



HAUTE ÉCOLE DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES
CHARLEMAGNE

Département pédagogique I
Rue des Rivageois 6, 4000 Liège

Section A.E.S.I. Français et Cours De Philosophie et Citoyenneté

Comment employer ChatGPT comme outil pédagogique pour planifier et exploiter une séquence en français/CPC ?

Nom et prénom : DI SANTE Marco

Promotrice : JARDON Dorothée

Classe : BAC 3

Lecteur : VENS Olivier

Année Académique 2024-2025



HAUTE ÉCOLE DE LA FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES
CHARLEMAGNE

Département pédagogique I
Rue des Rivageois 6, 4000 Liège

Section A.E.S.I. Français et Cours De Philosophie et Citoyenneté

Comment employer ChatGPT comme outil pédagogique pour planifier et exploiter une séquence en français/CPC ?

Nom et prénom : DI SANTE Marco

Promotrice : JARDON Dorothée

Classe : BAC 3

Lecteur : VENS Olivier

Année Académique 2024-2025

Remerciements :

Je souhaite tout d'abord remercier **Madame Dorothée Jardon**, qui a été à la fois ma promotrice et ma pédagogue durant ces trois années. Son accompagnement, que ce soit dans la rédaction de ce TFE ou lors de mes stages, a toujours été structurant, rigoureux et profondément humain. Merci pour sa disponibilité, son exigence juste, et sa capacité à me faire avancer sans jamais me freiner. Je la remercie également pour ce moment de doute où elle a su trouver les mots qui m'ont permis de tenir ces trois années.

Merci également à **Monsieur Thomas Franck**, professeur de français et de linguistique, dont l'intelligence, la passion pour les mots et la pédagogie ont profondément marqué mon parcours. Ses cours ont été, à mes yeux, parmi les plus inspirants de ces années. Et il incarne l'enseignant que je veux devenir.

Un mot aussi pour **Dunia D'Attardi**, collègue de promotion, avec qui j'ai traversé ces trois années. Nos échanges et notre complémentarité sont le socle de mes meilleures séquences pédagogiques, ainsi que de certaines de mes réflexions les plus stimulantes.

Merci à **Madame Civino**, maître de stage, pour sa confiance, son accueil et la liberté pédagogique qu'elle m'a laissée. Son regard professionnel m'a permis de progresser concrètement dans ma pratique.

Et puis, merci à toi. Ces pages closent ma formation — et, espérons-le, mon affection à ton égard.

Table des matières

I. Introduction :	8
Problématique et hypothèses	8
Démarches et structure du travail	9
Limites du travail	9
II. Partie Théorique :	10
Chapitre 1 : L'Intelligence Artificielle Générative et ChatGPT : Concepts Clés	10
1.1. Définitions essentielles.....	10
1.2. Différences entre IA traditionnelle et IA générative	11
1.3. Principes de fonctionnement des Grands Modèles de Langage	12
1.4 Conclusion :	15
Chapitre 2 : Intégrer ChatGPT dans la conception de séquences	16
2.1. ChatGPT dans la phase de planification pédagogique	16
2.2. ChatGPT dans la phase d'exploitation en classe.....	18
2.3 Conclusion.....	20
Chapitre 3 : Les limites de l'usage de ChatGPT en contexte pédagogique	21
3.1. Limites liées à la fiabilité et à l'exactitude des contenus	21
3.2. Limites de compréhension contextuelle et de personnalisation	22
3.3. Impact sur l'apprentissage et le rôle de l'enseignant	23
3.4. Enjeux éthiques, juridiques et sociétaux	24
3.5 : Conclusion.....	25
Chapitre 4 : Concevoir une séquence pédagogique sans IA	27
4.1. Le rôle de l'enseignant comme concepteur.....	27
4.2. Concevoir une séquence pédagogique sans IA	28
4.3. De quoi la séquence est-elle composée ?	29
Chapitre 5 : Conclusion de la partie théorique :	32
III. Partie pratique :	33
Chapitre 6 : Objectifs professionnels et posture exploratoire	33
6.1. Posture exploratoire raisonnée	33
6.2. Objectifs professionnels poursuivis	33
6.3. Modalités concrètes d'intégration de ChatGPT dans ma pratique	34
6.4. Conclusion du chapitre.....	35
Chapitre 7 : Contexte professionnel et institutionnel de l'expérimentation.....	36

7.1. Présentation de l'IFAPME et de son fonctionnement.....	36
7.2. Publics rencontrés	36
7.3 Constraintes structurelles et organisationnelles	37
Chapitre 8 : Présentation des séquences conçues avec ChatGPT	39
8.1 Séquence 1 : L'Union européenne (CPC – 8 heures).....	40
8.2 Séquence 2 : Le Schéma de la communication (Français – 8 heures)	45
8.3. Séquence 3 : CV et lettre de motivation (Français – 4 heures)	51
Chapitre 9 : Focus sur certaines activités sur ChatGPT	57
9.1. Portrait mystère et IA générative	57
9.2 Élaboration d'un CV personnalisé	58
9.3 : Création d'une lettre de motivation.....	60
9.4 Education à l'outil	61
IV. Analyse Réflexive.....	63
Chapitre 10 – Analyse réflexive de l'expérimentation.....	63
10.1. Résultats attendus vs. Résultats observés.....	63
10.2. Réflexion critique sur l'usage de l'IA comme futur enseignant	64
10.3. Posture professionnelle : tensions, vigilance et compétences mobilisées	66
10.4. Retour sur les hypothèses de départ	67
V. Conclusion.....	69
VI. Sources :	71
Bibliographie :	71
Sitographie :	72
VII. Annexes :	74
Annexe 1 : Document professeur de la séquence sur l'Union Européenne	74
Annexe 2 : Prompts de la planification d'une séquence	92
Annexe 3 : Document professeur de la séquence sur le schéma de la communication	104
Annexe 4 : Evaluation sur le schéma de la communication.....	121
Annexe 5 : Séquence sur le CV et la lettre de motivation.....	125

I. Introduction :

L'apparition et la démocratisation des intelligences artificielles génératives, comme ChatGPT, ont profondément bouleversé notre rapport à l'écriture, à la connaissance et, plus largement, à l'apprentissage. En tant que futur enseignant, j'ai été frappé par l'enthousiasme suscité par ces outils aussi bien chez mes pairs que chez les élèves. Comme beaucoup d'étudiants de ma génération, j'y ai d'abord vu une opportunité : une aide à la rédaction, un assistant de relecture, un soutien à la créativité. Mais très vite, un questionnement professionnel s'est imposé : jusqu'où l'enseignant peut-il ou doit-il intégrer ces outils dans sa pratique ? Que gagne-t-on, et que risque-t-on à leur confier une partie de la planification pédagogique ? Quelle posture éthique et didactique adopter face à des dispositifs aussi puissants qu'opacifiés ?

C'est sur le terrain que ces interrogations ont pris corps. En tant que stagiaire chez Nadia Civino, professeure de français en Fédération Wallonie-Bruxelles, j'ai expérimenté à petite échelle l'utilisation de ChatGPT dans l'élaboration de séquences didactiques, notamment en Français et en Cours de Philosophie et Citoyenneté. Cette pratique de terrain a éveillé en moi un double sentiment : une curiosité sincère pour les potentialités d'innovation pédagogique que recèle l'IA, mais aussi une vigilance critique face à ses limites, ses biais et ses zones d'ombre. Par ailleurs, une préoccupation environnementale importante a également traversé ma réflexion : l'impact énergétique de ces technologies, souvent relégué au second plan, méritait selon moi d'être intégré à une analyse éthique plus globale. C'est dans cette tension entre ouverture et responsabilité que s'inscrit le présent travail.

Problématique et hypothèses

Ce TFE part de la problématique suivante :

Trois hypothèses structurent cette recherche :

1. ChatGPT peut constituer un levier pertinent pour gagner du temps et diversifier les supports pédagogiques, à condition qu'il soit intégré comme un outil d'assistance, non de substitution.
2. L'usage de ChatGPT favorise une posture réflexive et une différenciation accrue, notamment en matière de formulation de consignes, d'évaluation formative et de remédiation.
3. Toute utilisation de l'IA en contexte éducatif doit être encadrée, tant sur le plan éthique que didactique, pour éviter les dérives (plagiat, biais, désengagement cognitif, etc.) et préserver l'autonomie de l'élève comme la responsabilité de l'enseignant.

Ces hypothèses m'ont semblées plausibles car elles s'ancrent à la fois dans les réalités du terrain éducatif (observations de classe, pratiques d'expérimentation) et dans les cadres théoriques contemporains relatifs à l'enseignement, à la médiation numérique et à l'éthique éducative.

Démarches et structure du travail

Le présent TFE articule une analyse théorique approfondie (Partie 1) et une expérimentation de terrain menée dans le cadre de mon stage (Partie 2). Il s'agit d'une recherche exploratoire, fondée sur l'étude de cas, mêlant l'analyse documentaire, la mise en œuvre de séquences didactiques avec et sans IA, et des retours réflexifs sur les pratiques enseignantes.

Le travail s'organise en trois parties :

- **La première partie (cadre théorique)** définit les concepts fondamentaux liés à l'intelligence artificielle générative, analyse les apports et limites de ChatGPT dans la planification pédagogique, et interroge les enjeux professionnels, éthiques et didactiques que son usage soulève.
- **La seconde partie (cadre pratique)** retrace l'expérimentation conduite en classe, détaille les usages effectifs de l'IA dans différentes séquences dans leur conception ainsi que dans les activités pédagogiques.
- **La troisième partie (analyse réflexive)** interroge les usages effectifs de l'IA en classe et propose et propose un bilan critique et réflexif sur les apports, les difficultés rencontrées, les ajustements opérés, ainsi que sur les perspectives professionnelles futures.

Enfin, une mise en perspective conclusive viendra articuler les apports du terrain avec le cadre théorique, en vue de formuler une synthèse raisonnée sur la place possible — et souhaitable — de l'intelligence artificielle dans une pratique enseignante éthique et engagée.

Limites du travail

Ce TFE s'inscrit dans un contexte particulier : celui d'un stage en milieu scolaire, limité dans le temps et dans l'espace (un établissement, quelques classes). Les données recueillies sont donc localisées et ne prétendent pas à l'exhaustivité. Par ailleurs, le cadre de l'expérimentation repose sur l'usage d'une version précise de ChatGPT (via l'interface d'OpenAI au moment de l'expérimentation), ce qui limite la transférabilité des résultats à d'autres outils ou contextes. Enfin, une part de subjectivité assumée traverse cette recherche, dans la mesure où elle mobilise mon regard réflexif de futur enseignant, inscrit dans un processus de formation.

II. Partie Théorique :

La première partie est consacrée au cadre théorique. Elle définit les notions essentielles liées à l'intelligence artificielle, notamment l'IA générative et le fonctionnement de ChatGPT. Elle présente les apports potentiels de ces outils pour l'enseignement tout en mettant en lumière les limites, risques et enjeux éthiques que l'IA soulève. Elle s'achève par un retour sur les fondements de la planification pédagogique « sans IA », afin de situer ce que l'intégration de ChatGPT pourrait modifier dans la posture et les pratiques de l'enseignement.

Chapitre 1 : L'Intelligence Artificielle Générative et ChatGPT : Concepts Clés

Pour aborder l'usage de l'intelligence artificielle, et plus spécifiquement de ChatGPT, en éducation, il est essentiel de clarifier certains concepts fondamentaux. Cette section vise à définir l'intelligence artificielle (IA) et l'intelligence artificielle générative (IAG), à souligner les distinctions entre l'IA "traditionnelle" et l'IA générative, et à expliquer les principes de fonctionnement des grands modèles de langage sur lesquels reposent des outils comme ChatGPT.

Ce chapitre vise à poser les bases conceptuelles nécessaires à la compréhension des enjeux liés à l'intégration de l'intelligence artificielle dans le contexte éducatif.

1.1. Définitions essentielles

Tout d'abord, l'Intelligence Artificielle (IA) est un terme qui peut recouvrir différentes réalités (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2024). Elle est souvent associée à la capacité des systèmes informatiques à résoudre des problèmes abstraits et complexes.

L'intelligence artificielle ne se définit pas comme une technologie unique, mais plutôt comme un champ scientifique au sein duquel divers outils peuvent être classés dès lors qu'ils répondent à certains critères spécifiques (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2024).

Selon le Parlement européen, l'intelligence artificielle désigne tout dispositif permettant à une machine de « reproduire des comportements associés aux humains, tels que le raisonnement, la planification et la créativité » (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2024).

Cette définition peut être élargie en tenant compte du fait que certains comportements dépassent désormais les capacités humaines, puisque les ordinateurs parviennent à surpasser l'humain dans certaines tâches précises (même si leurs compétences restent généralement limitées à ces tâches spécifiques) (Tazrout, 2024). Par exemple, le système d'IA AlphaGo, qui a battu le champion du monde de go Lee Sedol, excelle dans l'élaboration de stratégies pour ce jeu, mais

ne possède pas la capacité de jouer aux échecs ou d'effectuer d'autres tâches tant que celles-ci ne lui ont pas été enseignées (Tazrout, 2024).

Ainsi, tout système mettant en œuvre des mécanismes proches du raisonnement humain peut être qualifié d'intelligence artificielle.

À présent que L'IA est définie il est temps de définir, l'Intelligence Artificielle Générative (IAG). L'IAG est un type spécifique d'IA définie comme un système informatique capable de générer du texte, des images ou d'autres médias en réponse à des instructions, ou "prompts", exprimées en langage « naturel » par l'entremise d'un chatbot. Des exemples incluent Dall-e, ChatGPT, et Midjourney (Scandolera, 2024).

Concernant ChatGPT plus précisément, il s'agit d'un Grands Modèles de Langage (LLM - Large Language Models) qui sont un type de programme d'intelligence artificielle générative. Ils sont entraînés sur une quantité massive de données textuelles issues du web (souvent non vérifiées). Le principe fondamental de ces modèles est de prédire le mot suivant à partir d'une instruction saisie par l'utilisateur (Scandolera, 2024).

La dernière notion qui me semblait importante à aborder est celle nouvellement ajouté au Larousse 2026 : le prompt. Un prompt est une instruction ou une consigne que l'on fournit à une intelligence artificielle générative (comme ChatGPT) afin qu'elle réalise une tâche précise, telle que rédiger un texte, répondre à une question, générer une image ou expliquer un concept. La formulation du prompt, qui peut être simple ou détaillée, guide l'IA dans la compréhension des attentes de l'utilisateur et influence directement la pertinence et la qualité de la réponse obtenue. Un prompt clair, précis et bien structuré permet d'obtenir des résultats adaptés au besoin exprimé. (Lepage, 2023 ; Maurin, 2023).

1.2. Différences entre IA traditionnelle et IA générative

L'intelligence artificielle (IA) n'est pas une nouveauté dans le monde éducatif. Depuis plusieurs années, elle est utilisée sous des formes ciblées, comme les systèmes tutoriels intelligents ou les outils d'évaluation automatisée, surtout dans l'enseignement supérieur. Ces formes d'IA, dites « traditionnelles », sont programmées pour exécuter des tâches bien précises, dans des contextes définis.

L'arrivée récente de l'IA générative, en particulier de modèles comme ChatGPT, marque toutefois un tournant. Contrairement à l'IA classique, qui applique des règles préétablies, l'IA générative repose sur l'apprentissage automatique (machine learning) : elle s'entraîne à partir de vastes ensembles de données pour prédire des mots ou générer des textes entiers. Cela lui permet de produire des contenus variés (textes, images, suggestions pédagogiques, etc.) de manière apparemment fluide et cohérente. (Lepage 2023)

Cette capacité donne l'impression que l'IA « comprend » ou « dialogue », mais il s'agit en réalité d'une simulation linguistique : l'outil ne pense pas, ne ressent rien, et ne saisit pas le

sens profond de ce qu'il génère. Il ne fait que calculer des probabilités à partir des mots qu'on lui fournit. L'IA générative ne possède ni subjectivité, ni esprit critique, ni conscience (FMTTN p.101 ; Thomee, 2024).

Toutefois, cette puissance soulève aussi des limites importantes : les contenus produits peuvent être erronés, biaisés ou hors contexte. L'outil n'a pas de véritable compréhension des savoirs manipulés (Thomee, 2024), et ne peut remplacer le jugement professionnel de l'enseignant. (Thomee, 2024)

1.3. Principes de fonctionnement des Grands Modèles de Langage

Avant d'analyser les usages pédagogiques de ChatGPT, il est essentiel d'en comprendre les mécanismes internes. Cette section technique présente, de façon accessible et structurée, les étapes par lesquelles un Grand Modèle de Langage traite une demande utilisateur et génère une réponse.

Ce détour est nécessaire pour appréhender les forces et les limites de l'outil : son fonctionnement probabiliste, l'importance du prompt, et son absence de compréhension réelle. En comprenant comment l'outil « pense » sans penser, on peut mieux en encadrer l'usage en classe, en tant que ressource potentielle mais non autonome.

Cette base technique éclaire donc les analyses pédagogiques et critiques qui suivront dans ce TFE.

Les 7 étapes du fonctionnement de CHATGPT



Cette section propose une description étape par étape du processus par lequel un Grand Modèle de Langage comme ChatGPT traite une demande utilisateur et génère une réponse. L'objectif

est de décomposer les mécanismes internes de l'outil pour en faciliter la compréhension, constituant ainsi une base théorique pour l'analyse de ses applications pédagogiques.

Figure 1. Les 7 étapes du fonctionnement de ChatGPT Source : Conseils-redaction-web, 2025

1. Entrée utilisateur

Le cycle de fonctionnement de ChatGPT commence par l'entrée utilisateur. Il s'agit de la commande textuelle, de la question ou de l'instruction que l'utilisateur soumet au modèle, communément appelée "prompt". Le rôle de l'utilisateur est de fournir un prompt qui contient les informations, le contexte et les contraintes nécessaires pour guider le modèle dans la génération de sa réponse. La qualité et la précision de ce prompt influencent directement la pertinence du résultat obtenu (Scandolera, 2024 ; Mahier, 2023 ; Arnaud n.d.).

2. Prétraitement

Avant d'être traité par le cœur du modèle, le texte de l'entrée utilisateur peut subir une phase de prétraitement. Cette étape vise à préparer et normaliser le texte. Elle peut impliquer diverses opérations comme la suppression de caractères spéciaux, la correction d'éventuelles fautes d'orthographe, la mise en minuscules, ou encore l'élimination de mots très courants (dits "stop words"). Le prétraitement simplifie et standardise l'entrée textuelle, ce qui facilite les étapes d'analyse et de traitement ultérieures par le modèle (Scandolera, 2024 ; Mahier, 2023 ; Arnaud n.d.).

3. Tokenisation

L'une des étapes clés pour qu'un ordinateur puisse traiter le langage humain est la tokenisation. Le texte (potentiellement prétraité) est divisé en unités plus petites appelées "tokens". Un token ne correspond pas nécessairement à un mot entier ; il peut s'agir d'une partie de mot, d'un caractère unique, d'un chiffre ou d'un signe de ponctuation. Chaque token identifié par le modèle possède un identifiant numérique unique. Cette segmentation est essentielle car les modèles de langage travaillent sur des unités discrètes plutôt que sur des chaînes de caractères continues ou des mots complets non structurés. L'utilisation de tokens permet notamment au modèle de gérer un vocabulaire de taille fixe, de mieux appréhender des mots complexes en les décomposant, et de traiter des mots inconnus en les segmentant en unités familières (Scandolera, 2024 ; Mahier, 2023 ; Arnaud n.d.).

4. Encodage

À la suite de la tokenisation, les tokens sont convertis en une représentation numérique que le modèle peut manipuler. Cette conversion est l'étape d'encodage, où chaque token est transformé en un vecteur de nombres. Ces vecteurs, souvent appelés "embeddings", sont conçus pour capturer la signification et les relations sémantiques entre les tokens. L'idée sous-jacente est que les mots ayant des significations similaires ou apparaissant dans des contextes similaires dans de vastes corpus de texte (par exemple, "chat" et "chien") auront des vecteurs numériquement proches, tandis que des mots sémantiquement éloignés ("chat" et "ordinateur") auront des vecteurs distincts. L'encodage permet ainsi au modèle de travailler sur des représentations numériques qui portent le sens des mots, indispensable pour comprendre le texte d'entrée (Scandolera, 2024 ; Mahier, 2023 ; Arnaud n.d.).

5. Le modèle de langage

Au cœur du système se trouve le modèle de langage. Dans le cas de ChatGPT, il s'agit d'un Grand Modèle de Langage (LLM) basé sur une architecture de réseau de neurones appelée Transformer. La fonction fondamentale de ces modèles, notamment ceux dits autorégressifs comme les modèles GPT, est de prédire le prochain token (ou mot) dans une séquence, en se basant sur l'ensemble des tokens qui le précèdent dans la séquence d'entrée et dans la réponse en cours de génération (Scadolera, 2024 ; Mahier, 2023 ; Arnaud n.d.).

L'architecture Transformer repose sur un mécanisme d'attention. Plus précisément, l'attention autoréférente (self-attention) permet au modèle d'analyser tous les tokens d'une séquence et de pondérer leur importance relative les uns par rapport aux autres pour comprendre le contexte global et les liens entre les mots, même s'ils sont éloignés dans le texte. Cette capacité est cruciale pour générer des réponses cohérentes et contextuellement pertinentes sur la durée (Scadolera, 2024 ; Mahier, 2023 ; Arnaud n.d.).

Le modèle acquiert ses capacités par un processus d'entraînement. La première phase, le pré-entraînement, expose le modèle à des quantités massives de données textuelles provenant d'Internet (livres, articles, pages web, etc.). Durant cette phase, le modèle apprend les structures linguistiques (grammaire, syntaxe) et acquiert une vaste "connaissance" basée sur l'identification de motifs récurrents et d'associations statistiques dans les données. Cette connaissance est stockée dans les milliards, voire trillions, de paramètres du modèle. Le modèle apprend également à construire une hiérarchie d'abstractions, lui permettant de traiter des concepts complexes.

Après le pré-entraînement, une phase de réglage fin (fine-tuning) adapte le modèle à des tâches spécifiques. Pour les agents conversationnels comme ChatGPT, ce fine-tuning vise à le rendre apte à suivre des instructions et à engager des conversations. Certains modèles, dont ChatGPT, intègrent une étape d'apprentissage par renforcement à partir de retours humains (RLHF - Reinforcement Learning from Human Feedback). Des humains évaluent et classent les réponses générées, ce qui sert à entraîner un modèle de récompense qui guide ensuite le modèle principal pour produire des réponses alignées avec les préférences humaines (Scadolera, 2024 ; Mahier, 2023 ; Arnaud n.d.).

6. Décodage

Une fois que le modèle a traité l'entrée encodée et calculé les probabilités pour les tokens potentiels suivants, l'étape de décodage intervient pour construire la réponse. Il s'agit de sélectionner séquentiellement les tokens les plus probables pour former une chaîne de texte cohérente et pertinente par rapport à la demande de l'utilisateur et au contexte de la conversation.

Plusieurs stratégies de décodage existent pour choisir le prochain token parmi les options possibles. Un paramètre important dans ce processus est la température. Une température basse (proche de 0) incite le modèle à choisir le token avec la probabilité la plus élevée, ce qui produit des réponses plus prévisibles, potentiellement plus cohérentes mais moins variées. À l'inverse, une température plus élevée augmente la probabilité de sélectionner des tokens moins probables, introduisant ainsi plus de variabilité, de créativité et d'imprévisibilité dans le texte.

généré. Le réglage de la température permet donc de calibrer le style et la "personnalité" de la réponse (Scandolera, 2024 ; Mahier, 2023 ; Arnaud n.d.).

7. Réponse générée

La réponse générée est le texte final produit par le processus de décodage et renvoyé à l'utilisateur. Cette réponse est le résultat de la prédiction probabiliste séquentielle de tokens basée sur les motifs et les corrélations statistiques (apris lors de l'entraînement sur de vastes ensembles de données). Le modèle construit la réponse mot après mot (ou token après token) en cherchant la suite la plus probable. La fluidité et la pertinence apparente de la réponse découlent de cette capacité à prédire des séquences de mots hautement probables dans un contexte donné, en s'appuyant sur l'énorme quantité de texte qu'il a analysée.

Comprendre ce flux de traitement, de l'entrée textuelle à la génération d'une réponse via la prédiction statistique de tokens, est fondamental pour appréhender les capacités et les caractéristiques de ces modèles de langage dans des contextes d'application variés, y compris en éducation.

1.4 Conclusion :

La compréhension du fonctionnement technique de ChatGPT constitue une clé de lecture indispensable pour analyser son intégration dans le champ éducatif. En révélant la nature probabiliste, prédictive et non consciente du modèle, cette section éclaire les raisons pour lesquelles l'outil, malgré ses performances langagières, ne peut être envisagé comme un acteur autonome de l'enseignement, mais bien comme un instrument à médiatiser.

C'est sur cette base que s'ouvre désormais l'analyse des usages pédagogiques concrets de ChatGPT, de ses apports potentiels aux limites inhérentes à son déploiement en classe.

Chapitre 2 : Intégrer ChatGPT dans la conception de séquences

Cette partie du travail a pour objectif d'analyser de manière critique la contribution potentielle de ChatGPT à la planification et à l'exploitation de séquences pédagogiques, particulièrement dans le cadre des disciplines du français et du Cours de Philosophie et Citoyenneté, conformément à la question de recherche centrale de ce TFE. Il s'agira d'évaluer comment ChatGPT peut s'insérer dans le processus de conception didactique.

L'analyse portera sur les apports potentiels de l'outil, tels que la génération d'idées pour les objectifs d'apprentissage, la proposition d'activités, la création de plans de cours ou l'élaboration de matériel pédagogique et d'évaluation. Parallèlement (lors du prochain chapitre), il sera crucial de confronter ces possibilités aux limites inhérentes de ChatGPT, incluant les risques de biais, le manque d'originalité, la nécessité d'une vérification constante de l'exactitude des informations, ainsi que les défis liés à l'intégration pédagogique pertinente et à la promotion d'une pensée critique chez les élèves face à ces outils.

2.1. ChatGPT dans la phase de planification pédagogique

Cette section se propose d'analyser les apports potentiels et les limites de ChatGPT spécifiquement dans la phase de planification des séquences et séances pédagogiques. S'appuyant sur le référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant, qui souligne l'importance de fonder son enseignement sur l'état actuel des connaissances et d'adapter sa planification aux élèves et aux programmes d'études, cette analyse critique explorera comment l'outil peut s'insérer dans le processus complexe de conception didactique, qui précède la phase d'exploitation en classe. La planification pédagogique, comme défini précédemment, repose sur l'articulation de finalités, de connaissances (sur l'élève, les matières, la pédagogie, etc.) et d'outils (Meirieu, 2020). C'est l'intégration potentielle de ChatGPT comme nouvel outil dans ce processus qui est ici interrogée.

2.1.1 Recherche documentaire et veille pédagogique

La phase de planification débute souvent par une exploration thématique approfondie et une mise à jour des connaissances de l'enseignant. Dans ce cadre, ChatGPT présente plusieurs apports potentiels pour la recherche documentaire et la veille pédagogique.

ChatGPT peut aider à générer des mots-clés pertinents pour approfondir une recherche sur un sujet donné (Thomee, 2024). Il peut également contribuer à explorer différents angles de traitement d'une thématique, ce qui peut être utile pour cadrer les compétences à développer dans une séquence pédagogique (Ores, 2023). L'outil est capable de fournir des informations sur divers sujets et de générer des résumés de textes, facilitant ainsi la synthèse de l'information. Il peut aussi être utilisé pour créer des glossaires de termes pertinents pour une unité d'étude (Herft, 2023). Ces fonctionnalités sont perçues par de nombreux enseignants comme un moyen potentiel d'alléger leur charge de travail et de gagner du temps dans la préparation de leurs cours (Leparoux Pichon & Lafeuillade, 2023).

Toutefois, L'outil fonctionne sur la base d'un modèle statistique de prédiction de mots et, de ce fait, ne possède pas une compréhension critique réelle de l'information qu'il génère (Lobet, Holet, Honet, Romainville, & Wathelet, 2024). Étant entraîné sur des corpus massifs de données, notamment issues d'Internet, il est susceptible de reproduire, voire d'amplifier, les biais (cf. chapitre 3). De surcroît, l'IA est sujette aux "hallucinations". Ces erreurs imposent le maintien d'un esprit critique aiguisé face aux contenus produits. Par conséquent, une vérification humaine des informations fournies par ChatGPT est essentielle pour en garantir l'exactitude et la fiabilité (Scandolera, 2024). Il incombe ainsi à l'utilisateur de toujours vérifier l'exactitude des informations obtenues, et il est préconisé d'utiliser ChatGPT comme un outil complémentaire, en appui à ses propres connaissances et en conjonction avec d'autres sources fiables (Leparoux et al. 2023).

2.1.2. Génération de plans de séquences et de séances

La structuration de l'enseignement en séquences et séances pédagogiques est une étape clé de la planification, impliquant la définition d'objectifs, le choix des activités et des modalités d'évaluation, et leur articulation cohérente (cf. chapitre 4). ChatGPT peut également intervenir dans ce processus :

Ainsi ChatGPT peut être utilisé pour générer des plans de cours ou des structures de séquences pédagogiques (Melghagh, 2025). Il peut proposer une base de scénarisation structurée selon un cahier des charges donné, incluant potentiellement une progression pédagogique (Pavitra, 2025). L'outil est capable de générer des idées d'objectifs pédagogiques et de suggérer des activités variées (Melghagh, 2025 p.8). Un avantage significatif réside dans sa capacité à adapter ces plans et activités aux besoins et capacités spécifiques des élèves, permettant ainsi une personnalisation ou une différenciation de l'enseignement (Leparoux et al. 2023).

Notons cependant que si ChatGPT peut fournir une base ou une trame pour la planification, il ne peut se substituer à l'expertise de l'enseignant pour concevoir une séquence pleinement pertinente et efficace (Leparoux et al. 2023). Le plan généré par l'IA est une proposition qui nécessite impérativement une vérification et une réécriture humaine. L'outil fournit un plan de base, mais l'enseignant doit y ajouter son style, ses idées créatives et son expérience pour renforcer l'impact du cours. La qualité de la proposition de ChatGPT dépend fortement de la précision et de la richesse du "prompt" (la requête formulée par l'utilisateur) (Melghagh, 2025). Il est nécessaire de maîtriser "l'art du prompt" en étant le plus précis possible, en spécifiant les objectifs, le public cible, les contraintes (durée, format), et en n'hésitant pas à itérer et à affiner la demande pour que la proposition corresponde davantage à l'intention pédagogique de l'enseignant. (Maurin, 2023).

2.1.3. Conception de supports et d'activités

Au-delà de la structure générale de la séquence, la planification inclut la conception détaillée des supports et des activités que les élèves utiliseront en classe (cf. chapitre 4). ChatGPT offre également des potentialités dans ce domaine.

ChatGPT peut, en effet, être un outil pour créer des tests ou des exercices personnalisés (Lobet et al. 2024). Il peut générer des tâches différencierées adaptées aux différents niveaux de compréhension des élèves. L'outil peut aider à concevoir des supports pour expliciter les

attentes d'apprentissage, comme des diapositives ou des plans de travail, ou même des supports visuels comme des affiches pour les règles de classe. Pour l'évaluation, il peut générer divers types de questions (à choix multiple, ouvertes, ou incitant à la réflexion approfondie), ainsi que des tâches d'évaluation formelle alignées sur les objectifs (Melghagh, 2025). La création de grilles d'évaluation ou d'outils d'auto-évaluation pour les élèves est également une possibilité offerte par l'IA. ChatGPT peut aussi générer des exemples de réponses ou de travaux de qualité à différents niveaux de compétence pour illustrer les critères de réussite.

Néanmoins, comme pour la génération de plans, les supports et activités produits par ChatGPT sont des ébauches qui nécessitent une supervision et une adaptation rigoureuses par l'enseignant. L'outil peut manquer d'originalité et de créativité dans ses propositions (Leparoux & al, 2023). De plus, la qualité du contenu généré, notamment pour les exercices et les évaluations, doit être scrupuleusement vérifiée afin d'éviter les erreurs factuelles ou les biais (cf. chapitre 3). Certaines fonctions, comme la génération de visuels incluant du texte pour des schémas ou infographies, présentent encore des limites importantes. L'enseignant doit sélectionner, adapter et raffiner les propositions de ChatGPT pour s'assurer qu'elles correspondent précisément aux objectifs d'apprentissage visés, au niveau de la classe, et à la diversité des besoins des élèves (Pavitra, 2025).

2.2. ChatGPT dans la phase d'exploitation en classe

Après avoir examiné l'apport de ChatGPT dans la phase préparatoire de planification pédagogique, cette section analyse l'intégration potentielle de cet outil d'intelligence artificielle générative (IAG) durant la phase d'exploitation en classe, c'est-à-dire au moment de la mise en œuvre effective des apprentissages et des interactions pédagogiques avec les élèves. Si la planification détermine le cadre, la phase d'exploitation est celle où l'enseignant mobilise ses compétences pour guider, réguler et évaluer les processus d'apprentissage au sein du groupe classe. C'est dans ce contexte dynamique que les fonctions de ChatGPT peuvent être explorées pour soutenir l'enseignant et potentiellement enrichir l'expérience d'apprentissage des élèves.

2.2.1. Génération d'exemples, de corrigés et de rétroactions personnalisées pour les élèves

ChatGPT offre des potentialités pour assister l'enseignant dans l'accompagnement individualisé des élèves durant la phase d'exploitation, notamment en fournissant rapidement des ressources adaptées et des retours sur leur travail.

Les apports sont les suivants :

- ChatGPT peut être utilisé pour générer des exemples de réponses ou de travaux de qualité, illustrant différents niveaux de compétence ou les critères de réussite attendus. Ces exemples annotés peuvent aider les élèves à mieux comprendre les attentes et à s'auto-évaluer (Herft, 2023).
- L'outil a également la capacité de fournir des commentaires spécifiques et orientés sur le travail des élèves, y compris des suggestions d'étapes concrètes pour l'amélioration. Il peut également agir comme un soutien scolaire

personnalisé, capable de tenir compte des besoins et des progrès de l'étudiant et d'aider à la compréhension de concepts difficiles en proposant de nouvelles explications, voire en expliquant de plusieurs façons différentes (Lobet & al, 2024).

