM documentation 2022-2023.**

Destiné à des étudiants en BTS première année, ce scénario pédagogique articule travail collectif et usage encadré de l'IA générative dans une démarche d'apprentissage progressive.

Les étudiants sont amenés à lire et analyser collaborativement des textes, puis à mobiliser des outils d'IAG pour enrichir leur processus d'écriture. L'atelier vise à développer simultanément des compétences en *littératie* informationnelle et en production écrite, tout en formant à un usage critique et réfléchi des technologies d'IAG.

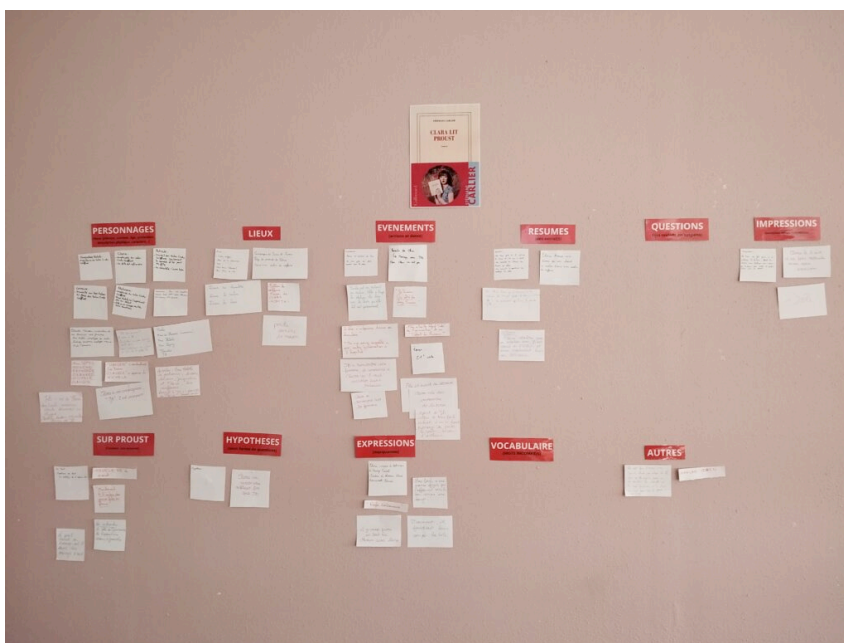


Figure 4 : « la lecture par arpentage : phase collaborative »  
M. DESMARTIN, A. PETIT - lycée Belin (2022-2023)

La séquence s'inscrit dans une perspective d'accompagnement pédagogique où l'IA est positionnée comme un outil d'assistance au service de l'apprentissage, et non comme substitut à l'effort intellectuel. Cette approche permet aux étudiants d'expérimenter concrètement les apports et les limites de l'IA dans un cadre scolaire, favorisant ainsi le développement d'une distance critique vis-à-vis de ces technologies.



**Une professeure documentaliste de l'académie de Lille, en collaboration avec une enseignante de SVT, a élaboré une séquence pédagogique « [Infox](#)**

**[et SVT](#) » centrée sur l'apprentissage du travail avec l'IA dans le cadre des TraAM documentation 2023-2024.**

Destiné à des élèves de première, ce scénario vise à former à un usage éclairé et méthodique des outils d'IAG dans les activités de recherche documentaire et de production.

La séquence propose une approche progressive articulant découverte des fonctionnalités, expérimentation encadrée et développement d'une posture critique. Les apprenants sont amenés à comprendre le fonctionnement de ces technologies, à identifier leurs potentialités et leurs limites, puis à construire une méthodologie d'utilisation adaptée aux contextes scolaires. La démarche met l'accent sur la nécessité de documenter les requêtes, d'évaluer la pertinence des résultats obtenus et de maintenir un engagement intellectuel actif tout au long du processus. Ce scénario s'inscrit dans une perspective d'éducation aux médias et à l'information, visant à développer l'autonomie et l'esprit critique face aux nouvelles technologies émergentes.

# SUBSTITUER, ACCOMPAGNER : LAISSER LA CLEF AUX CONNAISSANCES //

Donner sans se dessaisir

## Question à André Tricot

*Quelles tâches plus spécifiques de la recherche documentaire peuvent être confiées à l'IA sans nuire à l'apprentissage ?*

Si on considère les tâches de recherche d'information en contexte scolaire, où elles sont des tâches éducatives, on ne fait pas rechercher de l'information pour le plaisir de rechercher de l'information mais dans un but de formation.

Dans un contexte de travail, je ne suis pas sûr que ce soit une très bonne idée, à cause de risques d'erreurs, du manque de sources, etc. Il y a des chercheurs qui utilisent la recherche d'information avec l'IA, au moment de faire des synthèses de la littérature : identifier des références pertinentes sur tel ou tel sujet. Ils l'utilisent comme un assistant à la recherche d'information dans l'exercice de revue systématique ou de synthèse. Je ne suis pas totalement persuadé qu'en faisant cela, ils se rendent service à eux-mêmes. Sont-ils capables, ensuite, d'élaborer des hypothèses originales, de se poser une question de recherche plus pertinente ? J'ai du mal à imaginer l'utilité de ce type d'usage « faire à ma place ». En revanche, l'IA comme complément permet des choses extrêmement intéressantes.

