



Penser avec/au-delà de l'intelligence artificielle? La lecture analytique comme outil pour développer la pensée critique en classe de littérature

<https://doi.org/10.52358/mm.vi24.544>

Elsa Nguyen, assistante doctorante
Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse
elsa.nguyen@hepl.ch
<https://orcid.org/0009-0009-2468-3663>

Sonya Florey, professeure ordinaire
Haute école pédagogique du canton de Vaud, Suisse
sonya.florey@hepl.ch
<https://orcid.org/0000-0001-9879-4002>

RÉSUMÉ

Cet article interroge l'acceptabilité de l'IA par un échantillon de neuf enseignants du secondaire post-obligatoire (élèves de 15 à 19 ans), des cantons de Vaud et de Fribourg, en Suisse romande. Après avoir défini quelques enjeux de la transmission des savoirs à l'ère de l'IA, en contexte scolaire et plus particulièrement dans le cours de littérature, nous analysons les données issues d'un questionnaire préliminaire administré en amont d'une recherche collaborative, en nous fondant sur le modèle de l'appropriation d'un nouvel outil par le corps enseignant. Les résultats mettent en évidence une hétérogénéité des conceptions enseignantes vis-à-vis de l'adoption de l'IA dans le cadre de l'exercice de la lecture analytique. Considérant les visées didactiques de la lecture analytique, les enseignants de la recherche circonscrivent les conditions d'usage légitime et acceptable de l'IA à des tâches qui préservent leur rôle, le développement de la pensée critique et les échanges entre élèves, dimension essentielle de l'interprétation littéraire en contexte scolaire.

Mots-clés : intelligence artificielle, lecture analytique, pensée critique, acceptabilité d'un outil didactique



Introduction

À l'ère de l'intelligence artificielle (IA), certaines voix interrogent le sens et la finalité de l'apprentissage. En postulant que « [l]es robots-conversationnels comblent le désir de savoir et tuent le désir d'apprendre », Meirieu (2024) évoque une société de la connaissance dans laquelle l'accessibilité massive et ininterrompue au savoir interroge les formes, les modalités et le goût de sa transmission. Cette thématique revêt une acuité particulière dans le monde scolaire : l'IA influence les pratiques d'enseignement, la posture de l'élève, l'accès au savoir ainsi que la conception même de l'apprentissage (Fenoglio, 2025; Gefen, 2023; Meirieu, 2024). Cet article examine ce contexte en évolution, et plus particulièrement la manière dont les enseignants de littérature se positionnent face à l'acceptabilité de l'IA (Xue *et al.*, 2025). Si l'on s'intéresse au rapport qu'entretiennent ces enseignants avec le fait technologique, on observe que le déploiement du numérique a été majoritairement vécu sur le mode de la méfiance, voire de la concurrence (Becchetti-Bizot, 2012) : il est permis de penser que l'essor de l'IA prolonge ce mouvement. Le corps enseignant occupe une place centrale dans notre réflexion en ce qu'il joue un rôle de régulateur de l'accès aux IA dans le cadre scolaire : l'attitude qu'il adopte face à ces outils conditionne les usages qui en sont faits et leur possible diffusion auprès des élèves (Sacré et Bongard-Blanchy, 2025).

Notre terrain est constitué de classes du secondaire post-obligatoire des cantons de Vaud et de Fribourg, où nous étudions les pratiques de lecture analytique, qui visent à construire le sens d'un texte littéraire dans une démarche impliquant l'enseignant, l'élève et la classe, en tant que communauté interprétative (Fish, 2007). Cet exercice scolaire emblématique de la discipline constitue un cadre particulièrement fécond pour explorer les usages de l'IA : la lecture analytique comporte le risque d'être entièrement déléguée à l'IA dans un contexte où l'objectif est précisément de permettre aux élèves de construire des apprentissages en compréhension et en interprétation, et de développer une forme d'autonomie de pensée face au texte littéraire. Ainsi, notre question de recherche considère le rapport du corps enseignant à l'IA et examine à quelles conditions neuf enseignants de littérature jugent l'usage de l'IA acceptable dans le cadre spécifique de la lecture analytique.

Revue de littérature

Dans le prolongement du numérique : enseignement de la littérature et IA

La puissance des IA redéfinit notre rapport au savoir, à la mémoire et à la création, mais aussi aux croyances, à la conscience, à la pensée, à l'organique et au vivant (Corteel, 2023; Gefen, 2023; Gefen et Huneman, 2025; Wolf, 2023). Les caractéristiques techniques de l'IA et son fonctionnement basé sur l'imitation du fonctionnement noétique de l'humain (Alombert, 2025) conduisent à une anthropomorphisation implicite ou explicite, qui entretient la question de l'isomorphie entre l'humain et la machine (Corteel, 2023). Dès lors, l'IA est parfois considérée par les utilisateurs comme une entité vivante dotée d'intentions, ce qui a pour conséquence d'influencer la façon dont ils interagissent avec la machine du point de vue psychoaffectif (Ganascia, 2022). Répondant au concept de *Pharmakon* (Stiegler, 2012; Alombert, 2025), l'IA apparaît comme une technologie intrinsèquement ambivalente, capable aussi bien de soutenir et d'amplifier les activités humaines que de les fragiliser ou de les décomposer.

En didactique, l'enseignement de la littérature à l'ère de l'IA s'inscrit dans le prolongement des enjeux relatifs à l'utilisation du numérique en classe (Acerra *et al.*, 2024; Brunel et Quet, 2017; Florey, 2023; Florey et Nguyen, 2026). Les évolutions provoquées par l'arrivée de la littératie multimodale en milieu éducatif ont conduit à interroger les pratiques déclarées et effectives en regard des pratiques sociales de références. En puisant dans les champs de la philosophie, de la littérature et de la multimodalité (Buckingham, 2003; Citton, 2017; Hobbs et Frost, 2003; Kress et Van Leeuwen, 2003; Lacelle *et al.*, 2017;



Schaeffer, 2015; Stiegler, 2012), plusieurs didacticiens de la littérature ont montré la nécessité de considérer l'intérêt des ressources numériques, les défis liés à leur emploi dans la classe et leur transposition didactique (Lacelle *et al.*, 2017; Lacelle *et al.*, 2015). Car les mutations s'observent du point de vue de la discipline et de sa conception, des apprenants, ou encore de l'enseignant.