- Des études montrent que l'IA peut être utilisée pour la rétroaction corrective écrite interactive, offrant des possibilités d'interaction pour la révision textuelle, perçues positivement par les apprenants. Ces capacités peuvent soutenir la différenciation pédagogique et potentiellement favoriser l'autonomie des apprenants. L'aide à la rédaction et la génération d'ébauches peuvent bénéficier aux personnes ayant des défis d'apprentissage (Holmes, 2024).

Malgré ces apports, l'utilisation de ChatGPT pour l'accompagnement individualisé présente des limites substantielles. L'outil, basé sur un modèle statistique, n'a pas de compréhension critique de l'information et peut générer des biais (Holmes, 2024). Surtout, ChatGPT ne peut accéder au contexte spécifique de la classe, incluant les styles d'apprentissage, les origines culturelles ou les besoins individuels non explicitement décrits dans la requête (Meirieu & Borst, 2025). La qualité de la réponse dépend étroitement de la clarté et de la spécificité du prompt. L'enseignant doit donc utiliser l'IA comme un *auxiliaire*, en retravaillant et adaptant ses suggestions, (Meirieu & Borst, 2025).

2.2.2. Formulation de questions et création d'évaluations formatives

La phase d'exploitation implique une évaluation continue des apprentissages pour réguler l'enseignement. ChatGPT peut être mobilisé pour la création rapide de divers outils d'évaluation formative.

ChatGPT est capable de générer rapidement des questions d'évaluation formative, qu'il s'agisse de questions à choix multiple, de quiz rapides ou de questions ouvertes invitant à une réflexion approfondie. L'outil peut également produire des tâches récapitulatives ou des tests écrits sur un concept donné (Herft, 2023). ChatGPT offre la possibilité de créer des tests ou des exercices personnalisés et différenciés, adaptés aux différents niveaux de compréhension des élèves, ce qui est précieux pour l'évaluation formative qui vise à ajuster l'enseignement en fonction des besoins (Lobet & al, 2024). Au-delà des questions, ChatGPT peut aussi générer des outils d'auto-évaluation pour les élèves, tels que des grilles ou des listes de contrôle, les aidant à réfléchir à leur propre apprentissage. De plus, il peut créer des grilles d'évaluation claires décrivant les critères de réussite. L'utilisation de l'IA pour ces tâches peut représenter un gain de temps significatif pour l'enseignant, notamment dans la recherche et le développement de matériel pédagogique et d'exercices (Pavitra, 2025).

L'équipe pédagogique de Unow a notamment souligné que ChatGPT fournissait des bases de travail sur toutes les phases du cycle de production d'une formation, agissant comme un assistant.

Comme le rapporte Ores (2025), l'utilisation de ChatGPT pour la génération de questions et d'évaluations doit évidemment être abordée avec prudence. En effet, ses réponses peuvent s'avérer inexactes, imprécises, voire contenir des erreurs factuelles ou des "hallucinations" (informations incorrectes présentées comme vraies), notamment pour des sujets avancés ou techniques. L'outil peut également produire des contenus trop simplifiés ou altérer le sens (Maurin, 2023). De plus, les questions ou exercices générés peuvent ne pas correspondre parfaitement aux objectifs d'apprentissage spécifiques ou au niveau exact des élèves si le prompt n'est pas suffisamment précis et détaillé. ChatGPT ne peut accéder au contexte spécifique de la classe sans invites détaillées et contextuelles (Arnaud, n.d.). Par conséquent, une vérification systématique et une adaptation minutieuse par l'enseignant sont indispensables pour garantir la pertinence, l'exactitude et l'alignement des outils d'évaluation générés avec les objectifs pédagogiques et les besoins réels des élèves (Fédération du personnel professionnel des universités et de la recherche, 2023).

2.3 Conclusion

L'examen des usages de ChatGPT dans la conception et l'exploitation de séquences pédagogiques a mis en évidence une série d'opportunités concrètes : assistance à la planification, soutien à la différenciation, génération de supports, d'exemples, d'exercices, et même accompagnement ponctuel des élèves. Ces potentialités, lorsqu'elles sont mobilisées avec rigueur, peuvent alléger certaines tâches enseignantes, enrichir la préparation didactique et favoriser l'individualisation de l'apprentissage.

Cependant, cette exploration ne saurait occulter les questions fondamentales que soulève l'intégration de l'intelligence artificielle générative dans les pratiques éducatives. Car derrière la fluidité des réponses et l'impression d'intelligence, se cachent des mécanismes probabilistes, des risques de biais, une absence de contextualisation réelle et une incapacité à saisir la complexité des situations pédagogiques.

Dès lors, pour envisager une utilisation raisonnée, éthique et professionnelle de ChatGPT dans le métier d'enseignant, il est impératif d'en interroger les limites profondes : limites techniques, cognitives, pédagogiques, mais aussi éthiques et sociétales.

Chapitre 3 : Les limites de l'usage de ChatGPT en contexte pédagogique

Après avoir analysé les apports potentiels de l'intelligence artificielle générative – et en particulier de ChatGPT – dans la planification et la mise en œuvre de séquences didactiques, il est indispensable, dans une perspective académique, d'en examiner également les limites. Il ne s'agit pas ici de disqualifier l'usage de l'IA en contexte scolaire, mais bien d'en interroger les effets, les zones d'ombre et les risques, afin d'envisager une intégration raisonnée et pédagogique, au service des finalités éducatives et non en substitution aux fondements de l'acte d'enseigner.

Cette sous-partie vise ainsi à identifier et analyser les limites majeures liées à l'utilisation de ChatGPT en contexte pédagogique, en les confrontant aux exigences professionnelles du métier d'enseignant.

3.1. Limites liées à la fiabilité et à l'exactitude des contenus

Aborder l'intégration d'un outil d'intelligence artificielle générative tel que ChatGPT dans les pratiques pédagogiques, notamment pour la planification et l'exploitation de séquences en français et en Cours de Philosophie et Citoyenneté (CPC), impose un examen attentif de ses limitations. Parmi les plus significatives figurent celles intrinsèques à la fiabilité et à l'exactitude des contenus qu'il produit. En éducation, la transmission d'informations précises et vérifiées est un fondement de l'acte d'enseigner, ce qui rend particulièrement pertinent l'analyse de ces limites (Merieu & Borst, 2025).

Le fonctionnement de ChatGPT, en tant que grand modèle de langage (LLM), repose sur un modèle statistique de prédiction de mots. L'outil génère du texte en calculant la probabilité qu'un mot suive un autre dans une séquence donnée, s'appuyant sur les quantités massives de données textuelles qui ont servi à son entraînement (cf. Chapitre 1). Cette approche probabiliste implique que ChatGPT ne possède pas une compréhension des contenus au sens humain du terme. Il associe des mots et des idées sans véritable conscience du sens profond ou des nuances contextuelles, ce qui peut le conduire à produire des réponses qui sont plausibles d'un point de vue syntaxique ou statistique, mais qui manquent d'exactitude ou de cohérence sémantique réelle (Lobet & al. 2024 ; Holmes 2024).

C'est de cette nature computationnelle que découlent les risques d'erreurs factuelles et les phénomènes dits d'« hallucinations ». L'outil tente de produire la réponse la plus *probable*, et non nécessairement la plus *correcte*. Il peut ainsi fabuler, présentant des informations incorrectes comme si elles étaient avérées. Des études exploratoires ont mis en évidence cette tendance, notant que, bien que les réponses puissent être majoritairement correctes, l'outil peut parfois surcorriger ou produire des invraisemblances, y compris sur des règles pourtant établies (Thomee 2024 ; Holmes 2024). Le contenu généré peut également être très générique ou partiellement éluder le sujet (Thomee 2024 ; Holmes 2024).

3.2. Limites de compréhension contextuelle et de personnalisation

Au-delà des enjeux liés à la fiabilité factuelle des contenus générés par les modèles d'intelligence artificielle tels que ChatGPT, une autre catégorie de limites cruciales en contexte pédagogique concerne leur capacité à comprendre le contexte spécifique dans lequel ils sont appelés à opérer, ainsi qu'à personnaliser leurs productions en conséquence. Ces limites sont d'autant plus significatives que l'acte d'enseigner requiert une adaptation constante aux particularités de la classe et de chaque élève (Ministère de l'Éducation du Québec, 2020 p.58).

ChatGPT, en tant que grand modèle de langage, est entraîné sur un ensemble massif et hétérogène de données textuelles provenant d'internet. Si cela lui confère une capacité impressionnante à générer du texte plausible et à traiter une grande variété de sujets, il ne possède pas une connaissance inhérente et dynamique de la réalité spécifique d'une classe donnée. L'outil n'a pas accès, par défaut, aux caractéristiques précises des élèves qui la composent : leurs styles d'apprentissage, leurs besoins éducatifs spécifiques (liés par exemple à des troubles d'apprentissage comme la dyslexie), leur niveau exact de maîtrise des prérequis, leurs origines culturelles, ou encore la dynamique interpersonnelle et collective du groupe. Cette absence de compréhension fine du contexte d'enseignement-apprentissage constitue une limitation majeure pour l'élaboration de propositions pédagogiques véritablement adaptées (Pavitra, 2025 ; Borst & Meirieu, 2025).

En conséquence de ce manque de compréhension contextuelle, les contenus ou suggestions générés par ChatGPT, s'ils ne sont pas explicitement guidés par l'utilisateur, tendent à être génériques. Si le "prompt" (l'instruction donnée à l'IA) est vague ou manque de précisions, les résultats le seront également. Un prompt générique produira des réponses qui peuvent manquer de pertinence, présenter des erreurs de niveau (trop simples ou trop complexes pour les élèves visés), ou adopter un ton inadéquat. L'outil, ne "connaissant" pas son public spécifique, ne peut deviner les nuances requises par la situation pédagogique réelle (CLEMI. 2023).

Cela met en lumière un aspect fondamental de l'interaction avec ChatGPT dans un but de conception pédagogique : la qualité et la spécificité du résultat obtenu sont directement proportionnelles à la clarté et à la précision de la requête formulée par l'enseignant (Arnaud, n.d.). Pour qu'une proposition de séquence, une activité ou une ressource générée par l'IA ait une chance d'être pertinente, l'enseignant doit injecter dans le prompt les informations contextuelles spécifiques à sa classe, à ses élèves et aux objectifs pédagogiques poursuivis. Il peut s'agir de préciser le niveau scolaire, les acquis des élèves, les difficultés anticipées, les besoins spécifiques, ou encore le type d'interaction souhaité (Leparoux, 2023 ; Mavropoulou, 2023).

Cependant, même avec des prompts détaillés, l'IA ne remplace pas la capacité de l'enseignant à ajuster sa planification en temps réel en fonction de la dynamique de la classe ou des changements imprévus (Borst & Meirieu, 2025). La planification pédagogique implique une tension constante entre la programmation rigoureuse et l'ouverture à l'imprévu, ainsi qu'une adaptation continue basée sur l'observation des réactions et des besoins des élèves (Meirieu 2020 ; cf. 4). ChatGPT, figé au moment de la génération de la réponse, ne peut prendre en charge cette dimension dynamique et réactive de l'enseignement.

3.3. Impact sur l'apprentissage et le rôle de l'enseignant

L'introduction d'outils d'intelligence artificielle générative, tels que ChatGPT, dans le paysage éducatif soulève des questions fondamentales quant à leur impact sur les processus d'apprentissage des élèves et sur le rôle de l'enseignant (Lobet & al, 2024). Bien que ces outils puissent offrir des opportunités de soutien, leur usage non maîtrisé ou sans médiation adéquate présente des risques qui pourraient compromettre la nature profonde de l'apprentissage durable (Lobet & al, 2024 ; Commission européenne, 2022).

Un premier risque majeur est celui de la dépendance cognitive. Si les élèves recourent à ChatGPT pour obtenir des réponses directes ou générer des productions sans effort personnel, ils pourraient développer une dépendance excessive à l'outil (Fédération du personnel professionnel des universités et de la recherche, 2023 ; Holmes, 2024). L'outil tente de produire du texte en calculant des probabilités, mais ne comprend pas le contenu au sens humain. En se contentant de recevoir et d'utiliser le contenu généré par l'IA, l'élève bypasserait les étapes cognitives essentielles qui sous-tendent la construction du savoir (Meirieu, 2021 p. 320-327 ; Fédération du personnel professionnel des universités et de la recherche, 2023).

L'apprentissage ne se réduit pas à la simple réception d'informations, aussi pertinentes soient-elles, mais exige une activité cognitive intense, mettant en relation les nouvelles connaissances avec les représentations antérieures de l'apprenant et manipulant mentalement ces concepts pour construire de nouveaux schèmes de pensée et d'action (Meirieu, 2021 p. 320-327).

ChatGPT ne remplace ni cet effort cognitif intrinsèque, ni le processus d'appropriation des savoirs, qui nécessite de "mettre au travail" la connaissance pour qu'elle devienne sienne. De plus, l'apprentissage durable implique souvent une confrontation aux difficultés, une "résistance des choses" (Meirieu, 2020 p.100-104), et parfois un "conflit socio-cognitif" (Meirieu, 2020 p.100-104) (Ce terme n'y est pas présent tel quel mais l'idée de débat, de confrontation des points de vue et de résolution de problèmes, y est présente), permettant de restructurer sa pensée face à des obstacles ou des perspectives divergentes. Utiliser ChatGPT pour obtenir des solutions immédiates ou des textes tout faits peut priver l'élève de ces moments cruciaux de lutte intellectuelle nécessaires à l'ancrage profond des apprentissages. Les contenus générés par l'IA, bien que parfois "satisfaisants" ou utiles comme base, sont souvent le résultat d'une condensation d'informations générales ("remâché") et exigent une révision sérieuse. Se contenter de ces productions sans investissement personnel limite la portée de l'apprentissage (Meirieu, 2020 p.100-104).

Il est donc impératif que l'élève demeure l'acteur principal de ses apprentissages (Borst & Meirieu, 2025). L'usage de ChatGPT en contexte pédagogique doit être orienté de manière à soutenir, et non à supplanter, le travail de l'élève en termes :

- Production : L'IA peut aider à démarrer, à surmonter la page blanche, ou à reformuler (Fédération du personnel professionnel des universités et de la recherche, 2023), mais l'élève doit rester l'auteur de son texte, en décidant de la pertinence des propositions et en y injectant sa propre pensée et son propre style, L'outil doit être une "aide à la rédaction", pas un substitut à l'acte d'écrire (Meirieu, 2020 p.109-110 ; Fédération du personnel professionnel des universités et de la recherche, 2023).

- Correction et Amélioration : Plutôt que de corriger passivement un texte généré par l'IA (qui peut contenir des erreurs factuelles ou des "hallucinations") (Fédération du personnel professionnel des universités et de la recherche, 2023), l'élève peut utiliser l'outil comme un assistant pour la révision de *sa propre* production. Cela l'engage dans un processus réflexif de réécriture et lui permet de mieux comprendre les critères de réussite en comparant son travail ou en analysant les suggestions de l'IA.
- Métacognition : L'IA peut fournir des outils d'auto-évaluation ou des exemples commentés, mais le travail de réflexion sur son propre processus d'apprentissage et de régulation reste celui de l'élève. Développer l'autonomie, c'est apprendre à se passer progressivement de l'étayage externe pour intérioriser les exigences et devenir capable d'une critique intransigeante de son propre travail (Lobet & al, 2024 p.69-70 ; Meirieu 248-252).

3.4. Enjeux éthiques, juridiques et sociétaux

Au-delà des impacts directs sur l'apprentissage et le rôle de l'enseignant, l'intégration d'outils d'intelligence artificielle générative en éducation, comme ChatGPT, soulève une constellation d'enjeux éthiques, juridiques et sociétaux qui interrogent profondément les cadres et les finalités de l'institution scolaire (Collin & Marceau, 2021). Ces enjeux ne sont pas entièrement nouveaux, mais ils sont amplifiés et se déclinent de manière singulière dans le contexte éducatif. Leur prise en compte est indispensable pour guider un usage responsable et aligné sur les missions fondamentales de l'école (Commission européenne, 2022).

Un premier domaine de préoccupation majeur concerne la confidentialité, la sécurité et la gestion des données personnelles des élèves (Collin, Lepage, & Nebel, 2023 ; Commission européenne, 2022). Les systèmes d'IA générative nécessitent souvent de grandes quantités de données pour fonctionner. L'utilisation d'un outil tel que ChatGPT implique le traitement de données textuelles soumises par les utilisateurs, potentiellement des élèves, soulevant des questions importantes relatives à la protection des données et à la vie privée. Il est crucial de savoir comment ces données sont collectées, stockées, utilisées et si elles pourraient être utilisées pour entraîner des modèles futurs. La collecte de données sans consentement éclairé, particulièrement pour les mineurs, ou la difficulté de retirer ce consentement soulèvent des questions éthiques importantes. Les cadres réglementaires, comme la législation européenne sur l'IA, visent à établir des exigences obligatoires pour les systèmes d'IA considérés comme "à haut risque" dans l'éducation, mais les institutions et les éducateurs doivent s'assurer de la conformité et d'une utilisation éthique (Collin & al. 2023 p.117-119).

La question de la propriété intellectuelle est un autre enjeu de taille (Fédération du personnel professionnel des universités et de la recherche, 2023). L'utilisation de ChatGPT par les élèves pour générer des textes entiers pose un risque manifeste de plagiat. Bien que l'outil puisse être utilisé pour "définir un mot/un concept", "comprendre une partie de cours", "illustrer un concept", ou "résoudre un exercice" – des usages correspondant souvent à de bas niveaux taxonomiques – il peut aussi être sollicité pour des productions plus complexes (Lepage, 2023 ; Lobet & all, 2024).

La question des droits d'auteur sur les contenus générés par l'IA reste, quant à elle, juridiquement floue et complexe (Fédération du personnel professionnel des universités et de la recherche, 2023 ; Lobet & al, 2024).

Les biais algorithmiques constituent également une préoccupation majeure. (Collin & al. 2023). Les IA sont entraînées sur d'énormes quantités de données existantes. Si ces données reflètent des stéréotypes sociaux, culturels, ou linguistiques présentes dans la société, l'IA peut les reproduire, voire les amplifier dans ses productions. Par exemple, un système pourrait présenter des biais de genre ou des biais discriminatoires. Le manque de sensibilité des équipes de conception, parfois socio-démographiquement homogènes, aux disparités éducatives peut introduire des biais dans le processus de conception lui-même. Ces biais peuvent se manifester dans le contenu généré, les exemples utilisés, ou même exclure certains groupes d'utilisateurs (par exemple, un système d'évaluation de rédaction basé sur la frappe clavier excluant les élèves utilisant la saisie orale) (Scandolera, 2024 ; Collin & al. 2023).

La question de la responsabilité est intrinsèquement liée aux enjeux précédents. En cas d'erreur factuelle, de contenu biaisé ou d'atteinte à la vie privée liée à l'usage d'une IA en contexte scolaire, qui est responsable ? Les sources relèvent un "manque de clarté" quant à la responsabilité morale et légale des développeurs, des institutions scolaires et des acteurs de l'éducation (Collin & al, 2023). L'enseignant utilise l'outil dans sa pratique, mais est-il responsable des "choix pédagogiques faits par un SIA-ED"¹, notamment en cas de "contenus erronés ou présentant des biais culturels indésirables" ? Bien que l'enseignant ne puisse être tenu à une "obligation de résultat", il a une impérative "obligation de moyens" et est responsable de ses choix pédagogiques (Lepage, 2023).

Ces enjeux interrogent l'alignement de l'usage de l'IA sur les missions fondamentales de l'école, telles que définies, par exemple, par le Décret Missions de 1997. Ces missions visent notamment à promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chaque élève, à les amener à s'approprier des savoirs et à acquérir les compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle, et à les préparer à être des citoyens responsables (Borst & Meirieu, 2025 ; Décret « Missions »).

3.5 : Conclusion

À l'issue de cette analyse, il apparaît clairement que l'intégration de ChatGPT dans les pratiques pédagogiques n'est pas dénuée de limites substantielles. Celles-ci touchent tant à la fiabilité technique de l'outil, qu'à son incapacité à contextualiser finement, à son impact potentiel sur l'engagement cognitif des élèves, et aux enjeux éthiques, juridiques et sociaux qui l'entourent. L'IA génératrice ne comprend pas, n'évalue pas, ne ressent pas : elle prédit. Et cette nature probabiliste, bien que puissante sur le plan langagier, ne peut suffire à assurer la qualité, la pertinence ou l'équité des apprentissages.

Pour autant, reconnaître les limites ne signifie pas rejeter l'outil. Au contraire, c'est précisément en prenant la mesure de ses contraintes que l'on peut en envisager un usage professionnel, pertinent et constructif. ChatGPT ne remplacera jamais le discernement pédagogique, l'écoute

¹ SIA-ED : Système d'Intelligence Artificielle à visée Éducative.

active, la régulation continue et la sensibilité didactique de l'enseignant. Il ne s'agit donc pas d'en faire un substitut au travail enseignant, mais bien un appui temporaire, réflexif, ajusté – un partenaire technique, si l'on veut, mais jamais un délégué de la pensée pédagogique.

Les analyses menées ici convergent vers une même idée : l'intelligence artificielle générative peut s'inscrire dans une approche éducative exigeante, pour autant qu'elle soit médiatisée, contextualisée et encadrée. Son utilité n'est pas intrinsèque, mais réside dans ce que l'enseignant en fait, dans les questions qu'il pose à l'outil, et dans le sens qu'il donne à son usage. Cette médiation permet de préserver l'effort cognitif, la métacognition, l'appropriation et la construction progressive de l'autonomie chez les élèves — autant de finalités qui fondent les missions de l'école démocratique.

En définitive, la pertinence de ChatGPT dépend de la qualité de son intégration pédagogique. Utilisé avec rigueur, discernement et sens critique, il peut devenir un outil au service de la différenciation, de l'ouverture pédagogique, de l'innovation raisonnée. Il ne s'agit donc pas de dire *oui* ou *non* à l'IA, mais de se demander *comment, quand, dans quel cadre, et surtout pourquoi* l'utiliser.

Chapitre 4 : Concevoir une séquence pédagogique sans IA

Ce chapitre vise à établir le fondement du processus de conception pédagogique tel qu'il est « traditionnellement » mis en œuvre par l'enseignant, en dehors de l'utilisation d'outils numériques ou d'intelligence artificielle. Il décrit le rôle central de l'enseignant en tant que planificateur et les composantes essentielles d'une séquence didactique, afin de poser la base méthodologique sur laquelle pourra être analysé, par la suite, l'apport éventuel des outils numériques et de l'IA dans ce processus.

Ce chapitre vise donc à approfondir les modalités classiques de planification didactique afin de poser les fondements méthodologiques sur lesquels pourra s'appuyer l'analyse de l'intégration d'un outil comme ChatGPT.

4.1. Le rôle de l'enseignant comme concepteur

Dans le domaine de l'enseignement, les enseignants sont considérés, selon Lepage (2023), comme les premiers concernés par l'intégration des technologies, y compris l'intelligence artificielle, dans la mesure où tout transfert de nouvelles technologies dans la classe passe d'abord par eux. L'auteur consulté rappelle que l'enseignant est l'acteur central du processus d'enseignement et d'apprentissage. Son rôle est multidimensionnel, englobant la planification des apprentissages, la prestation de l'enseignement, l'évaluation et l'encadrement des élèves.

4.1.1. *L'enseignant comme planificateur, décideur, acteur professionnel*

Pour mieux comprendre ce qui pourrait être redéfini ou soutenu par l'usage de l'intelligence artificielle dans la planification pédagogique, il est nécessaire de revenir sur ce que recouvre, aujourd'hui, le rôle professionnel de l'enseignant. En effet, c'est précisément à ce niveau que se situe notre problématique : si ChatGPT peut intervenir dans l'étayage de certaines tâches, dans quelle mesure respecte-t-il ou transforme-t-il le rôle traditionnel de l'enseignant comme concepteur autonome de situations d'apprentissage ? Cette sous-partie propose donc d'approfondir les trois dimensions essentielles du rôle enseignant dans la planification : la conception, la décision, et la responsabilité pédagogique.

- L'enseignant est un planificateur. Il élabore des stratégies d'enseignement élaborées et crée ou adapte le matériel didactique nécessaire, comme les plans de cours, les notes de cours, les questions d'examen, les mises en situation ou les scénarios d'activités pédagogiques. Cette création de matériel didactique fait partie intégrante de la planification de l'enseignement. La planification implique également de déterminer ce qui sera fait avant, pendant et après l'utilisation d'une technologie, et de définir les attentes vis-à-vis de l'apprenant à chaque étape (Deux, & De Roquemaurel, 2019).
- En tant que décideur, l'enseignant choisit les contenus et les activités pertinents. Il prend des décisions complexes en lien avec les savoirs ou les apprenants. Ces décisions dépendent notamment de sa vision de sa discipline et de l'importance qu'il accorde au contenu (Dall'Alba, 1994). L'enseignant est celui qui choisit d'adopter ou non certains

outils ou approches, en les sélectionnant selon des critères pédagogiques adaptés à ses groupes d'élèves ou même à des élèves individuels.

- Enfin, l'enseignant agit comme un acteur professionnel. L'exercice de son rôle repose sur un jugement professionnel. Il doit interpréter une situation éducative unique et inédite et entrer en relation avec le groupe. L'accompagnement est une notion essentielle dans le rôle de l'enseignant. L'enseignant a également une responsabilité quant aux conséquences potentielles de ses choix pédagogiques (Meirieu & Borst, 2025).

4.1.2. Le rôle de la planification dans l'efficacité des apprentissages

La planification est fondamentale pour garantir l'efficacité des apprentissages. Elle permet de structurer le parcours de l'élève et d'assurer une progression cohérente. En préparant l'enseignement explicite, l'enseignant s'assure que les leçons sont conformes au programme d'études et prennent en compte les besoins des élèves. Planifier permet de concevoir et de fournir des tâches d'évaluation de haute qualité qui s'alignent sur les objectifs d'apprentissage. Une planification rigoureuse offre une structure, une prévisibilité et des opportunités de participation active des élèves en classe. En somme, la planification est l'étape où l'enseignant articule ses connaissances des savoirs, de la pédagogie et de ses élèves pour créer un environnement propice à l'apprentissage (Roberge, 2020).

4.2. Concevoir une séquence pédagogique sans IA

Avant d'examiner les apports potentiels d'outils numériques avancés tels que l'intelligence artificielle dans le travail enseignant, il est fondamental de s'ancrer dans une compréhension rigoureuse de la planification didactique telle qu'elle est pensée dans le cadre des sciences de l'éducation. Nous nous référerons ici principalement aux travaux de Philippe Meirieu (2020, 2021), dont la pensée a fortement influencé la pédagogie contemporaine francophone, ainsi qu'à ceux de Julie Chupin (2022), notamment autour de la mise en œuvre des apprentissages.

Le choix de centrer cette section sur Meirieu — plutôt que sur d'autres auteurs comme Clermont Gauthier ou Steve Bissonnette, qui abordent davantage la planification sous l'angle de l'enseignement explicite — s'explique par l'orientation pédagogique de ce travail, centrée sur l'élève comme sujet actif de ses apprentissages. Meirieu conceptualise la planification non comme une simple anticipation de contenus, mais comme un processus de scénarisation visant à créer des situations problématisées, propices à l'engagement, à l'autonomie et à la construction du sens. Cette approche, articulée à une posture de médiation et d'émancipation, s'avère particulièrement féconde dans le cadre des disciplines du français et de la citoyenneté, qui invitent à former des sujets réflexifs.

Cette section vise donc à définir ce qu'est une séquence didactique, à en identifier les composantes essentielles, et à situer ces éléments dans une logique d'ingénierie pédagogique orientée par les finalités éducatives promues par l'école démocratique.

4.2.1. Qu'est-ce qu'une séquence didactique ?

Pour poser des bases solides à notre analyse, commençons par définir rigoureusement la notion de séquence didactique. Ce détour est essentiel, car il nous permettra ensuite d'évaluer comment une IA comme ChatGPT peut – ou non – s'insérer dans ce type de structure pédagogique planifiée, au service des apprentissages et de l'émancipation des élèves.

Afin de poser des repères clairs, il convient d'abord de définir ce que l'on entend par séquence didactique et d'en distinguer les caractéristiques fondamentales.

Dans le cadre scolaire, la séquence didactique peut être définie comme une unité de planification structurée et intentionnelle. Elle ne se réduit pas à une simple juxtaposition d'activités ou de leçons, mais représente un ensemble cohérent d'apprentissages visant à atteindre des objectifs pédagogiques prédefinis, inscrits dans des finalités éducatives plus larges (Meirieu, 2021 p.209-213).

Elle se distingue d'une séance ou d'une activité isolée par son caractère englobant et progressif. Une séance correspond généralement à un temps de classe délimité, tandis qu'une activité est une tâche spécifique réalisée pendant une séance. La séquence, en revanche, se déploie sur plusieurs séances et articule diverses activités et modalités de travail (présentation magistrale, lectures, exercices individuels, échanges entre pairs, travaux de groupe, expérimentation, recherche, débats) dans une progression pensée pour permettre aux élèves de construire ou de consolider des savoirs et des compétences complexes. Elle intègre des moments d'exploration et de formalisation, cherchant à mettre en relation l'activité du sujet apprenant avec les contenus de savoir. (Aide à la construction d'une séquence et des séances pédagogiques, n.d)

La séquence didactique constitue une unité de planification centrale dans la pratique professionnelle de l'enseignant. Sa conception exige une réflexion approfondie et un acte didactique réfléchi (Meirieu, 2021 p.222). Elle permet à l'enseignant de structurer le travail, d'organiser les contenus, de choisir les méthodes et outils pertinents, et de prévoir l'accompagnement des élèves. Cette planification "a priori" est indispensable pour garantir la rigueur de la démarche, fournir un environnement sécurisant aux élèves, et leur offrir une vision claire des finalités du travail et du cadre proposé. C'est un moyen de donner corps au projet pédagogique global de l'école et de lier les apprentissages spécifiques aux enjeux culturels et sociaux (Meirieu, 2021 p.215).

4.3. De quoi la séquence est-elle composée ?

La planification d'une séquence didactique est un acte professionnel et didactique réfléchi qui articule plusieurs dimensions fondamentales. (*Wallonie Bruxelles enseignement, n.d.*) Sa composition reflète l'effort de l'enseignant, en tant qu'« enseignant concepteur », pour tenir ensemble les finalités visées, les connaissances à transmettre et les pratiques à mettre en œuvre. Les composantes clés d'une séquence didactique incluent :

- Les finalités et les objectifs : Au cœur de toute « doctrine » pédagogique se trouve un pôle des finalités, qui sont les intentions éducatives profondes (philosophiques, politiques) guidant l'action. Dans le cadre de la Fédération Wallonie-Bruxelles, ces

finalités sont ancrées dans le projet de formation du citoyen pour une société démocratique, l'accompagnement vers l'autonomie et le développement de la pensée critique. (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2020). La séquence didactique opérationnalise ces finalités à travers des objectifs généraux (plus larges) et des objectifs spécifiques (plus précis et observables). Ces objectifs définissent explicitement le comportement attendu de l'élève ou le résultat attendu en termes d'acquisitions. Ils sont formulés en lien avec les savoirs et savoir-faire propres aux disciplines (comme le Français et le CPC), et sont en phase avec les Socles de compétences et les Référentiels disciplinaires qui structurent les programmes et définissent les apprentissages attendus à différents moments de la scolarité. Cette explicitation des objectifs est vue comme une vertu pédagogique essentielle pour la démocratisation de l'accès aux savoirs, car elle rend transparentes les attentes et combat l'école de l'implicite et de la connivence qui favorise les élèves ayant déjà les codes culturels scolaires (Meirieu, 2021 p.123-124).

- La structuration en étapes ou phases : Une séquence se déploie dans le temps, divisée en une série d'étapes ou de phases successives. Cette structuration assure une progression et permet d'organiser les apprentissages de manière cohérente. Un modèle possible, par exemple, articule phases de "modelage" "pratique guidée", et "pratique autonome", complétées par des consolidations" (Messier, 2017 p.41-43). Une bonne structuration, rendue visible aux élèves (par exemple au tableau), aide à l'attention conjointe et à l'engagement dans le travail. La planification de ces étapes implique de trouver un équilibre délicat entre la rigueur de la programmation et l'ouverture à l'imprévu ou à l'événement qui surgit en classe. L'enseignant doit prévoir des moments d'exploration et de formalisation, alternant les modalités de travail pour répondre aux besoins variés des élèves. Des rituels pédagogiques peuvent également être intégrés pour structurer les temps et les comportements attendus (Meirieu, 2021 p.123-124).
- Les situations d'apprentissage : Ce sont les activités concrètes que les élèves réalisent pour construire les apprentissages visés. La conception de ces situations est au cœur de l'inventivité pédagogique. Elles doivent être pensées non comme de simples tâches à exécuter ou des exercices scolaires déconnectés, mais comme des dispositifs qui engagent le sujet dans une démarche intellectuelle. Elles peuvent prendre la forme de projets, d'expérimentations, de recherches documentaires, de débats structurés, ou de tout autre dispositif qui confronte l'élève à un objet de savoir ou à un problème à résoudre. La conception de ces situations s'appuie sur une analyse didactique des contenus et cherche à susciter les opérations mentales nécessaires à l'apprentissage. Elles sont également le lieu où s'opère le travail sur le transfert des connaissances, en invitant l'élève à utiliser ce qu'il apprend dans des contextes variés (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, 2007).
- Les modalités d'évaluation : L'évaluation est partie intégrante de la séquence didactique et doit être pensée dès la planification. Elle peut prendre diverses formes et viser différents objectifs : l'évaluation diagnostique permet de repérer le niveau de l'élève en début de séquence pour adapter la démarche, même si la pédagogie récuse l'idée de

"préalables" incontournables qui bloqueraient l'engagement ; l'évaluation formative accompagne l'apprentissage en cours de séquence, aidant l'élève à identifier ce qu'il a réussi, appris et compris pour lui permettre d'ajuster ses méthodes et d'améliorer son travail ; l'évaluation sommative vise à certifier les acquis en fin de séquence. (Meirieu, 2021 p.209-211) Au-delà des contrôles classiques, l'évaluation peut s'appuyer sur la réalisation de "chefs-d'œuvre" (dossiers, présentations, fabrications) qui témoignent de la maîtrise et de la capacité à mobiliser des connaissances dans un projet complexe. Un enjeu majeur est de faire évoluer l'évaluation pour qu'elle ne soit plus une vérification de qui est meilleur que les autres, mais un moyen pour l'élève de devenir meilleur que soi-même (Meirieu, 2020 p.38-40).