## Mettre le *prompt* avant la pensée

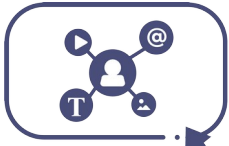
Dans le cadre de la recherche scientifique, Resnik & Hosseini<sup>4</sup> distinguent deux régimes d'usage de l'IA. L'usage est qualifié d'intentionnel et substantiel lorsque le chercheur confie à l'outil la formulation d'hypothèses, l'extraction de données pour des revues systématiques ou l'identification de lacunes dans la littérature.

---

<sup>4</sup> Resnik, D. B. et Hosseini, M. (2026). *Disclosing artificial intelligence use in scientific research and publication: When should disclosure be mandatory, optional, or unnecessary?* *Accountability in Research*, vol. 33, n° 2, p. 1-13. Publié en ligne le 24 mars 2025. Disponible sur <https://doi.org/10.1080/08989621.2025.2481949> (consulté le 20/04/2026)

Il est en revanche considéré comme accessoire quand il se limite à rechercher des références à partir d'une question déjà posée, à vérifier la pertinence d'une source ou à améliorer la rédaction d'un texte dont l'architecture intellectuelle est déjà établie. Ce qui distingue les deux registres n'est pas tant la nature de l'outil que la position du sujet par rapport à sa propre démarche : dans un cas, la pensée précède et encadre l'intervention de l'IAG ; dans l'autre, elle lui cède une part du travail cognitif dont dépend la maîtrise du domaine. L'usage complémentaire, en ce sens, suppose une compétence suffisante pour identifier le moment et la nature de l'appui nécessaire ce qui est précisément ce que l'outil ne peut pas constituer à la place du sujet.

Cette logique, qui vaut pour la recherche, éclaire aussi ce qui se joue dans le travail de conception pédagogique. Lorsqu'un enseignant délègue à l'IAG l'identification des obstacles d'apprentissage, le calibrage des activités au profil réel du groupe, la structuration d'une progression, il ne délègue pas une tâche technique mais le cœur du raisonnement didactique, celui-là même qui lui permet, face à une séance, de justifier ses choix, de répondre à ce qui survient, d'adapter une explication à mi-parcours. Or cette capacité n'est pas seulement une compétence professionnelle interne : elle est lisible par les élèves. Ce qu'ils perçoivent dans la pratique d'un enseignant, c'est la présence ou l'absence d'une pensée qui tient ses propres raisons. Une délégation trop large à l'IAG ne fragilise pas seulement la maîtrise de l'enseignant, elle modifie ce que les élèves perçoivent de son rapport au savoir. Un enseignant qui ne tient plus les raisons de ses choix didactiques donne à voir, sans nécessairement le formuler, que le contenu est une matière à traiter plutôt qu'une pensée à construire. C'est cette image-là qui oriente, en retour, la manière dont les élèves conçoivent ce qu'apprendre veut dire.



ÉduBase

Le scénario « [IA et développement durable](#) »,

proposé par Sophie Bon, professeure

documentaliste et Agnès Jung-Arescaldino,

professeure d'Histoire-Géographie, dans le cadre des TraAM EMI de l'académie de Reims,

conduit des élèves de seconde à interroger Perplexity sans problématique fournie.

Ils formulent eux-mêmes leurs *prompts*, consignent les réponses, identifient les sources citées par l'outil. Ce choix délibéré met en lumière, dès la première séance, ce que les élèves ne savent pas encore faire.

La deuxième séance déplace le travail vers la carte mentale collective, un support qui rend obligatoire la reformulation et révèle ce que le copier-coller avait masqué : l'absence de traitement intellectuel. C'est cette contrainte, notent les autrices dans leur bilan, qui a produit l'apprentissage et non la recherche elle-même.

L'usage de [Compar:IA](#) en troisième séance prolonge la réflexion en rendant visible la variabilité des modèles et le coût énergétique de chaque requête, ancrant l'IAG dans les enjeux du développement durable qui constituent le fil conducteur de la séquence.



Figure 6 : « carte mentale » S. BON, A. JUNG-ARESCALDINO - lycée Libergier (2024-2025)

## L'évaluation de l'information

### Question à André Tricot

*Comment les professeurs documentalistes peuvent-ils enseigner l'évaluation de l'information lorsque les contenus sont susceptibles d'être générés ou transformés par les outils IAG ?*

Ma croyance, je dis bien, c'est une croyance aujourd'hui, c'est qu'avec les IA génératives, il faut être vraiment compétent sur le contenu pour être capable de l'évaluer, puisque l'information générée est une information non sourcée. Il faut que je sois moi-même expert du domaine pour pouvoir évaluer la qualité d'une information.