Face à ces reconfigurations, Citton (2017) propose de renoncer à résister à un mouvement en marche et d'adopter l'art de la « bonne préhension ». Il rejoint les considérations des didacticiens et des pédagogues (Ahr, 2018; Lepage et Roy, 2023; Meirieu, 2024), observant que le travail principal de l'enseignant s'éloigne de la transmission magistrale des connaissances. Se référant à Ingold (2001), il perçoit davantage la nécessité pour l'enseignant d'« éduquer l'attention » nécessaire à savoir où, comment et grâce à qui accéder à ce dont nous avons vraiment besoin pour résoudre le problème auquel nous nous trouvons confrontés » (Citton, 2017, p. 456). Dans ce contexte où l'accès à un savoir non médiatisé ou à l'état brut est facilité, l'enjeu consiste peut-être plus que jamais à former des élèves capables de façonner leurs gestes de recherche, de s'orienter dans un environnement saturé d'algorithmes, de remettre en question la vérité et la fidélité des sources, de faire des choix et de se les approprier de manière critique (Citton, 2017). C'est l'un des enjeux que poursuit la recherche exploratoire de Bazile *et al.* (2024) consacrée à l'intégration des IAG en classe de français. Si la scolarisation de l'outil technologique reste encore largement à construire, les enseignants du projet soutiennent que la capacité à identifier les caractéristiques et les limites du texte produit par la machine constitue un préalable indispensable à tout usage pédagogique ou didactique. Le développement de la pensée critique, entendue comme la capacité à organiser sa pensée, à problématiser des enjeux et à se positionner face à un texte (Attali, 2019), se trouve ainsi au cœur de préoccupations typiques de la discipline littéraire, complexifiées par l'arrivée de l'IA. Ce défi rejoint l'appel lancé par Meirieu à « une formation qui articule systématiquement l'aide à l'émergence de singularités capables de 'penser par elles-mêmes' et la capacité à construire ensemble du commun » (2024, p.3). L'IA accentue en effet la nécessité de repenser les fondements humanistes de l'enseignement de la littérature (Acerra *et al.*, 2024) : face à une production automatisée du langage qui tend à homogénéiser les discours (Gefen, 2023), maintenir le travail du sens, de la subjectivité et de la créativité semble trouver une voie prometteuse grâce au développement de la pensée critique.

La lecture analytique, entre reconfigurations et défis didactiques

Objet inscrit en didactique de la littérature, la lecture analytique semble constituer un levier heuristique pertinent pour interroger les défis soulevés par l'IA et observer comment les enseignants repensent la discipline en sa présence. Ahr et de Peretti (2023) conçoivent la lecture analytique comme un « exercice scolaire » qui a connu de nombreuses évolutions, tant du point de vue des approches que de celui de sa terminologie (Ahr, 2018; Ahr et de Peretti, 2023; Brunel et de Peretti, 2020; Plissonneau *et al.*, 2017) : les autrices optent pour le syntagme « approche analytique de la littérature ». Plus particulièrement, Ahr (2018) précise les modalités de mise en œuvre de la lecture analytique en classe :

La lecture analytique suppose que le professeur accueille en classe les réactions des élèves pour construire avec eux, par confrontation, des cheminements interprétatifs. Il doit encourager les approches sensibles des œuvres, être à l'écoute de la réception des élèves ou de ce qu'ils acceptent de livrer de leur expérience esthétique. Dans l'étude des textes, il est nécessaire de tenir compte du lecteur et de sa subjectivité. Le cours de français consacré à la lecture analytique est ainsi un moment essentiel d'interactions verbales entre le professeur et les élèves, entre les élèves eux-mêmes. (Ahr, 2018, p. 75)

La lecture analytique représente ainsi un exercice qui contribue potentiellement à développer une forme de pensée critique. Or, l'utilisation de l'IA par les élèves menace ce processus : en proposant des lectures uniformes et prêtes-à-penser, elle risque d'effacer la diversité des réceptions individuelles que l'enseignant



doit précisément faire émerger (Ahr, 2018, p. 75). À l'inverse, interdire purement et simplement l'IA dans le cadre de la lecture analytique entrerait en contradiction avec les objectifs de l'éducation au numérique et s'éloigne des pratiques sociales de référence des élèves. Face à cette tension, les enseignants occupent une position charnière : responsables de l'intégration pédagogique des outils numériques, ce sont eux qui en conditionnent le passage effectif dans la classe (Lepage et Roy, 2023, p. 11). Les données quant à ce positionnement restent rares et n'offrent que peu de recul (Habibi *et al.*, 2023; Sacré et Bongard-Blanchy, 2025; Xue *et al.*, 2024) : c'est pour documenter cette zone d'ombre de la recherche que notre réflexion se centre sur la question de l'acceptabilité de l'IA par les enseignants de littérature du secondaire post-obligatoire.

Acceptabilité de l'outil

La revue systématique de Xue *et al.* (2025) sur 33 articles scientifiques dresse un état de lieux de la recherche et met en lumière deux modèles théoriques. TAM (*Technology Acceptance Model*, Davis, 1989) repose sur deux variables : l'utilité et la facilité d'utilisation perçues, tandis que UTAUT (*Unified Theory of Acceptance and Use of Technology*, Venkatesh *et al.*, 2003) synthétise différents modèles, dont TAM, en intégrant des facteurs sociaux et environnementaux. L'acceptabilité de l'IA par le corps enseignant apparaît comme un phénomène multidimensionnel, conditionné à la fois par des facteurs individuels (utilité et facilité perçues, confiance, anxiété face à la technologie) et par des conditions institutionnelles favorables. Si les résultats de Sacré et Bongard-Blanchy (2025) confirment le rôle central des conditions facilitatrices dans l'usage effectif de l'IA, ils apportent une nuance et un complément précieux : dans leur échantillon d'enseignants du supérieur, la performance perçue, l'effort perçu ou l'influence sociale ne prédisent pas significativement l'intention d'adopter l'IA. C'est la motivation hédonique, le plaisir et l'intérêt ressentis qui se révèlent comme le facteur le plus déterminant. Ce résultat singulier suggère que, pour des enseignants déjà familiarisés avec les outils numériques, l'utilité et la facilité sont jugées acquises, et que c'est davantage l'attrait intrinsèque de l'outil qui oriente l'adoption. La dimension qualitative de l'étude de Sacré et Bongard-Blanchy (2025), absente des travaux recensés par Xue *et al.*, met en lumière la tripartition des postures enseignantes (réfractaires, enthousiastes, ambivalents), les inquiétudes spécifiques liées à l'usage étudiant de l'IA, et le poids des incertitudes juridiques et éthiques comme frein à l'adoption – autant de dimensions que les modèles quantitatifs dominants peinent à saisir.