- La différenciation : La pédagogie différenciée est une exigence fondamentale. Planifier une séquence implique d'anticiper et de prendre en compte la diversité des élèves, de leurs parcours, de leurs représentations, et de leurs rythmes d'apprentissage. Il ne s'agit pas de "respecter" des différences figées, mais d'accompagner les "différences" pour permettre à chacun d'accéder aux savoirs. La différenciation se traduit dans la séquence par la proposition d'outils et de ressources variés, d'activités adaptées aux besoins (comme le plan de travail personnalisé de Freinet ou l'organisation du Dalton Plan), ou la mise en place de dispositifs d'"anticipation instrumentale" et d'"étayage" qui permettent aux élèves de progresser dans leur zone proximale de développement. L'objectif est de créer des situations où l'élève peut s'engager à partir de ce qu'il sait faire et être aidé à atteindre ce qu'il doit savoir faire, tout en favorisant son indépendance progressive ("désétayage"). (Meirieu, 2020 p.114-116) (Meirieu, 2021 p.166-167)

La planification d'une séquence didactique est un acte d'ingénierie de la formation qui demande à l'enseignant de mobiliser ses connaissances didactiques (analyse des contenus) et pédagogiques (connaissance des élèves, des processus d'apprentissage, des méthodes, des finalités), ainsi que son expérience. (Meirieu & Borst, 2025) C'est un processus dynamique qui cherche à articuler les exigences formelles du programme avec l'engagement et le développement singulier de chaque élève. Elle est le lieu où se concrétise la posture du pédagogue, qui fait le pari de l'éducabilité et cherche inlassablement à créer les situations qui rendent la décision d'apprendre possible. (Meirieu, 2021 p.277-279)

Cette base solide de planification, centrée sur l'expertise de l'enseignant et la compréhension des enjeux pédagogiques et didactiques, est le point de départ indispensable avant d'envisager comment des outils comme l'intelligence artificielle pourraient s'intégrer et potentiellement transformer ces pratiques.

Chapitre 5 : Conclusion de la partie théorique :

L'exploration théorique menée dans les chapitres précédents a permis de poser les jalons nécessaires à une compréhension rigoureuse des enjeux que soulève l'intégration de ChatGPT dans la pratique enseignante. Nous avons d'abord ancré la réflexion dans une conception exigeante de la planification pédagogique, centrée sur l'élève et sur les finalités démocratiques de l'éducation.

Dans cette perspective, l'introduction d'un outil d'intelligence artificielle générative tel que ChatGPT interroge profondément les modalités de conception, les pratiques de classe et les responsabilités professionnelles de l'enseignant. Le chapitre 2 a permis d'identifier les apports potentiels de l'outil, notamment en phase de planification (recherche documentaire, génération de plans, conception de supports) et d'exploitation (création d'exemples, élaboration d'évaluations, différenciation). Le chapitre 3 a mis en évidence les limites structurelles et pédagogiques de ces technologies : imprécision des contenus, manque de contextualisation, déficit de jugement professionnel, risques liés à l'autonomie des élèves et enjeux éthiques majeurs (propriété, biais, confidentialité).

Enfin, le chapitre 4 a rappelé les fondements d'une planification sans IA, en soulignant que tout usage de ChatGPT ne peut être envisagé qu'en appui à cette compétence professionnelle préalable, jamais en substitution.

Ce travail s'inscrit dans la problématique suivante :

Comment employer ChatGPT comme outil pédagogique pour planifier et exploiter une séquence en français/CPC ?

À cette question, nous avons formulé trois hypothèses :

1. ChatGPT peut constituer un levier pertinent pour gagner du temps et diversifier les supports pédagogiques, à condition qu'il soit intégré comme un outil d'assistance, non de substitution.
2. L'usage de ChatGPT favorise une posture réflexive et une différenciation accrue, notamment en matière de formulation de consignes, d'évaluation formative et de remédiation.
3. Toute utilisation de l'IA en contexte éducatif doit être encadrée, tant sur le plan éthique que didactique, pour éviter les dérives (plagiat, biais, désengagement cognitif, etc.) et préserver l'autonomie de l'élève comme la responsabilité de l'enseignant.

Ces hypothèses, issues à la fois de lectures scientifiques, de conférences professionnelles et de mon expérience de terrain, seront mises à l'épreuve dans la partie suivante. Celle-ci retrace une série d'observations et d'expérimentations concrètes menées dans plusieurs classes, en français et en Cours de Philosophie et Citoyenneté, auprès de groupes d'élèves diversifiés.

À travers l'analyse des usages réels de ChatGPT — en tant qu'outil personnel de préparation, mais aussi en interaction ponctuelle avec les élèves — il s'agira de comprendre quels usages sont porteurs de valeur ajoutée, lesquels s'avèrent problématiques, et comment les enseignants peuvent s'approprier l'IA dans une posture critique et créative, en cohérence avec les missions fondamentales de l'école.

III. Partie pratique :

Chapitre 6 : Objectifs professionnels et posture exploratoire

6.1. Posture exploratoire raisonnée

L'intégration de ChatGPT dans ma pratique d'enseignement a été portée par une posture d'exploration critique, nourrie par une curiosité pédagogique assumée mais encadrée par des balises éthiques, professionnelles et environnementales. Cette posture s'inscrit dans une logique de professionnalisation réflexive, visant à comprendre les usages possibles de l'intelligence artificielle en classe sans renoncer aux principes fondateurs de l'acte éducatif.

Mes premières expérimentations de l'outil se sont faites hors du cadre scolaire : reformulation de textes, synthèses, explications de concepts. Progressivement, l'idée s'est imposée de tester cet outil dans un contexte d'enseignement réel, en mobilisant les apports de la recherche sur la planification pédagogique, la différenciation et la littératie numérique. Il s'agissait d'observer les effets réels de l'outil, mais aussi les ajustements nécessaires pour en faire un levier professionnel plutôt qu'un substitut technologique.

6.2. Objectifs professionnels poursuivis

L'expérimentation de ChatGPT s'est articulée autour de quatre objectifs professionnels majeurs, que je formule ici de manière explicite.

6.2.1. Explorer comment ChatGPT peut soutenir la planification différenciée des apprentissages

La planification différenciée constitue une exigence fondamentale de l'enseignement contemporain. Mon objectif était d'évaluer dans quelle mesure ChatGPT pouvait aider à concevoir des supports adaptés à des niveaux hétérogènes, en générant par exemple des versions simplifiées ou enrichies d'un même exercice, ou en proposant des tâches modulables selon les profils d'élèves.

6.2.2. Expérimenter l'IA comme soutien à la scénarisation pédagogique

Je souhaitais tester la capacité de ChatGPT à stimuler la créativité pédagogique en proposant des mises en situation d'apprentissage (MSA) originales, des tâches finales engageantes ou des variantes d'activités. Cette expérimentation avait pour but de renouveler mes pratiques en m'écartant des modèles trop linéaires ou répétitifs.

6.2.3. Renforcer mes compétences de conception et de reformulation à l'aide de l'IA

Un autre objectif professionnel était de développer ma capacité à produire des consignes claires, adaptées et inclusives. J'ai utilisé ChatGPT pour tester des formulations, vérifier la lisibilité des consignes, créer des variantes ou clarifier des concepts abstraits. Cela a contribué à affiner ma posture d'enseignant concepteur, notamment sur le plan langagier.

6.2.4. Initier les élèves à un usage critique et responsable de l'IA

Enfin, un objectif implicite mais central était d'accompagner les élèves dans la découverte raisonnée de cet outil. À travers quelques activités ciblées (réécriture de CV, lettres de motivation, création de portraits), j'ai observé leur réception de l'outil, leurs stratégies d'interaction, et tenté de développer une première littératie de l'IA : compréhension du fonctionnement, identification des limites, et posture critique face à l'automatisation.

6.3. Modalités concrètes d'intégration de ChatGPT dans ma pratique

L'usage de ChatGPT au cours de ce stage s'est organisé autour de pratiques ciblées, intégrées avec précaution à différents moments de la planification et de l'animation pédagogique. Ce choix s'est appuyé sur une posture de maîtrise professionnelle, plaçant l'IA comme outil au service de l'intention didactique, et non comme moteur autonome de l'enseignement.

6.3.1. Un assistant de conception pédagogique multifonctionnel

ChatGPT a été mobilisé pour :

- La génération d'évaluations formatives, souvent selon deux formats : conventionnels et originaux ;
- La réécriture de consignes, en lien avec des intentions pédagogiques clairement formulées ;
- La réécriture de plan (cf. chapitre 4).
- La conception d'exercices différenciés (de drill, de reformulation, de transfert) ;
- La production de grilles d'évaluation critériées, pour guider l'évaluation formative ou sommative.

Ces usages m'ont permis de gagner en efficacité, mais aussi de tester ma propre capacité à piloter l'outil, à formuler des prompts précis, et à valider la qualité didactique des propositions obtenues.

6.3.2. Une approche éthique et contextualisée de l'outil

J'ai posé plusieurs balises éthiques dès le début de l'expérimentation :

- Aucun usage de l'IA pour évaluer les productions d'élèves ;
- Aucun caractère obligatoire dans les usages proposés en classe ;
- Refus de toute délégation du jugement professionnel à l'outil.

L'IA a donc été utilisée uniquement en amont de l'enseignement ou comme ressource ponctuelle avec les élèves, toujours dans une logique d'accompagnement et de médiation humaine.

6.3.3. Une posture d'enseignant-concepteur

Mon positionnement s'est rapproché de celui de l'enseignant concepteur (cf. chapitre 4) : un professionnel capable de concevoir, ajuster et scénariser ses dispositifs à l'aide d'outils divers. ChatGPT a été utilisé pour valider, enrichir ou questionner mes scénarios pédagogiques, mais n'a jamais remplacé ma propre expertise. Il a agi comme stimulateur d'idées dans une démarche réflexive, et non comme générateur automatique de contenu prêt à l'emploi.

6.3.4. Une intégration critique auprès des élèves

Dans les séquences où l'IA a été mobilisée avec les élèves (réécriture de portraits, CV, lettres de motivation), un temps d'explication de son fonctionnement a systématiquement précédé son utilisation. L'objectif était de :

- Développer une première littératie de l'IA ;
- Faire émerger des questions critiques ;
- Encourager une co-écriture des prompts et une lecture réflexive des réponses générées.

Ces moments ont été perçus très positivement par les élèves, renforçant leur engagement tout en stimulant leur autonomie.

6.4. Conclusion du chapitre

Ce chapitre a permis de poser le cadre professionnel, éthique et méthodologique de l'expérimentation menée avec ChatGPT. Il a explicité les objectifs poursuivis, les modalités concrètes d'usage, ainsi que les ajustements opérés au fil de l'expérience.

Nous pouvons à présent entrer dans l'analyse détaillée des séquences menées, pour mesurer dans quelle mesure ces objectifs ont été atteints, et quels enseignements peuvent être tirés d'une intégration raisonnée de l'IA dans une pratique enseignante en construction.

Chapitre 7 : Contexte professionnel et institutionnel de l’expérimentation

7.1. Présentation de l’IFAPME et de son fonctionnement²

L’expérimentation décrite dans cette partie du travail de fin d’études s’est déroulée dans le cadre d’un stage au sein d’un centre de formation de l’IFAPME (Institut wallon de Formation en Alternance et des indépendants et Petites et Moyennes Entreprises). Ce réseau de formation constitue une composante singulière du paysage éducatif belge francophone, à la croisée des logiques de formation scolaire, professionnelle et citoyenne. Il se distingue par une organisation spécifique, fondée sur le principe de l’alternance, qui articule les apprentissages théoriques dispensés en centre de formation avec une immersion concrète dans le monde du travail via l’entreprise.

L’IFAPME se donne pour mission de former des apprenants de 15 ans et plus à des métiers techniques ou artisanaux, tout en assurant un socle de compétences générales à travers des cours de français, de citoyenneté, de mathématiques, ou encore de sciences sociales. Les centres de formation de ce réseau accueillent des publics très diversifiés, souvent en rupture avec les structures d’enseignement ordinaire ou issus de parcours scolaires discontinus.

Le fonctionnement institutionnel de l’IFAPME confère aux enseignants un rôle de médiateur/formateur polyvalent. Les horaires, souvent restreints à quelques heures par semaine, imposent une grande efficacité dans la transmission des contenus, tout en préservant un climat propice à la mobilisation des élèves.

C’est dans ce cadre spécifique – caractérisé par l’hétérogénéité, la contrainte temporelle et l’orientation professionnalisante – que s’inscrit mon expérimentation de l’intelligence artificielle générative. L’environnement de l’IFAPME m’a semblé particulièrement propice pour interroger l’apport potentiel d’un assistant numérique comme ChatGPT dans la planification, la différenciation et l’enrichissement des séquences pédagogiques, dans un contexte où le rapport au savoir, à la langue et à l’école est souvent complexe et ambivalent.

7.2. Publics rencontrés

Au cours de cette période de stage, j’ai eu l’opportunité d’intervenir en tant que stagiaire sous la supervision de Madame Nadia Civino, professeure expérimentée de français au sein du réseau IFAPME. Ce contexte d’accompagnement a constitué un levier essentiel dans l’analyse réflexive de mes pratiques, en m’offrant un cadre structurant, exigeant et bienveillant pour expérimenter l’intégration d’un outil d’intelligence artificielle comme ChatGPT dans la planification pédagogique.

L’ensemble des interventions a concerné dix groupes-classes distincts, répartis entre les cours de français et de philosophie et citoyenneté (CPC). La composition de ces groupes était particulièrement hétérogène, tant en ce qui concerne les profils socioculturels des élèves que leurs trajectoires scolaires antérieures. Pour certains apprenants, le retour en formation

² Réseau IFAPME / IFAPME. (2025, August 4). IFAPME. <https://www.ifapme.be/reseau-ifapme>

représentait une seconde chance dans un parcours scolaire jusque-là marqué par des ruptures ; pour d'autres, il s'agissait d'une continuité en vue d'une spécialisation professionnelle. La diversité des aspirations, des niveaux d'expression, des styles d'apprentissage et des rapports au savoir constituait ainsi une réalité quotidienne, à prendre en compte dans toute démarche didactique.

Les effectifs des groupes allaient de 4 à 17 apprenants, ce qui créait des configurations de travail très différentes selon les moments : parfois proches de la pédagogie individualisée, parfois plus dynamiques en petits collectifs. Si cette faible densité permettait un suivi relativement souple et attentif, elle n'excluait pas la présence de freins à l'apprentissage : démotivation ponctuelle, sentiment d'illégitimité scolaire, ou encore décrochage cognitif face à certaines tâches langagières.

Cette hétérogénéité fonctionnelle du public m'a conduit à explorer la manière dont l'intelligence artificielle pouvait servir la différenciation pédagogique, soutenir une plus grande clarté didactique, et générer des supports adaptés sans alourdir la charge de préparation. Elle a également renforcé la pertinence de ma problématique de TFE : dans un environnement aussi contrasté, l'enseignant doit pouvoir s'appuyer sur des outils qui facilitent la personnalisation de son enseignement, tout en maintenant une exigence de qualité et de cohérence.

7.3 Contraintes structurelles et organisationnelles

Au-delà des particularités pédagogiques liées au public et à l'institution, l'expérimentation conduite dans le cadre de ce mémoire s'est inscrite dans un dispositif de stage aux contraintes temporelles et structurelles marquées. Le cadre horaire propre à l'IFAPME impose une organisation très différente de celle observée dans l'enseignement secondaire général ou qualifiant. Chaque groupe ne bénéficiait que de deux à quatre heures hebdomadaires, voire deux heures toutes les deux semaines, selon la discipline et l'année de formation, réparties en séances discontinues, souvent espacées d'une semaine. Ce morcellement temporel nécessitait une gestion rigoureuse du temps de cours, dans une logique d'efficacité maximale et de clarté dans les transitions d'une séance à l'autre.³

À cela s'ajoutait la multiplicité des groupes confiés : en tant que stagiaire, j'intervenais auprès de différentes classes, tantôt en français, tantôt en cours de philosophie et citoyenneté (CPC), avec des besoins pédagogiques et des progressions différencierées. Cette pluralité imposait de concevoir, structurer et adapter des séquences diversifiées, dans un délai restreint et avec un souci constant de cohérence, de sens et de lisibilité pour les élèves. Les préparations pédagogiques devaient donc être efficaces, précises, immédiatement exploitables, tout en intégrant les dimensions réflexives requises dans la formation initiale des enseignants.

Par ailleurs, les séances étant souvent concentrées sur une seule demi-journée ou réparties par tranches courtes, il était normal d'enchaîner plusieurs groupes consécutifs avec peu ou pas de temps pour réajuster une séquence ou préparer un matériel supplémentaire. Dans ce contexte, toute solution facilitant la planification rapide, la production de ressources adaptées ou la

³ Voir annexe 1 : Horaire de stage

révision des supports existants représentait un gain appréciable, tant en termes d'organisation que de charge mentale.

Ces contraintes concrètes m'ont conduit à interroger la manière dont l'intelligence artificielle générative, et en particulier ChatGPT, pouvait répondre à un double enjeu : alléger la charge de préparation sans sacrifier la rigueur pédagogique, et offrir des alternatives créatives et adaptatives dans un contexte caractérisé par l'urgence, l'instabilité et la diversité. L'outil a ainsi été mobilisé comme un levier de réactivité professionnelle, tout en servant de support à une analyse critique des limites et des dérives possibles de l'automatisation dans l'enseignement.

Cette tension entre gain d'efficacité et vigilance professionnelle a constitué une ligne directrice de l'expérimentation. Elle a permis de tester différentes modalités d'usage de ChatGPT dans un environnement exigeant, tout en respectant les attendus académiques et les valeurs pédagogiques centrales : adaptation, exigence, respect du rythme des apprenants, et clarté des intentions éducatives.

Chapitre 8 : Présentation des séquences conçues avec ChatGPT

Ce chapitre a pour objectif de documenter de manière concrète et structurée les usages pédagogiques de l'intelligence artificielle générative – en l'occurrence, ChatGPT – dans la planification et la mise en œuvre de séquences didactiques, telles qu'expérimentées lors de mon second stage en Haute École, au cours du second quadrimestre de l'année académique 2024-2025.

Trois séquences sont ici analysées, toutes conçues partiellement à l'aide de ChatGPT, mais selon des modalités différencierées. Elles ont été mises en œuvre entre mars et avril 2025, dans le cadre d'un stage d'immersion en enseignement secondaire, réparti entre les cours de français et le cours de philosophie et citoyenneté (CPC). Deux d'entre elles – la séquence sur l'Union européenne et celle sur le schéma de la communication – ont été déployées sur une durée de huit heures, tandis que la séquence portant sur le CV et la lettre de motivation s'est déroulée sur quatre heures. Ces séquences ont été pensées pour des groupes hétérogènes, comprenant entre 4 et 17 élèves, et intégrées dans des temporalités didactiques réalistes.

Le choix de ces trois séquences s'explique par leur diversité thématique, mais aussi par les types de compétences mobilisées et les modalités d'intervention de l'IA dans leur planification. Ainsi, ces séquences permettent d'observer l'utilisation de ChatGPT :

- Dans la définition d'objectifs et de tâches finales ;
- Dans la reformulation de consignes et la rédaction d'exercices ;
- Dans la production d'exemples ou de corrigés types ;
- Et dans l'accompagnement à l'élaboration de supports à destination des élèves.

Afin de rendre compte de cette expérimentation de manière rigoureuse, chaque séquence fera l'objet d'un traitement en trois temps :

1. Une présentation synthétique de la séquence, de ses objectifs et de son ancrage disciplinaire ;
2. Une analyse des usages de ChatGPT dans la phase de planification (accompagnée d'un tableau synthétique reprenant les étapes, prompts, résultats, ajustements et décisions finales) ;
3. Une mise en perspective réflexive sur ce qui a été effectivement mis en œuvre, les réactions des élèves et les ajustements opérés en cours de séquence.

Ce chapitre constitue ainsi une charnière entre les fondements théoriques précédemment analysés et la dimension expérimentale de ce travail de fin d'études. Il prépare le terrain pour l'analyse critique à venir, en mettant en lumière les écarts entre potentiel anticipé, mise en œuvre effective et réception réelle sur le terrain. Cette approche permet d'interroger les usages de l'IA non pas en surplomb technologique, mais dans leur articulation fine avec les pratiques professionnelles de l'enseignant.

8.1 Séquence 1 : L’Union européenne (CPC – 8 heures)⁴

8.1.1. Organisation de la séquence

8.1.1.1 Contexte disciplinaire et organisation temporelle

Cette séquence a été menée dans le cadre du cours de philosophie et citoyenneté (CPC), avec une classe de 4e année composée de 13 élèves. Elle s'est déroulée durant le mois d'avril 2025, sur huit heures de cours réparties sur deux semaines. Elle s'intégrait dans un ensemble plus vaste consacré aux institutions démocratiques, dans une perspective de construction de la citoyenneté européenne et de compréhension des structures de pouvoir.

8.1.1.2 Objectifs généraux et spécifiques

La séquence visait plusieurs objectifs transversaux et disciplinaires :

- Faire découvrir le fonctionnement et les valeurs fondamentales de l’Union européenne ;
- Développer la capacité des élèves à distinguer les rôles et les compétences des différentes institutions (Commission, Parlement, Conseil) ;
- Favoriser une appropriation critique des enjeux politiques européens ;
- Exercer des compétences de lecture documentaire, de synthèse, de débat et de production écrite.

8.1.1.3. Progression générale et articulation des séances

La séquence s'est articulée en quatre moments didactiques, suivant une logique progressive qui visait à activer les représentations initiales des élèves, à leur fournir des savoirs structurés, à les faire entrer dans une posture réflexive et citoyenne, puis à réinvestir ces acquis dans une production personnelle.

La première séance a été conçue comme une mise en situation inductive, visant à faire émerger les représentations initiales des élèves à propos de l’Union européenne. À partir d'un questionnaire à choix multiples projeté en classe, les élèves ont d'abord travaillé individuellement, puis en sous-groupes pour confronter leurs réponses. Cette phase s'est prolongée par une mise en commun sous forme de carte mentale collective, retracant ce que chacun croyait savoir sur l’UE, ses institutions, ses fonctions et ses valeurs.

La deuxième séance a eu pour objectif d'apporter les savoirs structurants relatifs aux institutions de l’Union européenne. Les élèves ont été répartis par groupes, chacun recevant une fiche simplifiée sur une institution spécifique (Conseil de l’UE, Parlement, Commission), accompagnée d'une courte vidéo explicative. Cette activité leur a permis de compléter un schéma récapitulatif et d'échanger oralement pour reconstituer une vision d'ensemble des rôles

⁴ Voir annexe 1

institutionnels. La consigne insistait sur l'articulation entre les institutions, en insistant sur les logiques de coopération et de séparation des pouvoirs.

La troisième séance visait à développer une posture critique à travers un jeu de rôle institutionnel. Chaque élève incarnait un membre d'une institution et devait défendre une position dans une mise en situation simulant un débat sur une directive européenne hypothétique (liée à une thématique choisie par la classe : l'environnement, les droits numériques ou les transports). L'objectif était ici d'ancrer les savoirs dans une mise en pratique active, en confrontant les points de vue et en réinvestissant les acquis de la séance précédente sous une forme dialoguée et argumentée.

Enfin, la quatrième séance a permis une formalisation écrite des apprentissages dans une tâche de réinvestissement. Les élèves ont été invités à rédiger une lettre fictive à un député européen, dans laquelle ils exprimaient un avis argumenté sur une question de politique européenne au choix, en mobilisant les connaissances acquises sur les institutions, leur fonctionnement et leurs compétences. Cette lettre servait d'évaluation intégrée, combinant expression écrite, argumentation et maîtrise des contenus étudiés.

8.1.1.4. Place de ChatGPT dans la planification initiale

ChatGPT a été mobilisé en amont de la séquence, principalement dans trois axes :

- Génération de tâches finales originales autour de la notion de citoyenneté européenne ;
- Production de synthèses simplifiées des rôles institutionnels, réécrits pour les adapter au niveau de compréhension des élèves ;
- Création de scénarios de jeux de rôle (jeu de simulation institutionnelle) pour incarner les enjeux politiques.

Les usages de l'IA, bien que limités à la phase de conception, ont permis de gagner du temps, de varier les supports, et d'enrichir les propositions initiales. Toutefois, toutes les ressources générées ont été révisées, contextualisées et adaptées selon les besoins du groupe et les objectifs spécifiques de la séquence. Une analyse détaillée de ces usages sera développée dans le point suivant (8.2.2).

8.1.2 Analyse de l'impact de ChatGPT⁵

⁵ Voir annexe 2

<i>Étape de la planification</i>	<i>Demande faite à ChatGPT (prompt enrichi)</i>	<i>Résultat obtenu par ChatGPT</i>	<i>Ce que j'aurais produit seul</i>	<i>Ajustement effectué</i>	<i>Contexte d'application</i>	<i>Observation en classe</i>
<i>Rédaction de consigne pour le débat final</i>	« Tu es un enseignant de CPC en 4e secondaire. Tu veux organiser un débat parlementaire fictif en fin de séquence sur l'UE. Rédige une consigne claire, engageante et contextualisée pour des élèves de 15-17 ans, qui précise les rôles, les enjeux et les objectifs de la séance.	Une consigne bien structurée, avec vocabulaire académique, mais un ton un peu impersonnel.	Une consigne plus simple, mais moins formalisée, et probablement plus directive.	Ajout d'un ton plus vivant, et reformulation avec un lexique plus adapté.	Activité finale (débat parlementaire simulé)	Bonne compréhension de la tâche, engagement spontané dans les rôles mais consigne un peu longue.
<i>Fiches-pays pour les groupes d'élèves</i>	« Rédige des fiches synthétiques de présentation (200 mots max) sur des pays européens ayant participer à la seconde guerre mondiale. Indique la position du pays sur des enjeux comme l'environnement, l'économie, et la défense. »	Informations claires, mais déséquilibrées entre les pays, parfois trop encyclopédiques et peu vivante.	J'aurais synthétisé les informations en trois ou quatre phrases brèves, en piochant dans Wikipédia et ça m'aurait pris d temps	Réduction à 120 mots, hiérarchisation des points-clés selon les rôles du débat.	Jeu de rôle préparatoire au débat	Les élèves s'en sont servis comme base d'argumentation ; ils ont souligné les éléments pertinents.
<i>Clarification de notions difficiles (ex : trilogie)</i>	« Explique à des élèves de 4e secondaire ce qu'est un trilogue européen, en utilisant des métaphores simples, et en te basant sur leur expérience scolaire ou sociale. »	Une explication correcte et structurée	Une paraphrase du texte officiel, peut-être moins accessible et plus technique.	Ajout d'une comparaison avec un conseil de classe + visualisation schématique.	Mini-leçon sur les institutions européennes	Moins de confusion que prévu, les élèves ont même reformulé l'idée eux-mêmes.

<i>Génération d'énigmes pour l'escape game d'introduction</i>	« Propose 3 énigmes originales à faire résoudre par des élèves de 4e secondaire dans un escape game sur l'histoire de l'Union européenne. Chaque énigme doit inclure un indice historique vérifiable, un mécanisme de jeu et une solution. »	Idées pas très inventives et parfois trop éloignées du programme. Une énigme sur le traité de Maastricht, une autre sur la zone euro.	Un escape game qualitatif (j'en pratique beaucoup) mais excessivement chronophage	Conservation de deux énigmes, réalisation de deux énigmes personnellement adaptée des contenus et simplification du lexique.	Structuration des connaissances (séance 1)	Enthusiasme général, esprit de compétition entre les groupes, bon levier de mémorisation.
<i>Glossaire en fin de séquence</i>	« Rédige un glossaire de mots complexes rencontrés dans cette séquence sur l'Union européenne (ex : subsidiarité, traité, eurodéputé), avec des définitions compréhensibles par des élèves de 4e secondaire. »	Définitions correctes et très adapté à leur niveau	Définitions minimalistes, ou issues de manuels, parfois peu adaptées au niveau.	Utilisation du glossaire de ChatGPT	Toujours présente à la fin de leur cours.	Outil peu utilisé en classe, certains élèves l'ont gardé pour l'évaluation.
<i>Création de lois fictives pour le débat</i>	« Propose 5 idées de lois fictives que des eurodéputés adolescents pourraient proposer dans un jeu de rôle, avec une brève explication de leurs conséquences politiques ou sociales en lien avec la Fast-Fashion. »	Propositions originales, issues de lois existantes ou de discours politiques.	Je me serais limité à des lois "classiques" type écologie, éducation, peu surprenantes. (Ça m'aurait pris beaucoup de temps)	Sélection de lois adaptées, simplifiées, avec reformulation neutre pour ne pas influencer le vote. Et ajout d'un exemple de conséquence.	Débat final parlementaire	Les élèves se sont emparés des lois, ont débattu et on finalement voté pour sélectionner une loi .
<i>Reformulation de textes de travail</i>	« Reformule ce texte de Wikipédia pour qu'il soit compréhensible par des élèves de 4e secondaire.	Texte mieux structuré, mais parfois des erreurs sur les	Un résumé avec des zones de flou, ou trop de jargon si repris	Vérification manuelle des données, ajout	Lecture préparatoire à un débat en classe	Bonne compréhension globale, plusieurs élèves ont posé

<i>Conception générale de la séquence⁶</i>	Allège les termes techniques et découpe en paragraphes clairs. »	données (dates, chiffres).	tel quel. (Beaucoup de temps à le faire)	d'encadrés illustrés.	des questions mais plus sur le fond.
	« Salut BG, j'aimerais faire une séquence sur l'Union européenne en CPC. Elle doit être ludique et durer 4x2h avec une éval à la fin. Tu connais des sites ou applis à utiliser ? »	Proposition complète d'une séquence en 4 séances ludiques (escape game, jeu de rôle, rallye, battle), avec outils numériques, objectifs et ressources.	La proposition a été recentrée autour d'un fil rouge philosophique : « L'UE, une utopie réalisable ? », avec restructuration autour d'une situation post-guerre. Ajout d'un déroulé immersif, progressif et problématisé.	Séquence donnée en CPC à des élèves de 4e secondaire, 8h au total (4x2h), au mois d'avril.	L'approche immersive a bien fonctionné. Les élèves se sont montrés engagés dans les jeux de rôles et débats. L'escape game a été un peu routinier mais utile pour ancrer les bases. L'enseignante a souligné la qualité de la ludification.

⁶ Voir annexe 2

8.1.3 : Mise en relation avec les hypothèses

Cette séquence sur l’Union européenne a été un terrain d’expérimentation particulièrement riche pour tester la pertinence de ChatGPT comme outil d’assistance à la planification différenciée (hypothèse 6.2.1). Grâce à la génération automatisée de fiches-pays aux niveaux de complexité variables, à la reformulation de certains contenus théoriques pour une meilleure accessibilité, ainsi qu’à la création d’un glossaire adapté, j’ai pu proposer aux élèves des ressources mieux calibrées à leurs profils, ce qui a facilité leur engagement.

Par ailleurs, l’hypothèse 6.2.2 concernant le soutien à la scénarisation pédagogique s’est révélée pleinement vérifiée. L’intelligence artificielle m’a permis de concevoir rapidement une structure d’escape game motivante, ainsi que des questions thématiques bien articulées aux objectifs de la séquence. Même si le scénario final a nécessité un ajustement pour éviter la linéarité, la phase de génération initiale a clairement nourri ma créativité.

En ce qui concerne l’hypothèse 6.2.3, ChatGPT s’est montré particulièrement efficace dans la formulation initiale des consignes et l’élaboration du correctif enseignant. Ces apports m’ont fait gagner un temps précieux et ont contribué à améliorer la clarté et la cohérence des supports.

Enfin, du point de vue de l’hypothèse 6.2.4, la séquence a permis une première sensibilisation des élèves à l’IA, notamment à travers le débat final sur les lois fictives proposées. Si l’usage direct de l’outil par les élèves était ici indirect, le travail réalisé a suscité des questions pertinentes sur les sources, la construction du savoir et le rôle des outils numériques dans l’argumentation.

8.2 Séquence 2 : Le Schéma de la communication (Français – 8 heures)⁷

8.2.1. Organisation de la séquence

8.2.1.1 Contexte disciplinaire et organisation temporelle

Cette séquence a été mise en œuvre au sein de l’IFAPME de Liège, dans une classe de 1ère DIVERS, Alimentation, Bâtiment, composée de 4 à 17 élèves. Elle s’est déroulée au mois d’avril 2025, dans le cadre de mon deuxième stage de l’année, sous la supervision de Madame Nadia Civino, professeure de français. Le cours s’inscrivait dans le domaine du français oral, et plus précisément dans le module de communication. La séquence avait pour finalité de permettre aux élèves de défendre une opinion à l’oral, en lien avec la compétence C06 du programme de français.

La population rencontrée était hétérogène, avec des profils d’élèves majoritairement éloignés de l’écrit, parfois en difficulté scolaire, mais généralement participatifs et réactifs dans les activités orales et pratiques. Le projet de séquence visait ainsi à favoriser une pédagogie active, valorisant l’observation, l’analyse collective et l’expression personnelle. Le thème du schéma de la communication a été abordé de manière progressive et inductive, à partir de supports audiovisuels, puis structuré grâce à des outils visuels, des fiches-outils et des jeux de rôle. La séquence a duré au total 8 périodes de 50 minutes, et s’est conclue par une évaluation orale,

⁷ Voir annexe 3-4

durant laquelle chaque élève a présenté une de ses passions, puis a analysé sa propre prestation en mobilisant le schéma de la communication.

8.2.1.2 Objectifs de la séquence

La séquence poursuivait plusieurs objectifs articulés autour de la maîtrise des mécanismes de la communication orale, tant verbale que non verbale. Il s'agissait, d'une part, de développer chez les élèves une capacité à observer, identifier et comprendre les différentes dimensions d'un acte de communication (émetteur, récepteur, canal, message, bruit, contexte, feedback), et d'autre part, de leur permettre de mobiliser ces connaissances dans une prise de parole personnelle, en améliorant la qualité de leur expression orale et en portant un regard critique sur leurs pratiques.

Les objectifs spécifiques étaient les suivants :

- Identifier les éléments non verbaux d'une communication (posture, regard, intonation...).
- Comprendre l'articulation entre verbal et non verbal.
- S'approprier les notions fondamentales du schéma de communication.
- Appliquer ces notions dans une analyse concrète.
- Réinvestir les apprentissages dans une production orale structurée et consciente.