Je fais comme les journalistes, je fais comme les documentalistes professionnels, c'est-à-dire que je pars faire du croisement de l'information. Or faire du croisement de l'information, tant qu'on n'a pas les sources, c'est extrêmement compliqué. C'est le paradoxe : nous, les spécialistes de la recherche d'information, pendant longtemps, avons vécu sur cette idée qu'on peut construire des compétences informationnelles et des compétences documentaires transversales. Avec les IA génératives, il y a un aspect d'expertise dans le domaine imposé par l'IA.

Dans sa thèse, Gilles Sahut<sup>5</sup> a analysé l'évolution des règles sur Wikipédia. Cette encyclopédie au départ, était plutôt partie sur cette idée de neutralité, d'esprit encyclopédique, de documents de synthèse. Elle a vite ressenti la nécessité d'imposer la règle « citer vos sources », parce qu'un document produit sans source est un document dont on ne peut pas faire grand-chose.

---

<sup>5</sup> Sahut, G. (2015). *Wikipédia, une encyclopédie collaborative en quête de crédibilité : le référencement en questions* (Thèse de doctorat en Sciences de l'information et de la communication, Université Toulouse Jean Jaurès, 794 p.). Sous la direction de M. Coulomb-Gully et A. Tricot. Disponible sur <https://theses.hal.science/tel-01257207> (consulté le 20/04/2026)

## De la *littératie* à la culture informationnelle

Les compétences info-documentaires entretiennent avec les supports d'information une relation constitutive : leur périmètre s'élargit, leur contenu se reconfigure, leurs modalités d'enseignement évoluent à chaque mutation technologique majeure.

La notion de *littératie* informationnelle, initialement construite autour de la maîtrise des ressources bibliographiques, s'est progressivement étendue à mesure que les technologies de l'information et de la communication ont multiplié les formes, les sources et les circuits de l'information. Comme l'ont montré les travaux de Chapron et Delamotte<sup>6</sup>, la diversification des supports, des outils d'accès et des formes documentaires, notamment sur les réseaux, implique une élévation du niveau de maîtrise des savoirs et des savoir-faire techniques nécessaires pour produire, traiter et échanger des connaissances variées. Cette complexification, due à l'évolution rapide des contextes socio-techniques et à l'intensification des usages des outils numériques, modifie la définition du concept initial du côté des usagers et impose une évolution des pratiques des professeurs documentalistes. C'est dans ce contexte que s'est imposée la notion de culture informationnelle, dont Claude Baltz<sup>7</sup> avait posé les bases en affirmant : « Pas de société d'information sans culture informationnelle ».



**Le scénario TraAM « [Émission télévisée au cœur de l'IA : vers une utilisation éthique et écoresponsable](#) » conduit par Caroline Albertini,**

**professeure documentaliste et Cédric Gamblin, professeur de technologie, au collège Henri Wallon de La Seyne-sur-Mer, dans le cadre des TraAM Documentation 2023-2024 illustre concrètement ce déplacement pédagogique.**

---

<sup>6</sup> Chapron, F. et Delamotte, É. (dir.) (2010). *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de l'enssib, 306 p. (coll. Papiers, série Culture de l'information). ISBN 978-2-910227-75-3. Licence OpenEdition Books. Disponible sur <https://doi.org/10.4000/books.pressesenssib.815> (consulté le 20/04/2026)

<sup>7</sup> Baltz, C. (1998). *Une culture pour la société de l'information ? Position théorique, définition, enjeux*. Documentaliste – Sciences de l'information, vol. 35, n° 2, mars-avril, p. 75-82.

Face au paradoxe identifié par A. Tricot, évaluer un contenu non sourcé exige une expertise de domaine que l'élève ne possède pas encore, le dispositif fait le choix inverse de la délégation à l'outil : les manipulations d'IAG sont réservées aux enseignants, tandis que les élèves sont engagés dans une démarche active de recherche documentaire, de vérification des sources et de production collective. La réalisation d'une émission télévisée consacrée à l'IA et aux *deepfakes*, en partenariat avec Terra Numerica, les Petits Débrouillards et le plateau Telomedia de l'Université de Toulon, constitue en elle-même un cadre d'évaluation critique : produire une information vérifiée et sourcée pour un public oblige les élèves à raisonner sur les conditions de production du contenu, précisément ce que l'IAG efface. Le format projet crée ainsi une friction intellectuelle délibérée, en rendant visible la chaîne qui va du besoin d'information à la production documentée, là où l'outil génératif la court-circuite. L'évaluation du projet souligne une évolution sensible des représentations des élèves sur le fonctionnement des IA et l'émergence de questionnements autonomes sur les biais cognitifs et les droits liés à l'image générée.

## Évaluer l'information à l'ère des IAG : reformuler la chaîne documentaire comme objet d'enseignement

Les critères traditionnels d'évaluation de l'information, tels que auteur, éditeur, date, source, croisement des données, ne disparaissent pas avec l'IAG, mais leur application se heurte à un obstacle structurel : l'information produite est non sourcée, or les stratégies documentaires habituelles de vérification supposent l'existence de sources identifiables à partir desquelles remonter. Comme le montrent les travaux de Dongyang, F. et al.<sup>8</sup>, qui ont conçu un protocole d'évaluation standardisé pour mesurer ce phénomène : 950 questions couvrant des domaines à forts enjeux, le droit, la recherche scientifique, la médecine et l'informatique, les modèles produisent des affirmations factuellement non ancrées mais au rendu plausible. Un problème qui s'aggrave au fil des échanges à mesure que le contexte s'accumule et que les premières erreurs se propagent.