Si les modèles TAM et UTAUT sont jugés solides, ils peinent néanmoins à rendre compte des spécificités du travail enseignant, notamment les dimensions éthiques, didactiques et identitaires. La recherche dans ce domaine, encore jeune, demeure largement quantitative et géographiquement concentrée, ce qui en limite la portée. Pour le dire autrement, on peut déterminer si les enseignants adoptent ou non l'IA, mais on ne connaît guère les raisons profondes qui président à ces choix (Xue *et al.*, 2025). Parmi les rares approches didactiques, notons une étude menée par Moinard (2024) qui interroge les postures de 235 professeurs de lettres du secondaire face aux IAG : l'inquiétude et la suspension du jugement constituent les réactions dominantes. Si cette réserve ne traduit pas un rejet du numérique en général, dont une majorité d'enseignants reconnaît les bénéfices pédagogiques et didactiques, elle témoigne d'une méconnaissance du fonctionnement des IA génératives ainsi que d'une perturbation potentielle du contrat didactique. L'outil est redouté, car susceptible de se substituer à l'élève dans un exercice d'écriture, menaçant la relation enseignant-élève-savoir, voire le sens de l'acte d'écrire. Autrement dit, l'acceptabilité de l'IA par l'enseignant de littérature semble également dépendre d'un arbitrage didactique : dans le cadre de notre étude, l'outil serait jugé acceptable s'il est perçu comme un levier pour la pensée critique, et non comme un substitut à l'effort interprétatif de l'élève. Le développement de modèles théoriques propres au contexte éducatif, conjugué à des approches qualitatives, apparaît dès lors indispensable pour mieux comprendre l'intégration de l'IA dans les pratiques d'enseignement.



Méthodologie de recherche

Pour répondre à la question de l'acceptabilité de l'IA par le corps enseignant, nous analysons une partie des données collectées dans le cadre d'une thèse de doctorat en cours (Nguyen, 2026). Nous décrivons brièvement le dispositif de recherche de la thèse afin de contextualiser les données qui nous intéressent ici.

La recherche collaborative engagée depuis 2025 repose sur un dispositif comprenant trois étapes (Desgagné, 1997; Morrissette, 2013) : cocréation, coopération, coconstruction. La première phase a permis de documenter les conceptions, les attentes et les besoins des enseignants quant à l'usage de l'IA dans la lecture de textes littéraires, grâce à un questionnaire en ligne. La deuxième phase, en cours, prolonge ces constats : l'équipe s'engage dans une formation plus concrète aux systèmes d'IA générative et à la conception collective d'une séquence didactique expérimentale intégrant des usages de l'IA générative dans l'analyse de texte. La recherche collaborative se conçoit comme une mise en abyme du travail de lecture analytique lui-même : ce qui se joue entre chercheuse et enseignants reproduit le type de démarche herméneutique à cultiver avec les élèves.

Dans cet article, nous nous centrons sur le questionnaire en ligne élaboré par la chercheuse et rempli par les enseignants sur la plateforme Jotform, en amont de la première séance collective, afin d'orienter le dispositif de formation vers les conceptions, les interrogations et les besoins identifiés. Ce questionnaire, comprenant 25 questions, explorait différentes dimensions : le rapport personnel de l'enseignant à l'IA, les conceptions de la lecture analytique, les défis de l'enseignement de la littérature à l'ère de l'IA, les usages professionnels de l'IA, les besoins de formation identifiés relativement à l'usage de l'IA en contexte scolaire. Nous avons fait une sélection resserrée des questions du formulaire afin d'aligner notre analyse sur notre problématique (annexe A). Nous avons privilégié les réponses concernant les premières impressions des enseignants interrogés face à l'IA, celles qui ont permis d'identifier les risques, les opportunités et les défis qu'apporte l'IA, et celles qui ont pu nous donner un aperçu des usages effectifs de l'IA par les enseignants. La question relative à la perception et à la définition de la lecture analytique a été également été considérée comme centrale.

Nous avons analysé les réponses des neuf enseignants grâce aux catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2021). Le traitement et l'analyse des données ont été effectués à l'aide du logiciel MAXQDA (VERBI, 2026) afin d'identifier les régularités et les contrastes au sein du corpus. L'assistant IA du logiciel a soutenu les processus de codage et de structuration des données. Dans une certaine mesure, cet usage de l'IA nous a permis d'éprouver les problématiques traitées dans cet article et de faire de notre objet d'étude un objet de méthode.

Notre analyse s'inscrit dans le modèle UTAUT, car il est l'un des modèles reconnus comme robuste par la recherche sur l'acceptabilité des technologies. Il repose sur quatre facteurs clés qui influencent l'intention d'utiliser une technologie : les attentes de performance, désignant la conviction d'un individu que l'usage de la technologie contribuera à accroître son efficacité dans l'exercice de ses tâches professionnelles; les attentes d'efforts, qui concernent la perception de la facilité associée à l'utilisation de la technologie; l'influence sociale, qui traduit l'importance que l'individu accorde aux attentes perçues de son entourage (collègues, supérieurs hiérarchiques, institution) quant à l'adoption de la technologie; les conditions facilitatrices, qui regroupent les ressources ou le soutien dont l'individu pense disposer pour utiliser la technologie. Les facteurs qui influencent l'intention d'utiliser l'IA sont essentiels, mais non suffisants pour notre objet, car ils ne permettent pas d'appréhender les choix didactiques. L'articulation avec le modèle de Goigoux *et al.* (2021) s'avère ainsi nécessaire : inspiré des travaux de Tricot *et al.* (2003), ce cadre d'analyse permet d'éprouver l'adoption d'un outil par le corps enseignant en mobilisant trois dimensions, l'utilisabilité, l'utilité et l'acceptabilité, précisées par des indicateurs. L'utilisabilité inclut la facilité de compréhension, le confort d'utilisation, la charge de travail liée à l'adoption de l'outil, la flexibilité, autrement



dit la possibilité de modifier l'outil, et l'ajustement de l'outil à la classe. L'utilité se concentre sur la pertinence des objectifs poursuivis, de la nature des tâches et de la temporalité de l'enseignement, et inclut la comparaison avec d'autres outils disponibles ainsi que des constats sur la motivation et l'intérêt des élèves, enfin, sur les progrès des élèves. L'acceptabilité se définit par sa compatibilité avec l'éthique et les valeurs de l'enseignant, avec les prescriptions, avec son style pédagogique et par son effet sur le développement professionnel, qui se manifeste notamment dans l'éventuelle modification du sens de son travail ou dans la reconnaissance, la valeur accordée à son statut.

Il s'agira donc dans cet article d'éprouver l'acceptabilité de l'IA par des enseignants de littérature, et de documenter leurs potentielles réticences, voire leurs résistances à enseigner en mobilisant cette technologie afin d'éclairer les raisons qui explicitent leurs choix. L'acceptabilité de l'IA dans notre contexte de recherche ne dépend pas seulement de la performance technique de l'outil technologique, mais de sa capacité à servir les visées de la lecture analytique. L'enseignant de littérature opère alors un arbitrage entre l'efficacité de la machine et la préservation de la pensée critique ainsi que de la subjectivité de l'élève, piliers de la discipline.