8.2.1.3 Progression générale de la séquence

La séquence s'est déployée en trois grandes phases pédagogiques, selon une progression spirale, allant de l'observation intuitive à la structuration explicite, pour aboutir à une mobilisation autonome dans une situation d'évaluation.

1. La première phase reposait sur une activité d'approche inductive. À travers deux extraits de films projetés sans son, puis dans une langue étrangère, les élèves ont été amenés à s'interroger sur les éléments non verbaux de la communication et sur l'impact de l'intonation et du rythme dans la compréhension d'un message. Cette phase visait à éveiller leur curiosité et à faire émerger des intuitions premières.
2. La deuxième phase, plus structurante, consistait à introduire et organiser les notions théoriques relatives au schéma de la communication. À l'aide de schémas visuels, de fiches-outils et d'exemples analysés collectivement, les élèves ont formalisé les différents concepts (émetteur, récepteur, canal, message, bruit, contexte, feedback), en les reliant à des situations concrètes (films, scènes de vie quotidienne).
3. La troisième phase proposait des activités d'application à travers deux dispositifs pédagogiques différenciés : le jeu du "Top Ten", centré sur la gestuelle et l'intonation, et une analyse guidée de dialogues, où les élèves ont complété un schéma complexe de communication à partir d'extraits de supports variés.
4. Enfin, la séquence s'est conclue par une évaluation orale de transfert. Chaque élève a présenté brièvement une de ses passions à l'ensemble du groupe classe, avec une attention particulière portée à la gestuelle, à la voix et au registre de langue. Ensuite, il a été invité à analyser sa propre prise de parole à travers le schéma de communication vu en classe. Ce moment d'auto-analyse a permis de mesurer leur appropriation des concepts, tout en développant leur capacité de recul critique.

8.2.2. Analyse de l'impact de ChatGPT

<i>Étape de la planification</i>	<i>Demande faite à ChatGPT (prompt détaillé)</i>	<i>Résultats obtenus par ChatGPT</i>	<i>Ce que j'aurais produit seul</i>	<i>Ajustement effectué</i>	<i>Contexte d'application</i>	<i>Observation en classe</i>
<i>Rédaction de consignes pour analyser des extraits sans son</i>	"Je prépare une activité pour une classe de 4ème autour de la communication non verbale. Les élèves devront visionner des extraits de films sans le son pour repérer les émotions transmises uniquement par les gestes et expressions. Peux-tu formuler une consigne claire et motivante, adaptée à leur niveau, qui favorise l'observation et l'analyse du non-verbal ?"	"Observe attentivement les expressions du visage, les gestes et les mouvements des personnages. Quelles émotions semblent-ils ressentir ? Justifie ta réponse avec des indices précis."	« Regarde la vidéo et dis ce que les personnages ressentent.” (Plus vague, moins guidé). »	J'ai scindé la consigne en deux phrases, ajouté un exemple (ex. “il fronce les sourcils = colère ?”) pour aider à l'interprétation.	Visionnage de deux extraits sans son en activité d'approche.	Les élèves ont bien réagi, les consignes leur ont permis de mieux verbaliser ce qu'ils voyaient. Certains ont utilisé les mots de la consigne dans leurs réponses.
<i>Élaboration du plan global de la séquence</i>	"Je dois construire une séquence de 8 périodes de 50 minutes sur le schéma de la communication pour une classe hétérogène de 1 ^{ère} à l'IFAPME. L'objectif est de les amener à comprendre les éléments du schéma, à les réutiliser à l'oral, et à explorer le rôle du non-verbal. Peux-tu m'aider à structurer cette séquence en plusieurs étapes, avec des moments inductifs, des phases de structuration et une évaluation finale transférable ?"	Il a proposé une progression logique : approche inductive par extraits → structuration des concepts → application → transfert oral.	J'aurais conçu une séquence similaire mais sans forcément penser à la progressivité de certaines notions (notamment le lien verbal/non-verbal puis schéma complet).	J'ai gardé la trame principale mais réorganisé certaines séances pour mieux gérer le temps et l'attention des élèves.	Structure complète de la séquence de 8 x 50 min.	Le plan a permis une alternance équilibrée entre théorie et pratique. Les élèves ne se sont pas perdus dans la progression.

Génération de phrases pour le jeu "Top Ten"	"Je veux organiser une activité ludique où chaque élève pioche un numéro de 1 à 10 pour incarner une situation avec une intensité non-verbale variable. Il me faut 10 phrases de situations simples et accessibles, représentant des contextes de communication réalistes, que les élèves devront interpréter. Propose-les-moi."	10 phrases bien calibrées du type "Tu veux t'excuser pour une grosse bêtise" ou "Tu annonces une grande nouvelle à tes amis".	J'aurais écrit des situations, mais moins nuancées et peut-être moins proches du vécu adolescent (ex. "Tu es content", "Tu es triste") sans enjeu communicatif clair.	J'ai modifié 2-3 phrases pour les adapter culturellement (suppression d'un exemple de "promenade romantique") et ajouter un ton humoristique plus adapté au groupe.	Activité Top Ten – jeu d'intensité du non-verbal.	Succès total ! Les élèves se sont amusés, ont compris l'objectif, et ont même proposé des variantes. Activité très parlante sur le lien entre expressivité et efficacité du message.
Définition des termes du schéma de communication	"Rédige des définitions simples et accessibles pour des élèves de 1ère différenciée, à propos des éléments suivants : émetteur, récepteur, message, canal, bruit, feedback, contexte. Donne un exemple concret pour chacun."	Définitions claires, exemples concrets du quotidien (ex. "l'émetteur est la personne qui parle, comme un prof qui explique quelque chose").	J'aurais produit une fiche plus abstraite, probablement plus technique, sans penser à l'importance des exemples concrets.	J'ai intégré ces définitions dans une fiche récapitulative, en simplifiant encore certaines formulations.	Fiche distribuée pendant la phase de structuration.	Fiche utile mais trop dense pour les élèves. Ils s'y sont référés pendant la mise en pratique.
Correction orthographique de la fiche-outil	"Corrige ce texte sur la communication non-verbale destiné à une classe de 1ère. Attention : style simple, pas trop académique."	Orthographe impeccable, style parfois un peu soutenu.	J'aurais laissé passer des formulations maladroites ou des fautes mineures.	J'ai repris les corrections orthographiques, mais j'ai reformulé les phrases trop longues ou complexes.	Fiche-outil de communication non-verbale.	Bonne lisibilité du document. Les élèves l'ont compris et utilisé pendant les jeux de rôle. Même si j'ai dû illustrer certains points oralement

Création de la grille d'autoévaluation (activité de transfert)

“Je souhaite faire une activité orale où chaque élève défend une phrase absurde dans un contexte réaliste. Peux-tu me proposer une grille d'autoévaluation simple, pour qu'ils puissent s'autoévaluer sur leur posture, leur regard, leur ton, et la clarté de leur message ?”

Grille avec 5 critères (regard, posture, ton, rythme, clarté), échelles de smileys, langage adapté.

J'aurais fait une grille plus sommaire, sans critère explicite, juste “bonne prestation” / “à améliorer”.

J'ai gardé les phrases, mais j'ai réduit la grille à 4 critères pour faciliter la tâche aux élèves.

Autoévaluation après activité orale de défense absurde.

Bonne implication des élèves. Certains ont spontanément formulé des pistes d'amélioration. Belle appropriation du vocabulaire du cours.

Grille critériée pour l'évaluation orale finale

“Je dois évaluer une présentation orale où les élèves exposent une passion puis analysent leur communication selon le schéma. Propose-moi une grille critériée équilibrée entre forme et contenu, avec 3 niveaux de maîtrise.”

Grille en 2 axes : contenu du discours (pertinence, vocabulaire, cohérence), maîtrise des éléments de communication (posture, regard, canal, feedback, etc.).

J'aurais mis plus de critères subjectifs, moins explicites pour l'élève.

J'ai fusionné certains critères pour la lisibilité, et rédigé les niveaux dans un langage plus proche des élèves.

Évaluation sommative finale (oral de 1 min).

La grille a permis une évaluation claire et plus transparente. Bonne appropriation des notions par les élèves.

8.2.3. Mise en relation avec les hypothèses

Dans cette séquence consacrée au schéma de la communication, plusieurs hypothèses ont été confrontées à l'épreuve du terrain. Tout d'abord, l'hypothèse 6.2.1 portant sur la planification différenciée a été partiellement validée : si ChatGPT m'a permis de formuler plus aisément des consignes ou des variantes d'exercice, les ajustements contextuels – notamment pour clarifier certaines notions à l'oral – ont dû être réalisés en direct avec les élèves. L'outil a donc agi comme point d'appui, mais non comme générateur autonome de différenciation.

L'hypothèse 6.2.2, relative à la scénarisation créative, a trouvé ici un terrain favorable. L'activité du “Top Ten”, la création des cartes de jeu, ou encore les exercices d'analyse non verbale ont été nourris par des propositions issues de ChatGPT, que j'ai ensuite adaptées à ma classe. Même si certaines formulations manquaient de contraintes pour mobiliser pleinement les élèves, ces activités ont permis de sortir d'un cadre scolaire classique et de favoriser l'apprentissage par le corps et la mise en situation.

Sur le plan de la formulation et de la reformulation (hypothèse 6.2.3), l'apport de ChatGPT a été décisif, notamment dans l'élaboration des fiches-outils et des définitions du lexique. Il m'a permis de tester plusieurs versions, de clarifier certaines notions, et de produire des documents plus rigoureux et cohérents. En revanche, une réécriture humaine a toujours été nécessaire pour assurer l'adéquation avec mon intention pédagogique.

Concernant l'hypothèse 6.2.4, les élèves n'ont pas utilisé directement l'IA, mais la séquence a contribué à initier une réflexion implicite sur les mécanismes de la communication, la production de sens et les outils qui les conditionnent. Leur enthousiasme croissant a démontré que l'approche critique et expérientielle portait ses fruits, même sans usage explicite de l'outil.

8.3. Séquence 3 : CV et lettre de motivation (Français – 4 heures)⁸

8.3.1. Organisation de la séquence

8.3.1.1. Contexte d'enseignement et objectifs de la séquence

La séquence consacrée à la rédaction de CV et de lettres de motivation a été menée en français auprès d'un groupe de 1ère secondaire différenciée, option Alimentation, au sein de l'IFAPME de Liège, encadré par Mme Civino. Composé de 17 élèves, le groupe présentait une hétérogénéité importante, tant en termes de niveau de maîtrise de la langue que d'investissement scolaire. Ce travail s'est inscrit dans le cadre du développement de la compétence C06 : “Défendre son opinion à l'oral”, en lien avec les référentiels du cours de français. La séquence s'est déroulée sur quatre périodes de 50 minutes au cours du mois d'avril 2025, durant le second stage de l'année.

L'objectif global était d'amener les élèves à :

- S'exprimer à l'oral de façon structurée et convaincante dans un contexte professionnel simulé ;
- Comprendre et rédiger un CV et une lettre de motivation en lien avec un profil fictif ;

⁸ Voir annexe 5

- Développer une posture réflexive sur leurs points forts, leurs intérêts, et leur capacité à se mettre en valeur.

8.3.1.2. Intention pédagogique et place de l'IA dans la conception

Cette séquence a été conçue à l'intersection de deux intentions pédagogiques : développer les compétences communicationnelles dans un cadre professionnel, et utiliser la fiction comme levier de motivation et de créativité. Le recours à l'intelligence artificielle via ChatGPT s'est inscrit dans une optique de soutien à la planification, à la formulation des consignes, et à la construction de supports pédagogiques différenciés.

J'ai mobilisé ChatGPT dans les situations suivantes :

- Génération du plan global de la séquence à partir de mon intention pédagogique ;
- Aide à la formulation des consignes (CV fictif, lettre de motivation, débriefing du speed dating) ;
- Création de phrases percutantes et d'exemples stylistiques pour améliorer les lettres de motivation ;
- Création de la grille d'évaluation sommative et de l'autoévaluation formative ;
- Recherche de définitions accessibles de termes liés au monde professionnel ;
- Correction orthographique de certains supports.

Cependant, les décisions pédagogiques clés (structure de la séquence, choix des mises en situation, contenu des outils d'analyse) ont été élaborées par moi-même, et les productions du chatbot ont systématiquement été réécrites, ajustées ou enrichies pour correspondre au public spécifique de la classe.

8.3.1.3. Organisation temporelle de la séquence

La séquence s'est articulée en quatre temps distincts, répartis sur quatre séances de 50 minutes chacune :

Séance 1 – “Speed job dating” et introduction à la séquence

- Activité ludique d'oralité : mise en situation professionnelle par binômes, avec un jeu de rôle recruteur/candidat.
- Débriefing oral et écrit sur l'expérience vécue, amorçant la réflexion sur l'utilité d'un CV et d'une lettre.
- Utilisation de ChatGPT pour générer les consignes du jeu et structurer les questions de retour critique et réaliser les questions du recruteur.

Séance 2 – Création collective de CV fictifs (groupe)

- En groupe de 3 ou 4, les élèves ont créé le CV d'un personnage fictif (ex : Dracula, Mario, un sportif, etc.).
- Introduction de la structure canonique du CV via une fiche-outil.
- Utilisation de ChatGPT pour proposer des formulations de phrases d'accroche, des modèles de CV fictifs, et définir certaines rubriques techniques.

Séance 3 – Rédaction d'une lettre de motivation (cadavre exquis)

- Chaque groupe a rédigé une lettre de motivation en trois temps (intro, développement, conclusion), via un cadavre exquis avec contraintes stylistiques.
- ChatGPT a été mobilisé pour fournir des phrases à reformuler, proposer des comparaisons ou expressions enrichies, et suggérer des formulations soutenues.
- Explication du fonctionnement de ChatGPT pour la réalisation d'un prompt dans le but de rédiger une lettre de motivation.
- L'objectif était d'améliorer le style tout en respectant le registre professionnel.

Séance 4 – Présentation orale et autoévaluation

- Chaque groupe a présenté son CV et lu sa lettre de motivation à la classe.
- Une grille d'autoévaluation (générée avec l'aide de ChatGPT) a permis à chaque élève d'évaluer ses acquis.
- Une grille critériée d'évaluation sommative, modifiée à partir d'une version initiale produite par l'IA, a servi de base à l'évaluation de l'oral.

8.3.2 Analyse de l'impact de ChatGPT

Étape de la planification	Demande faite à ChatGPT	Résultats obtenus (réponse de ChatGPT)	Ajustement effectué (modifications par moi)	Contexte d'application	Observation en classe
Rédaction de consigne	<p><i>Peux-tu formuler une consigne claire, motivante et compréhensible pour une activité de lettre de motivation, destinée à des élèves de 1ère différenciée ? L'objectif est qu'ils rédigent une lettre pour un personnage fictif, dans une démarche ludique mais structurée.</i></p>	<p>ChatGPT a proposé une consigne complète et détaillée, structurée en trois parties (contexte, tâche à réaliser, attentes). Ton sérieux, mais formulation un peu trop technique.</p>	<p>Simplification du vocabulaire, découpage plus clair en étapes, ajout d'un exemple pour illustrer l'attendu.</p>	<p>Rédaction collective et ludique de lettres de motivation sous forme de « cadavre exquis ».</p>	<p>Forte implication des élèves, compréhension rapide de la tâche, plaisir à adopter le rôle d'un personnage fictif.</p>
Élaboration du plan de séquence	<p><i>Peux-tu me proposer un plan de séquence de 4 périodes sur le CV et la lettre de motivation, alternant écrit et oral, avec une activité ludique, une évaluation formative et un moment de réflexion ?</i></p>	<p>Séquence structurée avec des temps d'approche, de production écrite et orale, et d'autoévaluation. Suggestion de jeux de rôles et d'exemples de tâches variées.</p>	<p>Réorganisation des séances : intégration d'un speed job dating, réduction du temps dédié à l'oral individuel, insertion d'un exercice collaboratif.</p>	<p>Planification globale des 4 séances dans une classe de 1ère différenciée.</p>	<p>Séquençage fluide, bon équilibre entre phases d'observation, de production et de retour critique. Elèves dynamiques sur les moments oraux.</p>
Formulation de questions orales	<p><i>Peux-tu générer 5 questions orales pertinentes et accessibles à poser aux élèves après un jeu de speed job dating ? Objectif : les amener à réfléchir à leur posture, à la clarté de leur discours et à leurs ressentis.</i></p>	<p>Questions de type : « Qu'est-ce qui t'a mis en confiance ? », « Quels mots ont bien fonctionné ? », « Que pourrais-tu améliorer dans ta présentation ? ». Claires et pertinentes.</p>	<p>Traduction de certaines questions en langage plus direct.</p>	<p>Débriefing collectif après l'activité orale de simulation d'entretien.</p>	<p>Les élèves ont participé avec enthousiasme, les questions ont déclenché des discussions riches et spontanées.</p>

Création de CV fictifs	<p><i>Peux-tu me proposer des exemples de CV pour des personnages fictifs (Mario, Dark Vador, etc.) avec des rubriques adaptées à leurs profils ? Objectif : leur faire comprendre la structure d'un CV par le jeu.</i></p>	Propositions inventives : « Pouvoirs », « Missions accomplies », « Ennemis vaincus », avec humour. Bonne compréhension du format attendu d'un CV.	Ajout d'un encadré « version réelle » en parallèle pour transposer l'activité à un vrai usage. Sélection de 2 personnages adaptés aux intérêts des élèves.	Activité de création collective de CV fictifs par petits groupes.	Finalement, les CV n'étaient pas assez esthétiques, donc j'ai utilisé des CV en anglais déjà existant et mieux construit.
Idée du cadavre exquis	<p><i>Comment transformer une rédaction de lettre de motivation en activité collaborative et ludique ? Objectif : impliquer toute la classe dans un processus créatif collectif.</i></p>	Suggestion d'un cadavre exquis en trois parties : intro (présentation du candidat), argumentaire (qualités/compétences), conclusion (formule de clôture).	Structuration de l'activité avec des consignes claires à chaque étape, attribution des rôles par rotation, évaluation par les pairs.	Activité d'écriture collective de lettres de motivation fictives.	Finalement, par manque de temps, je ne l'ai pas exploité en classe et je leur appris à créer un prompt pour ChatGPT (cf. chapitre 9).

8.2.3. Mise en relation avec les hypothèses

La séquence dédiée au CV et à la lettre de motivation a permis une validation significative de plusieurs hypothèses. Tout d'abord, l'hypothèse 6.2.1 sur la planification différenciée s'est vérifiée indirectement : bien que je n'aie pas proposé de tâches distinctes selon les profils, l'IA m'a permis de générer des supports modulables (CV fictifs, phrases-types à modifier), que les élèves ont ensuite pu adapter selon leur style ou leur expérience.

L'hypothèse 6.2.2, portant sur la capacité de l'IA à soutenir la scénarisation pédagogique, n'a pas pu être pleinement vérifiée sur le terrain. Si ChatGPT m'a effectivement aidé à diversifier les formats d'activités (cadavre exquis, rédaction guidée, ...), je n'ai pas eu l'occasion d'évaluer précisément l'impact de cette scénarisation sur les apprentissages ou l'engagement à long terme des élèves. L'outil a surtout joué un rôle de déclencheur d'idées, que j'ai ensuite retravaillées selon mes objectifs. L'équilibre entre ludification et exigence pédagogique semble avoir été bien perçu, mais sans recul suffisant pour en tirer des conclusions généralisables.

Sur le plan de l'hypothèse 6.2.3, ChatGPT a été utile pour affiner mes consignes, formuler des exercices avec des niveaux de difficulté croissants, et construire une grille d'autoévaluation efficace. L'outil a joué un rôle d'assistant linguistique, renforçant mes compétences rédactionnelles et clarifiant mes intentions pédagogiques.

Enfin, l'hypothèse 6.2.4 a été la plus visible ici, puisque les élèves ont été directement confrontés à ChatGPT pour découvrir ou enrichir certains éléments de leur dossier. Cette mise en contact a suscité des réactions variées : entre fascination, interrogation et parfois rejet partiel. Ces échanges ont été le point de départ d'une éducation à l'IA, encore balbutiante mais prometteuse.

Chapitre 9 : Focus sur certaines activités sur ChatGPT

Après avoir analysé les usages de ChatGPT dans la planification, la conception de séquences et l'optimisation du travail enseignant, ce chapitre se penche plus spécifiquement sur plusieurs activités ponctuelles intégrées aux séances. Ces moments d'usage ciblé de l'intelligence artificielle offrent un éclairage complémentaire à l'analyse générale, en mettant en lumière la diversité des interactions possibles entre élèves, IA et apprentissages.

Le but ici est double : d'une part, montrer comment l'outil a pu être mobilisé comme ressource concrète dans la classe, en soutien à des tâches d'écriture, de réflexion ou de création ; d'autre part, observer comment les élèves ont réagi à ces usages, tant sur le plan cognitif que critique. Certaines de ces activités ont été testées en situation de stage, d'autres pensées ou partiellement réalisées en classe : elles constituent autant d'exemples pour illustrer les potentialités et les limites de l'IA dans une pratique pédagogique contextualisée.

On explorera successivement l'activité du portrait mystère et sa mise en image par une IA générative, l'élaboration de CV personnalisés et de lettres de motivation assistées par ChatGPT, ainsi que les démarches engagées pour éduquer les élèves à un usage raisonné et critique de ces technologies.

9.1. Portrait mystère et IA générative

Cette activité est la seule que j'ai eu l'occasion de tester avec ma classe de troisième générale au Lycée Léonie de Waha dans la classe de Madame BAIZAN lors de mon stage du premier quadrimestre.

9.1.1. Production de descriptions par les élèves

L'un des premiers usages ponctuels de ChatGPT avec les élèves a été mis en place dans une séance de production écrite centrée sur le portrait. Les élèves, répartis en îlots, devaient rédiger la description physique et morale d'une personnalité connue, sans jamais citer son nom. Le but : permettre à leurs pairs de deviner de qui il s'agissait à partir du texte produit. Cette tâche s'inscrivait dans une logique d'apprentissage des outils du portrait (texte descriptif, expansions du nom, verbes d'état), mais aussi dans un exercice de stylisation et de précision lexicale, qui les obligeait à mobiliser un vocabulaire à la fois suggestif et distinctif.

Une fois les descriptions rédigées, une phase de sélection collective permettait à chaque groupe de choisir un texte à soumettre à une IA générative d'image, ici DALL·E via ChatGPT. L'activité passait alors de l'écrit à la représentation visuelle, dans un processus de traduction intersémiotique : comment un texte écrit "prend-il corps" dans une image générée par un algorithme ? Ce basculement a créé une forme d'attente ludique, mêlée de curiosité et de suspense.

9.1.2. Prompt d'illustration via IA

Techniquement, l'élève ou le groupe transcrivait lui-même son portrait dans le champ d'entrée de ChatGPT (sur ton compte enseignant), en formulant un prompt du type : "*Dessine un homme avec les caractéristiques suivantes : [...]*" Le résultat visuel apparaissait en direct, projeté pour

toute la classe. Dans certaines classes, ce moment a pris la forme d'une compétition légère entre groupes, chacun espérant que sa description serait la plus précise et reconnaissable. Dans d'autres, l'expérience a déclenché des interrogations sur la manière dont l'IA interprète certaines expressions : "Pourquoi il sourit alors qu'on avait écrit qu'il est renfermé ?" ; "Il est censé avoir les cheveux courts, mais il en a plein."

Cette phase a permis un travail très riche sur l'analyse des représentations : les élèves ont commencé à s'interroger non seulement sur l'efficacité descriptive de leur texte, mais aussi sur les notions d'interprétation, de biais, de stéréotype visuel que l'IA pouvait véhiculer. Ce moment a ouvert un espace de questionnement réflexif : "À quoi reconnaît-on un personnage ?" ; "Comment faire apparaître une émotion dans un texte ?" ; "L'IA peut-elle comprendre ce qu'on veut dire par 'air triste' ou 'regard vide' ?"

9.1.3. Discussion autour de l'image obtenue

La dernière phase de l'activité a donné lieu à une discussion collective autour de l'image générée, en comparant les intentions initiales et les résultats produits. Cette séquence a mis en lumière l'importance de l'ajustement lexical, de la précision du langage descriptif, et du travail sur les effets de sens. L'image devenait ainsi un miroir, non de la personnalité décrite, mais de la manière dont les mots avaient orienté (ou non) l'outil.

Sur le plan pédagogique, cette activité a renforcé l'idée que l'écriture n'est pas une simple restitution, mais un acte de construction référentielle, où chaque mot peut activer une représentation mentale (ou algorithmique). Elle a également permis de travailler des compétences transversales, comme la coopération, la reformulation, le débat et la négociation du sens.

Enfin, du point de vue de l'appropriation, l'enthousiasme des élèves a été manifeste. Nombreux étaient ceux qui connaissaient déjà ChatGPT, mais peu l'avaient vu à l'œuvre en tant que médium de création ou de traduction de leurs propres productions. Cette activité a ainsi contribué à dédramatiser l'usage de l'IA, tout en la mettant au service d'un objectif linguistique clair, dans un cadre ludique et rigoureusement balisé par l'enseignant.

9.2 Élaboration d'un CV personnalisé

9.2.1. Travail sur le prompt biographique

Dans une séquence dédiée à l'orientation professionnelle, les élèves ont été amenés à rédiger un curriculum vitae en lien avec un métier qu'ils aimeraient exercer. Cette tâche, souvent perçue comme aride ou stéréotypée, a été revisitée grâce à l'IA, qui a permis d'y injecter une dimension de personnalisation, de guidance et d'activation cognitive. Pour la rubrique "Profil personnel" du CV, les élèves ont d'abord été invités à se présenter en quelques phrases, à l'oral ou à l'écrit, en mettant en avant leurs qualités, leurs centres d'intérêt, ou leur parcours de formation.

Une fois cette base recueillie, la classe a travaillé collectivement à la formulation d'un prompt clair et exploitable par ChatGPT, du type :

“Peux-tu rédiger un paragraphe de présentation personnelle pour un CV, à partir des informations suivantes : [...]”

Cette étape, loin d'être anodine, a permis de conscientiser les éléments essentiels d'un prompt efficace, tout en activant des savoirs d'écriture synthétique et d'autopromotion. La réflexion sur ce qu'on veut transmettre de soi est devenue une activité métacognitive en soi.

9.2.2 Adaptation à une offre d'emploi réelle

Dans un second temps, les élèves ont choisi ou se sont vu proposer une offre d'emploi réelle (peintre en bâtiment, carreleur, maçon, etc.). Ils devaient alors adapter leur CV généré avec ChatGPT pour mieux correspondre aux attentes du poste. Cette étape a permis d'introduire des notions comme :

- L'adéquation entre le profil et le poste ;
- La hiérarchisation des informations (ex. : compétences en premier ou en dernier ?) ;
- La réécriture ciblée d'une phrase pour la rendre plus convaincante.

ChatGPT a ainsi servi d'outil d'ébauche, mais c'est l'élève qui devait ajuster, corriger, ou nuancer les formulations proposées. Certains élèves ont rapidement repéré les tournures trop “génériques” de l'IA et ont proposé eux-mêmes des formulations plus spontanées ou plus personnelles.

9.2.3. Dialogue sur le style et l'authenticité

La dernière phase a pris la forme d'un échange collectif autour de l'authenticité et de la pertinence stylistique. Plusieurs élèves ont exprimé leur surprise face à la qualité trop formelle du texte produit. Cette réaction a ouvert un espace de réflexion sur le rapport entre style et identité, entre efficacité communicationnelle et sincérité.

En confrontant les productions générées à leurs propres perceptions, les élèves ont été amenés à affiner leur sens critique, à évaluer la crédibilité d'une phrase, à détecter les “effets de langue” non voulus. Ce travail sur le style prolonge les compétences d'écriture vues en cours de français, tout en les transférant dans un contexte fonctionnel, proche de la réalité sociale.

Sur le plan pédagogique, cet usage de ChatGPT s'est révélé particulièrement efficace pour engager les élèves dans une tâche qu'ils percevaient d'abord comme formelle et contraignante. Il a permis de valoriser leur parcours, de développer leur conscience linguistique, et de faire de l'IA un levier de mise en mots de soi, plutôt qu'un substitut impersonnel.

9.3 : Création d'une lettre de motivation

9.3.1. Co-construction du prompt collectif

Après avoir travaillé sur le CV, les élèves ont été invités à rédiger une lettre de motivation en réponse à l'offre d'emploi choisie précédemment. Plutôt que de se lancer immédiatement dans l'écriture, la séance a débuté par une activité collective visant à construire un prompt pertinent pour ChatGPT. L'objectif était ici de rendre explicite ce qu'on attend d'une lettre de motivation, en listant les éléments-clés à inclure : identité du candidat, poste visé, motivations personnelles, compétences pertinentes, projection professionnelle.

Le travail a pris la forme d'un échange guidé où les élèves proposaient des formulations, débattaient sur la clarté de certains termes, et ajustaient le tout pour créer un prompt synthétique et exploitable. Exemple obtenu :

“Rédige une lettre de motivation pour un élève de 17 ans qui postule comme animateur de centre de vacances. Il aime le contact humain, a fait un stage avec des enfants, est ponctuel, créatif et sportif.”

Ce moment de métalangage collectif, souvent sous-estimé dans les séquences traditionnelles, a permis aux élèves de structurer leurs idées en amont de la rédaction, et d'anticiper le style attendu pour ce type de texte.

9.3.2. Analyse critique de la production générée

Une fois le prompt validé, ChatGPT a généré une version de lettre de motivation, que nous avons projetée collectivement. Ce texte a servi de support d'analyse critique, autour de questions comme :

- Le ton est-il trop formel ou adapté ?
- Les arguments sont-ils convaincants ?
- Est-ce qu'on reconnaît la personne à travers cette lettre ?
- Que manque-t-il pour que cela fasse vraiment “lettre de motivation” ?

Ce moment a été particulièrement formateur : les élèves ont commencé à identifier des tournures stéréotypées, à déceler une certaine “froideur algorithmique”, ou au contraire, à apprécier la clarté du plan. L'IA devenait un miroir de leurs intentions, un catalyseur de leur pensée, sans pour autant dicter le fond.

Cela a permis de désacraliser la page blanche, souvent source d'angoisse, et de proposer un point d'appui modifiable plutôt qu'un modèle à copier.

9.3.3. Réécriture personnelle guidée

La dernière étape consistait pour chaque élève à réécrire la lettre générée en la personnalisant. Ils devaient adapter le texte à leur parcours réel, corriger ou reformuler les passages qui ne leur correspondaient pas, et y ajouter des éléments plus personnels (expériences, valeurs, traits de caractère). ChatGPT était ici utilisé comme brouillon structurant, un “squelette linguistique” à habiller selon leurs propres mots.

Aucun élève a choisi de réécrire intégralement la lettre après avoir observé la structure proposée par l'IA.

Sur le plan pédagogique, cette séquence a permis de travailler des compétences complexes : la rédaction persuasive, l'adéquation entre contenu et destinataire, la cohérence argumentative, mais aussi la posture professionnelle. L'introduction de l'IA dans ce contexte a facilité la démystification de l'écrit formel, tout en posant des questions éthiques sur la frontière entre aide et substitution.

Enfin, cette activité a donné lieu à un renforcement de la posture critique des élèves face aux outils numériques : plusieurs d'entre eux ont souligné que les textes de ChatGPT étaient “propres, mais froids” ou “trop lisses”, ce qui a ouvert un échange passionnant sur la singularité de la voix dans l'écriture.

9.4 Education à l'outil

9.4.1. Explication de son fonctionnement

L'un des apports les plus significatifs de mon expérimentation a résidé dans le choix de ne pas faire de l'intelligence artificielle un simple outil invisible ou magique, mais d'en faire un objet d'enseignement à part entière. Dans plusieurs séquences (notamment celles liées au CV, à la lettre de motivation ou au portrait), j'ai pris le temps d'expliquer comment fonctionne ChatGPT, à un niveau adapté aux élèves : fonctionnement par prédiction de mots, apprentissage sur de grandes masses de textes, absence de compréhension réelle, structure en étapes (entrée, traitement, sortie).

Cette démarche visait deux objectifs complémentaires :

- Donner aux élèves les moyens de comprendre ce qu'ils utilisent, afin de ne pas adopter un usage déresponsabilisé ;
- Renforcer leur posture de sujet pensant, capable de mettre à distance ce que l'outil produit, et d'en interroger les fondements.

Ce temps d'explicitation s'est souvent fait de manière interactive, à partir de questions posées aux élèves :

“À votre avis, comment fait ChatGPT pour répondre aussi vite ?”

“Est-ce qu'il comprend ce qu'on lui dit ?”

“Pourquoi ses réponses sont parfois fausses ?”

Ces moments ont permis de réinscrire l'outil dans un cadre rationnel et critique, en opposition avec les fantasmes d'omniscience ou les représentations magiques parfois véhiculées par le discours médiatique.

9.4.2. Débat sur les biais et les limites

Cette éducation à l'outil s'est accompagnée de discussions collectives sur ses biais, ses limites, et les risques associés à son usage non encadré. À partir d'exemples concrets (erreurs factuelles, stéréotypes dans les images, formulations trop générales), nous avons analysé ce que l'IA ne voit pas, ce qu'elle interprète mal, ou ce qu'elle “invente”.

Les élèves ont ainsi pu aborder les notions de :

- Biais culturels (ex. : représentation genrée ou stéréotypée des métiers),
- Dépendance cognitive (ex. : se fier aveuglément à une réponse, sans vérification),
- Absence d'intention (ex. : confusion entre un ton formel et une opinion réelle).

Cela a permis de réaffirmer que l'outil produit des textes, mais ne pense pas, et que l'élève reste responsable de ce qu'il lit, écrit et transmet. Ce type de débat a aussi résonné avec les enjeux plus larges abordés en CPC : autonomie, pensée critique, rapport à l'information.

9.4.3 Développement d'une littératie de l'IA

L'ensemble de ces temps réflexifs s'inscrit dans une volonté de développer chez les élèves une "littératie de l'intelligence artificielle", entendue comme l'ensemble des compétences leur permettant :

- D'interagir efficacement avec l'outil (ex. : formuler un prompt clair),
- De comprendre ses logiques internes (ex. : fonctionnement par corrélation et non par intention),
- Et de réguler leur usage (ex. : savoir quand l'utiliser, et quand il est contre-productif).