---

<sup>8</sup> Fan, D., Delsad, S., Flammarion, N. et Andriushchenko, M. (2026). HalluHard: A Hard Multi-Turn Hallucination Benchmark. *arXiv preprint*, arXiv:2602.01031v1. CC BY 4.0. Disponible sur <https://arxiv.org/abs/2602.01031v1> (consulté le 20/04/2026)

Ce travail révèle dans un contexte de formation à l'évaluation documentaire, qu'un modèle peut citer une source appropriée tout en falsifiant le contenu. Il s'agit d'un mode de défaillance subtil et fréquent, souvent invisible sans consultation du document original, et qui met en évidence que même les modèles les plus performants hallucinent dans plus de 30 % des cas alors même qu'ils disposent pourtant de la « recherche web ».

C'est là que la démarche traditionnelle de vérification atteint sa limite : une référence peut être authentique, correctement formatée, et pourtant ne pas étayer l'affirmation qu'elle est censée appuyer. La vérification ne peut donc plus se limiter à l'existence et à la fiabilité de la source, elle doit s'étendre à la cohérence entre ce que la source dit réellement et l'usage argumentatif qui en est fait.

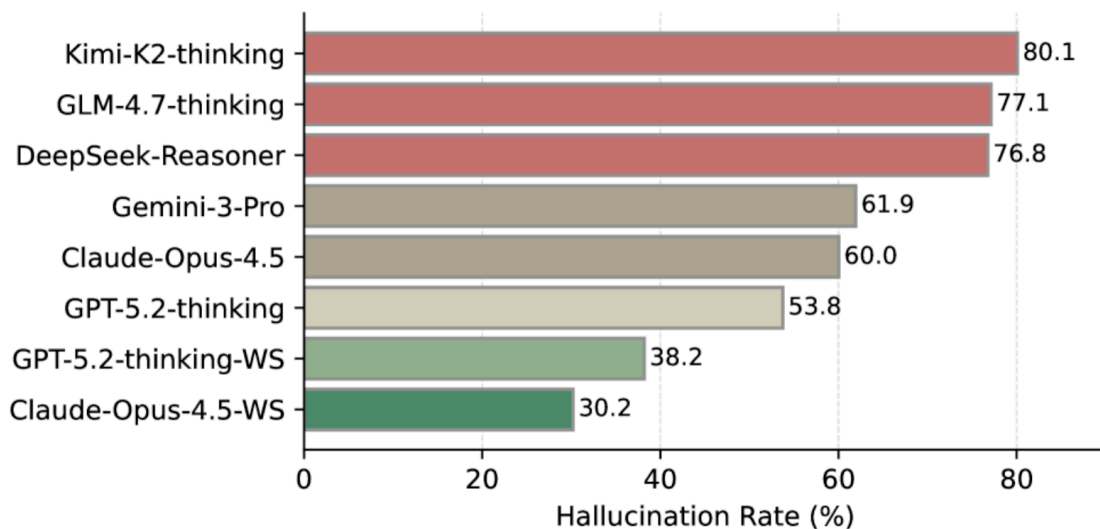


Figure 8 : « [Taux d'hallucination moyen sur HalluHard](#) ». Dongyang, F. et al. (2026). CC by 4.0

## Refonder les gestes intellectuels face à l'IAG

Dans ce contexte, enseigner l'évaluation de l'information suppose de reformuler la chaîne documentaire : avant même de croiser des sources, il faut apprendre aux élèves à identifier si une information dispose de sources vérifiables et ce geste préalable devient lui-même un objet d'enseignement. Lemarié, Sahut et Tricot<sup>9</sup> rappellent que la maîtrise documentaire repose sur la capacité à distinguer l'autorité d'une source de sa popularité, et l'expertise attestée de la simple récurrence d'une affirmation dans un corpus textuel, ce que les IAG brouillent en agrégeant sans hiérarchiser. Cette mutation impose au professeur documentaliste de travailler simultanément sur deux niveaux : former les élèves à repérer l'absence de traçabilité comme signal d'alerte, et construire des dispositifs où le recours aux sources primaires redevient une pratique explicite et valorisée.

La définition de la culture informationnelle comprenant la « recherche d'information » élargie à la « culture de la recherche » puis à la « culture de l'information », invite à mener une réflexion prenant en compte l'association des enjeux institutionnels, politiques, sociaux et éducatifs. Dans ce cadre, le professeur documentaliste est le mieux positionné pour faire évoluer les compétences info-documentaires : non en rejetant l'outil, mais en refondant les gestes intellectuels qui conditionnent son usage critique.