Résultats

Nous proposons une analyse de nos données en convoquant les facteurs d'acceptabilité définis par le modèle UTAUT ainsi que trois indicateurs d'acceptabilité de Goigoux *et al.* (2021) pertinents pour notre propos.

Identification des plus-values et des risques de l'IA

Les enseignants ont d'abord été interrogés sur leur première réaction face à l'IA et devaient classer cinq ressentis par ordre d'importance : la crainte, la méfiance, la curiosité, l'enthousiasme et l'indifférence. Leurs réponses sont principalement marquées par une réserve initiale qui s'exprime à travers la méfiance et la crainte envers l'IA spontanément associées à des risques, voire à une menace pour les apprentissages ou pour le métier d'enseignant. La curiosité et l'enthousiasme ont également été choisis dans une moindre mesure, soit par un tiers des répondants. L'exploration de la nouveauté est envisagée à condition de l'existence d'un cadre pédagogique et éthique clairement posé. Certaines positions ambivalentes, entre intérêt et inquiétude, révèlent une forme de tension face à un objet technologique encore perçu comme incertain. Finalement, l'absence d'indifférence souligne que l'IA constitue un enjeu professionnel saillant en éducation que l'on peut articuler au facteur de motivation hédonique issu du modèle UTAUT (Sacré et Bongard-Blanchy, 2025).

À la question portant sur le caractère stimulant et motivant de l'IA en contexte scolaire, ou sur son éventuelle proscription, les enseignants de l'échantillon adoptent des postures contrastées. Plusieurs participants mettent en évidence une difficulté à se prononcer de manière binaire et nuancent leurs réponses. Plus de la moitié des enseignants associe l'IA à des éléments perçus comme stimulants. Cela concerne notamment le renouvellement des pratiques professionnelles, le gain de temps grâce à la rapidité d'exécution de la machine, et les approches individualisées et ciblées selon les besoins des élèves proposées par les IA pour favoriser l'enseignement-apprentissage, comme en témoignent ces propos :



« L'usage de plus en plus important de l'IA (en particulier avec les *chatbot*) nous oblige à réfléchir de façon fondamentale à ce qu'est l'acte d'enseigner, à ce qui peut être délégué à la machine et ce qui est propre au geste d'apprendre (pour l'élève et l'enseignant) » (ENS_1).

Les interactions sous forme de dialogues avec la machine sont également vues comme un moyen potentiel d'affiner les idées et d'obtenir des *feedbacks*. La rapidité d'exécution de la machine est toutefois évoquée de manière ambivalente et est perçue comme étant illusoire. Certains enseignants soulignent qu'elle peut donner l'impression de pouvoir réaliser les tâches plus rapidement et de manière plus satisfaisante que les élèves ou plus généralement les utilisateurs, ce qui renvoie au facteur des attentes d'effort (Sacré et Bongard-Blanchy, 2025). Par ailleurs, les enseignants identifient plusieurs risques majeurs associés au contexte scolaire. Parmi ceux-ci figurent la perte d'autonomie et de confiance, l'appauvrissement de certaines compétences (notamment rédactionnelles, réflexives voire créatives, propres à l'enseignement de la littérature), le désengagement et l'illusion de la connaissance dus à la dépendance et à la délégation des compétences à la machine : « je pense qu'il y a des risques importants dans son usage, en particulier celui de désengager l'élève dans l'acte de penser et d'acquérir et de faire croire qu'il suffit de voir l'information se dérouler pour penser l'avoir acquise » (ENS_09). Même s'ils sont secondaires, les enjeux éthiques et écologiques faisaient également partie des préoccupations de l'échantillon.

Dans les réponses, ces risques sont majoritairement articulés à la problématique de l'encadrement de l'usage de l'IA en contexte scolaire. De manière générale, chaque inquiétude exprimée par les enseignants appelle une régulation pour accompagner la transition, plutôt qu'une interdiction totale de l'IA.

Perception de la facilité d'accès à l'IA : les principaux défis pour l'enseignement de la lecture analytique

Pour les enseignants de l'échantillon, les principaux défis de l'enseignement de la littérature face à l'IA sont liés à l'inquiétude d'une délégation généralisée des compétences fondamentales, telles que la lecture approfondie, l'analyse orale ou écrite, et la dissertation littéraire. Les enseignants redoutent que les élèves ne développent plus ces compétences essentielles à leur construction en tant que sujets :

« La crainte étant que les élèves n'acquièrent et ne développent plus réellement ces compétences qui ne sont pas purement scolaires... On espère, en tant qu'enseignant, qu'elles aident les élèves à se construire comme sujets face au monde » (ENS_02).

Cette situation soulève des questions sur la manière d'intégrer ou de gérer l'IA au quotidien, notamment pour les travaux à domicile, et de sensibiliser les élèves à la pensée critique qui, selon eux, est nécessaire face à cet outil, tout en évitant une utilisation abusive des machines.

La facilité de recours à l'aide instantanée de l'IA menacerait la capacité des élèves à réfléchir par eux-mêmes, à formuler et à rédiger leurs propres idées, à construire une culture littéraire solide. La perte d'endurance dans la lecture de textes longs est aussi une préoccupation majeure des enseignants, l'IA risquant d'accentuer cette difficulté en favorisant les résumés. En effet, comment

« formuler, rédiger par soi-même, aller au bout de cet effort quand l'IA peut ordonner, clarifier et lisser » (ENS_05)?

¹ Afin de garantir l'anonymat des participants, les questionnaires ont été anonymisés à l'aide d'un système de codage attribué aux neuf enseignants, de ENS_01 à ENS_09.



Certains s'interrogent sur le maintien de l'équité entre les élèves utilisant l'IA et ceux qui ne le font pas, ainsi que sur la façon de pénaliser une utilisation abusive. Des solutions sont envisagées, comme la surveillance de l'utilisation de l'IA via des programmes spécifiques et son intégration intelligente en classe. Cependant, des défis persistent quant à la motivation des élèves à lire des textes résistants et à développer leurs compétences de manière autonome sans que l'IA ne nuise à leur engagement ou à leur développement.

Les répondants perçoivent l'enseignement de l'analyse de texte en classe de littérature comme un pilier fondamental pour le développement intellectuel et critique des élèves. Ils identifient comme visée principale la construction d'une interprétation rigoureuse et outillée des textes, nécessitant de dépasser la restitution du contenu en s'attachant à la langue, au style et aux détails signifiants. Pour les enseignants, la démarche permet de développer la pensée critique, la capacité à organiser et à articuler sa pensée de manière cohérente et lucide, ainsi qu'à problématiser. Les enjeux principaux de cet exercice incluent la compréhension fine du sens du texte, la détection des significations implicites et des « trésors cachés qu'une lecture passive ne peut révéler » (ENS_06). L'analyse de texte est également vue comme un moyen de développer une sensibilité accrue, de renforcer la capacité à se positionner face à un texte avec rigueur, précision et nuance, et parfois créativité. Pour reprendre les propos d'un enseignant, elle est considérée comme un exercice qui invite à

« regarder sous la surface des choses », à « déplier et déconstruire pour dévoiler, tout en cherchant à augmenter l'émotion et l'émerveillement face à l'œuvre littéraire » (ENS_05).