Cette compétence émergente, qui recoupe à la fois les champs du français, du CPC et du numérique, m'apparaît comme essentielle pour former des citoyens de demain, capables de tirer parti des technologies sans en devenir dépendants.

En traitant ChatGPT non pas comme une aide secrète, mais comme un objet de réflexion et d'éducation, j'ai cherché à revaloriser le rôle de l'enseignant comme médiateur, et non comme simple opérateur technique. L'élève n'est pas seulement utilisateur, mais acteur critique dans un environnement numérique complexe.

IV. Analyse Réflexive

Chapitre 10 – Analyse réflexive de l’expérimentation

L’expérimentation menée au cours de ce travail de fin d’études visait à explorer, dans un cadre rigoureux mais ouvert, les usages possibles de ChatGPT dans la pratique enseignante, notamment au service de la planification, de la différenciation, et de la conception d’activités pédagogiques en français et en CPC. Loin d’une simple évaluation technique de l’outil, ce TFE s’inscrit dans une posture professionnelle réflexive : il s’agissait de questionner l’impact réel de l’intelligence artificielle générative sur le métier d’enseignant, ses tâches, ses responsabilités, et ses finalités.

Ce chapitre constitue le moment de recul nécessaire pour analyser les écarts entre les intentions initiales et les effets réellement observés sur le terrain. Il s’agit de mettre en tension les hypothèses formulées au départ avec les données issues de l’expérimentation, d’identifier les apports concrets mais aussi les limites structurelles de l’outil, et d’interroger les ajustements que cette pratique a produits dans ma posture professionnelle.

10.1. Résultats attendus vs. Résultats observés

Au début de cette expérimentation, plusieurs attentes guidaient l’usage de ChatGPT dans ma pratique : gain de temps, diversification des supports, amélioration de la clarté des consignes, stimulation de la scénarisation pédagogique et soutien à la différenciation. Ces objectifs, formulés comme hypothèses de travail (cf. chapitre 6), étaient animés par une volonté de conjuguer efficacité professionnelle et innovation didactique, sans perdre de vue la singularité des contextes d’enseignement ni la complexité de la posture enseignante.

Un gain de temps réel, mais à relativiser

L’un des effets les plus tangibles de l’expérimentation fut sans conteste le gain de temps lors de la phase de préparation. ChatGPT a permis d’accélérer la rédaction de consignes, la formulation d’exercices différenciés, la création de grilles d’évaluation ou encore l’élaboration de plans de séquence. Dans les trois séquences observées, ce soutien a été déterminant pour maintenir un rythme soutenu de production pédagogique, notamment dans le cadre contraint des stages (classes multiples, temps limité, attentes élevées).

Cependant, ce gain de temps initial a rapidement été réinvesti dans d’autres tâches : relecture critique, ajustement des contenus au niveau réel des élèves, vérification de la pertinence des formulations, contextualisation des activités. Comme le rappellent Lobet et al. (2024), l’utilisation de l’IA nécessite une vigilance continue : elle propose, mais ne décide pas. Le temps gagné en amont fut donc compensé par un temps de réécriture, d’encadrement et de médiation humaine, particulièrement dans les séquences plus inductives.

Des supports plus clairs, mais parfois trop normés

Du point de vue de la clarté et de la structuration, les résultats observés ont largement confirmé les attentes. Les consignes générées par ChatGPT étaient souvent bien formulées, explicites, et

facilement adaptables. Cela a contribué à améliorer la lisibilité des documents fournis aux élèves, et à clarifier les attentes dans les activités proposées.

Cependant, une forme de standardisation s'est parfois fait sentir : certaines propositions manquaient d'originalité ou adoptaient un ton trop scolaire, voire artificiel. Dans les séquences sur le schéma de la communication, par exemple, les définitions proposées étaient parfois redondantes ou peu stimulantes pour les élèves. J'ai donc appris à reformuler les propositions de l'IA pour leur redonner du relief, du rythme, ou les ancrer davantage dans le vécu des apprenants.

Des effets positifs sur la scénarisation, avec des limites en créativité inductive

Concernant la scénarisation pédagogique, les résultats ont été plus contrastés. ChatGPT a pu fournir des idées intéressantes, parfois inattendues (ex : le jeu du Top Ten, des suggestions pour le cadavre exquis en français, ou encore des idées d'activités pour le CV), mais ces propositions restaient souvent linéaires, peu adaptées à une logique inductive ou à une pédagogie du détour.

Dans les séquences visant à déclencher la réflexion ou à créer un effet de surprise (comme dans l'introduction de la séquence sur l'UE ou le débat oral final), le recours à ChatGPT s'est avéré moins efficace : il ne saisit ni la complexité émotionnelle d'une mise en situation, ni les subtilités d'un déclencheur pédagogique bien calibré. C'est dans ces moments que l'expertise de l'enseignant s'est révélée irremplaçable.

Une différenciation amorcée, mais à construire davantage

Du côté de la différenciation, les résultats observés sont encourageants mais partiels. L'outil a facilité la création de variantes d'exercices, ou la reformulation de documents en fonction du niveau linguistique des élèves. Toutefois, la vraie différenciation – celle qui prend en compte les profils cognitifs, les rythmes, les stratégies d'apprentissage – suppose un diagnostic fin que ChatGPT ne peut actuellement produire sans indications très précises.

En ce sens, ChatGPT peut être un bon point de départ pour la différenciation, mais il ne remplace ni l'analyse professionnelle de l'enseignant, ni la co-construction de dispositifs d'accompagnement adaptés. C'est à l'enseignant de "traduire" les propositions de l'outil en ajustements pédagogiques fins.

Des réactions d'élèves au-delà des attentes

L'un des résultats inattendus, mais particulièrement enthousiasmants, fut la réception des élèves. Ceux-ci se sont montrés curieux, motivés, parfois même admiratifs face à l'outil, qu'ils connaissaient souvent sans en maîtriser les mécanismes. L'expérimentation a permis d'ouvrir un espace de discussion sur la technologie, l'automatisation, la fiabilité de l'information. Ce fut un levier pour développer une première littératie de l'IA, notamment dans les séquences sur le CV ou la lettre de motivation.

10.2. Réflexion critique sur l'usage de l'IA comme futur enseignant

L'expérimentation de ChatGPT au fil de mes séquences de stage a progressivement modifié ma posture face à l'outil. D'un regard initial enthousiaste mais encore flou, je suis passé à une

approche plus rigoureuse, nuancée, et fondée sur l'observation directe des effets de l'IA dans ma pratique. Cette réflexion post-expérimentation m'a permis d'évaluer les bénéfices concrets, d'identifier les dérives potentielles, et surtout de redéfinir le rôle que je souhaite faire jouer à cet outil dans ma pratique future.

Tensions entre efficacité et perte de maîtrise

L'un des premiers apprentissages majeurs concerne la tension constante entre gain d'efficacité et risque de perte de contrôle. ChatGPT m'a permis d'accélérer certaines tâches chronophages (formulation de consignes, structuration d'activités, recherche de supports), ce qui a été très précieux dans le contexte exigeant du stage. Mais cette rapidité induit un danger : celui de s'appuyer aveuglément sur une réponse automatisée sans prendre le temps d'en questionner le fond, la pertinence ou les implicites.

En tant que futur enseignant, je ne peux me permettre cette délégation sans garde-fou. L'outil doit rester un assistant, non un moteur. Je dois conserver l'initiative intellectuelle, la responsabilité du choix pédagogique, la vérification du contenu. Cette tension a été constante dans l'usage de ChatGPT, et elle m'a conduit à redoubler de vigilance sur la vérification des informations, l'adaptation des contenus au niveau de mes élèves, et la cohérence des activités avec les objectifs fixés.

Entre innovation et banalisation : trouver la juste place

Un autre apprentissage clé a été de comprendre que l'innovation pédagogique ne se décrète pas par la seule présence de l'IA. L'usage de ChatGPT n'est pas, en soi, synonyme de modernité ou de créativité. Certaines propositions générées étaient répétitives, normées, peu adaptées à une pédagogie active ou inductive. D'autres, en revanche, ont stimulé ma réflexion, m'ont permis de sortir de certains automatismes, ou m'ont fait entrevoir de nouvelles manières d'aborder une notion.

Cette ambivalence m'a amené à envisager l'IA non comme une rupture pédagogique, mais comme une ressource potentielle à intégrer avec prudence, selon les besoins, les objectifs et les contextes. Comme le rappelle Scandolera (2024), l'IA ne remplace pas l'intuition pédagogique ni le geste professionnel ; elle en propose des appuis périphériques. Cela m'a conduit à moduler mes usages, à prendre du recul sur les effets de nouveauté, et à interroger systématiquement la valeur ajoutée réelle de chaque usage.

10.3. Posture professionnelle : tensions, vigilance et compétences mobilisées

L'usage de ChatGPT dans ma pratique de stage n'a pas seulement influencé mes séquences : il a également transformé ma manière de concevoir mon métier. L'introduction de l'intelligence artificielle dans le travail enseignant agit comme un révélateur : elle rend plus visibles certaines compétences professionnelles essentielles, tout en en appelant de nouvelles. Elle génère aussi des tensions fortes, qui exigent une posture lucide, éthique, et continuellement ajustée.

Des compétences renforcées, au service d'une pratique plus consciente

Première constatation : l'intégration de ChatGPT a renforcé certaines compétences professionnelles, notamment en lien avec la planification, la différenciation et la conception pédagogique. Travailler avec l'IA m'a obligé à :

- Clarifier mes intentions d'apprentissage avant chaque prompt ;
- Affiner mes formulations pour obtenir des résultats pertinents ;
- Anticiper les ajustements à opérer sur les contenus générés ;
- Développer des variantes d'activités adaptées aux profils de mes élèves.

Ces gestes, souvent implicites, sont devenus plus explicites dans ma pratique, et ont consolidé ma posture d'enseignant-concepteur. Comme le souligne Meirieu (2021), enseigner, c'est aussi scénariser, ajuster, prévoir, problématiser. L'IA n'a pas remplacé ce travail : elle l'a stimulé.

En outre, j'ai dû mobiliser des compétences de vigilance critique, en évaluant systématiquement la fiabilité des réponses générées, en détectant les incohérences ou les stéréotypes, et en adaptant les supports produits. Cela a renforcé ma rigueur méthodologique, tout en m'incitant à consolider mes propres savoirs disciplinaires — pour repérer une erreur, il faut d'abord la connaître.

Des tensions éthiques au cœur de la professionnalité enseignante

Mais l'expérimentation m'a aussi confronté à des tensions profondes. La première, déjà évoquée, est celle de la délégation pédagogique : jusqu'où puis-je déléguer à un outil ce qui relève de ma responsabilité professionnelle ? Puis-je accepter qu'un modèle prédictif me suggère des activités sans vérifier leur cohérence avec le contexte de ma classe ? Puis-je me contenter d'un corrigé généré automatiquement, sans le retravailler en fonction des erreurs-types de mes élèves ?

Ces questions ne sont pas anecdotiques : elles touchent au cœur de l'identité professionnelle de l'enseignant. Elles m'ont rappelé que mon métier ne consiste pas à "animer des exercices", mais à créer les conditions d'un apprentissage signifiant, progressif et situé. Cela implique une présence, un regard, une interprétation — toutes choses que l'IA, en l'état, ne peut offrir.

Une autre tension est apparue autour de l'évaluation. Très tôt, j'ai décidé de ne jamais utiliser ChatGPT pour évaluer les productions d'élèves. Parce que l'évaluation est un acte relationnel, situé, humain. Parce qu'elle implique un regard pédagogique sur la progression, l'effort et le contexte. Cette position, que je maintiens, me semble essentielle pour préserver la dimension formative et émancipatrice de l'évaluation.

Enfin, une tension écologique a émergé, plus personnelle mais non moins importante. Conscient des impacts environnementaux de l'IA générative (puissance de calcul, consommation énergétique, infrastructures), j'ai commencé à m'interroger sur la pertinence de mes usages. Chaque prompt, chaque requête a un coût invisible, que je ne peux ignorer. Cela m'a conduit à adopter une démarche de sobriété numérique, en limitant l'IA aux tâches où sa plus-value est manifeste.

Vers une redéfinition des contours du métier

Ce que cette expérimentation m'a appris, c'est que le métier d'enseignant est plus que jamais celui d'un médiateur, d'un architecte du sens. Dans un monde où les outils numériques sont omniprésents, où les sources sont multiples, et où les algorithmes produisent du contenu à la demande, le rôle du professeur n'est pas d'être la source unique du savoir. Il est de créer des cadres d'apprentissage dans lesquels l'élève peut apprendre à penser, à douter, à argumenter, à créer.

Face à l'IA, mon rôle est d'interroger, de contextualiser, de mettre en tension. De faire en sorte que l'élève ne soit pas un utilisateur passif, mais un sujet apprenant, critique et responsable. Cela suppose une posture de vigilance active, une capacité à expliciter mes choix, à justifier mes outils, à transmettre une littératie numérique et citoyenne.

10.4. Retour sur les hypothèses de départ

L'ensemble de cette expérimentation avec ChatGPT dans le cadre de ma formation initiale m'a permis de confronter mes hypothèses de départ à la réalité du terrain. En croisant les effets observés avec mes intentions initiales, il est désormais possible d'évaluer ce qui s'est confirmé, ce qui a été nuancé, et ce qui mérite encore approfondissement.

Hypothèse 1 – ChatGPT peut constituer un levier pertinent pour gagner du temps et diversifier les supports pédagogiques, à condition qu'il soit intégré comme un outil d'assistance, non de substitution.

Cette hypothèse est largement confirmée. Le gain de temps a été net, notamment dans la phase de planification : génération de plans de séquences, formulation de consignes, création d'exercices, élaboration de grilles d'évaluation... autant d'activités qui ont été accélérées grâce à l'outil. Ce gain a été d'autant plus précieux dans le cadre d'un stage où les contraintes de temps sont fortes.

Mais ce gain ne s'est pas fait au détriment de la qualité : parce que je me suis toujours positionné comme utilisateur actif, critique et ajusteur, j'ai pu tirer profit de l'IA sans jamais tomber dans une logique de substitution. Le modèle m'a permis de produire plus rapidement, certes, mais surtout de mieux structurer, d'expliciter mes intentions, et de clarifier mes documents.

Hypothèse 2 – L’usage de ChatGPT favorise une posture réflexive et une différenciation accrue, notamment en matière de formulation de consignes, d’évaluation formative et de remédiation.

Cette hypothèse s’est révélée partiellement confirmée. Sur le plan réflexif, il est certain que travailler avec l’IA m’a poussé à m’interroger davantage sur mes choix pédagogiques. Formuler un bon prompt, ajuster une réponse générée, traduire un contenu technique en langage accessible... tout cela a renforcé ma posture d’enseignant conceiteur.

Concernant la différenciation, les résultats sont plus nuancés. Si ChatGPT m’a aidé à produire des variantes (exercices allégés, glossaires, reformulations), il a aussi montré ses limites : il ne perçoit pas les besoins réels de mes élèves, ni leurs rythmes, ni leurs représentations. J’ai donc dû jouer un rôle constant de médiateur pour adapter les supports. En ce sens, l’outil soutient la différenciation, mais ne la produit pas à ma place.

Hypothèse 3 – Toute utilisation de l’IA en contexte éducatif doit être encadrée, tant sur le plan éthique que didactique, pour éviter les dérives (plagiat, biais, désengagement cognitif, etc.) et préserver l’autonomie de l’élève comme la responsabilité de l’enseignant.

Cette hypothèse est entièrement confirmée. L’expérimentation a mis en lumière plusieurs risques réels : dépendance aux suggestions de l’outil, propositions stéréotypées ou biaisées, informations erronées, etc. À ces limites s’ajoutent les enjeux éthiques plus larges, comme l’automatisation de l’évaluation ou la question de l’impact environnemental.

Face à cela, j’ai dû poser des balises claires : ne jamais utiliser l’outil pour noter, toujours accompagner les usages avec des explications, expliciter les limites aux élèves, veiller à l’intégrité intellectuelle. C’est cette vigilance professionnelle qui garantit que l’IA reste un outil au service de l’apprentissage, et non un substitut aux exigences éducatives.

Hypothèse 4 – Initier les élèves à un usage critique et responsable de l’IA est une mission éducative émergente.

Cette dernière hypothèse est partiellement validée, avec des pistes prometteuses. Lors des activités menées (réécriture de CV, lettres de motivation, reformulation de textes), les élèves ont montré un intérêt sincère pour l’outil. Plusieurs se sont interrogés sur son fonctionnement, ses usages possibles, ses erreurs. Certains ont même proposé des améliorations aux prompts ou tenté de "corriger" la machine.

Cependant, ce travail de littératie de l’IA reste à construire. La curiosité est bien là, mais elle doit être canalisée, structurée, accompagnée. Il ne suffit pas de mettre l’outil dans les mains des élèves pour qu’un usage critique émerge. Il faut en faire un objet d’apprentissage à part entière, intégré dans une séquence, lié à des compétences citoyennes et numériques explicites. Ce sera, sans doute, un chantier pour les années à venir.

V. Conclusion

À l'issue de cette recherche-action menée dans le cadre de ma formation initiale, il apparaît clairement que l'usage de ChatGPT en contexte scolaire constitue un levier pédagogique puissant... à condition d'être intégré dans une démarche critique, professionnelle et située. La question de départ de ce travail — « Comment employer ChatGPT comme outil pédagogique pour planifier et exploiter une séquence en français/CPC ? » — à dériver sur autre nettement plus intéressante à mon sens « ChatGPT peut-il soutenir la conception de séquences pédagogiques tout en préservant le rôle professionnel et réflexif de l'enseignant ? » Cette question trouve une réponse nuancée, mais fondamentalement positive. L'outil, loin de réduire la fonction enseignante à un simple exécutant de tâches automatisées, m'a permis de renforcer mes compétences de conception, d'anticipation et de formulation, tout en me confrontant à la nécessaire recontextualisation permanente des contenus générés. ChatGPT n'a pas pensé à ma place : il a été un miroir, un assistant souple, mais incapable de saisir les subtilités relatives au métier d'enseignant.

L'expérimentation m'a également permis de valider partiellement les hypothèses formulées en début de travail, en particulier sur les dimensions de gain de temps, de différenciation pédagogique, de clarté dans les supports, et de première sensibilisation des élèves à l'IA. Toutefois, elle a aussi mis en lumière des fragilités importantes : rigidité des productions, manque de prise en compte du contexte de classe, tendance à l'uniformisation, voire à la superficialité. Ces constats ont renforcé ma posture d'enseignant concepteur, qui utilise l'outil sans jamais lui déléguer ses responsabilités professionnelles, ni sa capacité à improviser, ajuster, accompagner.

Un aspect que je n'ai que partiellement exploré dans ce travail, mais qui me semble pourtant crucial, est la dimension écologique de l'usage de l'intelligence artificielle. Derrière chaque génération de texte, chaque prompt, se cache une infrastructure lourde, énergivore, dont l'impact environnemental est encore mal mesuré par la plupart des utilisateurs. L'IA n'est pas immatérielle. Elle consomme de l'électricité, mobilise des ressources rares, et participe à une économie numérique dont l'empreinte carbone ne cesse de croître. En tant que futur enseignant, engagé dans une société en transition, je ne peux éluder cette question. Chaque usage technologique en classe, aussi séduisant soit-il, doit être confronté à sa durabilité. La véritable innovation pédagogique ne se mesure pas seulement en termes d'efficacité ou d'effet de nouveauté, mais aussi de cohérence éthique globale.

Ce TFE n'apporte pas de réponse définitive, mais il ouvre des pistes. Il m'a permis d'avancer dans ma compréhension du métier d'enseignant à l'ère de l'IA, de redéfinir certains équilibres entre « tradition » pédagogique et innovation technologique, et de clarifier les conditions d'un usage éclairé, ciblé, mesuré de ChatGPT. Mais il soulève aussi de nouvelles questions, qui mériteraient d'être investiguées dans le cadre d'une recherche plus large ou d'un travail collectif :

- Comment former les enseignants à un usage critique et responsable de l'IA, sans technophobie ni technofascination ?
- De quelles compétences numériques parlons-nous vraiment quand nous évoquons la « littératie de l'IA » ?
- Comment concilier les injonctions d'efficacité, de personnalisation et de sobriété dans l'école de demain ?

- Quels garde-fous éthiques, pédagogiques et écologiques devons-nous mettre en place pour intégrer durablement ces outils dans une éducation humaniste et démocratique ?

Sur cette dernière question, il me semble essentiel d'insister : intégrer l'IA à l'école ne doit pas être une simple opération logistique ou technologique. Cela requiert la mise en place de garde-fous clairs et partagés :

- Éthiques, d'abord : pour protéger la vie privée des élèves, garantir la transparence des algorithmes utilisés, prévenir les biais discriminants, et maintenir l'enseignant comme figure centrale du lien éducatif.
- Pédagogiques, ensuite : pour que l'outil ne remplace pas l'expérience de l'erreur, de la lenteur, du tâtonnement, et que son usage reste au service d'un apprentissage actif, critique et autonome.
- Écologiques, enfin : pour que l'école ne participe pas aveuglément à la fuite en avant technologique, mais développe une culture de la modération, de l'arbitrage, et de la conscience des impacts systémiques de ses choix.

C'est à cette triple vigilance que je souhaite désormais inscrire ma posture professionnelle. Enseigner à l'ère de l'IA ne consiste pas à remplacer le professeur par la machine, mais à former des esprits libres, lucides et responsables — capables de penser avec l'outil, mais surtout au-delà de lui.

VI. Sources :

Bibliographie :

1. **Borst, G. & Meirieu, P.** (2025, 19 mai). *Quand la pédagogie Freinet et les neurosciences entrent en résonance* [Conférence]. La Cité Miroir, Liège, Belgique.
2. **Dall'Alba, G.** (1994). *The role of teaching in higher education: Can we learn from student learning?* In R. Barnett (Ed.), Academic community: Discourse or discord? London: Jessica Kingsley.
3. **Collin, S., & Marceau, E.** (2021). *L'intelligence artificielle en éducation : enjeux de justice. Formation et profession*, 29(2), 1–4. <https://doi.org/10.18162/fp.2021.a230>
4. **Collin, S., Lepage, A., & Nebel, L.** (2023). *Enjeux éthiques et critiques de l'intelligence artificielle en éducation : une revue systématique de la littérature. Revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*, 49(4), 1–29. <https://doi.org/10.21432/cjlt28448>
5. **Chupin, J.** (2022). *Échec scolaire : la grande peur. Décrochage : prévenir, aider, accompagner*. Paris : Autrement.
6. **Fédération Wallonie-Bruxelles.** (2020). *Socles de compétences – Français*.
7. **Fédération Wallonie-Bruxelles.** (2022). *Référentiel de formation manuelle, technique, technologique et numérique – Tronc commun*.
8. **Fédération du personnel professionnel des universités et de la recherche.** (2023). *ChatGPT entre à l'université : espoirs et craintes du personnel professionnel*.
9. **Herft, A.** (2023). *Guide de l'enseignant : L'usage de ChatGPT – Ce qui marche le mieux* (Trad. A. Gagné).
10. **Holmes, T.** (2024). *L'utilisation de ChatGPT 3.5 pour la rétroaction corrective écrite interactive.... Actes des Journées de linguistique*, 1, 17–30. <https://doi.org/10.70637/xvc8m613>
11. **Lepage, A.** (2023). *Étude de l'adoption des principaux types d'usages de l'intelligence artificielle....*
12. **Lobet, M., Holet, A., Honet, A., Romainville, M., & Wathelet, V.** (2024). *ChatGPT : Quel en a été l'usage spontané d'étudiants.... Médiations & Médiatisations*.
13. **Mavropoulou, E.** (2023). *Exploitation de l'intelligence artificielle dans l'enseignement du FLE sur objectifs spécifiques. Zoglôbitha*, 2(8), 63–70.
14. **Maurin, F.** (2023). *L'art du prompt 101 : Guide pour les personnes enseignantes* (Y. Munn, Trad.).
15. **Meirieu, P.** (2020). *Ce que l'école peut encore pour la démocratie*. Paris : Autrement.
16. **Meirieu, P.** (2021). *Dictionnaire inattendu de pédagogie*. Paris : ESF éditeur.
17. **Melghagh, M.** (2025). *Revue de littérature sur l'importance de l'intelligence artificielle au sein de l'éducation. Revue Internationale de la Recherche Scientifique*, 3(2), 1922–1936. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15315643>
18. **Ministère de l'Éducation du Québec.** (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : Profession enseignante*.
19. **ORES.** (2023). *ChatGPT : une sélection de ressources pour y voir clair*.
20. **Wallonie Bruxelles Enseignement** (n.d.).

Sitographie :

1. Aide à la construction d'une séquence et des séances pédagogiques | CPE - Vie scolaire. (s. d.). *Académie de Toulouse*. <https://pedagogie.ac-toulouse.fr/cpe-vie-scolaire>
(Consulté en avril 2025)
2. **Arnaud.** (s. d.). *Comment fonctionne ChatGPT ? Dossier complet + Exemples*. Conseils Rédaction Web. <https://www.conseils-redaction-web.fr/chatgpt>
(Consulté en avril 2025)
3. CLEMI. (2023). *Comprendre les principes de base de l'intelligence artificielle (IA)*. <https://www.clemi.fr/ressources/ressources-pedagogiques/comprendre-les-principes-de-base-de-lintelligence-artificielle-ia>
(Consulté en mai 2025)
4. Commission européenne. (2022). *Lignes directrices éthiques sur l'utilisation de l'intelligence artificielle (IA) et des données dans l'enseignement et l'apprentissage à l'intention des éducateurs*. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/420567>
(Consulté en avril 2025)
5. Conseils Rédaction Web. (2025, 11 avril). *Comment fonctionne ChatGPT ? Dossier complet + Exemples*. <https://www.conseils-redaction-web.fr/chatgpt>
(Consulté en avril 2025)
6. **Delhaye, E.** (2025, 4 mars). *Comment rédiger un bon prompt pour l'intelligence artificielle*. My Little Big Web. <https://mylittlebigweb.com/blog/rediger-bon-prompt-intelligence-artificielle/>
(Consulté en mai 2025)
7. Enseignement supérieur et recherche. (2024, 22 mai). *Intelligence artificielle (IA) : de quoi parle-t-on ?* <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/intelligence-artificielle-de-quoi-parle-t-91190>
(Consulté en mai 2025)
8. **Lausson, J.** (2023, 10 février). *ChatGPT fait peur à New York, qui l'interdit dans ses écoles*. Numerama. <https://www.numerama.com/tech/1228540-chatgpt-fait-peur-a-new-york-qui-linterdit-dans-ses-ecoles.html>
(Consulté en avril 2025)
9. Le décret « missions ». (s. d.). *La Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente*. <https://ligue-enseignement.be/education-enseignement/legislation/le-decret-missions>
(Consulté en avril 2025)
10. **Leparoux, L., Le Pichon, A., & Lafeyillade, V.** (2023, 28 mars). *Comment utiliser ChatGPT dans la conception pédagogique ?* Unow. <https://www.unow.fr/blog/recherche-developpement/comment-utiliser-chatgpt-dans-la-conception-pedagogique/>
(Consulté en mai 2025)
11. **Mahier, T.** (2023, 14 octobre). *C'est quoi un modèle de langage (ChatGPT, Claude, Mistral..) ? Explications : du token à l'escargot*. GénérationIA. <https://generationia.flint.media/p/secrets-techniques-chatgpt-bard-claude>
(Consulté en mai 2025)
12. **Pavitra, M.** (2025, 14 février). *Comment utiliser ChatGPT pour planifier vos cours*. ClickUp. <https://clickup.com/fr-FR/blog/420528/comment-utiliser-chatgpt-pour-planifier-ses-cours>
(Consulté en avril 2025)

13. Qu'est-ce que ChatGPT et comment fonctionne-t-il ? (2023, 5 juillet). *Compilatio*.
<https://www.compilatio.net/blog/fonctionnement-chatgpt>
(Consulté en avril 2025)
14. **Réseau IFAPME**. (2025, 4 août). *IFAPME*. <https://www.ifapme.be/reseau-ifapme>
(Consulté en avril 2025)
15. **Tazrout, Z.** (2024, 9 mai). *L'homme reprend le dessus sur l'intelligence artificielle au jeu de go*. Siècle Digital. <https://siecledigital.fr/2023/02/20/lhomme-reprend-le-dessus-sur-lintelligence-artificielle-au-jeu-de-go/>
(Consulté en mai 2025)
16. **CRAP Cahiers Pédagogiques**. (2023, 10 octobre). *L'IA en classe : quels usages pédagogiques ?* [Vidéo]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=uuFCRgMembw>
(Consulté en avril 2025)
17. **Franck Scandolera**. (2024, 3 décembre). *Comprendre le fonctionnement des LLM : Guide complet pour tous* [Vidéo]. YouTube.
https://www.youtube.com/watch?v=wrZFyKfJN_Y
(Consulté en mai 2025)
18. **Duboust, O.** (2023, 8 février). *Comment le monde de l'enseignement s'adapte à ChatGPT*. Euronews. <https://fr.euronews.com/next/2023/01/23/comment-le-monde-de-lenseignement-s-adapte-a-chatgpt>
(Consulté en avril 2025)

VII. Annexes :

Annexe 1 : Document professeur de la séquence sur l'Union Européenne

L'UNION FAIT LA FORCE



NOM:

PRÉNOM: **CORRECTIF**

CLASSE:



MAD MAX Version Europe



L'Europe est en ruines. La guerre a laissé derrière elle des villes détruites, des économies effondrées et des peuples épuisés. La paix est là, mais fragile. Comment reconstruire un avenir stable ?

Vous êtes à la tête d'un pays qui tente de se relever. Votre peuple attend des décisions fortes : relancer l'économie, assurer la sécurité, éviter un nouveau conflit... Allez-vous choisir l'indépendance ou chercher à coopérer avec d'autres nations ?

Mais attention, la route sera semée d'embûches. Vos choix auront des conséquences et des crises imprévues pourraient tout bouleverser... L'histoire est entre vos mains. À vous d'écrire l'avenir de l'Europe.



Chacun d'entre vous reçoit une **fiche pays** avec :

- Sa situation **économique, militaire et sociale**.
- Ses **ressources** et ses **faiblesses**.
- Ses **objectifs prioritaires** (reconstruction, sécurité, commerce...).

Lisez votre fiche, comprenez votre **position** et préparez une **stratégie** pour assurer l'**avenir** de votre nation.



2

Après avoir découvert la situation de votre pays, il est temps de **prendre une décision cruciale** :



- ▶ Rester **indépendant** et tenter de se reconstruire.
- ▶ Chercher des **alliances** pour établir des **accords économiques ou militaires**.
- ▶ Créer une **organisation commune** avec des **règles partagées** entre nations.



3

Après avoir analysé la situation de votre pays, il est temps de prendre des **décisions cruciales**. Allez-vous **agir seul**, **négocier des alliances** ou créer une **organisation commune** ?

En groupe, rédigez un **manifeste politique** expliquant votre choix. Pour cela, vous devez répondre aux questions suivantes :



Priorités :
Quels sont les besoins urgents de votre pays ? (économie, sécurité, diplomatie...)



Alliances :
Avez-vous intérêt à coopérer avec d'autres nations ? Sous quelles conditions ?



Souveraineté :
Jusqu'où êtes-vous prêts à partager votre pouvoir de décision ?



Obstacles :
Quels problèmes pourriez-vous rencontrer ?

Alliances :

Oui, sous certaines conditions :
Nous négocierons des accords commerciaux pour réduire notre dépendance alimentaire.
Un partenariat énergétique est essentiel.
Sur le plan **militaire**, nous souhaitons une coopération stratégique avec un allié puissant en échange d'une contribution technologique.

Obstacles

Interne : L'opposition politique craint une perte de souveraineté, entraîner des tensions sociales.

Économique : Si nos réformes ne sont pas bien pensées, nous risquons de créer une dépendance encore plus grande vis-à-vis de nos alliés

Priorités :

Économie : La dette nationale atteint des sommets Il est crucial d'obtenir des investissements étrangers et de relancer l'industrialisation.
Sécurité : On dispose d'une armée réduite Il faut renforcer la défense nationale.
Diplomatie : Il faut négocier des accords commerciaux pour stabiliser notre marché.

Souveraineté :

Limites : Consserver son autonomie législative.
Concessions possibles : Accepter des règles communes sur le commerce et l'environnement.
Ligne rouge : Pas question d'abandonner une autorité étrangère pour nos décisions diplomatiques.

4

Chaque pays expose son manifeste devant les autres. Puis, les discussions  commencent :

- **Cherchez des partenaires** : Qui pourrait partager vos intérêts ? Quels compromis êtes-vous prêts à faire ?
- **Défendez votre position** : Si un pays veut imposer ses règles, allez-vous accepter ou résister ?
- **Anticipez les crises** : Des événements imprévus peuvent bouleverser vos plans (ex. pénuries, tensions sociales, nouvelles menaces). Comment réagirez-vous ?

 Attention : Chaque décision doit être prise à l'unanimité 

5

A présent que vous vous êtes mis d'accord (ou pas), réponds aux questions suivantes :



A. Quels **types** d'accords ont été conclus entre les pays ?

Des accords économiques, militaires, environnementaux et technologiques ont été signés pour favoriser la coopération et la prospérité commune.



B. Certains pays sont-ils **restés indépendants** ? Pourquoi ?

Oui, certains ont préféré préserver leur souveraineté, éviter les contraintes des alliances ou rester neutres pour des raisons économiques et diplomatiques.



C. Des tensions ou des désaccords ont-ils **empêché des alliances**?

Oui, des rivalités économiques, politiques, historiques et environnementales ont freiné certaines négociations et empêché des coopérations.

6

Répondez oralement aux questions suivantes sur les obstacles et conséquences de cette activité.



A. Quels ont été les principaux **défis lors des négociations** ? (ex. compromis difficiles, manque de confiance, intérêts divergents)



B. Avez-vous ressenti une **pression extérieure ou intérieure** qui a influencé votre décision ? (ex. peur de la domination d'un autre pays, crainte d'un conflit futur)



C. Avez-vous eu assez de **ressources pour reconstruire votre pays seul**, ou l'aide des autres **était-elle indispensable** ?

6

Répondez oralement aux questions suivantes sur les obstacles et conséquences de cette activité.



A. Quels ont été les principaux **défis lors des négociations** ? (ex. compromis difficiles, manque de confiance, intérêts divergents)



B. Avez-vous ressenti une **pression extérieure ou intérieure** qui a influencé votre décision ? (ex. peur de la domination d'un autre pays, crainte d'un conflit futur)



C. Avez-vous eu assez de **ressources pour reconstruire votre pays seul**, ou l'aide des autres **était-elle indispensable** ?