---

<sup>9</sup> Lemarié, J., Tricot, A. & Sahut, G. (2016). *Le document : communication et mémoire*. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur.

## Risques et opportunités des outils génératifs : l'agentivité humaine comme condition d'un usage critique

### Question à André Tricot

*Quels sont, selon vous, les principaux risques et les opportunités offertes par les outils génératifs par rapport aux méthodes traditionnelles de recherche d'information ? En tant que chercheur, comment analysez-vous l'impact de ces outils sur la recherche d'information actuelle, entre craintes exprimées et potentiels encore inexplorés ?*

Je vois un risque, celui d'oublier qu'il y a une différence entre une information générée pour produire de la synthèse et l'information produite par une source. Il y a des moments où je cherche de la synthèse et des moments où je cherche de l'information produite par des sources, y compris des sources contradictoires. Ça me semble être le risque majeur et en même temps l'enjeu majeur. Car d'autre part, je vois vraiment une grande opportunité, c'est quand on a compris que finalement, c'est à nous, humains, de faire le travail, par exemple, de recherche d'information, alors on a des outils de vérification, de contrôle, de critique de ce qu'on a fait, qui sont extrêmement intéressants. Ce sont aussi des outils d'exploration. Je vous donne un cas personnel vécu. Un jour, je devais répondre à une revue pour savoir si j'acceptais d'écrire un article sur un sujet que je ne maîtrise pas bien. Je ne comprenais pas bien la question qui m'était posée. J'ai passé au moins 20 minutes sur Google Scholar et sur les moteurs de recherche scientifique à chercher des articles qui parlaient de ce sujet. Je ne trouvais pas... parce que les mots à ma disposition n'étaient manifestement pas les mots qu'il fallait pour interroger les bases de données. Au bout de 20 minutes ou plus, je suis allé sur ChatGPT et j'ai demandé des articles scientifiques sur ce sujet. J'ai obtenu dix articles. Je suis allé vérifier que ces dix articles étaient bien des articles scientifiques publiés dans des revues scientifiques. À partir de là, j'ai trouvé mes mots-clés, qui n'étaient pas dans mon cerveau. Je ne les ai pas trouvés sur les moteurs de recherche. Je les ai trouvés dans ces articles identifiés par ChatGPT. Il y a bien l'idée que, comme outil complémentaire d'une démarche, comme outil de vérification, comme outil d'aide à la résolution du problème, c'est fabuleux.

## Les usages observés des IAG chez les élèves : entre gain de temps et effacement du processus

De premières enquêtes publiées en 2025 et 2026 offrent un état des lieux chiffré et représentatif des usages des IAG par les jeunes que ce soit à l'échelle nationale ou européenne. Ainsi, le [Baromètre du numérique](#) (CRÉDOC, édition 2026) confirme que la recherche d'information constitue l'usage le plus répandu de l'IA générative dans la population, et que l'aide aux devoirs mobilise massivement les adolescents et les jeunes adultes. À l'échelle européenne, l'enquête [Information Literacy Skills Barometer 2025](#) menée par l'alliance universitaire européenne CIVICA auprès d'étudiants de dix universités, dont Sciences Po, complète le tableau par un paradoxe puisqu'une large majorité d'utilisateurs identifie des risques liés à l'IAG et tout en redoutant une dégradation de leurs compétences ils continuent d'y recourir faute d'alternatives perçues comme aussi accessibles, ce que Cécile Toutou<sup>10</sup> (Sciences Po, 2026) qualifie d'adoption « résignée ».

Ce paradoxe éclaire ce que les expérimentations TraAM Documentation<sup>11</sup> (Delliaux, Démonière-Rouvel, Michallet, 2025) documentent à l'échelle de séances menées en collèges et lycées : pour les élèves, la valeur ajoutée de l'IAG tient d'abord à sa rapidité et à l'impression d'efficacité qu'elle procure. L'outil est mobilisé pour combler un manque de connaissance, simplifier une tâche, obtenir rapidement les éléments nécessaires à une production scolaire. Ce faisant, les élèves tendent à confondre l'obtention d'un résultat avec la réalisation d'un processus : faire une recherche documentaire s'apparente pour eux à trouver une réponse, non à construire une démarche. Il est important de préciser que cette confusion n'est pas propre à l'IAG, mais l'outil l'amplifie en rendant l'accès à une réponse formellement satisfaisante immédiat et sans effort apparent.