En outre, les enseignants insistent sur le fait que l'analyse de texte contribue au développement d'un rapport plus profond et distancié à la littérature et à la langue

« afin d'en relever les structures et les ficelles tout en cherchant à faire en sorte que l'élève puisse développer un rapport personnel et riche au sens du texte » (ENS_08).

L'exercice permet ainsi aux élèves de saisir les structures et les mécanismes textuels tout en cultivant un lien intime et riche avec le sens : il revêt une importance essentielle pour construire une pensée claire et cohérente. Certains soulignent l'importance d'élargir cette compétence au-delà du texte littéraire à différents médias, afin d'affiner les facultés de lecture critique et sensible face à des textes complexes et d'adopter différents points de vue.

Utilité perçue de l'IA : la fréquence et les types d'usage par les enseignants

Dans l'échantillon, deux enseignants disent n'avoir jamais fait usage de l'IA dans le cadre pédagogique, alors que sept d'entre eux disent l'utiliser pour leur travail.

Le facteur des attentes de performance du modèle UTAUT (Sacré et Bongard-Blanchy, 2025) apparaît dans plusieurs dimensions. D'abord, le recours à l'IA par les enseignants concerne principalement les tâches de correction, d'accompagnement ou de rétroaction (*feedback*) et de préparation de supports pédagogiques. Ces usages dominants de l'IA traduisent une utilisation de la machine comme un outil auxiliaire logistique favorisant un gain de temps. Par ailleurs, l'IA est mobilisée de manière intermédiaire pour les planifications de cours, les questions d'hétérogénéité en classe, de correction ciblée et individualisée, ou encore de génération d'exercices ou d'exemples. Dans ces cas de figure, la machine est un appui ponctuel pour enrichir l'enseignement, mais n'occupe pas une place centrale. Enfin, un usage marginal de l'IA concerne la création de contenus multimédias. Ce type d'application reste toutefois peu exploré par les enseignants, car il est perçu comme secondaire ou plus complexe. De manière générale, les enseignants exploitent l'IA davantage en coulisses, dans les phases de préparation, plutôt qu'en classe directement avec les élèves. Cela témoigne d'une appropriation prudente, privilégiant le rôle de l'IA comme un outil d'efficacité plutôt que comme un acteur expert de l'apprentissage.



Les deux répondants n'ayant pas eu recours à l'IA expliquent être freinés essentiellement par un manque de connaissance des logiciels, par la crainte de perdre une forme d'authenticité dans l'enseignement ainsi que par le risque d'une diminution de compétences chez les élèves. Sont exprimés ici à la fois les facteurs de conditions facilitantes, des attentes d'effort et d'habitudes d'utilisation des technologies par les enseignants de l'échantillon, selon le modèle UTAUT.

Compatibilité de l'IA avec l'éthique et les valeurs de l'enseignant

L'éthique et les valeurs jouent un rôle déterminant dans les positions adoptées. La crainte des enseignants face à l'affaiblissement des habiletés fondamentales chez les élèves (pensée critique, autonomie, capacité rédactionnelle, analyse, lecture approfondie) fait écho aux travaux d'Alombert (2025) sur l'extériorisation technique des compétences et révèle leur préoccupation pour la rigueur de la formation intellectuelle des élèves.

« En effet, si l'IA devient un coussin de paresse pour chacun, comment nourrir le goût du travail, comment préserver l'esprit du travail bien fait... et surtout du travail fait par soi-même? » (ENS_01).

La valeur placée dans le travail et la réflexion individuelle, la persévérance et la joie associées à l'apprentissage, confrontées à la facilité offerte par l'IA, traduit une éthique que l'on peut rattacher aux notions d'effort d'apprentissage et d'« émergence des singularités », à savoir la capacité de penser de manière autonome afin de s'opposer aux normes impersonnelles (Meirieu, 2024). Par ailleurs, l'inquiétude quant à un risque de déshumanisation (Gefen, 2023; Meirieu, 2024) semble renforcer l'importance des interactions avec l'enseignant et entre pairs, ainsi que des facultés critiques et sensibles à cultiver face aux œuvres.

Compatibilité de l'IA avec le style pédagogique

L'outil IA bouleverse les habitudes des enseignants (Lepage et Roy, 2023) et affecte les tâches considérées comme traditionnelles ou centrales dans l'enseignement de la littérature : l'analyse de texte, la dissertation, la lecture d'œuvres littéraires dites classiques, les travaux à domicile ou l'évaluation. L'inquiétude concerne la délégation des savoirs à la machine et la capacité de l'IA à exécuter les tâches à la place des élèves en donnant l'illusion d'une performance supérieure (Alombert, 2025; Meirieu, 2024), comme exprimé par cet enseignant :

« ces défis sont, à l'heure actuelle, surtout des craintes liées une délégation généralisée de compétences (et d'expériences) fondamentales à l'IA : la lecture d'œuvres littéraires (alors que l'IA peut, en général en fournir des résumés), l'analyse orale ou écrite d'un passage (l'IA peut proposer des analyses de relativement bonne facture pour certains classiques déjà beaucoup étudiés), la dissertation littéraire » (ENS_02).

Les enseignants de l'échantillon cherchent à s'informer et à se former en remettant en question l'efficacité et la pertinence de l'IA pour

« pouvoir mieux appréhender en quoi l'existence des IA bouleverse ou non des pratiques d'enseignement traditionnellement bien établies, comme l'analyse de texte ou la dissertation littéraire » (ENS_02) ou encore pour « comprendre son fonctionnement, découvrir certains outils et accéder à une séquence de réflexion sur son usage » (ENS_07).



Le besoin urgent et clair de pistes d'action pour (ré)affirmer leur(s) rôle(s) face à l'IA et aux élèves (Lepage et Roy, 2023) atteste d'une méconnaissance de l'outil IA qui représente une difficulté pratique importante et soulève des questionnements relatifs à l'identité professionnelle enseignante.

Compatibilité de l'IA avec le développement professionnel de l'enseignant

Les enseignants ont montré que l'outil IA modifie considérablement le sens de leur travail et transforme leur rôle ainsi que leur identité professionnelle. La présence de l'IA les

« oblige à réfléchir de façon fondamentale à ce qu'est l'acte d'enseigner, à ce qui peut être délégué à la machine et ce qui est propre au geste d'apprendre (pour l'élève et l'enseignant) » (ENS_09).