A. Quels ont été les principaux défis lors des négociations ?

- Compromis difficiles** : Certains pays ont eu du mal à trouver un équilibre entre protection de leurs intérêts nationaux et concessions nécessaires pour coopérer avec d'autres.
- Manque de confiance** : Certains États craignaient que leurs partenaires ne respectent pas les accords conclus ou cherchent à en tirer un avantage disproportionné.
- Intérêts divergents** : Des tensions sont apparues entre pays à forte économie et ceux ayant besoin d'aides financières, ou encore entre pays favorables à une régulation stricte et ceux prônant un libre-marché.
- Enjeux environnementaux** : Certains pays voulaient imposer des restrictions écologiques que d'autres refusaient pour préserver leur industrie.

B. Avez-vous ressenti une pression extérieure ou intérieure qui a influencé votre décision ?

- Pression extérieure** : Certains pays ont craint d'être marginalisés s'ils restaient seuls, notamment face à des puissances économiques ou militaires dominantes. D'autres ont ressenti une pression diplomatique pour rejoindre une alliance sous peine de sanctions.
- Pression intérieure** : Les citoyens et groupes d'intérêts ont influencé les décisions politiques. Par exemple, des entreprises ont fait pression pour rester indépendantes afin de conserver leur compétitivité, tandis que des mouvements citoyens réclamaient plus de coopération internationale.
- Crainte d'un conflit futur** : Certains États ont accepté des alliances principalement pour éviter des tensions ou une course à l'armement pouvant mener à un conflit.

C. Avez-vous eu assez de ressources pour reconstruire votre pays seul, ou l'aide des autres était-elle indispensable ?

- Pays autosuffisants** : Quelques pays disposaient de ressources naturelles abondantes, d'une économie stable et d'une main-d'œuvre suffisante pour se reconstruire seuls.
- Pays dépendants de l'aide** : D'autres ont dû accepter une coopération économique ou humanitaire, faute de ressources suffisantes pour assurer leur redressement rapide.
- Enjeux financiers** : L'accès aux investissements étrangers ou aux fonds de reconstruction communs a été déterminant dans le choix de nombreux pays de rejoindre une alliance économique.

L'Euro Game

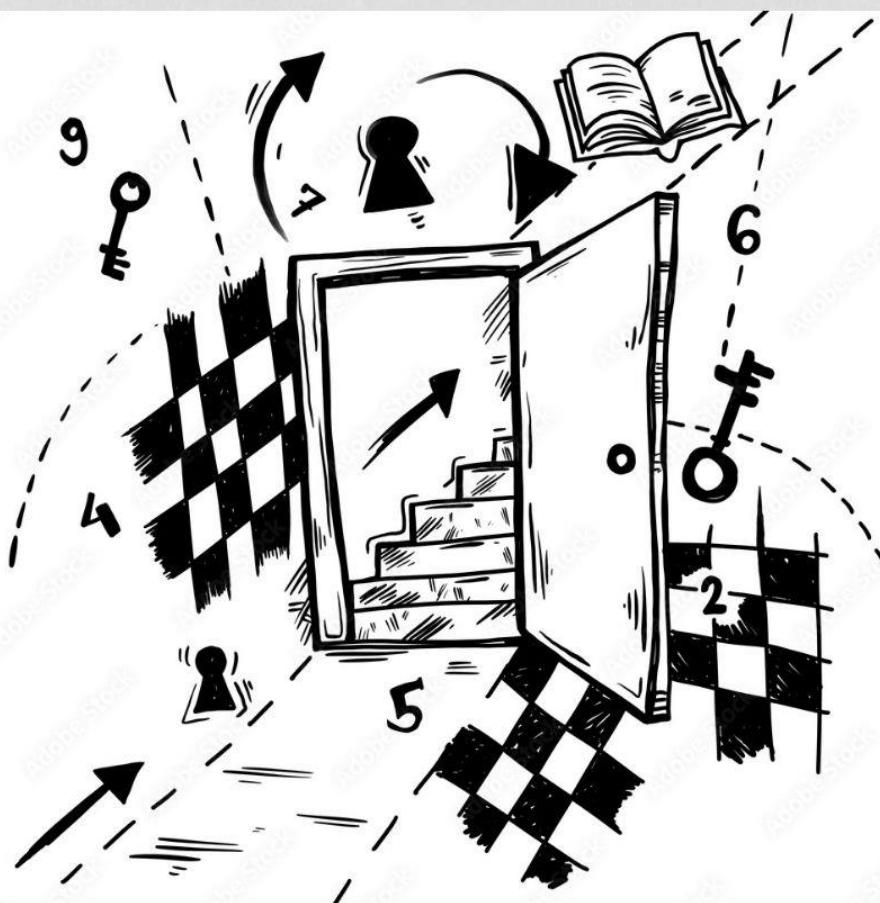


L'histoire semble se répéter... Un ancien projet oublié pourrait bien être la clé du futur.

Dans un monde ravagé par la guerre, l'Europe est en ruines. Les nations tentent de se reconstruire, mais la méfiance règne et les tensions menacent d'exploser à tout moment. Pourtant, ce n'est pas la première fois que l'Europe s'est retrouvée dans cette situation. Il y a des décennies, après un conflit tout aussi dévastateur, des dirigeants avaient imaginé une alliance révolutionnaire pour garantir la paix et la prospérité.

Ce projet, le modèle originel de l'Union européenne, a été enfoui dans l'oubli... jusqu'à aujourd'hui. Des rumeurs indiquent qu'un document clé détaillant cette ancienne alliance repose encore quelque part dans un ancien bâtiment de l'UE, abandonné après l'effondrement du système.

Mais le temps presse. Dans une heure, cet endroit sera réduit en cendres par un bombardement.



Les Institutions Européennes : Qui gouverne L'Union Européenne



Complétez le tableau ci-dessous :



Fonction(s)

Les Institutions Européennes :	Parlement européen	Organe législatif représentant les citoyens, il vote les lois et le budget avec le Conseil de l'UE.
	Conseil de l'Union européenne	Réunit les ministres des États membres pour adopter des lois et coordonner les politiques.
	Conseil Européen	Regroupe les chefs d'État et de gouvernement pour définir les grandes orientations politiques de l'UE.
	Commission européenne	Exécute les lois, propose de nouvelles législations et veille au respect des traités.
	Cour de justice de l'Union européenne	Garantit l'application uniforme du droit européen dans tous les États membres.
	Banque centrale européenne	Gère l'euro et la politique monétaire pour assurer la stabilité des prix.



Les Institutions Européennes : Qui gouverne L'Union Européenne

Complétez les différentes cases avec les informations de la deuxième étape de l'escape game.

CECA

Le 18 avril 1951, la Communauté européenne du charbon et de l'acier est créée, avec la signature du traité de Paris par six pays : la Belgique, la France, l'Italie, le Luxembourg, les Pays-Bas et la République fédérale d'Allemagne

Espace Schengen

La Belgique, la France, le Luxembourg, les Pays-Bas et la RFA signent à Schengen des accords prévoyant la suppression progressive des frontières entre ces États et la libre circulation des personnes.

Zone Euro

Onze États forment à cette date la "zone euro" : Autriche, Belgique, Espagne, Finlande, France, Irlande, Italie, Luxembourg, Pays-Bas, Portugal et RFA. L'euro devient alors officiellement leur monnaie légale.

1

2

3

4

5

CEE et Euratom

Deux traités sont signés à Rome : Le premier institue la Communauté économique européenne (CEE), qui a pour but la mise en place d'un marché commun, et le second la Communauté européenne de l'énergie atomique (CEEA) dite Euratom.

L'Union Européenne

À Maastricht, est signé en février le traité sur l'Union européenne. Celle-ci est constituée de trois piliers : les Communautés , la Politique étrangère et de sécurité commune, la coopération en matière de Justice et d'affaires intérieures. Par ailleurs, la CEE devient la Communauté européenne.



L'Euro : Fonctionnement, Avantages et Inconvénients

Complétez les bulles ci-dessous en fonction des avantages et des inconvénients :

Facilitation des échanges commerciaux :

Plus de frais de conversion et une stabilité monétaire qui favorise les échanges entre pays membres.

Influence mondiale :

L'euro est une monnaie forte qui renforce le poids économique de l'UE sur la scène internationale.

Stabilité économique :

Protection contre les fluctuations monétaires et crises de change.

Perte de souveraineté monétaire :

Les États ne peuvent plus ajuster leur politique monétaire individuellement (ex. dévaluer leur monnaie).

Divergences économiques :

Certains pays profitent plus de l'euro que d'autres, créant des déséquilibres (ex. Allemagne vs Grèce).

Rigidité budgétaire :

Respecter les critères de Maastricht limite la capacité des États à mener des politiques de relance en cas de crise.

DON'T FORGET

LA BANQUE CENTRALE EUROPÉENNE (BCE), SITUÉE À FRANCFORTE, GÈRE L'EURO ET VEILLE À LA STABILITÉ DES PRIX DANS LA ZONE EURO. ELLE FIXE LES TAUX D'INTÉRÊT, CONTRÔLE L'INFLATION ET SURVEILLE LES BANQUES POUR ASSURER UN SYSTÈME FINANCIER SOLIDE.



La Citoyenneté européenne : les droits et devoirs

Mentionne 3 droits et 3 devoirs d'un citoyen européen

**Respect des lois :**

Obligation de respecter la législation nationale et européenne.

**Engagement Civique**

Participation à la vie démocratique et respect des valeurs de l'UE (droits de l'homme, solidarité ...)

**Contribution fiscale**

Paiement des impôts et cotisations sociales dans son pays de résidence.

**Libre circulation**

Droit de vivre, travailler et étudier dans n'importe quel pays de l'UE.

**Protection Consulaire**

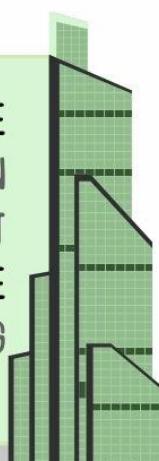
Assistance par l'ambassade de n'importe quel pays de l'UE en dehors de l'Union.

**Participation démocratique :**

Droit de voter et d'être candidat aux élections européennes et locales dans son pays de résidence.

DON'T FORGET

UN LOBBY EST UN GROUPE D'inFLUENCE QUI CHERCHE À DÉFENDRE LES INTÉRÉTS D'UN SECTEUR (ENTREPRISES, ONG, SYNDICATS) EN AGISSANT AUPRÈS DES DÉCIDEURS POLITIQUES. SON BUT EST D'ORIENTER LES LOIS ET LES POLITIQUES PUBLIQUES EN FAVEUR DE SES MEMBRES PAR DES DISCUSSIONS, DES ÉTUDES OU DU LOBBYING DIRECT.



Le Dilemme De l'Union

1. Phase d'information

Visionnage d'une vidéo + analyse de documents sur les thématiques à débattre.

Prenez des notes sur :

- Les **enjeux** clés de chaque thématique.
- Les **arguments pour et contre** des différentes parties prenantes.
- Les **impacts** possibles des décisions sur **les citoyens, l'économie et l'environnement**.

2. Phase de groupe : Définition d'une ligne de discussion

1. **Introduction au débat** : Discours d'un homme/femme politique européen.ne sur le défi ciblé par la thématique.

2. Dans votre groupe, **analysez** les **informations** collectées et discutez des **priorités** de votre rôle :

3. **Fixez une ligne de discussion** : Quelles sont les positions que vous souhaitez défendre ?
4. **Anticipez** les **arguments** des autres groupes et préparez vos réponses.

3. Mise au point d'un plan d'avenir concret

Chaque groupe expose ses arguments et ses propositions.

Discussion et négociation entre les groupes.

Tentative de trouver des compromis.

Vote final sur les mesures à adopter.

Règle du jeu : Vous devez respecter votre rôle et défendre ses intérêts, même si vous n'êtes pas personnellement d'accord !

4. Feedback rapide

A la fin de chacun des débats, vous répondrez à l'oral aux questions ci-dessous :

- Avez-vous réussi à trouver un **compromis** ? Si oui, comment ?
- Quels ont été les **acteurs** les plus **influents** dans les décisions ?
- Ce modèle de prise de décision vous semble-t-il efficace ? Pourquoi (pas) ?

La Fast-Fashion

Fiche Informative



20 Minutes France.
(2024, March 14).
Ecologie : C'est quoi le
problème avec la « fast
fashion » ? [Video].
YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=KldPiJOdsoI>

La fast fashion présente plusieurs atouts qui expliquent sa popularité auprès des consommateurs :

Accessibilité financière : Les vêtements de fast fashion sont proposés à des prix très compétitifs, rendant les dernières tendances mode accessibles à un large public.

Renouvellement rapide des collections : Les enseignes de fast fashion sont capables de concevoir et de commercialiser de nouveaux articles en quelques semaines, permettant aux consommateurs de disposer rapidement des dernières tendances.

Diversité de l'offre : Grâce à une production accélérée et à une chaîne d'approvisionnement optimisée, les marques de fast fashion proposent une large gamme de styles et de designs, répondant ainsi aux goûts variés des consommateurs.

Qu'est-ce que la fast fashion ? Littéralement traduit par “mode rapide”, la fast fashion est la mode éphémère relative au fonctionnement de ces grosses firmes mondiales. Shein, H&M, Zara, ... vous connaissez tous ces empires de l'industrie textile. On parle même aujourd'hui d'ultra fast fashion pour certaines de ces marques. Ce terme caractérise des marques qui renouvellent leurs vêtements à la vente plusieurs fois par saison, voire par mois (jusqu'à 52 collections par an contre 2 pour une marque classique).

S'y ajoutent aujourd'hui des prix ridiculement bas, ne permettant en aucun cas de rémunérer tous les acteurs de la chaîne de manière juste et équitable et portant atteinte à l'environnement. Toujours plus vite, toujours moins cher. Cette mode éphémère est ainsi celle qui fait le plus de ravages à l'Homme et à la planète.

IMPACTS DE L'INDUSTRIE TEXTILE



CONCEPTION LINÉAIRE D'UN VÊTEMENT





La Fast-Fashion

Propositions de loi

Mesure Choisie

Interdiction totale de la fast fashion

Interdiction pure et simple de la production, de l'importation et de la vente de vêtements issus de la fast fashion.

Conséquences :

Fermeture des grandes enseignes concernées, forte réduction de la pollution textile, perte d'emplois dans le secteur.

Obligation de transparence

Les entreprises doivent afficher l'origine des matières premières, les conditions de fabrication et l'empreinte carbone de chaque vêtement.

Conséquences :

Sensibilisation des consommateurs, pression sociale sur les marques, possible changement des habitudes d'achat.

Incitation à l'économie circulaire

Subventions pour les entreprises qui développent des systèmes de recyclage textile, encourageant la revente et le réemploi.

Conséquences :

Maintien de la fast fashion mais avec des pratiques plus responsables, participation active des consommateurs à l'économie circulaire.

Quotas de production et taxation sévère

Mise en place d'un quota de production de vêtements par marque et taxation progressive selon l'impact écologique et social.

Conséquences :

Réduction drastique du volume de production, augmentation des prix, incitation à adopter des pratiques durables.

Label écologique et normes strictes

Obligation pour toutes les entreprises textiles de respecter des critères écologiques (matériaux durables, conditions de travail éthiques)

Conséquences :

Hausse des coûts de production, réduction de l'impact environnemental, encouragement de l'innovation durable.

Le thème t'intéresse?

Documentaires :



Page Instagram :
[thegoodgoods.fr](https://www.instagram.com/thegoodgoods.fr)

Podcast :
Green Morning
#2 :
La fast fashion

La Régulation de l'IA

Fiche Informative

20 Minutes France.
(2023, January 24).
Chat GPT, c'est quoi ? [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=nCVtvpsolg8>



Amélioration des services publics et privés : L'IA peut optimiser les processus, rendant les services plus efficaces et personnalisés. Par exemple, dans le secteur de la santé, l'IA facilite des diagnostics plus rapides et précis, améliorant ainsi la qualité des soins.

Efficacité industrielle accrue : Dans l'industrie, l'IA permet l'automatisation de tâches répétitives, augmentant la productivité et réduisant les coûts. Cette automatisation peut également améliorer la sécurité en assumant des tâches dangereuses.

Accès facilité à l'information et à l'éducation : Les systèmes d'IA peuvent analyser de vastes quantités de données, facilitant ainsi l'accès à l'information, à l'éducation et aux formations.

Développement de nouveaux produits et services : L'IA ouvre la voie à des innovations, comme les assistants virtuels ou les systèmes de recommandation, enrichissant l'expérience utilisateur et stimulant l'économie numérique.

Atteintes potentielles aux droits fondamentaux :

Une utilisation non encadrée de l'IA peut porter atteinte à la vie privée et aux libertés individuelles. Par exemple, des systèmes de surveillance basés sur l'IA peuvent être utilisés pour surveiller les citoyens de manière intrusive.

Perte d'emplois et transformation du marché du travail : L'automatisation des tâches par l'IA peut entraîner la suppression de certains emplois, posant des défis socio-économiques. De plus, l'introduction de l'IA dans certains secteurs peut réduire l'autonomie des travailleurs, affectant leur satisfaction et leur engagement.

Dépendance technologique et perte de souveraineté numérique : La dépendance à l'égard de technologies d'IA développées par des entreprises non européennes peut compromettre la souveraineté numérique de l'UE, exposant les données sensibles à des juridictions étrangères.

Manipulation et désinformation : L'IA peut être utilisée pour créer de fausses informations ou manipuler l'opinion publique, mettant en péril la démocratie et la cohésion sociale





L'Intelligence Artificielle

Propositions de loi

Interdiction totale des IA autonomes dans les domaines sensibles

Interdiction de toute IA autonome dans des secteurs à haut risque comme la justice, la santé, la police ou la défense.

Conséquences :

Blocage des avancées en IA dans certains secteurs, mais garantie de contrôle humain total sur les décisions critiques.

Obligation de transparence et traçabilité des contenus générés par l'IA

Toute IA générative doit inclure un filigrane ou une mention indiquant qu'un contenu a été produit par l'IA.

Conséquences :

Lutte contre la désinformation, meilleure distinction entre humain et IA, impact limité sur l'innovation.

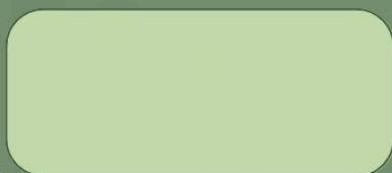
Encouragement à l'innovation et soutien aux entreprises développant des IA éthiques

Subventions et incitations fiscales pour les entreprises qui développent des IA respectant des principes éthiques et environnementaux.

Conséquences :

Développement de l'IA en Europe avec une approche responsable, sans contrainte lourde sur les acteurs du marché.

Mesure Choisie



Certification obligatoire et régulation des IA génératives

Chaque modèle d'IA doit être validé par un organisme européen avant sa mise en service, avec des critères de transparence, de sécurité et d'éthique.

Conséquences :

Développement plus lent mais mieux encadré, réduction des risques de manipulation et d'usage abusif.

Droit à la protection contre les biais algorithmiques

Obligation pour les entreprises d'IA de prouver que leurs algorithmes ne discriminent pas en fonction du genre, de la race, ou de l'origine sociale.

Conséquences:

Amélioration de l'équité des systèmes d'IA, mais complexité accrue dans le développement des modèles.

Le thème t'intéresse?

Documentaires :



Podcast :



Dérégulation : Réduction ou suppression des régulations étatiques dans certains secteurs économiques pour favoriser la concurrence et l'innovation.

Désinformation : Diffusion intentionnelle de fausses informations dans le but d'influencer l'opinion publique ou de manipuler les décisions politiques.

Économie de marché : Système économique basé sur l'offre et la demande, où les prix sont principalement fixés par la concurrence entre entreprises.

Euro-scepticisme : Attitude de méfiance ou d'opposition envers l'Union européenne et ses institutions.

Gouvernance supranationale : Mode de gestion dans lequel certaines décisions sont prises par des instances au-dessus des États, comme l'Union européenne.

Hyperconsommation : Phénomène caractérisé par une consommation excessive de biens et services, souvent influencée par la publicité et les tendances de mode.

Inflation monétaire : Augmentation continue de la quantité de monnaie en circulation, entraînant une hausse des prix et une perte de valeur de la monnaie.

Lobbying : Action d'influence exercée par des groupes d'intérêts (entreprises, syndicats, ONG) auprès des décideurs politiques pour orienter les lois et réglementations.

Mécanisme de solidarité financière : Système mis en place au sein de l'UE pour venir en aide aux pays en difficulté économique par des fonds d'urgence ou des prêts avantageux.

Protectionnisme : Politique économique visant à limiter les importations en augmentant les taxes douanières ou en imposant des réglementations strictes pour protéger l'économie nationale.

Souveraineté nationale : Capacité d'un État à prendre ses propres décisions sans influence extérieure, notamment en matière économique, politique et militaire.

Taxation écologique : Imposition de taxes sur les produits ou activités polluantes afin d'inciter à des pratiques plus respectueuses de l'environnement.

Traité international : Accord juridique signé entre plusieurs États pour établir des règles communes sur des sujets tels que le commerce, la sécurité ou l'environnement.

Le Glossaire

Accords économiques : Ententes entre plusieurs pays visant à faciliter les échanges commerciaux, à harmoniser les politiques économiques ou à instaurer des zones de libre-échange.

Alliances stratégiques : Partenariats entre nations ou organisations visant à renforcer leur position économique, militaire ou diplomatique.

Autonomie numérique : Capacité d'un État ou d'une organisation à contrôler ses propres infrastructures numériques sans dépendre d'acteurs étrangers.

Banque Centrale Européenne (BCE) : Institution responsable de la gestion de l'euro et de la politique monétaire des pays de la zone euro.

Biais algorithmiques : Distorsions involontaires dans les décisions prises par des intelligences artificielles, souvent liées aux données d'apprentissage utilisées.

Blocage institutionnel : Situation où une organisation ou un gouvernement ne peut plus prendre de décisions en raison de désaccords internes ou de règles trop strictes.

Commerce équitable : Système commercial visant à assurer une rémunération juste aux producteurs, souvent dans les pays en développement, en limitant l'exploitation et les intermédiaires abusifs.

Compromis diplomatique : Accord trouvé entre différentes parties lors de négociations internationales, souvent basé sur des concessions mutuelles.

Conflit d'intérêts : Situation où une personne ou une entité a des intérêts contradictoires pouvant influencer ses décisions de manière biaisée.

Crise économique : Période marquée par une forte instabilité financière, une baisse de la production, une hausse du chômage et une perte de confiance des investisseurs.

Délocalisation : Transfert d'activités industrielles ou de services d'un pays à un autre, généralement pour réduire les coûts de production.

Dépendance énergétique : Situation où un pays est fortement tributaire d'un autre pour son approvisionnement en énergie (pétrole, gaz, électricité...).

Annexe 2 : Prompts de la planification d'une séquence

Salut BG j'aimerais faire une séquence sur l'union européenne avec en CPC.

J'en aimerais une ludique au maximum et si tu connais des sites, app, ...
À ajouter n'hésite vraiment pas.

Elle doit durer 4x2 heures avec une éval à la fin.

Salut BG,

Bonne idée de bosser l'Union européenne en CPC, y a moyen de rendre ça fun et interactif. Voilà une séquence en 4x2 heures avec des approches ludiques et des outils numériques pour varier les plaisirs.

Séquence : L'Union européenne - Une construction en jeu

Durée : 4 x 2 heures + évaluation finale

Objectifs généraux

- Comprendre la création, le fonctionnement et les valeurs de l'UE
- Découvrir les institutions européennes et leurs rôles
- Identifier les enjeux et défis actuels de l'UE
- Développer un esprit critique face à la place de l'UE dans le quotidien

Séance 1 : L'histoire et la construction de l'UE (Escape Game)

Objectifs : Comprendre les grandes étapes de la construction européenne.

Activité principale :

Un *Escape Game* où les élèves doivent "remonter le temps" et "réunifier" l'Europe en retrouvant les événements clés (Traité de Rome, Maastricht, Brexit, etc.).

Matériel et ressources :

- **Site :** <https://view.genial.ly/> → Permet de créer des escape games numériques
- **Version papier :** Énigmes cachées (puzzle de drapeaux, texte à trous sur les dates clés...)
- **Code final :** Le nombre d'États membres en 2024

Débriefing : Discussion en groupe : pourquoi ces dates sont importantes ? Qu'est-ce qui a motivé ces décisions ?



Séance 2 : Les institutions européennes (Jeu de rôles)

Objectifs : Comprendre le rôle des principales institutions de l'UE.

Activité principale :

Simulation d'une session parlementaire avec des rôles répartis (députés européens, commissaires, lobbyistes, citoyens).

- Une proposition de loi fictive est soumise (ex : interdiction des fast-foods en Europe)
- Les élèves doivent négocier, amender et voter la loi selon le fonctionnement réel du Parlement européen

Outils :

- Site interactif : <https://europa.eu/> (section "Comment fonctionne l'UE ?")
- Application : "Parlement européen simulation" (jeu en ligne de simulation parlementaire)

Débriefing : Quelles difficultés ont-ils rencontrées ? Comment la vraie UE gère-t-elle ces débats ?



Séance 3 : L'UE dans notre quotidien (Rallye numérique)

Objectifs : Comprendre comment l'UE influence la vie des citoyens.

Activité principale :

Les élèves partent en mission avec un *rallye numérique* : ils doivent scanner des QR codes cachés dans la classe (ou sur un Genially) et répondre à des défis (ex : trouver un label européen sur un produit, reconnaître un droit garanti par l'UE, identifier un programme Erasmus...).

Outils :

- Site : <https://learning-corner.learning.europa.eu/> (ressources pédagogiques officielles de l'UE)
- QR Code : <https://www.qrstuff.com/> pour générer des QR codes avec des questions

Débriefing : Quels éléments de l'UE sont présents dans leur quotidien sans qu'ils y pensent ?



Séance 4 : Débats et enjeux actuels de l'UE (Battle d'arguments)

Objectifs : Prendre conscience des grands débats autour de l'UE.

Activité principale :

Les élèves sont répartis en équipes et doivent défendre une position sur une question polémique :

- L'UE doit-elle s'élargir ?
- L'UE doit-elle être plus intégrée (États-Unis d'Europe) ou plus décentralisée ?
- L'Europe doit-elle renforcer ses frontières ?

Chaque équipe a 15 minutes pour préparer ses arguments et un porte-parole débat avec l'équipe adverse.

Outils :

- Site : <https://www.debatime.com/> (générateur de sujets de débats)
- Carte interactive : <https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/fr/be-heard>

Débriefing : Quels arguments les ont convaincus ou fait évoluer leur point de vue ?

Évaluation finale (Jeu de plateau façon "Trivial Pursuit")

Format :

- Questions à choix multiples et défis (ex : dessiner le drapeau d'un pays membre, expliquer un concept en 30s, etc.).
- L'équipe gagnante reçoit un "passeport européen fictif" en récompense.

Ressources :

- Générateur de quiz : <https://kahoot.com/> (possibilité de faire un Kahoot en classe)
- Version papier : Un plateau inspiré du Trivial Pursuit avec des cases "histoire", "institutions", "quotidien", "enjeux"

Toutes tes activités sont sympas mais elles manquent cruellement de fil rouge.

J'aime beaucoup l'idée d'un escape game en introduction avec les différents dates et parlement important.

J'aimerais que le cours ressemble à ça :

1. Problématique : introduire le sujet et les stimuler sur celui là avec une problématique
2. Voir différents composants théoriques de l'UE (pourquoi pas via un escape). Mais bien pensé à faire de la philo. Je pense qu'il est intéressant de poser la question du positif négatif de l'UE.

Ok, je vois où tu veux aller : il faut un fil rouge solide qui guide la réflexion et intègre la philosophie. Je te propose une séquence centrée sur une **problématique engageante**, avec un **escape game** pour explorer les bases, puis une approche philosophique et critique pour nuancer la vision de l'UE.

FILS ROUGE : L'Union européenne, une utopie réalisable ?

L'idée est de traiter l'UE comme un **projet utopique**, en confrontant ses idéaux aux réalités politiques et sociales.

Séquence : L'Union européenne, entre rêve et réalité

Durée : 4 x 2h + évaluation finale



Séance 1 : Escape Game - À la recherche de l'Europe idéale

Objectif : Comprendre les grandes étapes de la construction de l'UE et questionner son idéal fondateur.

Mise en situation / Problématique

Question d'accroche : "Imaginez un continent ravagé par la guerre. Vous devez créer une alliance pour garantir la paix et la prospérité. Comment organiseriez-vous cette union ?"

→ Laisser les élèves proposer spontanément des idées (échanges économiques, institutions, valeurs...).

Activité principale :

Escape Game où les élèves doivent reconstituer l'histoire de l'UE en résolvant des énigmes basées sur les grandes dates, les institutions et les traités.

- **Épreuves** : puzzles, textes à trous, codes à déchiffrer avec les drapeaux des pays membres...
- **Message final** : une citation de Robert Schuman sur l'unité européenne → "L'Europe ne se fera pas d'un coup, ni dans une construction d'ensemble : elle se fera par des réalisations concrètes créant d'abord une solidarité de fait."



Débriefing philosophique

- "Une alliance politique et économique peut-elle vraiment garantir la paix ?"
- "L'UE est-elle une utopie devenue réalité, ou un projet toujours en construction ?"

Séance 2 : Les rouages de l'UE – Comment gouverner un idéal ?

Objectif : Comprendre le fonctionnement de l'UE et réfléchir à sa légitimité démocratique.

Activité principale : Jeu de rôles "Faites passer une loi !"

Les élèves incarnent différentes institutions européennes et doivent négocier une loi fictive (ex : interdire les fast-foods, renforcer les contrôles aux frontières, rendre le vote obligatoire...).

- Députés européens : discutent et votent
- Commission européenne : propose une loi
- Conseil de l'UE : peut modifier ou bloquer la loi
- Citoyens et lobbies : influencent les débats

Prolongement philo : "Une démocratie sans peuple ?"

- "L'UE est-elle démocratique si les citoyens ne votent que pour le Parlement et pas pour la Commission ?"
- "Peut-on parler de démocratie si les décisions sont prises par des experts ?"

Séance 3 : L'UE dans nos vies – Une chance ou une contrainte ?

Objectif : Comprendre les impacts concrets de l'UE et questionner ses limites.

Activité principale : "L'UE dans mon quotidien"

Les élèves explorent un rallye numérique avec QR codes cachés dans la classe ou accessibles sur un site interactif. Chaque QR code dévoile un impact de l'UE sur la vie quotidienne :

- Erasmus et la libre circulation
- Les normes alimentaires et écologiques
- L'euro et la politique économique
- Les tensions sur l'immigration et la montée de l'euroscepticisme

Production écrite (10 min en fin de séance) :

Les élèves rédigent un texte court : "Sans l'UE, ma vie serait..." en développant un aspect positif et un aspect négatif.

Débat philo : "Une liberté qui nous enferme ?"

- "L'UE nous apporte-t-elle plus de libertés ou plus de règles ?"
- "Peut-on être souverain dans une union politique ?"

Séance 4 : L'Europe du futur – Vers une nouvelle utopie ?

Objectif : Réfléchir aux défis et au futur de l'UE.

Activité principale : Battle d'arguments sur les futurs possibles de l'Europe

Les élèves sont répartis en groupes, chacun défend une vision de l'avenir de l'UE :

1. "Les États-Unis d'Europe" : plus d'intégration, un président européen élu, une armée commune...
2. "Un retour aux États souverains" : limiter le rôle de l'UE aux échanges économiques.
3. "Un entre-deux" : garder certaines institutions mais donner plus de pouvoir aux États.
4. "Une autre Europe" : proposer une réforme originale du fonctionnement actuel.

Chaque équipe prépare ses arguments puis débat avec une autre équipe.

Débriefing philo : "L'utopie européenne a-t-elle un avenir ?"

- "L'UE peut-elle encore se transformer ou est-elle figée ?"
- "Peut-on imaginer une Europe qui satisfait tout le monde ?"

Évaluation finale : "L'UE, une utopie réussie ?"

Format : Production écrite argumentée + mini-débat

Consigne :

"En 2050, l'Union européenne a profondément changé. Imaginez une lettre d'un citoyen européen décrivant la nouvelle UE. Est-elle un succès ou un échec ?"

- Décrire ce qui a changé
- Justifier pourquoi c'est une avancée ou une régression
- Intégrer au moins 2 concepts philosophiques vus en cours (utopie, démocratie, liberté, souveraineté...)

Bonus ludique : "Qui veut gagner des millions... sur l'Europe ?"

- Format Kahoot ou quiz papier avec des questions sur les institutions, l'histoire, et les enjeux de l'UE.
- L'équipe gagnante reçoit un "Passeport Européen" symbolique.

Ok il y a un problème c'est que tu pars du postulat qu'ils ont des connaissances.

Je crois que t'essayes de voir trop de choses.

Par contre t'as émis une idée intéressante de mise en situation et j'aimerais qu'on garde ça.

Donnons à chacun un pays avec des problématiques claires et mettons dans une situation d'après guerre comme à la création de l'UE. (Hypothétise pas exemple un monde où la Russie entre en guerre et où les dirigeants doivent essayer de se relever de ça. Post guerre)

Ensuite, on arrive avec la notion de l'UE, c'est quoi et tout et pour ça un escape games me paraît vraiment sympa. Le problème c'est que c'est fort théorique. Mais on doit les voir pour qu'ils aient des bases théoriques pour la suite.

Ils faut pour moi absolument parler des différents intermédiaire de l'UE, les dirigeants, les lobbys, les citoyens, ...

La suite est pour moi, un débat sur la légitimité ou non de l'UE. En quoi c'est bénéfique et non bénéfique.

Pour ça, j'aime assez d'idée qu'ils reprennent des pays et qu'ils se passent des crises au sein de cette UE nouvellement créé. Comment vont-ils réagir? Quelles problème arrivent.

Je me dis qu'on pourrait les mettre par groupe sous un des groupes précédents.

Et pour la dernière cession, ce qui pourrait être vraiment sympa c'est de proposer une question actuel concernant chacun (je pense notamment à l'ultra fast-fasion) et avoir 2 parties. Une partie où ils réfléchissent par groupe puis la mise en commun où ils expliquent pourquoi ils sont d'accord ou pas avec la mesure.