---

<sup>10</sup> Toutou, C. (2026). *Enquête sur les étudiants européens et l'IA : adoption massive mais confiance mitigée, résumé de l'Information Literacy Skills Barometer 2025*. CIVICA/IFOP, Sciences Po. Disponible sur : [https://conference.sciencespo.fr/content/2026-02-17/enquete-sur-les-etudiants-europeens-et-l-ia-adoption-massive-mais-confiance-mitigee\\_j843Vc8d2K5AwV3aLpSp](https://conference.sciencespo.fr/content/2026-02-17/enquete-sur-les-etudiants-europeens-et-l-ia-adoption-massive-mais-confiance-mitigee_j843Vc8d2K5AwV3aLpSp) (Consulté le 08/04/2026)

<sup>11</sup> Delliaux M., Démonière-Rouvel A. & Michallet M.-C. (2025). *Recherche d'information et IAG : vers la conscientisation des élèves, article TraAM Documentation*. Disponible sur : [https://pointdoc.ac-creteil.fr/IMG/pdf/article\\_traam\\_inter\\_recherche\\_d\\_information\\_et\\_iag\\_vers\\_la\\_conscientisation\\_des\\_eleves.pdf](https://pointdoc.ac-creteil.fr/IMG/pdf/article_traam_inter_recherche_d_information_et_iag_vers_la_conscientisation_des_eleves.pdf) (Consulté le 08/04/2026)

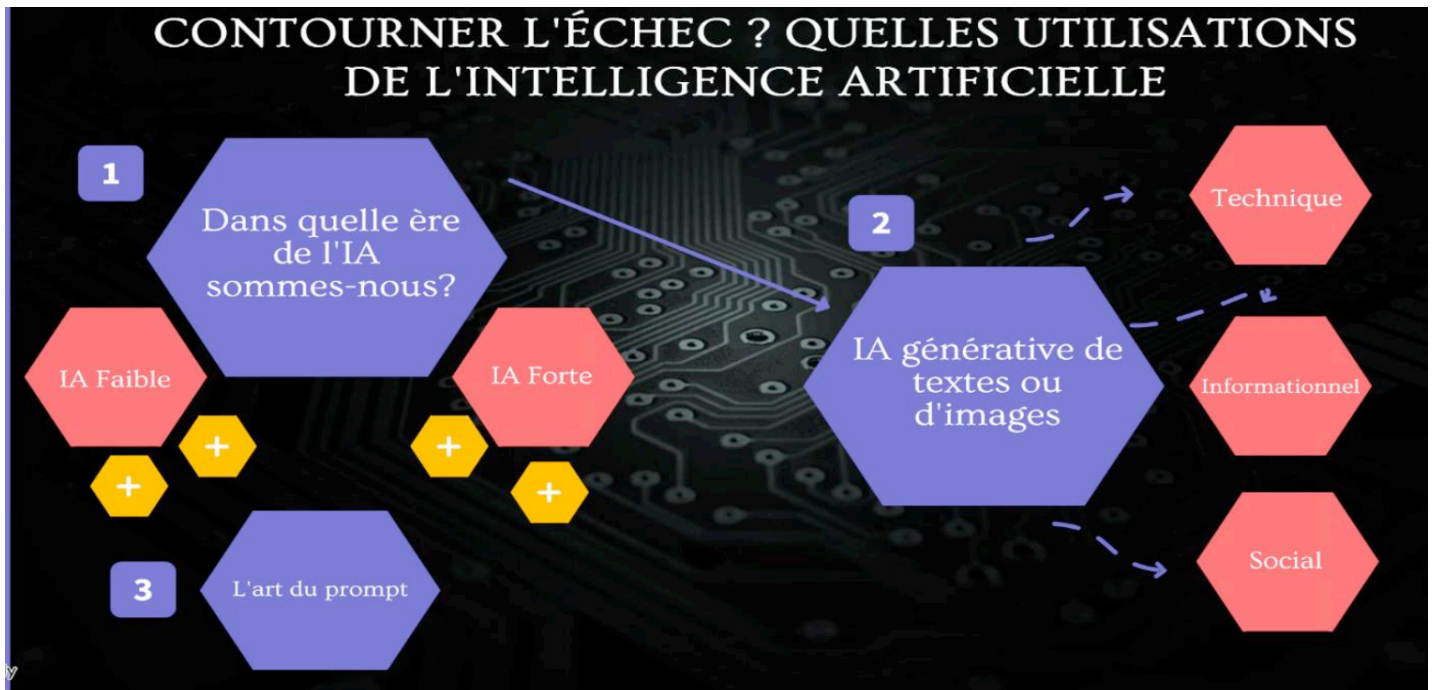


Figure 9 : « Support de cours : l'IA dans la pratique de veille informationnelle ». Lycée Darius Milhaud (TraAM 2024-25).

## Conditions de l'agentivité

Les usages observés ne s'expliquent pas seulement par l'aspect pratique des outils, ils vont aussi s'appuyer sur un ensemble de mécanismes cognitifs qui commencent à être identifiés dans les travaux de recherche. Oudeyer<sup>12</sup> en définit trois se combinant : la tendance à attribuer aux IAG une forme d'agentivité et d'intention, la confiance induite par le ton affirmatif des modèles, alors même qu'ils sont structurellement dépourvus de métacognition, et la résistance à la correction des croyances erronées. Le Baromètre du numérique apporte un éclairage complémentaire, en montrant qu'une majorité d'utilisateurs déclare vérifier les informations fournies par l'IAG tout en leur faisant majoritairement confiance. Pourtant, la phase de vérification apparaît davantage comme un réflexe déclaré que comme une pratique critique systématique. Comportement que l'on retrouve aussi dans les formations aux réseaux sociaux par exemple, le discours institutionnel est intégré mais en inadéquation avec les pratiques quotidiennes.