Perçue comme un levier de transformation professionnelle, la présence de l'IA est propice à une réflexion sur sa pratique, voire à un apprentissage accéléré de nouvelles compétences, s'inscrivant ainsi dans une perspective de reconfiguration et de renouvellement du métier d'enseignant (Lepage et Roy, 2023). Afin de se développer professionnellement, les enseignants de l'échantillon réaffirment le besoin de se former, car

« l'IA nous oblige, comme profs des sciences humaines, à nous renouveler, à réfléchir à notre pertinence pour ce temps, et c'est sain » (ENS_05).

Cette volonté de maîtrise peut être interprétée comme un moyen de retrouver une forme d'expertise face à une machine, de « valoriser les compétences des élèves face à une IA qui semble omnipotente » (ENS_04).

Discussion et conclusion

Ces constats invitent à réfléchir à la tension entre l'acceptabilité et la non-acceptabilité de l'outil IA par les enseignants de littérature de notre échantillon. En raison de ses caractéristiques fonctionnelles et de ses capacités d'imitation de la logique humaine, l'IA représente un bouleversement à la fois pour l'expertise et pour les pratiques enseignantes. Aussi, lorsque l'IA soutient et développe les compétences en interprétation littéraire qui nourrissent plus largement la pensée critique, elle est acceptée par les enseignants. À l'inverse, si elle est utilisée comme substitut qui détourne ou érode ces compétences, la résistance est plus marquée, car elle remet en cause les valeurs profondes, le sens du métier ainsi que les apprentissages des élèves. En effet, les usages de l'IA semblent confronter les enseignants à leurs conceptions de la discipline enseignée. La lecture analytique offre à cet égard un cadre pertinent pour interroger cette acceptabilité : ses dimensions à la fois traditionnelles et rassurantes en font un révélateur des perturbations que l'IA introduit dans l'enseignement de la littérature.

Cette tension se cristallise particulièrement autour de la pensée critique, compétence fondamentale, mais dont les conditions d'opérationnalisation en cours de littérature restent sous-définies. Pour les enseignants de notre échantillon, la lecture analytique en constitue le levier privilégié : visant à « saisir les significations implicites », à « déceler des détails qu'une lecture passive ne nous offre pas » (ENS_06), elle est conçue comme une « construction rigoureuse et outillée d'une interprétation », autrement dit comme un exercice où la pensée se forme en s'exerçant. C'est précisément pourquoi l'IA suscite une résistance marquée dès lors qu'elle est perçue comme susceptible de court-circuiter ce processus : en produisant des analyses standardisées ou des réponses immédiates acceptées telles quelles, elle risquerait de désengager l'élève de l'acte même de penser, privant ainsi l'exercice de sa finalité. Cette menace touche également l'identité professionnelle des enseignants pour qui la lecture analytique constitue le cœur de leur pratique, bien que certains entrevoyent dans l'IA un potentiel de renouvellement didactique, et ses insuffisances actuelles, notamment face aux textes peu connus ou contemporains, atténuent à leurs yeux le risque d'une obsolescence des compétences enseignantes.



Toutefois, les zones de résistance identifiées, aussi légitimes soient-elles, ne suffisent pas à prémunir les enseignants contre un risque plus structurel. Lepage et Roy (2023) soulignent le hiatus entre un discours consensuel (social, enseignant, institutionnel) affirmant que l'IA ne doit pas remplacer l'enseignant, et des pratiques qui, dans les faits, lui délèguent des tâches préfigurant précisément ce remplacement. Ce décalage risque d'atténuer la vigilance professionnelle quant à la préservation du rôle enseignant et des enjeux d'apprentissage. Or, nos résultats révèlent un impensé qui renforce cette vulnérabilité : si les enseignants expriment une méfiance face au risque de remplacement, ils n'identifient pas encore la subjectivité, la sensibilité ou la créativité comme des compétences spécifiquement humaines susceptibles de tracer une frontière face à l'IA. L'anthropomorphisation de celle-ci, pourtant un facteur aggravant du brouillage entre l'humain et la machine, demeure elle aussi hors du champ de leurs préoccupations explicites. C'est précisément pourquoi le statut enseignant gagnerait à être repensé à partir de ces activités à haute valeur ajoutée, en réfléchissant concrètement à la manière dont elles peuvent s'incarner dans les pratiques de classe. La lecture analytique offre à cet égard un cadre propice, en raison du rôle essentiel de l'enseignant dans l'émergence de lectures singulières et dans leur mise en dialogue avec le collectif-classe (Ahr, 2018). C'est à cette condition que pourrait être combattue ce que Laudet (2011) nomme la pathologie moderne de « l'absence à soi-même », comme dans le cas où des élèves appliquant des consignes et remplissant des tableaux tout en restant subjectivement désinvestis, en privilégiant des usages de l'IA qui exigent une reconfiguration active de ses réponses, conçues comme une étape de la réflexion et non comme un résultat définitif : des usages qui permettent une émancipation de l'élève, de la posture d'exécutant vers celle de sujet pensant.

Liste des références

- Acerra, E., Gervais, B. et Petitjean, A.-M. (2024). Quelle place pour l'intelligence artificielle dans la classe de français? *Le français aujourd'hui*, 226(3), 5-12. <https://doi.org/10.3917/lfa.226.0005>
- Ahr, S. (2018). *Former à la lecture littéraire*. Canopé éditions.
- Ahr, S. et De Peretti, I. (2023). Analyser des textes littéraires du collège au lycée : quelles pratiques, pour quels enjeux? Dans *Analyser des textes littéraires du collège au lycée : quelles pratiques, pour quels enjeux?* UGA Éditions. <https://books.openedition.org/ugaeditions/29322>
- Alombert, A. (2025). *De la bêtise artificielle. Pour une politique des technologies numériques*. Éditions Allia.
- Attali, G. (2019). *Esprit critique : outils et méthodes pour le second degré*. Canopé Éditions.
- Bazile, S., Alonso, B., Cwiczynski, M., Lauze, M. et Mayoral, M. (2024). Quelles représentations et quelles pratiques personnelles des IA génératives, pour quelles transpositions possibles aux usages scolaires? *Le français aujourd'hui*, 226(3), 39-50. <https://doi.org/10.3917/lfa.226.0039>
- Becchetti-Bizot, C. (2012). La question du numérique. Enjeux, défis et perspectives pour l'enseignement des lettres? *Le français aujourd'hui*, 178(3), 41-51. <https://doi.org/10.3917/lfa.178.0041>
- Brunel, M. et de Peretti, I. (2020). Approches analytiques des textes littéraires, entre texte et lecteur. Quelles prescriptions? Quelles pratiques? *Le français aujourd'hui*, 210(3), 3-13. <https://doi.org/10.3917/lfa.210.0003>
- Brunel, M. et Quet, F. (2017). La lecture et les ressources numériques : État des lieux des pratiques d'enseignement dans le secondaire en France. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 5. <https://doi.org/10.7202/1046903ar>
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning, and Contemporary Culture*. Polity Press Cambridge.
- Citton, Y. (2017). *Lire, interpréter, actualiser*. Éditions Amsterdam.
- Cortel, M. (2023). Pourquoi les IA ne pensent-elles pas? Intelligence artificielle. *AOC Analyse Opinion Critique*, (1), 41-53.
- Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(2), 371-393. <https://doi.org/10.7202/031921ar>
- Fenoglio, P. (2025). L'intelligence artificielle en éducation : rupture ou continuité? *Édurevue* (154). <https://ife.ens-lyon.fr/ressources/lintelligence-artificielle-en-education-rupture-ou-continuite>