Ok, je vois mieux ton idée : partir d'un **monde post-guerre**, où les élèves doivent reconstruire une Europe fictive, et leur faire vivre les **décisions politiques et les enjeux de l'UE**. On alterne entre **expérience immersive, bases théoriques et débats philosophiques**.

FILS ROUGE : "Reconstruire l'Europe après la guerre"

Les élèves incarnent des dirigeants de pays européens fictifs, et doivent reconstruire une union politique après une guerre majeure.

Séquence : "Une nouvelle Europe : rêve ou illusion ?"

Durée : 4 x 2h + évaluation finale

Séance 1 : Une Europe à reconstruire

Objectif : Comprendre les enjeux de la création de l'UE en expérimentant une situation post-guerre.

Mise en situation / Problématique

💡 Contexte fictif : "Nous sommes en 2035. Après une guerre dévastatrice entre la Russie et l'OTAN, l'Europe est en ruines. Les dirigeants doivent créer une alliance pour garantir la paix, éviter les conflits et relancer l'économie. Mais comment ?"

💡 Étape 1 : Répartition des rôles

- Chaque élève reçoit un pays fictif inspiré d'un pays réel (ex : la "Germagne" pour l'Allemagne, la "Francia" pour la France...) avec **une problématique spécifique** (ex : dette colossale, tensions ethniques, économie à relancer, flux migratoires massifs...).
- Chaque pays a **une fiche de contexte** qui détaille ses atouts et faiblesses.

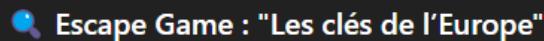
👤 Étape 2 : Table ronde des dirigeants

- Les élèves discutent pour trouver **des solutions communes** (ex : monnaie unique ? Défense commune ? Zones de libre-échange ?).
- Premier **conflit simulé** : "Un pays refuse d'entrer dans l'alliance, comment réagir ?"

🔊 Débriefing philo : "Peut-on imposer une union politique à des peuples divisés ?"

Séance 2 : Escape Game - Comprendre l'Union européenne

Objectif : Acquérir les bases théoriques de l'UE de façon ludique.



Escape Game : "Les clés de l'Europe"

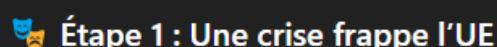
Les élèves doivent résoudre des énigmes pour comprendre les institutions, les dirigeants, les lobbys et les citoyens.

Épreuves possibles :

1. Les institutions (Commission, Parlement, Conseil...) : Associer chaque institution à son rôle via un puzzle.
2. Les décisions : Reconstituer la chaîne de décision d'une loi européenne.
3. Les lobbys : Trouver quels secteurs influencent les lois européennes (agriculture, transport, numérique...).
4. Les citoyens : Identifier les droits européens (libre circulation, droit de vote...).

Séance 3 : Crises et tensions dans l'UE

Objectif : Vivre les défis de l'UE en simulant des crises et des prises de décision.



Étape 1 : Une crise frappe l'UE

Chaque pays (élève/groupe) subit une crise aléatoire :

- Crise économique
- Crise migratoire
- Brexit 2.0
- Pression des lobbys sur une loi écologique
- Montée de l'extrême droite
- Cyberattaque sur la BCE

Les élèves doivent se regrouper par rôle :

- Les dirigeants doivent proposer des solutions.
- Les lobbys doivent influencer les décisions.
- Les citoyens peuvent protester ou voter lors d'un référendum.

Étape 2 : Grand débat sur la légitimité de l'UE

- En quoi l'UE est-elle bénéfique ?
- Pourquoi certains pays veulent-ils en sortir ?
- L'UE protège-t-elle réellement ses citoyens ou favorise-t-elle des élites ?

 Débriefing philo : "Peut-on faire une union sans renoncer à sa souveraineté ?"

Séance 4 : L'UE face aux défis actuels

Objectif : Réfléchir aux décisions européennes sur des enjeux actuels.

Étape 1 : Réflexion en groupes

Chaque groupe reçoit une mesure européenne en débat :

1. Interdire l'ultra fast-fashion
2. Imposer une armée européenne
3. Taxer les GAFAM (Google, Amazon, Facebook, Apple, Microsoft)
4. Rendre obligatoire le vote aux élections européennes
5. Créer une carte d'identité européenne unique

Les groupes doivent :

1. Analyser les arguments pour et contre
2. Préparer un discours de défense de leur position

Étape 2 : Mise en commun et vote final

- Chaque groupe présente ses arguments.
- Les élèves votent comme au Parlement européen.

 Débriefing philo : "Faut-il limiter les libertés individuelles pour protéger un bien commun ?"

Évaluation finale : Construire l'Europe de demain

Objectif : Synthétiser la réflexion sur l'UE à travers une production écrite et un débat.

 **Production écrite :**

 **Consigne :** "Imaginez que vous êtes président d'un pays de l'UE en 2050. Vous devez écrire un discours expliquant quelle direction doit prendre l'Union européenne."

- Trois propositions concrètes à défendre
- Intégration des concepts philosophiques vus en cours
- Arguments équilibrés entre les bénéfices et les limites de l'UE

 **Mini-débat :**

Les élèves présentent leurs idées et défendent leur vision face aux autres dirigeants.

Annexe 3 : Document professeur de la séquence sur le schéma de la communication



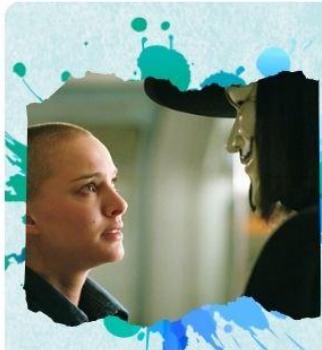
UNE PASSION POUR LES GOUVERNEMENTS

NOM :
PRÉNOM :
CLASSE :

CORRECTIF

Un Film Muet ?

Répondez aux questions des différents extraits de films visionnés :



- A. Quels indices permettent de comprendre la scène ?

Les Pleurs, les yeux, la mise en scène, le pdv des personnages, la lumière



- B. Les émotions des personnages sont-elles immédiatement perceptibles ? Qu'est-ce qui les exprime le mieux ?

La Tristesse, la joie, la surprise

- C. Qu'est-ce que le son apporte de plus ?

Pas grand chose à part souligner certains points.

- D. La compréhension des émotions et des intentions devient-elle plus claire, même sans comprendre les mots ?

Oui, un peu quand même, l'intonation a beaucoup de sens.

- E. L'intonation, le rythme, le volume de la voix modifient-ils votre perception de la scène ?

Oui, un peu, lorsqu'elle se tait et qu'elle étouffe, on devine son anxiété.



- A. Quels indices permettent de comprendre la scène ?

Les expressions faciales des acteurs, leurs actions, ...



- B. Les émotions des personnages sont-elles immédiatement perceptibles ? Qu'est-ce qui les exprime le mieux ?

Oui, les yeux sont très éloquent

- C. Qu'est-ce que le son apporte de plus ?

Pas grand chose à part une forme de moquerie de la part de Zendaya

- D. La compréhension des émotions et des intentions devient-elle plus claire, même sans comprendre les mots ?

Non pas spécialement, on comprends déjà beaucoup de chose de base.

- E. L'intonation, le rythme, le volume de la voix modifient-ils votre perception de la scène ?

Oui un peu quand même,

La Communication non-verbal

Fiche-outils

MAINTENIR UN CONTACT VISUEL :

Regarder régulièrement l'auditoire pour établir une connexion et transmettre son assurance.



1



ADOPTER UNE POSTURE OUVERTE

Tenir le dos droit, les épaules détendues et les bras ouverts pour paraître confiant et accessible.

2

UTILISER DES GESTES APPROPRIÉS :

Des gestes naturels et modérés renforcent le discours, mais éviter les gestes excessifs ou incohérents.



3

CONTÔLER SA RESPIRATION :

Une respiration calme et régulière aide à maintenir le calme et la concentration.



4

SOURIRE

Un sourire sincère transmet de la bienveillance et crée une atmosphère positive.



5

VARIER L'INTONATION ET LE RYTHME DE LA VOIX

Moduler sa voix pour captiver l'attention et transmettre l'enthousiasme.



6

TENUE APPROPRIÉE

Adopté une tenue adéquate à la situation de communication



7

UTILISER L'ESPACE SCÉNIQUE

Se déplacer de manière fluide et stratégique pour dynamiser la présentation et maintenir l'intérêt.



8



La Communication non-verbal

Exercice

Mise en place

- Chaque élève **pioche** une carte numérotée de 1 à 10 (sans révéler son numéro).
- Un élève est désigné comme **meneur du jeu**. Son rôle est d'observer et d'analyser les performances.
- Le meneur lit une consigne à voix haute.

Performances des élèves

- À tour de rôle, chaque élève **joue la consigne en fonction du chiffre qu'il a pioché**.
- Les autres doivent rester **attentifs** pour observer les différences d'intensité.
- Classement par le **meneur**.
- Une fois toutes les performances jouées, le meneur **classe** les élèves du niveau 1 au niveau 10, en fonction de **l'intensité perçue**.
- Il **annonce son classement** et les élèves montre personne par personne leur numéro.
- Chaque élève **reviens** ensuite sur sa **feuille** pour **compléter** les points ci-dessous.

1. Quelle **performance** avez-vous trouvée la plus juste et pourquoi (Voir F-O) ?

Celle de Timothée évidemment, parce que son sourire m'a convaincu et il module superbement sa voix

2. Les **éléments de communication** ont permis au meneur d'évaluer l'intensité (gestes, posture, regard, ton de voix...).

Le ton de Drew était bien posé et sa voix était claire.

3. Un court **retour** sur sa propre **prestation** : ce qu'il aurait pu améliorer et ce qui a bien fonctionné.

Je n'avais pas prévu de tenue adaptée... Logique je ne m'y attendais pas.

1. Quelle **performance** avez-vous trouvée la plus juste et pourquoi (Voir F-O) ?

2. Les **éléments de communication** ont permis au meneur d'évaluer l'intensité (gestes, posture, regard, ton de voix...).

3. Un court **retour** sur sa propre **prestation** : ce qu'il aurait pu améliorer et ce qui a bien fonctionné.

1. Quelle **performance** avez-vous trouvée la plus juste et pourquoi (voir F-O) ?

2. Les **éléments de communication** ont permis au meneur d'évaluer l'intensité (gestes, posture, regard, ton de voix...).

3. Un court **retour** sur sa propre **prestation** : ce qu'il aurait pu améliorer et ce qui a bien fonctionné.

Le Schéma de la Communication

Regardez une nouvelle fois les **extrais** vu à la page 2 mais cette fois avec sous-titres et répondez aux questions suivantes :

- Que se passe-t-il dans cette **scène** ?

Zendaya est énervée parce que l'homme lui propose de l'entraîner lui au lieu de son mari.

- Qui parle ? À qui ?

Zendaya parle à L'homme

- Quel est le **message transmis** entre eux? Le message est-il **implicite ou explicite** ?

Non Je ne t'aiderai pas

Le Message est TRES explicite (la baffe)

- Par quel **moyen** ce message est-il transmis ?

Par les dialogues et les gestes.

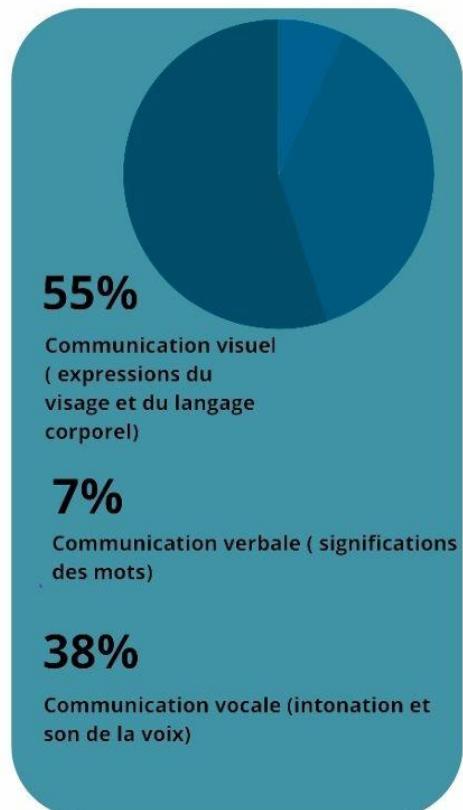
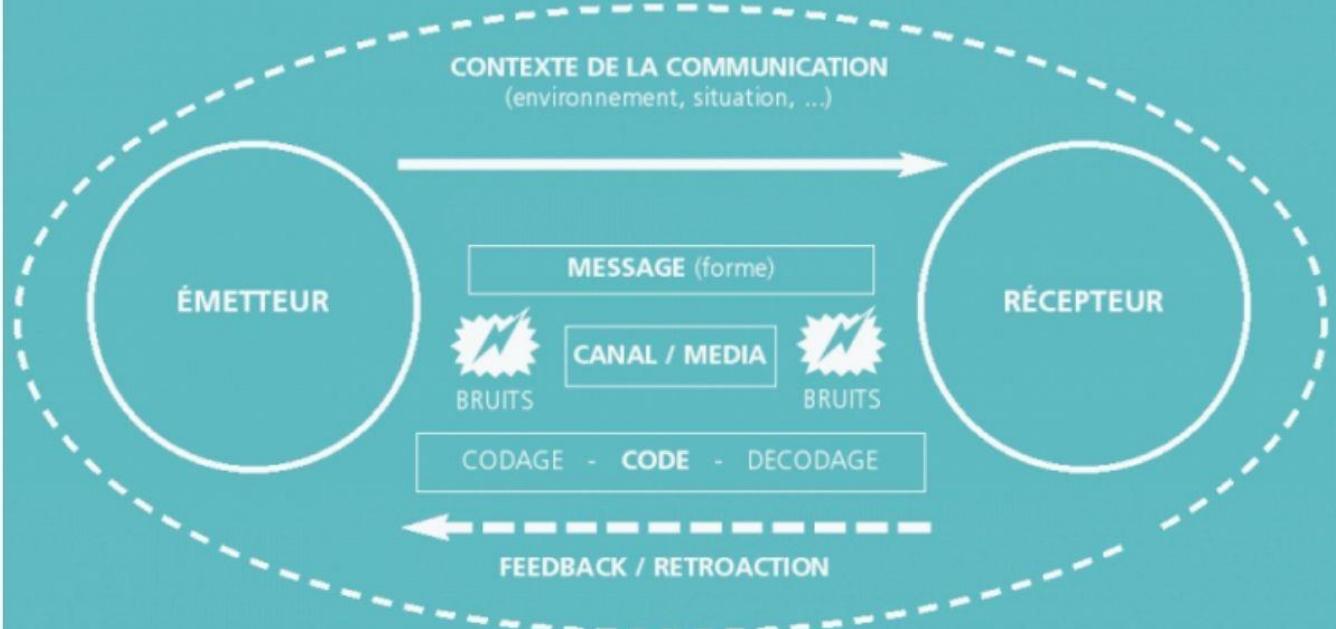


SCHÉMA DE LA COMMUNICATION



Le Schéma de la Communication

Vocabulaire

Le message : 3

1. C'est celui qui envoie le message, qui écrit, qui parle, qui envoie l'info... Ce peut être une entreprise, une collectivité, une association...

Le référent : 4

2. C'est celui qui reçoit le message, qui le lit, qui l'entend... Ce peut être un client ou client potentiel (la cible).

Le code : 6

3. C'est l'information transmise selon une certaine forme, ce qui est écrit, ce qui est dit,...

4. C'est le sujet du message, ce dont on parle.

L'émetteur : 1

5. C'est le support du message entre l'émetteur et le récepteur. Le sens premier du terme – media, pluriel du mot latin medium signifie “intermédiaire” : radio, télé, presse, affiche, web...

Le bruit : 7

6. Le message est codé par l'émetteur et décodé par le récepteur. Il faut connaître le _____ pour comprendre le message. Si l'émetteur parle anglais il faut que le récepteur comprenne l'anglais.

Le feedback : 8

7. C'est tout ce qui perturbe la communication : les parasites dans une communication radio, le bruit de la rue pendant une conversation, une mauvaise qualité de papier ou d'impression qui ne permet pas de bien lire un texte...

Le Récepteur : 2

8. C'est la possibilité du récepteur de répondre à l'émetteur (concept issu de Norbert Wiener). Le récepteur n'est plus passif mais devient actif, il devient à son tour émetteur : répondre au téléphone, entamer un dialogue, renvoyer un coupon réponse, remplir un formulaire sur un site web. Certaines communications ne permettent pas le feedback. Le récepteur reste passif. L'absence de feedback peut parfois entraîner la fin de la communication.

Le Canal : 5

9. C'est l'environnement dans lequel a lieu la communication : le lieu, le moment, les rapports sociaux, l'actualité,...

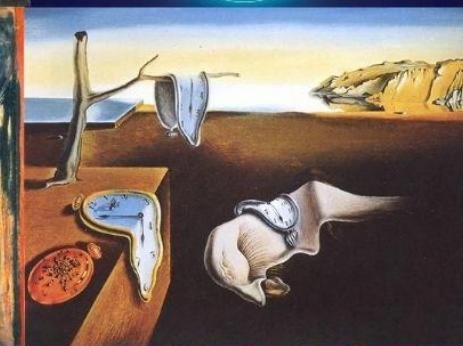
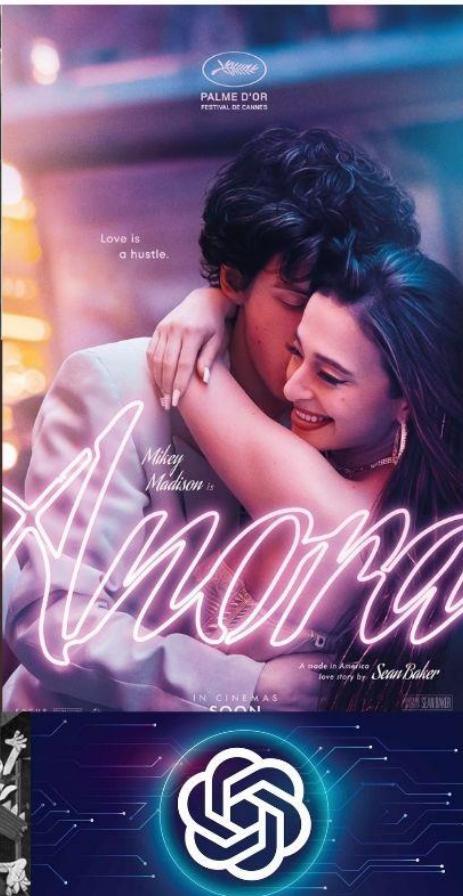
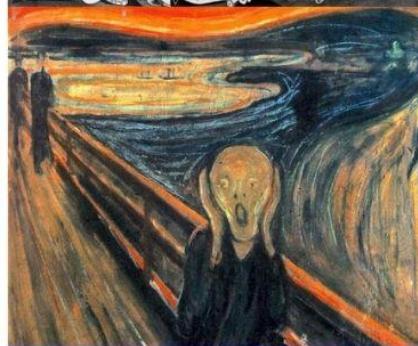
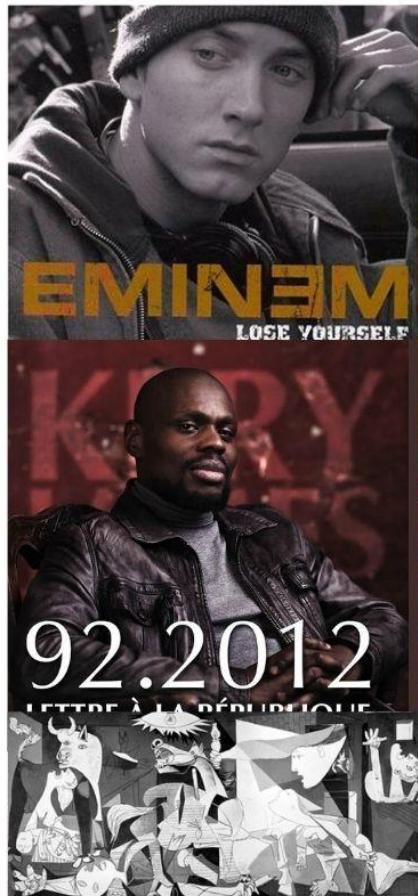
Le contexte : 9

La situation dans laquelle se déroule la communication influe sur les acteurs.

Le Schéma de la Communication

Exercices

En fonction des différents supports, identifiez le schéma de la communication



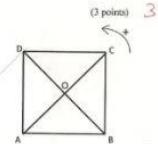
INTERROGATION de MATHÉMATIQUES 1^{ère} S3 DU 25/11/15 - NOM : LETRIEU-WEILY Masse : 14c / 33 Durée : 20 min - la calculatrice n'est pas autorisée

Exercice 1 : Donner la mesure principale α de chaque mesure d'angle :

$$\frac{40\pi}{3} = \frac{14 \times 3\pi}{3} + 2\pi = 2 \times 3\pi - \frac{2}{3}\pi = -\frac{2}{3}\pi$$

$$-\frac{31\pi}{6} = -\frac{36\pi}{6} + \frac{5\pi}{6} = -2\pi + \frac{5\pi}{6} = \frac{5\pi}{6}$$

Exercice 2 : ABCD est un carré de centre O direct.



Exercice 3 : Résoudre dans \mathbb{R} les équations suivantes :

$$\cos t = \frac{\sqrt{3}}{2} \Leftrightarrow t = \frac{\pi}{6} + 2k\pi \text{ ou } t = -\frac{7\pi}{6} + 2k\pi \quad S = \left\{ \frac{\pi}{6}(2n); \frac{7\pi}{6}(2n) \right\}$$

$$\sin t = -\frac{\sqrt{3}}{2} \Leftrightarrow t = -\frac{11\pi}{6} + 2k\pi \text{ ou } t = -\frac{\pi}{6} + 2k\pi \quad S = \left\{ -\frac{11\pi}{6}(2n); -\frac{\pi}{6}(2n) \right\}$$

$$\cos t = \frac{\sqrt{2}}{2} \Leftrightarrow t = \frac{3\pi}{4} + 2k\pi \text{ ou } t = -\frac{3\pi}{4} + 2k\pi \quad S = \left\{ -\frac{3\pi}{4}(2n); \frac{3\pi}{4}(2n) \right\}$$

Exercice 4 : Pour $0 \leq x \leq 4$ déterminer un encadrement de $\sqrt{x^2 + 9}$:

$$0 \leq x \leq 4 \quad 0^2 \leq x^2 \leq 16 \quad \text{car la fonction carré est strictement croissante sur } \mathbb{R}^+$$

$$0 \leq x^2 \leq 16 \quad 0 \leq x^2 + 9 \leq 25 \quad \text{car la fonction additionnée est strictement croissante sur } \mathbb{R}^+$$

D'où pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

$0 \leq x^2 \leq 16$ car la fonction carré est strictement croissante sur \mathbb{R}^+

$0 \leq x^2 \leq 16$ car la fonction additionnée est strictement croissante sur \mathbb{R}^+

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

$0 \leq x^2 \leq 16$ car la fonction carré est strictement croissante sur \mathbb{R}^+

$0 \leq x^2 \leq 16$ car la fonction additionnée est strictement croissante sur \mathbb{R}^+

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Donc pour $x \in [0; 4]$, $x^2 \in [0; 16]$

Le Schéma de la Communication

Frieren

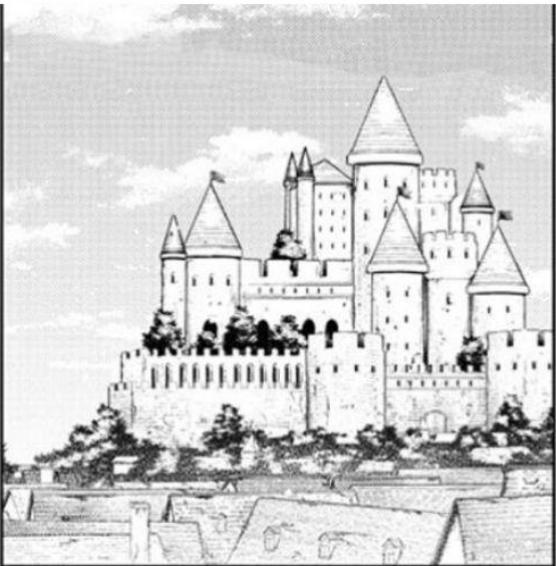
新連載



スタート――

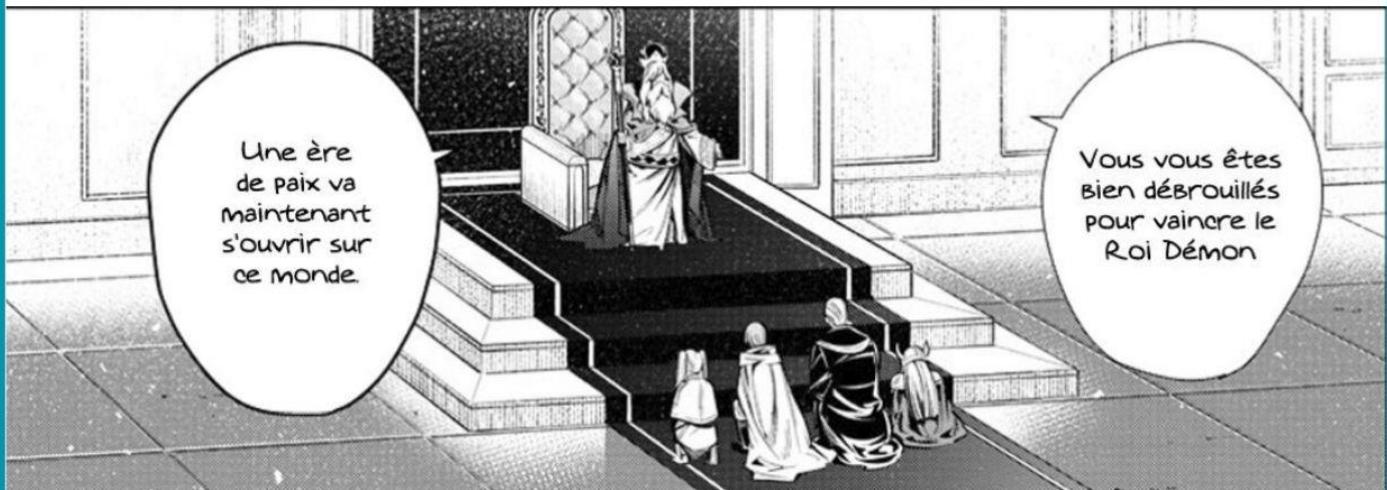
Le Schéma de la Communication

Frieren



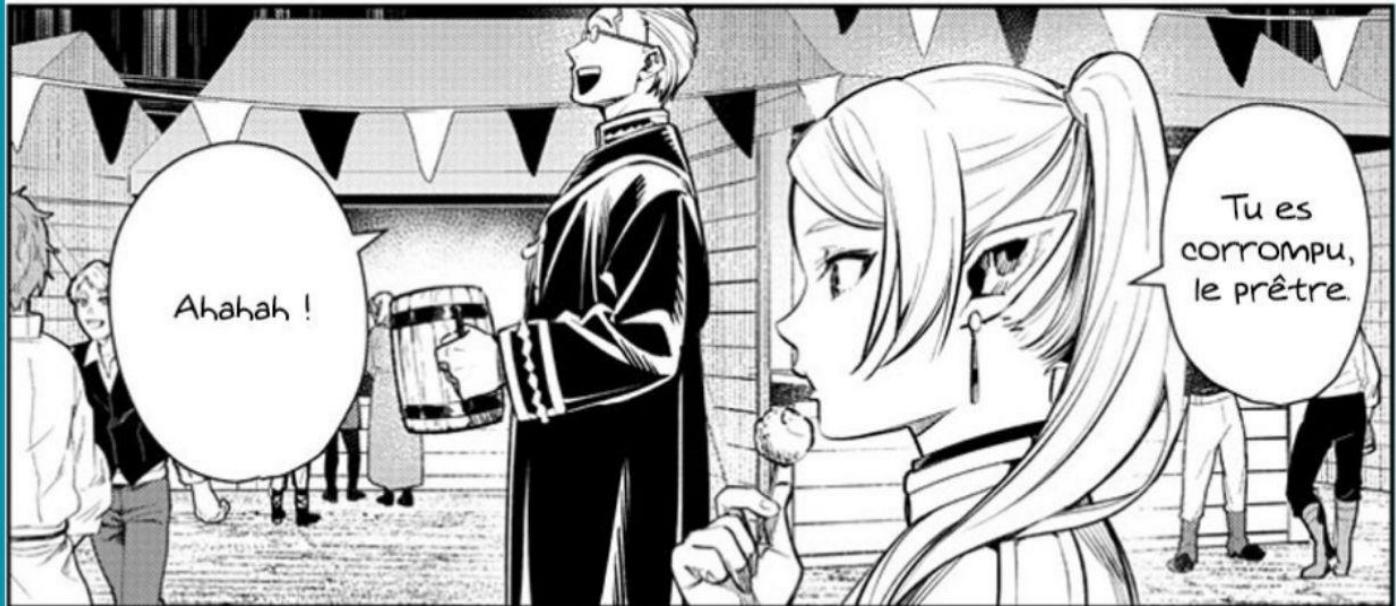
Le Schéma de la Communication

Frieren



Le Schéma de la Communication

Frieren



Le Schéma de la Communication

Exercices

En fonction des différents supports, identifiez le schéma de la communication

SCHÉMA DE LA COMMUNICATION

Dialogue sur la route

Frieren

Qu'est ce qu'on fait ?

Orale

BRUITS

CODAGE

Français

ECODAGE

Hinel

SCHÉMA DE LA COMMUNICATION

Réponse

SCHÉMA DE LA COMMUNICATION

Ecrits/Images

SCHÉMA DE LA COMMUNICATION

Auteur

Caractérisation des personnages

Ecrits/Images

SCHÉMA DE LA COMMUNICATION

Anora

Flirt et rencontre

Le Russe

Boîte de nuit

Orale

BRUITS

CODAGE

Russe/anglais

BRUITS

Réponse

//////

Le Schéma de la Communication

Exercices

En fonction des différents supports, identifiez le schéma de la communication

SCHÉMA DE LA COMMUNICATION

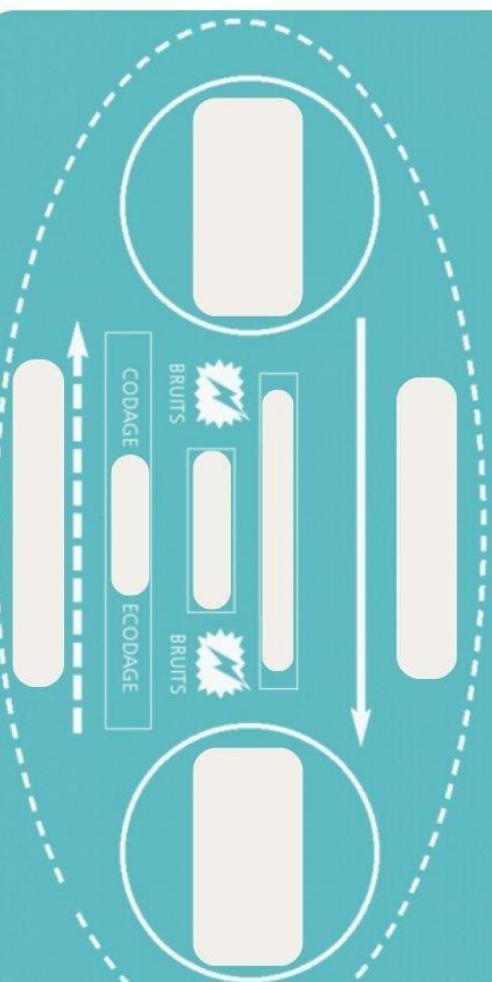


SCHÉMA DE LA COMMUNICATION

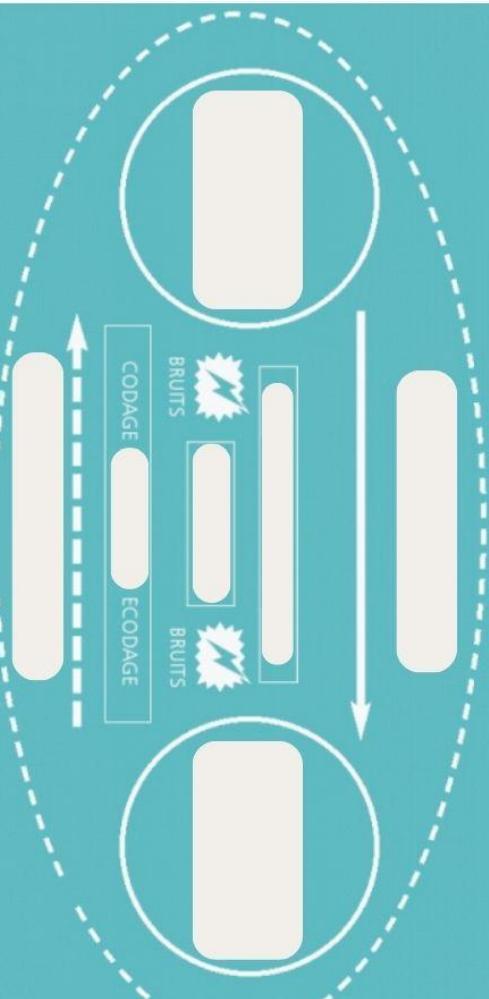


SCHÉMA DE LA COMMUNICATION

Le Schéma de la Communication

Support

En fonction des différents supports, identifiez le schéma de la communication

Salut Le Chat,
Tu pourrais me servir d'exemple pour un cours sur le schéma de communication ?
J'aimerais illustrer différents supports.
Réponds moi donc en interpellant mes élèves de façon originale.

Bien sûr ! Voici quelques exemples qui illustrent différents supports de communication en intégrant le schéma de Jakobson :

► Support oral (communication directe)

"Hé, vous là, au fond de la classe ! Oui, vous ! Savez-vous que je suis en train de vous parler en ce moment même ? Le message passe par votre professeur, mais c'est bien moi, ChatGPT, qui vous interpelle ! Alors, dites-moi : qui est l'émetteur ? Qui est le récepteur ? Et surtout... comment ce message vous parvient-il ?"