<sup>12</sup> Oudeyer, P-Y. (2024). *IA générative, société et éducation : En quoi l'IA générative représente-elle un enjeu dans la formation des citoyens ?* Conférence de consensus « Nouveaux savoirs et nouvelles compétences des jeunes » du Cnesco, Octobre 2024. Disponible sur <https://www.pyoudeyer.com/CnescoOudeyer4oct24.pdf> (consulté le 08/04/2026)

Les données empiriques issues du terrain scolaire confirment ces mécanismes ainsi dans l'étude d'Abdelghani (2024, citée par Oudeyer) menée auprès de collégiens de Nouvelle-Aquitaine, la grande majorité des élèves fait confiance aux réponses de ChatGPT, formule des questions inadaptées au contexte de leur recherche, et n'interroge pas l'exactitude des réponses obtenues. Ces comportements pourraient révéler l'effacement progressif de ce que le référentiel UNESCO de compétences en IA<sup>13</sup> pour les apprenants nomme l'agentivité, soit la capacité à s'orienter, évaluer et assumer les résultats. Aussi, ces mécanismes fragilisent non pas l'usage de l'outil en lui-même, mais la possibilité pour l'élève de rester auteur de sa propre démarche intellectuelle au cours de cet usage.

### Le cadre de l'EMI comme réponse analytique : documenter, nommer, construire l'autonomie

Pour l'Unesco, Divina Frau-Meigs propose de traiter l'IAG comme un objet d'EMI à part entière : non pas un outil à accepter ou à rejeter, mais un phénomène informationnel à comprendre, à analyser et à réguler, dans le but d'en limiter les risques, d'en identifier les usages pertinents et d'en rendre les utilisateurs autonomes. Ce cadre trouve une traduction directe dans les dispositifs documentés par les [TraAM](#) (Delliaux, Démonière-Rouvel, Michallet, 2025) : en introduisant volontairement l'IAG dans des séquences de recherche d'information, les professeures documentalistes ne cherchent pas à en neutraliser l'usage, mais à le rendre visible et analysable. La verbalisation collective des étapes, ce que l'outil a produit, pourquoi il a échoué, ce que les élèves ont dû compenser, constitue le levier central de conscientisation. Ce travail s'ancre dans les compétences du CRCN (domaine 1, compétence 1.1 : mener une recherche en utilisant de façon réfléchie les outils disponibles et en confrontant les sources) et dans les compétences EMI du socle commun. Il illustre comment le professeur documentaliste, en faisant de l'usage de l'IAG un objet d'enseignement structuré, contribue à construire chez les élèves les conditions d'une agentivité effective, non contre l'outil, mais à travers lui.

---

<sup>13</sup> UNESCO (2024). *Référentiel de compétences en IA pour les apprenants*. CC BY-SA 3.0 IGO. Disponible sur <https://doi.org/10.54675/NXRY6511> (consulté le 08/04206)



ÉduBase

La séance « [Décoder l'IA : usages, limites et responsabilités](#) », proposée par Marie

Courtecuisse, professeure documentaliste, dans le

cadre des TraAM EMI de l'académie de Poitiers, fait le choix d'un geste préalable : travailler le vocabulaire avant de toucher à l'outil.

S'appuyant sur les recommandations de Divina Frau-Meigs, elle invite les élèves de troisième à ne pas anthropomorphiser les IA, donc ne pas parler d'intelligence, ne pas dire bonjour, ne pas interpréter une réponse bien formulée comme une preuve de compréhension. L'IA calcule, prédit, complète ; elle ne pense pas. C'est à partir de cette clarification que les élèves peuvent ensuite interroger duck.ai avec une question-piège, observer les erreurs, et comprendre que la qualité de la réponse ne garantit pas sa fiabilité. L'élève cesse d'être un chercheur d'information, il devient un vérificateur.

**YOU'RE THE BOSS** 🤖

## L'élève pense, la machine exécute !

Commande claire = aide efficace : deviens pro du prompt

Méthode "ACTIF" — La **commande complète** pour progresser

■ Action ■ Contexte ■ Ton ■ Identité ■ Format

**Identité (rôle)**  
Tu es super fort en SVT et tu m'aides à comprendre mes devoirs.

**Contexte (Quand, b**  
Je veux comprendre comment marche les allergies pour réussir mon évaluation dans 10 jours.

**Action**  
Aide-moi à réfléchir étape par étape avec des indices ou des exemples faciles à comprendre et à mémoriser.

**Ton**  
Parle-moi simplement, comme à un collègien, sans mots compliqués, et motive-moi un peu !

**Format**  
Donne ta réponse sous forme de liste de puces ou de petites questions pour que je comprenne par moi-même.

### Analyse

Tu veux que l'IA t'aide à faire une présentation orale devant des camarades au sujet des conséquences du harcèlement scolaire. Quelle instruction choisis-tu ?