- Fish, S. (2007). *Quand lire c'est faire. L'autorité des communautés interprétatives*. Les Prairies ordinaires.
- Florey, S. (2023). Reconfiguration du littéraire par le numérique : quelles potentialités didactiques? *Revue de recherches en littératie médiatique multimodale*, 18, 39-55. <https://doi.org/10.7202/1108693ar>
- Florey, S. et Nguyen, E. (2026). Littérature et numérique : usages en classe de littérature et typologie de tâches d'élèves. Dans V. Capt, A. Lemieux, K. Similowski et R. Souidi (dir.), *Enseignement de la lecture et de l'écriture en contexte multimodal. Premier état des lieux et diverses interrogations disciplinaires* (vol. 17, p. 145-160). Presses universitaires de Namur.
- Ganascia, J.-G. (2022). *Intelligence artificielle : vers une domination programmée?* Le Cavalier Bleu.
- Gefen, A. (2023). *Vivre avec ChatGPT : l'intelligence artificielle aura-t-elle réponse à tout?* Éditions de l'Observatoire/Humensis.
- Gefen, A. et Huneman, P. (2025). Les défis de l'IA à la philosophie. *Intelligence artificielle. AOC Analyse Opinion Critique*, (1), 9-18.
- Goigoux, R., Renaud, J. et Roux-Baron, I. (2021). Comment influencer positivement les pratiques pédagogiques de professeurs expérimentés? Dans B. Galand et M. Janosz (dir.), *Améliorer les pratiques en éducation : qu'en dit la recherche?* (p. 67-76). Presses universitaires de Louvain. <https://hal.science/hal-03153950/>
- Habibi, A., Muhaimin, M., Danibao, B. K., Wibowo, Y. G., Wahyuni, S. et Octavia, A. (2023). ChatGPT in higher education learning: Acceptance and use. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5, 100-190. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100190>
- Hobbs, R. et Frost, R. (2003). Measuring the acquisition of media-literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 3(38), 330-355.
- Ingold, T. (2001). From the transmission of representations to the education of attention. Dans H. Whitehouse (dir.), *The Debated Mind: Evolutionary Psychology versus Ethnography* (p. 113-153). Oxford, Berg.
- Kress, G. et Van Leeuwen, T. (2003). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Arnold.
- Lacelle, N., Boutin, J.-F. et Lebrun, M. (2017). *La littératie médiatique multimodale appliquée en contexte numérique – LMM@. Outils conceptuels et didactiques*. Presses de l'Université du Québec.
- Lacelle, N., Lebrun, M., Boutin, J.-F., Richard, M., Martel, V. et Blain, S. (2015). Les compétences en littératie médiatique multimodale au primaire et au secondaire. Dans L. Lafontaine et J. Pharand (dir.), *Littératie : vers une maîtrise des compétences dans divers environnements* (1^{re} éd., p. 163-184). Presses de l'Université du Québec. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1n35civ.12>
- Laudet, P. (2011). L'explication de texte littéraire : un exercice à revivifier [Communication]. Séminaire national sur les nouveaux programmes de lycée (IA-IPR de Lettres / Professeurs formateurs). <https://pedagogie.ac-toulouse.fr/daac/l-explication-de-texte-litteraire-un-exercice-revivifier-patrick-laudet>
- Lepage, A. et Roy, N. (2023). Une recension des écrits de 1970 à 2022 sur les rôles de l'enseignant et de l'intelligence artificielle dans le domaine de l'IA en éducation. *Médiations et médiatisations*, (16), 9-29. <https://doi.org/10.52358/mm.vi16.304>
- Meirieu, P. (2024). *Enseignement : qui a peur des robots conversationnels?* CEMÉA. https://www.cemea.be/IMG/pdf/enseignement_qui_a_peur_des_robots_conversationnels_.pdf
- Moinard, P. (2024). Des professeurs de lettres confrontés à l'arrivée des IA génératives. Un « tournant » sans visibilité. *Le français aujourd'hui*, 226(3), 13-26. <https://doi.org/10.3917/lfa.226.0013>
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs? *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49. <https://doi.org/10.7202/1020820ar>
- Nguyen, E. (2026). [Thèse de doctorat en cours sur l'enseignement de la lecture analytique à l'ère de l'intelligence artificielle]. Université de Lausanne.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Plissonneau, G., Bazile, S. et Boutevin, C. (2017). La lecture analytique à la fin du collège : un exercice de lecture littéraire? Points de vue d'enseignants, regards d'élèves. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (56), 91-108. <https://doi.org/10.4000/reperes.1197>
- Sacré, M. et Bongard-Blanchy, K. (2025). L'acceptation des outils IA par les enseignants dans l'enseignement supérieur. Dans A. Baillifard et H. Carbonel (dir.), *L'éducation à l'épreuve de l'intelligence artificielle* (p. 219-244). Épistémé.



- Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Gallimard.
- Schneuwly, B. et Thévenaz-Christen, T. (dir.) (2006). *Analyses des objets enseignés : le cas du français*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.schne.2006.01>
- Stiegler, B. (2012). *État de choc. Bêtise et savoir au XXI^e siècle*. Mille et une nuit.
- Tricot, A., Plégat-Soutjis, F., Camps, J.-F., Amiel, A., Lutz, G. et Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. Dans C. Desmoulins, P., Marquet, et D. Bouhineau (dir.), *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003* (p. 391-402). <https://edutice.hal.science/edutice-00000154>
- Venkatesh, V., Morris, M., Davis, G., et Davis, F. (2003). User Acceptance of Information Technology: Toward A Unified View1. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478. <https://doi.org/10.2307/30036540>
- VERBI (2026). MAXQDA - Logiciel d'analyse qualitative des données (Analytics Pro 26.0.0) [Logiciel]. <https://www.maxqda.com/fr>
- Wolf, M. (avec Véron, N. et Dicker, J.). (2023). *Lecteur, reste avec nous! Un grand plaidoyer pour la lecture*. Rosie & Wolfe.
- Xue, L., Ghazali, N. et Mahat, J. (2025). Artificial Intelligence (AI) Adoption Among Teachers: A Systematic Review and Agenda for Future Research. *International Journal of Technology in Education*, 8(3), 802-824. <https://doi.org/10.46328/ijte.1191>
- Xue, L., Rashid, A. M. et Ouyang, S. (2024). The Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) in Higher Education: A Systematic Review. *Sage Open*, 14(1). <https://doi.org/10.1177/21582440241229570>