INTERROGATION de MATHEMATIQUES 1^{re} S3 DU 25/11/15 - NOM : LENOISSE-WALFI Mme 1^{re} S3
Durée : 20 min - la calculatrice n'est pas autorisée

20/20 (2 points) 2

Exercice 1 : Donner la mesure principale α de chaque mesure d'angle :

$$\frac{40\pi}{3} = \frac{14 \times \frac{3}{2}\pi + 2\pi}{3} = 2 \times \frac{3}{2}\pi + \frac{2}{3}\pi = \frac{2}{3}\pi$$

$$-\frac{31\pi}{6} = \frac{-36\pi + 5\pi}{6} = -2 \times \frac{3}{2}\pi + \frac{5}{6}\pi = \frac{5\pi}{6}$$

Exercice 2 : ABCD est un carré de centre O direct.

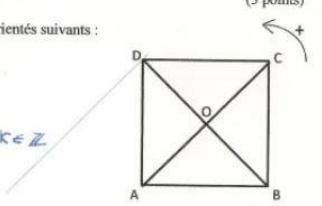
(3 points) 3

Lire graphiquement les mesures en radian des angles orientés suivants :

$$\overrightarrow{(\overrightarrow{AD}, \overrightarrow{AB})} = \frac{3\pi}{2} + 2k\pi \text{ avec } k \in \mathbb{Z}$$

$$\overrightarrow{(\overrightarrow{AB}, \overrightarrow{BC})} = \frac{\pi}{2} + 2k\pi \text{ avec } k \in \mathbb{Z}$$

$$\overrightarrow{(\overrightarrow{DA}, \overrightarrow{CO})} = \frac{7\pi}{4} + 2k\pi = -\frac{\pi}{4} + 2k\pi \text{ avec } k \in \mathbb{Z}$$



Exercice 3 : Résoudre dans \mathbb{R} les équations suivantes :

(3 points) 3

$$\cos t = \frac{\sqrt{3}}{2} \Leftrightarrow t = \frac{\pi}{6} + 2k\pi \text{ ou } t = -\frac{\pi}{6} + 2k\pi \quad \mathcal{S} = \left\{ \frac{\pi}{6}(2\pi), \frac{\pi}{6}(2\pi) \right\}$$

$$\sin t = -\frac{\sqrt{3}}{2} \Leftrightarrow t = -\frac{\pi}{3} + 2k\pi \text{ ou } t = -\frac{2\pi}{3} + 2k\pi \quad \mathcal{S} = \left\{ -\frac{2\pi}{3}(2\pi), -\frac{\pi}{3}(2\pi) \right\}$$

$$\cos t = -\frac{\sqrt{2}}{2} \Leftrightarrow t = \frac{3\pi}{4} + 2k\pi \text{ ou } t = -\frac{3\pi}{4} + 2k\pi \quad \mathcal{S} = \left\{ -\frac{3\pi}{4}(2\pi), \frac{3\pi}{4}(2\pi) \right\}$$

Exercice 4 : Pour $0 \leq x \leq 4$ déterminer un encadrement de $\sqrt{x^2 + 9}$: (4 points) 4

$0 \leq x \leq 4$
 $0^2 \leq x^2 \leq 16$ car la fonction carré est strictement croissante sur \mathbb{R}^+
 $3 \leq \sqrt{x^2 + 9} \leq 5$ car la fonction puissance croissante est strictement croissante sur \mathbb{R}^+
 Donc pour $a \in [0, 4]$, $\sqrt{x^2 + 9} \in [3, 5]$

Exercice 5 : Démontrer le sens de variation de la fonction racine carrée sur $[0; +\infty[$. (4 points) 4

Soient x_1 et x_2 deux réels sur \mathbb{R}^+ tels que $x_1 < x_2$
 On a $f(x_1) - f(x_2) = \sqrt{x_1} - \sqrt{x_2}$
 $f(x_1) - f(x_2) = \frac{(x_1 - x_2)(\sqrt{x_1} + \sqrt{x_2})}{\sqrt{x_1} + \sqrt{x_2}}$ avec $\sqrt{x_1} + \sqrt{x_2} > 0$, en effet, $x_1 > 0$, $x_2 > 0$, $\sqrt{x_1} > 0$, $\sqrt{x_2} > 0$
 $\Rightarrow f(x_1) - f(x_2) = x_1 - x_2 < 0 \Leftrightarrow x_1 < x_2 \Leftrightarrow x_1 - x_2 < 0$ et donc $\sqrt{x_1} - \sqrt{x_2} < 0$
 De ① et de ②, $\Rightarrow f(x_2) - f(x_1) > 0 \Rightarrow f(x_2) > f(x_1)$ (à partie).

Convaincre en 30 secondes

Consignes :

1. Tirage au sort

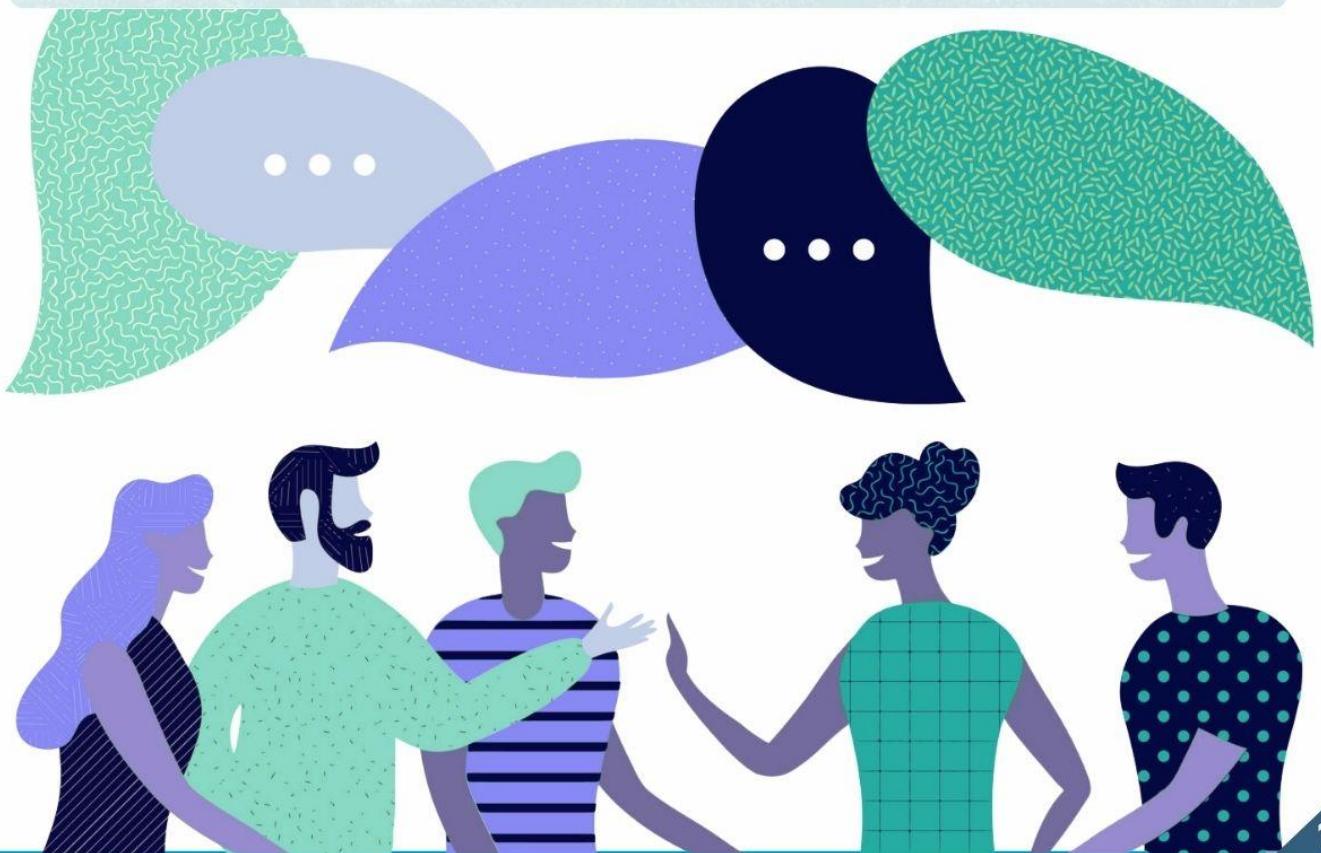
- Chaque élève reçoit une situation et une phrase absurde à défendre.
- Prenez 30 secondes pour préparer votre argumentation.

2. Passage à l'oral

- Vous avez 1 minute pour convaincre la classe.
- Utilisez tout ce que nous avons vu sur la communication orale :
 - Voix et intonation (volume, rythme, variation).
 - Gestuelle et posture (expressions, regard, mouvement).
 - Adaptation au contexte (registre de langue approprié).
 - Arguments persuasifs (logique, émotions, humour).

3. Retour collectif

- Après chaque passage, les élèves votent pour l'argumentation la plus convaincante.
- Justifiez votre choix en expliquant :
 - Quel aspect de la communication a été le plus efficace ?
 - Comment l'orateur a-t-il su capter l'attention ?
 - Quels éléments du schéma de communication pouvions-nous repérer ?



Convaincre en 30 Secondes

Complétez le tableau ci-dessous de façon autonome après être passé à l'oral.

	Très bien (4)	Bien (3)	à améliorer (2)	Difficile (5)
Critères				
Mon discours était clair et bien structuré				
Mes arguments étaient convaincants et bien illustrés				
J'ai utilisé un registre de langue adapté à mon public.				
Ma voix était bien posée, audible et expressive.				
J'ai utilisé une gestuelle et une posture adaptées.				
J'ai réussi à capter l'attention du public.				
J'ai géré mon stress et je me suis senti(e) à l'aise.				
Mon support visuel ou ma mise en scène était pertinent(e).				



Annexe 4 : Evaluation sur le schéma de la communication

Evaluation CO3 “Ma passion”

Consignes :

- Choisis une passion (sport, activité, loisir, etc.).
- Parle pendant 1 min 30 à 2 min, sans lire un texte. Tu peux t'aider de mots-clés.

Structure ton discours en 3 parties :

- Introduction → je présente ma passion
- Développement → je dis pourquoi je l'aime, ce qu'elle m'apporte
- Conclusion → je termine avec une phrase de clôture

Commence par une salutation (ex. : Bonjour...) et termine poliment (ex. : Merci de m'avoir écouté).

Soigne ton langage non verbal :

- Regard
- Posture
- Sourire / expressivité
- Intonation de la voix
- Aisance

Après ta présentation :

- Tu complèteras un schéma de la communication à partir de ton oral.
- Tu rempliras une autoévaluation. Si elle est sérieuse et proche de celle du professeur , tu gagnes 2 points bonus.

Critères	<i>Éléments observables</i>	<i>Commentaire de l'élève</i>
	Mon discours était clair et bien structuré	
	Mon langage non-verbal	
	Gestion du temps imparti	
	Mon point fort aujourd'hui	
	Ce qui est améliorable	

SCHÉMA DE LA COMMUNICATION

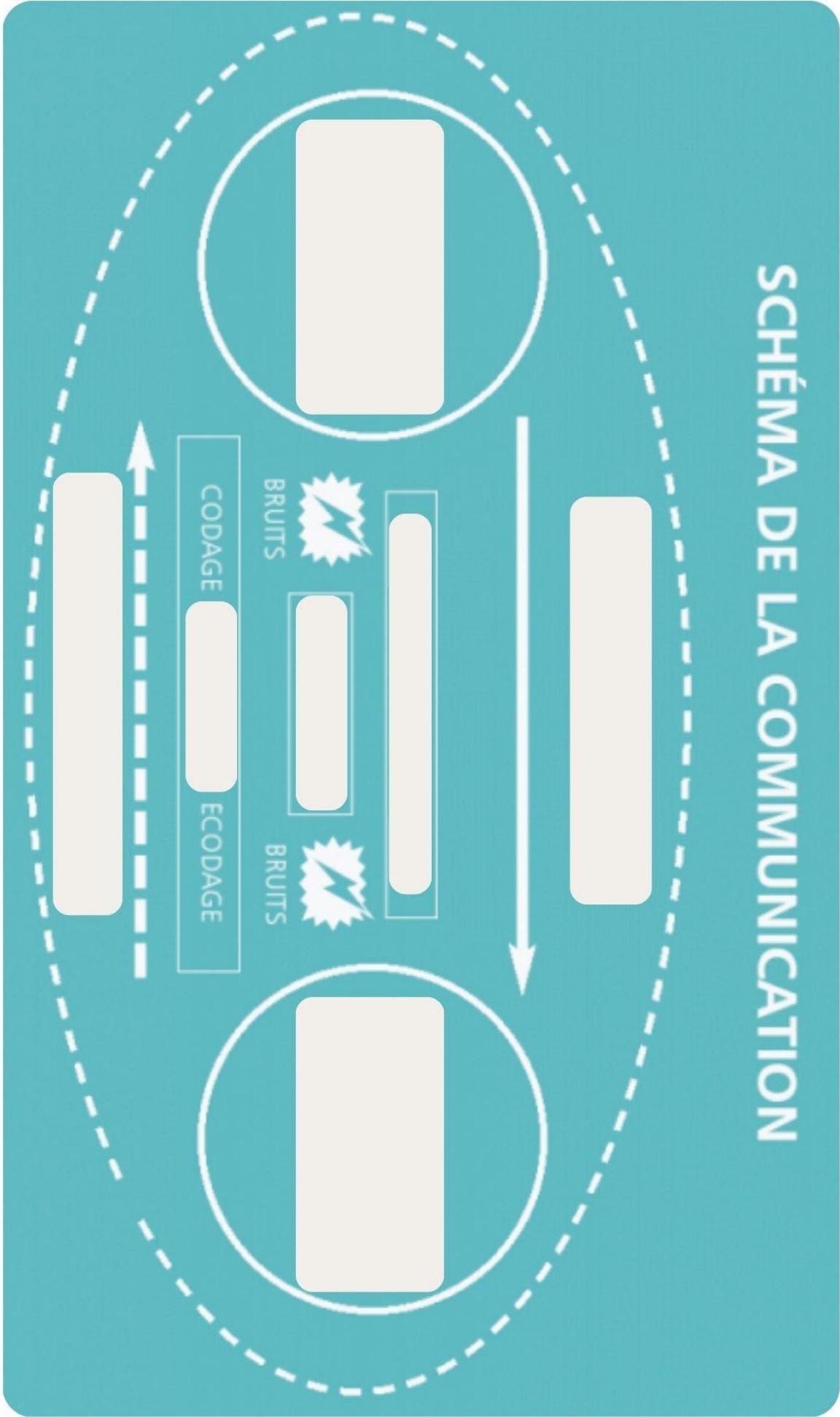
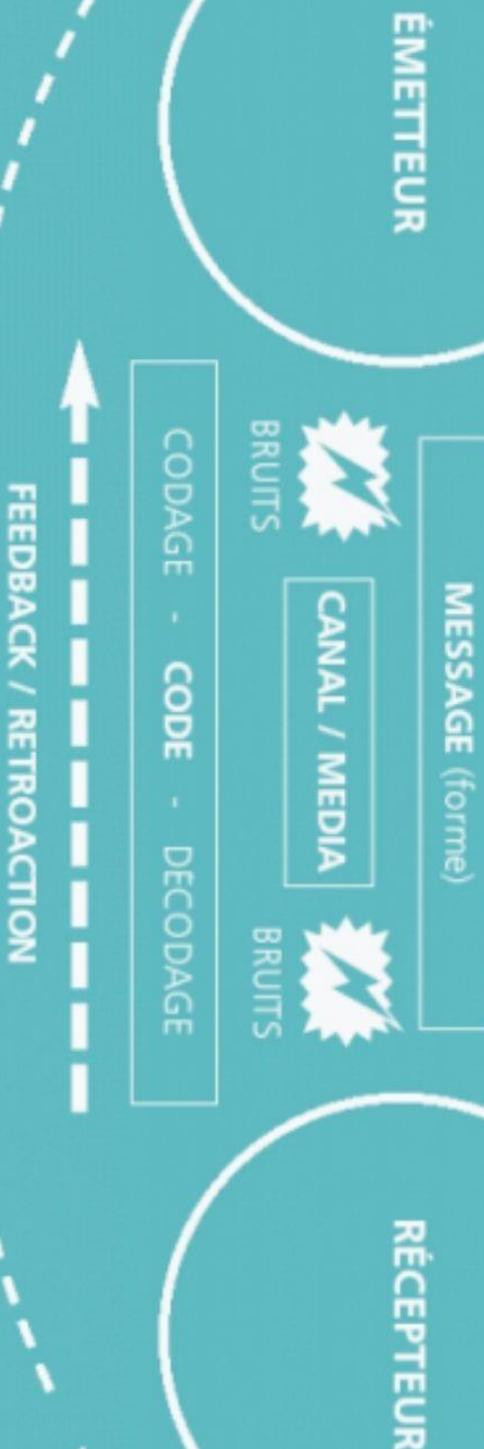


SCHÉMA DE LA COMMUNICATION

CONTEXTE DE LA COMMUNICATION
(environnement, situation, ...)



#jetudielacom

Annexe 5 : Séquence sur le CV et la lettre de motivation



Gandalf the White

Titles

Olórin, Mithrandir, the White Rider, Tharkun, the Grey Pilgrim, Gandalf Greybeard, Stormcrow, Servant of the Secret Council, Amor, Gandalf the Grey

Introductory

An experienced wizard who is looking for a change of career. After travelling extensively over the past 2000 years, I have held a solid and stable role during my never-ending quest.

I've helped Middle-earth's denizens to combat the powers of evil; now I'm looking for a company to help me combat the power of boredom in the ever-quiet of Valinor. To any role I'll bring wisdom, a sharp tongue and a lot of weed. During power cuts, I'll light the way with my handy staff. Errands can be run at super speed on my fast-as-the-wind steed Shadowfax, and of course I'll never be late, arriving precisely when I mean to.

Work History

TA 3018-19	Helped the Free Peoples of Middle-earth defeat the Dark Lord Sauron
TA 3019	Changed robes to White
TA 3019	Killed the Balrog of Moria (Durin's Bane)
TA 3018	Formed the Fellowship of the Ring
TA 2941-2	Helped Thorin Oakenshield and his band of dwarves defeat Smaug the Dragon and retake Erebor, The Lonely Mountain
TA 2941	Expelled Sauron from Dol Guldur

Education History

1,500+ years	Lived with the elves
Innumerable years	Served under the Valar in Valinor

Reference

Manwë the Elder King, King of Arda and the Valar, leader of the Ainur.
Greatest of the Aratar (North-East Valinor)

runforrestrun@bubbagumpshrimp.com

VOUS VOUS VOYEZ OU

DANS 10 ANS

1

Skills & Talents



Activities & Hobbies



Personal Profile

My name is Forrest, Forrest Gump. My momma always said miracles happen every day. I figure the same rule applies to gettin' a job! So I'm lookin' to become the president of the US of A. I may not be the smartest man as I spent most o' my time in college playin' football, but I reckon it's the same idea as runnin' for presidency: just hope for the best and never stop runnin'! I've already met three of the old presidents, which was real nice, especially all the Dr Peppers. I've seen that president with the orange face on the television who people don't seem to like too much. I think I could do that. Lieutenant Dan says I'm crazy, but who'd ever have thought he'd get magic legs? Stranger things have happen'd!

Experience

House-husband/father (1980-Present)

Amateur Runner (1976-79)

Groundskeeper (1975-76, 1979-Present)

Fruit company investor (1976)

Shrimp Boat Captain (1973-75)

Special Services - Professional ping-pong player (1968-71)

U.S. Army - Honorable discharged, Rank: Sergeant (1966)

College Football Player (1962-66)

Education

University of Alabama, Tuscaloosa (1962-66)

Greenbow High School - Greenbow, Alabama (1958-62)

Awards

Congressional Medal of Honor (1968)

All-American Football Team Member (1963)

NOM
PRÉNOM
CLASSE

Playing ping-pong



Singing in the local church choir



JACK SPARROW

I, CAPTAIN JACK SPARROW, PIRATE LORD OF THE CARIBBEAN, HIGH CHIEF OF THE PELEGOSTOS AND EX-CLERGYMAN OF THE CHURCH OF ENGLAND, HAVE COME SEEKING EMPLOYMENT ABOARD THE FIRST SHIP THAT WILL HAVE ME. THE ONE TRUE LOVE OF MY LIFE, THE BLACK PEARL, HAS BEEN MISAPPROPRIATED FROM MY PERSON YET AGAIN AND, HAVING BEEN UNABLE TO COMMANDER A TEMPORARY VESSEL OF MY OWN, HAVE BEEN FORCED TO CONTRACT MYSELF TO ANOTHER SHIP UNTIL I CAN BE RESCUED FROM THE DESPICABLE SAVAGES THAT TOOK ME. POTENTIAL EMPLOYERS SHALL EXPECT THEIR EMPLOYEES CONTEMPTUOUS AND LIBERAL WITH SPICED RUM. SAVVY?

EMPLOYMENT HISTORY

PEARL	13 YEARS
SAILOR	5 YEARS
CAPTAIN, THE BARNACLE	4 YEARS
CAPTAIN, THE WICKED WENCH	2 YEARS

LOCATION



INTERESTS/HOBBIES



ENDORSEMENTS

EDUCATION	VANDALISM	ARSON	THEFT	FORGERY
CABIN BOY TO PIRATE LORDS AND CAPTAINS	PERVERTY	PIRACY	SAILING UNDER FALSE COLOURS	POACHING
6 YEARS	PILFERING	PILAGING	SMUGGLING	LOOTING
KIDNAPPING	IMPERSONATION OF VARIOUS ROYAL NAVY OFFICERS & JUDGES, AND ONE VICAR.	RANSACKING A RUM SHIPMENT	TREASON	

REFERENCE - CAPTAIN EDWARD TEEBEE
(CONTACTABLE BY LETTER TO SHIPWRECK COVE)

PROFESSOR SYBILL TRELAWNEY PERSONAL STATEMENT



After much time studying leaves of tea and gazing into orbs of crystal, I have concluded that the fates require of me an adjustment in employment. I have spent many a happy year at the illustrious Hogwarts School of Witchcraft & Wizardry, but it is high time I take ill as a Seer elsewhere (this absolutely nothing to do with vicious rumours about Mistress McGonagall pressuring me to resign). Looking for a job that makes

EDUCATION



1972-79

st Them

on aft & Wizardry

Hogwarts School of Witchcraft & Wizardry

Present

Seer of the Inner Eye

SKILLS

SEEING SECOND SIGHT

Speed Job dating



Déroulement du Speed Job Dating :

- Par binômes, un élève joue le recruteur, l'autre le candidat.
- Le candidat a une minute pour convaincre le recruteur de l'embaucher.
- Le recruteur écoute et peut poser une ou deux questions rapides à la fin.
- Échange des rôles après chaque tour.
- Changement de binôme toutes les deux minutes.

Objectifs des rôles

- **Candidat :**

Se présenter et argumenter spontanément pour convaincre un employeur.

- **Recruteur :**

Évaluer si la personne semble être un bon choix et repérer les points forts/faibles de la candidature.



Speed Job dating

Débriefing

1. Réponds aux questions suivantes sur ton ressenti en tant que candidat

- A. Comment vous êtes-vous sentis en tant que candidat ? Était-ce facile ou difficile ? Pourquoi ?

Difficile, je ne savais pas trop quoi dire et je bégayais

- B. Avez-vous réussi à dire tout ce que vous vouliez en une minute ?

Je ne savais plus trop quoi dire justement

- C. Avez-vous eu l'impression d'être convaincant ? Pourquoi ?

Non, j'ai fais trop de pause et je n'étais pas bien préparé. (Oui oui, c'est une réponse de rêve)

2. Réponds aux questions suivantes sur ton ressenti en tant que recruteur

- A. En tant que recruteur, qu'est-ce qui vous a donné envie d'embaucher quelqu'un ?

Son dynamisme, son aisance et évidemment, ses qualités

- B. Qu'est-ce qui, au contraire, vous a laissé un doute sur un candidat ?

Ses hésitations, ses vêtements, son attitude

- C. Quels éléments du candidats vous on convaincu ?

Sa bonne humeur

3. Réponds aux questions suivantes oralement

- A. Pensez-vous qu'un recruteur puisse se souvenir de tout ce que vous avez dit après plusieurs candidats ? Comment pourrait-on l'aider à se rappeler de vous ?

- B. Si vous deviez recommencer l'exercice avec un support sous les yeux, qu'aimeriez-vous y trouver ?

- C. Comment pourrait-on organiser ces informations pour qu'elles soient claires et efficaces ?

- D. Selon vous, à quoi sert un CV ? Et une lettre de motivation ?

Le CV de Dracula



1. Création du CV d'un personnage fictif sur Canvas

- Réaliser un groupe de 3 ou 4 personnes
- Vous allez réaliser un CV fictif directement sur Canvas.
- Vous pouvez choisir un personnage connu (films, livres, jeux vidéo, dessins animés...) ou inventer un personnage original.
- Le CV doit être crédible pour un poste que le personnage pourrait réellement occuper.

2. Structure attendue du CV

- **Identité** : Nom, prénom, âge, contact fictif, photo.
- **Phrase d'accroche** : Une phrase qui résume les qualités et l'objectif professionnel du personnage.
- **Expériences professionnelles** : Ce qu'il a déjà fait et dans quels domaines.
- **Formations et diplômes** : Études, formations ou apprentissages liés au métier visé.
- **Compétences** : Ce qu'il sait faire (techniques et qualités personnelles).
- **Centres d'intérêt** : Ce qu'il aime faire en dehors du travail.



Devoir :

Réaliser votre CV et présenter le au prochain cours.



Le CV de Dracula



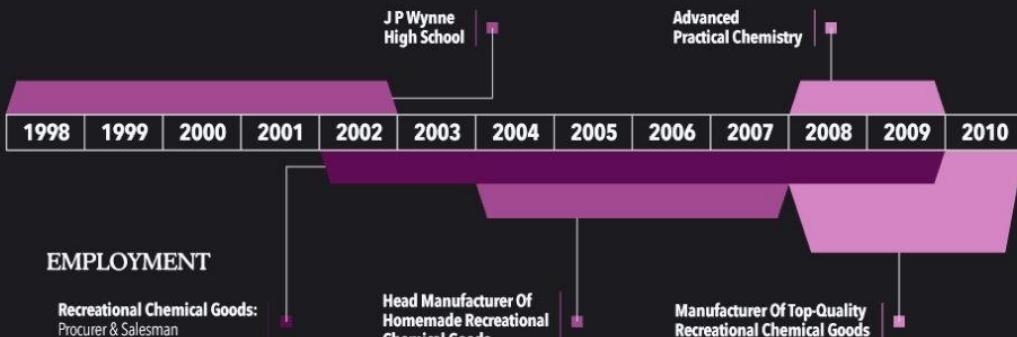
Jes Se Pinkma N

findcourses.co.uk

Kinda new to Alaska and currently, like, without gainful employment right now. I got some mad business skills, helping to put together a way successful organisation a couple of years ago, but had to get outta that game due to some differences between me and my boss. Trained in, uh, street pharmaceuticals, but looking to move into some other field. I'd like to be doing something constructive with my hands, like carpentry or brick laying; think that will be more my jam, yo.

History

EDUCATION



Timeline:

- 1998 - 2001: J P Wynne High School
- 2002: Advanced Practical Chemistry
- 2003 - 2007: Employment at Recreational Chemical Goods
- 2008 - 2010: Employment at Manufacturer Of Top-Quality Recreational Chemical Goods

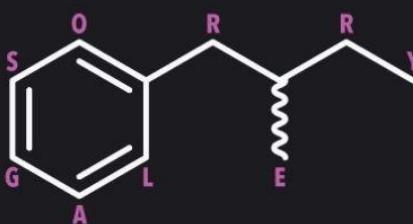
EMPLOYMENT

Recreational Chemical Goods: Procurer & Salesman (2003-2007)

Head Manufacturer Of Homemade Recreational Chemical Goods (2007-2008)

Manufacturer Of Top-Quality Recreational Chemical Goods (2008-2010)

Personality Traits



S = Successful	G = Great Negotiator
O = Open-minded	A = Adaptable
R = Reliable	L = Leader
R = Results-driven	E = Experienced
Y = Youthful	

Hobbies / Interests

Partyng
Videogames
Playing in my band 'TwaighHammēr'

Cars & Motorbikes
Go-karting
Funyun Connoisseur
Fine Herbage
Raves

Skills

 Cooking

 Woodcarving

 Driving

Reference

Mr. "Gene" Goodman
email: slippinjimmy@bettercallsaul.com
phone: (505) 503-4455

Une Lettre de Motivation Exquise

1. Rappel : Le profil fictif créé en groupe

- Chaque groupe reprend le CV fictif qu'il a réalisé précédemment.
- L'objectif est maintenant de rédiger une lettre de motivation pour ce personnage en fonction d'un poste cohérent avec son profil.

2. Découverte de la structure d'une lettre de motivation

- Une lettre de motivation suit un plan en trois parties :
- Introduction : Qui est le candidat et pourquoi postule-t-il ?
- Développement : Quelles sont ses compétences et expériences pertinentes pour ce poste ?
- Conclusion : Pourquoi mérite-t-il d'être retenu ? Comment bien conclure ?

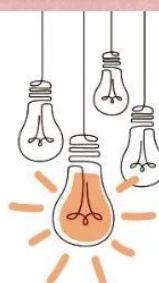
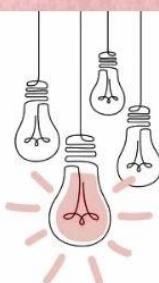
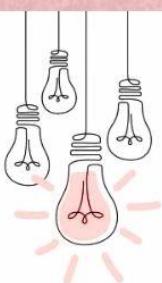
Avant d'écrire chaque partie, nous travaillerons avec une fiche outil qui expliquera son rôle et donnera des exemples.

3. Rédaction collaborative en cadavre exquis avec contraintes stylistiques

Vous allez rédiger cette lettre en groupe, mais avec une touche ludique pour améliorer son style.

Déroulement :

- **Écriture de l'introduction**
- Lecture et analyse de la fiche outil sur l'introduction.
- Un élève rédige cette partie, puis masque une partie du texte avant de passer la feuille (ou le document numérique) à son voisin.
- **Écriture du développement**
- Lecture et analyse de la fiche outil sur le développement.
- Un deuxième élève rédige cette partie sans voir l'introduction complète.
- **Écriture de la conclusion**
- Lecture et analyse de la fiche outil sur la conclusion.
- Un troisième élève rédige cette partie, toujours en ayant une vision partielle du texte précédent.



Une Lettre de Motivation exquise

Amélioration

A. Lancez chacun le dé une fois, en fonction du résultat, améliorez ce qui est demandé dans le tableau ci-dessous.

	Introduction	Développement	Conclusion
1	<p>Ajoutez une phrase interrogative pour interroger le recruteur. <i>Ex : Vous cherchez un employé motivé et rigoureux ? Ne cherchez plus, je suis la personne qu'il vous faut.</i></p>	<p>Insérez une anecdote courte pour illustrer une compétence. <i>Ex : Lors de mon dernier stage, j'ai dû gérer une crise en moins de 10 minutes, ce qui a prouvé ma capacité à garder mon sang-froid.</i></p>	<p>Ajoutez une note d'enthousiasme. <i>Ex : J'espère avoir l'opportunité de vous rencontrer. → Je serais ravi d'échanger avec vous sur cette opportunité qui me passionne déjà.</i></p>
2	<p>Transformez une phrase banale en une phrase percutante. <i>Ex : Je postule pour ce poste car il m'intéresse. → Ce poste est une opportunité unique pour mettre mon dynamisme et ma créativité à votre service.</i></p>	<p>Utilisez une comparaison ou une métaphore. <i>Ex : Mon sens de l'organisation est mon plus grand atout. → Comme un chef d'orchestre, je sais harmoniser les tâches et priorités pour mener mes missions à bien.</i></p>	<p>Utilisez une comparaison ou une métaphore. <i>Ex : Mon sens de l'organisation est mon plus grand atout. → Comme un chef d'orchestre, je sais harmoniser les tâches et priorités pour mener mes missions à bien.</i></p>
3	<p>Insérez une phrase qui met en avant une qualité pro de façon originale. <i>Ex : Ma rigueur est un atout. → Mon entourage dit souvent que j'ai un œil de lynx quand il s'agit de détails.</i></p>	<p>Insérez un verbe d'action fort. <i>Ex : J'ai travaillé sur plusieurs missions. → J'ai dirigé et optimisé plusieurs missions clés dans mon précédent poste.</i></p>	<p>Ajoutez une touche d'optimisme. <i>Ex : J'attends votre retour. → J'ai hâte de pouvoir apporter ma pierre à l'édifice de votre entreprise.</i></p>
4	<p>Ajoutez un chiffre ou un fait précis pour appuyer votre motivation. <i>Ex : J'aime travailler en équipe. → Durant mes 2 dernières expériences, j'ai travaillé en équipe sur 5 projets majeurs.</i></p>	<p>Ajoutez un lien logique pour améliorer la fluidité. <i>Ex : Je suis autonome. Je sais aussi travailler en équipe. → Je suis autonome, tout en sachant m'intégrer efficacement dans un travail collaboratif.</i></p>	<p>Ajoutez une touche d'optimisme. <i>Ex : J'attends votre retour. → J'ai hâte de pouvoir apporter ma pierre à l'édifice de votre entreprise.</i></p>
5	<p>Formulez une phrase avec un registre plus soutenu. <i>Ex : Je veux travailler chez vous. → Je suis vivement désireux d'intégrer votre entreprise et de contribuer à son développement.</i></p>	<p>Formulez une phrase avec un registre plus soutenu. <i>Ex : Je veux travailler chez vous. → Je suis vivement désireux d'intégrer votre entreprise et de contribuer à son développement.</i></p>	<p>Remplacez une formule banale par une plus percutante. <i>Ex : Je vous remercie pour votre attention. → Je vous remercie d'avoir pris le temps d'examiner ma candidature.</i></p>
6	<p>Ajoutez une phrase qui montre l'adéquation entre vous et l'entreprise. <i>Ex : Ce poste me correspond. → Votre entreprise, connue pour son innovation, correspond parfaitement à mon esprit créatif</i></p>	<p>Ajoutez une phrase qui illustre une compétence par une action concrète. <i>Ex : Je suis organisé. → J'ai mis en place un tableau de suivi pour mon équipe, ce qui a permis de réduire les erreurs de 20 %.</i></p>	<p>Ajoutez une touche personnelle en une phrase. <i>Ex : J'espère vous rencontrer bientôt. → Échanger avec vous serait une belle opportunité pour mieux comprendre les valeurs de votre entreprise.</i></p>

Chiffre du dé :