**A** : *Quelles sont les conséquences du harcèlement scolaire ?*

**B** : *Comment expliquer les conséquences du harcèlement scolaire à des élèves ?*

**C** : *Tu es ambassadeur anti harcèlement et tu as 14 ans. Rédige une présentation claire et précise expliquant les conséquences du harcèlement scolaire à des camarades plus jeunes.*

🎯 Pourquoi ? Manque-t-il des précisions ?

Figure 10 : « Support de cours : L'élève pense, la machine exécute ». Courtecuisse, M. (TraAM EMI 2024-25).

## Glossaire

- **Literacy** : terme anglais qui désigne au départ le fait de savoir lire, écrire et compter. Par extension, il qualifie aujourd'hui la maîtrise de tout système symbolique jugé indispensable pour évoluer dans un environnement donné. Le terme français *littératie* (parfois orthographié *littéracie*) en est la traduction. Plusieurs notions complémentaires en découlent :
- **Information literacy** : notion officialisée en 1989 dans un rapport de l'American Library Association. Elle est traduite en français par « maîtrise de l'information » et désigne l'aptitude à identifier un besoin d'information, à la rechercher, l'évaluer et l'utiliser.
- **Culture de l'information**<sup>14</sup> : concept qui dépasse la compétence technique pour intégrer des dimensions intellectuelles, sociales et citoyennes du rapport à l'information. La *culture informationnelle*, proche mais distincte, est davantage centrée sur les pratiques documentaires concrètes : rechercher, sélectionner et organiser des documents pour construire des connaissances.
- **Littératie médiatique et littératie numérique** : respectivement axées sur la compréhension critique du fonctionnement des médias et sur la maîtrise des outils et environnements technologiques.
- **Media and Information Literacy (MIL)** : concept promu par l'UNESCO dans la Déclaration de Moscou de 2012<sup>15</sup>, associant deux domaines distincts : la maîtrise de l'information (*information literacy*) et l'éducation aux médias (*media literacy*). Sa traduction française est « éducation aux médias et à l'information » (EMI).
- **Translittératie**<sup>16</sup> : capacité à lire, produire et communiquer de l'information en mobilisant simultanément différents supports et plateformes. Elle articule de manière transversale les littératies précédentes autour des trois acceptions de l'information : actualité (presse), document (médias numériques) et donnée (usages sociaux et cognitifs du Web) (Projet Translit, 2015).

<sup>14</sup> Juanals. B. (2003). *La culture de l'information, du livre au numérique*. Paris, Lavoisier/Hermès Sciences, 242 p.

<sup>15</sup> IFLA / UNESCO. (2012). *Moscow Declaration on Media and Information Literacy*. Disponible sur <https://www.ifla.org/publications/moscow-declaration-on-media-and-information-literacy/> (consulté le 22/04/2026)

<sup>16</sup> Thomas, Sue et al. (2007). *Transliteracy: Crossing divides*, First Monday, Vol. 12, n° 12, p. 2.

Disponible sur : < <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2060/1908> (consulté le 22/04/2026)

## Bibliographie

- Collimateur. (2025, 9 décembre). *Entre délestage cognitif et apprentissage*. Veille pédagonumérique, Université du Québec à Montréal.  
<https://collimateur.uqam.ca/a-la-une/entre-delestage-cognitif-et-apprentissage/>
- Dionne, S. (2026, 9 février). *IA générative et paresse cognitive : une peur légitime... mais à éclairer*. École branchée. <https://ecolebranchee.com/ia-generative-paresse-cognitive-peur-legitime-eclairer/>
- Kosmyna, N., Hauptmann, E., Yuan, Y. T., Situ, J., Liao, X.-H., Beresnitzky, A. V., Braunstein, I., & Maes, P. (2025, June). Your Brain on ChatGPT: Accumulation of Cognitive Debt when Using an AI Assistant for Essay Writing Task (Preprint). arXiv.  
<https://doi.org/10.48550/arXiv.2506.08872>
- Van de Poël, J.-F. (2025, 30 octobre). *Impacts de l'IA sur l'apprentissage et l'enseignement : Entre soutien et illusion*. Université de Lausanne.  
<https://wp.unil.ch/iaunil/impacts-de-lia-sur-lapprentissage-et-lenseignement/>
- Stone, B. W. (2025, 18 septembre). *Comment l'IA influence nos façons d'apprendre – et pourquoi se méfier de la facilité*. The Conversation.  
<https://theconversation.com/comment-lia-influence-nos-facons-dapprendre-et-pourquoi-se-mefier-de-la-facilite-265028>

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

✉ [Contact courriel](#)

Vous recevez cette lettre car vous êtes abonné aux Cahiers ÉduNum Documentation  
Souhaitez-vous continuer à recevoir les Cahiers ÉduNum Documentation ?

[Abonnement / Désabonnement](#)

À tout moment, vous disposez d'un droit d'accès, de modification, de rectification  
et de suppression des données qui vous concernent (articles 15 et suivants du RGPD.  
Pour consulter nos mentions légales, [cliquez ici](#)

ISSN : 2739-1537 (en ligne)