Annexe A

Questionnaire préalable : Intelligence artificielle et enseignement de la littérature au secondaire Sélection des questions traitées dans l'article

Votre rapport à l'IA et à l'analyse de texte : réflexion préliminaire

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'un projet de thèse mené en didactique de la littérature. La recherche porte sur l'usage de l'IA dans les processus de lecture analytique au secondaire post-obligatoire. Ce formulaire a pour but de récolter des données préliminaires sur le rapport qu'ont les enseignants de littérature à l'IA et à l'analyse de texte. Votre regard et votre expérience sont précieux.

1. Votre rapport personnel à l'intelligence artificielle [IA]

1.1. Ma première réaction face à l'IA est... Classez vos réponses par ordre d'importance en déplaçant les modules.

- La curiosité
- L'enthousiasme
- La méfiance
- La crainte
- L'indifférence

1.4. Je pense que l'usage de l'IA est stimulant et motivant en contexte scolaire. Une seule réponse possible.

- OUI
- NON

Pour quelle(s) raison(s) : _____

1.5. Je pense que l'usage de l'IA comprend des risques et est à proscrire en contexte scolaire.

- OUI
- NON

Pour quelle(s) raison(s) : _____

2. Vos rapports à l'enseignement de l'analyse de texte en classe de littérature

2.1. Que représente pour vous l'enseignement de l'analyse de texte en classe de littérature? Quels sont les enjeux d'enseignement de cet objet?

Réponse libre : _____

3. Vos besoins pédagogiques et didactiques

3.1. Quels sont, selon vous, les principaux défis liés à l'enseignement de la littérature aujourd'hui en présence de l'IA? Expliquez en quelques lignes.



Réponse libre : _____

4. Vos usages de l'intelligence artificielle

4.1. J'ai déjà utilisé une IA (comme ChatGPT, Copilot, Dall-E, etc.) dans un cadre pédagogique. Une seule réponse possible.

- OUI
- NON

4.2. Si OUI, pour les activités suivantes. Pour chaque usage, indiquer la fréquence d'utilisation.

- Préparer une séquence ou une activité
- Générer des questions ou des textes
- Générer des images
- Traduire ou reformuler des contenus
- Corriger ou commenter des copies

Autre : _____

4.3. Si NON, je suis freiné·e car

- Je ne sais pas comment l'utiliser
- J'ai des doutes sur sa fiabilité
- Je crains une perte d'authenticité dans l'enseignement
- Je crains une perte de certaines compétences chez les élèves

Autre : _____

5. Pour mieux vous accompagner

5.5. Qu'attendriez-vous d'une formation à l'IA dans l'enseignement de la littérature?

Réponse libre : _____



Abstract / Resumen / Resumo

Thinking With / Beyond Artificial Intelligence? Analytical Reading as a Tool for Developing Critical Thinking in Literature Classes

ABSTRACT

This paper investigates the acceptability of AI among a sample of nine upper secondary school teachers (teaching students aged 15 to 19) from the cantons of Vaud and Fribourg in French-speaking Switzerland. It first outlines the challenges posed by AI for the transmission of literary knowledge in school settings, with a particular focus on literature teaching. Drawing on a model of teachers' appropriation of digital tools, the study then analyzes data from a preliminary questionnaire administered prior to a collaborative research project. The findings highlight a diversity of teachers' conceptions regarding the integration of AI into analytical reading practices. In relation to the didactic aims of analytical reading, participating teachers define the conditions for legitimate and acceptable AI use in tasks that maintain the teacher's mediating role, support the development of students' critical thinking, and foster peer interaction as an essential component of literary interpretation in school-based literature education.

Keywords: artificial intelligence, analytic reading, critical thinking, acceptability of a didactic tool

¿Pensar con/más allá de la inteligencia artificial? La lectura analítica como herramienta para desarrollar el espíritu crítico en clase de literatura

RESUMEN

Este artículo analiza la aceptabilidad de la inteligencia artificial (IA) a partir de una muestra de nueve docentes de educación secundaria postobligatoria (estudiantes de entre 15 y 19 años) de los cantones de Vaud y Friburgo, en la Suiza francófona. Tras definir los desafíos que plantea la transmisión de los saberes en la era de la IA en el contexto escolar, y más específicamente en la enseñanza de la literatura, se analizan los datos procedentes de un cuestionario preliminar administrado antes de una investigación colaborativa, apoyándose en el modelo de apropiación de una nueva herramienta por parte del profesorado. Los resultados ponen de manifiesto la heterogeneidad de las concepciones docentes respecto a la adopción de la IA en el marco del ejercicio de la lectura analítica. Considerando los objetivos didácticos de la lectura analítica, el profesorado participante delimita las condiciones de uso legítimo y aceptable de la IA a aquellas tareas que preservan su rol, fomentan el desarrollo del pensamiento crítico y promueven los intercambios entre el alumnado, dimensión esencial de la interpretación literaria en el contexto escolar.

Palabras clave: inteligencia artificial, lectura analítica, pensamiento crítico, aceptabilidad de una herramienta didáctica



Pensar com/além da inteligência artificial? A leitura analítica como ferramenta para desenvolver o espírito crítico nas aulas de literatura

RESUMO

Este artigo analisa a aceitabilidade da inteligência artificial (IA) a partir de uma amostra de nove docentes do ensino secundário pós-obrigatório (estudantes com idades entre 15 e 19 anos), dos cantões de Vaud e Friburgo, na Suíça francófona. Após definir os desafios relacionados com a transmissão dos saberes na era da IA no contexto escolar, e mais especificamente no ensino da literatura, analisam-se os dados provenientes de um questionário preliminar aplicado antes de uma investigação colaborativa, com base no modelo de apropriação de uma nova ferramenta por parte do corpo docente. Os resultados evidenciam uma heterogeneidade das concepções docentes relativamente à adoção da IA no âmbito do exercício da leitura analítica. Considerando os objetivos didáticos da leitura analítica, os docentes participantes delimitam as condições de uso legítimo e aceitável da IA a tarefas que preservam o seu papel, promovem o desenvolvimento do pensamento crítico e favorecem as interações entre os alunos, dimensão essencial da interpretação literária no contexto escolar.

Palavras-chave: inteligência artificial, leitura analítica, pensamento crítico, aceitabilidade de uma ferramenta didática